دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الثالث والستون .. يوليو ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

(((هيئة تحرير المجلة)))

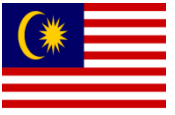
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهـر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعـــــة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهـــــد عبـــد الراضي محمد (جامعـــــة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركـات بشـر حسين (جامعـــة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (جامعـــة بنى سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـاوي (جامعـــة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالـــم زعـــزع (جامعـــة بنهـــا)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفـــاء عبد العزيز سلطـــان (جامعـــة حلـــوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيريـــن محمد محمد غـــلاب (جامعـــة دمياط)	عضوًا(مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفا تقنيا)
١٠	أ/ مـــروة عبـــد الرازق عبد العزيـــز (جامعـــة بنهـــا)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربيةللمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمـــد إسماعيـــل حجـــــى	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بوحفـــص بالعيـــــد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمـــود طلبـــــه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمـــد عبـــد القـــادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حســـن سيـــد شحاتـــــة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمـــد بن خالـــد الخالـــدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمـــدى أحمـــد عبـــد اللـــــه	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجـــة أحمـــد بخيـــت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليـــل يوســـف الخليلـــــى	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوســـن محمـــد عبد المنعـــم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمـــن أحمـــد الأحمـــد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد اللـــه محمـــد الخطابيـــة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيـــزة محمـــود محمد سالـــم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ علـــى السيـــد الشخيبـــــى	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ عليـــاء عبـــد اللـــــه الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمـــر سيـــد خليـــل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـــاوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمـــد الشيـــخ حمـــود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منســـى	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامـــة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمـــان الأســـودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

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

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

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

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

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

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

محتويات العدد (٦٣):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	أثر العلاقة بين نمط استقصاء الويب Web Quest (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل وانتاج ملفات الانجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .. إعداد : د/ محمود أحمد عبد الكريم.	١٥ – ٥٢
٢)	أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنيةعلى التحصيل الدراسي لدىتلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة .. إعداد : د/ صفية أحمد سالم الدقيل .	٥٣ – ٧٩
٣)	برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. إعداد : د/ عبد العال رياض عبد السميع.	٨١ – ١١٨
٤)	الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كليات التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بالتخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعى التراكمى .. اعداد : د / رائدة محمد رشيد.	١١٩ – ١٥٦
٥)	إستراتيجية تعزيز الالعاب الشعبية وسط الاطفال ودورها فى الحد من ظاهرة التحرش الجنسى (دراسة حالة على السودان) .. إعداد : فريق شرطة د/ بدرالدين ميرغنى عبدالله.	١٥٧-١٧٧
٦)	اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات .. إعداد : د/ إبراهيم حامد الأسطل.	١٧٩ – ٢٠٢
٧)	تصور مقترح قائم على استخدام خدمات الحوسبة السحابية كنظام إدارة تعلم إلكتروني في العملية التعليمية الجامعية .. إعداد : د/ د. أفنان بنت عبدالرحمن العييد.	٢٠٣ – ٢٣٩
٨)	أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلاب السنة التحضيرية في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها .. إعداد : د/ محمد على الصويركى .	٢٤١ – ٢٦٥
9)	**Investigating Primary Student Teachers' Knowledge and Attitudes towards using different types feedback at Princess Nourha bint Abulrahman University...** *By: Dr. Najwan J. Hamdan, Dr. Reem A. Aldegether*	267- 280
10)	**Factors Affecting Strategic Planning in Universities...** *By: Fatima Yehya Assiri*	281- 311

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

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

وفي هذا العدد عشرة بحوث: أولها بعنوان :" **أثر العلاقة بين نمط استقصاء الويب Web Quest (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل وانتاج ملفات الانجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم** " .. إعداد : د/ محمود أحمد عبد الكريم.

وثانيها بعنوان : " **أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنيةعلى التحصيل الدراسي لدىتلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة**" .. إعداد : د/ صفية أحمد سالم الدقيل.

وثالثها بعنوان : " **برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**" .. إعداد : د/ عبد العال رياض عبد السميع.

ورابعها بعنوان : " **الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كليات التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بالتخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي التراكمي**".. اعداد : د / رائدة محمد رشيد.

وخامسها بعنوان : " **إستراتيجية تعزيز الالعاب الشعبية وسط الاطفال ودورها فى الحد من ظاهرة التحرش الجنسى (دراسة حالة على السودان)**".. إعداد : فريق شرطة د/ بدرالدين ميرغنى عبدالله.

وسادسها بعنوان : " **اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات** " .. إعداد : د/ إبراهيم حامد الأسطل.

وسابعها بعنوان : " **تصور مقترح قائم على استخدام خدمات الحوسبة السحابية كنظام إدارة تعلم إلكتروني في العملية التعليمية الجامعية**" .. إعداد : د/ أفنان بنت عبدالرحمن العييد .

وثامنها بعنوان : " **أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلاب السنة التحضيرية في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.**" .. إعداد : د/ محمد علي الصويركي.

وتاسعها بعنوان :

" Investigating Primary Student Teachers' Knowledge and Attitudes towards using different types feedback at Princess Nourha bint Abulrahman University ". *By: Dr. Najwan J. Hamdan, Dr. Reem A. Aldegether.*

وعاشرها بعنوان :

" Factors Affecting Strategic Planning in Universities".. *By: Fatima Yehya Assiri*

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

أثر العلاقة بين نمط استقصاء الويب Web Quest (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل وانتاج ملفات الانجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

إعداد :

د/ محمود أحمد عبد الكريم

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المساعد

كلية التربية جامعة الأزهر

أثر العلاقة بين نمط استقصاء الويب Web Quest (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتي (مرتفع – منخفض) على التحصيل وانتاج ملفات الانجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

د/ محمود أحمد عبد الكريم

• **الملخص العربي** :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر العلاقة بين نمط استقصاء الويب ومستوى القابلية للتعلم الذاتى على التحصيل ومهارة انتاج ملفات الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، تم تقديم استراتيجية استقصاء الويب بنمطين الأول (نمط مفتوح)و(نمط موجه)، للطلاب ذات (المستوى المرتفع) و(المستوى المنخفض) للقابلية للتعلم الذاتى، وتم استخدام مقياس مقنن للقابلية للتعلم الذاتى، وأيضا تم إعداد الاختبار التحصيلى والتحقق من صدقه وثباته وعداد بطاقة مقننة لتقييم مهارات انتاج ملف الانجاز الاليكترونى، وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثالثة لشعبة تكنولوجيا التعليم، وتقسيمهم إلى اربعة مجموعات وفقا لمتغيرات البحث، وبعد تطبيق الاستراتيجية بنمطيها على عينة البحث وإجراء العمليات الاحصائية المناسبة ، توصلت الدراسة إلى فاعلية استقصاء الويب فى التحصيل المعرفى، عدم وجود فرق دال احصائيا فى التحصيل ومهارة انتاج ملف الانجاز الاليكترونى بين مجموعة الاستقصاء المفتوح، ومجموعة الاستقصاء الموجه يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات فى التحصيل ومهارة انتاج ملف الإنجاز الاليكترونى لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل المعرفى ومهارة انتاج ملف الانجاز الاليكترونى.

الكلمات المفتاحية : (تكنولوجيا التعليم، الإنترنت فى التعليم ، استقصاء الويب، الجيل الثانى للويب، الاستقصاء المفتوح ، الاستقصاء الموجه، القابلية للتعلم الذاتى، ملفات الانجاز الاليكترونى)

The effects of a relationship between the web quest and the level of susceptibility to self- learning on the achievement and portfolio skills accomplishment among student in instructional technology

Abstract

This study aimed at investigating the effects of a relationship between the web quest and the level of susceptibility to self- learning on the achievement and portfolio skills accomplishment among student in instructional technology , has been presented strategic by two levels , first (open web quest) and (specific web quest) for student with (high level) and (low level) for the scalability of self-learning, the simple of the study consisted of (40) 3rd students in instruction technology department al Azhar university. They were randomly assigned into an (4) experimental groups according the sequence of (open web quest) and (specific web quest) and scalability of self – learning (high level) and (low level)

Keywords;(instructional technology, e-learning - web quest – internet based instructional - web2 Generation – open web quest – specific web quest- self learning – portfolio) .

• **مقدمة** :

ساهمت شبكة الإنترنت فى تطوير الأداء فى معظم المجالات وخاصة بعد ظهور الجيل الثانى للويب وأدواته المتعددة، بالاضافة إلى المميزات التى تتمتع بها شبكة الإنترنت من حيث الاتاحة فى الزمان والمكان، وتحقيق التكامل والتفاعل بين جميع أطراف العملية التعليمية، وأيضا المرونة حيث يمكن تعديل محتواها وبرامجها وفقا لخصائص المتعلم وإمكاناته.

وتتيح أدوات الجيل الثانى للويب بما تتميز به من إمكانات تجعل الطالب متفاعل ومشارك، لامجرد مستقبل ومتلقى سلبى، كما تساهم فى جعل التعلم تعاونى وتشاركى بين الطلاب، فالجميع يساهم فى التحرير والنشر والاضافة والتعليق، مما يشجع الطلاب على المشاركة فى عملية التعلم بشكل أقوى.

فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، واستغلال إمكاناته وطاقاته عوامل أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية، وخاصة فى وجود مصادر للمعلومات متعددة ومتنوعة على شبكة الإنترنت تحتوى كميات هائلة من المعلومات، تحتاج إلى الاسلوب المناسب لعملية البحث والاستقصاء خاصة فى ظل وجود مصادر جديدة ومتجددة للمعلومات مثل ، المدونات Blogs، المحررات التشاركية Wikipedia ، الشبكات الاجتماعية Face book ، مشاركة الفيديو YouTube ، مشاركة الصور Flicker ، مشاركة العروض Slide Share ، المؤتمرات المرئية Skype ، قارئ الأخبار الألى RSS ، وأساليب واستراتيجيات حديثة مثل استقصاء الويب Web Quest.

وتعتمد استراتيجية استقصاء الويب (Web Quest) على مجموعة من الخطوات والمراحل التى تساعد المتعلم على البحث فى مصادر المعلومات الإلكترونية، وتحقيق أهدافه من الرحلات المعرفية التى يقوم بها أثناء التنقل بين صفحات الويب.

وفى هذا الصدد يشير Halat,(2008) إلى أن استراتيجية استقصاء الويب من الأساليب التى تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات بأقل مجهود، فهي تزيد متعة التعلم وبالتالى تزيد من دافعيته للمعرفة، وتنمي قدراته العقلية من خلال البحث والاكتشاف للعديد من مصادر المعرفة المتوفرة على صفحات الويب .

ويمكن تحديد نمط الإستراتيجية بحيث تترك للمتعلم حرية البحث في مصادر عن المعلومات من المواقع الإلكترونية التى يمكنه الاطلاع عليها والبحث فيها (استقصاء مفتوح)، وقد تحدد الإستراتيجية مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الاستقصاء ارتباط وثيق، والتي يمكن للمتعلم الاطلاع عليها والبحث فيها (استقصاء موجه).

وقد أشار محمد عطية خميس (٢٠٠٣ ، ١٩٣) إلى أن المتعلم يحتاج إلى نوعين من التوجيه، التوجيه المعلوماتى، عن طريق إضافة بعض المعلومات التى تساعده على الفهم والاستيعاب وتأكيد المعلومات الصحيحة بما يحقق الأهداف

التعليمية، والتوجيه الإجرائى الذى يوضح للمتعلم الأساليب والخطوات التى تساعد المتعلم فى التوصل إلى المعلومات وتحقيق المهمة التعليمية وفقا لإمكاناته.

أما عصام جمعة (١٩٩٩) فقد بين أن هناك بعض السمات الشخصية المرتبطة بنجاح عملية لتعلم، وأهمها القابلية للتعلم الذاتى والتى تعتمد على الدافعية للإنجاز Achievement Motivation والاستقلالية Autonomy ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية Academic Self Concept والسيطرة Dominance.
http://www.abegs.org/Aportal/Article/ShowDetails?id=5415

كما يشير Land (2000) إلى أن التعلم الذى يصاحبه توجيه، يحفز المتعلم، ويزيد من دافعيته وقابليته للتعلم، كما يثير القدرة على التفكير ويشجعه على المراجعة وإكمال مهمة التعلم ، ويقلل من العبء المعرفى الذى يقع على عاتقه.

ونجاح عملية البحث واستقصاء الويب يعتمد على دافعية المتعلم ومدى قابليته للتعلم، وقد يكون ثمة ارتباط بين أنماط استراتيجية استقصاء الويب (مفتوح، موجه)، وما يتميز به المتعلم من سمات شخصية متمثلة فى ارتفاع وانخفاض مستوى القابلية للتعلم الذاتى يمكن أن يكون له أثر على نواتج التعلم

- **الاحساس بالمشكلة** :

يرى تروتر (٢٠٠٢) Trotter أن المشكلات التى يعانى منها الطلاب عند استقصاء الويب تتمثل فى عملية البحث عن الموقع، والتوصل إلى المعلومات داخل الموقع والتعامل مع المعلومات من حيث الفهم والتحليل والتنظيم .

وقد أشارت حنان الشاعر (٢٠٠٦) إلى غياب الاستراتيجيات المنظمة التى تقنن استخدام الويب، وتجعل الطالب يواجه صعوبات فى البحث عن المواقع، ثم البحث عن المعلومات داخل الموقع، حيث يضطر بعض الطلاب إلى تجربة العديد من الروابط الموجودة داخل الموقع، وأحيانا لايصلون إلى شئ فى حال التوصل إلى المعلومات قد يفشل بعض الطلاب فى استخدامها والتعلم معها.

كما أوصى عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩) إلى ضرورة إجراء بحوث فى أثر التفاعل بين أساليب التعلم الأساليب المعرفية أو استراتيجيات تجهيز المعلومات واستخدام الطلاب لإستراتيجية تقصى الويب.

ومن خلال دراسة استطلاعية لأراء طلاب الفرقة الرابعة وعددهم (٢٧٠ طالبا) حول تمكنهم من التعلم من خلال شبكة الإنترنت، ومدى قدرتهم على الاستفادة من البحث والاستقصاء لتحقيق المهام التعليمية، وحاجتهم إلى التوجيه والارشاد لاستقصاء الويب بصورة يتحقق معها الأهداف التعليمية، فقد بينت الدراسة أن عدد ١٩٣ طالباً (٧١.٥٪) يحتاجون للتوجيه أثناء عملية البحث والاستقصاء بتزويدهم بمصادر المعلومات المرتبطة بالموضوع لتحقيق نتائج أفضل. كما بينت أن ٢٨.٥٪ يفضلون حرية الابحار والبحث والاستقصاء فى مصادر المعلومات المختلفة دون التقيد بمصادر معينة للمعلومات.

كما قام الباحث بتكليف الطلاب بإعداد بحث عن المستودعات الرقمية، من خلال مصادر المعلومات الإلكترونية الموجودة على صفحات الويب، وقد تبين من خلال تقييم البحوث التى قدمها الطلاب، أن عملية البحث والاستقصاء قد تمت بطريقة سطحية، وعشوائية وغير منظمة، واقتصرت على نقل ونسخ لما تحتويه بعض صفحات الويب دون تحليل أو تنظيم ، أو صياغة المعلومات بصورة جيدة .

ونظرا لأن بحوث تكنولوجيا التعليم تهتم باستغلال المستحدثات التكنولوجية واستخدامها الاستخدام الأمثل ومنها (استقصاء الويب) Web Quest ، لتحقيق الأهداف التعليمية، فإن البحث الحالى يهتم بالتعرف على الأسلوب الذى يتحقق معه مستوى أفضل لنواتج التعلم والتى تتمثل فى التحصيل المعرفى، وإنتاج ملفات الانجاز فى موضوع مراكز مصادر التعلم الإلكترونية.

وتحتاج عملية استقصاء الويب إلى مستوى مرتفع فى القابلية للتعلم الذاتى لدى الطلاب، إلا أن انتشار المواقع والصفحات، وسهولة استخدام أدوات البحث وما تقدمه شبكة الإنترنت من أساليب متعددة لجذب المتعلم وزيادة دافعيته، وإتاحة المعلومات، قد تيسر من إجراءات البحث والاستقصاء وتذيب الفوارق بين من لديهم قابلية مرتفعة و من لديهم قابلية منخفضة للتعلم الذاتى .

كما تتجه أساليب التعليم والتعلم نحو تدعيم التعلم الذاتى، وتشجيع المتعلم على القيام بنفسه للبحث والاستقصاء عن المعلومات والمعرفة، ذلك أفضل لتحقيق الأهداف ونواتج التعلم المرغوبة ويشجع على ذلك وجود المستحدثات التكنولوجية المتمثلة فى شبكة الإنترنت وأدوات الجيل الثانى للويب، فهو يتيح للمتعلم البحث والابحار بين المواقع والصفحات المختلفة على شبكة الإنترنت.

وتحتوى شبكة الإنترنت على العديد من مصادر التعلم الإلكترونية التى لم تستغل فى تحقيق الأهداف التعليمية بالرغم من توافر الصفحات المتخصصة التى تتضمن المعلومات المختلفة، وخاصة فى موضوع مراكز مصادر التعلم الإلكترونية وهو مرتبط ارتباط وثيق بشبكة الإنترنت فى محتواه النظرى وأنشطته العملية .

• مشكلة البحث

يتضح مما سبق أن مشكلة البحث تكمن فى ضعف الاستفادة من المعلومات الوفيرة المتاحة على شبكة الإنترنت فى تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية أو المهارية مما يدعو إلى ضرورة الاعتماد على استراتيجيات وأساليب مستحدثة للبحث والاستقصاء فى شبكة الإنترنت بما يتناسب مع السمات الشخصية والمهارات الفردية للمتعلم، وأيضا للتعرف على فاعلية أسلوب الاستقصاء (مفتوح – موجه) المناسب لطلاب تكنولوجيا التعليم من ذوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفعة – منخفضة) فى التحصيل وإنتاج ملفات الانجاز الإلكترونية .

ويمكن تحديد مشكلة البحث فى السؤال التالى

ماالعلاقة بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل وإنتاج ملفات الانجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

- ما فاعلية استراتيجية استقصاء الويب على التحصيل المعرفى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) .
- مافاعلية اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه)على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.
- مافاعلية اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه)على انتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى .
- مافاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب .
- مافاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على انتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب .
- ما أثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى التعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم
- ما أثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى التعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على انتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

- **أهداف البحث** :

- التعرف على فاعلية استراتيجية استقصاء الويب على التحصيل بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض)
- التعرف على فاعلية اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى .
- التعرف على فاعلية اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) على انتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى .

- التعرف على فاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب .
- التعرف على فاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على انتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب .
- التعرف على أثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى التعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم
- التعرف على أثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى التعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على انتاج ملف الانجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

- **أهمية البحث** :

يمكن أن يسهم البحث فى :

- الاستفادة القصوى من المعلومات الوفيرة والمتاحة على شبكة الإنترنت لتحقيق الأهداف التعليمية ودعم نواتج التعلم .
- استخدام استراتيجية تقصى الويب كنشاط أساسى فى المقررات الدراسية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.
- تحديد النمط الأفضل لاستقصاء الويب (المفتوح – الموجه) والذى يتحقق معه مستوى أفضل للتحصيل وانتاج ملفات الانجاز الإلكترونية
- تحديد النمط الأفضل لاستقصاء الويب وفقا لمستوي القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) والذي يتحقق معه مستوى أفضل للتحصيل وإنتاج ملفات الانجاز الإلكترونية.

- **متغيرات البحث** :

- أولا : يشتمل البحث على متغير مستقل واحد (نمط استقصاء الويب) وله مستويان : ١- استقصاء مفتوح ٢- استقصاء موجه .
- ثانيا : كما يشتمل البحث على متغير تصنيفى مستقل واحد وهو القابلية للتعلم الذاتى وله مستويان: ١- مستوى مرتفع ٢- مستوى منخفض
- ثالثا : المتغيرات التابعة :١- التحصيل المعرفى ٢- انتاج ملفات الانجاز الإلكترونية

- **حدود البحث**

يقتصر البحث على :

- عينة البحث من طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم الفرقة الثالثة.
- تم تطبيق البحث خلال شهر نوفمبر ٢٠١١، الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١١
- يتكون ملف الإنجاز الاليكترونى من ملف خاص بالمعلومات المرتبطة بموضوع مراكز مصادر التعلم، وملف يضم الصور والرسوم والفيديو

المرتبط بنفس الموضوع، وعرض تقديمي عن مراكز مصادر التعلم الإلكترونية.

- **التصميم التجريبى للبحث**

يستخدم البحث التصميم العاملى ٢ × ٢ للمجموعة التجريبية ذات الاختبار البعدى

نمط الاستقصاء مستوى القابلية	الاستقصاء المفتوح	الاستقصاء الموجه
مرتفع	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
منخفض	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)

- **منهج البحث** :

استخدام الباحث المنهج التجريبى والذى يبحث فى أثر المتغيرات المستقلة والمتمثلة فى استقصاء الويب بمستوييه (المفتوح، الموجه) على المتغيرات التابعة والمتمثلة فى التحصيل المعرفى ومهارة إنتاج ملف الانجاز الاليكترونى Portfolio

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى، والاختبار التحصيلى القبلى فى موضوع مراكز مصادر التعلم لطلاب المجموعات التجريبية الأربعة بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب ومستوى القابلية للتعلم الذاتى ، لصالح الاختبار البعدى ناتج عن استراتيجيةٍ استقصاء الويب.
- لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى لمجموعة طلاب الاستقصاء المفتوح ومجموعة طلاب الاستقصاء الموجه. يرجع إلى الأثر الأساسي نمط الاستقصاء.
- لايوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى لمجموعة طلاب الاستقصاء المفتوح ومجموعة طلاب الاستقصاء الموجه. يرجع إلى الأثر الأساسي نمط الاستقصاء.
- يوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى لمجموعة طلاب القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ومجموعة طلاب القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى. لصالح الطلاب أصحاب القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى. يرجع إلى الأثر الأساسى مستوى القابلية للتعلم إلذاتى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى لمجموعة طلاب القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ومجموعة طلاب القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى. لصالح طلاب القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ، يرجع إلى الأثر الأساسي مستوى القابلية للتعلم الذاتى

- لايوجد أثر دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) فى التحصيل المعرفى.
- لايوجد أثر دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) فى متوسط درجات بطاقة تقييم إنتاج ملفات الانجاز الإلكترونية.

- **مصطلحات البحث**:

- **استراتيجية استقصاء الويب** :

يعرف Fiedler & Allen (2002) إستراتيجية استقصاء الويب بأنها نشاط يعتمد على مجموعة من المهام للبحث فى صفحات الإنترنت، وتتطلب فحص وجهات نظر متعددة من خلال المهارات التفكيرية المتعددة لنقل المعلومات، وإنتاج منتج تعليمي إبداعي تحليلي في ضوء قائمة بالتعليمات يستخدمها المتعلم للتوصل إلى المنتج التعليمي .

كما يمكن تعريفها اجرائياً بأنها نشاط يقوم به المتعلم وفق مجموعة من الإجراءات، تعتمد على معايير تربوية، من خلال الابحار فى شبكة الإنترنت والبحث عن المعلومة فى صفحات الويب، والحصول عليها، وتنظيمها، وتصنيفها، وتقويمها، واختيار ماينا سبه منها وفقا للأهداف التعليمية.

- **نمط الاستقصاء المفتوح** :

يعرف كمال زيتون الاستقصاء المفتوح بأنه قيام الطالب بمفرده باختيار الطريقة والأدوات اللازمة لتحقيق الأهداف، وحل ما يواجهه من مشكلات، و فهم ما يحدث حوله من ظواهر وأحداث، ويستخدم الطالب الاستراتيجية المناسبة للوصول إلى المعلومات، وتنظيمها ، وتصنيفها، وتقويمها. (كمال عبد الحميد زيتون، ١٩٩٥).

أما التعريف الاجرائى للاستقصاء المفتوح يقصد به مجموعة من الأنشطة يقوم بها المتعلم بمفرده وفق مجموعة من الاجراءات مستخدما مجموع من المهارات تستخدم للابحار فى مواقع الإنترنت والبحث عن المعلومات فى مصادر المعلومات الإلكترونية المختلفة على صفحات الإنترنت بحرية مطلقة، لحل ما يواجهه من مشكلات لإنجاز المهام المكلف بها وإنتاج ملفات البورتفوليو.

- **نمط الاستقصاء الموجه**:

الاستقصاء الموجه يقصد به قيام المتعلم تحت إشراف المعلم وومجموعة من توجيهاته، يعتمد عليها المتعلم فى عملية الاستقصاء فى ضوء إطار واضح، محدد الأهداف، يقوم باختيار الطريقة والأدوات اللازمة لتحقيق الأهداف، وحل ما يواجهه من مشكلات، و فهم ما يحدث حوله من ظواهر وأحداث، والوصول إلى المعلومات، وتنظيمها ، وتصنيفها، وتقويمها. (كمال عبد الحميد زيتون، ١٩٩٥).
أما التعريف الاجرائى للاستقصاء الموجه يقصد به مجموعة من الأنشطة يقوم بها المتعلم، من خلال مجموعة من الخطوات الإجرائية ترشده للبحث والتحرى

عن المعلومات فى مجموعة محددة من مصادر المعلومات الإلكترونية على صفحات الإنترنت، لحل ما يواجهه من مشكلات لإنجاز المهام المكلف بها وإنتاج ملفات البورتفوليو.

- **القابلية للتعلم الذاتى**

ويقصد بالقابلية للتعلم الذاتي لدى الفرد بأنها: القدرة على الاستمتاع بالتعلم، وإدارة الذات، والرغبة في التغيير، والانفتاح على المستحدثات التقنية التعليمية، واستخدام المهارات الأساسية في الدراسة وتنظيم الوقت، والمبادأة، والمثابرة، وتحمل المسئولية، ورؤية المشكلات على أنها تحديات وليست عقبات (المقدم وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٥).

- **ملف الانجاز الاليكترونى**

يشير محمد الدسوقى (٢٠١٢، ١٩٤) إلى أن ملف الانجاز الاليكترونى عبارة عن ملف يحتوى على توثيق وتجميع هادفين، لنماذج تمثل أعمال أو مهارات أو أفكار المتعلم المتعلقة بمساق أو موضوع معين خلال العام الداسى وقد يحتوى على توثيق لأفضل أعمال الطالب، أو بعض المهارات التى مازال فى طور التدريب عليها.

ويقصد بملف الانجاز الإلكتروني إجرائيا : بأنه حافظة (Folder) تشمل مجموعة من الملفات الإلكترونية فى صورة وسائط متعددة تجمع المعلومات والصور والرسوم المرتبطة بموضوع مراكز مصادر التعلم الإلكترونية ، يتم تخزينه على قرص مدمج .

- **مادة المعالجة التجريبية**

تتمثل المعالجة التجريبية فى عرض وشرح استراتيجية استقصاء الويب، ومعايير إنتاج ملف البورتفوليو من خلال عرض تقديمى .

- **أدوات البحث**
  - اختبار تحصيلى من إعداد الباحث
  - بطاقة تقييم المنتج من إعداد الباحث
  - مقياس القابلية للتعلم الذاتى (عبد الكريم، الشرنوبى ،٢٠٠٩)

- **الإطار النظرى**

- **استقصاء الويب** :

يذكر فيدلر والن (2002) Fiedler & Allen أن استقصاء الويب نشاط يعتمد على مجموعة من المهام للبحث فى صفحات الإنترنت، وتتطلب فحص وجهات نظر متعددة من خلال المهارات التفكيرية المتعددة لنقل المعلومات، وإنتاج منتج تعليمي إبداعي تحليلي في ضوء قائمة بالتعليمات يستخدمها المتعلم للتوصل إلى المنتج التعليمي . ويعتبر التعلم الاستقصائي من أهم الأنشطة القائمة على الويب ، حيث يمكن إمداد المتعلم بمصادر التعلم ، والخطوات التي يعتمد عليها في عملية الاستقصاء ، لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

ويرى جاكسون (2006) Jackson أنه نشاط تعليمي يوجه الطلاب أثناء التعلم لاستخدام مصادر من الويب لابتكار مشروعات أو تحليل أو تركيب أو تجميع لمعلومات التى يبحثون عنها.

ويتطلب التعلم القائم على الاستقصاء التوصل إلى مصادر متنوعة للمعلومات للفهم والتحليل والتفسير والخروج بتعميمات خاصة بموضوع معين يتم تطويره وتصميمه وإنتاجه.(Crawford, et.al,2002)

ويشير Valmont,(2003) إلى أن استقصاء الويب يعتبر من الأساليب التعليمية الحديث القائمة على الويب التى تستخدم إمكانات الويب كاملة وأهمها البحث عن المعلومات وتحقيق الاتصال مع بمصادر المعلومات الإلكترونية المختلفة .

وقد توصلت دراسة Erdogan (2011) إلى أن الأنشطة المعتمدة على استقصاء الويب فى التعليم، من أساليب تكنولوجيا التعليم الناجحة التى تتطلب الضبط والتخطيط الدقيق .

ويرى برونر Bruner أن الاستقصاء هو أساس الاكتشاف وأن التعلم بالاكتشاف كطريقة تعليم تنمى عند المتعلم مهارات الاستقصاء ومهارات الملاحظة والتصنيف والمقارنة والقياس والتفسير والتصميم وتسجيل الملاحظات وتفسير المعلومات ، وتعد طريقة التعلم بالاكتشاف من أفضل الطرق لحدوث تعلم قوامه الفهم إذ أن الطالب فى موقف الاكتشاف يكون متعلما نشطا، ويكتسب تعلما فعالا ومثمرا،. الزيات (١٩٩٦)

وقد اشارت حنان الشاعر (٢٠٠٦) إلى أن التعلم الاستقصائى يتطلب من المتعلم القيام بالبحث والتحرى والاطلاع وفق مجموعة من الخطوات الاساسية التى يمر بها خلال عملية الاستقصاء هى :

- ✓ اختيار الموضوع وطرح الأسئلة
- ✓ تطوير استراتيجية البحث عن المعلومات
- ✓ الحصول على المعلومات
- ✓ تنقية المعلومات وبلورتها.
- ✓ التوصل إلى الاجابة عن الأسئلة .
- ✓ تطوير منتج يجسد الإجابة.

كما أشار ريتشاد سايرس (٢٠٠٦) إلى أن هناك مجموعة من الخطوات لحل المشكلات المرتبطة بالبحث عن المعلومات. وهذه المراحل تتشابه إلى حد كبير باستراتيجية استقصاء الويب التى وضعها دودج Dodg (2001)، حيث يربطهما الهدف الأساسى وهو الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة، واعدادها وتجهيزها وفقا للمهام المطلوبة، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلى :

- ✓ تحديد المهام (تحديد الاحتياجات المعلوماتية)
- ✓ تحديد اجراءات التوصل إلى هذه المعلومات.

- ✓ تحديد مصادر المعلومات.
- ✓ الحصول على المعلومات
- ✓ تنظيم المعلومات وتفسيرها وتحليلها وتجهيزها.
- ✓ تقييم النتائج

ويمكن استخدام استقصاء الويب كوسيلة لتدريب الطلاب على حل المشكلات فى الجامعات، كما أنه يؤدى إلى تأكيد المعلومات وتحسين التعلم.(Gossman et al., 2007) و(Ikpez & Boyd, 2007).

وقد توصلت دراسة Garcia (2010) بأن استقصاء الويب من الأدوات التى يشعر الطلاب من خلالها بمتعة التدريب كما أنها تتيح الفرصة للتعلم الذاتى من خلال الإنترنت، وقد توصلت الدراسة أيضا إلى أن هناك تحصيل أفضل للمعلومات بالنسبة للمجموعة التجريبية عن زملائهم فى المجموعة التقليدية داخل الفصل، ويرجع ذلك إلى أن طلاب المجموعة التجريبية لديهم مساحة أكبر للمعلومات ومصادر المعرفة وأكثر دافعية ونشاط .

ويؤكد Chen, & Wei (2006) على أن استقصاء الويب يعتبر أحد الاستخدامات الحديثة فى التعليم وهى الانشطة التى تعتمد على الإنترنت ويعرف على أنه النشاط الموجه للحصول على المعلومات من خلال تفاعل المتعلمين مع مصادر التعلم على شبكة الإنترنت.

وقد أصبح الاستقصاء من الأدوات البارزة المستخدمة فى مجال التعليم والتى تلقى اهتماما بارزا من المعلمين والتربويين منذ استخدامه وخلال مراحل تطويره (Zheng, et al, 2008).

- **المزايا التعليمية لاستقصاء الويب** :
  - المتعلم فيه هو محور العملية التعليمية .
  - تتيح للطالب الاطلاع على مصادر معلومات متعددة ، كما تنمى لديه مهارات البحث والتعامل مع المعلومات ومصادر المعرفة.
  - ينمي مهارات الاكتشاف ويتيح للمتعلم مجالا للتفكير وإعمال الذهن .
  - تعتمد عملية استقصاء الويب على مهارات التعلم الذاتي.، كما أنها تنمي مفهوم الذات لدى المتعلم.
  - يزيد من دافعية ونشاط المتعلم ، وحماسته تجاه عملية التعليم والتعلم .
  - يؤكد على الأهداف التعليمية من خلال دراسة المحتوى التعليمى والمراحل المختلفة لعملية الاستقصاء.
  - تصلح كوسيلة للتعلم لجميع المتعلمين بمختلف أعمارهم وتخصصاتهم
- **استراتيجية استقصاء الويب**:

يعتمد نموذج تصميم استقصاء الويب على مجموعة من العناصر هى (المقدمة ، المهام ، مصادر المعلومات ، العملية ، التقييم ، والنتائج) فالمقدمة تصف الموضوع، والهدف، وتحدد العناصر التى تجذب انتباه المتعلم للاستفادة من عملية الاستقصاء. أما المهمة فتوضح للمتعلم كيفية أداء الأنشطة والنواتج

التى ينبغى أن تحقق والأدوات المستخدمة. أما العملية يتم من خلالها وصف الخطوات اللازمة لإتمام المهام، وتحديد مصادر المعلومات لتوجيه المتعلم إلى المصادر الضرورية التى تساعدهم على تحقيق المهام، والتقييم يصف للمتعلم كيف يكون أداء المهارات، والتوصل إلى النواتج التى سيتم تقييمها، ومستويات التقييم، وكيفية قياس النتائج ومستوى تحقيق الأهداف. وأخيرا ملخص للخطوات التى سيتبعها المتعلمين خلال عملية الاستقصاء فى عبارات قصيرة والتوجيهات التى تساعد على تشجيع الطلاب لتوسيع نطاق التفكير أثناء أداء المهمة. (Heidi Schweizer , Ben Kossow(2007), (Dodg ,2008)

وتتعدد أنماط استراتيجيات الويب ، فمن حيث زمن الاستقصاء يرى دودج Dodge, B (1998) أن تقصى الويب يعتمد على استراتيجيتين هما :

- **الاستقصاء قصير المدى** Short Term Web Quests تتراوح مدتها من حصة إلى أربع حصص وتستهدف الوصول إلى مصادر المعلومات وفهمها واسترجاعها ، وهى تحتاج إلى عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها ، وتستخدم هذه الإستراتيجية مع الطلاب المبتدئين اللذين لا يجيدون المهارات المتقدمة للبحث عبر الإنترنت ، وكمرحلة أولى للتحضير لاستراتيجيه طويلة المدى ، وتقويم الإستراتيجية قصيرة المدى يتم فى شكل بسيط مثل إعداد قائمة ببعض العناوين التى تم الاطلاع عليها والبحث عنها .
- **الاستقصاء طويل المدى** Longe Term Web Quest وتتراوح مدتها من أسبوع إلى شهر تقريبا، وتستهدف الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة محددة ، وتحتاج إلى عمليات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وتتطلب استخدام الطالب لمهارات الحاسب والتعامل مع محركات البحث عبر الويب، وتقويم الإستراتيجية طويلة المدى يتم عن طريق عرض الطالب لحصاد بحثه باستخدام قواعد بيانات أو عروض تقديمية أو نشر صفحات على الويب، أو تقديم خرائط مفاهيمية أو غيره

أما من حيث إرشاد المتعلم لعملية الاستقصاء فيرى الباحث أن هناك استراتيجيتين هما :

- **الاستقصاء الموجه** : وفيه يقوم المعلم بوضع خطوات لتنفيذ الاستراتيجية والتى تعتمد على مجموعة من المهام كما وضعها دودج ومارش Dodge & March (1995) فى صورة نموذج يحتوى على مجموعة من الإجراءات التنفيذية تساعد المتعلم لتحقيق أهدافه من عملية الاستقصاء، يبدأ النموذج بالمقدمة والتى تعتبر تمهيد للموضوع وعملية الاستقصاء، ثم المهمة والتى يتحدد فيها الأهداف التعليمية التى ينبغى تحقيقها، ثم الإجراءات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، ثم المصادر التى يمكن الاعتماد عليها، وأخيرا الخاتمة، ويمكن التعديل فى الإجراءات والمهام التى تختلف باختلاف الأهداف واختلاف عناصر التعليم والتعلم وأدواته.
- **الاستقصاء المفتوح** : يعتمد الاستقصاء المفتوح على مجموعة الاجراءات الخاصة باستراتيجية تقصى الويب إلى أن هذا النمط يعطى للمتعلم

الحرية فى اختيار المصادر المختلفة دون التقيد بمصادر معينة، فللمتعلم الحرية فى الاطلاع والبحث فى جميع مصادر التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية وتنفيذ المهمة الموكل بها.

- **مراحل وإجراءات تنفيذ استراتيجية الاستقصاء** :

اتفقت دراسات كل من Dodge .B (2001)، Heidi Dodg ,(2008) Schweizer , Ben,(2007). Kossow على أن إجراءات تنفيذ استراتيجية استقصاء الويب تتمثل فى المراحل التالية :

- **التمهيد** :

وهو يهدف إلى تهيئة المتعلم والتمهيد له لعملية الاستقصاء وذلك من خلال توضيح أهميتها وأهدافها ومجموعة التعليمات التى يجب الالتزام بها، كما ينبغى تقديم فكرة عن موضوع الدراسة والأنشطة المطلوبة، والإجراءات التى يقوم بها، وكيفية إعداد التقرير الذى يبرز نواتج الاستقصاء ، والأدوات التى يستخدمها الطالب لنشر التقرير بعد الانتهاء من عملية الاستقصاء.

- **تحديد المهام** :

وهى عبارة عن مجموعة الواجبات والتكليفات التى ينبغى أن يقوم بها الطالب، فقد تكون المهمة فى شكل أسئلة يقوم الطالب بالاجابة عليها أو عمليات ذهنية تعتمد على البحث عن المعلومات والحصول عليها وتحليلها وتفسيرها وتقديم تقارير عنها، أو منتج معين فى شكل عروض أو برامج أو ملفات فى شكل معين، نصوص أو صور أو فيديو أو رسوم بيانية أو رسوم تخطيطية، وتختلف المهمة وفقا لاختلاف المحتوى التعليمى والهدف من عملية الاستقصاء.

- **المصادر** :

فى هذه المرحلة يتم تحديد المواقع المرتبطة ارتباطا وثيقا بموضوع البحث، ودقة المعلومات المدونة بالموقع بحيث توفر للمتعلم المعلومات التى يحتاجها وفقا للأهداف، والتأكد من سهولة الوصول إلى هذه المواقع والصفحات المرتبطة.

- **التقويم** :

تختلف أدوات التقويم وفقا لنواتج لتعلم والأسلوب المتبع فى عملية التقويم والتى تهتم بوضع معيار يتم تطبيقه على نواتج التعلم، ونظرا لإن نواتج التعلم فى استراتيجيات استقصاء الويب تعتمد على منتج يظهر فى شكل برنامج أو عروض تقديمية أو بحوث يتم تقييمها بأسلوب يتناسب مع كل منها، ويمكن تقييمه من خلال الطالب نفسه، ويستفيد منها الطالب من خلال التغذية الراجعة المباشرة. ويمكن تقويم المهمة الجماعية باستخدام المعايير الموضوعة للمهمة، وتقويم أداء الطالب القائم بالمهمة الفرعية وفقا قام بها.

- **الخاتمة** :

وتهتم هذه الخطوة بإعداد النتائج النهائية التى توصل إليها الباحث ومقارنتها بالأهداف المراد تحقيقها، والمستوى الذى تم تحقيقه من نواتج التعلم.

- **اعتبارات لتصميم استراتيجيات استقصاء الويب**

هناك مجموعة من الاعتبارات الهامة التى ينبغى الاهتمام بها عند تنفيذ استراتيجية استقصاء الويب هى :

- أن تكون عملية الاستقصاء مرتبطة ارتباط وثيق بالمحتوى التعليمى، وجزء من المقرر الدراسى وضرورية لتحقيق الأهداف التعليمية.
- أن تستهدف عملية الاستقصاء تجميع وتنظيم وتحليل وتفسير المعلومات واستخدامها فى حل المشكلات وتحقيق الأهداف التعليمية.
- دقة اختيار مصادر المعلومات والمعرفة، حيث يوجد الكثير من المصادر تحتوى معلومات غير دقيقة وغير واضحة يمكن أن تشتت المتعلم وتضيع وقته وجهده.

وضع تعليمات للمتعلم يحدد فيها دوره فى عملية الاستقصاء والأهداف التى ينبغى تحقيقها.

- **القابلية للتعلم الذاتى**:

التعلم الذاتى هو النشاط التعليمى الذى يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته، مستجيبا لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه، عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته، فى عملية التعليم والتعلم، وفيه يتعلم المتعلم كيف يتعلم ومن اين يحصل على مصادر التعلم.

ويتيح أسلوب التعلم الذاتى للفرد التعلم فى الوقت الذى يناسبه والمكان الذى يلائمه خاصة بعد توافر مستحدثات تكنولوجية تتيح له التعلم دون التقيد بوقت أو مكان معين. لذا لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية للتعلم االذاتى، والاهتمام بأن يتعلم كيف يتعلم.

ويعرف على عبد المنعم التعلم الذاتى(١٩٨٥) بأنه الأسلوب الذى يقوم فيه المتعلم بالدور الأكبر فى التفاعل مع المواقف التعليمية المعدة والجاهزة بدافع من نفسه وحسب سرعته الذاتيه، وذلك لإكتساب قدر من المعارف والمعلومات والاتجاهات.

ويشير المقدم واخرون (٢٠٠٣) إلى أن التعلم الذاتى يعنى العمل الواعي المنظم المقصود، الذي يقوم به المتعلم، مستخدما خصائصه النفسية والعقلية في إنجاز عملية التعلم بنفسه، ومستفيداً من البدائل التربوية والمستحدثات التكنولوجية المتاحة، وذلك بهدف إحداث تغيير مرغوب في سلوكه .

ويعرفه حلمى عمارة (٢٠٠٥) بأنه التعلم الذى يعلم الفرد نفسه بنفسه، بطريقة المبادرة الفردية، وفقا لإمكاناته الشخصية وإمكانات الموقف التعليمى المتاحة، تحت إشراف المعلم وتوجيهه، حتى تتحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

كما يرى حسن (٢٠٠٤) أن التعلم الذاتي يستثير دافعية المتعلم نحو التعلم، ويجعل المتعلم أكثر فاعلية وإيجابية في تعامله مع المادة المتعلمة، ومعرفته

لنتائج تعلمه، ومدى تقدمه من خلال التغذية المرتدة مما يزيد من ثقة المتعلم بنفسه. ، كما أنه يزيد من الدافعية الذاتية للمتعلم مما يضمن استمراره في عملية التعلم.

وقد وضع (Mimi & Marin (2002 مجموعة من المهارات التى ينبغى على المتعلم إتقانها حتى يحقق أهداف التعلم الذاتى :

- ✓ مهارات البحث والاستقصاء
- ✓ عرض المقترحات وإبداء الرأى
- ✓ تقويم مصادر المعلومات
- ✓ التقويم الذاتى
- ✓ الاستفادة من المعلومات

ويلقى التعلم الذاتى اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، الذى يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى التعلم ويعتمد على دافعيته ، كما أنه يعطى للمتعلم دورا إيجابيا ونشيطا فى عملية التعلم ويساعد المتعلم فى إتقان المهارات اللازمة لاستمراره فى عملية التعلم يساعده فى حل المشكلات.

كما تعتمد معظم استخدامات المستحدثات التكنولوجية فى التعليم وخاصة الكمبيوتر والإنترنت على التعلم الذاتى؛ حيث يحتاج مجموعة من الخصائص التى تتيح للمتعلم التفاعل مع البرامج والمقررات التى تقدمها، كما تفرض طبيعة هذه المستحدثات، متطلبات جديدة تمكن المتعلم من امتلاك مهارات استخدام هذه المستحدثات وحسن توظيفها واستخدامها .

لذلك وفى ظل التطورات المتسارعة للمستحدثات التكنولوجية وخاصة فيما يتعلق بصفحات الويب والأجيال المتلاحقة لأدواته التى تركز على التعلم الذاتى، والتعلم الاجتماعى، والتعاونى ، وماينبغى على المختصين بوضع الاستراتيجيات الملائمة والتى تتفق مع هذه التطورات. كما ينبغى العمل على إكساب الأفراد مهارات التعلم الذاتي وطرق الحصول على المعرفة ذاتيا.

- **إجراءات البحث**
- **المعالجة التجريبية** :
- **أولا** : **التصميم التعليمى لاستراتيجية استقصاء الويب** :

يتطلب التصميم التعليمى لاستراتيجية تقصى الويب العديد من المتطلبات الأساسية التى تحدد خصائص واحتياجات المتعلمين، واختيار الموضوع المناسب لتطبيق إستراتيجية استقصاء الويب ، وتحديد الأهداف التعليمية، والتى يتم على أساسها بناء أدوات التقويم وتحديد المصادر المختلفة للمعلومات، وأساليب التقويم، وقد حددت معظم نماذج التصميم التعليمي مثل نموذج الجزار (١٩٩٥)، ونموذج على عبد المنعم (١٩٩٠) ونموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) ونموذج محمد الدسوقى (٢٠١٢)، مجموعة المراحل الأساسية التى يعتمد عليها عمليات

التصميم والانتاج فى مجال تكنولوجيا التعليم والتى تتفق معظمها على بعض المراحل الأساسية والتى لايخلو منها أى نموذج تصميمى ذات العلاقة بالمجال ، ولتطبيق هذه المراحل قام الباحث بالاجراءات التالية :

- **تحديد خصائص الطلاب واحتياجاتهم** :

تحدد طلاب عينة البحث من الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم، ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى تعلم مهارات استخدام استراتيجية استقصاء الويب للإبحار فى المواقع الإلكترونية للحصول على المعلومات اللازمة فى المحتوى التعليمى المختار وهو موضوع " مركز مصادر التعلم " كما أن الطلاب أيضا فى حاجة إلى اكتساب مهارات إعداد ملف الانجاز " البورتفوليو" لذلك سوف يتم الاعتماد على استراتيجية استقصاء الويب لتلبية حاجات الطلاب التعليمية.

- **الأهداف التعليمية** :

من خلال استخدام استراتيجية استقصاء الويب ينبغى على الطلاب تحقيق الأهداف التالية :

- ✓ التعرف على مفهوم مراكز مصادر التعلم .
- ✓ تحديد أهداف مراكز مصادر التعلم.
- ✓ تذكر وظائف مراكز مصادر التعلم.
- ✓ تحديد مكونات مراكز مصادر التعلم.
- ✓ إنتاج ملف الانجاز الإلكتروني والذي يضم ملف بالمعلومات المرتبطة بموضوع مراكز مصادر التعلم، وملف يضم للصور والرسوم والفيديو ذات العلاقة بموضوع مراكز مصادر التعلم، وملف للعرض التقديمي عن مراكز مصادر التعلم.

قام الباحث بإعداد عرض تقديمي يتضمن العناصر التالية :

- ◄◄ **مقدمة** عن استقصاء الويب فى موضوع (مراكز مصادر التعلم)
- ◄◄ **تحديد المهمة** والتى يقوم بها الطالب متمثلة فى ملف إنجاز يشمل بحث عن موضوع مراكز مصادر التعلم وأيضا ملف يشمل الصور والرسوم والفيديو لنفس الموضوع ، وعرض تقديمى عن مراكز مصادر التعلم.
- ◄◄ **تحديد المصادر** والمتمثلة فى مجموعة مواقع مرتبطة بموضوع الاستقصاء وهو " مراكز مصادر التعلم وأيضا مواقع مرتبطة ب" ملفات البورتفوليو: و" إعداد العروض التقديمية"
- ◄◄ **تحديد الإجراءات** التى يقوم بها الطالب مثل :
  - ✓ البحث عن المعلومات المتعلقة بموضوع الاستقصاء .
  - ✓ الحصول على الصور والرسوم والفيديو المتعلقة بموضوع الاستقصاء
  - ✓ تصنيف وتنظيم وتخزين الصور والرسوم والفيديو
  - ✓ الحصول على المعلومات.
  - ✓ تنظيم المعلومات وتصنيفها.
  - ✓ تحليل المعلومات وتفسيرها .
  - ✓ صياغة المعلومات وتطويرها
  - ✓ وضع المعلومات فى صورتها النهائية

- ✓ إعداد العرض التقديمي.

- **أدوات التقويم** قام الباحث بتصميم نموذج لتقويم ملف البورتفوليو تتناول محاور التقويم وحساب الدرجة لكل محور للملفات المختلفة وقد تم التحقق من صدق وثبات بطاقة التقويم. كما تم إعداد اختبار تحصيلى فى ضوء الأهداف المعرفية المطلوب تحقيقها فى موضوع الاستقصاء والتى تحدد مستوى استيعاب الطلاب للمعلومات خلال عملية الاستقصاء.

- **إعداد أدوات البحث** :

لقياس نواتج التعلم قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلى لقياس الجوانب المعرفية المكتسبة لأفراد عينة البحث والناتجة عن المعالجة التجريبية وهى استقصاء الويب كما أعد الباحث أيضا بطاقة لتقييم المنتج، وذلك لقياس مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية Portfolio وقد تتم أعداد هذه الأدوات وتقنينها على النحو التالى :

- **الاختبار التحصيلى** :

تم بناء الاختبار فى ضوء المحتوى، والاهداف السلوكية، وقد اعتمد الباحث فى بناء الاختبار على قواعد الاختبارات الموضوعية القائمة على الصواب والخطأ والاختيار من متعدد ، وتكون الاختبار التحصيلى فى صورته المبدئية من (٦٠) سؤال (٣٦) صواب وخطأ و(٢٤) اختيار من متعدد وقد وصل الاختبار بعد إجراء التعديلات التى طلبها المحكمين والخبراء إلى ٥٠ مفردة (٣٠) منها صواب وخطأ و(٢٠) مفردة اختيار من متعدد، وتم تحديد الصورة الأولى من الاختبار للتطبيق القبلى، وتم إعداد صورة مكافئة أخرى من نفس الاختبارللتطبيق البعدى.

وقد روعى عند وضع الاختبار اشتماله على كل موضوعات البرنامج، وصياغة المفردات بصورة واضحة ومفهومة، كما روعى الدقة العلمية، وعدم احتمال اللفظ لأكثر من معنى، ومناسبة المفردات لمستوى الطلاب.

تم تصحيح الاختبار باحتساب درجة لكل استجابة صحيحة فى أسئلة الصح والخطأ، أما أسئلة الاختيار من متعدد فقد تم تصحيحها باحتساب درجتين للاستجابة الصحيحة، وبناءا على ذلك احتسبت الدرجة النهائية للاختبار ٧٠ درجة .

- **تقدير ثبات الاختبار** :-

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بتربية الأزهر قوامها (١٥) طالبا من غير طلاب العينة التجريبية، وهدفت عملية التجريب الاستطلاعي للاختبار إلى تحديد كل من :-

- ✓ زمن الاختبار
- ✓ معامل ثبات الاختبار.

وجاءت نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار كالآتى:

- **تحديد زمن الاختبار**:

تم رصد زمن الإجابة على الاختبار لكل طالب، ثم حساب متوسط زمن الاختبار فكان (٣٥) دقيقة.

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين على (١٥) طالبا وجاءت النتائج كما هو موضح فى جدول (١)

جدول (١) معاملات الثبات لقسمي الاختبار والاختبار ككل

القسم	معامل ثبات كل قسم	معامل ثبات الاختبار ككل
أسئلة الصواب والخطأ	٠.٨٦	٠.٨١
أسئلة الاختيار من متعدد	٠.٧٦	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للقسم الأول الصواب والخطأ كان (٠.٨٦) والقسم الثانى الاختيار من متعدد (٠.٧٦) أما بالنسبة لثبات الاختبار ككل فقد بلغ (٠.٨١) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ وتشير إلى مصداقية الاختبار.

بعد أن أنهى الباحث خطوات إعداد الاختبار التحصيلى، وتأكد من صدقه، وثباته أصبح الاختبار فى صورته النهائية مكونا من (٥٠) مفردة منها (٣٠) مفردة من النوع الصواب والخطأ، و(٢٠) مفردة من النوع الاختيار من متعدد.

- **بطاقة تقييم منتج**

قام الباحث بتصميم بطاقة تقييم منتج لاستخدامها فى تقويم ملف الإنجاز التى أعدها الطلاب (عينة البحث) فى المجموعات التجريبية الأربعة وقد تم اعداد البطاقة لتقييم ما يحتويه ملف الانجاز من محتوى وعناصر الوسائط المتعددة من رسوم وصور ثابتة وفيديو والعرض التقديمى.

- **أولا** : **المحتوى**
  - ✓ ارتباطه بالأهداف المتعلقة بموضوع الاستقصاء
  - ✓ الصحة والدقة
  - ✓ التصنيف
  - ✓ التنظيم
- **ثالثا** : **العرض التقديمى والوسائط المتعددة**
  - ◄◄ التصميم
  - ✓ اختيار تصميم الشريحة المناسب
  - ✓ التكامل
  - ✓ التنوع
  - ◄◄ النصوص
  - ✓ التنسيق
  - ✓ حجم الفونت
  - ✓ اللون بالنسبة للأرضية

- الصور
  - ✓ ارتباطها بالموضوع
  - ✓ موضعها فى الشريحة
  - ✓ وضوحها
  - ✓ حجمها
- الرسوم
  - ✓ ارتباطه بالموضوع
  - ✓ موضعه فى الشريحة
  - ✓ وضوح الرسم وبياناته
  - ✓ حجمه
- الفيديو
  - ✓ ارتباطه بالموضوع
  - ✓ الوضوح
  - ✓ موضعه فى الشريحة
  - ✓ حجمه
- الصوت
  - ✓ مناسبة الصوت للعرض
  - ✓ تزامن الصوت مع الشريحة
  - ✓ وضوح الصوت

وقد تم حساب الدرجات لملف الانجاز الاليكترونى من مائة (١٠٠) درجة على اعتبار أن المقياس يتكون من ٢٥ معيار ولكل معيار ٣ درجات وفقا لمستويات التقدير ، مناسب جدا ، مناسب، غير مناسب.

- **صدق بطاقة تقييم المنتج**

تم عرض المقياس على المتخصصين والخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وكان هناك اتفاق بين المحكمين على جميع البنود التى وردت بالمقياس وأصبحت البطاقة بذلك صالحة للاستخدام.

- **مقياس التعلم الذاتى** :

استخدم الباحث مقياس التعلم الذاتى الذى أعده محمود عبد الكريم ، هاشم الشرنوبى (٢٠٠٨) ويعتمد المقياس على مجموعة من استراتيجيات التعلم الذاتى، وهى التقويم الذاتى، التخطيط، التنظيم، مكافأة الذات، إدارة الوقت، التعاون، التغلب على الصعوبات، تنمية الدافعية، المراقبة، البحث، التلخيص، وفى ضوء الهدف الذى تم تحديده للمقياس قام الباحثان بصياغة عبارات المقياس التى يقوم الطالب بالاجابة عليها من خمس استجابات (تنطبق) ولها اربع مستويات هى دائما، كثيرا، أحيانا، قليلا . (لاتنطبق) ويختار الطالب من بينها الاستجابة التى تنطبق عليه.

- **صدق المقياس** :

تم حساب الصدق الظاهرى للمقياس لعرضه على المحكمين الذين وافقوا على معظم بنود المقياس بنسبة ٨٥٪ من المحكمين ، كما تم حساب معاملات

الاتساق الداخلى (معاملات الارتباط) بين درجات العبارات والدرجة الكلية وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية حتى لاتؤثر فى قيمة معامل الاتساق الناتج. وقد وصل اقل معامل للارتباط ٣٤٪ وأكبر معامل ارتباط ٦٧٪ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على الاتساق الداخلى لعبارات المقياس.

- **ثبات المقياس** :

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق ، وقد وصل معامل ثبات المقياس ٦٨٪ وهو دال عند مسستوى ٠.٠١ ويؤكد ذلك على صلاحية المقياس للاستخدام لقياس مهارات التعلم الذاتى.

- **تطبيق تجربة البحث** :
- **أولا** : **اختيار عينة البحث** :

تم إجراء تجربة البحث فى الفترة من ٢٠١١/١١/١ حتى ٢٠١١/١١/٢٥ وبدأت بتحديد عينة البحث حيث قام الباحث باختيار ثمانون طالبا بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة تكنولوجيا التعليم، ثم قام بتطبيق مقياس القابلية للتعلم الذاتي على هؤلاء الطلاب، ثم قام الباحث بترتيبهم ترتيبا تصاعديا وفقا للدرجات التي حصلوا عليها من خلال تطبيق المقياس، ثم تقسيمهم إلى أربع مجموعات واختار الباحث الإرباعي الأعلى ويمثل العشرون طالبا الحاصلين على الدرجات الأعلى ويمثلون مجموعة مرتفعي القابلية للتعلم الذاتي، والعشرون طالبا الحاصلين على الأرباعي الأدنى ويمثلون مجموعة الطلاب منخفضي القابلية للتعلم الذاتي .

ووفقا للتصميم التجريبي للبحث فقد قام الباحث بتقسيم كل مجموعة من المجموعات السابقة وعددها ٢٠ طالبا إلى مجموعتين تقوم كل منها بتطبيق الإستراتيجية وفقا للنمطين (موجه ، مفتوح) . وبناء على ذلك تمثلت عينة البحث فى أربع مجموعات، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث.

جدول رقم (١) يوضح لتصميم التجريبي للبحث

نمط الاستقصاء / مستوى القابلية	الاستقصاء المفتوح	الاستقصاء الموجه
مرتفع	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
منخفض	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)

- **اختبار تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع للبحث من حيث التحصيل**:

بعد إجراء الاختبار القبلى على عينة البحث ونظرا لتساوى حجم مجموعات عينة البحث موضع المقارنة، استخدم الباحث أسلوب ليفين فى الكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع التى شملها البحث فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي للمعلومات التى تضمنتها البرنامج التعليمى فى مراكز مصادر التعلم جدول (٣).

جدول (٢): يوضح استخدام تحليل التباين احادى الاتجاه واحصاء ليفين للكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية باستخدام الاختبار القبلى والبعدى

التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	احصاء ليفين	الدلالة
بين المجموعات	٣٩.٨٠٠	٣	١٣.٢٦٧				
داخل المجموعات	١٥٣.٨٠٠	٣٦	٤.٢٧٢	٣.١٠٥	٠. ٣٨١	٠.٥٧٦	٠.٦٣٤
المجموع	١٩٣.٦٠٠	٣٩			غير دالة		غير دالة

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين احادى الاتجاه ٣.١٠٥ وهى غير دالة احصائيا ، كما وصلت نتيجة احصاء ليفين لتجانس التباين بين المجموعات ٠.٥٧٦ وهى غير دالة احصائيا أيضا، ويؤكد ذلك على تجانس تباينات المجموعات التجريبية التى اشتمل عليها البحث، الأمر الذى يشير إلى تكافؤ المجموعات فى السلوك المدخلى قبل المعالجة التجريبية.

- **ثانيا** : **تطبيق مادة المعالجة التجريبية** :

- قام الباحث بعقد جلسة مطولة لعينة البحث قام فيها بشرح استراتيجية استقصاء الويب من خلال العرض التقديمي وضح فيها، مقدمة عن الاستقصاء، والمهام التى يقوم بها الطلاب، والأهداف التى ينبغى التوصل إليها، كما قام أيضا بتوضيح المرحل والإجراءات التى يقوم بها الطلاب من خلال عملية الاستقصاء.
- بعد عرض اجراءات الاستراتيجية، تمت مناقشة بين الباحث والطلاب، شملت جميع الاجراءات الخاصة بالاستراتيجية، والمشكلات التي تقابل الطلاب أثناء عملية استقصاء الويب، وكيفية التغلب عليها.
- ومن خلال محاضرة أخرى تم توضيح ماهية ملف الإنجاز الإلكتروني Portfolio وكيفية إعداده، والمعايير الواجب توافرها فى ملف الانجاز، وخاصة فى موضوع مراكز مصادر التعلم، وما يتضمنه ملف الانجاز من المحتوى النظرى، وملف للصور الثابتة والرسوم والفيديو، والملف الثالث يتضمن عرض تقديمي باستخدام برنامج الباور بوينت.
- قام الباحث بإعطاء مجموعتي البحث اللتان تستقصيان الويب بنمط (الاستقصاء الموجه)، مجموعة من مواقع الويب المرتبطة بموضوع البحث وهو (مراكز مصادر التعلم الإلكترونية). (وإعداد ملفات الانجاز)، (وتصميم العروض التقديمية)
- أما المجموعتان اللتان تستقصيان الويب بالنمط المفتوح فقد ترك لهما الباحث حرية البحث في مصادر المعلومات المختلفة على صفحات الويب دون التقيد بمواقع معينة.
- قام الباحث بعمل جدول للتطبيق بالنسبة لمجموعات البحث ثلاثة أيام أسبوعيا لكل نمط من أنماط الاستقصاء (مجموعتي الاستقصاء الموجه ، مجموعتي الاستقصاء الحر).
- توضيح ماهية ملف الإنجاز الإلكتروني Portfolio وكيفية إعداده، وخاصة فى موضوع مراكز مصادر التعلم والملف يتضمن المحتوى

النظرى، وملف يتضمن الصور الثابتة والرسوم والفيديو، والملف الثالث يتضمن عرض تقديمي باستخدام برنامج الباور بوينت.

تم تقويم الطلاب من خلال الاختبار التحصيلى الذى أعده الباحث للتعرف على النمو المعرفى للطلاب من خلال استقصاء الويب فى موضوع مراكز مصادر التعلم أهدافها ووظائفها ومكوناتها وتصميماتها. وأيضا تم تقويم ملف الإنجاز الاليكترونى Portfolio من خلال بطاقة التقييم المعدة لذلك والتى تتضمن معايير تصميم المحتوى والعرض التقديمي، والوسائط المتعددة.

- **ثالثا** : **تطبيق التجربة** :
  - تم تطبيق التجربة فى معمل الكمبيوتر بالكلية والخاص بقسم تكنولوجيا التعليم، واستخدام الطلاب الفلاشات الخاصة بالدخول على شبكة الإنترنت USB .
  - تم البدء بمجموعتى الاستقصاء المفتوح خلال الأسبوعين الأولين من التجربة، ثم تزويد مجموعتى الاستقصاء الموجه بمصادر المعلومات اللازمة للاستقصاء خلال الأسبوعين الآخريين.
  - بعد الانتهاء من التجربة استلم الباحث ملفات الانجاز الإلكترونية من الطلاب، تم قام بتطبيق الاختبار التحصيلى البعدى على طلاب المجموعات الأربعة.
  - تم تحليل نتائج الطلاب وإجراء التحليل الإحصائى للنتائج باستخدام برنامج spss النسخة ١٤ .

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**

تمت معالجة البيانات التى توصل إليها هذا البحث إحصائيا باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار ت t.Test وتحليل التباين أحادى one way anova وتحليل التباين ثنائى الاتجاه Two way Anova ، كما قام الباحث باستخدام اختبار توكى Tukey,s Test لإجراء المقارنات البعدية المتعددة للتوصل إلى اتجاه الفروق ومعرفة مصدر التباين.

- **أولاً**: **عرض النتائج**
  - عرض النتائج المتعلقة بفاعلية استراتيجية استقصاء الويب على التحصيل المعرفى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط الاستقصاء (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) .

ينص الفرض الأول على أنه : يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى، والاختبار التحصيلى القبلى فى موضوع مراكز مصادر التعلم لطلاب المجموعات التجريبية الأربعة بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب ومستوى القابلية للتعلم الذاتى، لصالح الاختبار البعدى.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الأول والذى ينص على : مافاعلية استراتيجية استقصاء الويب على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

بصرف النظر عن نمط الاستقصاء (مفتوح– موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض).

والجدول التالى يوضح البيانات الاحصائية المستخرجة من اختبار (ت) t.Test للتوصل إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فى التطبيق القبلى والبعدى للدرجات الحاصل عليها الطلاب فى اختبار التحصيل المعرفى للمعلومات المتضمنة لموضوع مراكز مصادر التعليم الإلكترونية وذلك للمجموعات التجريبية الأربعة بصرف النظر عن نمط الاستقصاء(الموجه- المفتوح) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض).

جدول رقم (٣): يوضح الجدول التالى نتائج اختبار (ت) t.test لمتوسطات درجات الاختبار القبلى والبعدى للمجموعات التجريبية الأربعة بصرف النظر عن نمط الاستقصاء (الموجه –المفتوح) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع- منخفض)

التطبيقات المقارنة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
الاختبار البعدى	٥٤.٠٠	١٠.٨٢	٣٩	٣٠.٥	٠٠.٠٠
الاختبار القبلى	١٩.٠٠	٢.٢٣			

يظهر من الجدول السابق رقم (٣) أن قيمة "ت" قد بلغت ٣٠.٥ عند درجة حرية (٣٩) بمستوى دلالة ٠.٠٥ وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين درجات الاختبار القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى مما يدل أيضا أن استراتيجية استقصاء الويب ذات فاعلية فى التحصيل المعرفى للمعلومات المتضمنة لموضوع مراكز مصادر التعلم الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن استراتيجية استقصاء الويب تساعد الطالب على اكتساب مهارات البحث وتنظيم تعامله مع الويب، كما أنها تزيد من دافعية المتعلم للحصول على المعلومات من مصادرها الإلكترونية المختلفة، وساعد على هذا أيضا احتواء صفحات الويب على معلومات كثيرة جدا وخاصة فى موضوع مراكز مصادر التعلم ، بالاضافة إلى أن مجموعة كبيرة من صفحات الويب تتناول المحتوى العلمى بأكثر من أسلوب وبجوانب مختلف، مما يؤدى إلى دراسة المحتوى العلمى من جميع جوانبه وبصورة كاملة ومتكاملة، كما أن بعض المواقع تقوم بتكرار المعلومات مما يؤدى أيضا إلى تثبيت المعلومات عند الطلاب. ويتفق مع هذه النتيجة ماتوصلت إليه حنان الشاعر (٢٠٠٧) فى نجاح استراتيجية مهام الويب فى زيادة مستوى المعرفة المكتسبة أكثر من الأسلوب التقليدى ويتفق أيضا مع هذه النتيجة عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩) فقد أشارت نتائج الدراسة التى أجراها إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجية تقصى الويب أدى إلى تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية فى تنفيد مهام البحث والتركيز فى استخدام المعلومات وتوظيفها، وتنمية مستويات التفكير العليا. كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج كل من Park

(2005) و(Leite,(2005 و(2010) Garcia الذى أرجع نتائجه إلى أن الطلاب لديهم مساحة أكبر للمعلومات ومصادر المعرفة وهم أكثر دافعية ونشاط.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

يتم قبول الفرض الأول الذى ينص على: " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى، والاختبار التحصيلى القبلى فى موضوع مراكز مصادر التعلم لطلاب المجموعات التجريبية الأربعة بصرف النظر عن نمط استقصاء الويب ومستوى القابلية للتعلم الذاتى، لصالح الاختبار البعدى.

- عرض النتائج المتعلقة بأثر اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) على التحصيل المعرفى بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) :

ينص الفرض الثانى على أنه : لايوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس البعدى بين مجموعة الاستقصاء المفتوح، ومجموعة الاستقصاء الموجه، يرجع إلى الأثر الأساسى لنمط الاستقصاء، بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الثانى والذى ينص على : مافاعلية اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح– موجه)على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.

والجدول التالى يوضح البيانات الاحصائية المستخرجة من اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه للتوصل إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فى التطبيق البعدى للدرجات الحاصل عليها الطلاب فى اختبار التحصيل المعرفى للمعلومات المتضمنة لموضوع مراكز مصادر التعليم الإلكترونية وذلك للمجموعتين التجريبيتين (الاستقصاء الموجه / والاستقصاء المفتوح) .

جدول رقم (٤):يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه لمتوسطات درجات الاختبار البعدى لمجموعة الاستقصاء الموجه ومجموعة الاستقصاء المفتوح

التطبيقات المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٤٨.١٠	١	٣٤٨.١٠	٣.١٣٣	٠.٨٥
داخل المجموعات	٤٢٢١.٩٠	٣٨	١١١.١٠		
المجموع	٤٥٧٠.٠٠	٣٩			

يظهر من الجدول السابق رقم (٤) أن قيمة "ف" قد بلغت ٣.١٣٣ عند درجة حرية (٣٨) بمستوى دلالة ٠.٠٥ وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.85) وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعة الاستقصاء المفتوح ومجموعة الاستقصاء الموجه، فى التحصيل المعرفى يرجع لنمط الاستقصاء فى موضوع مراكز مصادر التعلم الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن تقديم مصادر المعلومات لطلاب مجموعة الاستقصاء الموجه يتيح لهم التركيز فى مجموعة محددة من مصادر التعليم والتعلم الإلكترونية المتمثلة فى صفحات الويب التي وفرها لهم الباحث، وأن الطلاب يحاولون من خلال هذه المصادر الحصول على جميع المعلومات المستهدفة بالرغم من أن مصادر المعلومات المسموح لهم البحث فيها محدودة، ولا تشمل جميع المصادر المتاحة على شبكة الإنترنت، كما أن حصول هؤلاء الطلاب مسبقا على مجموعة من مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الاستقصاء يوفر لهم الاستقرار والوقت والجهد، أما بالنسبة للاستقصاء المفتوح وإن كانت جميع المصادر متاحة للوصول إليها إلا أن هناك مجموعة كبيرة من مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت وخاصة العربية قد تعتمد على معلومات غير كاملة ومكررة وغير منظمة بصورة تجعل الطالب لا يستوعب هذه المعلومات بسهولة، كما أنه يحتاج إلى وقت وجهد لتنظيم هذه المعلومات بالإضافة إلى أن الكثير من صفحات الويب المرتبطة بموضوع الاستقصاء، باللغة الأجنبية؛ وأن الطلاب يجدون صعوبة في الاستفادة من هذه المصادر لعدم إجادتهم التعامل مع اللغات الأجنبية.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: **يتم قبول الفرض الثانى الذى ينص على:** " لايوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس البعدى بين مجموعة الاستقصاء المفتوح، ومجموعة الاستقصاء الموجه، يرجع إلى الأثر الأساسى لنمط الاستقصاء، بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.

- عرض النتائج المتعلقة بأثر اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) على مهارات انتاج ملف الانجاز الاليكترونى (البورتفوليو) بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) :

ينص الفرض الثالث على أنه : لايوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى لمجموعة الاستقصاء المفتوح ومجموعة الاستقصاء الموجه. يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط الاستقصاء، بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الثالث والذى ينص على : مافاعلية اختلاف نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه)على درجات تقييم ملف الإنجاز الاليكترونى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.

والجدول التالى يوضح البيانات الاحصائية المستخرجة من اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه للتوصل إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فى التطبيق البعدى للدرجات الحاصل عليها الطلاب على بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى وذلك للمجموعتين التجريبيتين (الاستقصاء الموجه/ والاستقصاء المفتوح) .

جدول رقم (٥):يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه لمتوسطات درجات التطبيق البعدى على بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى لمجموعة الاستقصاء المفتوح ومجموعة الاستقصاء الموجه

التطبيقات المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٢٢.٥٠ ٢٧٥٦٢.٦ ٢٧٦٨٥.١	١ ٣٨ ٣٩	١٢٢.٥٠ ٧٢٥.٣٣	٠. ١٦٩	٠.٦٨٣

يظهر من الجدول السابق رقم (٥) أن قيمة "ف" قد بلغت ٠.١٦٩ عند درجة حرية (٣٨) بمستوى دلالة ٠.٠٥ وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.685) وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعة الاستقصاء المفتوح ومجموعة الاستقصاء الموجه، فى بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى يرجع لنمط الاستقصاء.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن مهارات إنتاج الملف الانجاز الإليكترونى لاتعتمد فقط على عملية الاستقصاء وإنما تعتمد على مجموعة أخرى من المهارات مثل تنظيم المعلومات وتلخيصها وأيضا مهارات تصميم العرض الاليكترونى، وتتفق مع هذه النتيجة حنان الشاعر(٢٠٠٧) حيث تشير نتائج دراستها إلى أن العروض التقديمية التى قدمها الطلاب عن الموضوعات التى تم البحث فيها من خلال استراتيجية استقصاء الويب أفضل من الأسلوب التقليدى، كما توصلت دراسة Tao (2006). إلى فعالية استراتيجية استقصاء الويب فى تنمية جوانب من التفكير تتعلق بتنظيم تعامل الطالب مع المعلومات وتقليل العبء المعرفي فى التعامل مع المعلومات. كما اضافت دراسة عبد العزيز طلبه (٢٠٠٩) نتائج تشير إلى أن استراتيجية تقصى الويب أدت إلى تنمية مستويات التفكير العليا لدى طلاب المجموعة التجريبية، ويتفق جميعهم على أن الاستراتيجية تشجع الطلاب على التعامل مع مصادر المعلومات والتفاعل مع صفحات الويب وتقديم أفكار ومشاركات تتفق وطبيعة المهام التى يكلف بها الطالب.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

يتم قبول الفرض الثالث الذى ينص على: " لايوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات بطاقة تقييم ملف الانجاز الاليكترونى لمجموعة الاستقصاء المفتوح ومجموعة الاستقصاء الموجه. يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط الاستقصاء، بصرف النظر عن مستوى القابلية للتعلم الذاتى.

- عرض النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مستوى مرتفع) فى مقابل (مستوى منخفض) على تنمية التحصيل المعرفي بصرف النظر عن نمط الاستقصاء:

ينص الفرض الرابع على أنه : يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس البعدى بين مجموعة القابلية

المرتفعة للتعلم الذاتى ومجموعة القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى، يرجع إلى الأثر الأساسى لمستوى القابلية للتعلم الذاتى، بصرف النظر عن نمط الاستقصاء. لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الرابع والذى ينص على : مافاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط الاستقصاء.

والجدول التالى يوضح البيانات الاحصائية المستخرجة من اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه للتوصل إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فى التطبيق البعدى للدرجات الحاصل عليها الطلاب فى اختبار التحصيل المعرفى للمعلومات المتضمنة لموضوع مراكز مصادر التعليم الإلكترونية وذلك للمجموعتين التجريبيتين (القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى – القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى .

جدول رقم (٦)

يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه لمتوسطات درجات الاختبار البعدى بين مجموعتي القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) بصرف النظر عن نمط الاستقصاء

التطبيقات المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٠٩٧.٦٠	١	٣٠٩٧.٦٠	٧٩.٩٤٣	٠.٠٠٠
داخل المجموعات	١٤٧٢.٤٠	٣٨	٣٨.٧٤٧		
المجموع	٤٥٧٠.٠٠٠	٣٩			

يظهر من الجدول السابق رقم (٦) أن قيمة "ف" قد بلغت ٧٩.٩٤٣ عند درجة حرية (٣٨) بمستوى دلالة ٠.٠٥ وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ومجموعة القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى، فى التحصيل المعرفى يرجع لمستوى القابلية للتعلم الذاتى فى موضوع مراكز مصادر التعلم الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن ترجع إلى أن مرتفعى القابلية للتعلم الذاتى لديهم دافعية للتعلم أكثر من غيرهم، ويتميزون بالتنظيم الذاتى والقدرة على التفكير الناقد، ولديهم مهارات تحديد مصادر التعلم اللازمة لتحقيق أهدافهم واستخلاص المعلومات وتلخيصها وصياغتها، كما أنهم يستطيعون التغلب على الصعوبات التى تقابلهم أثناء البحث عن المعلومات ويتفق مع هذه النتائج كل من حسن صديق (١٩٩٤) وصلاح قطب (١٩٩٩) واحمد الساعى ونجاح النعيمى (٢٠٠١) أحمد المغربى (٢٠٠٧). بالاضافة إلى أنهم يهتمون بعمل مخطط زمنى للتعلم . وهم يتسمون بأنهم يحالون من تلقاء أنفسهم أن يجعلوا عملية التعلم عملية ممتعة من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية. وهو دائما ما يقوم بتقييم نفسه من حيث الاستيعاب للمعلومات

ويحاول التغلب على الصعوبات التى يقابلها أثناء عملية التعلم، كما أنه يحدد نتائج تعلمه بدقة بعد الانتهاء من التعلم.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

يتم قبول الفرض الرابع الذى ينص على أنه : " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى فى القياس البعدى بين مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى، ومجموعة القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى، لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى يرجع إلى الأثر الأساسى لمستوى القابلية للتعلم الذاتى، بصرف النظر عن نمط الاستقصاء،.

- عرض النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مستوى المرتفع للتعلم الذاتى) فى مقابل (المستوى المنخفض للتعلم الذاتى) على تنمية التحصيل المعرفي بصرف النظر عن نمط الاستقصاء:

ينص الفرض الخامس على أنه : يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات تقييم مهارة إنتاج ملف البورتفوليو فى القياس البعدى بين مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ومجموعة القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى، يرجع إلى الأثر الأساسى لمستوى القابلية للتعلم الذاتى، بصرف النظر عن نمط الاستقصاء. لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الخامس والذى ينص على : مافاعلية اختلاف مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على مهارة إنتاج ملف البورتفوليو لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بصرف النظر عن نمط الاستقصاء.

والجدول التالى يوضح البيانات الاحصائية المستخرجة من اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه للتوصل إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فى التطبيق البعدى للدرجات الحاصل عليها الطلاب فى مهارة إنتاج ملف البوتفوليو وذلك للمجموعتين التجريبيتين (القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى – القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى) .

جدول رقم (٧): يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه لمتوسطات درجات مهارة إنتاج البورتفوليو لمجموعتى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) بصرف النظر عن نمط الاستقصاء

التطبيقات المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٠٩٦.٩	١	١٩٠٩٦.٠	٨٤.٤٨٩	٠.٠٠٠
داخل المجموعات	٨٥٨٨.٢٠٢٧٦٨٥.١	٣٨	٢٢٦.٠٠٥		
المجموع		٣٩			

يظهر من الجدول السابق رقم (٧) أن قيمة "ف" قد بلغت ٨٤.٩٨٤ عند درجة حرية (٣٨) بمستوى دلالة ٠.٠٥ وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين

مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ومجموعة القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى، فى مهارة انتاج ملف البوتفليو يرجع لمستوى القابلية للتعلم الذاتى.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن ترجع إلى أن مرتفعى القابلية للتعلم الذاتى لديهم دافعية للتعلم أكثر من غيرهم، ولديهم مهارات تحديد مصادر التعلم اللازمة لتحقيق أهدافهم وتصميم وإنتاج مواد ووسائل ذات علاقة بموضوع الدراسة كما أنه يستطيع استخدام الرسومات والتكوينات الخطية للمعلومات، كما ان السمات الشخصية التي يتصف بها هؤلاء الطلاب تجعلهم يستخدمون أكثر من وسيلة سمعية وبصرية فى عملية التعلم، ويقوم بتحديد الوقت اللازم لأداء كل مهمة تعليمية بدرجة اتقان عالية، ويستطيع أن يحلل مصادر المعلومات المختلفة ذات العلاقة بموضوع التعلم، كما يمكنه استبدال طريقة تعلمه بطريقة تساعده فى تقديم مستوى أفضل لإنجاز مهام تعليمية محددة، ويتفق مع هذه النتائج مع ما أشار إليه شرف الدين (١٩٩٣) إلى أن التعلم الذاتى له أثر فعال فى اكتساب المهارات العملية ويتفق أيضا فى ذلك المقدم وآخرون (٢٠٠٣) وعثمان الجزار، عبدالله (١٩٩٦).

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

يتم قبول الفرض الخامس الذى ينص على أنه : " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين مجموعة القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى، ومجموعة القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى، فى مهارات انتاج البورتفوليو لصالح مجموعة (القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى) يرجع إلى الأثر الأساسى مستوى القابلية للتعلم الذاتى، بصرف النظر عن نمط الاستقصاء،.

- عرض النتائج المتعلقة بالتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على تنمية التحصيل المعرفى :

ينص الفرض السادس على أنه : لايوجد أثر دال إحصائياُ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل المعرفى.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال السادس والذى ينص على : ما أثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم (٨) :يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لمتوسطات درجات التحصيل المعرفى يبين أثر التفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح- موجه) والقابلية للتعلم الذاتى (مرتفعة- منخفضة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
التفاعل بين نمط الاستقصاء والقابلية للتعلم الذاتى	٣٥١٨.٦	١	١١٧٢.٨	٤٠.١٥٩	٠.٠٠٠
داخل المجموعات (تباين الخطأ)	١٠٥١.٤	٣٦	92.206		

يتضح من جدول (٨) الذى يعرض ملخص نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع / منخفض) لأفراد عينة البحث فى المجموعات الأربعة تساوى (٤٠.١٥٩)، وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ويشير ذلك إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) عند درجات حرية (١، ٣٦)، وهذا يدل على أنه يوجد أثر دال للتفاعل بين نمط الاستقصاء ومستوى القابلية للتعلم الذاتى لأفراد عينة البحث فى التحصيل المعرفى.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

يتم رفض الفرض السادس الذى ينص على أنه : " لايوجد أثر دال إحصائياُ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل المعرفى.

ويقبل الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد أثر دال إحصائياُ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على التحصيل المعرفى.

وبناء على نتائج تحليل التباين ثنائى الإتجاه التى أوضحت أن هناك أثر دال للتفاعل بين نمط الاستقصاء ومستوى القابلية للتعلم الذاتى فى التحصيل المعرفى يستخدم الباحث اختبار " توكى" Tukey's Test لإجراء المقارنات البعدية المتعددة للتوصل إلى اتجاه الفروق ومعرفة مصدر التباين بين المجموعات المتساوية.

جدول رقم (٩): يوضح اختبار توكى لبيان مصدر واتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية

المجموعات	المتوسط الحسابى	استقصاء موجه – قابلية مرتفعة	استقصاء موجه – قابلية منخفضة	استقصاء مفتوح- قابلية مرتفعة	استقصاء مفتوح- قابلية منخفضة
استقصاء موجه / قابلية مرتفعة	٧٩.٤	–			
استقصاء موجه / قابلية منخفضة	٦٤.٥	١٤.٩(*)	–		
استقصاء مفتوح / قابلية مرتفعة	٧٦.٢	٣.٢	١١.٧(*)	–	
استقصاء مفتوح / قابلية منخفضة	٥٥.٩	٢٣.٥(*)	٨.٦(*)	٢٠.٣(*)	–

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) والخاص باختبار توكى لبيان مصدر اتجاه الفروق، أن ترتيب المجموعات وفقا للتباين الواضح فى الجدول وأيضا من المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية أن مجموعة الاستقصاء الموجه ذات القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى تأتى فى البداية تليها مجموعة الاستقصاء المفتوح ذات القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى، ثم فى المرتبة الثالثة مجموعة الاستقصاء الموجه ذات القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى فى المرتبة الرابعة مجموعة الاستقصاء المفتوح ذات القابلية المنخفض للتعلم الذاتى. وتعبر هذه النتيجة عن أن دافعية الطلاب وقابليتهم للتعلم من العوامل الأساسية لتحقيق الأهداف التربوية، كما يظهر أيضا أنه لايوجد فروق دالة احصائية بين

مجموعات القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ذات الاستقصاء الموجه و الاستقصاء المفتوح ويعكس هذا مدى أهمية مهارات التعلم الذاتى لدى المتعلمين عند استخدام استقصاء الويب كأداة من أدوات الجيل الثانى للويب فى التحصيل المعرفى.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن ترجع إلى أن مرتفعى القابلية للتعلم الذاتى لديهم دافعية للتعلم أكثر من غيرهم، ولديهم مهارات تحديد مصادر التعلم اللازمة لتحقيق أهدافهم وتصميم وإنتاج مواد ووسائل ذات علاقة بموضوع الدراسة، كما أنه يستطيع استخدام الرسومات والتكوينات الخطية للمعلومات، كما يضيف التوجيه من خلال تحديد مصادر التعلم التركيز على المعلومات المتضمنة لمصادر المعلومات التى حصل عليها من المعلم ، بالاضافة إلى الاستقرار وعدم التشويش الناتج عن البحث فى مصادر معلومات أخرى ، ويرى الباحث أيضا أن الزيادة فى مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع واحد، وخاصة إذا كانت هذه المعلومات غير متكاملة أو مخططة ، وفى معظم الأحيان قد تكون مكررة هذا يتسبب فى تشريد ذهن الطالب وقد يصُعب عليه المهمة .ويدل ذلك أيضا على أن الطالب دائما مايكون فى حاجة إلى توجيه، وأن عدم تزويد الطالب بالمصادر اللازمة للتعلم تجعل الطالب مشتت ، وغير واثق فى المعلومات التى قد يحصل عليها من المصادر التى يصل إليها بنفسه، وهذا يعود للثقة التى يشعر بها الطالب تجاه المصادر التى يزوده بها المعلم، ويتفق مع هذه النتائج مع ما أشار إليه شرف الدين (١٩٩٣) إلى أن التعلم الذاتى له أثر فعال فى اكتساب المعلومات بشرط أن يصحبه التوجيه المناسب من المعلم، ويتفق أيضا مع هذه النتيجة ماتوصل إليه المقدم وآخرون (٢٠٠٣) وعثمان الجزار، عبدالله (١٩٩٦) .

- عرض النتائج المتعلقة بالتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على مهارات إنتاج البورتفوليو :

ينص الفرض السابع على أنه : لايوجد أثر دال إحصائياُ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على إنتاج البورتفوليو.

ويرتبط الفرض السابق بالسؤال السابع والذى ينص على : ما أثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى التعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على إنتاج البورتفوليو لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم (١٠): يوضح الجدول التالى نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لمتوسطات درجات انتاج البورتفوليو يبين أثر التفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح- موجه) والقابلية للتعلم الذاتى (مرتفعة- منخفضة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
التفاعل بين نمط الاستقصاء والقابلية للتعلم الذاتى	٢٢٦٤١.٦	٣	٥٧٤٧.٣	٥٣.875	٠.٠٠٠
داخل المجموعات (تباين الخطأ)	٥٠٤٣.٢	٣٦	140.089		

يتضح من جدول (10) الذى يعرض ملخص نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر التفاعل بين نمط استقصاء الويب (مفتوح – موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع / منخفض) لأفراد عينة البحث فى المجموعات الأربعة تساوى (٥٣.٨٧٥) وقد بلغ مستوى الدلالة المحسوب (p= 0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ويشير ذلك إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) عند درجات حرية (3، ٣٦)، وهذا يدل على أنه يوجد أثر دال للتفاعل بين نمط الاستقصاء ومستوى القابلية للتعلم الذاتى لأفراد عينة البحث على انتاج البورتفوليو.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

يتم رفض الفرض السابع الذى ينص على أنه : " لايوجد أثر دال إحصائياُ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على انتاج البورتفوليو.

ويقبل الفرض البديل الذى ينص على أنه : يوجد أثر دال إحصائياُ للتفاعل بين نمط الاستقصاء (مفتوح / موجه)، مستوى القابلية للتعلم الذاتى (مرتفع – منخفض) على انتاج البورتفوليو.

وبناء على نتائج تحليل التباين ثنائى الإتجاه التى أوضحت أن هناك أثر دال للتفاعل بين نمط الاستقصاء ومستوى القابلية للتعلم الذاتى فى التحصيل المعرفى يستخدم الباحث اختبار " توكى" Tukey's Test لإجراء المقارنات البعدية المتعددة للتوصل إلى اتجاه الفروق ومعرفة مصدر التباين بين المجموعات المتساوية.

جدول رقم (١١): يوضح اختبار توكى لبيان مصدر واتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية

المجموعات	المتوسط الحسابى	استقصاء موجه - قابلية مرتفعة	استقصاء موجه - قابلية منخفضة	استقصاء مفتوح- قابلية مرتفعة	استقصاء مفتوح- قابلية منخفضة
استقصاء موجه / قابلية مرتفعة	١٧٥.٧	–			
استقصاء موجه / قابلية منخفضة	١٣٥.٥	(*)٤٠.٢	–		
استقصاء مفتوح / قابلية مرتفعة	١٦٠.٧	١٥.٠	(*)٢٥.٢	–	
استقصاء مفتوح / قابلية منخفضة	١١٣.٥	(*)٦٢.٢	(*)٢٢.٠	(*)٤٧.٢	–

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) والخاص باختبار توكى لبيان مصدر اتجاه الفروق، أن ترتيب المجموعات وفقا للتباين الواضح فى الجدول وأيضا من المتوسطات الحسابية للمجموعات التجريبية أن مجموعة الاستقصاء الموجه ذات القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى تأتى فى البداية تليها مجموعة الاستقصاء

المفتوح ذات القابلية المرتفعة فى التعلم الذاتى، ثم فى المرتبة الثالثة مجموعة الاستقصاء الموجه ذات القابلية المنخفضة للتعلم الذاتى فى المرتبة الرابعة مجموعة الاستقصاء المفتوح ذات القابلية المنخفض للتعلم الذاتى. وتعبر هذه النتيجة عن أن دافعية الطلاب وقابليتهم للتعلم من العوامل الأساسية لتحقيق الأهداف التربوية، كما يظهر أيضا أنه لايوجد فروق دالة احصائية بين مجموعات القابلية المرتفعة للتعلم الذاتى ذات الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح.

ويمكن أن يشير هذا مدى أهمية مهارات التعلم الذاتى لدى المتعلمين عند استخدام استراتيجية استقصاء الويب لانتاج ملفات الانجاز الإلكترونية (البورتفوليو)، كما أنه يشير أيضا على أهمية التوجيه وتزويد المتعلم بمصادر التعلم اللازمة ومتابعة الطالب فى التدريب على المهارات حيث يطمئن الطالب فى المصادر التى يحصل عليها من المعلم وتزداد الثقة فى المعلومات التى يحصل عليها وأيضا فى المهارات التى يكتسبها ، كما يوضح ذلك أيضا أن الطالب دائما مايعتمد على المعلم فى المعلومات والتوجيهات التى يعطيها له المعلم وخاصة فى مرحلة التعليم الجامعى.

- **توصيات البحث** :

بناءا على نتائج البحث يوصى البحث بمايلى :

- الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتى لدى الطلاب حتى يتحقق الاستفادة القصوى من خدمات الإنترنت.
- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية استقصاء الويب فى المقررات المختلفة.
- استخدام نمط الاستقصاء الموجه حيث يسير الطالب فى عملية البحث وفقا لمجموعة المصادر المعلوماتية التى يرشده إليه المعلم.
- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بضرورة استخدام استراتيجية استقصاء الويب لمساعدة الطلاب فى استخدام شبكة الإنترنت فى التعليم.
- توجيه نظر الطلاب إلى أنه لكى تتم الاستفادة من تطبيق استراتيجيات استقصاء الويب لابد من إعادة تنظيم وتحليل وتفسير وصياغة المعلومات فى الموضوعات المختلفة.

- **مقترحات البحث** :

يقترح البحث إجراء بحوث فى :

- فاعلية استقصاء الويب لدى الطلاب المعتمدين والمستقلين.
- فاعلية استقصاء الويب للطلاب ذات السعات العقلية المرتفعة والمنخفضة.
- فاعلية استقصاء الويب كنشاط فى مختلف المواد الدراسية لطلاب المراحل المختلفة.
- فاعلية أنماط استقصاء الويب (طويل المدى – قصير المدى).

• مراجع البحث :

- أحمد المغربي .(٢٠٠٧) . التعلم الذاتي المستقل . الطبعة الأولى ،القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع
- أحمد جاسم الساعى ، نجاح محمد النعيمي .(٢٠٠١). تطوير برامج التعلم الذاتي باستخدام بعض انماط الاختبارات الموضوعية ، رسالة الخليج العربي ، مايو .
- حنان محمد الشاعر (٢٠٠٦). أثر استخدام مدخل مهام الويب فى تنمية بعض نواتج التعلم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١٦ (٢) ، ص ص(١٥٧- ١٩٢)
- صلاح يوسف قطب(١٩٩٩) أهمية التعلم الذاتي والتعلم المستمر للمتعلم في إعداده وأثناء مزاولته لمهنة التعليم ، صحيفة التربية ، ٥٠ (٢)، يناير.
- طلعت منصور(١٩٨٩). التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠٠٩) فاعلية استخدام استراتيجية تقصى الويب فى تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمى التكنولوجى. مجلة تكنولوجيا التعليم، ١٩ (١)، يناير.
- عبد المؤمن محمد ، سعيد حمد الربيعي .(٢٠٠٦). التعلم الذاتي . الطبعة الأولى ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- عثمان اسماعيل الجزار، عبد الله مصطفى. (١٩٩٨). أثر استخدام طريقتين للتعلم الذاتي في اكتساب الطلاب المعلمين لبعض المهارات التطبيقية لمقرر المناهج وتقبلهم لأساليب التعليم الذاتي، مجلة كلية التربية ببنها، ديسمبر .
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦) ، سيكولوجية التعلم ، دار النشر للجامعات ، ط1
- محمد ابراهيم الدسوقى (٢٠١٢) قراءات فى المعلوماتية والتربية، كلية التربية جامعة حلوان ، الطبعة الثالثة.
- محمد المقدم، ناجح محمد حسن ، السعيد جمال (٢٠٠٣). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بمصر في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، مجلة تربية الأزهر. العدد (١٠٦)
- محمد صديق محمد حسن .(١٩٩٤) التعلم الذاتي ومتغيرات العصر ، مجلة التربية، قطر ع١١١، ديسمبر .
- محمد عطية خميس.(٢٠٠٩) تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة. دا السحاب.
- محمد عطية خميس، (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم ، مكتبة جار الحكمة، القاهرة، الطبعة الأولى.
- منصور، طلعت (١٩٨٩). التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- نبيل فيصل شرف الدين (١٩٩٣). أبعاد القابلية للتعلم الذاتي وعلاقاتها بحاجات تحقيق الذات والاستقلال والجدارة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- هويدا السيد عبد الحميد (٢٠١١) أثر اختلاف أسلوب البحث فى الرحلات المعرفية على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها ، مجلة التربية ، العدد ١٤٦، الجزء الثالث ديسمبر، ٣٦٩- ٤١٠

- Crawford, C. & Brown,E.(2002),Webquests and the learner-centered mathematical learning environment, British Journal of Educational, EDRS, Ed,474086.
- Dodge, B (1995) Web Quests: A technique for internet based learning . distance Educator, ERIC EG 514784.
- Dodge, B (1998)web Quests: A strategy for scaffolding higher level learning. From http://webquest.sdus.Edu/necc98.htm retriveed november 2011.

- Dodge, B(2001) Fie Rules for writing a great web quest, Learning & Leading with technology, vol. (28), No(8), pp.6-9.
- Dodge, B. (2008). A webquest about webquests: Middle school/high school version. Retrieved from: http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquesths. html
- Erdogan H, Murat P, (2011), The Impacts of Mathematical Representations Developed Through Web Quest And Spreadsheet Activities On The Motivation Of Pre-Service Elementary School Teachers, The Turkish Online Journal of Educational Technology – April, volume 10 Issue 2
- Fiedler,Rebecca & Allen ,Kay(2002) Web Quests: a critical examination in light of selected learning theories, analysis of learning theories in instruction, FL: University of cemta; Florid.
- Garcia Laborda, J. (2010), Fostering Face to Face Oral Interaction through Webquests , Trab.Ling.Aplic., Campinas, 49(1), Jan./Jun. 2010
- Gossman , P. Stewart, T. Jaspers, M., & Chapman, B. (2007). Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum. Active Learning in Higher Education, 8(2), 139-153.
- Halat, E(2008) The Effects of Designing Web quests on the Motiation of Pre-service Elementary School teachers International. Journal of Mathematical Education in Science and Technology.V43 n1
- Schweizer.H, Kossow.B, (2007) Web Quests, Tools for Differentiation, Gifted child today, winter 2007. Vol 30, no1
- Ikpeze, C. H., & Boyd, F. B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. Reading Teacher, 60(7), 644-654.
- Jackson, Lorrie (2006) Tips for creating your own web quests, Education world, available online at : http://www.educationworld.com/a_tech/archives/webquest.
- Laborda.J.G, (2010) Fostering face to face oral interaction Through Webquests : A Case Study in Spain for Tourism, Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(1): 275-292, Jan./Jun. 2010
- Land S.M.(2000) Cognitive Requirements for learning with open ended learning environments. Educational Technology Research and Development, 48(3),61-78.
- Leite, Martonia (2005) Web quests: an aspect of technology integration for teaching and learning, research project presented at New England Collegiate Conference, NECC
- Park, Young (2005) identifying learners information search behavior on the web unpublished doctoral dissertation Columbia university teachers college, Pro quest online digital dissertation, available at : http://wwwlib.umi.com/dissertations.
- Polly.D, Ausband.L (2009), Developing Higher- Order Thinking Skills through Web Quests, Journal of Computing in Teacher Education, Volume 26 Number 1Fall 2009, ISTE (International Society for Technology in Education), (U.S. & Canada).

- Richard Sayers (2006) Principles of awareness creasing information literacy a case study Bangkok, UNESCO Bangkok
- Tao, Chen (2006) Cognitive processing during web search: the role of working memory load in selected attention and inhibitory control, unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA, Pro quest online digital dissertation available at; http://wwwlib.umi.com/dissertations.
- Volmont, William (2003) Technology for literacy teaching and learning, N.Y.: oughton Mifflin company.
- Wei, F. H., & Chen, G.D. (2006). Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning. British Journal of Educational Technology, 37 (6), 917-935.
- Zheng, R., Perez, J., Williamson, J., & Flygare, J. (2008). WebQuests as perceived by teachers: implications for online teaching and learning. Journal of Computer Assisted Learning, 24, 295-304.
- Yousif A. Meshail M(2011), The Effects of Using Web quests on reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students The Turkish Online Journal of Educational Technology – October 2011, volume 11 Issue 4

• المواقع الإلكترونية

- http://www.abegs.org/Aportal/Article/ShowDetails?id=5415

****

البحث الثاني:

أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنيةعلى التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة

إعداد :

د/ صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة أم القرى

أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة

د/ صفية أحمد سالم الدقيل

• المستخلص

هدف هذاالبحث بشكل رئيس إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس مدينة مكة المكرمة عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا لتصنيف بلوم وهي: (التذكر- الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب – التقويم). وقد تحددت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدىتلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة عند المستويات المعرفية لتصنيف بلوم (الدنيا–العليا)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار ثلاثة فروض موجهة،تتلخص في أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبارالتحصيل الدراسي عند :(أولا : المستويات المعرفية الدنيا ، ثانيا : المستويات المعرفية العليا ، ثالثا : جميع المستويات المعرفية الدنيا والعليا) لصالح المجموعة التجريبية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي،وشرعت بتصميم أدوات ومواد البحث وهي:مجموعة ألعاب تعليمية،واختبار تحصيلي،وطبقت التجربة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية شملت (٦٦) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي،بواقع (٣٣) تلميذة لكل مجموعة من مجموعتي البحث . وتوصل البحث - بوجه عام- إلى أن تلميذات المجموعة التجريبية قد تفوقن على أقرانهن في المجموعة الضابطة ،في متوسط درجات التحصيل الدراسي البعدي، في جميع المستويات المعرفية المراد قياسها،وأن هذا التفوق كان دالا إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠،٠٥)،وبناءً على ذلك،قبلت الباحثة الفروض الموجهة بعد اختبارها.

The effect of using the style of educational toys in teaching geography subject in the academic attainment of the fourth class pupils of elementary schools in Holy Makkah

Abstract

This study aims basically at knowing the effect of using the style of educational toys in teaching geography subject in the academic attainment of the fourth class pupils of elementary schools in Holy Makkah at learning levels of Bloom's classification, lower and higher(remembering, comprehension, &application, Analysis, contracture & evaluation).Study Problem: The problem was specified in the following main question: (What is the effect of using educational toys in the academic attainment at Bloom's classification learning levels (lower &higher) in the geography subject of the fourth elementary class pupils in Holy Makkah.For answering this question three directed assumptions have been selected and summarized in the following:There are statistically significant differences at level ≤ (0.05)

among averages of the pupils mark of the experimental group whose members were taught according to educational toys style and those of the controlling group that was taught according to the traditional style in the pre-application process – after controlling pre-application- for attainment test at: firstly, lower learning levels, secondly, at higher levels and thirdly at both levels (lower & higher) for favor of the experimental group.To achieve the objective, the researcher has used a quasi-experimental method , designed study tools, including educational toys and attainment test; and after refereeing them, she applied the experiment to a randomly selected sample that included (66) of fourth elementary class pupils at the rate of (33) for each group.The study found -bugeAam- that pupils of the experimental group had outperformed their peers in the control group, the average score cognitive achievement posttest, in all cognitive levels to be measured, and that this superiority was statistically significant at the level ≤ (0,05), and building therefore, the researcher hypotheses oriented accepted after testing.

• المقدمة:

إن من أبرز السمات التي يشهدها عالمنا المعاصر اليوم هي التغيرات العلمية السريعة في جميع مجالات الحياة،وهذا الأمر يجعل المسئولية على عاتق التربية جسيمة حيث تكمن في إيجاد الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يتعايش مع هذا العصر ويتكيف مع معطياته ويكون قادراً على التعلم المستمر.

وإزاء هذا التغير أصبح من الضروري تطوير المناهج التربوية بما يتلاءم مع طبيعة العصر الدينامية والتحول في نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم،أي إتباع الطرق والأساليب الحديثة في التدريس التي تعتمد على استنتاج المعلومات من المتعلم بدلاً من إعتماده على تلقيها فقط من معلمه،وبهذا يقتصر دور المعلم على أن يكون مرشداً،إذ ذكر نبهان (٢٠٠٨م):" أن الكثير من التربويين ينادون بالتغيير في المناهج لمواكبة مستجدات العصر الذي تنفجر فيه المعرفة مما يؤدي إلى رفع مستوى الطلبة وتلبية حاجاتهم وميولهم ورغباتهم".ص١٨

ومن هذا المنطلق صار التعليم يركز على إيجابية المتعلم ونشاطه في عملية التعلم ،وهذا ما أكد عليه الخليفة (١٤٢٦هـ) : "إن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها ، مما يجعله إيجابيا نشيطا في الكشف والتحصيل والابتكار". ص١٤٥

كما ذكر زيتون (١٩٩٩م) :" إن من أهم العوامل المؤثرة في نجاح التعلم الصفي إثارة الدافعية التي تحرك نشاط المتعلمين وتصونه". ص٣٢٨ ، أي أنه متى أحسن التخطيط للتدريس بالتركيز على دافعية المتعلم وجعلها المحور الأساسي الذي تدور حوله معطيات الدرس ، حينها يمكن الوصول إلى تعلم ناجح.

وطرق التدريس الحديثة تركز على المشاركة الذاتية الايجابية للمتعلم وتسعى لوصوله للمعلومات واكتسابه الخبرات المتعددة عن طريقها، كما أنها تقوم على أساس نشاط المتعلم وتهدف إلى تنمية أساليب التفكير العلمي لديه ومن هنا يدعو المختصون بالتعليم إلى مراعاة رغبة المتعلم وميوله واهتماماته وخصائصه للتعلم واستغلال نشاطه في عملية التعليم.(المقرم،٢٠٠١م،ص١١٦)

ومن هنا ظهرت أهمية التعلم النشط الذي يحقق للمتعلم الاندماج في تعلمه واكتشاف الجديد وهذا ما أشارت إليه بدير (٢٠٠٨م)" أن التعلم النشط نمط من التدريس الفعّال الذي يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم حيث يستخدم الأنشطة العلمية للوصول للمعلومات بنفسه وتحت إشراف المعلم وهو بذلك يحول العملية التعليمية إلى مشاركة ممتعة تحدث بين المعلم والمتعلم". ص٣٥

ويعد أسلوب التعلم باللعب من الأساليب الحديثة في التدريس التي تركز على نشاط المتعلم وإيجابيته وتعطي دورا فعالا له في التعلم متى أحسن تخطيطها وتنظيمها وهذا ما أكد عليه الحيلة (١٤٢٨هـ) بقوله: "تتصف الألعاب التعليمية بالقدرة على جذب انتباه المتعلم إلى المادة التعليمية وتفاعله معها بأسلوب مسل وممتع بغية تحقيق أهداف محددة". ص٢٩

وأكد إبراهيم (٢٠٠٤م) على الدور الذي تلعبه الألعاب التعليمية في قوله : " شاع استخدام الألعاب في التدريس والتعليم تطبيقا لتوجهات الفلسفة الحديثة في التربية وتمشيا مع الأخذ بفلسفة النشاط التي تهدف تحقيق التعلم إلى جانب إعادة روح المتعة والسرور للعملية التعليمية". ص٧٥٨- ٧٥٩

كما أن للعب أهمية في جميع جوانب النمو الحركية والاجتماعية والانفعالية والعقلية،فهو يساعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل والكلام والانفعالات والخصال الخلقية،وقد أشار محمد (٢٠٠٧م) إلى ذلك بقوله:"للعب دور كبير في نمو النشاط العقلي المعرفي وله أهمية في نمو الوظائف العقلية العليا،كإدراك والتفكير...إلخ عند الطفل بدءا من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيدا ".ص٣٧

ولما كان الهدف من تدريس مادة الجغرافيا في مراحل التعليم العام هو تطوير القدرات العقلية وإيقاظ حب الاستطلاع الجغرافي عند المتعلمين،فإن المتعلم أحيانا يجد صعوبة في دراسة هذه المادة وغالبا ما يرجع ذلك للأساليب التي أتبعت في تدريسها وليس إلى طبيعة المادة بحد ذاتها.(عبد الله،٢٠٠٣م،ص٣)

ولأسلوب الألعاب التعليمية دور يساعد المعلم على التفاعل مع الموقف التعليمي لكي يسهم في إيصال المعرفة لأذهان تلاميذه،وذلك كفيل بأن يحقق لمادة الجغرافيا أهدافها التعليمية التي تعمل على تربية التلميذ وتزويده بالخبرات الحياتية من خلال فهم واستيعاب الحقائق والمفاهيم والمعلومات الجغرافية،مما يكسب هذا التلميذ بقاءً لما تعلمه .

حيث تؤدي الألعاب التعليمية دوراً كبيراً في نمو النشاط العقلي المعرفي،بالإضافة إلى أهميتها في نمو الوظائف العليا- كالإدراك والتفكير والذاكرة والخيال والاستطلاع والإبداع عند التلميذ بدءا من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيدا،وبالتالي يتفتح ذهنه عندما يلعب وتنمو لديه الخاصية الإبداعية من خلال تفاعله مع الألعاب.(دويدي،١٤٢٤هـ،ص٨٧)

ومن خلال الدور الذي تلعبه الألعاب التعليمية في تنمية الوظائف العليا للنشاط العقلي وتحفيز الإبداع،وما ينتج عنه من إتقان لكثير من المهارات والمفاهيم الجغرافية،بات من الضروري تطبيق هذا الأسلوب في مادة الجغرافيا وذلك لعدم وجود أي دراسة في المملكة العربية السعودية تناولت هذا المجال بالبحث _على حد علم الباحثة_ ولمعرفة أثرها على التحصيل الدراسي .

لذا يعد البحث الحالي محاولة لتصميم عدد من الألعاب التعليمية؛لتجريبها على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعوديةٍ والكشف عن أثرها في تحسين مستواهن التحصيلي ابتداءً من التذكر ومرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وانتهاءً بالتقويم.

والبحث الحالي سوف يعود بالفائدة على التلميذة باعتبارها محور العملية التعليمية من خلال ما سيقدمه من ألعاب التعليمية بإمكانها مساعدتها في الوصول إلى المعلومات الجغرافية بطريقة مشوقة.

- **مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي:

ما أثر استخدام الألعاب التعليميةفي تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدىتلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينةمكة المكرمة عندالمستويات المعرفية (الدنيا–العليا) لتصنيف بلوم ؟

وتتبلور الإجابة على سؤال البحث في التحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل الدراسي ككل (أي عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم) لصالح المجموعة التجريبية.

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي :

التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية كأسلوب لتدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس مدينة مكة المكرمة وفقا لتصنيف بلوم عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا (تذكر–فهم–تطبيق–تحليل–تركيب–تقويم).

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية هذا البحث إلى أنه :

- استجابة موضوعية لما ينادي به المربون في الوقت الحاضر من استثمار نشاط التلاميذ في التعليم،وضرورة التجديد والتحديث في الواقع التدريسي التقليدي باستخدام الألعاب التعليمية التي تجذب انتباه المتعلمين وتشوقهم للمادة العلمية.
- يوضح فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الابتدائي.
- قد يسهم في مساعدة المشرفات والمتخصصات في بناء وتطوير مقرر التربية الاجتماعية والوطنية بخبرات علمية تثري المقرر الدراسي وتزيد من قيمته التربوية.
- يسهم في تشجيع معلمات الجغرافيا في الصف الرابع الابتدائي لاستخدام هذا الأسلوب الفعّال في التدريس.
- يسعى للوصول إلى نتائج تظهر القيمة الفعلية لاستخدام الألعاب التعليمية كأسلوب في تدريس مادة الجغرافيا ويكون نقطة انطلاق لإجراء المزيد من الأبحاث حول هذا الأسلوب الفعّال.

- **حدود البحث** :

اقتصر هذاالبحث على ما يلي :

- إجرائه على الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الأول(البيئة من حولنا) من مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الابتدائي،طبعة عام (١٤٣٥- ١٤٣٦هـ)،والالتزام بالخطة الزمنية المحددة لتدريسها.
- تطبيقه ميدانيا من خلال اختيار عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة الحكومية (١٣١) من مدارس مدينة مكة المكرمة الابتدائية تم تقسيمهن لمجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية.
- استخدام أسلوبين لتدريس الوحدة المختارة أحدهما:الأسلوب التقليدي (لتدريس تلميذات المجموعة الضابطة)، والآخر أسلوب الألعاب التعليمية (لتدريس المجموعة التجريبية).

- التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٥- ١٤٣٦هـ).

• مصطلحات البحث :

يشتمل هذاالبحث على عدد من المصطلحات الأساسية نوجزها فيما يلي :

• ١- الألعاب التعليمية :

أورد يحيى والمنوفي (١٤٢٩هـ) تعريفاً للألعاب التعليمية على أنها:"نوع من الأنشطة محكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب ويشترك فيها عادة اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبق تحديدها ويدخل في هذا التفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصدفة وينتهي اللعب عادة بفوز أحد الفريقين".ص١٧٢

ويقصد بأسلوب الألعاب التعليمية في هذا البحث على أنه : أسلوب من أساليب التدريس الحديثة الذي تستخدمه معلمة الجغرافيا في الموقف التعليمي بطريقة مقصودة ومخططة مسبقا؛لجذب انتباه التلميذات تجاه مواضيع وحدة (البيئة من حولنا)،وتحكمه مجموعة من القوانين والإرشادات التي تسهم في استغلال أنشطة اللعب في إكسابهن المعلومات الجغرافية المجردة بطريقة مشوقة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة.

• ٢- التحصيل الدراسي :

عرفه جرجس (١٤٢٦هـ) بأنه :"مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم،وما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به،وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصّلها التلميذ من خلال الاختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها...". ص١٤٩

ويمكن تعريفه إجرائياً على أنه: قياس متوسط الدرجات التي تحصل عليهن التلميذات في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم؛لمعرفة مدى اكتسابهن للمعارف من خلال تدريسهن للوحدة المختارة.

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

لم يكن الاهتمام باللعب وليد العصر الحالي،ولا مقصوراً على دراسات علماء الغرب،وإنما تمتد جذوره للعرب قبل الإسلام،فالمتتبع للتراث العربي الإسلامي يجده حافلا بالعديد من المواقف التي تؤكد على إقرار الإسلام لظاهرة اللعب.

فالعرب قبل الإسلام،أدركوا بالفطرة السليمة وبالنظرة الواعية أهمية اللعب ودوره في مرحلة الطفولة،وأثره على تنشئة الطفل،واعتبروا اللعب سمة ملازمة لهذه المرحلة،ومما يؤكد ذلك نمط تربيتهم لأبنائهم،حيث كانوا يرسلون أبنائهم الصغار إلى البادية؛ليلعبوا في الهواء الطلق.(مردان،١٤٢٥هـ،ص٩٦). ومع بزوغ فجر الإسلام،ومجيئه بمنهج حياتي شامل لجميع جوانب الحياة،ممثلا بنبي الأمة محمد (صلى الله عليه وسلم)،ولنا فيه أسوة حسنة،حيث كان قدوة

في تعامله مع الطفل،حريصاً على كل ما من شأنه تربيته من جميع الجوانب الجسمية، والعقلية، واللغوية، والجمالية، والانفعالية،الاجتماعية،والروحية ؛ ليكون فردا صالحا قادرا على إعمار الأرض وحمل راية الدين،ولقد أقر محمد (صلى الله عليه وسلم) اللعب بسلوكه مع أطفاله،ومع أطفال أصحابه،وبخاصة حفيديه الحسن والحسين (رضي الله عنهما)،فقد كان عليه السلام يشاركهما في اللعب،ويحملهما على ظهره.

وقد اهتم المربون المسلمون بطرق وأساليب تعليم الأطفال وفق احتياجاتهم المختلفة واقتداءً بنبيهم محمد (صلى الله عليه وسلم)،حيث أدركوا الصلة الوثيقة بين الجسم والعقل،فطبيعة الأطفال تميل إلى النشاط والحركة مما يؤدي إلى يقظة العقل وصفاء الذهن لديهم.(الخالدي،٢٠٠٨م،ص١٧- ١٨)

من هذا المنطلق كان لابد من مراعاة احتياجات الطفل؛للتوصل إلى تربية سليمة شاملة لجميع جوانبه،وقد أكد مردان (١٤٢٥هـ) بقوله :"النظرة الإسلامية إلى اللعب،تنطلق من الاهتمامات الخاصة بالطفولة ومراعاتها،وتفهم حاجاتها إلى الحركة والنشاط والحيوية والمهارة،والاستمتاع باللعب ،واعتبار اللعب من متطلبات حياة الطفولة،ومن الدوافع الإنسانية النفسية".ص١٠١

حيث يؤدي اللعب دوراً بارزاً في جميع جوانب النمو(الحركية ، المعرفية والوجدانية) عند الأطفال ،وهذا ما أكد عليه يحيى والمنوفي (١٤٢٩هـ): "أن استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو مفتاح التعلم والتطور التقدميين وبدون هذا الاستخدام يعاق التعلم والنمو". ص١٧١

كما يؤثر اللعب في تكوين شخصية الطفل ويكسبه العديد من المهارات التي تساعده على التكيف مع بيئته وهذا ما أشارت إليه العناني (١٤٢٥هـ) أن: "اللعب ليس مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ،إنه وسيط تربوي يساهم في نمو الشخصية والصحة النفسية للأطفال،كما أنه وسيلة لتعلم الكثير من المفاهيم العلمية والاجتماعية...الخ". ص١٥

وهذا الدور المهم الذي يحققه اللعب يجعل من التلميذ متعلماً نشطاً فعّالاً أثناء عملية التعلم وعن طريقه يستطيع استثمار جميع حواسه في التعلم وبالتالي إمكانية ضمان الاحتفاظ بما تعلمه.

وفي ضوء ماسبق سيتم توضيح المفاهيم الرئيسية والدراسات السابقة فيما يلي :

- **أ- الألعاب التعليمية وأهمية استخدامها** :

ترجع أهمية أسلوب الألعاب التعليمية إلى أنها تؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم،حيث أنها تجسد المفاهيم المجردة وتقدم المعلومات بطريقة تجذب انتباه المتعلم إلى المادة التعليمية وتثير في نفسه العديد من التساؤلات والدافعية إلى الاستزادة وتعلم الكثير،فيتفاعل معها بأسلوب مسلٍ وممتع ويكتسب من خلالها

معلومات ومفاهيم واتجاهات وقيم،ويمارس من خلالها المهارات المختلفة،بغية تحقيق أهداف محددة ومخططة مسبقا،كما يجد المحلل لأنواع الألعاب التعليمية أنها تنمي جميع جوانب شخصية التلميذ الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية،وتتجلى أهمية هذا الأسلوب في العديد من الأمور أوردها الحيلة (١٤٢٨هـ،ص١٠٢) في النقاط التالية:

- الألعاب التعليمية أداة تربوية تساعد على إحداث تفاعل بين الفرد وعناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك.
- تعتبر الألعاب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد على إدراك معاني الأشياء.
- تعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم التلاميذ وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم.
- تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى التلاميذ.
- تعلم التلاميذ التعاون واحترام حقوق الآخرين والالتزام بالقواعد والقوانين .

ومن ذلك تظهر فاعلية هذا الأسلوب في تدريس فروع المعرفة وتحديداً في مجال الاجتماعيات،وقد ذكر كل من سليمان ونافع (٢٠٠١م ، ص٣٥٥) أهميتها في تدريس الدراسات (المواد) الاجتماعية في النقاط التالية:

تكون لدى التلميذ التقدير والتعاطف مع الآخرين نتيجة لمشاركتهم لمشاعرهم وحاجاتهم ومشكلاتهم عند القيام بالأدوار التي يلعبونها.
توفر المرونة في تدريس مقررات الدراسات الاجتماعية عن طريق الخبرات التي تعطيها اللعبة للتلاميذ أثناء استخدامها.

وبما أن مجال الاجتماعيات كغيره من المجالات الأخرى مُعرّض للتغيرات التي تحدث في العالم من حولنا باستمرار،ويضاف إليه الجديد بهدف زيادة فاعليته مما ينعكس على عملية التدريس وهذا ما يجعل مسئولية معلم المواد الاجتماعية جسيمة تستدعي منه السعي للتجديد ومجاراة المستحدثات في التربية في جميع جوانبها، وهناك عدد من المبررات أوردها إبراهيم (٢٠٠٤م، ص٧٥٩) في النقاط التالية:

- الشك في جدوى الطرق التقليدية في التدريس وخاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- التحول في دور المعلم في الصف مع تطور مفهوم التعليم.
- السعي للتغلب على جفاف المعلومات والمفاهيم المجردة.
- ما أكدته الدراسات الاجتماعية من جدوى الألعاب في مجال تدريسها خاصة في المواقف التي تقل فيها الدافعية والانفعالية لدى التلميذ.

- **ب- التحصيل الدراسي**:

يعد التحصيل الدراسي من أهم جوانب العملية التربوية بصفة عامة وهو مرتبط بجميع عناصر المنهج،فنجده يرتبط بالأهداف ويساعدنا في الحكم على

إمكانية تحقيقها،كما يرتبط بالمحتوى ومدى مناسبته لمستوى التلاميذ وعن طريق التحصيل يستطيع المعلم الحكم على فعالية طرق التدريس التي يستخدمها،لذلك يرتبط التحصيل الدراسي مباشرة بالأداء الدراسي للتلاميذ؛لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لديهم،ويقاس باختبارات التحصيل.

فيستخدم المعلم التحصيل الدراسي للإشارة إلى قدرة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية للمادة التي يقوم بتدريسها،كما يتم عن طريقها التعرف على فعالية المؤسسات التعليمية،وقد أكد الكبيسي والداهري (٢٠٠٢م) على الأغراض التي يؤديها التحصيل بقوله:"يؤدي التحصيل الدراسي دورا مهما في التربية باعتباره العملية التي تصدر عنها أحكاما تستخدم كأساس للتخطيط،وتثمين خصائص المدرسة من حيث التنظيم والمناهج والطرائق والنتائج ".ص١٧٥

ويتضح استناد التحصيل الدراسي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم لتلاميذه في نهاية الشهر أو الفصل الدراسي،ثم رصدها في سجل العلامات للشروع في عملية تقويم تحصيل التلميذ تمهيدا لاتخاذ قرار بنقله أو بقاءه أو تخرجه أو تزويده بشهادة تبين مستواه.

كما أن تقويم تحصيل التلميذ يمكن أن يتبعه إجراء عملي بتحسين العملية التعليمية،وقد يكون هذا الإجراء في أحد مكونات العملية التعليمية أو فيها جميعها،كأن يتطلب إعادة النظر في الأهداف أو تطوير عملية التعلم من طرق وأساليب وغيرها،بالإضافة إلى ما تسهم به بيانات هذا التقويم في تطوير المدخلات السلوكية للتلاميذ هذا في حال حققت عملية التعلم أهدافها،كما تقوم بدور التغذية الراجعة بالنسبة إلى جميع مكونات العملية التعليمية.(عبد الكريم،٢٠٠٣م،ص١٨٩)

لذلك فإن على صانعي القرار الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي في تحسين العملية التعليمية من جميع جوانبها المتعلقة بكل من المناهج والمعلم والتلميذ والبيئة المدرسية،وذلك من أجل رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ،وبالتالي الحصول على مخرجات تعليمية أكثر كفاءة.

- **الدراسات السابقة** :

اهتمت الدراسات السابقة بالألعاب التعليمية كأسلوب للتدريس في العلوم المختلفة ومن بينها الاجتماعيات وفيما يلي موجز لهذه الدراسات:

قام الخابوري (٢٠٠٨م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والدافعية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ولمقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية،مما يؤكد وجود أثر لاستخدام الألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.

وجاءت دراسة السحت (٢٠٠٥م) بهدف التعرف على مدى فعالية استخدام طريقتي حل المشكلات والألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، وقد تمثل أهم نتائج هذه الدراسة في أن استخدام طريقتي حل المشكلات والألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية أدى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية لصالح المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة.

وأجرت الشبول (١٤٢٥هـ) دراستها التي هدفت من خلالها الكشف عن أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية في مبحث الجغرافيا،وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مدرستي الشونة الثانوية الشاملة والمنشية الثانوية الشاملة في لواء الأغوار الشمالية ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة اللعب،إلا أن النتائج لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات الضابطة والتجريبية تُعزى للجنس أو إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

كما قام عريق (٢٠٠٢م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية في مادة التربية الاجتماعية والوطنية ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام الألعاب التربوية،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور تعزى للجنس كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى البشلاوي (٢٠٠١م) دراسة هدف من خلالها التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، حيث أكدت النتائج على أنه يستحسن أن يعطى التلميذ تدريبا مبكرا على المهارات العقلية للتفكير والتي لا تعتمد على عامل النضج والخبرة وحدة،كما أن الألعاب التعليمية تشبع حب التلميذ في البحث عن المعرفة والتوصل إلى الحل الصحيح للمشكلة واتخاذ القرار،واعتبرت الألعاب التعليمية وسيلة تعلم جيدة،فهي أقدر الوسائل على جذب انتباه التلاميذ وحب المتعلم على أن يلتمس التعلم أكثر .

وجاءت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠م) بهدف الكشف عن أثر استخدام الألعاب في تعليم المفاهيم ونمو الاتجاهات نحو المادة الدراسية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الدراسات الاجتماعية، ،وقد توصلت الدراسة بعد تحليل البيانات إلى تفوق المجموعة التجريبية التي أخضعت للتدريس بالألعاب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية،وإن الألعاب المقترحة كان لها أثرها الإيجابي فيما يتعلق بتعديل اتجاهات التلاميذ.

كما قامت قزامل (٢٠٠٠م) بدراسة شمال سيناء في جمهورية مصر العربية هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام مدخل الطرائف التاريخية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مقرر التاريخ وتنمية تفكيرهم الناقد ،وتوصلت الدراسة بوجه عام إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية بعد تحليل النتائج إحصائيا باستخدام اختبار "ت" (T.Test) .

أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها تفوق المجموعة التجريبية التي طبق عليها أسلوب الألعاب التعليمية على المجموعة الضابطة سواءً في التحصيل والدافعية مثل دراسة الخابوري (٢٠٠٨م) ، أو التحصيل وتنمية التفكير الناقد كدراسة قزامل (٢٠٠٠م) ، أو التحصيل كدراسة عريق (٢٠٠٢م)، أو تنمية مهارات التفكير الإبداعي كدراسة السحت (٢٠٠٥م)،أو تنمية مهارات التفكير الناقد كدراسة الشبول (١٤٢٥هـ)،أو تنمية المفاهيم ونمو الاتجاهات نحو المادة الدراسية كدراسة عبد الحميد (٢٠٠٠م) ، أو تنمية المفاهيم الجغرافية والوعي البيئي كدراسة البشلاوي (٢٠٠١م).

- **إجراءات البحث** :
- **أولاً : منهج البحث** :

تبنى هذاالبحث المنهج شبة التجريبي؛للتعرف على أثر تطبيق أسلوب التعلم بالألعاب التعليمية وقياس أثره على التحصيل الدراسي لدى التلميذات وذلك عند المستويات المعرفية (الدنيا والعليا) لتصنيف بلوم.

- **ثانياً: التصميم التجريبي** :

ويشتمل على الجوانب التالية:

- المتغير المستقل (العامل التجريبي):ويتمثل في هذاالبحث باستخدام أسلوب الألعاب التعليمية.
- المتغير التابع:تمثل المتغير التابع في البحث الحالي في التحصيل الدراسي

- **ثالثاً: عينة البحث**:

تكونت من (٦٦) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة الابتدائية الحكومية (١٣١) في حي الإسكان ، واحتوت كل مجموعة على (٣٣) تلميذة وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ .

- **رابعاً : أدوات البحث** :

تم تصميم مواد وأدوات لجمع البيانات ولتحقيق هدف البحث ،وهي على النحو التالي:

- **أ -دليل المعلم** :

مرت عملية إعداد هذا الدليل بالخطوات التالية :

- اختيار الوحدة المناسبة :اطلعت الباحثة على مقررات التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية بالصف (الرابع- الخامس- السادس) الفصل

الأول للبنات بالمملكة العربية السعودية ، وقد وقع الاختيار وحدة (البيئة من حولنا) ؛ لمناسبة محتواها لتطبيق أسلوب الألعاب التعليمية.

- تحديد الخطة الزمنية اللازمة لتدريس الوحدة : حُدد لتدريس جميع الموضوعات ستة حصص دراسية بواقع حصة دراسية كل أسبوع.
- إثراء الوحدة المختارة بالألعاب التعليمية : صممت الباحثة مجموعة من الألعاب التعليمية للوحدة قيد التطبيق (البيئة من حولنا) من مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الابتدائي بلغ عددها دون تكرار (٢٣) لعبة تعليمية ؛ لاستخدامها في تدريس المجموعة التجريبية .
- إعداد الخطط التدريسية المقترحة لتدريس الوحدة: اشتمل الدليل على العناصر التالية :

✓ المعلومات الأولية العامة للموضوع: وهي البيانات العامة المتعلقة بالموضوع وهي كالتالي : {اليوم - التاريخ - الحصة - المادة - الموضوع - الصف - الشعبة - الزمن المخصص لتدريس الموضوع - مكان عرض الموضوع} .

✓ مطالب التعلم: وهي جميع المعاني الواجب توفر معلومات ولو أولية عنها لدى التلميذات،والتي يعتمد عليها تدريس موضوعات الوحدة.

✓ المحتوى المعرفي للموضوع،ويشتمل على:معارف علمية وردت في الكتاب المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ ، بالإضافة لمعارف علمية مثيرة لدافعية التلميذات (ألعاب تعليمية).

✓ الأهداف المعرفية للموضوع،وتشتمل على:أهداف تعليمية عامة - أهداف سلوكية إجرائية.

✓ الوسائل والمواد التعليمية اللازمة لتدريس الموضوع :جميع الأدوات والأجهزة والمجسمات والبرامج المستخدمة في عرض الموضوع.

✓ الطرق المستخدمة في تدريس الموضوع : (طريقة الإلقاء - طريقة المناقشة - طريقة العصف الذهني).

✓ الخطوات المتبعة في تدريس الموضوع:احتوى هذا الجزء من الدليل على شرح تفصيلي لكيفية تدريس الموضوع باستخدام أسلوب الألعاب التعليمية.

✓ إغلاق الموضوع:استخدمت الباحثة أسلوب التلميح لغلق الموضوع .

✓ تقويم الموضوع:أعدت الباحثة مجموعة من الألعاب التعليمية الخاصة بمرحلة التقويم.

✓ الواجب المنزلي:حدد في هذا العنصر أسئلة الواجب المتعلقة بموضوع الدرس .

✓ مراجع الموضوع،وتشتمل على:قائمة بالمراجع التي استعانت بها الباحثة في إعداد كل موضوع على حدة.

- إخراج دليل المعلم بالصورة النهائية:

صدق الألعاب التعليمية: تم تقديم الدليل إلى ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس العامة ومختصي الاجتماعيات وتقنيات التعليم ؛ للتأكد من مدى صلاحيته للتطبيق ، وقد أجمع المختصون على صلاحيته مع إجراء بعض التعديلات ، التي تم إجرائها لإخراج الدليل في صورته النهائية .

• **ب- اختبار تحصيلي** :

بعد تحليل محتوى الوحدة المختارة بطريقة تحليل المحتوى المعتمد على الأهداف تم اتباع الخطوات التالية لإعداد الاختبار التحصيلي :

- تحديد الغرض من الاختبار :يهدف الاختبار التحصيلي في البحث الحالي إلى قياس تحصيل تلميذات عينة هذا البحث للمفاهيم والمعلومات المشتملة عليها الوحدة المختارة للتطبيق (البيئة من حولنا)،من مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ ،وذلك عند المستويات الست لتصنيف بلوم الدنيا والعليا.
- تحديد وزن كل موضوع من مواضيع الوحدة قيد التطبيق.
- إعداد جداول مواصفات الاختبار:شرعت بإعداد جدولين لمواصفات الاختبار التحصيلي يختص أحدهما بالأوزان النسبية للأهداف السلوكية الإجرائية المراد قياسها،والآخر يختص بالأوزان النسبية لمفردات الاختبار التحصيلي المعد ؛وذلك لربط هذه الأهداف بمحتوى الوحدة بطريقة منظمة يراعى فيها الأهمية النسبية لكل منهما.
- تحديد نوع مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة نوع الاختيار من متعدد ؛نظراً لما يتميز به من فعالية عالية في قياس القدرات العقلية المعرفية المختلفة المراد قياسها.
- صياغة وتحديد عدد مفردات الاختبار : قامت الباحثة بانتقاء وصياغة (٤٨) مفردة من نوع الاختيار من متعدد بحيث يتبع كل واحدة منها أربع بدائل،دونت في (٢١) صفحة وقد راعت احتواء كل مفردة على قسمين رئيسيين هما: (متن السؤال - بدائل السؤال).
- مراجعة المفردات وتعديل صياغتها:قامت الباحثة بعد مدة من إعدادها لمفردات الاختبار التحصيلي بمراجعة صياغته،بحيث أضافت وحذفت وأعادت صياغة بعض المفردات.
- تحديد العدد النهائي لمفردات الاختبار:من خلال الآراء والتوجيهات التي حصلت عليها الباحثة من السادة المحكمين،استقرت على (٣٥) مفردة ؛لقياس موضوعات الوحدة المختارة.
- التأكد من صدق فقرات الاختبار: تم توزيع الاختبار على ذوي الخبرة ؛ للتأكد من سلامة بناؤه وصلاحيته للتطبيق النهائي .
- تجريب الاختبار استطلاعيا:تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة مستقلةٍ (استطلاعية) خارجة عن عينة البحث ،وقد اختارت الباحثة عشوائيا فصل (٣/٤) من بين الفصلين المتبقية (٣/٤- ٤/٤)،وذلك بعد اعتماد عينة الدراسة بفصلي (١/٤- ٢/٤)،لإجراء الاختبار الاستطلاعي على تلميذاته والبالغ عددهن (٣٣) تلميذه ؛وبعد التطبيق الاستطلاعي تم حساب صدق وثبات الاختبار على النحو التالي :

حساب ثبات الاختبار: استخدمت الباحثة طريقة معامل آلفا كرونباخ (Alpha Cronbakh) ؛لإيجاد ثبات الاختبار التحصيلي،والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١): نتائج قيم ثبات الاختبار التحصيلي والمحسوبة بطريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المستويات	عدد بنود الأداة : الكلية	للجزء ١	للجزء ٢	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
ثبات المستويات الدنيا	١٩	١٠	١٩	٠.٧٠١٢
ثبات المستويات العليا	١٦	٨	٨	٠.٧٧٠٩
الثبات الكلي	٣٥	١٥	١٥	٠.٨٥٨٤

من خلال الجدول (١) يتضح أن معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbakh) قد بلغ (٠.٨٥) ،وقد اعتبرت الباحثة درجات ثبات الاختبار التي تم الحصول عليها عالية نسبيا،ويمكن الاعتماد عليها كأداة لقياس التحصيل الدراسي.

حساب صدق الاختبار: استخرجت الباحثة معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات،وبما أنه تم التعرف على قيمة ثبات الاختبار التحصيلي والتي بلغت (٠.٨٥)،فإن النتيجة تكون على النحو التالي:

معامل الصدق الذاتي للاختبار=√معامل الثبات = √٠.٨٥ = ٠,٩٢١٩٥ = ٠,٩

- إخراج الاختبار في صورته النهائية:اشتملت كراسة الاختبار على :

✓ صفحة تعليمات الاختبار:صاغت الباحثة تعليمات الاختبار التي تبين للتلميذات كيفية الإجابة على الأسئلة بصورة محددة .

✓ صفحات مفردات الاختبار:كتبت الباحثة مفردات الاختبار في (١٠) صفحات،تضمنت (٣٥) مفردة من نوع الاختيار من متعدد،ذو الثلاث بدائل (أ - ب - ج)،وتسلسلت المفردات تبعا لترتيب مواضيع الوحدة قيد التطبيق،وحُدد لكل مفردة تجيب عنها التلميذة بشكل صحيح درجة واحدة فقط .

- **إجراءات تطبيق البحث** :

- بدأت التجربة يوم الأحد١٤٣٥/١١/١٢هـ،وانتهت في يوم الخميس١٤٣٦/١/٦هـ،أي استمرت شهران تخللها إجازة عيد الأضحى .
- شملت هذه المدة (٦) حصص دراسية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بواقع حصة لكل منهما في كل أسبوع.
- بعد ما انقضت المدة المحددة لتدريس موضوعات الوحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة)،تابعت الباحثة الإجراءات النهائية لتنفيذ التجربة على النحو التالي:

✓ تم الانتهاء من تدريس الوحدة يوم الخميس الموافق١٤٣٦/١/٦هـ.

✓ طبقت الباحثة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية يوم الأحد الموافق ١٤٣٦/١/٩هـ،بينما تم تطبيق الاختبار على المجموعة الضابطة يوم الاثنين الموافق١٤٣٦/١/١١هـ.

- **خامساً : الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)لمعالجة البيانات المتحصل عليها للتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

• **نتائج البحث (تفسيرها ومناقشتها)** :

تم عرض نتائج البحث بعد معالجتها وتحليلها إحصائياً،حيث أُدرجت جداول نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T. Test) للفروق في الدرجة الكلية للتحصيل القبلي للمستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة والعليا مجتمعة كل على حدة،ثم جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة لمجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)، ثم اتبعت بجداول نتائج الإحصاء الوصفي المتضمن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث بمجموعتيها:(التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي:(القبلي والبعدي) عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم الدنيا: (تذكر- فهم-تطبيق) والعليا: (تحليل- تركيب-تقويم) كل على حدة ثم مجتمعة،وبعد ذلك تم الشروع باختبار صحة فروض البحث على التوالي، وذلك بعرض نص كل فرض على حدة ويليه عرض نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) المتعلقة بكل فرض وتدعيمها بالجداول الموضحة لها،وقد استخدمت الباحثة هذا النوع من التحليل؛لمعرفة مقدار التماثل والاختلاف بين مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)،إذ يرى نوري (١٤٢٦هـ) أن تحليل التباين "يتيح الفرصة للمقارنة بين أكثر من متوسطين لعينات غير مستقلة في وقت واحد؛للوصول إلى معرفة مدى وجود تماثل أو تباين بينها".ص١٤٢

وأيضاً تم اللجوء لتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ للاعتماد على التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين،ولصعوبة ضبط المتغيرات بصورة كليّة،بسبب طبيعة البحث المتعلقة بالعلوم الإنسانية، وتم تضمين كل فرض بجدول خاص بنتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات الدنيا مجتمعة والعليا مجتمعة،ثم جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم .

وفيما يلي تفصيل ماسبق:

جدول (٢): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) للفروق في الدرجة الكلية للتحصيل القبلي للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم لمجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) :

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Levene's	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
تجريبية	٣٣	١٠.٦٩٧٠	٢.٢٩٧٨٩	٠.٤٤٧	٠.٥٢١	٦٤	٠.٦٠٤ غ.د	٠.٣٠٣٠
ضابطة	٣٣	١٠.٣٩٣٩	٢.٤٢٣٠٦	٠.٥٠٦ غ.د				

يلاحظ من خلال الجدول (٢) وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية في التحصيل القبلي للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة بين مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)،حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٠.٦٩٧٠)،في حين بلغت قيمته للمجموعة الضابطة (١٠.٣٩٣٩)،كما تقاربت الانحرافات المعيارية في التحصيل القبلي لنفس

المستويات بين كلا المجموعتين،حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (٢.٢٩٧٨٩)،في حين بلغت قيمته للمجموعة الضابطة (٢.٤٢٣٠٦) ، ولإيضاح ما إذا كان هناك فروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) دال إحصائيا ، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T .Test) للفروق في الدرجة الكلية للتحصيل القبلي للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة حيث بلغت قيمته في المستويات الدنيا مجتمعةٍ (٠.٥٢١)،وبدرجة حرية (٦٤)،وبمستوى دلالة (٠.٦٠٤)،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠،٠٥)،وبمتوسط اختلاف بسيط بين المجموعتين بلغت قيمته (٠.٣٠٣٠)،ويظهر من خلال ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق التجربة،مما طمئن الباحثة إلى سلامة إجراءات البحث.

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test)للفروق في الدرجة الكلية للتحصيل القبلي للمستويات العليا لتصنيف بلوم لمجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) :

المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Levene's	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
تجريبية	٣٣	٨.٣٠٣٠	٢.٣٦٤٩١	٠.٧٢٨	٠.٠٥٧	٦٤	٠.٩٥٤ غ.د	٠.٠٣٠٣
ضابطة	٣٣	٨.٢٧٢٧	١.٨٩١٩٧	٠.٣٩٧ غ.د				

يلاحظ من خلال الجدول (٣) وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية في التحصيل القبلي للمستويات العليا لتصنيف بلوم بين مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)،حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨.٣٠٣٠)،بينما بلغت قيمته للمجموعة الضابطة (٨.٢٧٢٧)،كما تقاربت الانحرافات المعيارية في التحصيل القبلي لنفس المستويات بين كلا المجموعتين،حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (٢.٣٦٤٩١)،في حين بلغت قيمته للمجموعة الضابطة (١.٨٩١٩٧)،ولإيضاح ما إذا كان هناك فروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) دال إحصائيا،تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T. Test)للفروق في الدرجة الكلية للتحصيل القبلي للمستويات العليا لتصنيف بلوم حيث بلغت قيمته في المستويات العليا مجتمعة (٠.٠٥٧)،وبدرجة حرية (٦٤)،وبمستوى دلالة (٠.٩٥٤)،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠،٠٥)،وبمتوسط اختلاف بسيط بين المجموعتين بلغت قيمته (٠.٠٣٠٣)،ويظهر من خلال ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق التجربة،مما طمئن الباحثة إلى سلامة إجراءات البحث .

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) للفروق في الدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية مجتمعة لتصنيف بلوم لمجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة):

المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Levene's	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
تجريبية	٣٣	١٩.٠٠٠٠	٤.٢٢٠٤٩	٠.٠١١	٠.٣٣٤	٦٤	٠.٧٤٠ غ.د	٠.٣٣٣٣
ضابطة	٣٣	١٨.٦٦٦٧	٣.٨٨٦٤١	٠.٩١٨ غ.د				

يلاحظ من خلال الجدول (٤) وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية في التحصيل القبلي لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم بين مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة)،حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٩.٠٠٠٠)،في حين بلغت قيمته للمجموعة الضابطة (١٨.٦٦٦٧)،كما تقاربت الانحرافات المعيارية في التحصيل القبلي لنفس المستويات بين كلا المجموعتين،حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (٤.٢٢٠٤٩)،في حين بلغت قيمته للمجموعة الضابطة(٣.٨٨٦٤١)،ولإيضاح ما إذا كان هناك فروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) دال إحصائيا ، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T. Test)للفروق في الدرجة الكلية للتحصيل القبلي لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة حيث بلغت قيمته (٠.٣٣٤)،وبدرجة حرية (٦٤)،وبمستوى دلالة (٠.٧٤٠)،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠،٠٥)،وبمتوسط اختلاف بسيط بين المجموعتين بلغت قيمته (٠.٣٣٣٣)،ويظهر من خلال ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق التجربة،مما طمئن الباحثة إلى سلامة إجراءات البحث .

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) في كل من الاختبار التحصيلي :(القبلي والبعدي) للدرجة الكلية للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة:

المجموعة	التجريبية (٣٣ = ن)		الضابطة (٣٣ = ن)	
الإحصاءات / القياس	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط	١٠.٦٩٧٠	١٦.٠٣٠٣	١٠.٣٩٣٩	١٢.٩٠٩١
الانحراف المعياري	٢.٢٩٧٨٩	١.٥١٠٠٧	٢.٤٢٣٠٦	٢.٥١٦٩٩
التباين	٥.٢٨٠	٢.٢٨٠	٥.٨٧١	٦.٣٣٥
المدى	٩.٠٠	٥.٠٠	٩.٠٠	١٢.٠٠
أقلدرجة	٦.٠٠	١٤.٠٠	٦.٠٠	٦.٠٠
أعلى درجة	١٥.٠٠	١٩.٠٠	١٥.٠٠	١٨.٠٠
تجانس التباين (Levene's) للاختبار البعدي		قيمة (ف)	٠.٥٠٣	مستوى الدلالة ٠.٤٨١ غ . د

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) في كل من الاختبار التحصيلي :(القبلي والبعدي) للدرجة الكلية للمستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة :

المجموعة	التجريبية (٣٣ = ن)		الضابطة (٣٣ = ن)	
الإحصاءات / القياس	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط	٨.٣٠٣٠	١٣.٦٦٦٧	٨.٢٧٢٧	١٠.٨٧٨٨
الانحراف المعياري	٢.٣٦٤٩١	١.٣١٤٩٨	١.٨٩١٩٧	١.١٣٩٠١
التباين	٥.٥٩٣	١.٧٢٩	٣.٨٩١٩٧	١.٢٩٧
المدى	١١.٠٠	٥.٠٠	٧.٠٠	٥.٠٠
أقلدرجة	٣.٠٠	١١.٠٠	٤.٠٠	٨.٠٠
أعلى درجة	١٤.٠٠	١٦.٠٠	١١.٠٠	١٣.٠٠
تجانس التباين (Levene's) للاختبار البعدي		قيمة (ف)	٠.٨٤٧	مستوى الدلالة ٠.٣٦١ غ . د

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) في كل من الاختبار التحصيلي :(القبلي والبعدي) عند الدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة:

المجموعة	التجريبية (٣٣ = ن)		الضابطة (٣٣ = ن)	
الإحصاءات / القياس	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط	١٩.٠٠٠٠	٢٩.٦٩٧٠	١٨.٦٦٦٧	٢٣.٧٨٧٩
الانحراف المعياري	٤.٢٢٠٤٩	٢.٤٤٢٩١	٣.٨٨٦٤١	٣.٢٥٧٢٨
التباين	١٧.٨١٢	٥.٩٦٨	١٥.١٠٤	١٠.٦١٠
المدى	١٨.٠٠	٩.٠٠	١٤.٠٠	١٣.٠٠
أقلدرجة	١١.٠٠	٢٥.٠٠	١٢.٠٠	١٦.٠٠
أعلى درجة	٢٩.٠٠	٣٤.٠٠	٢٦.٠٠	٢٩.٠٠
تجانس التباين (Levene's) للاختبار البعدي		قيمة (ف)	٠.٠١١	مستوى الدلالة ٠.٩١٨ غ .د

١٠- نتائج اختبار الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل البعدي عند المستويات الدنيا مجتمعة لتصنيف بلوم،والجدولان (٨- ٩) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة :

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الموديل المصحح	٢٧٤.٥٠٥	٢	١٣٧.٢٥٣	٥٣.٣٩٨	٠.٠٠١	٠.٦٢٩
التقاطع intercept	٢٢١.٨٩٩	١	٢٢١.٨٩٩	٨٦.٣٢٩	٠.٠٠١	٠.٥٧٨
المتغير المصاحب	١١٣.٧٦٣	١	١١٣.٧٦٣	٤٤.٢٥٩	٠.٠٠١	٠.٤١٣
الأثر التجريبي	١٤٢.٩٩٥	١	١٤٢.٩٩٥	٥٥.٦٣٢	٠.٠٠١	٠.٤٦٩
الباقي	١٦١.٩٣٤	٦٣	٢.٥٧٠			
المجموع الكلي	٤٣٦.٤٣٩	٦٥				
مربع الارتباط بين المتغيرين (R Squared)		٠.٦٢٩	مربع الارتباط المعدل (R SquaredAdjusted)			٠.٦١٧

يوضح الجدول (٨) الأثر التجريبي حيث أن قيمة (ف) المحسوبة لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمستويات الدنيا مجتمعة بلغت (٥٥.٦٣٢)،وبمستوى دلالة (٠.٠٠١)،وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠،٠٥)،مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل المجموعة التجريبية،وبين درجات تحصيل المجموعة الضابطة عند المستويات الدنيا مجتمعة لتصنيف بلوم،وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الألعاب التعليمية،كما بلغ حجم تأثير أسلوب الألعاب التعليمية على المستويات المعرفية الدنيا مجتمعة لتصنيف بلوم (٠.٤٦٩) وهي قيمة مرتفعة،ويرجع ذلك إلى تأثير العامل المستقل التجريبي.

وبالرجوع لجدول (٥) ؛ لمعرفة اتجاه الفرق بين مجموعتي البحث ، يتضح أن :

قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي قد بلغ (١٦.٠٣٠٣) للدرجة الكلية للمستويات الدنيا مجتمعة لتصنيف بلوم،في حين كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٢.٩٠٩١) لنفس المستويات،وهذا يوضح للمطلع مدى الفروق في المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية،وذلك يعزى لاستخدام أسلوب الألعاب التعليمية في تدريس هذه المجموعة.

ووفقاً لهذه النتيجة تم قبول الفرض الموجه الأول للبحث _ حيث جاءت النتائج معبرة عنه والذي كان ينص على وجود فروق بين تلميذات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة،وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

جدول (٩): نتائج المقارنات البعدية (LSD) في الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة:

المجموعة	المتوسط المعدل	*متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥	
		التجريبية	الضابطة
التجريبية	١٥.٩٤٥	-	٢.٩٥٠ *
الضابطة	١٢.٩٩٥	٢.٩٥٠ * -	-

يتبين من الجدول (٩) المتوسط المعدل لدرجات مجموعتي البحث في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة،ومتوسط الاختلاف بين المجموعتين،حيث يظهر من خلال الجدول المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية والبالغ (١٥.٩٤٥) وهو أعلى من مثيله في المجموعة الضابطة والذي بلغ (١٢.٩٩٥)،كما بلغ متوسط الاختلاف (٢.٩٥٠)،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥)، لصالح المجموعة التجريبية،وتعزى هذه النتيجة لتأثير العامل المستقل المتمثل في استخدام (أسلوب الألعاب التعليمية).

٢٠- نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل البعدي عند المستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة،والجدولان (١٠- ١١) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة :

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الموديل المصحح	١٥٠.٢٧٩	٢	٧٥.١٣٩	٦٣.٢٧٦	٠.٠٠١	٠.٦٦٨
التقاطع intercept	٤٠١.٤٧٣	١	٤٠١.٤٧٣	٣٣٨.٠٨٥	٠.٠٠١	٠.٨٤٣
المتغير المصاحب	٢٢.٠٣٧	١	٢٢.٠٣٧	١٨.٥٥٧	٠.٠٠١	٠.٢٢٨
الأثر التجريبي	١٢٧.٤٧٣	١	١٢٧.٤٧٣	١٠٧.٣٤٧	٠.٠٠١	٠.٦٣٠
الباقي	٧٤.٨١٢	٦٣	١.١٨٧			
المجموع الكلي	٢٥٥.٠٩١	٦٥				
مربع الارتباط بين المتغيرين (R Squared)		٠.٦٦٨	مربع الارتباط المعدل (R SquaredAdjusted)			٠.٦٥٧

يوضح الجدول (١٠) الأثر التجريبي حيث أن قيمة (ف) المحسوبة لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمستويات العليا مجتمعة بلغت (١٠٧.٣٤٧) وبمستوى دلالة (٠.٠٠١)،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠،٠٥)،مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل المجموعة التجريبية،وبين درجات تحصيل المجموعة الضابطة عند المستويات العليا مجتمعة لتصنيف بلوم،وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الألعاب التعليمية،كما بلغ حجم تأثير أسلوب الألعاب التعليمية على المستويات المعرفية العليا مجتمعة لتصنيف بلوم (٠.٦٣٠) وهي قيمة مرتفعة،ويرجع ذلك إلى تأثير العامل المستقل التجريبي.

وبالرجوع لجدول (٦) ؛ لمعرفة اتجاه الفرق بين مجموعتي البحث ،يتضح أن : قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي قد بلغ (١٣.٦٦٦٧) للدرجة الكلية للمستويات العليا مجتمعة لتصنيف بلوم،في حين كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٠.٨٧٨٨) لنفس المستويات،وهذا يوضح للمطلع مدى الفروق في المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية،وذلك يعزى لاستخدام أسلوب الألعاب التعليمية في تدريس هذه المجموعة. ووفقا لهذه النتيجة تم قبول الفرض الموجه الثاني للبحث _ حيث جاءت النتائج معبرة عنه والذي كان ينص على وجود فروق بين تلميذات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة،وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

جدول (١١): نتائج المقارنات البعدية (LSD) في الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة:

المجموعة	المتوسط المعدل	*متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى≤ ٠.٠٥	
		التجريبية	الضابطة
التجريبية	١٣.٦٦٣	-	٢.٧٨٠ *
الضابطة	١٠.٨٨٣	٢.٧٨٠ * -	-

يتبين من الجدول (١١) المتوسط المعدل لدرجات مجموعتي البحث في تحصيل الدرجة الكلية للمستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة،ومتوسط الاختلاف بين المجموعتين،حيث يظهر من خلال الجدول المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية والبالغ (١٣.٦٦٣) وهو أعلى من مثيله في المجموعة الضابطة والذي بلغ (١٠.٨٨٣)،كما بلغ متوسط الاختلاف (٢.٧٨٠)،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية،وتعزى هذه النتيجة لتأثير العامل المستقل المتمثل في استخدام (أسلوب الألعاب التعليمية).

٣٠- نتائج اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الألعاب التعليمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالأسلوب التقليدي في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل المعرفي ككل (أي عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم) لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحثالمجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل البعدي عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم،والجدولان (١٢- ١٣) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٢):نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة عند الدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الموديل المصحح	٨٠٠.٩٨٩	٢	٤٠٠.٤٩٤	٨٢.٥٥٤	٠.٠٠١	٠.٧٢٤
التقاطعintercept	٩٢٤.٩٤٥	١	٩٢٤.٩٤٥	١٩٠.٦٥٩	٠.٠٠١	٠.٧٥٢
المتغير المصاحب	٢٢٤.٨٥٢	١	٢٢٤.٨٥٢	٤٦.٣٤٩	٠.٠٠١	٠.٤٢٤
الأثر التجريبي	٥٤٥.٥٤٧	١	٥٤٥.٥٤٧	١١٢.٤٥٣	٠.٠٠١	٠.٦٤١
الباقي	٣٠٥.٦٣٣	٦٣	٤.٨٥١			
المجموع الكلي	١١٠٦.٦٢١	٦٥				
مربع الارتباط بين المتغيرين (R Squared)		٠.٧٢٤	مربع الارتباط المعدل (R SquaredAdjusted)			٠.٧١٥

يوضح الجدول (١٢) الأثر التجريبي حيث أن قيمة (ف) المحسوبةلاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار

البعدي لجميع المستويات المعرفية مجتمعة بلغت (١١٢.٤٥٣) وبمستوى دلالة (٠.٠٠١)،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠،٠٥)،مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل المجموعة التجريبية،وبين درجات تحصيل المجموعة الضابطة عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم،وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الألعاب التعليمية،كما بلغ حجم تأثير أسلوب الألعاب التعليمية على جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة (٠.٦٤١) وهي قيمة مرتفعة،ويرجع ذلك إلى تأثير العامل المستقل التجريبي.

وبالرجوع لجدول (٧) ؛ لمعرفة اتجاه الفرق بين مجموعتي البحث،يتضح أن :

قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي قد بلغ (٢٩.٦٩٧٠) للدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة،في حين كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٣.٧٨٧٩) لنفس المستويات،وهذا يوضح للمطلع مدى الفروق في المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية،وذلك يعزى لاستخدام أسلوب الألعاب التعليمية في تدريس هذه المجموعة.

ووفقاً لهذه النتيجة تم قبول الفرض الموجه الثالث للبحث _ حيث جاءت النتائج معبرة عنه _ والذي كان ينص على وجود فروق بين تلميذات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة،وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

جدول (١٣): نتائج المقارنات البعدية (LSD) في للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة عند الدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة :

المجموعة	المتوسط المعدل	*متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥	
		التجريبية	الضابطة
التجريبية	٢٩.٦٢٠	-	٥.٧٥٥ *
الضابطة	٢٣.٨٦٥	- ٥.٧٥٥ *	-

يتبين من الجدول (١٣) المتوسط المعدل لدرجات مجموعتي البحث في تحصيل الدرجة الكلية لجميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم مجتمعة،ومتوسط الاختلاف بين المجموعتين،حيث يظهر من خلال الجدول المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية والبالغ (٢٩.٦٢٠) وهو أعلى من مثيله في المجموعة الضابطة والذي بلغ (٢٣.٨٦٥)،كما بلغ متوسط الاختلاف (٥.٧٥٥)،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥)،لصالح المجموعة التجريبية،وتعزى هذه النتيجة لتأثير العامل المستقل المتمثل في استخدام (أسلوب الألعاب التعليمية).

- **ملخص النتائج** :
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات الدنيا لتصنيف بلوم مجتمعة ، لصالح المجموعة التجريبية.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل المعرفي عند المستويات العليا لتصنيف بلوم مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠،٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي- لاختبار التحصيل المعرفي ككل (أي عند جميع المستويات المعرفية لتصنيف بلوم) ، لصالح المجموعة التجريبية.

- **توصيات البحث** :
  - ثبت لدى الباحثة من خلال نتائج البحث الحالي فعالية أسلوب الألعاب التعليمية في التدريس ، ولذلك بات من الضروري التوسع في استخدامها لتشمل جميع فروع الاجتماعيات والعلوم الأخرى.
  - إقامة دورات لتدريب المعلمين والمعلمات على إعداد دروس من موضوعات مقررات الاجتماعيات والعلوم الأخرى وفق أسلوب الألعاب التعليمية،عن طريق إعداد عدد من الدروس النموذجية ؛ لتقديمها للمعلمين والمعلمات ،والتي توضح كيفية استخدام الألعاب التعليمية كأسلوب في تدريس موضوعات مقررات الاجتماعيات بمراحل التعليم العام ؛ليتمكن المعلمين والمعلمات من استثمارها في تدريس تلك المقررات وغيرها من العلوم وبمختلف المراحل التعليمية.
  - عقد مسابقات على مستوى المدارس بين المعلمين والمعلمات تشرف عليها لجان متخصصة تابعة لإدارة التربية والتعليم ، تسعى لإجراء دراسات من شأنها تطوير استخدام الأساليب الحديثة في التدريس ، ومن ضمنها أسلوب الألعاب التعليمية،والحرص على تجريبها ميدانيا ؛لإثبات فعاليتها،وبالتالي إمكانية تعميم النتائج.
  - توظيف الألعاب التعليمية التي أثبتت فعاليتها العديد من الدراسات التربوية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى التلاميذ في مقررات طرق التدريس بالكليات المتخصصة بإعداد المعلمين والمعلمات،وإكسابهم أساسياتها وتدريبهم على توظيفها في موضوعات مقررات التعليم العام.
  - ضرورة استفادة واضعي مقررات الاجتماعيات في وزارة التربية والتعليم من البحث الحالي من خلال تضمين بعض الألعاب التعليمية في المحتوى الدراسي لهذه المقررات.

- **مقترحات البحث** :
  - إجراء أبحاث شبيهة تتضمن عينات مختارة من مدارس أخرى بمدن المملكة العربية السعودية؛ للوقوف على مدى إمكانية تعميم النتائج.
  - إجراء أبحاث تستهدف الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية كأسلوب في تدريس مقررات الاجتماعيات بمراحل التعليم العام ،على تنمية (المفاهيم الجغرافية ، مهارات التفكير الناقد ، مهارات التفكير الإبداعي ، مهارات رسم الخرائط ، الاتجاه نحو الجغرافيا ، حب المهن والوظائف).
  - إجراء أبحاث تستهدف الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية كأسلوب في تدريس مقررات أخرى غير مقررات الاجتماعيات،وفي مراحل تعليمية مختلفة،وفي موضوعات دراسية أخرى.
  - أجراء أبحاث وصفية ،تستهدف الكشف عن واقع استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التدريس الحديثة والتي من بينها الألعاب التعليمية،في تدريس مقررات الاجتماعيات بمراحل التعليم العام.
  - أجراء أبحاث لتطوير مقررات الجغرافيا بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب التدريسية الحديثة ومن بينها أسلوب الألعاب التعليمية.

- **قائمة المراجع**:

- إبراهيم،مجدي عزيز.(٢٠٠٤م).إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم.مصر الجديدة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- بدير،كريمان.(٢٠٠٨م).التّعلم النّشط.عمّان:دار المسيرة.
- البشلاوي،سيد أحمد محمد إسماعيل.(٢٠٠١م).أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.رسالة ماجستير غير منشورة.القاهرة:جامعة الأزهر.كلية التربية.
- جرجس،جرجس ميشال.(١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م).معجم مصطلحات التربية والتعليم.بيروت:دار النهضة العربية.
- الحيلة،محمد محمود.(١٤٢٨هـ- ٢٠٠٧م).الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها (سيكلوجياً وتعليمياً وعملياً).ط٤.عمّان:دار المسيرة.
- الخابوري،داود حميدان حيدر.(٢٠٠٨م).فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والدافعية.رسالة ماجستير غير منشورة.القاهرة:جامعة الدول العربية.معهد البحوث والدراسات العربية.
- الخالدي،مريم أرشد.(٢٠٠٨م).مدخل إلى رياض الأطفال.عمّان:دار صفاء.
- الخليفة،حسن جعفر.(١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م).المنهج المدرسي المعاصر(مفهومه – أسسه – مكوناته – تنظيماته- تقويمه وتطويره).ط٦.الرياض:مكتبة الرشد.
- دويدي،علي محمد جميل.(١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م).أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة.مجلة رسالة الخليج العربي.العدد (٩٢).السنة (٢٥).١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.ص ص ٨٥- ١١٧.
- زيتون،عايش محمود.(١٩٩٩م).أساليب تدريس العلوم.ط٣.عمّان:دار الشروق.
- السحت،مصطفى زكريا أحمد.(٢٠٠٥م).فعالية استخدام طريقتي حل المشكلات والألعاب التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ

الصف الخامس من المرحلة الابتدائية.رسالة ماجستير غير منشورة.جمهورية مصر العربية:كلية التربية.

- سليمان،يحيى عطية.ونافع،سعيد عبده.(٢٠٠١م).تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين.ط٢.دبي:دار القلم.
- الشبول،أريج صالح عبد الرحمن.(٢٠٠٤م).أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الأردن.كلية التربية.
- عبد الحميد،حسام الدين حسين . (٢٠٠٠م) .أثر استخدام الألعاب على كل من تعلم المفاهيم والاتجاه نحو المادة الدراسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا من مادة الدراسات الاجتماعية. دراسة منشورة . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.العدد (٦٦).٢٠٠٠م.أكتوبر .
- عبد الكريم،زينب.(٢٠٠٣م).علم النفس التربوي.عمّان:دار أسامة.
- عبد الله،حسام.(٢٠٠٣م).طرق تدريس الجغرافية لجميع المراحل الدراسية.عمان:دار أسامة.
- عريق،سامر محمد علي.(٢٠٠٢م).أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن في مادة التربية الاجتماعية والوطنية.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك.
- العناني،حنان عبد الحميد.(١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م).اللعب عند الأطفال (الأسس النظرية والتطبيقية).ط٢.عمّان:دار الفكر.
- قزامل،سونيا هانم.(٢٠٠٠م).فاعلية استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.مناهج التعليم وتنمية التفكير.دار الضيافة.جامعة عين شمس.ص ص١٩٧- ٢١٥ .
- الكبيسي،وهيب مجيد.والداهري،صالح حسن.(٢٠٠٠م).المدخل في علم النفس التربوي.إربد:دار الكندي.
- محمد،شحاتة سليمان.(٢٠٠٧م).سيكولوجية اللعب (رؤية نظرية وأمثلة تطبيقية).الإسكندرية:دار الفتح.
- مردان،نجم الدين علي.(١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م).سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة (الحضانة ورياض الأطفال).ط٢.حولي:مكتبة الفلاح.
- المقرم،سعد خليفة.(٢٠٠١م).طرق تدريس العلوم(المبادئ- الأهداف).عمّان:دار الشروق.
- نبهان،يحي محمد.(٢٠٠٨م).الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم.عمّان:دار اليازوري.
- نوري،محمد عثمان الأمين.(١٤٢٦هـ- ٢٠٠٦م).الإحصاء والقياس في العلوم الاجتماعية والسلوكية.الجزء الثاني (الإحصاء الاستدلالي).ط٢.الرياض:مكتبة الشقري.
- يحيى،حسن عايل أحمد.والمنوفي،سعيد جابر.(١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م).المدخل إلى التدريس الفعّال.ط٥.الرياض:جدة:الدار الصولتية للتربية.

****

البحث الثالث:

برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د/ عبد العال رياض عبد السميع
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بني سويف

برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د / عبد العال رياض عبد السميع

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث الى بناء برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة ألابتدائية. وبلغت عينة البحث ٨٠ تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة شجرة الدر الابتدائية المشتركة تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتمثلت ادوات القياس في البحث : اختبار مهارات معالجة المعلومات واختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية. وأدوات التجريب في : برنامج قائم على الخرائط الذهنية تم تطبيق وحدة من وحداته ودليل معلم لتدريس البرنامج وكتاب تلميذ يحتوي على الانشطة والتدريبات وتم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة المحتوى المقرر بالطريقة التقليدية وقد اشارت نتائج البحث الى فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات وتمثل ذلك في وجود فرق دال احصائيا في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما اشارت النتائج الى فاعلية البرنامج في تصويب المفاهيم البديلة لدى المجموعة التجريبية. ويوصي البحث بضرورة إعادة صياغة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات معالجة المعلومات باستخدام الخرائط الذهنية.

Mental maps based program for developing information processing skills and correcting the alternative perceptions of some geographical concepts in some primary stage pupils

Dr. Abd Al'al Riad Abd – Alsmei

Abstract

The research sought to build mental maps based program for developing the information processing skills and correcting the alternative perceptions of some geographic concepts in some primary stage pupils. The research sample population was comprised of 80 male and female primary stage pupils in Shagarat Al – Dor mixed primary school and divided into two groups, a control group and an experimental group. The research tools were as follows: information processing skill test, correcting the alternative perceptions of the geographical concepts test. The experimentation tools were as follows: mental maps based program whose one of its units was applied, a teacher's guide for teaching the program and a student's book containing activities and drills. The experimental group was taught via the program, while the control group was taught using the traditional method of teaching. The research findings came to effectiveness of the mental maps based program in developing the information processing skills, plus there were statistically significant differences in the post application in favor of the experimental group. Furthermore, the research findings referred to effectiveness of the program in correcting the alternative perceptions in the

experimental group members. The research recommended the necessity of reformulating contents of the social studies curricula in the light of the information processing skills via the mental maps.

• مقدمه:

لاشك في أن الأفراد يتذكرون المعلومات بشكل أفضل عندما يعالجونها بشكل تفصيلي وعميق، وتُعرف معالجة المعلومات بأنها تنظيم المعلومات بشكل يسمح لإحداث تكامل أو ترابط بين مكوناتها ،ويسهل من عملية استقبالها، وتخزينها داخل البنية المعرفية للفرد حتى يتمكن من استدعائها واستخدامها الاستخدام الأمثل عند مواجهته للموقف المشكل.

وتعد معالجة المعلومات من مقومات نجاح العملية التعليمية التعلمية إن لم يكن أهمها، فالمعالجة تحقق الفوائد الآتية: تختصر الوقت والجهد للمعلم والطالب، وتحسن من جودة التعلم، وتساعد المتعلم على استرجاع معلوماته السابقة واستخدامها عند الحاجة، كما تعين المتعلم على فهم المحتوى، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة، بالإضافة إلى أنها تجعل المعلومات ذات معنى، وتساعد المعلم على استخدام طرق تعليمية فعالة تتفق مع الطريقة التي نظمت بها المعلومات (Jones, 1987, 39).

كما تساعد معالجة المعلومات التلميذ على زيادة التحصيل الأكاديمي حيث يعتمد ما يتعلمه الطالب من معلومات على نمط معالجة هذه المعلومات وتركيبها، فإذا تعلم الطالب معلومات دون فهم لتنظيم هذه المعلومات فانه سوف يجد صعوبة في تذكرها (Orlich, et al., 2001)

وتتحدد مظاهر الفهم الحقيقي للمعلومات في قدرة المتعلم على أن يشرح، ويفسر، ويطبق المفاهيم أو الظاهرة العلمية ، وتكوين وجهات نظر ناقده لما يطرح عليه من موضوعات وأفكار من خلال عملية عقلية يطلق عليها المنظور، بالإضافة إلى قدرة المتعلم على الإدراك بحساسية للمفاهيم، وان يضع نفسه مكان الأخر لإدراك العالم من وجهة نظر الأخر، ووعيه الذاتي على تحديد ما يفهمه وما لا يفهمه من موضوعات وأفكار (Huffman, 1997,559).

وإذا نظرنا إلى واقعنا التعليمي سوف نجد أن هناك تدني لمهارات معالجة المعلومات لدى التلاميذ وذلك لاعتماد المعلم على الطرق التقليدية في التدريس، والتي تساعد فقط على الحفظ والاستذكار، وظهور ما يسمى بالتصورات البديلة للمعلومات لدى التلاميذ نتيجة عدم قيام المعلم بأنشطة وتدريبات تساعد على صقل وتعميق ومعالجة المعرفة في أذهانهم.

وعلي الرغم من صعوبة تحديد منشأ أو مصادر التصورات الخاطئة بدقة عند المتعلمين ، والنسبة التي يسهم بها كل مصدر من هذه المصادر، إلا أن هناك دلائل قوية تشير إلي دور البيئة، وفي الواقع فإن الخطورة لا تكمن في وجود التصورات الخاطئة عن المفاهيم التي اكتسبها الفرد وكونها من عدة مصادر فحسب ، بل تكمن

الخطورة في أن تلك التصورات الخاطئة تظل موجودة في أذهان الطلاب وفكرهم لفترات زمنية طويلة إذا لم يتم تعديلها. (علاء الدين سعد ،٢٠٠٥، ٣٨٤،٣٨٥)

وتتعدد تعريفات التصورات الخاطئة حيث يطلق عليها البعض الفهم الخاطئ وأحيانا يطلق عليها الفهم البديل كما يطلق عليها التصورات القبلية وغيرها من المصطلحات، وقد استخدم هذا المصطلح لوصف التفسير غير المقبول (وليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما بواسطة المتعلم بعد المرور بنشاط تعليمي معين (كمال زيتون :٢٠٠٢، ٢٩٨).

ويؤدي وجود التصورات البديلة إلى تأثير سلبي على فاعلية التعلم حيث تعوق فهم التلاميذ للمفاهيم الجغرافية، وكذلك تفسير الظواهر الطبيعية المرتبطة بتلك المفاهيم، وتكمن خطورة التصورات الخاطئة في أذهان التلاميذ في أن كل ما يبنى على هذه التصورات سوف يكون خاطئ، كما أن المتعلم يجد صعوبة في التخلي عنها خاصة إذا مر عليها وقت طويل في بنيته المعرفية.

وقد أكدت الكثير من الدارسات السابقة في المجالات العلمية المختلفة ومنها مجال الدراسات الاجتماعية على وجود تصورات بديلة في البنية المعرفية للمتعلمين وان هذه التصورات تقف عائقا أمام تعلم واكتساب المفاهيم الجغرافية الجديدة ومن هذه الدراسات:

دراسة جيهان كمال محمد و فوزية الدوسري (٢٠٠٣)، دراسة تابير Taber (2003)، دراسة هبه الغليظ (٢٠٠٧)، دراسة على أبو سعده (٢٠٠٨)، دراسة رائد الأسمر(٢٠٠٨)،دراسة جوماز Gomz (2008)، دراسة محمد محمود درويش (٢٠١٢)، دراسة أماني على السيد (٢٠١٣).

وقد استخدمت العديد من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية لتصحيح التصورات البديلة للمفاهيم لدى المتعلمين وتنمية مهارات معالجة المعلومات ومن هذه الاستراتيجيات: دورة التعلم ، والتناقض المعرفي، المتشابهات، نموذج بوسنر، نموذج التعلم البنائي.

ويرى ارمسترونج أن الطرق المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية تدفع المتعلمين إلى معالجة المعلومات بشكل خطي مما يشجع على تسجيل الأفكار، والانتقال من فكرة إلى أخرى بطريقة غير متسلسلة، ولاشك أن تدوين الأفكار بهذه الطريقة يقيد قدرات المتعلمين على رؤية الصورة الكلية، والعلاقات بين الظواهر الجغرافية (Armstrong :2002, 38).

وتعد الخرائط الذهنية تقنية لتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب مشوقة مستخدمة أشكالا، ورسوما تخطيطية، وجداول توضح العلاقة بين المعلومات، كما أنها تشرك شقي المخ الأيمن والأيسر معا (توني بوزان: ٢٠٠٦،٤٦).

كما أنها أداه فاعلة تساعد على التركيز لأنها تعمل مع المخ وتشجعه على خلق الروابط بين الأفكار، فكل فرع يتم إضافته إليها يكون مرتبط بالفروع

السابقة وهي بذلك تعمل بطريقة تشبه الطريقة التي يعمل بها المخ (بريان كليج: ٢٠٠٢، ١١).

وبذلك تجعل الخرائط الذهنية عمليتي التعليم والتعلم أكثر سهوله، وإمتاعا، وإثمارا حيث تساعد المتعلم على الإدراك التفصيلي للمادة الدراسية، واستدعاء وتذكر المعلومات بسهولة، والربط بين المفاهيم وبعضها، والموضوعات، بل واكتشاف علاقات جديدة بينها (صلاح الدين عرفه: ٢٠٠٦، ٣٠٨).

لأنها تساعد على تخطيط المحتوى بشكل مرئي مع استخدام الصور والألوان مما يساعد على توليد الأفكار، وإيجاد روابط وصلات في كل اتجاه وهو عكس التفكير الخطي الذي يجعل مخ المتعلم يعمل بشكل نظامي على قطع الصلات بين الأفكار وهو أشبه بمقص يقطع الروابط التي تصل بين خلايا العقل (توني بوزان: ٢٠٠٧، ١٠٣).

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى دور الخرائط الذهنية في تنمية التفكير ومن هذه الدراسات:

دراسة جود نف وودز (Good Neugh & Woods 2002) والتي أكدت على أن الخرائط الذهنية التي قدمها بوزان تساعد على تنمية الإبداع لدى المتعلمين وتضفي الإثارة والمتعة على الموقف التعليمي.

دراسة فودد (Vudd 2004) والتي أشارت إلى أن الخرائط الذهنية تعد أداه مهمة من أدوات التعلم النشط، ويجب على المعلمين استخدامها بدلا من السبورة والطباشير والإلقاء.

دراسة احمد عبد الرشيد (٢٠٠٨): أشارت نتائجها إلى فاعلية الخرائط الذهنية الجغرافية في تنمية قدرات التصور المكاني والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

دراسة انطوني (Anthony 2009) : والتي أكدت نتائجها على دور الخرائط الذهنية في تنمية التفكير الناقد.

دراسة سحر عبد الله محمد (٢٠١١): والتي أكدت نتائجها على فاعلية الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل.

دراسة احمد على إبراهيم (٢٠١٣): والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية الترابطات الرياضية ومهارات التفكير البصري لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات

دراسة منى سعد حسن (٢٠١٣): والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة.

ومما سبق يتضح أهمية الخرائط الذهنية ودورها في تنمية مهارات التفكير وزيادة التحصيل الدراسي، حيث تساعد التلميذ على ترتيب أفكاره، وتخزينها بشكل صحيح، ومن ثم استدعائها وتطبيقها في المواقف والمشكلات التي يواجهها، بالإضافة إلى أنها تجعل التعلم أكثر إثارة ومتعه وهو ما يفتقده التلميذ في تعلم الدراسات الاجتماعية، ولذا يحاول البحث الحالي بناء برنامج قائم على استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والتي تؤدي إلى تصحيح التصورات الخاطئة لديهم عن بعض المفاهيم الجغرافية والتي تكونت بسبب الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس، وعدم المعالجة العميقة والصحيحة لهذه المفاهيم في ذهن المتعلم.

- **الإحساس بالمشكلة**:

وقد شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال عدة مصادر:

- الدراسات السابقة: حيث أكدت الكثير من الدراسات على أهمية الخرائط الذهنية ودورها في تنمية المهارات والتفكير مثل دراسة انطوني (Anthony 2009) دراسة سحر عبد الله محمد (٢٠١١)، دراسة منى حسن طايع (٢٠١٣)، دراسة احمد على إبراهيم (٢٠١٣). وأكدت بعض الدراسات على وجود تصورات بديلة للمفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ مثل دراسة على أبو سعده (٢٠٠٨)، دراسة رائد الأسمر(٢٠٠٨)،دراسة جوماز Gomz (2008)، دراسة محمد محمود درويش (٢٠١٢)، دراسة أماني على السيد (٢٠١٣).
- شكوى الكثير من معلمي الدراسات الاجتماعية من ضعف مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة مهارتي التفسير والتطبيق.
- ملاحظة الباحث: حيث لاحظ الباحث أثنا الإشراف على التربية العملية في عدد من المدارس مثل مدرسة شجرة الدر الابتدائية، ومدرسة عمر ابن عبد العزيز، ومدرسة المنتزه الابتدائية، ومدرسة طه حسين الابتدائية عدم استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للخرائط الذهنية حيث يقتصرون في تدريسهم على الإلقاء
- قام الباحث بفحص بعض كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ولاحظ ما يلي:
  - ✓ قلة التدريبات بالكتاب المدرسي وكتاب النشاط والتي تساعد على تنمية مهارات معالجة المعلومات باستثناء مهارة التفسير.
  - ✓ خلو محتوى الكتب من الخرائط الذهنية باستثناء بعض الإشكال التخطيطية الخطية
  - ✓ اعتماد التقويم على الحفظ والاستظهار والبعد عن فهم التلميذ وتطبيقه للمعلومات.

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وكذلك وجود تصورات بديلة للمفاهيم الجغرافية لديهم .

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟
- ما التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما صورة البرنامج القائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم؟
- ما اثر البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟
- ما اثر البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما العلاقة بين نمو مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية؟

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على

- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة بني سويف
- التصورات الخاطئة المفاهيم الجغرافية المتضمنة في الوحدة الثانية (الأنشطة الاقتصادية في مصر) من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي.
- الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٤ م

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

- **أهمية البحث**:

- قد يفيد البحث معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال تقديم دليل معلم يساعدهم على استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية
- يفيد معلمي الدراسات الاجتماعية في تقويم تلاميذهم وتشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية بتزويدهم باختبار للتصورات البديلة

- قد يفيد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية من خلال البرنامج الذي يعتمد على الخرائط الذهنية، وكتاب التلميذ التي يمكن التلاميذ من تطبيق ما يتعلموه في البرنامج.
- قد يوجه أنظار القائمين على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة إعادة صياغة المناهج باستخدام الخرائط الذهنية

- **منهج البحث**:

في ضوء طبيعة الدراسة استخدم الباحثان:

المنهج الوصفي: في استعراض البحوث، والدراسات السابقة من أجل بناء الإطار النظري، وبناء البرنامج .

المنهج التجريبي: في التطبيق الميداني لوحدة من وحدات البرنامج وقياس فاعليتها على تنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة.

- **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات معالجة المعلومات
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات لصالح المجموعة التجريبية
- توجد علاقة ارتباطيه بين نمو مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.

- **مصطلحات البحث**:

- **الخرائط الذهنية**:

يعرفها توني بوزان بأنها إستراتيجية للتفكير وتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب ممتعة مستخدمة أشكال ، وألوان ، أو رسوم تخطيطية، وتوضح العلاقة بين المعلومات (٢٠٠٦، ٦٦).

وتُعرف إجرائيا بأنها " تصور عقلي لإعادة صياغة النصوص المكتوبة في مادة الدراسات الاجتماعية في صورة أشكال ورسومات ترابطية تفريعية تنظيمية تسهل على تلاميذ الصف الخامس ابتدائي ممارسة مهارات التطبيق والتفسير والتلخيص وإدراك العلاقات، وتصحح التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.

- **معالجة المعلومات**:

يقصد بها تنظيم المعلومات التي يتم تخزينها واستقبالها واستخدامها عمليا (زين العابدين شحاتة: ٢٠٠٣، ٦٣).

وتعرف أيضا بأنها تنظيم المعلومات بشكل يسمح لإحداث تكامل أو ترابط بين مكوناتها ويسهل من عملية استقبالها، وتخزينها داخل البنية المعرفية للفرد حتى يتمكن من استدعائها، واستخدامها الاستخدام الأمثل عند مواجهة الموقف (غسان يوسف حماد: ٢٠٠٦، ٦).

وتعرف إجرائيا بأنها قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على تنظيم المعلومات، واستقبالها، وتخزينها داخل البنية المعرفية باستخدام الخرائط الذهنية وتفسيرها، وتلخيصها، وإدراك العلاقات بينها، واستدعائها، وتطبيقها في مواقف ومشكلات حياتية.

- **التصورات البديلة**:

يعرف كمال زيتون التصورات البديلة بأنها: كل ما يتكون لدى الفرد من أفكار ومعتقدات حول الظواهر العلمية والأشياء تخالف التصور العلمي السليم الذي يقرره العلماء المتخصصون لتفسير هذه الظواهر والأحداث (٢٠٠٠، ٣٢٥).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها ما يتكون لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من تصورات وأفكار ومعتقدات حول المفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة "الأنشطة الاقتصادية في مصر" والتي تتعارض مع التفسيرات العلمية الصحيحة والمتفق عليها لهذه المفاهيم، والتي تقاوم التغيير والتعديل وتعوق فهمهم وتعلمهم الصحيح.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة على تساؤلات البحث اتبع الباحث الخطوات التالية:

- إعداد قائمة بمهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
- إعداد قائمة بالتصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
- عرض القائمتين على مجموعة من خبراء المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الخرائط الذهنية، التصورات البديلة، ومهارات معالجة المعلومات لبناء الإطار النظري
- بناء البرنامج القائم على الخرائط الذهنية واختيار وحدة لتدريسها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وهي "وحدة الأنشطة الاقتصادية في مصر".
- إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على الخرائط الذهنية
- إعداد كتاب التلميذ وفقا للخرائط الذهنية.
- عرض البرنامج ودليل المعلم وكراسة التلميذ على مجموعة من السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة

- **إعداد أدوات البحث** وتتمثل في
  - ✓ إعداد اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية
  - ✓ إعداد اختبار مهارات معالجة المعلومات لتحديد مدى تمكن التلاميذ من هذه المهارات
  - ✓ عرض الأدوات على مجموعة من السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة
- **تجربة البحث** وتشمل
  - ✓ اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.
  - ✓ إجراء التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث، وحساب الصدق والثبات.
  - ✓ تطبيق أدوات البحث قبليا.
  - ✓ تدريس البرنامج القائم على الخرائط الذهنية للمجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة المحتوى الموجود بالكتاب المدرسي.
  - ✓ تطبيق أدوات الدراسة بعدياً
- رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً واستخلاص النتائج وتفسيرها
- تقديم التوصيات والمقترحات

• ثانيا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

• أولا: الخرائط الذهنية:

• ماهية الخريطة الذهنية:

تعرف الخرائط الذهنية بأنها "وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق المعلومات، ويفتح الطريق واسعا أمام التفكير الإشعاعي (ذوقان عبيدات، سهيله أبو السميد: ٢٠٠٧، ٤٧).

وتعرف أيضا بأنها "إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات، وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة حيث تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشرى بما يساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلاً من التفكير الخطي التقليدي لدراسة المشاكل ووضع استراتيجيات بطريقة غير خطية ويتم إعدادها من خلال برامج الحاسب(السعيد السعيد عبد الرازق: ٢٠١٢).

وتعرف بأنها أداه لتنظيم التفكير، وتقنية تزود الفرد بمفاتيح تساعد على استخدام طاقة الفرد العقلية وتسخير أعلى مهارات العقل بكلمة، أو صورة، أو عدد، أو ألوان (توني بوزان: ٢٠٠٥، ٥٠٣).

ويعرفها عبد الرشيد " تصور عقلي لإعادة صياغة ومعالجة النصوص المكتوبة في الدراسات الاجتماعية في صورة رسومات وأشكال ترابطية تفريعية تنظيمية تيسر على المتعلم الفهم، والاستيعاب، والتعلم (٢٠٠٨، ١٩).

ومما سبق يتضح أن الخرائط الذهنية هي عبارة رسومات تفريعية تساعد المتعلم على معالجة النصوص والمعلومات، وتعمل بطريقة تشبه الطريقة التي

يعمل بها الذهن، كما أنها وسيلة سهلة الإعداد من قبل المعلم والمتعلم، كما أنها تحول النصوص، والمعلومات المكتوبة إلى أشكال، ورسومات بها صور وألوان متعددة تجعل التعلم أكثر إثارة، ومتعه، وفيما يلي إشارة إلى أهمية الخرائط الذهنية.

- **أهمية الخرائط الذهنية** :

للخرائط الذهنية أهمية كبيرة يمكن أن نلخصها في النقاط التالية

- تنظيم البناء المعرفي والمهاري لكل من المعلم والمتعلم معا.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فكل تلميذ يرسم صورة خاصة به للموضوع الذي تعلمه بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضحه حسب قدراته وإمكاناته.
- تجعل عملية تذكر المعلومات التي تم تعلمها سهلة لأنها تصبح صورة ذهنية في مخ المتعلم.
- تنمي مهارات الإبداع الفني لدى التلاميذ لأنها عبارة عن رسومات وبها أشكال، وألوان، وصور.
- تكسب المتعلم مهارة التلخيص لأنها عبارة عن تحويل النصوص المكتوبة إلى رسومات وبالتالي يأخذ المتعلم ما يحتاجه من كلمات أو جمل من تلك النصوص (هديل احمد إبراهيم: ٢٠٠٩، ١٨: ١٦).
- تساعد المتعلم على رسم صورة كلية للموضوع بتفاصيله المختلفة.
- تساعد في الكشف عن التلاميذ المبدعين من خلال تكليفهم ببناء خرائط ذهنية لبعض دروسهم.
- تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل التفكير الاستدلالي والناقد، والإبداعي والتخيلي، وتجهيز المعلومات بالإضافة إلى زيادة التحصيل، وقد أجريت العديد من الدراسات وأشارت إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير المختلفة ومن هذه الدراسات:

دراسة ريموند Raymond ، وليام William (٢٠٠٧): وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدقة في بناء الخريطة الذهنية وتذكر الحقائق المرتبطة بنصوص الدراسات الاجتماعية.

(٢٠٠٨): هدفت الى التعرف على تاثير خرائط Abi-El-Mona,; Adb-El-Khalick **دراسة** على التحصيل العلمي لتلاميذ الصف الثامن' وقد اشارت النتائج الى دور الخرائط الذهنية في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة

دراسة هديل احمد إبراهيم (٢٠٠٩): وقد أشارت نتائجها إلى فاعلية الخرائط الذهنية في زيادة تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر الأحياء.

دراسة رقية بنت عديم بن جمعة (٢٠٠٩): وقد أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الخريطة الذهنية في تحصيل طالبات الصف التاسع في سلطنة عمان واتجاهاتهن نحوها.

دراسة ايسجول Aysegul (2010) , وقد أشارت نتائجها إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية الكثير من المهارات لدى المتعلمين مثل التلخيص والاستكشاف، والإبداع، كما أنها تزيد من احتفاظ الطالب بالمادة العلمية وتضفي على التعليم الإثارة والمتعة.

دراسة حنين سمير صالح (٢٠١١): وقد أكدت نتائجها على فاعلية الخرائط الذهنية في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم واتجاهاتهن نحوها.

دراسة السعيد السعيد عبد الرازق (٢٠١٢): وقد أكدت نتائجها على أن استخدام الخرائط الذهنية قد حقق حجم تأثير مرتفع في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة وفاء سليمان عوجان (٢٠١٣): وقد أكدت نتائجها على فاعلية برنامج باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات البكالوريوس بكلية الأميرة عالية في مساق تربية الطفل في الإسلام.

دراسة تانريسفن Tanriseven (٢٠١٤): وقد اكدت نتائجها على ان هناك فرق ذات دلالة في التعلم الذاتي لكلا المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وان التخطيط باستخدام الخرائط الذهنية له تاثير ايجابي على استخدام الطلاب المعلمين لاستراتيجيات التنظيم الذاتي لديهم ودافعيتهم.

ومما سبق يتضح دور الخرائط الذهنية في زيادة التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، والاستدلالي، ولكن كيف نعد خريطة ذهنية تساعد على تنمية التفكير وتزيد التحصيل الدراسي وتنمي الإبداع الفني لدى التلاميذ.

- **خطوات بناء الخريطة الذهنية**:

تتمثل خطوات بناء الخريطة الذهنية كما حددها توني بوزان فيما يلي:

- احضر ورقة بيضاء واثنيها من جميع جوانبها، والبدء في منتصفها لان ذلك يعطي للذهن حرية للتحرك في جميع الاتجاهات.
- استخدم احد الأشكال أو احد الصور للتعبير عن الفكرة المركزية، لان الصورة أفضل من ألف كلمه.
- استخدم الألوان أثناء رسم الخريطة لأنها تعمل على إثارة الذهن.
- توصيل الفروع الرئيسية بالشكل المركزي، ثم توصيل فروع المستويين الأول والثاني..وهكذا.
- اجعل الفروع تأخذ الشكل المنحني بدلا من المستقيم، لان الفروع المنحنية التي تشبه فروع الأشجار أكثر جاذبية للعين، وإثارة للانتباه، أما الفروع المستقيمة تصيب الذهن بالملل.
- استخدم كلمة رئيسية واحده على كل فرع لان الكلمة المفردة تمنح العقل القوة والمرونة حيث ينتج عنها مجموعة من الروابط الذهنية.
- استخدم الصور أثناء رسم الخريطة لان كل صورة أفضل من ألف كلمة والخريطة الذهنية ليست مجرد صورة واحدة بل تحوي الكثير من الصور (٢٠٠٨، ٤٥:٤٠).

- **ثانيا: التصورات البديلة:**

- **مفهوم التصورات الخاطئة:**

تتعدد تعريفات التصورات الخاطئة حيث يعرفها كـــي **Kay** بأنها "المفاهيم التي يحملها المتعلمون، وهى قد لا تشبه ولا تتفق مع الفهم العلمي السليم الذي كونه العلماء والخبراء. (2000, 38)

وتعرف أيضا بأنها "الحالة التي يكون بها إدراك الفرد لمفهوم علمي معين على خلاف إدراك العلماء والمختصين لذلك المفهوم، ومع ذلك لا يقر بالخطأ ويؤمن إيمانا راسخا بصحة إدراكه (على ابن احمد الراشد: ٢٠٠٢ ، ٣٥).

وتعرف أيضا بأنها " ما لدى الطالب من معارف ومعلومات في بنيته المعرفية ولا تتفق مع المعرفة المقبولة علميا، ولا تمكنه من شرح واستقصاء الظاهرة العلمية بطريقة مقبولة (معتز احمد إبراهيم: ٢٠٠٨، ٩).

وتعرف أيضا بأنها " الأفكار التي يأتي بها الطالب من بيئته ومن مشاهداته ونشاطاته اليومية، وتخالف ما اتفق عليه العلماء، ويوردها في تقديم التفسيرات العلمية للمفاهيم والظواهر الفيزيائية (منذر بشارة: ٢٠٠٨، ١٥١).

ونلاحظ مما سبق أن التصورات الخاطئة ما هي إلا أفكار أو معلومات أو معرفه موجودة في البنية المعرفية للمتعلم عن شيئا ما ، وهذه المعرفة لا تتفق مع المعرفة العلمية الصحيحة لهذا الشيء، وقد اختلف التربويون في أسباب تكون هذه التصورات البديلة للمفاهيم، فالبعض يرجعها إلى المعلم، والبعض الأخر إلى طرق التدريس، والبعض يرجعها إلى البيئة.

- **أسباب تكون التصورات الخاطئة:**

لاشك في أن تحديد مصدر تكون التصور البديل للمفهوم لدى المتعلم أمر في غاية الأهمية لما لهو من اثر في اقتراح الإستراتيجية التي تناسب تصحيح وتعديل هذا المفهوم، ولا يوجد سبب واحد معروف لتكون هذه التصورات، ولكن تتعدد وتتنوع هذه الأسباب ومنها:

- المعلم: يلعب المعلم دورا مهما في نجاح العملية التعليمية لأنه يمثل أهم العناصر الأساسية في توجيه المتعلمين، كما يعد مصدرهم الأساسي للمعرفة، ولذا فهو يعد حجر الزاوية في إحداث تغيير للتصورات البديلة للمفاهيم (صفاء الكيلاني : ١٩٩٤، ٢٥٥).فإذا كان المعلم ذاته لديه تصورات بديلة فلاشك في انه ينقلها بصورة سلبية إلى التلاميذ.
- الكتب المدرسية : يعد الكتاب المدرسي مصدر المعلومات للمتعلم بما يحمله من معارف متنوعة، وقد يسهم في تكوين التصورات البديلة إذا كان يحتوي على كمية كبيرة من المعرفة تؤدي إلى سطحية في معرفة المتعلم وبالتالي لا يستطيع المتعلم تحقيق العمق المطلوب للمعلومات، بالإضافة إلى عدم تعزيز المفهوم في التتابع الراسي للمنهج (جيهان كمال محمد، فوزية محمد ناصر: ٢٠٠٣، ٩٨).

- المتعلم : قد يكون المتعلم مصدر للتصورات البديلة إذا كان نموه العقلي والإدراكي متأخر وبالتالي لا يستطيع إدراك المعنى الصحيح للمفهوم، لأنه اكبر من قدراته، وقد يأتي المتعلم إلى المدرسة ولديه تصورات خاطئة اكتسبها من البيئة المحيطة (نادية بكار: ١٩٩٦، ٣٢).
- طرق التدريس المستخدمة: تعد الطرق المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية من أهم مصادر تكون التصورات البديلة للمفاهيم فاستخدام الإلقاء وسيادة اللفظية وافتقار طريقة التدريس إلى الموقف التطبيقية للمفهوم، وعدم الاعتماد على الخبرات المباشرة أو غير المباشرة تؤدي إلى تكوين تصورات خاطئة لدى التلاميذ عن المفهوم الجغرافي، وقد أشارت إلى الكثير من الدراسات السابقة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة لتصحيح التصورات الخاطئة لدى المتعلمين ومن هذه الدراسات: [دراسة خالد عبد اللطيف عمران (٢٠١٣)، دراسة محمد محمود درويش (٢٠١٢)، دراسة أمال جمعة (٢٠١٠)، دراسة امفضي أبو هولا ومحمد عبد الحافظ (٢٠١٠)، دراسة خالد سلمان ضهير (٢٠٠٩)، دراسة رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨)، دراسة منذر السويلميين (٢٠٠٨)، دراسة مدحت عزمي عياد (٢٠٠٧).
- تدني مهارات معالجه المعلومات : يرى الباحث أن من أهم أسباب تكون التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية تدني معالجة المعلومات لدى التلاميذ، حيث أن تفسير التلميذ للمعلومة، وتطبيقه لها، وإدراك العلاقة بينها وبين المعلومات الأخرى، وتحويلها إلى خريطة ذهنية مستخدما مهارة التلخيص يؤدي إلى إضفاء معنى على المفهوم ويجعله أكثر ثباتا في ذهن المتعلم، ويمنع تكون تصورات بديلة لهذا المفهوم.

- **استراتيجيات تصويب التصورات البديلة** :

لقد أثارت التصورات البديلة للمفاهيم اهتمام الباحثين وعلماء التربية لمحاولة إيجاد استراتيجيات ونماذج تدريسية تساعد على تعديل هذه التصورات خاصة إذا استمرت في ذهن المتعلم لفترة طويلة فإنها تقاوم التعديل والتغيير، ومن الاستراتيجيات التي أشارت نتائجها إلى فاعليتها في تعديل التصورات البديلة: التعلم البنائي باستراتيجياته المتنوعة مثل إستراتيجية التناقض المعرفي ،وإستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجية المتشابهات، وإستراتيجية التعلم التوليدي ، ونموذج بايبي التعليمي، نموذج بوسنر، بالإضافة إلى التعلم التعاوني وخرائط المفاهيم.

- **ثالثا: مهارات معالجة المعلومات**:

- **مفهوم معالجة المعلومات**:

تتعدد تعريفات معالجة المعلومات حيث تعرف بأنها أساليب معرفية تشير إلى الفروق في استراتيجيات الأداء المميز للأفراد في الإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات، والطريقة التي يستعملها الفرد في تفسير وتناول مثيرات البيئة (Shapman & Shapman: 1985, 299). وتعرف أيضا بأنها مجموعة الآليات والمهارات المتعلمة والتي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية

المتنوعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها (محمد عبد السميع رزق: ٢٠٠٤، ٩٥).

وتعرف أيضا بأنها تنظيم وتقديم المعلومات من خلال بني مفاهيمية مترابطة ومشكلات يراعى فيها التتابع والتكامل بهدف اكتساب المفاهيم وتنمية عمليات العلم لطلاب الصف الأول الثانوي (غسان يوسف حماد: ٢٠٠٦، ٤).

وتعرف أيضا بأنها مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما تتطلب ذلك وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل من الشخص نفسه"(مصعب محمد شعبان: ٢٠٠٩، ٨).

ويحدد جروان مهارات معالجة المعلومات في المهارات الفرعية التالية: التلخيص، والتطبيق، والتعرف على العلاقات والأنماط، والتفسير (فتحي عبد الرحمن جروان:٢٠٠٧، ١٦٣).

- **مهارات معالجة المعلومات**:

تتحدد مهارات معالجة المعلومات فيما يلي:

- **مهارة التطبيق**:

يقصد بمهارة التطبيق استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق تعلمها من قبل الطالب لحل مشكلة تعرض له في موقف جديد، وفي بعض الأحيان تكون المعطيات حول موقف افتراضي أو مستقبلي ويطلب من الطالب التنبؤ بما يمكن أن يحدث في ضوء المعطيات مع بيان الأسباب (جروان: ٢٠٠٧، ١٦٤).

وترجع أهمية مهارة التطبيق إلى أن التعلم الذي ينصب فقط على المعرفة وتذكرها، ولا يرقى بالطالب إلى مستوى الإفادة من هذه المعرفة في مواقف جديدة هو تعلم عديم الجدوى في حياتنا العملية، لان المقياس الصادق للفهم الصحيح لمبدأ ما هو القدرة على تطبيق هذا المبدأ في موقف جديد (جروان: ٢٠٠٧، ١٦٦).

- **مهارة التفسير**:

هي قدرة التلميذ على رد الظاهرة أو الحدث أو القضية إلى أسبابها الحقيقة، وهو أيضا عملية عقلية هدفها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.

وتقع التفسيرات أو الاستنتاجات في ثلاث مستويات هما: تفسيرات بدرجة معقولة من اليقين، وتفسيرات نعتقد أنها على الأرجح صحيحة، وتفسيرات تبدو كتوقعات أو تخمينات ممكنة ولكنها تتجاوز ما تعنيه البيانات المتوفرة (١٦٧، ١٦٨).

- **مهارة التلخيص**:

يقصد بالتلخيص قيام التلميذ بضم المعلومات في عبارات متماسكة، وهذا يتطلب إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسية فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، وهو أيضا عملية تعاد فيها صياغة الفكرة أو الأفكار الرئيسة التي تشكل جوهر الموضوع، ولكن لا يعنى التلخيص مجرد قيام المتعلم بإعادة صياغة نص مسموع أو مكتوب، أو مجرد تقصيره، وإنما أشبة بحفنه من الذهب في جبل من الصخور (حسن حسين زيتون: ٢٠٠٣، ٣٤).

ولا شك في أن مهارة التلخيص ليست مهارة سهلة على التلاميذ، ولذا يتطلب التدريب على هذه المهارة مجموعة من الإجراءات التي يجب على المعلم والتلاميذ إتقانها:

- ✓ التدريب على الأشكال والمخططات التي تنظم المفاهيم
- ✓ تدريب التلاميذ على رسم الأشكال والمخططات الذهنية.
- ✓ نمذجة التلخيص أمام التلاميذ.
- ✓ التغذية الراجعة من قبل المعلم (صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل: ٢٠١٠، ١٠٦)

وقد تحددت مهارة التلخيص في هذا البحث في قيام تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بتحويل نصوص الدراسات الاجتماعية وفقراتها إلى خرائط ذهنية.

- **مهارة التعرف على العلاقات والأنماط**:

يقصد بها قدرة التلميذ على تجميع مفردات (ظواهر ، أو أشياء، أو أحداث) في فئات أو مجموعات اعتمادا على خواص أو صفات محدده تجمع كل فئة منها مع تقديم الأساس الذي استند إليه في القيام بهذا التطبيق (حسن حسين زيتون: ٢٠١٠، ١٥)، ويرى فهيم مصطفى أن هذه المهارة من أول المهارات التي يكتسبها العقل البشري ومعناها ترتيب الأشياء المتشابهة معا والفصل بين الأشياء المختلفة تبعا لدرجة اختلافها (فهيم مصطفى: ٢٠٠١: ١٥٤).

تتطلب هذه المهارة القدرة على فحص المعلومات المتضمنة بالفقرة أو النص المكتوب والحكم عليه من اجل اكتشاف العلاقة التي تربط بين عناصرها، ويكون المرجع في ذلك الاستناد إلى المعرفة المتعلقة بميدان الكتابة، وقد تكون العلاقة سببية أو ارتباطيه أو تناظر إلى غير ذلك مما تحفل به أي لغة من علاقات آو أنماط(زين العابدين شحاتة خضراوي: ٢٠٠٣، ٦٥).

- **أهمية مهارات معالجة المعلومات**:

وتعد معالجة المعلومات من مقومات نجاح العملية التعليمية التعلمية إن لم تكن أهمها، لان قيام المتعلم بمعالجة المعلومات تحقق الكثير من الفوائد للطالب والمعلم، بل تحقق الغاية من العملية التعليمية، ويمكن أن نجمل أهمية معالجة المعلومات في النقاط التالية:

- ◄◄ تختصر الوقت والجهد على المعلم والطالب، وتحسن من جودة التعلم.

- تساعد المتعلم على استرجاع معلوماته السابقة بسهولة واستخدامها عند الحاجة.
- تعين المتعلم على فهم المحتوى، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة.
- تجعل المعلومات ذات معنى، وتساعد المعلم على استخدام طرق تعليمية فعالة تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات (Jones, 1987, 120).
- تساعد معالجة المعلومات المتعلم على زيادة التحصيل الأكاديمي حيث أن ما يتعلمه الطالب من معلومات يعتمد على نمط معالجة هذه المعلومات وتركيبها(Orlich, et al.,2001, 182)
- تساعد المتعلم على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وفهمها واستخدامها بسهوله.
- تكسب المتعلم القدرة على تحليل المعلومات لاختيار انسبها لاستخدامه في حل المشكلات الحياتية والدراسية.
- تكسب المتعلم القدرة على التعبير المبني على التفكير السليم.
- تساعد المتعلم على استنباط معلومات جديدة نتيجة قيامه بتنظيم المعلومات وتوظيفها (فهيم مصطفى محمد: ٢٠٠١، ٢٢).
- تعمق فهم المتعلم للمفاهيم والظواهر الجغرافية وبالتالي عدم تكون تصورات بديلة لتلك المفاهيم والظواهر.

ولعل مما سبق يتضح أهمية معالجة المعلومات، وضرورة إكساب المتعلمين مهاراتها لكي تحقق العملية التعليمية الهدف المرجو منها وهو اكتساب المعرفة وتخزينها بطريقة صحيحة، ثم استدعائها وتطبيقها في مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية، بالإضافة إلى أن معالجة المعلومات تساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وخفض تكوين تصورات ذهنية خاطئة لدى التلاميذ عن المفاهيم الجغرافية، ونظر لأهمية معالجة المعلومات فقد كانت موضع اهتمام العديد من الدراسات ومنها:

دراسة بيجس (1994) Biggs: أكدت نتائجها على أن طرق معالجة وتجهيز المعلومات تؤثر في مخرجات التعلم، كما أن الفرق بين الطلاب ذوي مستويات تجهيز عميقة، والطلاب ذوي مستويات تجهيز سطحية يرجع إلى استخدام استراتيجيات تدريس تفعل من إستدخال المعلومات، وترميزها، ومعالجتها.

دراسة عبد الله بن طه الصافي (٢٠٠٠): أشارت نتائجها إلى تفوق التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي في مستوى العمق الذي يعالجون به المعلومات مقارنة بأقرانهم منخفضي التحصيل.

دراسة زين العابدين شحاتة خضراوي (٢٠٠٣): هدفت إلى التعرف على اثر استخدام إستراتيجية لتعليم مهارات معالجة المعلومات على تحسين مستوى أداء طلاب كلية التربية تخصص رياضيات بسوهاج في مهارات معالجة المعلومات المكتوبة

دراسة غسان يوسف حماد (٢٠٠٦): وقد أشارت نتائجها إلى الأثر الايجابي لمعالجة المعلومات في تنمية عمليات العلم واكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

دراسة لبنى جديد (٢٠١٠): أظهرت نتائجها عدم وجود ارتباط بين أسلوب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وبين قلق الامتحان، ووجود ارتباط موجبٍ دال إحصائيا بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

- **ثالثا:إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها**

- **(١) إعداد أدوات البحث:**

لما كان البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن اثر برنامج قائم على الخرائط الذهنية في تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات التالية:

- قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة الأنشطة الاقتصادية في مصر والتي يوجد لدى التلاميذ تصورات بديلة عنها.
- قائمة بمهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- اختبار تشخيصي للتصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.
- اختبار مهارات معالجة المعلومات.
- برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتصويب التصورات الخاطئة، وتنمية مهارات معالجة المعلومات.
- دليل معلم لتدريس البرنامج القائم على الخرائط الذهنية.
- كتاب التلميذ تتضمن أنشطة وتدريبات يقوم بها التلميذ.

وفيما يلي خطوات إعداد أدوات البحث

- **إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة الأنشطة الاقتصادية في مصر والتي يوجد لدى التلاميذ تصورات بديلة عنها**

لإعداد القائمة تم تحليل محتوى وحدة البحث وفق الخطوات التالية:

- الهدف من التحليل: تحديد المفاهيم الجغرافية التي تتضمنها وحدة البحث والتي يوجد لدى التلاميذ تصورات بديلة عنها.
- اختيار الجملة وحده للتحليل، وتم تقسيم الوحدة إلى جمل تعالج كل جملة مفهوم معين.
- حساب ثبات التحليل: تم تحليل الوحدة مرتين بينهما مده زمنية قدرها أسبوعين، وتم حساب نقاط الاتفاق بين التحليل في المرة الأولى والتحليل في المرة الثانية، وبلغت نسبة الاتفاق ٩٠٪ وهو معامل ثبات مقبول.
- وبعد الانتهاء من التحليل تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وقد بلغ عدد المفاهيم ٢٠ مفهوم، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث، التصورات البديلة ملحق (٢)

- **إعداد قائمة بمهارات معالجة المعلومات الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**

اقتصر البحث الحالي على أربع مهارات لمعالجة المعلومات والتي ذكرها فتحي عبد الرحمن جروان في كتابه تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات وهي: التطبيق، والتفسير، والتلخيص، وإدراك العلاقات والأنماط.

- **اختبار تشخيصي للتصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية**

الهدف من الاختبار هو تحديد التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدة المختارة بالبرنامج، وهو عبارة عن اختبار مفتوح النهاية من نوع المقال القصير عن ماهية المفاهيم الجغرافية السابق تحديدها في قائمة المفاهيم ، وتم تطبيقه على عينة غير عينة الدراسة بلغ عددها ٣٠ طالب وطالبة من مدرسة المنتزه الابتدائية، وتم رصد التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بالوحدة ، ملحق (١)

- **إعداد البرنامج القائم على الخرائط الذهنية**

◄◄ أهداف البرنامج

✓ الهدف العام للبرنامج

يهدف إلى إكساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مهارات معالجة المعلومات، وتصحيح التصورات الخاطئة الموجودة لديهم عن المفاهيم الجغرافية.

✓ الأهداف الفرعية للبرنامج

◄◄ الأهداف المعرفية

من المتوقع في نهاية البرنامج أن يكون التلميذ قادر على أن:

✓ يعي أهمية الزراعة ومشروعاتها التنموية في مصر.
✓ يفسر أهمية الصناعة في مصر.
✓ يعطي تعريفا دقيقا للمفاهيم الواردة في الوحدة مثل (اتحاد أوربي، صناعة، تجارة، الكوميسا،الصناعة الاستخراجية، الصناعة التحويلية، تجارة داخلية، تجارة خارجية، شعب مرجانية، افرواسيوية)
✓ يتعرف على الثروة السمكية في مصر.
✓ يقارن بين المقومات الطبيعة والبشرية للصناعة.
✓ يفرق بين النقل النهري والنقل البحري.
✓ يفسر تنوع وسائل النقل في مصر
✓ يوازن بين مميزات وعيوب النقل الجوي.
✓ يقترح حلول لبعض المشكلات الناتجة عن الصناعة.
✓ يقدم مقترحات لحل مشكلة التلوث.
✓ يقترح وسائل لتنمية التجارة الداخلية والخارجية.
✓ يستنتج العلاقة بين النقل والمواصلات والتجارة.
✓ يستنتج العلاقة بين الزراعة والصناعة والتجارة.

◄◄ الأهداف المهارية

✓ يحدد على خريطة مصر مشروعات التنمية الزراعية
✓ يحدد على خريطة مصر أهم مصايد الأسماك.
✓ يلخص مشروعات التنمية الزراعية في مصر.
✓ يرسم خريطة ذهنية لمشروعات التنمية الزراعية في مصر.
✓ يرسم خريطة ذهنية لمصايد الأسماك في مصر.
✓ يحدد على الخريطة أهم أماكن تواجد الصناعات الاستخراجية.
✓ يرسم خريطة ذهنية للإنتاج الصناعي في مصر.
✓ يرسم خريطة ذهنية للتجارة في مصر.

- ✓ يرسم شكل يعبر عن العلاقة بين النقل والتجارة.
- ✓ يلون على خريطة مصر أماكن تواجد الشعب المرجانية.
- ✓ يبتكر حلول لمشكلة عدم كفاية الإنتاج السمكي في مصر.
- ✓ يقدم اقتراحات لتنمية التجارة الداخلية.

◄◄ الأهداف الوجدانية

- ✓ يقدر أهمية الزراعة في مصر.
- ✓ يقدر دور الدولة في التنمية الزراعية في مصر.
- ✓ يقدر عظمة الخالق في تنوع مصايد الأسماك في مصر.
- ✓ ينصح زملائه بعدم إلقاء المخلفات في نهر النيل.
- ✓ يتحمس لتحسين وضع الصيادين المصريين للنهوض بالثروة السمكية.
- ✓ يقدر دور المناخ في وجود المراعي الطبيعية.
- ✓ يفخر بالصناعات الوطنية.
- ✓ يقدر دور التلوث في إهدار البيئة.
- ✓ يستبدل التصورات الخاطئة بالتصورات الصحيحة عن الأنشطة الاقتصادية في مصر.
- ✓ يقدر دور موقع مصر واعتدال مناخها في توفر جميع طرق النقل

• **أسس بناء البرنامج**:

يقوم البرنامج على مجموعة من الأسس تتمثل في :

◄◄ العقل مثل البارشوت لا يعمل إلا عندما يفتح، والخريطة الذهنية تمدك بمفاتيح تساعدك على استخدام طاقة عقلك بتسخير اغلب مهارات العقل بكلمة، أو صورة، أو ألوان...

◄◄ العقل يعمل بشكل متكامل ولكنه يحب الصور ولا ينساها بسهولة أكثر من الكلمات.

◄◄ يتم العمل في الخرائط الذهنية من المركز حيث الفكرة الرئيسية ثم التنوع بعد ذلك وفقا للأفكار الخاصة بالفرد.

◄◄ تثري الخرائط الذهنية التفكير وتدعمه حيث تستخدم في كل الأنشطة والمواد الدراسية.

◄◄ تجعل الخريطة الذهنية عملية التعليم والتعلم أكثر إمتاعا وسهوله بالنسبة للمتعلم والمعلم.

◄◄ توجد لدى التلاميذ تصورات خاطئة عن المفاهيم الجغرافية لابد من تصحيحها وتقوم الخريطة الذهنية بدور كبير في تصحيحها.

◄◄ اكتساب التلميذ مهارات معالجة المعلومات تساعد على تصحيح التصورات البديلة الموجودة في ذهن المتعلمين عن المفاهيم الجغرافية.

◄◄ استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية يعد أداه فاعله للتفكير لأنها تعمل مع المخ، وتشجعه على توليد الأفكار ومضاعفتها، وخلق روابط بينها.

◄◄ تقوم الخريطة الذهنية على مبد التكامل والترابط بين الأفكار، كما تنمي القدرة على التخيل من خلال صورة مركزية أساسية يخرج منها فروع مرتبطة بالصورة الأساسية في المركز.

- يمكن أن تنمي الخريطة الذهنية العديد من المهارات كالتطبيق، والتفسير، والتلخيص، وإدراك العلاقات، وهي تسمى مهارات معالجة المعلومات.

• **محتوى البرنامج**:

يتكون البرنامج من وحدتين دراسيتين والمتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول، وتم تقسيم الوحدتين إلى تسع دروس، وقد اقتصر البحث على إعادة بناء وحدة فقط من وحدات البرنامج وهي الوحدة الثانية (الأنشطة الاقتصادية في مصر)، ملحق رقم (٥) محتوى البرنامج في كتاب التلميذ، ويرجع اختيار الباحث لهذه الوحدة إلى العديد من الأسباب:

- تحتوى دروس الوحدة على العديد من المفاهيم الجغرافية التي يوجد لدى التلاميذ تصورات بديلة عنها.
- ارتباط دروس الوحدة بالبيئة المحلية وبالحياة اليومية التي يعيشها التلميذ مما يسهل على المعلم تنمية مهارات معالجة المعلومات وخاصة مهارة التطبيق.
- تتضمن الوحدة مفاهيم وحقائق وقيم ومهارات قضايا حياتية يمكن تمثيلها بالخرائط الذهنية

• **أساليب التقويم في البرنامج** :

تنوعت أساليب التقويم في البرنامج وتمثلت في:

- التقويم القبلي: لتحديد مستوى التلاميذ، وتحديد التصورات البديلة الموجودة لديهم عن المفاهيم الجغرافية، وتم ذلك من خلال التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة، واختبار مهارات معالجة المعلومات.
- التقويم البنائي: وتمثل ذلك في كل الأسئلة التي تلي كل درس، والتكليفات التي يطلب المعلم من التلاميذ تنفيذها أثناء الحصة.
- التقويم الختامي: وتمثل في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة، واختبار مهارات معالجة المعلومات.

• **إعداد دليل معلم لتدريس البرنامج**:

تم إعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة المختارة في البرنامج واشتمل الدليل على: مقدمة اشتملت على هدف الدليل وتعريف الخرائط الذهنية، ثم نبذه عن الخرائط الذهنية وكيفية اعددها، وخطوات بناء الخرائط الذهنية اليدوية والكمبيوترية، ثم التوجيهات والارشادات التي يجب على المعلم مراعاتها اثناء التدريس بالخرائط الذهنية، ثم اهداف الوحدة المختارة، ثم الخطة الزمنية لتدريس الوحدة، خطوات تدريس كل درس من دروس الوحدة، ملحق (٦) دليل المعلم.

• **كتاب التلميذ**:

تم إعداد كتاب للتلميذ يتضمن معلومات وأنشطة وتدريبات وتطبيقات على كل درس من دروس الوحدة كما اشتمل على واجبات منزلية يقوم التلاميذ بادئها في المنزل ملحق (٥) كتاب التلميذ.

- **إعداد اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية**:

لإعداد الاختبار تم أتباع الخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار**:

تحديد التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية الموجودة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

- **مفردات الاختبار ونظام تقدير الدرجات**:

تكون الاختبار من ٢٥ مفردة من اختيار من متعدد، تم وضع درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار ٢٥ درجة، كما تم إعداد مفتاح تصحيح للاختبار اشتمل على الإجابات الصحيحة لأسئلة الاختيار من متعدد، ملحق (٣) الصورة النهائية لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.

- **تعليمات الاختبار**:

تعد من الجوانب الهامة عند بناء الاختبار وذلك لأنها تساعد التلاميذ في التعرف على أهداف الاختبار، وقد تم مراعاة ما يلي: تعريف التلاميذ بأهداف الاختبار، تعريف التلاميذ طريقة الإجابة على مفردات الاختبار من خلال إعطاء مثال توضيحي لكيفية الإجابة، تحديد الوقت المخصص للإجابة على الاختبار.

- **الصورة المبدئية للاختبار**:

تكون الاختبار التحصيلي من (٢٤) مفردة، موزعه على جميع دروس الوحدة

- **صدق الاختبار**:

وهناك طرق متنوعة لحساب معامل صدق الاختبار، اُستخدم منها في البحث الحالي ما يلي:

- **الصدق الظاهري**:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وذلك للتعرف على آرائهم في مدى صلاحية الاختبار.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تحددت أهداف التجربة الاستطلاعية للاختبار فيما يلي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار** :

- **حساب زمن الاختبار**:

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددها(٢٠) تلميذا بمدرسة المنتزه الابتدائية المشتركة، وقد أسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن الآتي.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**:

يقصد بثبات الاختبار " أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة وفي نفس الظروف (رجاء محمود أبو علام، ١٩٩٦: ٤٣٤) "، ولحساب

معامل الثبات استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم قام بإعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة بعد مضي (١٤) يومًا من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة ارتباط بيرسون على الدرجات الخام للاختبار بالمعادلة التالية: (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ، ١٩٩٦: ٥٧)

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{(ن \text{ مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2)(ن \text{ مجـ ص}^2 - (\text{س ص})^2)}}$$

وقد وجد أن معامل الارتباط بين التطبيقين = ٠.٨٢ وبالتعويض في معادلة سبيرمان وبراون لحساب الثبات وهي:

رأأ= ٢ر / ١+ ر

حيث رأأ= معامل الثبات، ر= معامل ارتباط (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨: ٣٨٣)

وقد بلغ معامل الثبات(٠.٩٠) وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد صلاحية الاختبار.

- **حساب زمن الاختبار**:

من شروط الاختبار الجيد أن يكون الوقت المخصص له كافيًا لقراءة السؤال والتفكير في إجابته والإجابة عنه، وقد تبين من نتائج التجربة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للاختبار هو(٣٠) دقيقة،

وقد تم حساب الزمن باستخدام المعادلة التالية:

متوسط زمن الاختبار=(زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة + زمن انتهاء آخر تلميذ من الإجابة)/٢

- **إعداد اختبار مهارات معالجة المعلومات**:

لإعداد الاختبار تم أتباع الخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى قياس مدي نمو مهارات معالجة المعلومات لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بعد دراسة البرنامج القائم على الخرائط الذهنية

- **حدود الاختبار**:

اقتصر الاختبار على قياس أربع مهارات فقط وهي (مهارة التطبيق، ومهارة التفسير، ومهارة التلخيص، ومهارة إدراك العلاقات والأنماط).

- **تعليمات الاختبار**:

تم تحديد التعليمات التالية للاختبار: لا تترك سؤالا دون إجابة، لا تجيب عن السؤال الواحد أكثر من مرة، لا تبدأ الإجابة حتى يؤذن لك، الالتزام بالوقت

المحدد لك في الإجابة، اقرأ السؤال في ورقة الأسئلة ثم قم بالإجابة في الورقة المخصصة لذلك، الدرجات التي سوف تحصل عليها ليس لها علاقة بالنجاح أو الرسوب، هذه الاستجابات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، ملحق (٤) الصورة النهائية لاختبار مهارات معالجة المعلومات.

- **مفردات الاختبار ونظام تقدير الدرجات**:

تكون الاختبار من ٢٥ مفرده من نوع الاختيار من متعدد باستثناء خمس مفردات تقيس مهارة التلخيص، وتم وضع درجتان لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار ٥٠ درجة، وهي موزعة بالجدول(١):

جدول (١) : مفردات الاختبار

م	المهارات	المفردات
١	مهارة التطبيق	١,٢,٣,٤,٥,٦,٢١
٢	مهارة التفسير	٧,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٩,٢٠
٣	إدراك العلاقات	١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨
٤	مهارة التلخيص	٢٢,٢٣,١٤,٢٥

- **صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وذلك للتعرف على آرائهم في مدى صلاحية الاختبار.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تحددت أهداف التجربة الاستطلاعية للاختبار فيما يلي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار**:

- **حساب زمن الاختبار**:

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددها(٢٠) تلميذا بمدرسة المنتزه الابتدائية المشتركة، وقد أسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن الآتي.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**:

ولحساب معامل الثبات استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم قام بإعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة بعد مضي (١٤) يومًا من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ٩٢٪، وهي درجة ثبات عالية.

- **حساب زمن الاختبار**.

وقد تبين من نتائج التجربة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للاختبار هو(٤٥) دقيقة، وقد تم حساب الزمن باستخدام المعادلة التالية:

متوسط زمن الاختبار= (زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة + زمن انتهاء آخر تلميذ من الإجابة)/ ٢

- **(٢) الدراسة الميدانية:**

- **أولا: أهداف تجربة البحث:**

هدفت تجربة البحث إلى التعرف على اثر برنامج قائم على الخرائط الذهنية على تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مقارنة متوسطات نتائج تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التصورات البديلة واختبار مهارات معالجة المعلومات.

- **ثانيا: اختيار مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعتي البحث من مدرسة شجرة الدر الابتدائية المشتركة بمدينة بني سويف، حيث تم اختيار فصل (١/٥) ليكون المجموعة التجريبية وفصل (١/٢) ليكون المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨٠) تلميذ وتلميذه بعد استبعاد ٢٠ تلميذ بسبب الغياب وعدم الانتظام في الحضور أثناء تنفيذ تجربة البحث.

جدول(٢) يوضح عينة البحث

مجموعات البحث	الفصل	عدد التلاميذ	المدرسة	المكان
المجموعة التجريبية	١/٥	٤٠	شجرة الدر الابتدائية المشتركة	مدينة بني سويف
المجموعة الضابطة	٢/٥	٤٠		
المجموع	٢	٨٠ تلميذ وتلميذه		

- **ثالثاً: متغيرات البحث:**

- **المتغير المستقل: يتمثل في**
  - البرنامج القائم الخرائط الذهنية.
  - طريقة التدريس المعتادة.

- **المتغير التابع: يتمثل في:**
  - تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية
  - مهارات معالجة المعلومات

- **المتغيرات الوسيطة: تتمثل في:**
  - **العمر الزمني** : بلغ متوسط أعمار التلاميذ عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ما بين ١٠ ، ١١ سنة .
  - **المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** نظر لصعوبة ضبط هذا المتغير مهما استخدمنا من أدوات فقد اختارت الباحث عينة المجموعة التجريبية والضابطة من الحضر أي من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة .
  - **المستوى التحصيلي للطلاب** : تم تطبيق اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، واختبار مهارات معالجة المعلومات قبل إجراء التجربة تطبيقا قبليًا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) وتتلخص نتائج المعالجة في جدول (٣)

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
تجريبية	٤٠	٣.٥٠	٢.٧٩٢	٠٨٦٢	٢.٥٨	غير دالة إحصائيا
ضابطة	٤٠	٤.٠٨	٣.١٦٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٨٦٢) وهي اقل من(ت) الجدولية (٢.٥٨)، وبذلك يمكن القول أن المجموعتين متكافئتين في التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية

جدول رقم (٤): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات المعلومات

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "ت" الجدولية
التطبيق	تجريبية	40	1.15	1.350	.739	٢.٥٨
	ضابطة	40	1.38	1.372	.739	٢.٥٨
التفسير	تجريبية	40	1.75	1.676	.146	٢.٥٨
	ضابطة	40	1.70	1.363	.146	٢.٥٨
إدراك العلاقات	تجريبية	40	1.30	1.324	.163	٢.٥٨
	ضابطة	40	1.35	1.424	.163	٢.٥٨
التلخيص	تجريبية	40	.73	.960	.931	٢.٥٨
	ضابطة	40	.53	.960	.931	٢.٥٨
مجموع	تجريبية	40	4.93	4.215	.171	٢.٥٨
	ضابطة	40	4.78	3.584	.171	٢.٥٨

يتضح من الجدول(٤) أن المستوى المبدئي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات معالجة المعلومات متكافئ، حيث لا توجد فروق جوهرية بين المجموعتين في اختبار مهارات معالجة المعلومات حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمجموع المهارات (٠.١٧١) وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (٢.٥٨).

- **رابعاً : تطبيق أدوات البحث وتدريس البرنامج**:

لتطبيق أدوات البحث وإجراء تجربته اتبع الباحث الخطوات التالية:

(أ) التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، واختبار معالجة المعلومات في شهر نوفمبر من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ في يوم الخميس الموافق ٢٠١٤/١١/٦، وتم تصحيح الاختبار ورصد النتائج.

(ب) تدريس البرنامج: بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلي لأدوات البحث قام الباحث بالاتي:

- بالنسبة للمجموعة الضابطة: قامت معلمة الفصل بتدريس وحدة الأنشطة الاقتصادية في مصر بالطريقة المعتادة والتي تمثلت في الإلقاء.
- المجموعة التجريبية: قبل بدء عملية التدريس التقي الباحث بمعلمة فصل المجموعة التجريبية بهدف تدريبيها على كيفية تدريس البرنامج، وكيفية إعداد الخرائط الذهنية سواء باستخدام الكمبيوتر، أو باستخدام الطريقة اليدوية، وتم تسليم نسخة من دليل المعلم لتدريس البرنامج، ونسخة من البرنامج، وتم الإجابة على جميع استفسارات المعلمة، وتوفير كتاب تلميذ لجميع تلاميذ الفصل.
- استغرق تنفيذ تجربة البحث ثلاث أسابيع حيث بدأت في يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١١/٩ إلى يوم الخميس ٢٠١٤/١٢/٤. بواقع فترة ونصف في كل أسبوع.

(ج) التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق أدوات القياس ذاتها التي سبق تطبيقها على عينة البحث تطبيقاً بعدياً، حيث تم تطبيق اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، واختبار معالجة المعلومات شهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٠١٤ في يوم الأحد الموافق ٢٠١٤/١٢/٧، وتم تصحيح الاختبار ورصد النتائج .

- **نتائج البحث**:
- **أولاً: خطوات استخلاص النتائج**

بعد تطبيق أدوات الدراسة بعدياً، تم تصحيح أوراق الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتسجيل الدرجات في جداول تفريغ، ومعالجتها إحصائياً بإتباع الخطوات التالية:

- رصد الدرجات الخام لمجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية، واختبار مهارات معالجة المعلومات.
- اعتمد البحث على مستوى(٠.٠٥) للتحقق من وجود أو عدم وجود فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق البعدي للاختبار
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS "12" for windows)للمعالجات الإحصائية، وذلك في المقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي.
- استخدم الباحث اختبار "ت" (T. Test) لمعرفة اتجاه ومقدار هذه الفروق ودلالتها الإحصائية لاختبار مدى صحة فروض البحث.

- **ثانياً: التحقق من صحة الفروض**:

- **اختبار صحة الفرض الأول**:

ينص الفرد الأول من فروض البحث على انه

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية.

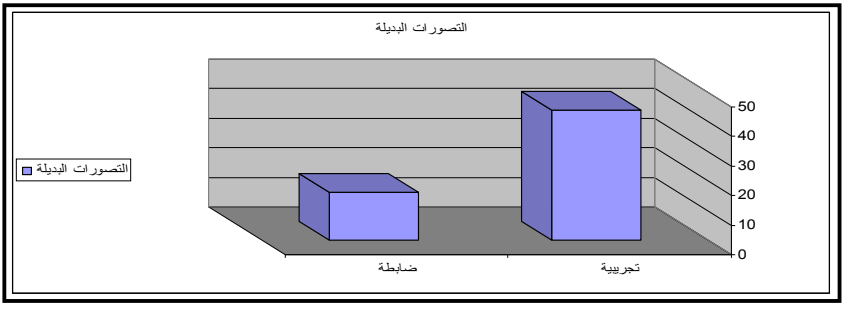
ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب ما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي.
- حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث، والجدول(٥) يوضح ذلك تفصيليا

جدول رقم (٥): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	قيمة "ت"الجدولية
تجريبية	40	43.98	6.542	16.511	٢.٥٨
ضابطة	40	16.25	8.366		

من الجدول (٥) يتضح أن: هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٤٣.٩٨) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٦.٢٥)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٦.٥١)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧٨) تساوي (٢.٥٨) لمستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك تكون قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية الأمر الذي يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث، ، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول، ويمكن التعبير عن هذا الفرض بيانيا من خلال الشكل البياني التالي



شكل (١)

• حساب حجم الأثر للبرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج القائم على الخرائط الذهنية على تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم حساب قيمة مربع ايتا وقيمة d المقابلة لها والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦): قيمة مربع ايتا2ή وقيمة (d) المقابلة لها وحجم التأثير

العامل المستقل	المتغير التابع	قيمة ايتا(2ή)	قيمة(d)	مقدار حجم التأثير
البرنامج القائم على الخرائط الذهنية	التصورات البديلة للمفاهيم	٠.٧٧٧	٣.٧	كبير

من الجدول (٦) يتضح أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة (d) (٣.٧) وهي بذلك اكبر من قيمة (٠.٠٨)، وهي بذلك تعد مؤشر كبير على تأثير البرنامج على تصويب التصورات الخاطئة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ويتضح من اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث أن البرنامج القائم الخرائط الذهنية قد أسهم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ويرجع ذلك إلى

- ✓ تقديم المعلومات في صورة خريطة ذهنية ساعد التلاميذ على فهم مدلول المفاهيم من خلال تكوين صورة ذهنية لكل مفهوم في الدماغ.
- ✓ اشتمال الخرائط الذهنية على صور للمفاهيم ساعدت على تقريب المفاهيم لأذهان التلاميذ وعدم نسيانها أو الخلط بينها وبين غيرها من المفاهيم المرتبطة بها، لان الصور تساعد على التذكر بدرجة تفوق الكلمات.
- ✓ ساعدت الخرائط الذهنية التلاميذ على فهم الروابط الموجودة بين المفاهيم الفرعية والمفاهيم الرئيسية من خلال الروابط التي تحتوى عليها الخريطة الذهنية والتي تكون أشبه بفروع الشجرة.
- ✓ قيام التلاميذ بتصميم خرائط ذهنية في الواجبات المنزلية أو أثناء الحصة ساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التلاميذ، لان التلميذ كلما استخدم أكثر من حاسة في تحصيل المعلومة تبقى في ذهنه لأطول فترة ممكنة.
- ✓ اشتمال كتاب التلميذ على تدريبات متنوعة وتطبيقات على كل مهمة تعليمية ساعد على تثبيت المفهوم في ذهن التلميذ.
- ✓ قيام المعلم بتقديم المفهوم من خلال صور وخرائط ذهنية ومحاولة التلميذ اكتشاف معنى المفهوم ساعد على تصحيح ما في ذهنه من معلومات خاطئة عن المفهوم، لان التلميذ يخرج ما عنده من معرفة خاطئة عن المفهوم ثم يقوم المعلم باستبدالها بالمعرفة الصحيحة من خلال الصور، والحوار والمناقشة.
- ✓ تكليف المعلم للتلاميذ بحل أسئلة التقويم داخل الفصل، والرد على استفساراتهم، وتوضيح المعلومات الغامضة ساهم في تثبيت المعرفة الصحيحة في أذهان التلاميذ عن المفهوم.
- ✓ الترابط والتكامل بين عناصر الخريطة الذهنية ساعد على تعلم التلاميذ للمفاهيم الصعبة وفهمها وتصويب المعلومات الخاطئة عنها.
- ✓ تعلم التلاميذ في بعض الأحيان بصورة جماعية، وفي البعض الأخر بصورة فردية سهل على التلاميذ اكتساب مفاهيم الوحدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على دور الخرائط الذهنية في زيادة التحصيل وتصويب المفاهيم البديلة ومن هذه الدراسات: دراسة ريموند Raymond ، وليام William (٢٠٠٧)، ودراسة رقية بنت عديم بن جمعة (٢٠٠٩)، ودراسة هديل احمد إبراهيم (٢٠٠٩)، ودراسة رقية بنت عديم بن جمعة (٢٠٠٩)، ودراسة حنين سمير صالح (٢٠١١)، ودراسة السعيد السعيد عبد الرازق (٢٠١٢)، ودراسة وفاء سليمان عوجان (٢٠١٣)، ودراسة صفاء محمد علي (٢٠١٣)،

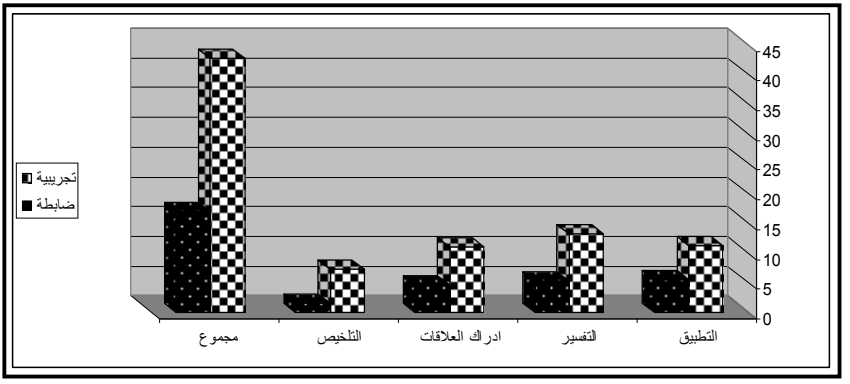
- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

ينص الفرد الأول من فروض البحث على انه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (٧): نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
التطبيق	تجريبية	40	11.20	2.431	10.133
	ضابطة	40	5.45	2.640	
التفسير	تجريبية	40	13.20	2.431	12.794
	ضابطة	40	5.30	3.057	
إدراك العلاقات	تجريبية	40	10.90	1.499	13.240
	ضابطة	40	4.60	2.610	
التلخيص	تجريبية	40	7.25	1.080	20.698
	ضابطة	40	1.58	1.357	
مجموع المهارات	تجريبية	40	42.55	5.675	20.111
	ضابطة	40	16.93	5.722	

من الجدول (٧) يتضح أن: هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات معالجة المعلومات ككل وفي كل مهارة من مهارته على حده لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في مجموع المهارات ككل (٤٢.٥٥) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة في مجموع المهارات (١٦.٩٣)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لاختبار مهارات معالجة المعلومات ككل (٢٠.١١)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧٨) تساوي (٢.٥٨) لمستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك تكون قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية الأمر الذي يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث، ، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني، ويمكن التعبير عن هذا الفرض بيانياً من خلال الشكل البياني التالي



شكل ٢: اختبار مهارات معالجة المعلومات

- **حساب حجم الأثر للبرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات**

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى الصف الخامس الابتدائي تم حساب قيمة مربع ايتا وقيمة d المقابلة لها والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨): قيمة مربع ايتا η^2 وقيمة (d) المقابلة لها وحجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ايتا(η^2)	قيمة(d)	مقدار حجم التأثير
البرنامج القائم على الخرائط الذهنية	مهارة التطبيق	0.568292	٢.٢٩	كبير
	مهارة التفسير	0.677268	٢.٨٩	كبير
	مهارة إدراك العلاقات	0.692062	٢.٩٩	كبير
	مهارة التلخيص	0.845974	٤.٦٩	كبير
	الاختبار ككل	0.838326	٤.٥٥	كبير

من الجدول (٨) يتضح أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة (d) لمهارة التطبيق (٢.٢٩) ، وبلغت قيمة (d) لمهارة التفسير (٢.٨٩)، كما بلغت قيمة (d) لمهارة إدراك العلاقات (٢.٩٩)، كما بلغت قيمة (d) لمهارة التلخيص (٤.٦٩)، وبلغت قيمة (d) لاختبار المهارات ككل (٤.٥٥) وهي بذلك اكبر من قيمة (٠.٠٨)، وهي بذلك تعد مؤشر كبير على تأثير البرنامج على تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ويتضح من اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث أن البرنامج القائم على الخرائط الذهنية قد أسهم في تنمية مهارات معالجة المعلومات ويرجع ذلك إلى:

- ✓ تحويل المعلومات الجغرافية إلى خرائط ذهنية أسهم في إكساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارة التلخيص، بالإضافة إلى تكليف المعلم للتلاميذ بتلخيص الدروس في صورة خرائط ذهنية.
- ✓ ساعدت الخرائط الذهنية التلاميذ على استنتاج المعلومات من خلال ملاحظ الخريطة، وربط الأسباب بالنتائج، وتفسير الأحداث والظواهر
- ✓ التدريس بالخرائط الذهنية ساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات وتخزينها بطريقة منظمة ومرتبة ومتسلسلة وبالتالي سهل على التلاميذ استدعائها في الوقت المناسب وتطبيقها في مواقف جديدة أو في حل مشكلة.
- ✓ ساعد قيام التلاميذ ببناء خرائط الذهنية على تنمية مهارة تنظيم البيانات على أفرع الخريطة واستنتاج المعلومات منها، وإدراك العلاقات بين عناصرها.
- ✓ تنوع التدريبات والأنشطة بكتاب التلميذ ساعد على ممارسة التلاميذ لمهارات معالجة المعلومات بشكل عميق الأمر الذي أدى إلى فهم التلاميذ لهذه المعلومات وتخزينها وتطبيقها في المواقف والمشكلات الجديدة.
- ✓ تركيز أهداف البرنامج على مهارات معالجة المعلومات ساعد على ممارسة التلاميذ لهذه المهارات وإتقانهم لها.

- ✓ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على دور الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير ومعالجة المعلومات ومن هذه الدراسات:دراسة احمد عبد الرشيد (٢٠٠٨)، دراسة انطوني (Anthony 2009) ، و دراسة (Aysegul, 2010)

دراسة سحر عبد الله محمد (٢٠١١)، دراسة عبد الرؤوف محمد الفقي (٢٠١٢)، احمد علي إبراهيم (٢٠١٣)، دراسة منى سعد حسن طايع (٢٠١٣)، دراسة وفاء سليمان عوجان (٢٠١٣).

- **اختبار صحة الفرض الثالث**:

ينص الفرد الأول من فروض البحث على انه: توجد علاقة ارتباطيه بين نمو مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية.

جدول (٩) معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبارات التصورات البديلة ودرجاتهم في اختبار مهارات معالجة المعلومات

معامل الارتباط الاختبار	اختبار التصورات البديلة للمفاهيم	اختبار مهارات معالجة المعلومات
اختبار التصورات البديلة للمفاهيم	١	٠.٨٧
اختبار مهارات معالجة المعلومات	٠.٨٧	١

من الجدول (٩) يتضح أن هناك ارتباط موجب بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار التصورات البديلة ومتوسط درجاتهم في اختبار مهارات معالجة المعلومات، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٧) وهو معامل ارتباط قوي ويرجع ذلك إلى أن قيام التلاميذ بمعالجة المعلومات والمفاهيم الجغرافية وتعميقها ساعد على تصويب التصورات البديلة عن تلك المفاهيم.

- **ثالثاً: التوصيات** :

لما كانت نتائج البحث قد أشارت إلى فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ولذا يوصي الباحث بما يلي:

- ضروه الكشف عن التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية ومعالجتها أولا بأول حتى لا تتراكم ويصعب تعديلها.
- ضرورة تدريب المعلمين على إعداد اختبارات تشخيصية للكشف عن التصورات البديلة وأيضا كيفية تعديلها باستخدام الخرائط الذهنية.
- ضروه استخدام استراتيجيات حديثة قائمة على الدماغ في تدريس الدراسات الاجتماعية مثل الخرائط الذهنية والتعلم القائم على الدماغ.
- ضرورة إعادة صياغة محتوى منهج الدراسات الاجتماعية باستخدام الخرائط الذهنية وزيادة التدريبات والأنشطة المتنوعة لأنها تضفي المتعة والإثارة على التعليم بدلا من اللفظية.
- يجب ربط الدراسات الاجتماعية بالبيئة المحيطة بالتلميذ من خلال تقديمها في صورة خبرات مباشرة كالزيارات الميدانية، أو النماذج المحسوسة، أو خبرات غير مباشرة، كالصور، والرسومات، والأشكال التي يمكن تضمينها في الخرائط الذهنية.

- ضرورة تدريب المعلمين على كيفية بناء الخرائط الذهنية بنوعيها اليدوية والالكترونية وكيفية استخدمها في شرح المفاهيم الجغرافية وتعديل الخاطئ منها لدى التلاميذ.

لما كانت نتائج البحث قد أشارت إلى فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ولذا يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تدريب التلاميذ على كيفية معالجة المعلومات المتعلمة وضرورة الاستعانة بالأساليب الحديثة في التعلم كالخرائط الذهنية والمخططات والأشكال التوضيحية.
- يجب أن يربط المعلم محتوى الدراسات الاجتماعية بالوقع البيئي والحياتي الذي يعيشه التلميذ من خلال التدريب على مهارة التطبيق لان ذلك يجعل للتعلم معنى لدى التلميذ، ويبقى في ذهنه لأطول فترة ممكنة.
- ضرورة تدريب المعلمين على أساليب التقويم الواقعي والتي تساعد تكشف للمعلم مدى معالجة التلميذ للمعلومات التي تعلمها بعيد عن الاختبارات التقليدية التي لا تقيس إلا الحفظ والاستظهار.
- يجب إعادة صياغة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات معالجة المعلومات باستخدام الخرائط الذهنية.
- ضرورة تدريب التلاميذ على تصميم الخرائط الذهنية للدروس لأنها تنمي العديد من مهارات معالجة المعلومات وخاصة مهارتي التلخيص وإدراك العلاقات لان قيام التلميذ بتحويل النص المكتوب إلى خريطة ذهنية هو في الحقيقة يقوم بعملية تلخيص منظمة بالإضافة إلى الروابط التي تظهرها الخريطة الذهنية بين عناصر الموضوع.
- عدم بتقديم المعرفة للتلميذ بشكل مباشر وسهل عن طريق التلقين وإنما يجب أن تقدم في شكل يثير ذهن وتفكير المتعلم ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال تقديم الدروس باستخدام الخرائط الذهنية حيث يتم تقديم المعلومة من خلال سؤال يجد أجابته داخل الخريطة الذهنية ثم يليه تدريب يعمق ويعالج ما تعلمه التلميذ من الخريطة الذهنية.

- **رابعا: المقترحات:**

في ضوء مشكلة البحث الحالي والنتائج التي تم التوصل إليها، يرى الباحث أن هناك بعض جوانب القصور التي تحتاج إلى معالجة ودراسة متعلقة بالموضوع لم يتناولها البحث الحالي، ولذا يقترح الباحث القيام بالبحوث التالية

- برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية وقياس أثره على أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم.
- فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الصم.
- تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء الخرائط الذهنية ومهارات معالجة المعلومات.
- اثر استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

• المراجع العربية والأجنبية:

- احمد عبد الرشيد حسين (٢٠٠٨): اثر استخدام الخرائط الذهنية الجغرافية لتنمية قدرات التصور المكاني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.**دراسات تربوية واجتماعية**، العدد (٤)، المجلد (١٤)، أكتوبر، ص ص ٤٧:١١.
- احمد على إبراهيم (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية الترابطات الرياضية والتفكير البصري لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات، **مجلة دراسات في المناهج** ، العدد ١٩٦، ص ص ٤٩:١.
- أماني علي السيد رجب (٢٠١٣): فعالية مخططات خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد ٥٥، ديسمبر،ص ص ٢٨٠- ٣١٢.
- بريان كليج (٢٠٠٢): **إدارة العقل** ترجمة تيب توب لخدمات الترجمة، القاهرة :دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- توني بوزان (٢٠٠٦): **العقل القوى**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض :مكتبة جرير للطباعة والنشر
- توني بوزان (٢٠٠٩): **حصن عقلك ضد الشيخوخة**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض : مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- توني بوزان (٢٠٠٥): **العقل أولا**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض.
- توني بوزان(٢٠٠٧): **الكتاب الأمثل لخرائط العقل**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض : مكتبة جرير للطباعة والنشر،
- توني بوزان(٢٠٠٨): **كيف ترسم خريطة العقل**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض :مكتبة جرير للطباعة والنشر،
- جيهان كمال السيد، فوزية محمد ناصر الدوسري (٢٠٠٣): فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (٩١)،ديسمبر ص ص ٨٨- ١١٦.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): **تعليم التفكير (رؤية تطبيقه في تنمية العقول المفكرة**، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الخامس، القاهرة، علام الكتب.
- حنين سمير صالح (٢٠١١): أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبةالصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس.
- خالد سلمان ضهير (٢٠٠٨): اثر استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية بغزه.
- خالد عبد اللطيف عمران (٢٠١٣): اثر استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٤٢)، الجزء (٣)، أكتوبر، ص ص ٦٧- ١٠٥.
- ذوقان عبيدات، سهيله أبو السميد (٢٠٠٧): **الدماغ والتعليم والتفكير**، عمان، دار الفكر.
- رائد الأسمر (٢٠٠٨):اثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية بغزه.

- رقية بنت عديم بن جمعة (٢٠٠٩): فاعلية إستراتيجية الخريطة الذهنية في تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف التاسع في سلطنة عمان واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- زين العابدين شحاتة خضراوي (٢٠٠١): معالجة المعلومات الرياضياتية المكتوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج، **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، العدد (١٨)، يناير ، ص ص ٥٥- ٩٣.
- سحر عبد الله محمد (٢٠١١): فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي و تنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- السعيد السعيد عبد الرازق (٢٠١٢) : تصميم إستراتيجية لاستخدام الخرائط الذهنية الالكترونية وأثرها على تنمية التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الإبداعي في مقرر تحليل النظم لدى الطلاب المعلمين للحاسب الآلي ، **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**، فبراير ٢٠١٢
- صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠١٠): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط ٣، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود**، القاهرة، عالم الكتب
- عبد الله بن طه الصافي(٢٠٠٠): الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي دراسة على عينة من طلاب الجامعة، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)**، المجلد الأول، العدد (١)، مارس، ص ص ٩٥- ١١٨.
- علاء الدين سعد متولي :" فعالية استخدام الأمثلة المضادة في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم والتعميمات لدي الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات " ، المؤتمر العلمي الخامس،" **التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات** " كلية التربية جامعة بنها ، ٢٠- ٢١ يوليو٢٠٠٥
- على أبو سعده (٢٠٠٨): اثر استخدام نمط التدريب والممارسة في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم التكنولوجية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية بغزه.
- غسان يوسف حماد (٢٠٠٦): اثر معالجة المعلومات والتدريس بطريقتي دورة التعلم وأشكال V في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٥٩، ص ص ١: ٢٧.
- فهيم مصطفى محمد (٢٠٠١): **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٠) : **تدريس العلوم من منظور البنائية** ، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، القاهرة، عالم الكتب.
- لبنى جديد (٢٠١٠): العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٦)، ص ص ٩٣- ١٢٣.
- محمد عبد السميع رزق(٢٠٠٤): فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (٥٦)، ص ص ٩١- ١٢٧ .

- محمد محمود درويش (٢٠١٢): فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع، رسالة ماجستير، غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية بغزه
- مدحت عزمي عياد (٢٠٠٧): فعالية إستراتيجية التعلم البنائي في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة الفيوم .
- مصعب محمد شعبان (٢٠٠٩): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزه
- معتز أحمد إبراهيم(٢٠٠٧): فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها المجلد (١٧)، العدد (٦٩) يناير .
- منذر بشارة السويلميين (٢٠٠٨): اثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارية للمادة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد** (٩)، العدد (٢)، ص ص ١٣٩: ١٦٠.
- منى سعد حسن (٢٠١٣):فاعلية بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان
- نادية احمد بكار (١٩٩٦): الكتب المدرسية كمصدر لسوء فهم مفهوم الوقع الجغرافي للدولة، **مركز البحوث التربوية**، العدد (١١٣)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص ص ١- ٧٠.
- هبه الغليظ (٢٠٠٧): التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو الفيزياء، رسالة ماجستير، غير منشورة، كليه التربية، الجامعة الإسلامية بغزه.
- هديل احمد إبراهيم (٢٠٠٩) فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول ثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- وفاء سليمان عوجان (٢٠١٣): تصميم ودراسة فاعلية برنامج تعلمي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي في مساق تربية الطفل في الإسلام لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٢)، العدد (٦)، يونيو ص ص ٥٤٤- ٥٦٠.
- Abi-El-Mona, Issam; Adb-El-Khalick, Fouad (2008): The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement, **School Science and Mathematics**, vol.108, No.7, p298-312 Nov .
- Anthony, D'Antoni, (2009). Relationship Between The Mind Map learning strategy and critical thinking in medical students , (PhD) Seton Hall University Available: http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/ABDDA4AD3186F392852575CA004FDA08/$File/D'Antoni-Anthony-V_Doctorate.PDF
- Armstrong, R. L. (2002):Learning to Social Studies, 2 Ed. New York:McGraw- Hill, Inc.

- Aysegul, Seyihoglu. (2010). The views of the teachers about the mind mapping technique in the elementary life science and social studies lessons based on the constructivist method. Journal Of Educational Sciences. 10, 1637-1656
- Biggs, J. (1994): Approaches to learning : nature and measurement . In: T.N.Post leth waite (eds.): The International Encyclopedia of Education. 2 nd. ed, Oxford, Vol. 1, pp. 319- 322.
- Gomez, z. S. (2008) : "Elementary Teachers Understanding of Students Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education", Journal of Science Teacher Education, Vol.19, No. 5, PP.437-454, Oct., Available At : http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal
- Good Nough, K. & Woods, R. (2002): "Student and Teacher Preception of Mind Mapping: Amiddle School Case Study", ERIC, No: Ed47097, p. 18
- Huffman , D. (1997): Effect of explicit problem solving instruction on high school students , problem solving performance and conceptual understanding of physics, Journal of Research in Science Teaching , 34 , 6, 551-570.
- Jones, B.(1987). Strategies Teaching and Learning: Cognitive
- Instruction in the Content Areas, ASCD ,Alexandria .
- Kay, H. (2000) Investigating knowledge acquisition and developing mis- conceptions of high physic education students ، DAT–A 61/ 10, 3938
- Orlich, D. & Harder, R. & Callahan, R. and Gibson, H. (2001).Teaching Strategies, Sixth Edition, Houghton MifflinCompany, Boston, New York.
- Raymond, W and William, A(2007): How Wind Maps Increase Recall of Instructional Text in Social Studies? , Journal of geography Education, Vol. 41,No.4.
- Shipman, S. & Shipman, N. C. (1985): Cognitive styles some conceptual Methodological and applied itssues published by the American. Education Research Association Review of Research in Education.
- Taber, Keiths (2003): Understanding Ionisation Energy: Physical,Chemical And Alternative Conceptions, **Chemistry Education Research And Practice**, Vol. (4), No. (2)
- Tanriseven, Isil (2014): Tool that Can be Effective in the Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers: The Mind Map, **Australian Journal of Teacher Education,** vol.39, n1 Article 5 Jan
- Vudd, J. (2004), "Mind Mapping as, Class Exercises, **Journal of**
- **Economic Education**, Vol. (35), no. 1, Win., p. 35

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كليات التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بالتخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي التراكمي

إعداد :

د/ رائدة محمد رشيد

أستاذ فلسفة المناهج وأساليب تدريس الرياضيات المساعد

كلية التربية بالجبيل جامعة الدمام

الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كليات التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بالتخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي التراكمي

د/ رائدة محمد رشيد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الى معرفة الذكاءات المتعددة لدى طالبات كليات التربية في جامعة الدمام في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالبة في تخصص الرياضيات، الفيزياء، الحاسب الآلي، اللغة الانجليزية، رياض الأطفال، والسنة التحضيرية بفرعيها العلمي والأدبي. واستخدم مقياس مكنزي (McKenzie, 1999) للذكاءات المتعددة؛ وقد تم التأكد من صدقه وثباته. وقد أشارت النتائج إلى نسبة بمستوى مقبول للذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام من حيث شيوع الذكاءات المتعددة لديهن والتي كانت أكثرها شيوعا الذكاء الداخلي الشخصي وأقلها الذكاء الموسيقي واقتراب نسبة مستوى شيوع الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري والذكاء اللغوي والذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي) والذكاء الجسدي الحركي بالترتيب بينهن، وقد وجدت علاقة دالة احصائيا الى التفاعل بين الذكاءات المتعددة لديهن والتخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، كليات التربية، جامعة الدمام، التخصص، السنة الدراسية، المعدل الجامعي التراكمي

Common Multiple Intelligences students at colleges of education at the University of Dammam and its relationship to specialization and the school year and the cumulative average university

Dr.Raeda Mohammad Rasheed

Abstract

The study aimed to find out the multiple intelligences among students of faculties of education in the University of Dammam in Saudi Arabia. The study sample consisted of 201 students majoring in mathematics, physics, computer, English, kindergarten, preparatory year, scientific, literary two branches. And use the scale McKenzie (McKenzie, 1999) Multi Zkaouat; was sure of his sincerity and persistence. The results indicated that the proportion of the level of acceptable common multiple Zkaouat among students in the Faculty of Education in Jubail in Dammam University in terms of the prevalence of multiple have intelligences, which was the most common internal intelligence Profile and least musical intelligence and approaching the percentage level prevalence logical mathematical intelligence and visual intelligence and linguistic intelligence and intelligence External Profile (Social) physical and intelligence kinetic order among them, have found a statistically significant relationship to the interaction of multiple intelligences to have specialization and the school year and the average university.

• **مشكلة الدراسة وأهميتها:**

• **المقدمة:**

تميزت المنظومة التربوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين، وفي العديد من دول العالم، بالرهان على التربية المتسمة بالجودة؛ حيث تركز الاهتمام على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية لأقصى مستوى ممكن، بعد أن تأكد ما للثروة البشرية من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه، على اعتبار أنها أهم مورد تنموي على الإطلاق. وتابعت هذه المنظومة التربوية في بداية الألفية الثالثة تركيزها على تنمية عقول المتعلمين ورعايتها، لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها، وتلعب دوراً فعالاً في مجتمع ما بعد الصناعة، وهو ما يتطلب من الفرد المتعلم درجة عالية من التكيف المعرفي. ولذلك، اتجهت الجهود – وما تزال - نحو التخطيط التربوي الفعال، لتطوير المناهج الدراسية وبنائها على أسس نتائج المعطيات العلمية للدراسات السيكولوجية المعاصرة، وبخاصة في ميدان علم النفس المعرفي. ومن هنا اهتم البحث في تطوير المناهج الدراسية بعملية تحليل آليات التعلم ودراستها، مما أدى إلى ظهور العديد من النظريات التربوية التي حاولت تفسير الفروق في القدرة على التعلم بين الأفراد، وتصميم النماذج التعليمية بناءً على هذه الفروق. وكانت الأهم من بين هذه النظريات نظرية الذكاءات المتعددة التي ارتكزت إلى علم المعرفة Cognitive Science ، والتي تمثل الجهد المبذول لإعادة النظر في نظرية القياس العقلي Measurable Intelligence المتضمنة في اختبارات الذكاء (Silver, Strong And Perini, 1997).

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية الهامة؛ وهي قديمة نسبيا، حيث توصل لها العالم "هاورد جاردنر" Howard Gardner في العام ١٩٨٣م، ومنذ ذلك الحين تعدت النظرية حيزها النظري لتنزل فعلياً ساحة التطبيق، ويعمل عليها الباحثون في كل ميدان ليستفيدوا منها - تجريبياً وتطبيقياً- أقصى استفادة في تنمية الطفل سواء في الأسرة أو في المدارس. لقد خالف "جاردنر" النظرة الأحادية المقيدة للذكاء الإنساني حين أعلن أن كل فرد منا لديه على الأقل واحداً أو أكثر من ثمانية أنواع مختلفة من الذكاء، تتفاوت في نسبة وجودها لديه، وتتفاعل فيما بينها بطرق معقدة، بما يجعله فريداً في ذكائه. ويعرّف "جاردنر" الذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات، أو إضافة ناتج جديد ذي قيمة في واحد أو أكثر من الأطر الثقافية (Gardner, 1993). ويؤكد هذا التعريف على مصطلح "حل المشكلة". فالذكاءات كما يرى "جاردنر" ذات أهمية في تنمية قدرات الفرد الفكرية التي من بينها مهارات حل المشكلات، وتسهل عليه اكتساب المعرفة الجديدة، التي يخزنها في الذاكرة بعيدة المدى على شكل أبنية معرفية، يستدعي منها ما يحتاج إليه عند مواجهته لموقف غامض يعيق عملية الفهم لدى الفرد، ومن ثم يوظف هذه المهارات والخبرات في حل المشكلات التي يواجهها بأنواعها، ومنها المشكلات الرياضية. كما يؤكد هذا التعريف على مصطلح "القدرة" الذي يشير إلى امتلاك الفرد الكفاية التي تؤهله

للقيام بعمل ما. فقد ارتكز "جاردنر" في بناء نظريته على أبحاث الدماغ، وأكد وجود دلالات تشير إلى أن بعض مناطق الدماغ تستجيب لأنواع محددة من المعرفة، وتتضمن هذه المناطق تشابكات عصبية منظمة بطريقة تؤيد فكرة تعدد أنماط معالجة المعلومات، وبالتالي تنوع القدرات أو الكفايات العقلية التي يمكن أن يتمتع بها الفرد (Gardner, 1983). فالذكاء من وجهة نظر "جاردنر" طاقة بيولوجية كامنة في الخلايا العصبية، يمكن تنشيطها من خلال مثيرات بيئية مناسبة، بما يؤدي إلى زيادة كفاية الفرد ، وبالتالي زيادة قدرته نتيجة الخبرات التي اكتسبها من عمليات التعلم والتعليم المتمثلة في تفاعله مع البيئات المختلفة.

كما وتعتبر نظرية جاردنر من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس، حيث تكشف عن مواطن القوة والضعف عند المتعلم. فوفق نظرية الذكاءات، يمتلك كل فرد ثمانية أنواع من الذكاء على الأقل وبنسب متفاوتة، تعمل فيما بينها بتكامل، وهذه الذكاءات تؤثر وتتأثر بنمط الفرد في التعلم، ولذلك فإن نمط الفرد في التعلم يعكس أنواع الذكاءات التي يتميز بها (جابر، ٢٠٠٣). وقد كانت الممارسات التربوية التعليمية قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة تركز على أسلوب واحد في التعليم، وذلك بسبب شيوع الاعتقاد لدى التربويين بوجود صنف واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين، الشيء الذي يفوّت على غالبية المتعلمين فرص التعلم الفعال وفق طريقتهم ونمطهم الخاص في التعلم. كما أن نظرية مقياس المعامل العقلي (IQ factor) لا تأخذ بعين الاعتبار سوى بعض قدرات المتعلم كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية، مما أدى بالمعلمين إلى إهمال العديد من قدرات المتعلمين الأخرى، على الرغم من قيمتها في المجتمع. فيما أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة نقلة نوعية في نظرتنا إلى مفهوم الذكاء، وأشارت إلى إن تعدد الذكاءات واختلافها لدى المتعلمين يقتضي اتباع مداخل تعليمية - تعلمية متنوعة لتحقيق التواصل مع كل المتعلمين المتواجدين في الغرفة الصفية. وقد أكدت التطبيقات التربوية الحديثة لنظرية الذكاءات المتعددة فاعليتها في جوانب عدة؛ منها تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة ورفع مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى التعليمي، وإمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة (عفانة والخزندار، ٢٠٠٧). كما حثت هذه النظرية التربويين على فهم قدرات واهتمامات الطلبة، واستخدام أدوات عادلة في القياس تركز على القدرات، والمطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات، ومرونة حرية التدريس للطلبة، كاختيار الطلبة للطريقة التي تناسبهم للدراسة (السرور، ١٩٩٨).

- **مشكلة الدراسة**:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية تحديداً في محاولتها الإسهام في مساعدة الطلبة على التعبير عن ذكاءاتهم المتعددة التي يتميزون بها من خلال الطرق

التي يظهرونها في التعلم؛ حيث تشير تلك الطرق الى ذكاءاتهم، وذلك إذا توفرت لهم فرص اختيار الطريقة التي تناسبهم في الدراسة من قبل معلميهم. أما المعلمين فإنهم الحلقة الأهم في العملية التعليمية، فهم القادرين والأكفاء على فهم قدرات واهتمامات طلبتهم، والتعامل مع طلبتهم بصفتهم متعلمين. فضلا عن تركيزهم على اختيار أدوات التقويم التي تتناسب والطريقة التي يتعلم بها المتعلمون وفقا لذكاءاتهم المتعددة. كما أنه من الضرورة تركيز كليات التربية على تدريس الموضوعات المهنية الهامة التي تساعد في إعداد الطالبات المعلمات مهنيا كما يتم إعدادهن أكاديميا، والذكاءات المتعددة من الموضوعات الهامة التي من المفترض أن يكتسبها الطلبة الدارسين والمتخرجين من كليات التربية.

- **أسئلة الدراسة**:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس (الآتي): ((ما الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بكل من التخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي التراكمي؟)) وقد انبثق عن هذا السؤال خمسة أسئلة فرعية:

- ما الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام؟
- هل هناك اختلاف في الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى الى التخصص الجامعي؟
- هل هناك اختلاف في الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى الى السنة الدراسية ؟
- هل هناك اختلاف في الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى الى التفاعل بين التخصص الجامعي والسنة الدراسية؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة الشائعة والمعدل الجامعي التراكمي لطالبات كلية التربية في جامعة الدمام ؟
- التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات:
- نوع الذكاء المتعدد: أحد أنواع الذكاء السبعة التالية (حسب تصنيف جاردنر): اللفظي أواللغوي، المنطقي أو الرياضي، المكاني، البدني الحركي، البينشخصي، الفردي، الموسيقي.
- طالبات كلية التربية بالجبيل: طالبات السنة التحضيرية بفرعيه العلمي والأدبي، والسنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة تخصص رياض الأطفال، الفيزياء، الرياضيات، الحاسب الآلي، واللغة الانجليزية في كلية التربية بالجبيل إحدى كليات جامعة الدمام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.
- جامعة الدمام: جامعة حكومية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

- التخصص: تخصصات الطالبات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية بالجبيل وهي: معلمة رياضيات، معلمة حاسب، معلمة فيزياء، معلمة رياض الأطفال، معلمة اللغة الانجليزية، وطالبات الأعداد العام (السنة التحضرية بفرعيها العلمي والأدبي) قبل الالتحاق بالتخصصات المذكورة.
- السنة الدراسية: (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) خلال العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.
- المعدل الجامعي التراكمي: معدل الطالبة خلال الفصول الدراسية التي درستها وفقا للخطة الجامعية التي تعدها اعدادا أكاديميا (مقررات التخصص) واعدادا مهنيا (مقررات المناهج وطرق التدريس ومقررات علم النفس).

- **محددات الدراسة**:

ينبغي النظر إلى الدراسة الحالية ونتائجها في ضوء المحددات التالية:

- في العينة: ستشمل الدراسة عينة من طالبات السنة التحضيرية بفرعيه العلمي والأدبي، والسنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة تخصص راض الأطفال والفيزياء والرياضيات والحاسب الآلي واللغة الانجليزية في كلية التربية بالجبيل إحدى كليات جامعة الدمام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.
- في أدوات البحث: ستتحدد الدراسة بمعاملات صدق وثبات المقاييس المطبقة في هذه الدراسة؛ وهي: مقياس مكنزي (McKenzie, 1999) للذكاءات المتعددة؛ حيث تم ترجمته الى اللغة العربية، واستخرجت له دلالات صدق المحتوى من خلال المحكمين، اعتمدت الدراسة (٧٠) فقرة من فقرات المقياس الأصلي والتي تمثل الذكاء الموسيقي، المنطقي الرياضي، الشخصي الخارجي (الاجتماعي)، الجسدي الحركي، اللغوي، الشخصي الداخلي، و البصري.
- في نوع الذكاء: معرفة أنواع الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل وعلاقتها بكل من التخصص الجامعي، السنة الدراسية، المعدل الجامعي.
- في السنة الدراسية: الطالبات في سنواتهن الجامعية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) خلال العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.
- في المعدل الجامعي: المعدل الجامعي التراكمي الذي حصلت عليه الطالبة فرد عينة الدراسة لغاية السنة الدراسية التي طبق عليها البحث خلال الفصول الدراسية التي درستها وفقا للخطة الجامعية التي تعدها اعدادا أكاديميا (مقررات التخصص) واعدادا مهنيا (مقررات المناهج وطرق التدريس ومقررات علم النفس).

- **أهمية الدراسة**:

يمكن القول أن توظيف الذكاءات المتعددة بغرض تحسين تعلم الطلبة هو منحى جديد نسبيا في التدريس بعامة والجامعي بخاصة، لم يبدأ التربويون في

التعرف إليه واستكشافه إلا حديثاً، بالنظر إلى ندرة الدراسات حول هذا الموضوع. فالجامعات التقليدية كانت – وما تزال – تركز على أساليب التدريس اللغوية والمنطقية، بالإضافة إلى عدد محدود من طرق التعليم والتعلم، حيث تعتمد أغلب الجامعات على التدريس المباشر والقراءات والأبحاث والتجارب العملية إن وُجدت، وعلى الكثير من الاختبارات بغرض تعميق التعلم ومراجعته. ونتيجة لهذا التوجه يتم وصف الطلبة الذين يفضلون هذا النمط من التعلم بالأذكياء، فيما يوصف الطلبة الذين يفضلون أنماطاً مختلفة من التعلم بأنهم أقل ذكاءً وقدرة على حل المشكلات، وتتدنى دافعيتهم للتعلم. أما إذا تم التعرف إلى ذكاءات الطلبة المتعددة والشائعة لديهم واستكشافها، فمن المرجح أن يتمكن المعلمون من توظيف استراتيجيات تدريس أكثر ملاءمة لهذا التنوع، مما يحسّن من سرعة التعلم وجودته، ويعزز قدرة الطلبة على حل المشكلات، ويزيد من دافعيتهم. ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى تقصي الذكاءات المتعددة الشائعة لدى الطلبة الجامعيين. من ناحية أخرى؛ فإن الطلبات المعنيات بهذه الدراسة هن طالبات كلية تربية وهي الكلية التي تخرج معلمات سيعملن مستقبلاً في مهنة التدريس، فإن تم تدريسهن وفقاً لذكاءاتهن المتعددة والشائعة لديهن فإنهن سيقتدين بمن يدرسهن في انتهاج هذا المنحى. فضلاً عن ضرورة تركيز كليات التربية على تدريس الموضوعات المهنية الهامة التي تساعد في إعداد الطالبات المعلمات مهنياً كما يتم إعدادهن أكاديمياً، والذكاءات المتعددة من الموضوعات الهامة التي من المفترض أن يكتسبها الطلبة الدارسين والمتخرجين من كليات التربية، بل ولا بد أن يتسلح خريجو كليات التربية بالموضوعات المهنية الهامة من أمثال الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين. مما سبق، من المأمول أن تؤدي نتائج هذه الدراسة نظرياً إلى تسليط الضوء على ضرورة توظيف الذكاءات المتعددة في التعليم والتعلم الجامعي، حيث نأمل في أن يحقق النظام التربوي الكثير لو اهتم بالقدرات الذهنية التي لا تأخذها مقاييس المعامل العقلي في الاعتبار، بتنويع أساليب التعليم التي تراعي تفضيلات الطلبة من أنماط التعلم المختلفة، مركزين بوجه خاص على عوامل الجدة والأصالة في تعامل هذه الاستراتيجيات مع المتعلمين، وفهمها طبيعتهم وتنوع ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم المختلفة. أما عملياً؛ فيؤمل أن تؤدي نتائج هذه الدراسة ودراسات أخرى مشابهة دورها في تحسين النواتج التعليمية التعلمية، كونها توجّه أصحاب القرار التربوي للإفادة من استراتيجية الذكاءات المتعددة في تطوير مناهج التعليم الجامعي وتقويمها، وفي تصميم خطط تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**
- **أولاً: الإطار النظري: نظرية الذكاءات المتعددة** Multiple Intelligence Theory

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس على مدى عقود طويلة، إلا أنه لا يوجد للآن تعريف واحد للذكاء يرضيهم جميعاً. ومع ذلك فثمة اتفاق بينهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفة التي تدخل في

مجال الذكاء الإنساني. فالذكاء مفهوم غير محدد تماماً يشتمل على الإدراك والتعلم والتذكر والاستدلال وحل المسائل المعقدة (جابر، ١٩٩٧). وقد تعددت الدراسات والنظريات التي حاولت تقديم تفسيرات عملية بصورة منهجية أو منطقية للنشاط العقلي من حيث محدداته ومكوناته وعوامله وأنواع العوامل التي تكونه، وتدرجت من التكوين الأحادي إلى الثنائي ثم المتعدد الأبعاد. وباختصار، تدور النظرة التقليدية للذكاء حول قطبين متناقضين: أولهما وجهة النظر الأحادية، التي تقول بأن قدرة الفرد العقلية كيان موحد مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية. وهي قدرة فطرية بالكامل تقريباً، وأن أثر التربية فيها محدود جداً، ويمكن قياسها باختبارات معامل الذكاء المقننة. ويرتبط المفهوم التقليدي للذكاء بمفهوم "معامل الذكاء" Intelligence Quotient (IQ) الذي يقيس الأداء العقلي للمفحوصين بناءً على اختبار مقنن، تم تطويره لأول مرة على يدِ الباحثيْن الفرنسييْن "ستانفورد وبينيه" Binet & Stanford عام ١٩١٦ استناداً إلى نظرية العامل الواحد Unifactor Theory التي أسس لها "الفريد بينيه". فيما القطب الآخر يتمحور حول فكرة الذكاء الدينامي والمتعدد، التي يقول بها علماء النفس المعرفيون، ويفترضون من خلالها أن الذكاء يتضمن في الأغلب الكثير من التشكيلات المختلفة للتفكير. وأهم هذه النظريات نظرية العاملين Two Factors Theory التي نشرها "سبيرمان" Spearman في العام ١٩٢٧، ونظرية "ثورندايك" Thorndike (١٩٢٧)، ونظرية "القدرات العقلية الأولية" للباحث "ثيرستون" Thurston (١٩٣٨)، ونظرية "بياجيه" Piaget للنمو المعرفي (١٩٥٢)، ونظرية "كاتل" Cattell (١٩٥٨) ، ونموذج "جيلفورد" Guilford في تكوين العقل الذي طوره ما بين العامين (١٩٥٩) و (١٩٨٩). وحالياً لم يعد من المقبول أن يمثل معامل ذكاء وحيد المجموع الوحيد للطاقات العقلية الفكرية، ذلك لأنه من المضلل أن نحول عملية الذكاء إلى أرقام في شكل واحد ما دام النمو العقلي ديناميكياً وذا وجوه متعددة. كما أن استخدام درجات معامل الذكاء بشكل قصري كمؤشر على القدرات العقلية يقلل من قيمة القدرات الكامنة الضخمة داخل جميع الأفراد، إضافة إلى أن مثل هذه الدرجات تفشل في التنبؤ بنجاح الفرد أو فشله في البيئات الأكاديمية وغير الأكاديمية على حد سواء (عفانة والخزندار، ٢٠٠٧).

من هنا بدأ "هوارد جاردنر" Howard Gardner التركيز على سيكولوجية التعلم الكلي للخروج بنظريته حول الذكاءات المتعددة، في حين كان التعليم الرسمي يركز بشكل أساسي على المهارات المنطقية الرياضية واللغوية اللفظية. ويعتقد الكثير من الباحثين التربويين، أنه وعلى الرغم من مرور العديد من السنوات على نشر "جاردنر" لكتابه الشهير "أطر العقل: الذكاءات المتعددة" Frames Of Mind: Multiple Intelligence في العام ١٩٨٣، فإن وضوح التصميم الذي وضعه "جاردنر" وشموليته ما زال يثير حيرة المجتمع التربوي: "فمن كان يتوقع أن إعادة تعريف مصطلح "الذكاء" Intelligence ستؤثر بهذا الشكل العميق على الطريقة التي ننظر بها إلى أنفسنا وإلى طلبتنا؟" (Silver, Strong

(Perini, 1997 &). ففي كتابه ذاك، تحدى "جاردنر" المفهوم التقليدي للذكاء الذي لا يعترف إلا بنوع واحد من الذكاء الذي يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، وأن القدرة العقلية الموحدة والوحيدة لدى الفرد تساعده على اكتساب المعرفة وحل المشكلات، فوصف "جاردنر" الذكاء على أنه مصفوفة من عدة قدرات عقلية منفصلة، واقترح نظرة تعددية للعقل البشري تختلف جذرياً عن النظرة الأحادية السابقة، وتقود إلى مفهوم تطبيقي جديد للممارسات التربوية السائدة في المدارس؛ وتنبثق هذه النظرة عن تصور مفاهيمي للذكاء يشمل مختلف أشكال النشاط البشري، وهو تصور يظهر اختلافاتنا العقلية، والأساليب المتناقضة في سلوك العقول البشرية. وقد عرّف "جاردنر" الذكاء على أنه قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات، بغرض حل المشكلات، أو إبداع المنتجات المرتبطة بإطار ثقافي معين؛ ويفسر "جاردنر ذلك بقوله أن مهارة حل المشكلات تمكن الفرد من مقاربة موقف يتم فيه تعيين هدف ما وتحديد المسار المتوجب على الفرد سلوكه لتحقيق ذلك الهدف، فيما يُعتبر إبداع المنتجات الثقافية عاملاً حاسماً في حفظ المعرفة ونقلها، وكذلك في تعبير الفرد عن أفكاره أو مشاعره (Gardner, 1993, 1999). فيما يوحي هذا التعريف كذلك بأن الذكاءات ليست أشياء يمكن أن تُرى أو تُعد، بل إنها إمكانات عصبية أو طاقة بيولوجية كامنة في الخلية العصبية سوف يتم تنشيطها أو لا بناء على قيم ثقافية معينة، والفرص المتاحة في تلك الثقافة، والقرارات الشخصية التي يتخذها الأفراد وأسرهم ومعلمو المدارس وآخرون (عفانة والخزندار، ٢٠٠٧). وبهذا فإن الذكاء في هذه النظرية لا يتكون من بعد واحد فقط، بل من عدة أبعاد، حيث يتميز كل شخص عن الآخرين بنوع الذكاء الذي يفضل استخدامه. وبهذا يكون "جاردنر" قد وسع مصطلح الذكاء ليضم الطاقات القصوى Capacities التي كانت تعتبر خارج نطاق الذكاء، واعتبر الذكاءات الإنسانية بأنها ملكات Faculties مستقلة نسبياً إحداها عن الأخرى، وبذلك لا يعود الفرد إما ذكياً أو غبياً بناء على امتلاكه قدرة عقلية واحدة أو لا (Gardner, 1999). وقد وصف "جاردنر" في كتابه "أطر العقل" سبعة أنواع من الذكاء الإنساني، هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني أو الفضائي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البدني الحركي، والذكاء البينشخصي الخارجي، والذكاء الشخصي الداخلي. وقد أضاف Gardner في العام ١٩٩٣ نوعاً ثامناً من الذكاء أسماه الذكاء الطبيعي. ويمكن تلخيص هذه الأنواع الثمانية للذكاء على النحو الآتي (جاردنر، ٢٠٠٥؛ حسين، ٢٠٠٥ ب؛ عفانة والخزندار، ٢٠٠٧):

أولاً: الذكاء اللغوي أو الشفهي Linguistic Verbal Intelligence: وهو القدرة على إستعمال اللغة، والحساسية للكلمات ومعاني الكلمات، ومعرفة قواعد النحو، والقدرة على معرفة المحسنات مثل البديعي، ونظم الشعر وحسن الإلقاء، وكتابة القصة القصيرة والخطابات وقراءتها، وكذلك القدرة على نقل المفاهيم بطريقة واضحة. ويستمتع الفرد ذو الذكاء اللغوي بالقراءة والتجول

في المكتبات. وأبرز الأمثلة على الأشخاص الأذكياء لغوياً الشعراء والخطباء والمذيعون.

ثانياً: الذكاء المنطقي الرياضي Logical-Mathematical Intelligence: وتمثله قدرة الشخص الرياضية والمنطقية على التفكير المجرد وحل المشكلات. وتتضمن هذه القدرة قدرة الفرد على الاستماع إلى الحقائق وتنظيمها، واستخدام مهارات الاستدلال المنطقي، واستخدام الرموز المجردة والمعادلات، وحل المشكلات العسيرة عقلياً، وتحليل البيانات، واستخدام الرسوم والأشكال البيانية، والعمل باستخدام سلاسل الأعداد، واستخدام الحاسوب والآلة الحاسبة، وحل الشفرات واستخدام الأكواد، وتحليل القوى والعلاقات والقياسات المختلفة، وإنشاء أنماط جديدة، ووضع الفروض، والاستفادة من نتائج التجارب والبحوث. والأشخاص الأذكياء رياضيا يمثلهم علماء الرياضيات والمهندسون والفيزيائيون والباحثون والمحاسبون ومبرمجو الحاسوب.

ثالثاً: الذكاء الضمنشخصي الداخلي Intrapersonal Intelligence : ويتمثل في قدرة الشخص على تشكيل أنموذج دقيق وواضح من تلقاء نفسه، واستعمال هذا النموذج بفاعلية في الحياة بشكل أساسي، ومعرفة مشاعر المتعة والألم. ويحب الفرد المتميز بهذا النوع من الذكاء الاعتماد على نفسه، ولديه دافعية للعمل وحده، والاستمتاع بوقته وحياته بشكل مؤثر وفعال من خلال التأمل الذاتي، ويتميز بالتحدي والصبر والثقة بالنفس، ويميل إلى الالتزام بالقيم الخلقية والدينية. وهذه صفات العلماء والحكماء والفلاسفة.

رابعاً: الذكاء الاجتماعي أو البينشخصي الخارجي Interpersonal Intelligence: وهو قوة الملاحظة، والقدرة على تمييز الفروق بين الناس، وخاصة فيما يتعلق بطبائعهم وذكائهم وأمزجتهم، ومعرفة نواياهم ورغباتهم. ويتميز الأذكياء من هذا النوع بالقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، وبقوة الملاحظة. وهذه صفات رجال الدين والساسة المتصفين بالفراسة وسعة المعرفة، وكذلك المربين والمرشدين النفسيين والباعة.

خامساً: الذكاء الموسيقي Musical Intelligence: ويشمل القدرة على تمييز الأصوات والإيقاعات، وتأليفها والاستماع إليها، مثلما يفعل المطربون والملحنون والعازفون ومهندسو الصوت. ويستمتع الأذكياء موسيقيا بالغناء وكتابة النوتات الموسيقية.

سادساً: الذكاء المكاني أو الفضائي أو الفراغي أو التصوري أو البصري / Visual Spatial Intelligence: ويتمثل في سعة إدراك الفرد للعالم من حوله، والقدرة على التصور ومعرفة الاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام. ويحب الأذكياء من هذا النوع معالجة الأشياء في أذهانهم، ويحلمون ليلا أحلاما واضحة الشكل والمعالم، ويستطيعون تذكرها وتفسيرها. كما يحبون الفن ويمارسون الرسم والتخطيط، ويهوون التصوير. ومَثَل الأذكياء فراغيا المهندسون والرسامون ومهندسو الديكور والمعماريون والملاحون.

سابعاً: الذكاء البدني الحركي Bodily-Kinesthetic Intelligence: وهو قدرة الشخص على التحكم في حركات جسده، مثلما يفعل السباحون، والبهلوانات، والممثلون والراقصون والحرفيون والجراحون. ويحب الأذكياء بدنيا الحركة ولعب الرياضة والمشي والتجوال على الأقدام، ويستمتعون بممارسة رياضة الجري، وبالتمثيل والتقليد، فيما يحركون أيديهم وأقدامهم عندما يتحدثون.

ثامناً: الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence: وتمثله قدرة الفرد على فهم الطبيعة وما فيها من حيوانات ونباتات، وقدرته على تصنيف الكائنات الحية والجمادات. ويستمتع الفرد ذو الذكاء الطبيعي بتربية الحيوانات الأليفة، وبتنسيق الحدائق والتجوال في الغابات والأماكن الطبيعية، وبدراسة القضايا والمشكلات البيئية وأساليب التعلم معها، وحل هذه المشكلات. ومثال ذلك المزارعون والصيادون وعلماء النبات والحيوان والجيولوجيا والآثار.

وقد أكد "جاردنر" أنه لا يمكن اعتبار أى ذكاء على أنه كذلك وإدراجه فى خانة الذكاءات إلا إذا توافرت فيه عدة معايير أو علامات هى بمثابة الأسس النظرية والعلمية لنظرية الذكاءات المتعددة. والمعايير التى استخدمها "جاردنر" تضم العوامل النمائية الآتية: إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ، ووجود الأطفال غير العاديين، وتاريخ نمائى متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة، والتاريخ الارتقائى والتطورى، ودعم من المهام السيكولوجية التجريبية، والقابلية للترميز فى نظام رمزى، وعملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات بالإضافة إلى النتائج السيكومترية (جابر، ٢٠٠٣). وحتى اليوم ما يزال الباب مفتوحا لإضافة المزيد من أنواع الذكاء، مما يكشف عن ضخامة واتساع القدرات والإمكانيات الإنسانية التى لم تكن موضوع بحث من قبل بالشكل الذى اعتمده "جاردنر". وقد تم تدعيم هذا التصنيف لأنواع الذكاء المذكورة بالعديد من الدراسات في مجالات تطور الطفل، والمهارات المعرفية في ظروف الاختلال العقلي، والمقاييس النفسية Psychometrics ، والتغيرات المعرفية عبر بعديْ التاريخ والتنوع الثقافي، والتحول النفسي وتعميماته. علاوة على ذلك، فإن ذكاءات "جاردنر" الثمان ليست مفاهيم مجردة، وإنما يمكن إدراكها من خلال مواقف الحياة اليومية. فعلى سبيل المثال، كلنا ندرك من خلال الحدس الفرق ما بين الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي، أو الفرق بين الذكاء المكاني والذكاء الرياضي. وكلنا نُظهر مستويات مختلفة من الاستعداد للتعلم في مجالات المحتوى المتنوعة. وفي جميع الحالات فإننا نعرف أنه لا يوجد فرد واحد ذكي في كل شيء، أو مجال معرفي محدد يتميز فيه الجميع أو يفشلون. وقد أخذ "جاردنر" هذه المعرفة الحدسية بالخبرة الإنسانية، وأرانا كم هي صحيحة باستخدام البحث المتسم بالصدق والوضوح والقدرة على الإقناع(Silver, Strong & Perini, 1997). ومع ذلك، تبقى في نظرية الذكاءات المتعددة ثغرتان تحدان من تطبيقها في التعلم.

أولى هاتين الثغرتين هي أن هذه النظرية قد نمت خارج النظرية المعرفية، وهو فرع معرفي لم يُسائل نفسه بعد لماذا يوجد لدينا مجال معرفي يدعى علم المعرفة أو الذهن Cognitive Science، وليس لدينا مجال معرفي يدعى علم الشعور أو التأثير Affective Science. بالمقابل، تمتد جذور نظرية أنماط التعلم عميقا في مجال التحليل النفسي، ولهذا تعطي نظريات أنماط التعلم للتأثير النفسي ولشخصية الفرد دورا مركزيا في فهم الفروق في التعلم، كما وتلقي النظرية على ما لا تستطيع نظرية أنماط التعلم إلقاء الضوء عليه، حيث تركز نظرية الذكاءات المتعددة على محتوى التعلم وعلاقته بالمجالات المعرفية. وعلى أي حال، يعني مثل هذا التركيز أنها – أي نظرية الذكاءات المتعددة – لا تهتم بالعمليات الفردية للتعلم، وهذه هي الثغرة الثانية في النظرية، وتصبح هذه الثغرة اكثر وضوحا إذا أخذنا في الاعتبار الفروق ضمن الذكاء الواحد (Silver, Strong & Perini, 1997). والواقع أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، فقد غيرت من نظرة المعلمين إلى طلبتهم، واقترحت تنويع الأساليب التعليمية بحيث تتلاءم مع تنوع الطلبة في قدراتهم الذهنية، وذلك من منطلق إيمان نظرية الذكاءات بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي يمتلكونها ويبرعون في استخدامها بطرائق مختلفة من شأنها إغناء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه. وعلى الرغم من أنه قد سبقت نظرية جاردنر نظريات متعددة تقول بتنوع العوامل التي تسهم فيما يعرف عامة بالذكاء، إلا أن مؤيدي جاردنر يقولون إن الجديد في نظرية الذكاءات هو أن كل نوع من أنواع الذكاء يعد مستقلا بذاته وله المقومات التي تؤهله أن يكون ذكاءً منفصلا ، وهذه الأنواع ليست ثابتة، وانما يمكن زيادتها من خلال التعلم، وتوفير البيئة الخصبة للنماء العقلي النوعي. كما وتتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء، وتركز على حل المشكلات والإنتاج المبدع، على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج. ولا تلتفت هذه النظرية إلى جدلية كون الذكاء وراثيا أو نتيجة للتطور البيئي.

من ناحية أخرى، تسمح نظرية الذكاءات المتعددة للمعلم أن يستعمل ثماني طرق مختلفة في تعليم الرياضيات، مما يؤدي بالمتعلم إلى فهم أعمق وأثرى للمبادئ والمفاهيم الرياضية من خلال التمثيلات المتعددة، ويؤهله لتعلم الرياضيات بنجاح واستمتاع، ويسمح له بنقاط مدخلية متنوعة للمحتوى الرياضي، ويسمح للمعلم بالتركيز على مواطن القوة لدى الطالب، وتعزيز التنوع في القدرات بين الطلبة، وتدعيم التجريب الإبداعي للأفكار الرياضية. وبهذا يمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة بصورة مرنة، وبأساليب متنوعة تصلح لطلاب معينين أو معلمين معينين أو مناهج معينة (Willis & Johnson, 2001 كما ورد في عفانة والخزندار، ٢٠٠٧). ووفق نظرية الذكاءات المتعددة، يمكن تنويع المواد والأنشطة التعلمية التعليمية الموظفة في تدريس الرياضيات

بتنوع الذكاء المستهدف. فبغرض تعزيز تعلم الطلبة الأذكياء لغوياً، يمكن الاستعانة بمواد مثل كتب الطلبة، والأشرطة السمعية، وأوراق العمل، واليوميات، والتركيز على أنشطة التعلم التي تتضمن قراءة مسائل كلامية، وكتابة قصص رياضية، والاستماع للشرح، والتحدث عن الاستراتيجيات. فيما تركز أنشطة التعليم على رواية القصص، وتوفير زوايا كتب، والمرح والنكت، وعلى الأسئلة والمهام التقييمية، والمحاضرات والشرح المكتوب أو الشفهي. أما مع الطلبة الأذكياء منطقيا، فيستحسن استخدام مواد مثل الآلات الحاسبة والألعاب، وخطوط الأعداد، والرسم البياني، وأشكال فن. وتوظيف أنشطة تعلم تتضمن صياغة أو حل مسائل ذهنية صعبة ومشكلات وأحاجي منطقية ومعادلات وخوارزميات، وكذلك تفسير التفكير. فيما تركز أنشطة التعليم على الربط مع مفاهيم سابقة، وتنويع التمثيلات، والطرق الاستقصائية. وبالنسبة للأذكياء فراغيا يفضل توظيف الحاسوب وجهاز العرض الرأسي، والرسومات البيانية والخرائط، وبطاقات اللعب والدومينو، والوسائل المعينة ولوحات النشرات. ويمكن أن تتضمن نشاطات التعلم الرسم البياني، وتكوين صور أو تمثيلات أخرى، ومشاهدة الرسومات التوضيحية. أما نشاطات التعليم فيمكن أن تركز على استخدام النماذج الذهنية والإرشادات والتلميحات المرئية، مثل: الألوان، الدوائر، الصناديق، الأسهم. كذلك يمكن التعليم باستخدام التخيل الموجه، والمنظمات البيانية، والخرائط المفاهيمية. ولتعزيز تعلم الأذكياء موسيقيا يمكن استخدام مواد مثل أجهزة التسجيل الصوتي والاسطوانات المدمجة CD والأدوات الموسيقية. فيما تتناول أنشطة التعلم تأليف أو أداء أو السماع لأغان أو ترنيمات، واستخدام نوتات موسيقية، وتكوين أنماط ذات قافية. وتركز أنشطة التعليم على توفير زوايا سمعية أو خلفية موسيقية للأنشطة الصفية. وتفيد الأدوات الرياضية والنماذج الحسية في تعزيز تعلم الطلبة ذوي الذكاء الحركي، حيث يمكن أن تتضمن أنشطة التعلم قيامهم بحركات متسلسلة، واستكشاف نماذج حسية، أو الدراما والتصفيق والوثب، وكذلك استخدام مواد محسوسة. فيما قد تشمل أنشطة التعليم توظيف الإيماءات، والتمثيل للمواقف، والأمثلة العملية. ولتعليم الطلبة ذوي الذكاء الضمنشخصي يحتاج المعلم إلى توظيف المذكرات واليوميات، ومواد التعلم والتقييم الذاتي، حيث تتضمن أنشطة التعلم الكتابة في اليوميات، والتعبير عن القيم والاتجاهات، والتأمل في العلاقات مع الطلبة الآخرين، وإجراء تقييم ذاتي. فيما توفر أنشطة التعليم للطلبة مساحات خاصة للانفراد بأنفسهم والتأمل الذاتي، ووقتاً خاصاً للتقييم الذاتي. وعلى العكس من ذلك، يتطلب تعزيز تعلم الطلبة من ذوي الذكاء البينشخصي موادا مثل الألعاب والوسائل التعليمية المشتركة، حيث يفضل هؤلاء أنشطة التعلم المستندة إلى العمل التعاوني، والمشاركة في التصوير والتخيل، ومقابلة الآخرين، والمشاركة في لعب الأدوار، وبناء الاستراتيجيات. وعلى المعلم هنا أن يركز في أنشطة التعليم على المناقشات والمشكلات الاجتماعية، وعلى النشاطات الجماعية، وربما استضافة

متحدثين من خارج الصف. وأخيراً، يستمتع الطلبة ذوو الذكاء الطبيعي باستخدام مواد مثل النماذج الطبيعية والعينات الحية. وتركز نشاطات التعلم على الجولات في الطبيعة، واستخدام العدسات المكبرة والمجاهر للملاحظة والتصنيف. ويمكن للمعلم اعتماد أنشطة تعلم تتضمن العروض والأنشطة خارج الصف والزيارات الميدانية.

بناءً على ما سبق؛ سعت الدراسة الحالية للاستفادة من الأفكار المتعلقة بتنويع أنشطة التعلم والتعليم بما يتلاءم مع الذكاءات المتعددة في بناء برنامج تدريسي لأحد موضوعات المحتوى الرياضي، بغرض تعزيز قدرة الطلبة على تحقيق أهداف تعلم الرياضيات وأهمها القدرة على حل المشكلات، وكذلك لتحسين دافعيتهم لتعلم الرياضيات.

- **ثانياً: الدراسات السابقة في مجال الذكاءات المتعددة**

هدفت دراسة (Ahmadyan, 2013) الى معرفة أثر استراتيجيات التادريس المعتمدة على الذكاءات المتعددة على تحصيلهم الدراسي في مقرر العلوم. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة تتكون من (٤٠) فردا؛ (٢٠) عينة ضابطة و (٢٠) عينة تجريبية. خلصت الدراسة الى ارتفاع التحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين يتم تدريسهم بالاعتماد على استراتيجيات تستند على الذكاءات المتعددة عنها لأفراد العينة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية.

هدفت دراسة زيتون (2010) الى تقصي أثر برنامج تدريسي قائم على الدمج بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة طالبات الصف الثامن بوكالة الغوث الدولية بالأردن على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات، وقد اعتمدت المنهج شبه التجريبي من خلال التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة، وقد تم اختيار عينة قصدية وتوزيعها عشوائيًا إلى مجموعتين ؛ حيث جاءت الشعبة (أ) وعدد طالباتها (39) طالبة كمجموعة تجريبية، وجاءت الشعبة (ب) وعدد طالباتها (37) طالبة كمجموعة ضابطة وبذلك يكون مجموع أفراد عينة

الدارسة (76) طالبة، وكانت أدوات الدراسة هي البرنامج التدريسي ومقياس قدرة الطالبة علىحل المشكلات الرياضية وكذلك مقياس الدافعية الذاتية، وخلصت الدراسة الى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريسي في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية، والى فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجات الخام لطالبات الصف الثامن في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التطبيق البعدي على الأبعاد الثلاثة لمقياس الدافعية الذاتية (المثابرة، الطموح، وجود هدف أسعى لتحقيقه) وعدم وجود فروق في تنمية المثابرة والطموح والدافعية الذاتية لتعلم الرياضيات يعزى إلى البرنامج التدريسي، ووجود فروق في تنمية وجود هدف أسعى لتحقيقه لدى طالبات الصف الثامن يعزى إلى البرنامج التدريسي.

وفي دراسة قام بها "كريستيسون وكينيدي" (Christison & Kennedy, 1999) لبيان أثر تضمين نظرية الذكاءات في التدريس، تم اختيار أفراد الدراسة من الطلبة البالغين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتوزيعهم في مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست الأولى بالطريقة الاعتيادية والثانية بأساليب تعتمد الذكاءات المتعددة، من بينها نشاطات حل المشكلة، ودرّست كلا منهما معلمتان. وأظهرت النتائج أن الطلبة في المجموعة التجريبية كان فهمهم أفضل وأداؤهم التعليمي أعلى، وارتفعت دافعيتهم للتعلم، واستعملوا أساليب التعلم التي تتوافق مع قوى الذكاء لديهم، وزاد تواؤم الطلبة مع معلمتيهم، وارتفعت توقعات المعلمتين لأداء طلبتهم، كما ارتفع تقديرهما لقدرات طلبتهما وقواهم العقلية.

وأجرت "بالديز" وآخرون (Baldes et al., 2000) دراسة لإثارة دافعية الطلبة للتعلم عبر استعمال الذكاء المتعدد والتعلم التعاوني. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الروضة والصفين الرابع والسادس في مدرستين ابتدائيتين ومدرسة متوسطة واحدة. واستغرقت التجربة (١٦) أسبوعا، شارك خلالها الطلبة في مقابلات قبلية وبعدية تم حفظها وتحليلها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج قد قلل من السلوكيات غير المنضبطة وزاد دافعية الطلبة للإنجاز.

وقامت "جينس" وآخرون (Janes et al., 2000) بدراسة أثر تدخل متعدد الأبعاد يتضمن الذكاء المتعدد والتعلم التعاوني والمشاركة في التعلم، على دافعية وتحصيل (٨٨) طالباً في الصفين الثاني والثالث من ثلاث مدارس. وكانت مدة التدخل (١٢) أسبوعا. تم في نهاية الدراسة جمع ملاحظات المعلمين وامتحان الطلبة في الوحدة الدراسية التي تم إنجازها خلال التدخل. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يختص بالذكاءات المتعددة أن تضمينها في التدريس له أثر إيجابي على الصفوف المعنية، ووُجد انخفاض في الواجبات المتراكمة لدى الطلبة، وكشفت النتائج أيضا عن تحسن في اتجاهات الطلبة نحو أنفسهم ومدارسهم. كما لاحظ المعلمون أن التعلم التعاوني والذكاء المتعدد استعملا معا بنجاح كأدوات لزيادة تحصيل ودافعية الطلبة.

وفي دراسة لسميث وآخرين (Smith et al., 2000) تم تقييم أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في ولاية تنيسي لمواد اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية. وقد تشكلت عينة الدراسة من (٨٢) طالبا توزعوا بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. ولجمع البيانات تم استخدام أداة تقييم تكونت من (٢٨) بندا، وتطبيقها قبل التجربة وبعدها لكل مادة على حدة. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي ومعامل الانحدار المتعدد. وأظهرت الدراسة أن نظرية الذكاءات المتعددة لم تكن فعالة في الأنشطة فوق المعرفية، وكذلك في النجاح الأكاديمي للطلبة.

وبحث "روجالى ومارجسون" (Rogalla & Margison, 2004) علاقة الذكاءات المتعددة بكل من الفعالية العامة وحل المشكلات. وتكونت العينة من (٤٨٤) فردا، طبق عليهم مقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس الفعالية العامة،

ومقياس حل المشكلات فى المواقف التدريسية. وباستخدام الارتباط القانونى Canonical Çorrelations وتحليل التغاير أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاءات المتعددة وكل من الفعالية العامة والقدرة على حل المشكلات، ووجود تأثير دال إحصائيا للخبرة على القدرة على حل المشكلات.

في حين أجرى أوزدنير وأوزكوبان (Ozdener & Ozcoban, 2004) دراسة بهدف مقارنة طرق التعلم التقليدية مع نموذج تعلمي مبني على الذكاءات المتعددة، داخل صفوف تدرّس فيها مواد الحاسوب لطلبة كليات المجتمع. في البداية تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: التقليدية والقائمة على النموذج. وأخذت درجاتهم التحصيلية من خلال اختبار قبلي خاص أعد لهذا الغرض، حيث تم تطبيقه عليهم وصنفوا وفقا لدرجاتهم عليه. ثم تم تقسيم المجموعة القائمة على المشروع التعلمي إلى مجموعتين فرعيتين: الطلبة من نفس نوع الذكاء السائد لديهم (متشابهي الذكاءات السائدة)، والطلبة مختلفي نوع الذكاء السائد لديهم (مختلفي الذكاءات السائدة)، وقد تم تحديد ذلك من خلال الانطباع العام حول ذكاء الطالب (Int. Profile). وبعد ذلك تم تدريس المجموعة الأولى (التقليدية) بطريقة الشرح العادية، والمجموعة الثانية بطريقة الذكاءات المتعددة. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة جامعة خاصة في اسطنبول (تركيا) بلغ عددهم (٧٥) طالبا يدرسون مادة متخصصة في الحاسوب (Power Point MS) في شعب متعددة. وقد تم إجراء الاختبار التحصيلي على العينة بعد خضوعهم لطريقتي التعلم السابقتين، وبمقارنة نتائج الطلبة على الاختبار في المرتين (القبلي والبعدي) كانت هناك زيادة في تحصيل – معدل علامات – المجموعة الأولى التقليدية بلغت (٧) نقاط، فيما كانت الزيادة أكبر في تحصيل المجموعة الثانية القائمة على برنامج الذكاءات المتعددة بلغت (١٨) نقطة. ومن خلال إجراء المعالجات الإحصائية على النتيجتين باستخدام اختبار T تبين وجود فروق ذات دلالة لصالح طريقة التعلم القائمة على الذكاءات المتعددة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطلبة المتشابهين في الذكاءات والطلبة المختلفين في الذكاءات، حيث كانت هذه الفروق لصالح المتشابهين. ويلخص الباحثان النتائج بأن نموذج التعلم القائم على الذكاءات المتعددة له أثر إيجابي فعال على نجاح الطلبة.

وهدفت دراسة وهيبي (٢٠٠٤) إلى تحديد العلاقة بين الذكاء المتعدد وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة الأردنية من جهة، وبين دافعيتهم للإنجاز من جهة أخرى. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٨) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا. وطبقت الدراسة ثلاث أدوات للقياس هي اختبار الدافعية للإنجاز، ومقياس موقع الضبط، وقائمة الذكاء المتعدد. وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخراج معاملات الارتباط بين المتغيرات، ومعامل الانحدار المتعدد ذات الأثر في تفسير التباين في الدافعية للإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية للإنجاز ارتبطت بشكل دال إحصائيا مع الذكاءات المتعددة، فيما لم ترتبط دافعية الإنجاز بباقي متغيرات الدراسة بعلاقة دالة إحصائيا. كما أظهرت النتائج أن الدافعية للإنجاز تم التنبؤ بها من خلال بعض أنواع الذكاء المتعدد – الجسدي، الاجتماعي، الشخصي، والطبيعي – وكذلك موقع الضبط الخارجي.

وأخيراً هدفت دراسة عوض (٢٠٠٩) إلى استقصاء أثر استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في فهم المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالبا وطالبة من مدرستين من مدارس منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، تم توزيعهم في اربع مجموعات: ضابطتين تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية، وتجريبيتين خضعتا لبرنامج تدريبي مبني على نظرية الذكاءات المتعددة من إعداد الباحثة. ووظفت الباحثة في دراستها ثلاث أدوات هي : اختبار فهم المفاهيم الفيزيائية، ومقياس الاتجاهاتٍ العلمية، واختبار القدرة على حل المشكلات. وقد وجدت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على المقاييس الثلاثة يعزى إلى استراتيجية التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة، فيما لا يوجد أثر للتفاعل بين هذه الاستراتيجية والجنس على فهم الطلبة في المرحلة الأساسية للمفاهيم الفيزيائية، أو على الاتجاهات العلمية لديهم، أو على قدرتهم على حل المشكلات. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتوظيف استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة في الصفوف المختلفة والمباحث المختلفة، وإجراء دراسات لاختبار أثر التدريس المعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة على التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، وعلاقة ذلك بنوع الذكاء السائد عند الطالب.

ونخلص من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاءات المتعددة إلى اتفاق بعض تلك الدراسات على الأثر الإيجابي لنظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة واكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية (عوض، ٢٠٠٩)؛ (Ozdener & Ozcoban, 2004; Janes et al., 2000). فيما ركزت دراسة واحدة على أثر استراتيجيات التدريس المستندة إلى الذكاءات المتعددة على تحسين سلوكات التعلم عند الطلبة (Janes et al., 2000) . أيضا تباينت نتائج تلك الدراسات في أثر استراتيجيات التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة في اتجاهات الطلبة نحو المادة العلمية، أو اختلاف التحصيل باختلاف الجنس (عوض، ٢٠٠٩) ؛ (Janes et al., 2000). وأشارت نتائج بعض تلك الدراسات إلى أثر إيجابي لتوظيف الذكاءات المتعددة في التدريس على دافعية الطلبة للتعلم (Christison & Kennedy, 1999; Baldes et al., 2000; Janes et al., 2000) . وأكدت دراسة وحيدة وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاءات المتعددة والفعالية العامة للذات وحل المشكلات (Rogalla & Margison, 2004)، وقلة من تلك الدراسات بحثت أثر استراتيجية مبنية على الذكاءات المتعددة في قدرة الطلبة على حل المشكلات (عوض، ٢٠٠٩). فيما قيمت دراسة وحيدة (Smith et al., 2000) أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الأكاديمي للطلبة في الرياضيات، وأظهرت الدراسة أن نظرية الذكاءات المتعددة لم تكن فعالة في الأنشطة فوق المعرفية، وكذلك في النجاح الأكاديمي للطلبة.

- **الطريقة والإجراءات**:
- **أفراد الدراسة**:

تم اختيار أفراد الدراسة من بين طالبات كلية التربية في جامعة الدمام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية لإجراء الدراسة عليها. وقد وقع

الاختيار على هذه العينة لعدة أسباب منها: مكان عمل الباحثة مما يسهل تطبيق إجراءات الدراسة ومتابعتها، وكذلك توافر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة في كلية التربية بالجبيل التي هي إحدى كليات التربية في جامعة الدمام، حيث توجد عدة كليات تربية في المنطقة الشرقية تابعة لجامعة الدمام غير أن هذه الكلية - كلية التربية بالجبيل- هي كلية تتوافد عليها الطالبات من مناطق متعددة في المنطقة الشرقية وبالتالي اختلاف الثقافات وتنوع البيئات.

- **أدوات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الكشف عن الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل التي هي إحدى كليات التربية التابعة لجامعة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وقد تكون هذا المقياس من الذكاءات السبع، ويلي كل نوع من أنواع الذكاءات تلك عشر بنود مسحية كاشفة لكل نوع من أنواع الذكاءات السبعة.

- **عينة الدراسة**:

يشير الجدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص (التحضيري العلمي، التحضيري الأدبي، الرياضيات، الفيزياء، الحاسب الآلي، اللغة الانجليزية، ورياض الطفال) وذلك كمتغير تابع أول لمتغير الذكاءات المتعددة المستقل في الدراسة. ومتغير السنة الدراسية (السنة التحضيرية وهي السنة الجامعية الأولى وفقا لنظام التعليم الجامعي في جامعات المملكة العربية السعودية، السنة الثانية، السنة الثالثة، والسنة الرابعة) وذلك كمتغير تابع ثاني لمتغير الذكاءات المتعددة المستقل في الدراسة.

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	تحضيري علمي	٢٥	١٢.٤٤٪
	تحضيري أدبي	٢٥	١٢.٤٤٪
	الرياضيات	٣١	١٥.٤٢٪
	الفيزياء	٣٠	١٤.٩٣٪
	الحاسب الآلي	٣٠	١٤.٩٣٪
	اللغة الإنجليزية	٣٠	١٤.٩٣٪
	رياض الأطفال	٣٠	١٤.٩٣٪
	المجموع	٢٠١	١٠٠٪
السنة الدراسية	سنة أولى (تحضيري)	٥٠	٢٤.٨٨٪
	سنة ثانية	٥١	٢٥.٣٧٪
	سنة ثالثة	٥٠	٢٤.٨٨٪
	سنة رابعة	٥٠	٢٤.٨٨٪
	المجموع	٢٠١	١٠٠٪

- **ثبات قائمة مسح الذكاءات المتعددة**:

قامت الباحثة بتطبيق قائمة مسح الذكاءات المتعددة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالبة من مجتمع الدراسة من خارج عينتها، ثم تم حساب ثبات

قائمة مسح الذكاءات المتعددة بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، وتظهر قيم معاملات الثبات لقائمة مسح الذكاءات المتعددة في الجدول (٢).

الجدول (٢): معاملات الثبات لقائمة مسح الذكاءات المتعددة وفق طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

الرقم	المجالات	قيم الثبات (ألفا)
١	الذكاء الموسيقى	٠.٨٣٧
٢	الذكاء المنطقي الرياضي	٠.٨١٣
٣	الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	٠.٧٩٧
٤	الذكاء الجسدي الحركي	٠.٨٠٢
٥	الذكاء اللغوي	٠.٨٤٢
٦	الذكاء الشخصي الداخلي	٠.٨٥٤
٧	الذكاء البصري	٠.٨٤٤
	الذكاءات المتعددة الشائعة	٠.٨٧٤

وترى الباحثة أن معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة وكافية لأغراض الدراسة الحالية.

- **المعالجة الإحصائية**:
  - للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
  - للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بالكشف عن الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.
  - لإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث والمتعلقين بالكشف عن الاختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام تبعا لمتغيّري التخصص الجامعي والسنة الدراسية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وفي حال أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغيري الدراسة لجأت الباحثتان إلى إجراء المقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) .
  - للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والمتعلق بالكشف عن اثر تفاعل بين التخصص الجامعي والسنة الدراسية في اختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA
  - للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والمتعلق بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاءات الشائعة والمعدل الجامعي لطالبات كلية التربية في جامعة الدمام تم استخدام معامل ارتبط بيرسون (Pearson).
- **إجراءات الدراسة**:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية :

أولا: اختيار العينة قصدياً من حيث القصد باختيار كلية التربية بالجبيل، وتوزيعها عشوائيا تبعا للتوجه بصورة عشوائية للطالبات في اماكن متعددة من تواجدهن في الكلية سواء في المحاضرات أو المكتبة العامة وغيرها.

ثانيا: تطبيق مقياس الكشف عن الذكاءات المتعددة على عينة من عينات مختارة عشوائيا من طالبات كلية التربية بالجبيل بتخصصاتهن المختلفة.

ثالثا: تم تفريغ استجابات الطالبات على المؤشرات العشر لكل ذكاء من الذكاءات السبعة، وذلك بعدد يساوي (٧٠) مؤشرا تكون منه مقياس الكشف عن الذكاءات المتعددة السبع، وذلك وفق معايير تتعلق بإعطاء المؤشر الذي استجابت له الطالبة درجة مقدارها واحد درجة، أما المؤشر الذي لم تستجب إليه الطالبة - تركته فارغا- بلا شئ من الدرجات.

رابعا: تم جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة بذلك، وإدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS)، واستخراج النتائج.

- **تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية**:
- **منهجية الدراسة**:

قامت الدراسة باستقصاء الذكاءات المتعددة على عينة من عينات مختارة عشوائيا من طالبات كلية التربية بالجبيل بتخصصاتهن المختلفة، وبالتالي فإن المنهجية المتبعة في الدراسة هي المنهج البحث الوصفي المسحي غير الشامل، من خلال تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة.

- **متغيرات الدراسة**:
  - أولا: المتغير المستقل: الذكاءات المتعددة.
  - ثانيا: المتغيرات التابعة: التخصص، السنة الدراسية، والمعدل الجامعي.
- **المعالجات الإحصائية**:

تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام.
- للإجابة عن السؤال الفرعي الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للذكاءات المتعددة على مقياس الكشف عن الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، كما تم حساب تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير التخصص الجامعي. وكذلك استخراج المقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي، تبعا لمتغير التخصص الجامعي.

- للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير السنة الدراسية، كما تم حساب تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير السنة الدراسية، وكذلك استخراج المقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، تبعا لمتغير السنة الدراسية.
- للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث تم استخراج تحليل التباين الثنائي للكشف عن اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة.
- للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع تم حساب اختبار "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وبين معدلاتهن الجامعية

- **نتائج الدراسة**:

حاولت الدراسة الاستقصاء من خلال سعيها للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ((ما الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بكل من التخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي التراكمي؟))

- السؤال الفرعي الأول: هل هناك اختلاف في الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى الى التخصص الجامعي؟
- السؤال الفرعي الثاني: هل هناك اختلاف في الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى الى السنة الدراسية ؟
- السؤال الفرعي الثالث: هل هناك اختلاف في الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى الى التفاعل بين التخصص الجامعي والسنة الدراسية ؟
- السؤال الفرعي الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة الشائعة والمعدل الجامعي التراكمي لطالبات كلية التربية في جامعة الدمام؟
- وانبثق عن هذا السؤال الفرعي الفرضية التالية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية المعدلة يُعزى إلى التخصص الجامعي والسنة الدراسية والمعدل التراكمي.

- **النتائج المتعلقة بمعرفة " الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام "**.

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري النسبة المئوية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة

المسح التي تقيس الذكاءات السبعة، ويبين الجدول (٣) الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام

الترتيب	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	الذكاء الشخصي الداخلي	٦.٧٨	١.٩١	٦٧.٨٪
٢	الذكاء المنطقي الرياضي	٥.٦٩	١.٩٨	٥٦.٩٪
٣	الذكاء البصري	٥.٥٦	٢.٢٣	٥٥.٦٪
٤	الذكاء اللغوي	٥.٤٨	١.٩٥	٥٤.٨٪
٥	الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	٥.٤٣	١.٦٣	٥٤.٣٪
٦	الذكاء الجسدي الحركي	٥.٤	٢.٢٥	٥٤.٠٪
٧	الذكاء الموسيقي	٤.٧٩	١.٩٢	٤٧.٩٪
	الذكاءات المتعددة	٣٩.١١	٩.٤٠	٥٥.٩٪

يظهر الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لشيوع الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام بلغ (٣٩.١١) وبانحرافٍ معياري (٩.٤٠) وبنسبة مئوية بلغت (٥٥.٩٪)، وكانت أكثر الذكاءات شيوعا لدى الطالبات الذكاء الشخصي الداخلي وجاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٦.٧٨) وانحراف معياري (١.٩١) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧.٨٪)، وجاء الذكاء المنطقي الرياضي في الترتيب الثاني من حيث الشيوع، بمتوسط حسابي (٥.٦٩) وانحراف معياري (١.٩٨) وبنسبة مئوية بلغت (٥٦.٩٪)، أما الذكاء البصري فجاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٥.٥٦) وانحراف معيارٍي (٢.٢٣) وبنسبة مئوية بلغت (٥٥.٦٪)، في حين كانت اقل الذكاءات شيوعا لدى الطالبات الذكاء الموسيقي الذي حلّ في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٤.٧٩) وانحراف معياري (١.٩٢) وبنسبة مئوية بلغت (٤٧.٩٪).

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول وينص على: "هل هناك اختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى إلى التخصص الجامعي"** ؟

للكشف عن الاختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام في ضوء متغير التخصص الجامعي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافاتٍ المعيارية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيّر التخصص الجامعي (تحضيري علمي، تحضيري أدبي، الرياضيات، الفيزياء، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية، رياض الأطفال) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير التخصص الجامعي

التخصص / المجالات	تحضيري علمي		تحضيري أدبي		الرياضيات		الفيزياء		الحاسب الآلي		اللغة الإنجليزية		رياض الأطفال	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
الذكاء الموسيقي	٥.١٦	٢.١٢	٤.٤٤	١.٠٨	٤.٣٥	١.٩٤	٤.٥٧	١.٩٤	٥.٥٠	١.٧٦	٥.٤٠	١.٩٠	٤.١٠	١.٨٤
الذكاء المنطقي الرياضي	٦.٢٨	٢.٠٧	٥.٥٢	١.٧٦	٦.٣٩	١.٨١	٥.٠٣	٢.١٩	٦.٦٠	١.٣٨	٤.٩٣	٢.٠٧	٥.١٠	١.٨٣
الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	٥.١٦	١.١١	٥.٦٤	١.٠٥٥	٥.٤٨	١.٧١	٥.١٠	١.٧٣	٥.٨٧	١.٨٠	٥.٣٠	١.٦٢	٥.٤٣	١.٧٢
الذكاء الجسدي الحركي	٥.٣٦	٢.٣١	٥.٥٢	٢.٥٠	٥.٤٨	٢.٠٦	٥.١٧	٢.٣٦	٥.٦٠	٢.٣٠	٥.٦٣	٢.٤١	٥.٠٣	٢.٠١
الذكاء اللغوي	٥.٧٦	١.٦٤	٥.٢٤	١.٧١	٥.٦٨	١.٤٢	٥.٣٧	١.٥١	٦.٠٧	٢.١٢	٥.٠٧	١.٩٥	٥.٢٧	٢.٨٥
الذكاء الشخصي الداخلي	٦.٠٠	٢.٢٤	٦.٩٦	١.٩٧	٧.٠٣	١.٦٢	٦.٥٠	٢.٠١	٧.٢٠	١.٥٦	٦.٩٣	١.٨٧	٦.٧٠	٢.٠٢
الذكاء البصري	٥.٢٨	٢.٧٦	٥.٤٨	١.٨٣	٥.٤٢	٢.١٩	٥.٥٣	٢.١٠	٥.٧٧	٢.٠٣	٥.٩٣	٢.٣٦	٥.٤٣	٢.٤٢
الذكاءات المتعددة (الكلي)	٣٩.٠٠	٩.٢٠	٣٨.٨٠	٩.٦٨	٣٩.٨٤	٨.٧٤	٣٧.١٧	٩.٨٧	٤٢.٦٠	٨.١١	٣٩.٢٠	٩.٨٨	٣٧.٠٧	١٠.٠١

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٤) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير التخصص الجامعي وذلك على كل مجال من مجالات الذكاءات السبعة، والذكاءات مجتمعة. ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطاتٍ الحسابية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير التخصص الجامعي (تحضيري علمي، تحضيري أدبي، الرياضيات، الفيزياء، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية، رياض الأطفال)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير التخصص الجامعي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكاء الموسيقي	بين المجموعات	٥٤.٤١٨	٦	٩.٠٧٠	٢.٥٧٥	◆٠.٠٢٠
	داخل المجموعات	٦٨٣.٣٨٣	١٩٤	٣.٥٢٣		
	المجموع	٧٣٧.٨٠١	٢٠٠			
الذكاء المنطقي الرياضي	بين المجموعات	٨٩.٨٨٦	٦	١٤.٩٨١	٤.١٨٠	◆٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٩٥.٣٦٨	١٩٤	٣.٥٨٤		
	المجموع	٧٨٥.٢٥٤	٢٠٠			
الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	بين المجموعات	١٢.٥٠٩	٦	٢.٠٨٥	٠.٧٨٣	٠.٥٨٤
	داخل المجموعات	٥١٦.٦٩٥	١٩٤	٢.٦٦٣		
	المجموع	٥٢٩.٢٠٤	٢٠٠			
الذكاء الجسدي الحركي	بين المجموعات	٩.١١٧	٦	١.٥٢٠	٠.٢٩٣	٠.٩٤٠
	داخل المجموعات	١٠٠٧.٠٤٢	١٩٤	٥.١٩١		
	المجموع	١٠١٦.١٥٩	٢٠٠			
الذكاء اللغوي	بين المجموعات	٢٢.٧٨٨	٦	٣.٧٩٨	٠.٩٩٩	٠.٤٢٧
	داخل المجموعات	٧٣٧.٣٦١	١٩٤	٣.٨٠١		
	المجموع	٧٦٠.١٤٩	٢٠٠			
الذكاء الشخصي الداخلي	بين المجموعات	٢٦.٥٣١	٦	٤.٤٢٢	١.٢٢٥	٠.٢٩٥
	داخل المجموعات	٧٠٠.٣٩٤	١٩٤	٣.٦١٠		
	المجموع	٧٢٦.٩٢٥	٢٠٠			
الذكاء البصري	بين المجموعات	٨.٦٩٧	٦	١.٤٤٩	٠.٢٨٦	٠.٩٤٣
	داخل المجموعات	٩٨٤.٨٩٥	١٩٤	٥.٠٧٧		
	المجموع	٩٩٣.٥٩٢	٢٠٠			
الذكاءات المتعددة (الكلي)	بين المجموعات	٦٢٣.٣٦٥	٦	١٠٣.٨٩٤	١.١٨٣	٠.٣١٧
	داخل المجموعات	١٧٠٤٢.٢٢٧	١٩٤	٨٧.٨٤٧		
	المجموع	١٧٦٦٥.٥٩٢	٢٠٠			

◆ دالة إحصائيا

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي في قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير التخصص الجامعي حيث بلغت قيمتا "ف" المحسوبة لهما (٢.٥٧٥) و (٤.١٨٠) على التوالي وهاتان القيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). في حين تشير النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على باقي الذكاءات في قائمة مسح الذكاءات المتعددة. وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير التخصص الجامعي في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي، تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة "أقل فرق دال" (LSD). كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦): نتائج المقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي، تبعا لمتغير التخصص الجامعي

المجال	التخصص الجامعي		تحضيري علمي	تحضيري أدبي	الرياضيات	الفيزياء	الحاسب الآلي	اللغة الإنجليزية	رياض الأطفال
		س-	٥.١٦	٤.٤٤	٤.٣٥	٤.٥٧	٥.٥٠	٥.٤٠	٤.١٠
الذكاء الموسيقي	تحضيري علمي	٥.١٦	-	٠.٧٢	٠.٨١	٠.٥٩	٠.٣٤	٠.٢٤	◆١.٠٦
	تحضيري أدبي	٤.٤٤	-	-	٠.٠٩	٠.١٣	◆١.٠٦	٠.٩٦	٠.٣٤
	الرياضيات	٤.٣٥	-	-	-	٠.٢١	◆١.١٥	◆١.٠٥	٠.٢٥
	الفيزياء	٤.٥٧	-	-	-	-	٠.٩٣	٠.٨٣	٠.٤٧
	الحاسب الآلي	٥.٥٠	-	-	-	-	-	٠.١٠	◆١.٤٠
	اللغة الإنجليزية	٥.٤٠	-	-	-	-	-	-	◆١.٣٠
المجال	التخصص الجامعي		تحضيري علمي	تحضيري أدبي	الرياضيات	الفيزياء	الحاسب الآلي	اللغة الإنجليزية	رياض الأطفال
		س-	٦.٢٨	٥.٥٢	٦.٣٩	٥.٠٣	٦.٦٠	٤.٩٣	٥.١٠
الذكاء المنطقي الرياضي	تحضيري علمي	٦.٢٨	-	٠.٧٦	٠.١١	◆١.٢٥	٠.٣٢	◆١.٣٥	◆١.١٨
	تحضيري أدبي	٥.٥٢	-	-	٠.٨٧	٠.٤٩	◆١.٠٨	٠.٥٩	٠.٤٢
	الرياضيات	٦.٣٩	-	-	-	◆١.٣٥	٠.٢١	◆١.٤٥	◆١.٢٩
	الفيزياء	٥.٠٣	-	-	-	-	◆١.٥٧	٠.١٠	٠.٠٧
	الحاسب الآلي	٦.٦٠	-	-	-	-	-	◆١.٦٧	◆١.٥٠
	اللغة الإنجليزية	٤.٩٣	-	-	-	-	-	-	٠.١٧

◆ دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) س- = المتوسط الحسابي

تبين النتائج في الجدول (٦) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، كانت بين استجابات طالبات التحضيري العلمي من جهة وبين استجابات طالبات رياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات التحضيري العلمي، كذلك كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات الحاسب الآلي من جهة وبين استجابات طالبات التحضيري الأدبي والرياضيات ورياض الأطفال من جهة

أخرى، ولصالح طالبات الحاسب الآلي. كما كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات اللغة الإنجليزية من جهة وبين استجابات طالبات الرياضيات ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات اللغة الإنجليزية. وهذه النتيجة تعني شيوع الذكاء الموسيقي بين طالبات التحضيري العلمي بدرجة اكبر من زميلاتهن في تخصص رياض الأطفال، كما يشيع الذكاء الموسيقي بين طالبات الحاسب الآلي بدرجة اكبر من زميلاتهن من طالبات التحضيري الأدبي والرياضيات ورياض الأطفال، كذلك يشيع الذكاء الموسيقي بين طالبات اللغة الإنجليزية بدرجة اكبر من زميلاتهن في تخصص الرياضيات ورياض الأطفال. كما تبين النتائج في الجدول (٦) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء المنطقي الرياضي كانت بين استجابات طالبات التحضيري العلمي من جهة وبين استجابات طالبات الفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات التحضيري العلمي، كذلك كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات الرياضيات من جهة وبين استجابات طالبات الفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات الرياضيات. كما كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات الحاسب الآلي من جهة وبين استجابات طالبات التحضيري الأدبي والفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات الحاسب الآلي. وهذه النتيجة تعني شيوع الذكاء المنطقي الرياضي بين طالبات التحضيري العلمي والرياضيات والحاسب الآلي بدرجة اكبر من زميلاتهن في تخصص الفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وينص على: "هل هناك اختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى إلى السنة الدراسية" ؟**

للكشف عن الاختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام في ضوء متغير السنة الدراسية تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعا لمتغيّر السنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧).

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية / المجالات	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة	
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
الذكاء الموسيقى	٤.٨٠	١.٨٨	٥.٤٥	١.٨٤	٤.٩٠	١.٨٩	٣.٩٨	١.٨٣
الذكاء المنطقي الرياضي	٥.٩٠	١.٩٤	٥.٨٤	٢.١٩	٥.٦٤	١.٨٧	٥.٣٦	١.٩٢
الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	٥.٤٠	١.٣٦	٥.٦١	١.٦٦	٥.٢٦	١.٨٠	٥.٤٤	١.٦٨
الذكاء الجسدي الحركي	٥.٤٤	٢.٣٨	٥.٦٣	٢.٠٦	٥.٣٠	٢.٤٣	٥.٢٢	٢.١٧
الذكاء اللغوي	٥.٥٠	١.٦٨	٥.٨٢	١.٧١	٥.٤٦	٢.٠٧	٥.١٢	٢.٢٧
الذكاء الشخصي الداخلي	٦.٤٨	٢.١٤	٧.٠٢	١.٩٠	٦.٩٤	١.٨٧	٦.٦٦	١.٧٠
الذكاء البصري	٥.٣٨	٢.٣٢	٦.٢٢	٢.٠٧	٥.٢٤	٢.٣٠	٥.٣٨	٢.١٥
الذكاءات المتعددة (الكلي)	٣٨.٩٠	٩.٣٤	٤١.٥٩	٨.٧٦	٣٨.٧٤	٩.٨٩	٣٧.١٦	٩.٣٠

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير السنة الدراسية وذلك على كل مجال من مجالات الذكاءات السبعة، والذكاءات مجتمعة. ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير السنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٨).

الجدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكاء الموسيقي	بين المجموعات	٥٥.٦٩٤	٣	١٨.٥٦٥	٥.٣٦٢	◆٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٨٢.١٠٧	١٩٧	٣.٤٦٢		
	المجموع	٧٣٧.٨٠١	٢٠٠			
الذكاء المنطقي الرياضي	بين المجموعات	٨.٩٦٩	٣	٢.٩٩٠	٠.٧٥٩	٠.٥١٩
	داخل المجموعات	٧٧٦.٢٨٥	١٩٧	٣.٩٤١		
	المجموع	٧٨٥.٢٥٤	٢٠٠			
الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	بين المجموعات	٣.١٠٧	٣	١.٠٣٦	٠.٣٨٨	٠.٧٦٢
	داخل المجموعات	٥٢٦.٠٩٧	١٩٧	٢.٦٧١		
	المجموع	٥٢٩.٢٠٤	٢٠٠			
الذكاء الجسدي الحركي	بين المجموعات	٤.٨٣٨	٣	١.٦١٣	٠.٣١٤	٠.٨١٥
	داخل المجموعات	١٠١١.٣٢٢	١٩٧	٥.١٣٤		
	المجموع	١٠١٦.١٥٩	٢٠٠			
الذكاء اللغوي	بين المجموعات	١٢.٥٣٧	٣	٤.١٧٩	١.١٠١	٠.٣٥٠
	داخل المجموعات	٧٤٧.٦١٢	١٩٧	٣.٧٩٥		
	المجموع	٧٦٠.١٤٩	٢٠٠			
الذكاء الشخصي الداخلي	بين المجموعات	٩.٤٢٥	٣	٣.١٤٢	٠.٨٦٣	٠.٤٦١
	داخل المجموعات	٧١٧.٥٠٠	١٩٧	٣.٦٤٢		
	المجموع	٧٢٦.٩٢٥	٢٠٠			
الذكاء البصري	بين المجموعات	٣٠.٢٨٥	٣	١٠.٠٩٥	٢.٠٦٤	٠.١٠٦
	داخل المجموعات	٩٦٣.٣٠٧	١٩٧	٤.٨٩٠		
	المجموع	٩٩٣.٥٩٢	٢٠٠			
الذكاءات المتعددة (الكلي)	بين المجموعات	٥١٢.٣٩٩	٣	١٧٠.٨٠٠	١.٩٦٢	٠.١٢١
	داخل المجموعات	١٧١٥٣.١٩٣	١٩٧	٨٧.٠٧٢		
	المجموع	١٧٦٦٥.٥٩٢	٢٠٠			

◆ دالة إحصائيا

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي في قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير السنة الدراسية حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة لهذا المجال (٥.٣٦٢) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥). في حين تشير النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على باقي الذكاءات في قائمة مسح الذكاءات المتعددة. وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير السنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة "أقل فرق دال" (LSD). كما هو موضح في الجدول (٩).

الجدول (٩): نتائج المقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، تبعا لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية		سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
	س-	٤.٨٠	٥.٤٥	٤.٩٠	٣.٩٨
سنة أولى	٤.٨٠	–	٠.٦٥	٠.١٠	◆٠.٨٢
سنة ثانية	٥.٤٥	–	–	٠.٥٥	◆١.٤٧
سنة ثالثة	٤.٩٠	–	–	–	◆٠.٩٢

◆ دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) س- = المتوسط الحسابي

تبين النتائج في الجدول (٩) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، كانت بين استجابات طالبات السنة الرابعة من جهة وبين استجابات طالبات السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة من جهة أخرى، ولصالح طالبات السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة وهذه النتيجة تعني أن شيوع الذكاء الموسيقي يقل بين طالبات السنة الرابعة مقارنة بزميلاتهن في باقي السنوات الدراسية.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث وينص على: "هل هناك اختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام يعزى إلى التفاعل بين التخصص الجامعي والسنة الدراسية"؟**

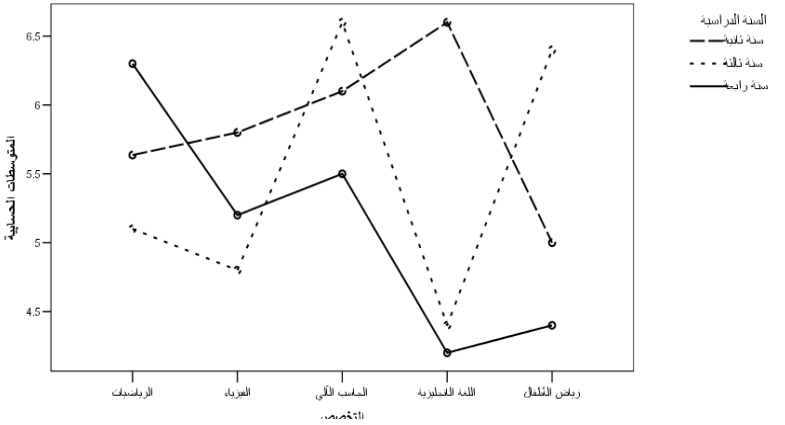
للكشف عن اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في شيوع الذكاءات المتعددة بين طالبات كلية التربية في جامعة الدمام تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعا لمتغيّري التخصص الجامعي (الرياضيات، الفيزياء، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية، رياض الأطفال) والسنة الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) حيث تم استبعاد طالبات السنة الأولى كونهن في السنة التحضيرية (بدون تخصص) ثم تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول (١٠).

الجدول (١٠): نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكاء الموسيقي	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	١٥.٦٦٦	٨	١.٩٥٨	٠.٦٠٠	٠.٧٧٧
الذكاء المنطقي الرياضي	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٢٦.٥٥٠	٨	٣.٣١٩	٠.٩٢٩	٠.٤٩٥
الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٢٢.٤٢٦	٨	٢.٨٠٣	٠.٩٤٣	٠.٤٨٣
الذكاء الجسدي الحركي	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٢٠.٨٦٩	٨	٢.٦٠٩	٠.٥٠٤	٠.٨٥١
الذكاء اللغوي	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٦٢.٥٣٥	٨	٧.٨١٧	٢.٠١٦	◆٠.٠٤٩
الذكاء الشخصي الداخلي	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٤٦.٢٠٩	٨	٥.٧٧٦	١.٧٩٥	٠.٠٨٣
الذكاء البصري	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٤٧.١٣٧	٨	٥.٨٩٢	١.٢٤٠	٠.٢٨٠
الذكاءات المتعددة (الكلي)	التخصص الجامعي× السنة الدراسية	٩١٤.٠١١	٨	١١٤.٢٥١	١.٣٧٠	٠.٢١٥

◆ دالة إحصائيا

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى للتفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية، باستثناء وجود اثر للتفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية على مجال الذكاء اللغوي حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة لهذا المجال (٢.٠١٦) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). وقد تم توضيح اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء اللغوي في الشكل (١).



الشكل (١) رسم توضيحي يبين اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء اللغوي

يشير الرسم التوضيحي الذي يبين اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء اللغوي، إلى أن الذكاء اللغوي يزداد بصورة واضحة لدى طالبات السنة الثانية في تخصص اللغة الانجليزية مقارنة بزميلاتهن في السنة الثالثة والرابعة، في حين يزداد الذكاء اللغوي بصورة واضحة لدى طالبات السنة الثالثة من تخصص رياض مقارنة بزميلاتهن من طالبات السنة الرابعة.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع وينص على: "هل هناك علاقة ارتباطية بين الذكاءات الشائعة والمعدل الجامعي لطالبات كلية التربية في جامعة الدمام" ؟**

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وبين معدلاتهن الجامعية تم استخدام اختبار "بيرسون" للارتباط وكانت النتيجة كما في الجدول (١١).

الجدول (١١): نتائج استخدام اختبار "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وبين معدلاتهن الجامعية التراكمية

الرقم	المجالات	قيم معامل الارتباط بين الذكاءات والمعدل الجامعي	مستوى الدلالة
١	الذكاء الموسيقى	- ٠.٠٢٥	٠.٧٣٠
٢	الذكاء المنطقى الرياضى	٠.٢٦٥	٠.٠٠٠◆
٣	الذكاء الشخصى الخارجى (الاجتماعى)	٠.١٠١	٠.١٥٣
٤	الذكاء الجسدي الحركى	٠.٠٣٧	٠.٦٠٤
٥	الذكاء اللغوي	٠.١٨٣	٠.٠٠٩◆
٦	الذكاء الشخصى الداخلى	٠.١٠٨	٠.١٢٧
٧	الذكاء البصري	٠.٠٧٩	٠.٢٦٢
	الذكاءات المتعددة (الكلى)	٠.١٥٦	٠.٠٢٧◆

◆ دالة إحصائيا

تشير النتائج في جدول (٢٣) إلى أن العلاقة بين الذكاء الموسيقي والمعدل الجامعي هي علاقة سلبية ولكنها غير دالة، في حين كانت باقي الذكاءات ذات علاقة ايجابية ولكنها بسيطة مع المعدل الجامعي، حيث تبين النتائج في الجدول (١١) أن العلاقة الايجابية بين الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء اللغوي والذكاءات السبعة بشكل عام وبين المعدل الجامعي هي علاقة بسيطة ودالة إحصائيا حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠.٢٦٥) و (٠.١٨٣) و (٠.١٥٦) على التوالي، وهذه النتيجة تعني أن هناك علاقة دالة وموجبة وبسيطة بين الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء اللغوي والذكاءات السبعة بشكل عام وبين المعدل الجامعي، وإن أفضل علاقة ارتباطية كانت بين الذكاء المنطقي الرياضي وبين المعدل الجامعي.

الجدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الرياضي وتحصيل طالبات كلية التربية في جامعة الدمام في المقررات الرياضية

التخصص	المقرر	التحصيل الدراسى		الذكاء الرياضى	
		متوسط حسابى	انحراف معيارى	متوسط حسابى	انحراف معيارى
تحضيري ادبى	الرياضيات لمعلم التربية الخاصة	84.3	6.1	٥.٥٢	١.٧٦
تحضيري علمى	مبادىء الاحصاء التربوى	72.5	13.6	٦.٢٨	٢.٠٧
الرياضيات	تصميم وتطوير دروس الرياضيات	87.6	4.9	٦.٣٩	١.٨٦
	طرق تدريس الرياضيات	83.7	3.6		

• خلاصة النتائج :

سعت الدراسة إلى الوقوف على مسح للذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وذلك لمتغيري التخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي كمتغيرات تابعة لمتغير الذكاءات المتعددة المستقل في الدراسة. ومن ثم استقصاء الدلالة الإحصائية للذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام وفقا للتفاعل بين التخصص والسنة الدراسية، وكذلك مدى قوة العلاقة من الناحية الارتباطية بين ذكاءاتهن المتعددة

الشائعة لديهن ومعدلاتهن التراكمية. وعلى وجه التحديد؛ سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

((ما الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وعلاقتها بكل من التخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي التراكمي؟))

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي في قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير التخصص الجامعي؛ في حين أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى للتفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية، باستثناء وجود اثر للتفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية على مجال الذكاء اللغوي. كما أشارت نتائج الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وبين معدلاتهن الجامعية إلى أن العلاقة بين الذكاء الموسيقي والمعدل الجامعي هي علاقة سلبية ولكنها غير دالة.

كما أشارت النتائج إلى نسبة بمستوى مقبول للذكاءات المتعددة الشائعة لدى طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام من حيث شيوع الذكاءات المتعددة لديهن والتي كانت أكثرها شيوعا الذكاء الداخلي الشخصي وأقلها الذكاء الموسيقي واقتراب نسبة مستوى شيوع الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري والذكاء اللغوي والذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي) والذكاء الجسدي الحركي بالترتيب بينهن، و تبرر الباحثة تلك النسبة إلى قلة خصوبة البيئة الدراسية الإثرائية والعلاجية التي تعيشها الطالبات في مدارسهن بصورة عامة بكافة تخصصاتهن الجامعية التي ينتمين إليها، وبصورة خاصة لطالبات السنة التحضيرية بمستوييها الأول والثاني، والتي ما يزال للبيئة المدرسية الأثر الأكبر عليهن؛ حيث ما زالت كل منهن في المراحل الأولى لحياتهن الجامعية التي لم تترك بعد البصمة المطلوب أن تتركها الجامعة في طالباتها ليصبحن طالبات جامعيات يعشن الحياة الجامعية، ويمارسن كافة نشاطاتها المنهجية في المحاضرة وخارجها بصورة خاصة، والحرم الجامعي وخارجه بصورة عامة، وهذا ما يتفق ودراسة (Christison & Kennedy, 1999; Baldes et al., 2000; Janes et al., 2000) حيث أشارت النتائج إلى أثر إيجابي لتوظيف الذكاءات المتعددة في التدريس على دافعية الطلبة للتعلم. فقد جاءت كل منهن للجامعة ولديها الخبرات المدرسية التي شكلت الجزء الأكبر من شخصياتهن بصورة عامة، ونوعية ذكاءاتهن بصورة خاصة. ولا تبعد كثيرا الطالبات في السنوات الجامعية الثانية والثالثة والرابعة كثيرا عن تلك البيئة، رغم انخراطهن في الحياة الجامعية لسنتين لطالبات السنة الثانية، وثلاث

سنوات لطالبات السنة الثالثة، وأربع سنوات لطالبات السنة الرابعة، مما يشير إلى أثر الهالة للخبرات المدرسية في تأثيرها على شيوع الذكاءات المتعددة لديهن، وإلى امتداد تلك البيئة المدرسية بقلة خصوبتها- بسبب طرائق التدريس المستخدمة وأسباب أخرى على رأسها عدم مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات والتي لها الأثر الأكبر في شيوع ذكاءات معينة ومتعددة لهن- إلى البيئة الجامعية التي تبدو من خلال ما تم التوصل إليه من أرقام إحصائية أنه لا تكاد تختلف البيئة الجامعية من حيث خصوبة المواقف التعليمية، وأساليب التدرس الجامعي- في الغالب- عن الحياة المدرسية نظريا وميدانيا في أغلب جوانب وأنشطة الحياة الجامعية، وقد يكون السبب في ذلك المواد النظرية والعملية في الخطة الجامعية التي تعد الطالبة اعدادا أكاديميا (مقررات التخصص) واعدادا مهنيا (مقررات المناهج وطرق التدريس ومقررات علم النفس). للتخصصات المختلفة وهذا ما يتفق ودراسة أوزدنير وأوزكوبان (Ozdener & Ozcoban, 2004) التي كانت تهدف إلى مقارنة طرق التعلم التقليدية مع نموذج تعلمي مبني على الذكاءات المتعددة وجود فروق ذات دلالة لصالح طريقة التعلم القائمة على الذكاءات المتعددة. كما تتفق ودراسة "كريستيسون وكينيدي" (Christison & Kennedy, 1999) حيث أظهرت النتائج أن الطلبة في المجموعة التجريبية كان فهمهم أفضل وأداؤهم التعليمي أعلى، وارتفعت دافعيتهم للتعلم، واستعملوا أساليب التعلم التي تتوافق مع قوى الذكاء لديهم. وبما أن لكل مجتمع خصوصيته والمجتمع السعودي له خصوصيته الدينية والعقائدية التي تترك أثرها منذ نشئة الفرد في بيته، ومن ثم مدرسته، وأخيرا- وليس أخرا- حياته الجامعية فقد كانت اقل الذكاءات شيوعا لدى الطالبات الذكاء الموسيقي الذي حلّ في الترتيب الأخير.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير التخصص الجامعي وذلك على كل مجال من مجالات الذكاءات السبعة، والذكاءات مجتمعة. فقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية بالجبيل في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي في قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير التخصص الجامعي. ففيما يتعلق بالذكاء الموسيقي فقد توافقت هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الرئيس بالجزئية المتعلقة بالذكاءات الشائعة منه؛ حيث كانت أقلها شيوعا الذكاء الموسيقى الذي يعزى كما ذكرنا في مناقشة السؤال الرئيسي إلى خصوصية وطبيعة المجتمع السعودي العقائدية الدينية. أما الذكاء المنطقي الرياضي فإن أكثر من نصف طالبات كلية التربية هن طالبات من الفرع الأدبي، هذا الفرع الذي لا يقرر فيه على الطالبة دراسة مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية للصفين الثاني والثالث الثانوي، وذلك نتيجة سياسة كادت أن تكون معتقدا لدى المسؤولين والعاملين في قطاع التعليم العام والخاص ممثلة بوزارة التربية والتعليم إلى أنه لا حاجة ولا ضرورة لطالب الفرع

الأدبي أن يدرس مقرر الرياضيات المدرسية، وهذا ما يؤدي إلى عدم إكثرات الطلبة بمادة الرياضيات في الصفوف السابقة للصفوف الثانوية، مفترضين أنهم سيلتحقون بالفرع الأدبي الذي هو السبيل للتخلص من دراسة مقرر الرياضيات. متناسية هيئة التعليم بذلك أن الحياة الجامعية فيها من المقررات التي تعتبر متطلبا للتخصص، وعلى الطالب اجتيازها، فعلى سبيل المثال مقرر مبادئ الإحصاء التربوي الذي يدرس لطالبات السنة التحضيرية العلمي والأدبي على حد سواء وعلى طالبة الفرع الأدبي اجتيازه والنجاح به. وحيث أن الطلبة يبتعدون عن مقرر الرياضيات في أخر سنتين من حياتهم المدرسية، وعدم اكثراتهم بمقرر الرياضيات في الصفوف السابقة للمرحلة الثانوية لأنهم سيتوجهون للفرع الأدبي، فضلا عن أن طالبة الفرع الأدبي بعد أن تنهي السنة التحضيرية عليها الالتزام بشروط التخصيص، التي تلزم طالبة الفرع الأدبي بتخصصات أدبية هي اللغة الانجليزية والتربية الخاصة ورياض الأطفال فإن ذلك أظهر تلك الدلالة الإحصائية في النتائج بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي للطالبات في التخصصات الجامعية الأدبية في السنة الثانية والثالثة والرابعة، وللفرع الأدبي في السنة التحضيرية. أما الفرع العلمي في السنة التحضيرية، والتخصصات العلمية وهي الرياضيات والفيزياء والحاسب الآلي- وفقا لتصنيف الجامعة لهذه التخصصات- فإنهن ليس أكثر حظا بالنسبة لطالبات الفرع الأدبي في الدلائل الإحصائية لذكائهم المنطقي الرياضي- رغم أنه لصالحهن- ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى البيئة التعليمية النظرية والعملية- كما ذكرنا في مناقشة السؤال الرئيسي- التي تخضع لها الطالبة في حياتها الجامعية بعد التحاقها بالتخصص. في حين تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على باقي الذكاءات في قائمة مسح الذكاءات المتعددة.

وقد أشارت مصادر الكشف عن الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير التخصص الجامعي في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجالي الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي الرياضي. فقد أوضحت النتائج أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، كانت بين استجابات طالبات التحضيري العلمي من جهة وبين استجابات طالبات رياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات التحضيري العلمي، كذلك كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات الحاسب الآلي من جهة وبين استجابات طالبات التحضيري الأدبي والرياضيات ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات الحاسب الآلي، حيث أن هذا التخصص لا تلتحق به إلا الطالبات من الفرع العلمي، فضلا على أن أعلى معدل للقبول والتخصص يكون معدل الحاسب الآلي. كما كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات اللغة الإنجليزية من جهة وبين استجابات طالبات الرياضيات ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات

اللغة الإنجليزية. وهذه النتيجة تعني شيوع الذكاء الموسيقي بين طالبات التحضيري العلمي بدرجة اكبر من زميلاتهن في تخصص رياض الأطفال اللواتي هن من الملتحقات بالفرع الأدبي، كما يشيع الذكاء الموسيقي بين طالبات الحاسب الآلي بدرجة اكبر من زميلاتهن من طالبات التحضيري الأدبي والرياضيات ورياض الأطفال، كذلك يشيع الذكاء الموسيقي بين طالبات اللغة الإنجليزية بدرجة اكبر من زميلاتهن في تخصص الرياضيات ورياض الأطفال.

كما تبين النتائج أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء المنطقي الرياضي كانت بين استجابات طالبات التحضيري العلمي من جهة، وبين استجابات طالبات الفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات التحضيري العلمي، ويعزى ذلك كما أوضحنا سابقا لطبيعة الفرع العلمي، كذلك كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات الرياضيات من جهة وبين استجابات طالبات الفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات الرياضيات وهذا أيضا يعود إلى أن المتخصصات تخصص رياضيات هن من الفرع العلمي، فضلا عن طبيعة تخصص الرياضيات في المرحلة الجامعية، وهذا ما يتفق ودراسة (Smith et al., 2000) حول أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الأكاديمي للطلبة في الرياضيات، فأظهرت الدراسة أن نظرية الذكاءات المتعددة لم تكن فعالة في الأنشطة فوق المعرفية، ويتفق أيضا ودراسة "يانغ ووو" (Yang & Wu, 2001)التي عملت على تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على منهاج الرياضيات لطلبة صفين في مدرسة ثانوية بتايوان ووجدت أن أداء طلبة المجموعة التجريبية في الرياضيات أفضل من أداء طلبة المجموعة الضابطة، وأن كفاءة الطلبة الذاتية في بعض أنواع الذكاء قد ازدادت، وأن فهم الطلبة للرياضيات قد زاد وكذلك دافعيتهم ونجاحهم واستمتاعهم بالمادة.

وقد كانت الفروق دالة إحصائيا بين استجابات طالبات الحاسب الآلي من جهة وبين استجابات طالبات التحضيري الأدبي والفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال من جهة أخرى، ولصالح طالبات الحاسب الآلي. وهذه النتيجة تعني شيوع الذكاء المنطقي الرياضي بين طالبات التحضيري العلمي والرياضيات والحاسب الآلي - ويعزى ذلك للأسباب التي ذكرناها أنفا فيما يتعلق بالفرع العلمي والتخصصات الجامعية العلمية- بدرجة اكبر من زميلاتهن في تخصص الفيزياء واللغة الانجليزية ورياض الأطفال، حيث أن هذه التخصصات أدبية باستثناء تخصص الفيزياء، والذي القلة القليلة من الطالبات اللواتي يتوجهن لهذا التخصص بسبب طبيعة تخصص الفيزياء في المرحلة الجامعية رغم أن الملتحقات به هن من الفرع العلمي، وهذا ما يدعم التبرير المتعلق بطبيعة خصوبة أو قلة خصوبة البيئة التعليمية والممارسات

المستخدمة فيها، وهذا ما يتفق ودراسة (عوض، ٢٠٠٩)؛ (Ozdener & Ozcoban, 2004; Janes et al., 2000) على الأثر الإيجابي لنظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة واكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية. وهذا يتفق ودراسة "بالديز" وآخرون (Baldes et al., 2000) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج قد قلل من السلوكيات غير المنضبطة وزاد دافعية الطلبة للإنجاز.

كما تم الكشف عن الاختلاف في الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام في ضوء متغير السنة الدراسية حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيّر السنة الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة). حيث لوحظ وجود فروق ظاهرية وإلى مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة في ضوء متغير السنة الدراسية، وذلك على كل مجال من مجالات الذكاءات السبعة، والذكاءات مجتمعة. فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي في قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير السنة الدراسية، في حين تشير النتائج في الجدول نفسه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على باقي الذكاءات في قائمة مسح الذكاءات المتعددة، وهذه الدلالات في النتائج تبين ما تمت الإشارة إليه إلى طبيعة البيئة التي تعيش فيها الطالبة السعودية، غير ان احتكاكها بأفراد تتنوع بيئاتهم – رغم أنهم من نفس المجتمع السعودي- أدى إلى إحداث تأثيرات في الذكاءات المتعددة الشائعة لديهن، وذلك لصالح الذكاء الموسيقي، لأن كلية التربية بالجبيل تشمل طالبات من ثقافات متعددة، وبيئات متنوعة، للطالبات المنتسبات إليها، فضلا عن أعضاء هيئة تدريس من مجتمعات أخرى غير المجتمع السعودي، ويؤثرون – كما أنهم يتأثرون- في أساليب تدريسهم وتعاملهم مع الطالبات، بالإضافة إلى أعضاء هيئة تدريس من المجتمع السعودي نفسه، غير أنهن أيضا من بيئات وثقافات متعددة ومختلفة، كما أنهم من حملة الشهادات العلمية بدرجاتها المختلفة من جامعات محلية وعربية وأخرى أجنبية، وقد اكتسبن من أماط التعلم التي مورست عليهن ذكاءات متعددة وشائعة لديهن، وتعتقد الدراسة أنه قد تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة بنقل تلك التأثيرات إلى الطالبات مما أدى إلى ظهور ذلك الفرق في الذكاءات لصالح الذكاء الموسيقي، وكأن الدراسة تود التنويه إلى أن تعديلا قد يحدث في نوعية الذكاء الشائع لدى الطالبات وفقا لتلك العوامل والمتغيرات، وهذا ما يتفق ودراسة جينس" وآخرون (Janes et al., 2000) الذي لاحظ أن الذكاء المتعدد استعملا معا بنجاح كأدوات لزيادة تحصيل ودافعية الطلبة. وهذا ما أكدته نتائج الكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير السنة الدراسية في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي،

ومن ثم إجراء المقارنات البعدية أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في استجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على مجال الذكاء الموسيقي، كانت بين استجابات طالبات السنة الرابعة من جهة وبين استجابات طالبات السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة من جهة أخرى، ولصالح طالبات السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة، وهذه النتيجة تعني أن شيوع الذكاء الموسيقي يقل بين طالبات السنة الرابعة مقارنة بزميلاتهن في باقي السنوات الدراسية.

كما تم الكشف عن اثر التفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية في شيوع الذكاءات المتعددة بين طالبات كلية التربية في جامعة الدمام من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيّري التخصص الجامعي (الرياضيات، الفيزياء، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية، رياض الأطفال) والسنة الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) حيث تم استبعاد طالبات السنة الأولى كونهن في السنة التحضيرية (بدون تخصص)، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية التربية في جامعة الدمام على قائمة مسح الذكاءات المتعددة تعزى للتفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية، باستثناء وجود اثر للتفاعل بين متغيري التخصص الجامعي والسنة الدراسية على مجال الذكاء اللغوي، الذي يزداد بصورة واضحة لدى طالبات السنة الثانية في تخصص اللغة الانجليزية مقارنة بزميلاتهن في السنة الثالثة والرابعة، في حين يزداد الذكاء اللغوي بصورة واضحة لدى طالبات السنة الثالثة من تخصص رياض مقارنة بزميلاتهن من طالبات السنة الرابعة. كما أوضحت نتائج الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاءات الشائعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الدمام وبين معدلاتهن الجامعية إلى أن العلاقة بين الذكاء الموسيقي والمعدل الجامعي هي علاقة سلبية ولكنها غير دالة، في حين كانت باقي الذكاءات ذات علاقة ايجابية ولكنها بسيطة مع المعدل الجامعي، فقد أشارت النتائج أن علاقة ايجابية بين الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء اللغوي والذكاءات السبعة بشكل عام، وبين المعدل الجامعي هي علاقة بسيطة ودالة إحصائيا، وهذا ما يتفق ودراسة (عوض، ٢٠٠٩)؛ (Ozdener & Ozcoban, 2004; Janes et al., 2000) على الأثر الإيجابي لنظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة واكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية. وهذه النتيجة تعني أن هناك علاقة دالة وموجبة وبسيطة بين الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء اللغوي والذكاءات السبعة بشكل عام وبين المعدل الجامعي، وأن أفضل علاقة ارتباطية كانت بين الذكاء المنطقي الرياضي وبين المعدل الجامعي.

• المراجع:

- جابر، عبد الحميد، ٢٠٠٣، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة،دار الفكر العربي.
- السرور، نادية، ١٩٩٨، مدخل إلى تربية المميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر للنشر.
- زيتون ، إيمان على محمد " (2010) أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات " ،رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- عوض، أمل (٢٠٠٩): أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في فهم المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عفانة، عزو والخزندار، نائلة، ٢٠٠٧، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، عمان، دار المسيرة.
- وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥ ب، دليل الأنشطة العلاجية لأنماط التعلم، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات، عمان، الأردن.
- وهيبي، أحمد عاطف، ٢٠٠٤، العلاقة بين الذكاء المتعدد وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة الأردنية من جهة ودافعيتهم للإنجاز من جهة أخرى، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- Ahmadyan, Hamze (2013). **The Effect of Teaching Strategy Based on Multiple Intelligences on Students' Academic Achievement in Science Course.** Universal Journal of Educational Research 1(4): 281-284, 2013 http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2013.010401

- Christison, M.A. & Kennedy, D. (1999). **Multiple Intelligences: Theory and Practice in AdultESL.** *Key Resources.Retrieved from http://www.cal.org/adultesl/resources/digests/multiple-intelligences.php*

- Gardner, Howard. 1993. **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, New York: BasicBooks.

- Gardner, Howard 2004. **Audiences for the Theory of Multiple Intelligences**. Teachers College Record, 106(1), 212-220.

- Janes, L. M. Koutsopanagos, C. L. Mason, D. S. and Villaranda I. 2000. **Improving Student Motivation through the Use of ، Engaged Learning, Cooperative Learning and Multiple Intelligences**, Master's Action Research Project, Saint Xavier

University and Skylight Professional Development Field-Based Masters Program, ED443559.

- Ozdener, N., & Ozcoban, T. (2004). **A project based learning model's effectiveness on computer courses and multiple intelligence theory**. *Educational Sciences: Theory and Practice. 4,* 176-180.
- McKenzie, W. (1999). **Multiple Intelligence inventory**. Retrived April 4, 2005 from: http://surfaquarium.com\MI\inventory,htm
- Rogalla, M. and Margison, J. 2004. **Future Problem Solving Program Coaches Efficacy in Teaching For Successful Intelligence and Their Patterns Of Successful Behavior** ،Roeper Review, 26 (3): 175-177 .
- Silver, H. Strong, R. and Perini, M. 1997. **Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences, Educational Leadership** ٥٥ (١): ٢٢-٢٧.
- Smith, D., Letourneau, E. J., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., & Best,C. L. (2000). **Delay in disclosure of childhood rape: Results from a national survey**.*Child Abuse & Neglect, 24,* 273–287.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

إستراتيجية تعزيز الالعاب الشعبية وسط الأطفال ودورها في الحد من ظاهرة التحرش الجنسى
(دراسة حالة على السودان)

إعداد :

فريق شرطة د/ بدرالدين ميرغنى عبدالله
جامعة الرباط الوطني السودان

إستراتيجية تعزيز الالعاب الشعبية وسط الأطفال ودورها فى الحد من ظاهرة التحرش الجنسى (دراسة حالة على السودان)

فريق شرطة . د/ بدرالدين ميرغنى عبد الله

• **مستخلص الدراسة** :

قام هذا البحث بإفتراض ان تعزيز الالعاب الشعبية وسط الاطفال فيما بينهم قد تؤدى لتقليل ظاهرة التحرش الجنسى بمحاولة تعزيز ثقافة هذه الالعاب و يبتعدون عن الالعاب الالكترونية التى أكدت العديد من الدراسات البحثية بأنها احد الاسباب التى قد تؤدى للتحرش الجنسى. وهدفت الدراسة لتحقيق عدد من الأهداف المتمثلة فى العمل على القيام بنشر ثقافة هذه الالعاب وعلى ضؤ ذلك افترض البحث عدد اربع فرضيات استند بنائها على ان الرجوع لالعابنا الشعبية قد تقلل من نسبة الانحراف وسط شرائح الاطفال تحت سن المراهقة ، وتتلخص فى ان نشر ثقافة ممارسة الالعاب الشعبية وسط الاطفال يقلل من اللجؤ للالعاب الالكترونية وممارسة الالعاب الالكترونية قد تولد ليهم طاقة جسدية زائدة فقد تؤدى هذه الطاقة للتحرشى الجنسى عن طريق الملامسة أو المداعبة ، نضف لذلك ان ممارسة هذه الالعاب الشعبية يقلل من نسبة التحرش الجنسى . فقد اثبت الدراسة من خلال البحث الميدانى لشريحة تم إختيارها بعناية فائقة من بين الاطفال الذين يمارسون الالعاب اللاكترونية ، تم تدريبهم على بعض العاب الشعبية لمدة قاربت الست اشهر ، وتحديد زمن اللعب بعد مغيب الشمس ، وبعد استيعابهم لها تماما ، عن طريق الملاحظة بدأ هؤلاء الاطفال فى دعوة الكثير من قرنائهم . تم جمع البيانات بعد التأكد لاستيعابهم هذه الالعاب ، وتم إسخدام مربع كاى فى التحليل والتى أثبتت الدراسة من خلالها ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تعزيز ثقافة هذه الالعاب وتقليل التحرش وسط هؤلاء الاطفال واصت الدراسة بعدد من التوصيات كان من اهمها :التأكيد على نشر تقافة الالعاب الشعبية وإدخالها فى مختلف المراحل الدراسية والعمل على تطويرها بإدخال روح التنافس بينها . و العولمة فى جانب الالعاب الالكترونية لايمكن منعها إلا انها يمكن الحد منها ووضعها تحت مراقبة الأباء والامهات مع العمل على إزكاء التربية الدينية وسط الابناء .

Strategy for promoting popular games among children and its role in reducing the phenomenon of sexual harassment (Case study in Sudan)

ABSTRACT

This research has the assumption that the promotion of popular games among children between them may lead to reduce the phenomenon of sexual harassment in trying to promote the culture of these Games by moving away from electronic games. Many research studies approved that one of the reasons that could lead to sexual harassment is the electronic. The study aimed to achieve a number of objectives :- work to foster the culture of these Games, and on the light of this; the study suppose four hypotheses based on construction that refer to our Casino People may reduce the rate of deviation amid segments of children under the age of adolescence, for that we have spreading the culture of the popular games among children reduces the refuge of electronic games, and playing electronic games may generate excess physical energy, according to discharge this energy through foreplay or physical contact, so that half of the exercise of these popular

games reduces the percentage of sexual harassment. The study improved through field research to slice carefully selected from among children and by observation began these children in Invite a lot of their peers. Data were collected after making sure to accommodate them these games, Chi-square was used in the analysis, which demonstrated statistically there are significant differences between the promotions of the culture of these games and reduce harassment among these kids. Finally study numbered recommendations and the most important: the emphasis on publishing these popular Games, in different school and to develop them adding spiritual competition, Bearing in our mind globalization of electronic games cannot be prevented, but it can reduce; and put them under the control of parents, also with work on raising children amid religious education.

• **تمهيد** :

اللعب نشاط ضروري للطفل ، فهو ضرورة فسيولوجية ، ذهنية وروحية ، لأنه ينمي حيوية الطفل ، ويربي لديه مهارات ، ويعوده على العمل مع الجماعة ، وفق قواعد متفق عليها يلتزم بها الجميع. واللعب كنشاط جذاب للطفل يستهويه منذ الصغر ، ينطلق من الضرورة من البيئة المحلية ، شأن بقية النشاطات التربوية التي ينشأ معها الطفل وينمو ، لذا يتوجب أيضاً أن تكون ألعابه من البيئة المحيطة من الخطأ والخطر إنتزاع الطفل من بيئته وتراثه. اما تعويده منذ صغره على منتجات الصناعة الإلكترونية ، تحدد له قابل أيامه دور المستهلك لما ينتجه الآخرون فاللعب وإن كان تسلية وإنتفاعا للنفس ، فإنه هادف يرسب في النفسية بغير وعي ميولا ونزعات ، تؤسس لعادات سلوكية وأنماط معيشية فاللعب أحد مصادر الثقافة الاجتماعية . وقد كانت العديد من الالعاب تمارس فى السودان بعد مغيب الشمس ونذكر منها على سبيل المثال (سكج بكج – شليل- الحجلة – ام الحفر- كم فى الخط - - - - - - الخ). وبالنظرة الفاحصة والمتأملة ومع ظهور عصر التكنلوجيا والالعاب الالكترونية التي يمارسها الاطفال وهم جلوس بدون إفراغ هذه الطاقات الكامنة لديها نضف لذلك مما قد يتعرض له أو يشاهده الاطفال من مقاطع فيديو تثير فى نفسه بواعث الغرائز الجنسية مما قد يدفع هؤلاء الاطفال للتحرش مع بعضهم او مع الغير .

• **مشكلة البحث**:

ظلت الالعاب الشعبية لوقت قريب احد ضروب الرياضة والتى يصاحبها ترويحاً عن النفس ، احد الركائز الاساسية فى تنمية الشعور بتقبل الآخر وسط الممارسين لها بإحترام متبادل ليس فيها غالب أو مغلوب ، لا زمن لها سوى الاحساس بالتعب أو الارهاق ، يتفرق الجميع والضحكات تعلو الوجوه ، ومع ظهور عهد العولمة والعديد من الالعاب الالكترونية ، التى أضحت فى متناول يد هؤلاء الاطفال دون دراسة اثرها على زيادة معدلات التحرش الجنسى وسط الاطفال.

بناء على ذلك فإن مشكلة البحث تطرح السؤال الآتى :- هل تعزيز الالعاب الشعبية التى كانت تمارس فى الماضى يمكن أن تساعد فى تقليل هذه الظاهرة ؟ وللاجابة على هذا التساؤل جاءات افتراضات البحث .

- **اهمية البحث**:

ما لاشك فيها أن ظاهرة التحرش الجنسى وسط الاطفال اضحت تمثل هاجساً كبيراً لكل الاسر وأجهزة الدولة بأذرع عدالتها المختلف المتمثلة فى أجهزة الشرطة والنيابة والقضاء حيث أن مثل هذه الجرائم تعد أبشع صور الإضرار بأمن المجتمع وإستقراره.وتجربة الالعاب الشعبية السودانية بنشر ثقافة هذه الالعاب ، قد تساهم لحد ما فى تلقيل هذه الظاهرة ، الامر الذى يساعد لحد ما فى الحد أو التقليل منها الامر الذى يزيد من اهمية هذا البحث.

- **اهداف البحث**:
  - إلقاء الضوء علي بعض الالعاب العربية و الشعبية السودانية
  - إبراز اهمية نشر ثقافة هذه الالعاب يقلل من اللجؤ للالعاب الالكترونية
  - الرجوع لهذه الالعاب هى تعزيز لثقافتنا الرياضية وتراثنا فى هذا المنحى
  - تعميم التجربة قد يدفع العديد من الدول لاتباع هذا النهج لاحياء هذا التراث
  - محاولة تقديم إطار علمي يؤكد لحد ما بأن ممارسة الالعاب الشعبية يقلل من ظاهرة التحرش الجنسى وسط الاطفال

- **افتراضات البحث**:
  - نشر ثقافة و ممارسة الالعاب الشعبية وسط الاطفال ينأى بالاطفال بتقليل اللجؤ للالعاب الاكترونية
  - الالعاب الاكترونية وممارستها تخلق لدى الاطفال طاقة زائدة
  - الطاقة الزائدة قد تؤدى للتحرش الجنسى وسط الاطفال
  - تعزيز ممارسة الالعلب الشعبية يقلل من هذه الظاهرة

- **منهج البحث**:

يستخدم الباحث مزيج من مناهج البحث (المنهج الوصفى والاستقرائى ودراسة الحالة) و يري الباحث أنه في هذا المزيج وسيلة للتوصل إلي أهداف الدراسة والمساعدة في الإجابة علي التساؤل الرئيسي للبحث

- **عينة البحث**:

تم إختيار عينة البحث من الاطفال من تلاميذ بعض المدارس داخل ولاية الخرطوم والذين لديهم سابق معرفة بالالعاب الالكترونية ولا يزالون يمارسونها و تقع اعمارهم بين سن (١٤- ١٦) على الرغم أن قانون الطفل السودانى ٢٠١٠م(١) قد عرف الطفل من عمر يوم حتى ١٨ سنة . إلا اختيارنا لهذه الشريحة لادراكهم لحد ما لعبارات البحث ومعانيه المتمثلة فى المداعبة والملامسة نضف لذلك هى السن الإكثر خطورة فى عالم الاطفال أو مايعرف بسن المراهقة . وتم اختيار١٠٠ طفلاً من إجمالى العينة البالغ ٩٧١ تلميذا .

- **مصادر جمع البيانات**:

أعتمدت الدراسة على المصادر الاولية عن طريق إجراء جمع البيانات عن مجتمع البحث المستهدف والمصادر الثانوية عن طريق الاطلاع على بعض البحوث التى تعنى بمثل هذه المواضيع والكتب والدوريات والمجلات .

- **أدوات جمع البيانات**:

أعتمد البحث الاستبانة لعينة المختارة والمقابلا ت لبعض المهتمين بقضايا اللاطفال والشباب ، ثم الملاحظة .

- **صعوبات واجهت الدراسة** :
  - جرئم التحرش الجنسى من الجرائم التى يصعب الافصاح عنها
  - تدريب عينة البحث على الالعاب الشعبية وسط العينة المبحوثة تحتاج لوقت كبير
  - قلة المراجع والادبيات

وجاءت الدراسة من اربعة مباحث :-

- المبحث الاول :مفهوم التحرش الجنسى وسط الاطفال
- المبحث الثانى :ملامح عن الالعاب الشعبية العربية والسودانية التى يمارسها الاطفال
- المبحث الثالث :الالعاب الاكترونية وسط الاطفال وآثارها السالبة
- المبحث االرابع :تحليل وعرض الدراسة الميدانية
- ثم الخاتمة والتوصيات

- **المبحث الاول** : **مفهوم وتعريف التحرش الجنسى وسط الاطفال**

تناول العديد من المهتمين بقضايا الاطفال تعريف للتحرش الجنسى(٢) ، وقد تختلف فى فى مفردة الكلمة إلا انها تتفق فى المعايير والنظرة بناء على زاوية الباحث ويطلق مسمى "التحرش الجنسي" SEXUAL ABUSE على كل إثارة يتعرض لها الطفل/ الطفلة عن عمد، وذلك بتعرضه للمشاهد الفاضحة أو الصور الجنسية أو العارية، أو غير ذلك من مثيرات كتعمد ملامسة أعضائه التناسلية أو حثه على لمس أعضاء شخص آخر أو تعليمه عادات سيئة - كالاستمناء مثلا- فضلا عن الاعتداء الجنسي المباشر في صوره المعروفة ؟ والطفل/ الطفلة من سن الثانية من العمر - بل ربما أقل- يمكن أن يقع في براثن التحرش - بصوره المختلفة التي شرحناها- والمتحرشين؛ فالطفل/ الطفلة، يواجه هذا الخطر في أي وقت وفي كل وقت يمكن أن يغيب/ تغيب فيه عن رقابة الوالدين أو المربي الأمين (جد- جدة - معلمة أمينة)، ولعل تلك الحقيقة قد تذهل الكثيرين ويعتقدونها مبالغة، لكن ما أثبتته الحالات الحقيقية للأطفال الذين تعرضوا لهذا . والطفل الذي يتعرض للتحرش بمعناه المشار إليه، غالبا ما يحدث له ما يسمى Sexual Arousence أي إفاقة جنسية مبكرة؛ وهو ما يؤدي إلى إصابته بـHyper Sexual Activity أي نشاط جنسي زائد، والطفل في هذه السن من الناحية العلمية لا يعرف الميول الجنسية بالمقصود المعروف لدى الكبار، لكن يمكن أن يندرج هذا النشاط الجنسي الزائد

بما يتتبعه من تصرفات تحت ما يسمى بالسلوك السيئ الذي يفعله الطفل مقلدا أو مجبرا دون غريزة حقيقية داخله؛ فتظهر لديه تصرفات جنسية، وقد يتحول لمتحرش، كما قد تظهر لديه العديد من الاضطرابات على صورة أكل الأظافر أو التبول اللاإرادي أو الشرود، أو التدهور الشديد في المستوى الدراسي، أو الاضطراب في النوم، والكوابيس، والاستيقاظ فزعا من النوم.

يمكن أن يتعرض الطفل/ الطفلة في السن الصغيرة (٢- ٥) لهذا الخطر - غالبا- على يد أقرب من يتولون رعايته دون رقابة كالمربية والسائق والخدم والمراهقين في العائلة الذين قد يترك معهم الطفل في خلوة، أو أطفال الجيران والأقارب الذين قد يترك معهم في خلوة، مع كل من يمكن أن يختلط بهم دون رقابة، من الأصدقاء وأبناء الجيران والأقارب والسائقين والخدم. وإغواء الطفل في هذه السن قد يكون مصحوبا بتهديده بتعرضه للضرب أو العقاب أو القتل إذا باح لأحد، أو بتخويفه بأن الوالدين قد يعاقبانه أو يؤذيانه إذا علما بالأمر، أو قد يتم إغراؤه بالمال أو الهدايا أو الحلوى. وعادة ما يكون المتحرش هو شخص متحرَش به من قبل، متى وكيف يمكن و قد يقع الطفل/ الطفلة في براثن المتحرشين في أوقات انفرادهم به.

في العمر الأكبر (٦- ١٢) تساهم نفس العوامل السابقة في تيسير الأمر على المتحرش. وقد يساهم الطفل نفسه في تهيئة المناخ الملائم للتحرش بتتبعه لفترات غياب الوالدين أو انشغالهما لمشاهدة صور ما أو محاكاة شيء علمه له أحد (٣) .

وعلى كل فالطفل الذي يتحرى غياب والديه ليفعل أو يفعل به مثل هذه الأمور هو طفل لا توجد علاقة قوية أو صداقة حميمة تربطه بوالديه أو أحدهما؛ فصداقة الطفل لوالديه وشعوره بالأمان معهما تحميه من الكثير من المشكلات يجب ألا تكون المعلومات السابقة مصدرا للقلق وسببا في الذعر من موضوع التحرش؛ فالخطر وإن كان محدقا فإنه يمكن الاحتراز منه وتفاديه.ومن العوامل والتى يجب أخذها بعين الاعتبار عوامل مجتمعية: تتمثل في عدم توفر أماكن التسلية والترفيه، مما يدفع الأطفال لتمضية أوقات الفراغ في الشوارع، وكذا عدم كفاية القوانين التي تحكم مسألة الإساءة والاعتداء على الأطفال، وهذه المشكلة سائدة في المجتمعات العربية . كما أن معظم الشباب يتخرجون من الجامعات والمعاهد، ولا يجدون الوظائف ،حتى وإن تم إيجاد فرص عمل وهناك مشكلة أخرى هي أن الراتب الذي يحصل عليه الشاب لا يكفي احتياجاته الخاصة، وبالتالي يتأخر سن الزواج، فيحاول إيجاد الوسيلة البديلة لإرضاء غريزته عن طريق الأفلام الإباحية التي تثير غرائزه. ما هى العوامل التى تؤدى لإنتشار الظاهرة ؟؟

وقد أوردت د/ داليا(٤) عد من العوامل للتحرش الجنسى بالاطفال يمكن أن نوجزها فى الآتى :

- ✓ الطفح الجنسي فى الإعلام بكافة صوره والشراهة فى تناوله
- ✓ غياب الرقابة الوالدية
- ✓ الثقة الزائدة فى بعض المقربين للطفل وتركهم بمعزل عن المراقبة
- ✓ خوف الأسرة من الفضيحة فى معاقبة الجانى مما يؤدى لتكراره لجريمته
- ✓ عدم تثقيف الأطفال حول أجسامهم ومن وكيف ومتى يتعامل الأخرون معه
- ✓ عدم تطور اللوائح القانونية فى بعض الأماكن لمتابعة شكل هذه الجريمة وتقييمها بما تستحق
- ✓ خوف الطفل من الإبلاغ سواء من الأسرة حتى لا تعتبره شريك ، أو من قدرات الجانى

وبالطبع يدخل ضمن الأسباب غياب الإلتزام الديني والخلقى وتطوير مفاهيم اللذة عن أى طريق ، التفريغ الوقتي للرغبات بغض النظر عن مناسبة الظروف لذلك من عدمها .

- **المبحث الثانى : ملامح عن الالعاب الشعبية العربية والسودانية التى يمارسها الاطفال**

إن ممارسة الالعاب الشعبية بمختلف مسمياتها إنما هو احياء لتراث تلك الدول ، وقدتتشابه فى طريقة لعبها وإن اخلفت المسميات ،و شعب السودان ، مثل بقية الشعوب الأخرى، له من تراثه الشعبي ما يميزه ويعطيه خصوصية ثقافية .. ومما يؤكد صلته ببقية الشعوب العربية الأخرى.. ونجد ذلك في مجال الحديث عن الألعاب الشعبية حيث تتفق كثير من الألعاب السودانية لا سيما الخاصة بالفتيان مع ألعاب شعبية أخرى في الوطن العربي لا سيما مصر بحكم الامتداد الجغرافي والثقافي.. وإن كانت المسميات تختلف في أسماء الألعاب وقواعدها.. وقد وجدنا من خلال البحث الميداني أن الألعاب في السودان تختلف من منطقة إلى أخرى في المسمى والمعنى مثل لعبة (الكعوت) (٥) التي تعرف بوسط السودان بهذا الاسم ولكن في شماله يعرفونها باسم (الشليل).تراث استعرضت الحديث في موضوع الألعاب الشعبية مع الباحث التراثي أحمد طه ، والباحث الخليفة عبد الحميد أحمد محمد الحسن . وكان هذا الحصاد:

- **ألعاب الفتيان**
  - لعبة (طق الدومة) الدومة عبارة عن شجرة كبيرة ، لها فرعان ، وثمرها يسمى (الدوم) أما نواة الثمرة فتسمى (البعو).. ومن الطرافة أن نعرف أن نساء السودان كن يستثمرن هذه النواة بعد حفرها بطريقة خاصة ويستخدمنها كمكحلة لتكحيل العيون - أي لجانب من جوانب زينة المرأة .. أما ثمرة الدوم هذه فهي من ضمن الأدوات الرئيسة في هذه اللعبة التي تسمى أيضا في وسط الشمال والوسط السوداني . (الكدة والعصا) إلى جانب عصا محنية الرأس ، وتجهز عادة من جريد النخيل أو من شجرة السدر الصلبة . تشتهر اللعبة في فصل الصيف وأثناء العطلات المدرسية . وتتطلب مهارة في رسم الخطط كما يحدث في لعبة كرة القدم ، وتحقق للاعبين لياقة جسمانية كبيرة . . من تقاليد اللعبة التي تجري في ملعب مكشوف وتشبه إلى حد ما لعبة (الهوكي) المعاصرة أن

يكون هناك فريقان بعدد أقله خمسة لاعبين وحارس لكل فريق. ويبدأ اللعب حينما يتم وضع ثمرة الدوم بين الفريقين . . ليضرب اللاعبون الثمرة وكأنها كرة بعصيهم ، ومن يتمكن من إدخالها في (الجول) يحقق هدفا. ويتحدد الفائز في هذه اللعبة بعدد الأهداف التي يحققها.

- لعبة أم الحفر وتتشابه هذه اللعبة إلى حد ما مع لعبة (الحلة) في الامارات .. من تقاليدها أن يقوم اللاعبون بحفر حفر صغيرة في الملعب بعددهم .. شريطة أن تكون هذه الحفر في شكل خط مستقيم .. كل لاعب هنا يعرف رقم حفرته . . أما الأداة الرئيسة في هذه اللعبة فهي كرة في حجم كرة الطاولة ومصنوعة من القماش أو كما تعرف محليا . (كرة الشراب) بضم الشين ، صاحب الرمية الأولى يتم اختياره بطريق القرعة . . تبدأ اللعبة بوقوف اللاعب وسط اللاعبين ، ومن ثم يقذف بكرته باتجاه الحفر، أما الحفرة التي تسقط فيها الكره فعلى صاحبها أن يسرع لالتقاطها وقذفها نحو أي أحد من اللاعبين ، إذا لامست الكرة أحدهم اعتبر خارج اللعبة وخاسراً في ذات الوقت ، بينما يقوم بعض اللاعبين بردم حفرته بالتراب وهكذا تتوالى فصول اللعبة وقد تمضي الساعات في تناوب اللاعبين الأدوار. . أما الفائز في هذه اللعبة فهو الذي يتمكن من تجنب أن تصيبه كرة أي من اللاعبين ، بينما ينجح هو في إصابة بقية اللاعبين بالكرة ، وتبقى حفرته دون ردم لأنه المنتصر، وتقدم له جائزة يتفق أن يشترك في شرائها كافة اللاعبين وعادة ما تكون عبارة عن صندوق صفير من البسكويت أو علبة من الحلاوة المحلية .
- لعبة شدت . . صيفية شتويةالشدت ،وهى لعبة يمارسها الأطفال شتاء لمزيد من توليد الطاقة الحرارية للجسم ، كما تلب في الصيف في موسم جني (البلح) وفي الليالي القمرية . من طقوس اللعبة أن يشترك بها فريقان ، كل واحد منهما مكون من أربعة لاعبين .. يرسم أحد اللاعبين حلقة دائرية ومن ثم يدخل إليها الفريق رقم (١) بينما يبقى أعضاء الفريق (٢) خارج الدائرة ..أما بقية طقوس اللعبة فلا تختلف كثيراً عن طقوس وقواعد لعبة (الحلة) التي يمارسها الفتيان في الإمارت .
- (كعوت) على ضوء القمرو تعتبر هذه اللعبة من أشهر الألعاب الشعبية التي يمارسها الفتيان ، وعادة ما تلعب على ضوء القمر. أما كلمة كعوت فهي كناية عن عظمة تؤخذ من أي حيوان ويشترط أن تكون نظيفة. أما قواعد اللعبة فتكون بأن يقف اللاعبون بأي عدد كان داخل حلبة يقومون برسمها في ملعب ترابي. يتم اختيار أحد اللاعبين بالقرعة لقذف الكعوت بعيدا في جنبات الملعب.. بينما يقوم بقية اللاعبين بالبحث عنها وهم ينشدون :-

اللاعب الذي قذفه الكعوت : كعوت وينه

المجموعة: خطفه الدودو (والدودو هو رمز للأسد أو أي حيوان مفترس)

اللاعب : كعوت وين واح

المجموعة : أكله التمساح

وتستمر عملية البحث وسط أجواء من المرح والصخب . . إلى أن يحالف الحظ أحد اللاعبين ويجد العظمة المفقودة أو (الكعوت) وهنا يصيح بصيت عال : وجدته . . وجدته . . ويركض باتجاه الحلبة هاربا حتى لا يمسكه أحد ويستولي على الكعوت منه .وتستمر المطاردة . . وما بين شد وجذب . . فإذا تمكن اللاعب من الوصول إلى الحلبة وتسمى محليا (الميس) فيسجل على أنه الفائز، وإذا لم يتمكن من ذلك وأمسكه أحدهم عد خاسرا وعليه أن يدخل إلى الحلبة وأن يقوم بدوره برمي الكعوت . . وهكذا وبعد ساعات طوال تنتهي اللعبة بعد أن يكون الجميع قد طاله رمي الكعوت والبحث عنه . . تفيد هذه اللعبة الفتيان في التعود على اللعب في الظلام وعدم الخوف من (العتمة) ومن ثم الاعتماد على النفس .. وجدير ذكره أن هذه اللعبة من الألعاب غيرمكلفة ماديا كغيرها من الألعاب التي تستفيد من خامات البيئة المحلية في تنفيذها.

- لعبة(الطاب) أولعبة (الثعلب فات فات) وكما نعلم فهي تشتهر بهذا الاسم في الكثير من الدول العربية وفيها يجلس اللاعبون في دائرة بينما (يحوم) حولهم أحد اللاعبين ممثلا لدور الثعلب حيث يدور بينهم الحوار التالي:

اللاعب : الثعلب

المجموعة : فات فات

اللاعب : في ديله

المجموعة : سبع لفات

اللاعب : والعسكر

المجموعة : واقف طابور

تتطور اللعبة بأن يقوم اللاعب الثعلب برمي قطعة قماش خلف اللاعبين ، ومن يتمكن من التقاطها أو العثورعليها يقوم بمطاردة الثعلب فإذا أمسكه، أصبح منتصرا وفي هذه الحالة يخسر الثعلب ويصبح الفائز مكانه وتستمر اللعبة هكذا.

- حوّل.. كذب الكاذب تتحدد هذه اللعبة بسبعة لاعبين.. يتم في البداية اختياراحد منهم ويطلق عليه اسم (الكاتب)، أما مهمته فهي أن يجلس في دائرة (الميس).. ويقوم بكتابة رقم ما على الأرض ، بينما على بقية اللاعبين الستة أن يكونوا وقوفا وعلى بعد ٢٩مترا منه وفي صف مستقيم ، تبدأ اللعبة فعليا حينما ينادي الكاتب بقوله : يا أول .. (ويقصد به اللاعب الذي يقف على رأس الصف)، فيرد الأول بقوله : هلا بلب (بمعنى هلا بيك لبيك لبيك). فيقول الكاتب : كم في الخط ؟ فيخمن الأول رقماً ما وليكن رقم (٥) مثلاً.. وإذا لم يكن توقعا صحيحا للرقم يقول له

الكاتب : كذب الكاذب .. (بينما تتعالى ضحكات اللاعبين وترقبهم) ويكرر الكاتب محاولته مع اللاعب الثاني ويقول : يا ثاني.. وهكذا تتكررتوقعات اللاعبين وتخميناتهم للتعرف على الرقم الصحيح ، وينادي الكاتب : يا ثاني فيردكما رد الأول .... إلى أن يتعرف أحدهم على الرقم الصحيح المرسوم على الأرض .. ساعتها يدرك الكاتب بأنه مهزوم وعليه أن يقول للفائز: شد واركب .. فيقوم بالامساك بأي لاعب من الفريق راكباً على ظهره ، ويسير به وسط الضحك إلى الميس ليقوم بدور الكاتب .. الذي يخرج مهزوماً خاسراً.. وتتوالى فصول اللعبة حتى ساعة متأخرة من الليل دون كلل أو ملل .

في غرب السودان(٦) يمارس الأولاد والبنات ألعاباً موسمية مثل لعبة (إبرة وودر) وتعني الابرة المخبأة في تراب ركن من أركان الملعب وعلى مكانها علامة دقيقة جداً وعلى اللاعبين إيجادها. وهناك لعبة أخرى يسمونها (الدسوسية) ولا تمارس إلا ليلا، وتشبه إلى حد بعيد (الكومستير) ويلعبها الفتيان في بلاد الشام . . ومن تقاليدها أن يخفي جزء من اللاعبين أنفسهم في أركان من الملعب كأن يختبئوا خلف بعض الأشجار أو أية كتل أخرى.. وعلى الفريق الثاني البحث عنهم فإذا تمكنوا من الامساك بأحدهم أوسعوه ضرباً وأصبح أسيراً لديهم ويوقفون عليه حارساً حتى لا يتمكن من الهرب وعلى فريقه أن يقوم بإنقاذه . . واللعبة كما نرى تحتاج إلى لياقة بدنية عالية ومهارة في البحث والتركيز وسط الظلام . أما أهم الألعاب المشتركة ، فهناك لعبة (الطور) ولعبة (قنة) وتمارس في أوقات رعي الأغنام . وفيها يقوم اللاعبون بحفر (١٦) حفرة . . توضع كل أربع حفر بموازاة الأخرى. . وعادة ما يلعبها فريقان كل واحد منهما مكون من فتاة وفتى.

تبدأ اللعبة بالاتفاق على اللعب بمادة محددة مثل نواة ثمرة أو خاتم صغير. . هنا يقوم اللاعب من فريق رقم (١) بمسك أحد أصابع زميلته وإخفائه وراء

ظهره . وباليد الثانية يمسك النواة المخفية في باطن يده ويمر بيده على الحفر ويقول (قنَّا.. قنَّا. جات تأكلنا.. عند أهلنا.. الشوك طعنا)... أثناء هذه العملية يكون قد أخفى النواة في أحد الحفر وأعلم زميلته برقم الحفرة بطريقة ما.. مهمة الفريق رقم (٢) أن يتعرف على الحفرة التي تم إخفاء النواة أو الخاتم في داخلها.. وأمام هذا الفريق فرص ثلاث ، فإذا فشل في الأولى قيل له من جانب الفريق الأول (كذب الكاذب).. وهكذا حتى تنتهي الفرص الثلاث وإذا لم يتمكنوا جميعاً من ذلك تقوم الفتاة من فريق (١) باستخراج النواة ، مع العقاب المعروف بأن تردم بالتراب أول حفرة من حفرهم الثمان .. وإذا فشلوا تماما وأغلقت جميع حفرهم يسمعون الكثيرمن الكلام الذي يغيظهم ويؤنبهم .. أما إذا نجحوا في معرفة الحفرة واستخراج النواة منها فإنهم يعلنون منتصرين ويأخذون مكان الفريق الأول ليبدأ اللعب من جديد..

- الرمة والحراس (الحارس)(٧) وهى من الألعاب الهامة والشائقة بالنسبة لأولاد السودان .. ومن تقاليدها أن يقوم نحو ١٥ لاعبا، برسم حلقة في منتصف الملعب ، ويجلس بها أحد اللاعبين ويطلق عليه اسم (الرمة)

بتشديد الراء والميم .. والرمة هنا تعني (الجيفة) أو الشخص المنبوذ.. ومن تقاليد اللعبة أن يوضع لاعب يعرف أنه الحارس لكي يحرس الرمة ممن يحاولون اقتحام مكانه ، يحاول اللاعبون اقتحام الحلقة ، ويدور صراع مرير بينهم وبين الحارس .. حيث يحاول المهاجمون تفاديه لأنه إذا نجح في لمس أحدهم فإنه سيضرب ضرباً شديداً ويوضع في الحلقة مكان الرمة .. لكن إذا ما تمكن أحدهم من دخول الحلقة فإن من حقه ضرب الرمة والضحك عليه.. وتستمر اللعبة ويستمر تناوب الأدوار وسط ابتهاج الجميع ولكن في إطار تنافسي شريف. ومن المهم أن نذكر أن هناك بعض الألعاب الخاصة بالفتيان ويلعبها الكبار أحياناً مثل لعبة (السيجة) وتلعب هذه أيضاً في مصر(٨)، وهي أشبه بلعبة الشطرنج ، وهناك لعبة أخرى تسمى (صفرجت) وهي أيضاً قريبة من لعبة الشطرنج ، أما كلمة صفرجت فتعني انتهت ويطلقها الفائز في اللعبة حينما يفوز فيقول صفرجت .

- **ثانياً/ ألعاب الفتيات**

من أهم ألعاب الفتيات على الإطلاق الحجلة والصيّ والعروسة وأريكة عمياء، ونستعرض هنا بعضاً من هذه الألعاب (٩)

- الصي . . تحتاج إلى صبر وتركيز ومواد هذه اللعبة بسيطة للغاية ، فهي لا تتعدى عن خمس حصوات بحجم ثمرة الزيتون، باستثناء واحدة أكبر من الباقيات الأربع حجماً، وتطلق الفتيات عليها اسم (الحطن قال).. والصي تلعبها فتاتان فقط .. تقوم الأولى بمسك الحصوات الخمس في باطن يدها اليمنى ومن ثم تقذفها قليلاً في الهواء وعليها أن تعمل على التقاطها جميعاً على باطن يدها.... وإذا سقط منها عدد ما، فإنها تواصل اللعب بأن تقذف ما تبقى وتتلقفها بنفس الطريقة .. المرحلة الثانية من اللعبة تقوم الفتاة بأخذ واحدة من الحصى وتقذفها في الهواء وأثناء ذلك وبسرعة فائقة عليها التقاط واحدة من على الأرض في القلبة الأولى، وهكذا تستمر في اللعب بهذه الطريقة إلى أن تجمع الحصوات الخمس في يدها.. وهنا تحسب لها نقطة في خطة الفوز والخسارة .. لكن إذا لم تتمكن من استعادة حصواتها فتعتبر خاسرة وتحل مكانها الفتاة الثانية في اللعب .. ميزات هذه اللعبة أنها تعلم الفتاة التركيز والصبر والمثابرة على تحقيق الهدف.
- صكح بكج .(١٠) . لعبة مشتركة وهذه واحدة من الألعاب المشتركة الهامة في حياة فتيان وفتيات السودان لا سيما في مناطق إقليم كردفان ودارفور. . وتعرف بأنها أقاليم رملية ، وبعد تعرضها لهطول الأمطار. . تتبلل الرمال وتأخذ هيئة الطين . . الذي يسعد الأطفال باستخدامه في بناء البيوت والتماثيل والحيوانات وغيرها من مناظر تتوافر في البيئة أو في مخيلتهم . . أما قيمة هذه اللعبة فهي تكسب اللاعبين مهارات فنية في مجال التصميم والنحت ، وغالباً ما تقام المنافسات بينهم ويشرف عليها أولياء الأمور حيث تقدم الهدايا البسيطة لأفضل تصاميم وتكوينات من البيئة المحلية.

- أريكة عمياء. . فى مناطق الوسط وهى من الألعاب الشهيرة والخاصة بالفتيات وتلعب في جميع مناطق السودان باستثناء الجنوب لكن شهرتها وشيوعها تتركزان في منطقة وسط السودان . . . أما مكان اللعب فهو عبارة عن مستطيل ترسِمه اللاعبات على الأرض . . وطوله بمعدل ٣أمتار وعرضه بما يوازي مِترا ونصف المتر، يقسم المستطيل طوليا إلى قسمين وثلاثة أقسام عرضيا. . تلعب بأربع لاعبات . . وتبدأ بأن تقف واحدة على حافة المستطيل وترمي بحجر صغير ناحية مربعات المستطيل . . إذا سقط الحجر على أحد خطوط المستطيل اعتبرت اللاعبة خاسرة . . الخطوة الثانية في اللعبة تقوم لاعبة جديدة بتكرار المحاولةِ. . وهكذا إلى أن تتمكن واحدة من رمي الحجر داخل أحد المربعات تماما. . ومن ثم تقوم بالقفز على رجل واحدة (تحجل) بداية من المربع الأول إلى الثاني محركة الحجر بأصابع قدمها. . وهكذا إلى أن تنجح في تمريره على كافة مناطق المستطيل . . وبذلك تعتبر فائزة وتستمر في اللعب . . إلى أن تخسر وتفقد سيطرتها على اللعبة لتتناوب معها لاعبة أخرى.

هذه بعض من النماذج ولاحظنا ان هنك طاقة تبذل ، وإخاء ومودة تتم بين الفتيان والفتيات ويسودها الفرح والمرح يجتمعون ويتفرقون من أجل اللهوالبرىء واللعب النظيف ، دون مشاكل أو أحقاد تدفن فليس فيها غالب أو مغلوب .

- **المبحث الثالث :الالعاب الاكترونية وسط الاطفال وآثارها السالبة:**

مسمى الألعاب الإلكترونية يشمل ألعاب الفيديو، ألعاب الكمبيوتر، الألعاب المحمولة، وألعاب الشبكة متعددة اللاعبين. أما ألعاب الفيديو يتم لعبها باستخدام قنصولة خاصة للألعاب يتم توصيلها بجهاز التلفزيون المنزلي. أما ألعاب الكمبيوتر فتلعب على جهاز الحاسوب. وتلعب الألعاب المحمولة على أجهزة محمولة نقالة، مثل الألعاب اليدوية، الهواتف الجوالة، وحاسبات الجيب.

وتشهد ألعاب الشبكة متعددة اللاعبين، والتي تُلعب عن طريق الإنترنت، أكبر نمو بين أنواع الألعاب المختلفة، حيث زادت شعبيتها بدرجة كبير في السنوات الأخيرة. ويمكن أن يصل عدد اللاعبين في اللعبة الواحدة الآلاف، يلعبون معا في نفس الوقت ويتفاعلون مع بعضهم البعض في أدوار متنوعة في اللعبة.

جمهور هذه الألعاب كبير، ويشمل الأطفال والمراهقين والشباب، كما يجذب نسبة غير قليلة من الفئات العمرية الأكبر، حيث يبلغ متوسط عمر مستخدمي هذه الألعاب في الغرب ٣٠ عاما. غير أن الذكور من اللاعبين يشكلون نسبة أكبر من الإناث(١١) .

عليه، فإن هذه الألعاب لم تعد أمرا خاصا بالأطفال، بل أصبحت صناعة كبيرة منتشرة بين جميع الناس في مختلف أنحاء العالم ومع انتشار الألعاب الإلكترونية وإقبال الأطفال المتزايد عليها أصبحت تأخذ الكثير من أوقات الأطفال داخل المنازل وأصبح الهاجس الوحيد لديهم هو البحث عن الألعاب

الجديدة مبتعدين عن اللعب والرياضة والحركة التي تحتاجها أجسامهم في مثل هذه المرحلة المهمة للنمو العقلي والجسدي لدى الطفل مما يؤثر عليه مستقبلا من الناحية الصحية والفكرية وأيضا بعض تلك الألعاب قد تؤثر على الطفل من الناحية الدينية لما تحتويه على مشاهد إثارة جنسية وصورا لها تأثير على معتقداتنا وعاداتنا الإسلامية السمحة ومن خلال هذا المبحث والذى يسلط الضوء على نقطة مهمة وهي إدمان الأطفال لها. تقول أم ريان (١٢) : ولدي مدمن العاب إلكترونية لدرجة أنه منذ بداية الإجازة الصيفية يبدأ من الظهر مواصلا حتى فجر اليوم التالي في اللعب على البلاي ستيشن لايفصله عن اللعب إلا تناول الوجبات الغذائية وفي يوم من الأيام تفاجأت به يشكو من صداع شديد في رأسه ويزداد مع اللعب مما اضطرنا إلى أخذه للطبيب وشرحت له السبب وكان العلاج الذي أكد عليه أن يبتعد عن اللعب المتواصل وأصبحت أحدد له أوقاتا للعب وقد زال الصداع عنه ولله الحمد. يقول الدكتور محمد قاسم (استشاري العيون في مركز الصالح الطبي) : ان الجلوس لساعات طويلة أمام مثل هذه الأجهزة ومن الناحية العلمية لها دور مباشر في أن تضعف البصر ولكن وبصورة غير مباشرة فإن بقاء الشخص بحالة تركيز لما يزيدعن ٦ ساعات يوميا بشكل مستمر يؤدي لحالة إجهاد لعضلات العين الإرادية وغير الإرادية مع انهاك للعصب البصري وخلل بالتفاعلات الكيميائية داخل طبقات الشبكية بالعين بسبب الأضواء الناتجة من الألعاب الإلكترونية والإشعاعات الكهرومغناطيسية المؤثرة وقد تحدث أعراض أخرى مثل الصداع المزمن.

و الجلوس لساعات طويلة يولد حالة من عدم التركيز واستنفاذ للمواد الضرورية المخزنة في الجسم مثل البوتاسيوم والكالسيوم وفيتامين A وهذا يؤدي إلى نوع من المزاج الحاد والتوتر عند الشخص وخاصة مع عدم الأكل الجيد ويجب عدم الجلوس أكثر من ساعتين إلى ثلاث ساعات يوميا وبخاصة للأطفال لأن أجسامهم بحاجة إلى الحركة واللعب مثل السباق والمشي وكرة القدم وذلك لبناء أجسامهم ونموها النمو الطبيعي. وحبذا أن يعوّدالآباء أبناءهم على الخروج للتنزه والتمشي على البحر أو بالحدائق العامةوذلك لأن فيها فائدة لهم وخصوصا في مثل هذه المرحلة يقول الدكتور منذر البدري طبيب نفسي بمركز الممتاز الطبي (١٣): أضرار الإدمان على الألعاب الإلكترونية كثيرة منها إضاعة الوقت في شيء لا فائدة من ورائه سوى الترفيه وحتى هذا النوع من الترفيه إذا زاد عن حده تسبب للطفل بأمراض عضوية وغير عضوية هذا بالإضافة إلى أن بعض تلك الألعاب فيها مشاهد خادشة للحياء العام وغريبة على مجتمعنا المسلم فبالطبع سوف تؤثر .

واسترسل الدكتور منذر قائلا : الإدمان على الألعاب الإلكترونية فيه مضيعة للوقت وضياع للصلاة في أوقاتها وترويج الأفكار الغريبة على مجتمعنا ملاحظ من العروض التي تصاحب تلك الألعاب وفيه ضياع لتطوير الفكر لدى الأطفال. واختتم حديثه في كلمة وجهها للوالدين والمربين والمسؤولين على التربية بأن

ينتبهوا لأطفالهم ويوجهونهم على حسن استغلال أوقات فراغهم فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة وهذا لا يعني حرمانهم من تلك الألعاب بل يحددون لهم وينتقون منها المفيد لهم ويحددون لهم أوقاتا.

ويمكن تلخيص هذه الاضرار فى الآتى :-

- بطء نمو الجانب الاجتماعي بسبب العزلة التي يعيشها المستخدم
- ضعف التحصيل العلمي بسبب إضاعة الكثير من الأوقات في اللعب بدلا من الاستذكار والدراسة
- أضرار جسمانية ناتجة عن الخمول في الجلوس وراء اللعبة بدلا من الحركة وممارسة الألعاب الجسمانية
- أضرار تربوية ناتجة عن المحتوى العنيف أو الإباحي لبعض الألعاب، وهذا قد ينعكس في تصرفات سيئة قد تصل إلى حد الجريمة الناتجة عن أثر اللعبة على مستخدمها، وخاصة بين صغار السن والمراهقين الذين تضعف عندهم القدرة على التمييز بين الواقع وخيال اللعبة.

وقد يصل الأمر في حالاته القصوى، وإن كان نادرا، إلى الإدمان، حيث يبقى المرء يمارس الألعاب ليل نهار، وتختفي الجوانب الاجتماعية من حياته تماما، وقد ينتج عن هذا أمراض عصبية وجسمية وتدهور عام في الحياة. لذلك فإن من المهم الانتباه إلى هذه الجوانب، خاصة مع الأطفال والمراهقين، وإيجاد توازن في اهتماماتهم بين الأنشطة الجسمانية والعقلية والترفيهية المتنوعة.

اما مايتناوله موضوع البحث من ان عدد من هذه الالعاب لها بعض الآثر السالبة ما ورد على لسان الفريق ضاحى خلفان القائد العام لشرطة دبي (١٤) حيث أكد فى كلمته التي ألقاها في افتتاح ملتقى حماية الطفل من جرائم تقنية المعلومات والاتصالات الذي تنظمه أكاديمية شرطة دبي بالتعاون مع هيئة تنمية المجتمع بدبي، والإدارة العامة للتحريات والمباحث الجنائية، والذي أقيم في أكاديمية شرطة دبي، أن هناك جرائم كثيرة تستهدف الأطفال لكن أخطرها تلك التي تعتمد على التقنية الحديثة لأنها تعد عابرة للقارات، مشيرا إلى أن الجرائم والإحصاءات الدولية عن هذه الجريمة مرعبة وما تنشره وسائل الإعلام لا يعكس الصورة الحقيقية للعدد المهول من الضحايا. على زيادة معدلات جرائم التحرش الجنسى وسط الاطفال عرض الرائد فيصل الشمري مدير مكتب المدير العام بوزارة الداخلية جهود اللجنة العليا لحماية الطفل بوزارة الداخلية، متناولاً عنوان «الدعارة الرقمية وآثارها المدمرة والتي تستخدم عبر تقنية الـ P2P، والتي تتعلق بالمعرفة الجنسية التي يحصل عليها أطفال اليوم وأساليب الحصول على تلك المعرفة وسلامتهم النفسية والجنسية. كذلك البحث على المواد اللاخلاقية والتي تعتبر ظاهرة منتشرة بين الشبان العرب (بهدف دراسة أنماط البحث على الإنترنت) وأكثر موضوعات البحث تفضيلا بين الشبان العرب هي على التوالي الجنس والدين والإرهاب، مؤكدا أن الأطفال الذين يحصلون على المعرفة الجنسية من خلال أساليب منحرفة

معرضون لاحتمال استغلالهم من المعتدين جنسيا الذين يعمدون إلى تحفيز معرفتهم وميلهم الطبيعي. وأضاف الرائد سالم عبيد سالمين من الإدارة العامة للتحريات والمباحث الجنائية بشرطة دبي الجرائم الالكترونية الواقعة على الأطفال، ومن ضمنها برامج المحادثة الالكترونية، حيث قال(١٥) «تعد برامج المحادثة الإلكترونية من أولى النقاط التي يستخدمها المجرمون وضعفاء النفوس للإيقاع بضحاياهم من الأطفال عن طريق إغرائهم ببرامج وألعاب إلكترونية وغيرها للإيقاع بهم واستدراجهم وذلك بطلب إرسال الصور العائلية الخاصة بالعائلة وبالطفل ومعلومات عن مكان السكن وعن الأهل ليتم استغلالها لاحقا في تنفيذ الجرائم الاختطاف والاعتداء الجنسي وسرقة الحسابات البنكية الخاصة بوالدي الطفل، كما تناول في عرضه خطورة المواقع الإباحية وتنوعها على الشبكة العنكبوتية الإلكترونية، لما لها من دور كبير في التثقيف السلبي عن الحياة الجنسية لدى الطفل وزرع الصورة المغايرة عن الجنس لدى كل من الولد والبنت صغار السن والذي بدوره يؤدي في النهاية إلى انحراف الطفل جنسيا وارتكابه أفعالا وأمورا جنسية في سبيل سد الرغبة الجنسية لديه من دون علمه بكبر المشكلة التي يقع فيها الطفل . وفى دراسة قامت بها منظمة خيرية معنية بشؤون الطفل إن جرائم الجنس ضد الاطفال تزايدت 15مرة منذ عام ١٩٨٨ وإن الإنترنت المتاح على الهواتف المحمولة قد يزيد الامر سوءا.

وأوضح تقرير لمنظمة ناشيونال تشلدرنز هوم سابقا(١٦) ، والتي تحمل حاليا اسم ان سي اتش، أن شبكة الإنترنت مسؤولة إلى حد كبير عن الارتفاع الهائل في جرائم الاباحية ضد الاطفال.وتقول المؤسسة الخيرية إن عام ٢٠٠٢ شهد ٥٤٩ جريمة جنسية ضد الاطفال مقابل ٣٥جريمة عام ١٩٨٨.وتخشى المؤسسة من أن يؤدي ظهور الجيل الثالث من الهواتف المحمولة، والتي تتمتع بإمكانيات تصوير الفيديو، إلى ارتفاع تلك الجرائم بشكل اكبر .ويساور منظمة ان سي اتش القلق من استخدام مرتكبي جرائم الجنس للجيل الثالث من الهواتف المحمولة للدخول على المواقع الاباحية للاطفال والتقاط صور لمواضع جنسية مع الاطفال وتبادل تلك الصور المسيئة .ويستغل هؤلاء صعوبة تحديد هوياتهم على الإنترنت لافتراس الاطفال، لكن الشرطةتمكنت من تعقب بعضهم حتى أجهزة الكمبيوتر الشخصية الخاصة بهم.لكن استخدام شبكة الإنترنت من خلال الهواتف المحمولة سيمثل صعوبة اكبر في تعقب المجرمين . ويعتقد التقرير أن الارقام الاخيرة، لعام ٢٠٠٢، سترتفع بشكل أكبر مما هي عليه عند نشر الاحصاءات الاخيرة لهذا العام، بسبب تأثير عملية أور، وهو تحقيق يجري مع ٦٥٠٠ بريطاني متهمين بالدخول على مواقع الاباحية للاطفال باستخدام بطاقات الائتمان.

وحذر مستشار شؤون الإنترنت بمؤسسة ان سي اتش، جون كار(١٧) ، من أن التكنولوجيا الجديدة سوف "تزيد الامور صعوبة من جهة المنع أو الحماية."وقال كار "تقريبا جميع قضايا سلامة الاطفال على الإنترنت الموجودة حاليا ستصبح أكثر تعقيدا عندما يصبح الإنترنت متاح في الشارع."

وفي النهاية فإن التوجيه السليم لأبنائنا وانتقاء الألعاب المفيدة لهم وتحديد أوقات اللعب لهم هو حماية لهم من إدمان الألعاب الإلكترونية لذا يجب على ولي الأمر انتقاء الألعاب المفيدة لأبنائه بحيث يختار ما يرتقي بحسهم الثقافي والمعرفي مثل الألعاب التي تزيد من قدراتهم الحسابية والعقلية وأيضا الألعاب التي تفيدهم في تعلم اللغة الإنجليزية والألعاب التي تزيد من معارفهم الدينية مثل العاب مواقيت الصلاة وغيرها من الألعاب المفيدة ولا مانع من اختيار العاب مثيرة لهم ولكن بشرط أن يتأكد ولي الأمر من خلوها مما يخالف الدين ويخدش الحياء العام وأيضا تحديد أوقات لهم في الجلوس أمام الشاشة أثناء اللعب وتحديد مسافة بعيدة لهم عن الشاشة حتى لا تتضرر صحتهم وتتحول تلك الألعاب من وسيلة للتسلية إلى كابوس الإدمان .

- **المبحث الرابع** : **الدراسة الميدانية** :

- **إجراءات الدراسة**:

بدأت هذه الدراسة قبل ستة اشهر بإختيار احد المدارس داخل ولاية الخرطوم ، وهى من المدارس التى يمكن تصنيفها من ضمن قائمة المدارس الخاصة الارستقراطية إن صح التعبير وإلمام تعاملهم مع جهاز الحاسوب والتقنيات المصاحبة له بكفاءة عالية . تم إختيار العينة لعدد ٢٧ تلميذا اعمارهم بين ١٤ – ١٦ سنة وذلك بإختيار حوالى ١٠٪ من اجمالى مجتمع البحث المستهدفة فى هذه العينة والبالغ اجمالى عددهم ٩٧١ تلميذ . وفى خلال عمل دوؤب بدأ تدريبهم على بعض الالعاب الشعبية (شلشيل – العكوت – كم فى الخط- الخ) ومن خلال الملاحظة المباشرة لاحظنا أقبال هؤلاء الاطفال على اللعبة علما بأن هذه التمارين كانت تتم فى الهواء الطلق بعد مغيب الشمس . بعد الفترة المحددة (٦شهور) تم توزيع الاسئلة الاستبيان لعدد أربعة اسئلة تتوافق مع فرضيات البحث . بداية بتحليل الاجابات ، واستخدمت الدراسة مربع كاى كأحد اسليب التحليل الاحصائى ،وقد جاءات نتائج التحليل على النحو الآتي:-

- **اولاً** :**عرض البيانات**:

الجدول (١) ممارسة الالعاب الشعبية تقلل من اللجؤ للالعاب الالكترونية

لاجابة	العدد	النسبة ٪
أوافق بشدة	٣٠	٣٠
أوافق	٤٢	٤٢
محايد	٢٣	٢٣
لااوافق	٥	٥
المجموع	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الإستبانة

من خلال الجدول رقم (١) ان حوالى ٧٢٪ (اوافق + اوافق بشدة) انها قللت من اللجؤ للالعاب الالكترونية

الجدول (٢) الجدول (٢) ممارسة الالعاب الالكترونية لايبذلون معها اى طاقة جسدية

الاجابة	العدد	النسبة ٪
أوافق بشدة	٣٢	٣٢
أوافق	٤٤	٤٤
محايد	١٢	١٢
لاأوافق	٨	٨
لاأوافق بشدة	٤	٤
المجموع	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الإستبانة

من خلال الجدول (٢) ان حوالى ٧٦٪ (اوافق بشدة + اوافق) يؤكدون ان ممارستهم للالعاب الالكترونية لايبذلون معها اى طاقة جسدية

الجول رقم (٣) اللجؤ للمداعبة والملامسة مع الغير فى حالة مشاهدة العاب مثيرة جنسياً

الاجابة	العدد	النسبة ٪
أوافق بشدة	١٨	١٨
أوافق	٣٠	٣٠
محايد	١٤	١٤
لاأوافق	٢٧	٢٧
لاأوافق بشدة	١١	١١
المجموع	٢٧	١٠٠

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الإستبانة

الجدول(٣) ٤٨٪ من افراد العينة (اوافق بشدة+ اوافق) بأنهم يلجأون عند اثارتهم للمداعبة والممارسة وهى من مؤشرات التحرش الجنسى ، وعلى الرغم من حساسية هذا السؤال وبإضافة المحايدين ترتفع النسبة لحوالى ٦٢٪ .

الجدول (٤) اثناء ممارستهم للالعاب الشعبية يشعرون بالتعب والحاجة للاسترخاء والنوم

الاجابة	العدد	النسبة ٪
أوافق بشدة	٢٦	٢٦
أوافق	٢٦	٢٦
محايد	١٣	١٣
لاأوافق	٢٣	٢٣
لاأوافق بشدة	١٢	١٢
المجموع	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الإستبانة.

الجدول (٤) يوضح ان ٥٢ ٪ (أوافق بشدة +أوافق) من افراد العينة اثناء ممارستهم لهذه الالعاب يشعرون بالتعب والحاجة للاسترخاء والنوم

- **ثانياً / اختبار " كاى تربيع "**:

ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعداد الموافقين والمحايدين وغير الموافقين للنتائج أعلاه، تم استخدام اختبار مربع كاى لدلالة الفروق بين الإجابات على فرضيات الدراسة وتم استخدام هذا الاختبار لاختبار الدلالة الإحصائية لفروض الدراسة عند مستوى معنوية ٥٪ ، حيث يتم الحصول على القيمة الاحتمالية، والتى تحدد ما إذا كان هناك دلالة إحصائية بين التكرارات

المتوقعة والتكرارات المشاهدة، وذلك بمقارنة القيمة الاحتمالية بمستوى معنوى (٠.٠٥) وهى قيمة الخطأ المسموح به فى معظم البحوث العلمية، فاذا كانت القيمة الاحتمالية أقلَّ من ٠.٠٥ ، فهذا يدل على وجود فروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة . وفى هذة الحالة نقارن الوسط الحسابى الفعلى للعبارة، بالوسط الفرضى، فإذا كان أكبر من الوسط الفرضى يكون ذلك دليلاً كافيا على موافقة المبحوثين على العبارة أمَّا إذا كان أقلَّ من الوسط الفرضى فهذا يدل على عدم موافقة المبحوثين على العبارة. وبعد إجراء هذه المقارنات جاءات نتائج الاختبارات كما موضح فى الجدول أدناه .

الجدول (٥) نتائج اختبار الفرضيات بإستخدام مربع كاى

الفرضيات	قيمة مربع كاى	مستوى المعنوية
نشر ثقافة ممارسة الالعاب الشعبية وسط الاطفال يقلل من اللجؤ للالعاب االالكترونية .	٦.٣٣	٠.٠٤
الالعاب الالكترونية تحمل بعض اشارات للاثارة الجنسية	١٥.٧٧	٠.٠٠٣
الاثارة تدفع البعض للملامسة والمداعبة الجنسية	٤.٢٩	٠٣٦٧
تعزيز الالعاب الشعبية يقل من ظاهرة التحرش الجنسى.	٨.٧٠	٠.٠٣

المصدر: إعداد الباحث من نتائج الإستبانة.

يتضح من الجدول رقم (٥) مايلى:

- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الفرضية الأولى، (٦.٣٣) بمستوى دلالة معنوية(٠.٠٤)، وهذه القيمة أقلَّ من قيمة مستوى دلالة (٠.٠٥٪) وعليه فإنَّ ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات أفراد العينة، ولصالح الموافقين على أنّ نشر ثقافة الممارسة للالعاب الشعبية يقلل اللجؤ للالعاب الالكترونية .
- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة للفرضية الثانية، (١٥.٧٧) بمستوى دلالة معنوية(٠.٠٠٣) وهذه القيمة أقلَّ من قيمة مستوى دلالة (٠.٠٥٪) وعليه فأنَّ ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات أفراد العينة، ولصالح الموافقين على أنَّ الالعاب الالكترونية تحمل بعض اشارات للاثارة الجنسية
- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة للفرضية الثالثة، (٤.٢٩) بمستوى دلالة معنوية(٠.٣٦٧) وهذه القيمة اكبر من قيمة مستوى دلالة (٠.٠٥٪) وعليه فأنَّ ذلك يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات أفراد العينة، ولصالح عدم الموافقين على أنَّ الالعاب الاكترونية تحمل بعض اشارات للاثارة الجنسية.
- بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة للفرضية الرابعة، (٨.٧٠) بمستوى دلالة معنوية(٠.٠٣) وهذه القيمة أقلَّ من قيمة مستوى دلالة (٠.٠٥٪) وعليه فأنَّ ذلك يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات أفراد العينة، ولصالح الموافقين على أنَّ تعزيز الالعاب الشعبية يقلل من ظاهرة التحرش الجنسى .

- **الخاتمة**:
- **اولاً: النتائج**

توصلت الدراسة للنتائج الآتية :-

- إن تعزيز ثقافة نشر الالعاب الشعبية وسط الاطفال هو هم مشترك بين سياسات الدولة التعليمية والبيت والمدرسة
- هناك عدم توافق بين أفراد العينة المبحوثة فى الالعاب الالكترونية تحمل بعض الالعاب التى تحمل طابع الاثارة الجنسية وقد يعزى ذلك لعدم حرمانهم لهذه الالعاب مستقبلا .
- الجلوس واللعب المتواصل بالالعاب الالكترونية يوفر لديهم طاقة جسدية لعدم الحركة.
- عدم الحركة الجسدية مع وجود هذه الطاقة وبعض المشاهد تولد لديهم رغبات جنسية كامنة قد تدفع البعض للمداعبة والملامسة الجنسية
- المداعبة والملامسة الجسدية تؤدى لادمان هذه الظاهرة.
- غياب الدور الرقابى للاباء والامهات لهذه الالعاب الالكترونية يساعد الابناء فى سن المراهقة لاقتناء وتعلم المزيد منها .

- **ثانياً :التوصيات**

- التأكيد على تعزيز ونشر ثقافة الالعاب الشعبية وسط الاطفال بمختلف المراحل الدارسية
- عقد دورات تدريبية وندوات للاطفال عن اهمية الالعاب الشعبية لغرس هذه المفاهيم بأنها احياء للتراث القومى
- التوعية بمخاطر الالعاب الاكترونية السالبة لعدد من الامراض ومن بينها ماتقود اليه من التعرض للتحرش الجنسى
- توعية الاباء والامهات بمراقبة ابنائهم اثناء ممارستهم للالعاب الالكترونية وعدم ممارستها لاوقات طويلة
- العمل على تطوير الالعاب الشعبية بإدخال قواعد للمنافسة بداخلها على المستوى المحلى ثم القومى
- وضع استراتيجية لتعزيز الالعاب الشعبية بدراسة الفرص المتمثلة فى هذا التراث لمنع المهددات الناتجة عن ممارسة الالعاب الالكترونية
- عدم التضخيم التسويقى للالعاب الالكترونية انها تنمى فكر ومواهب الاطفال دون ذكر مخاطرها .

- **المراجع والهوامش**:

- قانون الطفل السودانى ٢٠١٠م المادة (٤) تفسير
- إيمان السيد مجلة الحوار المتمدن العدد ٨٣٧ بتاريخ ٢٠٠٤/٥/١٧
- موقع الجزيرة الرياضى _ منار الحمران _ الاثنين ٢٢رجب ١٤٢٢ العدد ١٠٩٥٩
- موقع على بكرة داليا الشيمى السبت ٢٥/ ٤/ ٢٠٠٩
- موقع الفحل – عمر فضل – ٢/١٢/ ٢٠٠٤ ص ٥٦٥٥
- موقع درة الشمال –الالعاب بالشمالية –مجدى حمزة –الساعة ٥- ١٧ م
- المرجع السابق
- الالعاب الشعبية فى مصر –الثقافة الشعبية – العدد١٩ –اشرف سعد
- موقع شباب اللغة العربية – الالعاب الشعبية فى دولة الامارات

- موقع الفحل – موقع سبق ذكره
- يوهان كريستوفر آرنولد لماذا يهمنا اطفالنا ؟ دار المحراث للنشر –امريكا- ٢٠١٢ ص١١٦
- موقع Gmail.com salwa الالعاب الالكترونية –الاضرار
- المرجع السابق
- الباحث- مقال حماية الطفل من جرائم تقنية المعلومات والاتصالات – مجلة الجمارك السودانية –العدد ٦٤ –ابريل ٢٠١١ ص ١٩- ٢٢
- المرجع السابق
- د/ انتصار الهادى –لاتهملوا اطفالكم- العدد٢١٤٧- ٢٠/يناير ٢٠١٢
- المرجع السابق

- **المراجع**:

- خضير كاظم حمود الفريحات وآخرين السلوك التنظيمى – مكتبة الجامعة –ط١ الشارقة - ٢٠٠٩
- سعد عبدالله الغبار –آليات إكتساب السلوك الإيجابى النتدى العربى – ٢٠١٣-
- يوهان كريستوفر آرنولد لماذا يهمنا اطفالنا ؟ دار المحراث للنشر –امريكا- ٢٠١٢

- **المجلات والدوريات** :

- مجلة الجمارك السودانية العدد ٦٤ ابريل ٢٠١١م
- مجلة الاسرة العدد ٢١٤٧ يناير ٢٠١٢

- **المواقع الالكترونية**:

- موقع الجزيرة الرياضى
- موقع على بكرة
- موقع الفحل
- موقع درة الشمال
- موقع أخبارنا
- منتدى الهدى

****

البحث السادس:

اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات

إعداد :

د/ إبراهيم حامد الأسطل

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس الرياضيات

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية الجامعة الإسلامية

اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات

د / إبراهيم حامد الأسطل

• **المستخلص**:

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات. تم استخدام مقياس الاتجاهات الذي تم بناؤه وتطويره من قبل الباحث والمكون من (٤١) فقرة مدرجة على مقياس ليكرت الخماسي وموزعة على أربعة مجالاتهي: الرضا عن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات، الثقة بفاعلية تدريس الرياضيات باستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية، تقدير استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات، القلق من استخدم التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات. طبق المقياس على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠) طالب و(٧٥) طالبة من الطلبة معلمي الرياضيات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ في الجامعة الإسلامية في غزة . تم تحليل النتائج باستخدام المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري واختبار T لمجموعتين مستقلتين. توصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة معلمي الرياضيات في الجامعة الإسلامية نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات إيجابية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات،الطلبة معلمي الرياضيات، التقنية، المواد التعليمية الافتراضية، تدريس الرياضيات.

Pre-service teachers Attitudes towards using technology and virtual manipulatives in teaching mathematics

Dr. Ibrahim Hamed Al Astal

Abstract

This study was aimed atinvestigatingthe attitudes of pre-service teachers' attitudes towards using technology and virtual manipulatives in teaching mathematics and also to determine the effect of gender on their attitudes. The sample of this study consisted of 105 pre-service mathematics teachers (30) males and (75) females were chosen from Islamic University of Gaza in 1st semester 2014/2015.Likert Type Attitude Scale which contained (41) items was developed and administrated to the sample . Weighted Average , standard deviation and T-test were used to analyze the results.The results of the study revealed that the pre-service mathematics teachers have positive attitudes towardsusing technology and virtual manipulatives in teaching mathematics. Results showed that there is no statisticallysignificant difference due to gender .

Keywords: attitudes, pre-service mathematics teachers,technology, virtual manipulatives, mathematics teaching.

• **المقدمة** :

تعد الرياضيات من المواد الدراسية المهمة التي يدرسها الطالب في مراحل التعليم العام بل قد تكون الأهم لما تتسم به هذه المادة من ارتباطها بالمواد الأخرى إلىاستخداماتها المتعددة في مجالات الحياة المختلفةولا يستغني الفرد عنها. وبالرغم من ذلك يشعر الطلبة بجمود في طبيعتهاوصعوبة في فهم أفكارها ، ويفرض ذلك عبئا على معلم هذه المادة وضرورة إتقانه للكفايات الخاصة بتدريسها وتقديمها للطلبة بطريقة يسهل فهمها وتسهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لديهم . ومما يساعد المعلم في تدريس الرياضيات وتحقيق أهدافها استخدام المواد التعليمية المتنوعةٍ والتقنية في تدريسها خاصة وأن التقنية تشهد في عصرنا الحاضر تطورا سريعا ، وأصبح استخدامها يدخل في مجالات عدة من مناحي الحياة ومن ضمنها المجال التربوي؛ إذ تستخدم التقنية في الفصل الدراسي لتسهيل عملية تعليم وتعلم الطلبة بوجه عام وتعلم الرياضيات بوجه خاص .

ولعل دمج التقنية في العملية التعليمية Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)بات من المستحدثات الهامة في تطوير العملية التعليمية بوجه عام وتطوير تعليم الرياضيات وتعلمها، ويصف كويهلروميرشا (Koehler and Mishra, 2005,p.132)عملية الدمج هذه بأنها المدخل الذي يتم من خلاله التفاعل بين التقنية والمحتوى والطريقة .

وتعد المواد التعليمية الافتراضية Virtual Manipulatives من المستحدثات التي ظهرت مع تطور الحاسوب وتقنياته ، والخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت والتي تعتبر أحد مظاهر دمج التقنية في العملية التعليمية حيث يمكن إعدادها باستخدام برمجيات الحاسوب المختلفة أو جاهزة عبر شبكة الإنترنت. و عادة ما تستخدم هذه المواد إضافة إلى المواد التعليمية المحسوسة Concrete Manipulativesعند تدريس الرياضيات في المدارس مثل نماذج الأعداد وشرائح الكسور ونماذج الأشكال الهندسية واللوحات الهندسية غيرها. ويعرّف موير وزملاؤه (Moyer, Bolyard&Spikell, 2002: 373) المواد التعليمية الافتراضية بأنها " تمثيل تفاعلي بصري من خلال شبكة الإنترنت لمجسم أو كائن حيوي يتم من خلاله تهيئة الفرصة لبناء المعرفة الرياضية عند الطلبة ". وتتميز المواد التعليمية الافتراضية بسهولة إبراز الأشكال والرموز التي تستخدم في تمثيل النماذج الرياضية المختلفة، كما تتميز بسهولة الربط بين التمثيلات المختلفة التي تمكن الطلبة من فهم البِناء الهندسي مثل تحويل متوازي الأضلاع إلى مستطيل لإيجاد المساحة مثلاً ،كما يمكن عرض هذه المواد بطريقة يصعب عرضها بالمواد والنماذج المحسوسة مثل الحجم والشكل والدوران واللون، والتغير الذي يمكن أن يطرأ على الشكل نفسه.

ويؤكد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) بأن استخدام

الطلبة للتقنية والمواد التعليمية الافتراضية - خاصة في المراحل الأولى - يسهم في إثارة اهتمامهم وتساعدهم على فهم ما يتعلموه وتطبيقه في مواقف مختلفة ، كما يساعدهم أن يتعلموا الرياضيات بعمق وفي توسعة خبراتهم الحسية وتنمية الفهم الأولي للأفكار المتطورة والنامية مثل الخوارزميات (NCTM, 2000: 24-27). ويؤكد ذلك ما أشار إليه كيري (Curri, 2012: 17) بأن أحد الطرق الأساسية التي تسهم في فهم الطلبة للرياضيات هو تقديمها عند تعليمها عن طريق التصور البصري والتمثيلات المتنوعة .

وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال تعليم وتعلم الرياضيات والتي تم خلالها دمج التقنية في تدريس الرياضيات حيث أثبتت أن الاستخدام الأمثل للتقنية والمواد التعليمية الافتراضية يساعد الطلبة على تعلم أمثل للرياضيات ويزيد من ثقتهم بما يتعلمونه وتسهم في تطوير اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتعلمها ، ومنها دراسة ريمر موير (Reimer & Moyer, 2005) التي أجريت بهدف التعرف على أثر استخدام المواد التعليمية الافتراضية على تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي لوحدة الكسور ، وقد توصلت إلى فاعلية استخدم هذه المواد على تطوير المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتعلقة بوحدة الكسور لدى الطلبة إضافة إلى تطور اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتعلمها، كما أجرى بوليارد وموير (Bolyard& Moyer, 2006) دراسة بهدف التعرف إلى فاعلية استخدام المواد التعليمية الافتراضية في تحصيل طلبة الصف السادس لعمليتي الجمع والطرح وطبقت على (٩٩) من طلبة الصف السادس وتوصلت النتائج إلى تطور تحصيل الطلبة في الموضوعات الخاصة بالأعداد الصحيحة والجمع والطرح عند استخدامهم لثلاثة أنواع من المواد التعليمية الافتراضية، وكذلك دراسة موير وزملائه(Moyer, Salkind&Bolyard, 2008: 203) التي أجريت على طلبة مرحلة التعليم الأساسي و بينت أن الطلبة الذين استخدموا المواد التعليمية الافتراضية أصبحوا أكثر فهما وعمقا للمادة الرياضية المتعلمة ، أما دراسة جويفلوالعمارين (٢٠١٢) والتي أجريت على طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن بينت أن استخدام المواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات أدى إلى تطور إيجابي في تحصيل الطلبة للرياضيات وفهمهم لها.

وترجع أهمية استخدام المعلم للتقنية في التدريس إلى إثراء الموقف التعليمي وتنويع مثيراته عن طريق التمثيلات المتعددة للمفهوم أو الفكرة الرياضية لما يكون له من أثر إيجابي في عمق ما يتعلمه الطالب ، ويؤكد ذلك ما أشار دوجان(Dogan, 2010: 692) إلى أن مدى فهم الطلبة للرياضيات تتأثر بالطريقة التي يفكر بها معلموهم و بالطريقة التي يستخدمها هؤلاء المعلمين في تدريس المادة وكذلك فإن تصورات المعلمين نحو الرياضيات تؤثر في تدريسهم لها . لذا فإنه من المهم أن تتطور تصورات الطلبة معلمي الرياضيات نحو الرياضيات وطرق تدريسها خاصة فيما يتعلق باستخدام الحاسوب وتقنياته في تعليمها وتعلمها وتوجيه برامج إعداد معلمي الرياضيات وبرامج النمو المهني

أثناء الخدمة نحو هذه تطوير هذه التصورات؛ فالمعلم الذي يتم إعداده وتطوير كفاياته في تدريس الرياضيات باستخدام الحاسوب وتقنياته أقدر على اكتساب أهمية استخدام هذه التقنيات وفوائدها في تدريس الرياضيات ويكون عنده الاهتمام والقدرة على استخدامها بعد تخرجه(Garofalo, Drier, Harper, Timmerman &Shockey, 2000).

وبناءً على ذلك فإنه من الضروري اهتمام برامج إعداد معلم الرياضيات في كليات التربية بمهارات المعلم وكفاياته الخاصة بدمج التقنية في تدريس الرياضيات ، ويأتي ذلك منسجما مع ما جاء في المعايير التي وضعها المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE) والتي كان من ضمنها معيارا يؤكد على أن برامج الإعداد يجب أن تعد الطالب المعلم لدمج التقنية في التدريس لتعزيز تعلم الطلبة (NCATE, 2012: 4)، خاصة وأن العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف مهارات الطلبة المعلمين في دمج التقنية في التدريس مثل دراسة سميث وشوتسبيرجر(ergerSmith&Shotsb, 2001) والتي توصلت بأن الطلبة المعلمين في جامعة ولاية شمال كارولينا الأمريكية يقدرون أهمية التقنية في تدريس الرياضيات لما لها من فائدة في اكتساب المفاهيم الرياضية ولكنهم أشاروا إلى نقص في المهارة والمعرفة التي تمكنهم من توظيف التقنية في التدريس ، وكذلك دراسة كارلسون وجودن (Carlson. & Gooden, 1999) التي بينت أن العديد من الطلبة المعلمين يشعرون بأنهم لم يتم إعدادهم الإعداد الكافي لاستخدام التقنية في التدريس بعد تخرجهم. لذا لابد من اهتمام برامج إعداد معلم الرياضيات وتطويرها بما يحقق مخرجات تمكن المعلم من توظيف التطورات المتعلقة بالتقنية في العملية التعليمية.

لأجل ذلك فإن تنمية اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التقنية يعتبر أحد أهم القضايا التي يجب أن تراعيها برامج إعداد معلم الرياضيات ؛ فالطالب معلم الرياضيات الذي يعتقد بأهمية التقنية في تدريس الرياضيات وأهمية استخدامها داخل الفصل الدراسي يسهل عليه التعامل مع المستحدثات التقنية ويظهر نجاحا أكبر في توظيفها؛ فمعتقدات المعلم واتجاهاته كما يرىثمبسون(Thompson, 1984) تؤثر بشكل كبير في سلوك المعلم ، لذا فإن اتجاهات الطلبة المعلمين الإيجابية نحو استخدام التقنية والمواد التعليميةالافتراضية تعتبر دافعا لهم لاكتساب الخبرة والمعرفة الكافية لدمج التقنية في تعليم الرياضيات، ويؤكد ذلك ما أشار إليه كل من(Mumtaz, 2000; Christensen, 2002) من أن المعلمين الذين يستخدمون تقنيات الحاسوب بفاعلية داخل الفصل الدراسي لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدام الحاسوب في التدريس. ويرى ميرت وكاراكا(Mert&Karaca, 2010, p.215) أن النجاح في استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية يعتمد بشكل أساسي على المعلم والمهارة في تناولها وتوظيفها في تدريس الرياضيات ويساعد في تحقيق

ذلك أن يكون لدى المعلم القناعة الكافية بضرورة استخدام هذه المواد في تدريس الرياضيات، ويضيف كل من(Akkan, 2012; Simonsen& Dick,1997)أن من أهم الأسباب التي تساعد على استخدام المواد التعليمية الافتراضية هو معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات والمعلمين واتجاهاتهم نحو استخدامها.

والاتجاهات نحو التقنية كما يرى دوجان (Dogan, 2010: 690) بُعدٌ انفعالي هام يعبر عن معتقدات وتصورات معلمي الرياضيات ودافعيتهم نحو التقنية واستخدامها في تدريس الرياضيات وهو بُعدٌ لا ينفصل عن اكتسابهم لمهارة استخدام التقنية في تدريس الرياضيات.

ويرى الباحث أن كثيراً من المعلمين لديهم القدرة على استخدام الحاسوب وتقنياته إلا أنهم لا يعتقدون بإمكانية استخدام هذه التقنيات داخل الفصل الدراسي، بل قد يتجنب استخدام هذه التقنية في التدريس ودمجها في الموقف التعليمي.ويؤكدباتستا()Battista,1994 على ذلك حيث يرى أن الاتجاهات هي التي تكوّن المعتقد عند معلم الرياضيات من حيث قبوله للتطوير أو رفضه. وقد توصلت العديد من الدراسات مثل (Norton& Cooper, 2001; Fleener, 1995)إلى أن أحد الأسباب الرئيسة للاستخدام المحدودة من قِبل معلمي الرياضيات للتقنية في الفصل الدراسي هو الاتجاهات والمعتقدات السلبية نحو استخدام هذه التقنيات في التدريس، وأشار وونج وزملاؤه(Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003)إلى أن المعلمين وخاصة معلمي مرحلة التعليم الأساسي يحتاجون إلى تعديل تصوراتهم ومعتقداتهم نحو التقنية واستخدامها.

وتعتبر مرحلة إعداد المعلم من مراحل التكوين المهمة لمعلم الرياضيات والتي تتشكل خلالها قناعات الطلبة المعلمين حول أهمية دمج التقنية في أنشطة تعليم الرياضيات وتعلمها واكتساب المهارات اللازمة لذلك؛ خاصة وأن هناك العديد من الدراسات التي توصلت إلى الضعف في إعداد المعلم بوجه عام وإعداد معلم الرياضيات بوجه خاص فيما يتعلق بالتقنية واستخدامها في التدريس مثل دراسات كل من(Baslanti, 2006; Gado, Ferguson &Hooft, 2006; ١٩٩٨. Pope, Hare & Howard, 2002; Quinn,)ويؤكد ذلك ما ورد في وثيقة المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين(NCATE) حول إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين والذي أشارت إلى ضرورة مراعاة برامج إعداد المعلمين على إكساب الطلبة المعلمين لمهارات دمج التقنية في التدريس لمعالجة الضعف الواضح في هذا المجال (NCATE, 2001).

ويعتبر برنامج إعداد معلم الرياضيات في الجامعة الإسلامية بغزة من البرامج الهامة التي تطرحها كلية التربية والذي يعني بإعداد معلم الرياضيات والذي من أهدافه إكساب الطالب معلم الرياضيات المهارات المهنية الأساسية اللازمة لأداء مهامه في العمل كمعلم ، وتزويد الطلبة المعلمين بالمعرفة الضرورية لاستخدام التقنيات الحديثة وتطبيقها في الصفوف الدراسية. ويسعى

البرنامج من خلال المساقات التربوية خاصة مساق طرق تدريس الرياضيات ومساق تكنولوجيا التعليم من إكساب الطالب المعلم القدرة على تطبيق التقنية في مجال تدريس الرياضيات (الجامعة الإسلامية، ٢٠١٣).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول الاتجاهات نحو استخدام التقنية في تدريس الرياضيات عند المعلمين والطلبة المعلمين ؛ فقد أشارت الدراسة التحليلية التي قام بها هو و زملاؤه(Hu, Clark, & Ma,2003) ودراسة ديميتريادس وزملاؤه(Demetriadis, et al., 2003) إلى أن المعلمين أثناء الخدمة يقاومون استخدام التقنية في التدريس؛ وأن أحد الأسباب وراء ذلك تكمن في عدم كفاية ما يقدم للطالب المعلم حول هذه المهارة أثناء الإعداد. أما دراسة عابد والخطيب والغافري(٢٠٠٧) فقد أثبتت أن اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات كانت إيجابية. وكذلك دراسة أكان وكاكير(Akkan&Çakır, 2012) والتي أجريت بهدف التعرف إلى آراء الطلبة المعلمين نحو استخدام المواد التعليمية الافتراضية والمحسوسة في تدريس الرياضيات عن طريق استخدام مقياس للاتجاهات ومقابلات مع عينة من الطلبة المعلمين في جامعة كافاكاسKafkas University، ودلّت النتائج أن الطلبة المعلمين يفضلون استخدام المواد التعليمية الافتراضية وأن المواد المحسوسة ذات ميزة لتدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.وأجرى دوجان (Dogan,٢٠١٠) دراسة بهدف الكشف عن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام الحاسوب والتقنية في تدريس الرياضيات ، وقد تم تطبيق استبانة على (٣٦١) من الطلبة معلمي الرياضيات من جامعتين في تركيا، وتوصلت النتائج أن اتجاهات الطلبة المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام الحاسوب والتقنية في تدريس الرياضيات. في حين أجرى واشيرا وأونشواري(Wachira& Onchwari,2008) دراسة بهدف التعرف إلى معتقدات الطلبة المعلمين ومعتقداتهم نحو استخدام التقنية في تدريس الرياضياتٍ حيث استخدمت المنهج الكمي والمنهج النوعي في جمع البيانات (٢٠) طالبا معلما من جامعة ميدويسترن وتحليلها ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن معتقدات الطلبة المعلمين لا تتسق مع الرؤية الخاصة بدمج التقنية في تدريس الرياضيات المعتمدة على معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) ذات الصلة. أما الدراسة التي أجراها أوزجان وأوبي(٢٠٠٨) والمشار إليها في (Mert&Karaca, 2010,p.215) بهدف التعرف إلى اتجاهات الطلبة معلمي الرياضياتٍ نحو استخدام التقنية في تدريس الرياضيات حيث اشترك فيها (١٦٢) طالبا معلما من طلبة كلية التربية - جامعة ديسلDicle University في تركيا، وتوصلت إلى ان اتجاهات الطلبة المعلمين كانت إيجابية في حين أن لا يوجد فروق في الاتجاهات تعزى للنوع الاجتماعي. وفي دراسة أجراهاكيوبانوجلو و إيلس (Çubukçuoğlu& ELÇ, 2013) بهدف التعرف إلى اتجاهات الطلبة معلمي الرياضيات نحو استخدام الحاسوب وتقنياته في تدريس الرياضيات حيث تطبيق

مقياس تدريس الرياضيات بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Mathematics Education على (٥٠) من الطلبة المعلمين من طلبة برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية – جامعة شرق البحر الأبيض المتوسط Eastern Mediterranean University بتركيا،وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة المعلمين كانت إيجابية بشكل طفيف slightly positive ، إضافة أنه لا يوجد أثر للنوع الاجتماعي للطلبة في هذه الاتجاهات.وأجرى شيرفاني(Shirvani, 2014) دراسة بهدف التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام التقنية في تدريس الرياضيات ، وتم تطبيق مقياس الاتجاهات على (٦٢) من الطلبة المعلمين من إحدى جامعات غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن اتجاهات الطلبة المعلمين كانت إيجابية .

كما أجرى بيرجن وزملاؤه (Birgin, et al.,2009) دراسة بهدف الكشف عن آراء الطلبة معلمي الرياضيات نحو تدريس الرياضيات بمساعدة الحاسوب(CAMI) حيث تم تطبيق استبانة على (١٨٠) من الطلبة المعلمين تم اختيارهم من كلية التربية بجامعة كارادينز في تركيا Karadeniz Technical University in Turkey ، وتوصلت الدراسة إلى أن آراء الطلبة المعلمين كانت إيجابية وأنه لا توجد فروق في هذه الآراء ترجع لمتغير النوع لاجتماعي. وأجرت شعشعاني (Shashaani, 1997) دراسة بهدف التعرف على مستوى اتجاهات الطلبة في في جامعة خاصة في بتسبيرج نحو استخدام الحاسوب وتقنياته في التدريس وأثر دراسة مساق مقدمة في علوم الحاسوب على هذه الاتجاهات وقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات على (٢٠٢) من الطلبة في الجامعة قبل دراسة المساق وبعده، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أنه بالرغم من أن مستوى اتجاهات الطلبة في التطبيق البعدي كانت إيجابية إلا أن اتجاهات الطلاب كانت أعلى من اتجاه الطالبات.

ويلاحظ من هذه الدراسات تنوعها من حيث ميدان تطبيقها وعينتها والنتائج التي تمالتوصل إليها ، ففي حين أثبتت بعض هذه الدراسات إيجابية اتجاهات المعلمين والطلبة المعلمين نحو استخدام التقنية في تدريس الرياضيات مثل دراسة عابد والخطيب والغافري(٢٠٠٧) ودراسة دوجان (٢٠١٠) ، إلا أن دراسات أخرى مثل دراسات كل من

(Hu, Clark, & Ma,2003; Demetriadis, et al., 2003; Wachira& Onchwari,2008) أثبتت أن الاتجاهات كانت سلبية مما يدعو إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تبحث في الكشف عن مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات .

- **مشكلة الدراسة** :

يتضح من العرض السابق أهمية اتجاهات المعلمين نحو التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات وأثر هذه الاتجاهات في تكوين

المعتقدات نحو استخدام التقنية مما يؤدي إلى تفعيل الموقف التعليمي وإثرائه بما يحقق نشاط الطالب ويزيد من دافعيته؛ ويدعو هذا القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات وتدريبه للتعرف إلى اتجاهات الطلبة المعلمين أثناء الإعداد والمعلمين أثناء الخدمة وتحديد مستواها لتطوير هذه البرامج وإثرائها،لذا فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات.

وتحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية :

- ما مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات؟
- هل تختلف اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟

- **فرضية الدراسة** :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم وضع الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات ترجع إلى ومتغير النوع الاجتماعي.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحواستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات ، والتحقق فيما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف النوع الاجتماعي.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى الكشف عن مستوى الاتجاهات نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات والذي يمكن من خلالها اتخاذ القرارات المناسبة من قبل القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات في الجامعة بغزة الجامعات الفلسطينية الأخرى بشأن تطوير هذه الاتجاهات والتي تؤثر بدورها على استخدام الطلبة المعلمين - أثناء الإعداد أو بعد التخرج والعمل في المؤسسات التربوية- للمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات.

- **مصطلحات الدراسة** :

التقنية: تعرف التقنية بأنها المستحدثات التكنولوجية التي يمكن دمجها في العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارجه بهدف تسهيل تعلم الرياضيات مثل الحاسوب وبرمجياته والهاتف النقال وخدمة الإنترنت وبرامجه .

المواد التعليمية الافتراضية:وتعرف إجرائياً بأنها أشكال افتراضية تشبه المواد المحسوسة وتستخدم في تعليم الرياضيات وتعلمها ويمكن تحريكها لتكون تفاعلية ، ويمكن الحصول عليها جاهزة عبر شبكة الإنترنت أو يتم تصميمها باستخدام برمجيات الحاسوب .

الاتجاهات نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية: و تعرفإجرائياً بأنهامعتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات ويتم قياسها من خلال استجاباتهم بالقبول أو الرفض لفقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة .

- **الطريقة والإجراءات** :

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تحدد مجتمع الدراسة بجميع طلبة البكالوريوس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة تخصص إعداد معلم الرياضيات والمسجلين لمساق طرق تدريس الرياضيات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥والبالغ عددهم (١٤٣) طالب وطالبة وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٥) طالب وطالبة ممن أبدوا استعداداً للمشاركة في تعبئة المقياس وقد بلغ عددهم (٧٥ طالبة و٣٠ طالباً) من أصل (١٠٧ طالبة و٣٦طالب) ، وعليه فإن العينة شكلت ٧٣.٤٪ من مجتمع الدراسة المتاح وقد شملت الطلاب والطالبات مما يجعل هذه العينة مناسبة للدراسة.

- **أداة الدرسة**:

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على مقياس " الاتجاهات نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات" والذي قام الباحث بإعداده وتقنينه (الأسطل،٢٠١٤)، حيث مرّت عملية بناء المقياس بالخطوات التالية: مراجعة العديد من الدراسات التي ذات الصلة والتي تناولت مقاييس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب في التدريس بوجه عام وتدريس الرياضيات بوجه خاص، وكذلك مقاييس للاتجاهات نحو استخدام المواد التعليمية (المحسوسة أوالافتراضية) في تدريس الرياضيات. وإجراء مقابلات مع ١٠ من الطلبة معلمي الرياضيات لتحديد تصوراتهم نحو استخدام التقنية في تدريس الرياضيات.

وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (٥١) فقرة.

- **صدق المقياس** :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

- **أولاً** : **صدق المحتوى**:

للتحقق من صدق المحتوى للمقياس تم عرضه على مجموعة مكونة من ٧ أساتذة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات ، والقياس والتقويم ، وتكنولوجيا التعليم من أساتذة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ؛

وذلك لإبداء آرائهم حول كون فقرات المقياس صادقة ويمكن أن تقيس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات ، وأن هذه الفقرات تحقق أهداف المقياس ، إضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى الطلبة المعلمين في الجامعة . كما تم تطبيق المقياس على ٢٠ طالبة من الطالبات السنة النهائية والمتخصصات في تدريس الرياضيات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/ ٢٠١٤ وذلك للتأكد من سلامة الفقرات ووضوحها . بعد جمع آراء المختصين و الطالباتٍ تم حذف (٥) فقرات ليتكون المقياس من (٤٦) فقرة وضع أمام كل فقرة مقياساً متدرجاً حسب طريقة ليكرت مكوناً من خمس درجاتٍ(موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غيرموافق، غيرموافق إطلاقاً) وقد تم التعبير على كل استجابة بالدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ بالنسبة للفقرات الإيجابية على الترتيب، وبالدرجات ١، ٢ ، ٣ ، ٤ ،٥ للفقرات السلبية على الترتيب.

- **ثانياً : الصدق العاملي:**

قام الباحث بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال توزيعه على (٢٠٥) من طلبة مساق طرق تدريس الرياضيات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ حيث تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي(Exploratory Factor Analysis (EFA بطريقة استخلاص المكونات الأساسيةPrincipal Components(PCA) Analysis لتحديد العوامل الأساسية للمقياس والفقرات الخاصة بكل عامل وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي SPSS ، وأظهرت نتائج التحليل الأولي للبيانات Initial Solution وجود ١٢ عاملاً له جذور كامنة Eigen Values أكبر من ١ تراوحت بين (١٠.٥١٦ ، ١.٠٣٩) وتفسر هذه العوامل مجتمعة ٧٤.٥٩ ٪من مجموع التباين للنتائج ، وباستخدام الرسم البياني للجذور الكامنة Scree plot (منحنى أقصى انحدار) تبين وجود أربعة عوامل في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى من الاعتدال، وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكسRotation Varimax وذلك بافتراض استقلالية العوامل وقد تم استبعاد خمس فقرات بلغ معامل التشبع لها أقل من (٠.٤) ، وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس(٤١) فقرة موزعة علىأربعة عوامل فسّرت مجتمعة٤٨.٨٧٪ من التباين الكلي وهي قيمة مناسبة لدراسات الاتجاهات في العلوم الإنسانية كما أشار إلى ذلك كل من(Kline, 1994 ; Spinner & Fraser, 2005) وأن قيم التشبع للفقرات تراوحت بين (٠.٨١٨ و٠.٤٢٢)، وتعتبر هذه القيم مناسبة كما أشار كلاين(Kline,1994).

- **ثبات المقياس :**

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب قيم كرونباخ ــ ألفا لكل عامل من العوامل وللمقياس ككل حيث بلغت قيم كرونباخ ألفا لعوامل المقياس الأول والثاني والثالث والرابع (٠.٦٧٣ ، ٠.٨٨٩ ، ٠.٨٥٤ ، ٠.٧٥٥) على الترتيب، كما تبين أن قيمة كرونباخ ــ ألفا للمقياس ككل بلغت (٠.٨١٨) وهي قيم مناسبة .

إضافة إلى ذلك استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لكل عامل من عوامل المقياس الأربعة وكانت معاملات الثبات (٠.٥٦٥ ، ٠.٨٨٩ ، ٠.٧٥٥ ، ٠.٦٣١) على الترتيب ، وكان معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨١١)، وبناء على هذه النتائج فإن قيم كرونباخ ـ ألفا ومعاملات الثبات بالتجزئة النصفية هي قيم جيدة وتدل على أن مقياس الاتجاهات نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية هو مقياس يتسم بالثبات.بالتحقق من صدق المقياس وثباته تم وضع المقياس في صورته النهائية ، وبناءً على ذلك تم وضع المقياس في صورته النائية مكونا من أربعة مجالات يعبر كل مجال عن احد العوامل التي تم الكشف عنها باستخدام التحليل العاملي ؛ والجدول التالي يبين مجالات المقياس وفقراته في الصورة النهائية:

جدول١ : مجالات مقياس الاتجاهات وفقراته

المجالات		الفقرات	عدد الفقرات الإيجابية	عدد الفقرات السلبية	المجموع
الأول	الرضا عن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	١٣	٧	٦	١٣
الثاني	الثقة بفاعلية تدريس الرياضيات باستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية	١٤ - ٣١	١٨	—	١٨
الثالث	تقدير استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	٣٢- ٣٨	٧	—	٧
الرابع	القلق من استخدم التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	٣٩ - ٤١	—	٣	٣
المجموع			٣٢	٩	٤١

ويتضح من الجدول (١) أن المقياس مكوّن من أربعة مجالات موزع عليها ٤١ فقرة منها٣٢ فقرة إيجابية و٩ فقرات سلبية.
(انظر ملحق الدراسة)

- **متغيرات الدراسة** :

اعتمدت الدراسة على المتغيرات التالية :

- **أولاً** : **المتغيرات المستقلة** :

النوع الاجتماعي : ذكر ، و أنثى

- **ثانياً** : **المتغير التابع** :

اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات

- **المعالجة الإحصائية** :

استخدم الباحث برنامج (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال الطرق الإحصائية التالية : التكرار ، المتوسط الحسابي الموزون ، الانحراف المعياري ، اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

وللتعرف على مستوىاتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضياتاعتمد الباحث الفئات التالية لتحديد مستوى المتوسط الحسابي الموزون Weighted Average(١ - ١.٧٩ ، ١.٨٠ – ٢.٥٩ ، ٢.٦٠ – ٣.٣٩، ٣.٤٠ – ٤.١٩، ٤.٢٠- ٥) - والذي سيعبر عنه في هذه الدراسة بالمتوسط الحسابي - ودرجةالموافقة المقابلة لها (غيرموافق بدرجة كبيرة، غيرموافق، غير متأكد، موافق، موافق بدرجة كبيرة) على الترتيب.

وعلى اعتبار أن قيمة المتوسط الحسابي (٣) تقع في منتصف الفترة (٢.٦٠ – ٣.٣٩) والتي تعبر عن الاتجاه المحايد فقد تم اعتبار قيمة المتوسط الحسابي أكبر من (٣) تعبر عن اتجاه إيجابي وأقل من (٣) تعبر عن اتجاه سلبي وتزداد شدة الاتجاه الإيجابي أو السلبي باختلاف قيمة المتوسط الحسابي عن القيمة (٣) زيادة أو نقصانا .

- **تطبيق المقياس** :

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة في بداية شهر نوفمبر ٢٠١٤ ورصد النتائج وتحليلها إحصائيا.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات؟" قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات المقياس وتحديد رتبة كل منها ، ويشير براون (Brown, 2011,p.13) في هذا الصدد أن تناول المقياس- المصمم وفق مقياس ليكرتLikert Scale - ككل أو المجالات يتسم بالثبات أكثر من استخدام كل فقرة على حده ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول ٢ : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ورتبة كل مجال من مجالات مقياس الاتجاهات

	المجالات	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الأول	الرضا عن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	3.٤9	0.275		٤
الثاني	الثقة بفاعلية تدريس الرياضيات باستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية	4.04	٠.٤٠٤		٢
الثالث	تقدير استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	4.63	.424		١
الرابع	القلق من استخدم التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	3.73	.658		٣
	المقياس ككل	٣.٩٧	0.596		

يلاحظ من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لتقدير الطلبة المعلمين للاتجاهات على جميع فقرات المقياس بلغ(٣.٩٧) وانحراف معياري (٠.٢٤٣) ، وهذا يدل على أن اتجاهات الطلبة معلمي الرياضيات للاتجاهات نحو التقنية والمواد التعليمية الافتراضية بوجه عام إيجابية .أما بالنسبة لمجالات المقياس فقد جاء المجال الثالث (تقدير استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٤.٦٣) وانحراف معياري (٠.٤٢٤) وتقع قيمة المتوسط الحسابي في فترة أعلى تقدير (موافق بدرجة كبيرة جدا) والتي تعبر عن اتجاه إيجابي مرتفع ، في حين جاء المجال الثاني(الثقة بفاعلية تدريس الرياضيات باستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وانحراف معياري (٠.٤٠٢) وقيمة المتوسط الحسابي تعبر عن اتجاه إيجابي أيضا ولكنه أقل شدة من المجال الثاني. وقد جاء المجال الرابع (القلق من استخدم التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٦٥٨)، ثم المجال الأول(الرضا عن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات) في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٢٧٥) ويعبر المجالين الرابع والأول عن اتجاه إيجابي أيضا. وتبين هذه النتائج أن الطلبة معلمي الرياضيات وإن أبدى البعض منهم عدم رضا عن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات إلا أن ذلك لم يصل إلى حد القلق والعزوف الذي يعيق هذا الاستخدام ، خاصة وأن هذه النتائج بينت تقديرهم لاستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية وثقتهم بفاعليتها في تدريس الرياضيات مما يدفع في اتجاه كيفية تعزيز هذا الرأي والتخفيف من القلق – إن وجد- عن طريق تقديم مزيد من التطبيقات والدورات التدريبية حول كيفية دمج التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس موضوعات مختلفة من محتوى مناهج الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي.

ولمزيد من التفصيل قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات ، إضافة إلى ترتيب الفقرات تنازليا حسب قمة المتوسط الحسابي ، وهذا ما يوضحه الجدول (٣):

جدول ٣: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المقياس مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الترتيب
36	يسهم استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في إكساب الطلبة لمهارات الاكتشاف والاستقصاء.	4.87	.578	97.4	١
38	تدريس الرياضيات عن طريق التقنية ممتع وشيق.	4.87	.578	97.4	٢
35	استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية يحسّن من تحصيل الطلبة للرياضيات.	4.72	.634	94.4	٣
37	استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في	4.66	.583	93.2	٤

	التدريس يحفز الطلبة على تعلم الرياضيات				
13	يمكن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في حصص الرياضيات التي تحتاج إلى أنشطة إبداعية	4.62	.633	93.2	٥
34	يسهم استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تطوير السلوك الإيجابي للطلبة في دروس الرياضيات .	4.60	.637	92	٦
33	من الممكن تدريس الرياضيات بشكل أفضل عن طريق التقنية والمواد التعليمية الافتراضية.	4.56	.531	91.2	٧
25	يساعد استخدام المواد التعليمية الافتراضية في تبسيط المفاهيم والقواعد الرياضية .	4.52	.535	90.4	٨
8	أود تعلم المزيد عن تدريس الرياضيات باستخدام المواد التعليمية الافتراضية	4.52	.606	90.4	٩
1	أعتبر بأن التدريب على استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات مضيعة للوقت ◆	4.47	.721	89.4	١٠
28	أرغب في استخدام المواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات.	4.45	.628	89	١١
9	لابد أن أسعى لتعزيز دروس الرياضيات بالتقنية والمواد التعليمية الافتراضية	4.42	.612	88.4	١٢
6	تسهم التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تطوير تعليم الرياضيات .	4.32	.585	86.4	١٣
١٦	أصبح أكثر نشاطا وفعالية عندما أستخدم التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في درس الرياضيات .	4.32	.738	86.4	١٤
20	سوف أبذل قصارى جهدي في استخدام المواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات.	4.32	.549	86.4	١٥
7	أعتقد بأن التقنية تضعف التواصل بين الطلبة والمعلم في دروس الرياضيات◆	٤.٢٩	.725	85.8	١٦
4	لن أستخدم التقنية والمواد التعليمية الإفتراضية في تدريس الرياضيات ما لم يكن مطلوبا مني بشكل رسمي ◆	٤.٢٥	.835	85	١٧
22	يعتبر استخدام الإنترنت في تدريس الرياضيات ميزة يجب أن أسعى إليها .	4.22	.805	84.4	١٨
32	يزيد استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية من استيعاب الطلبة للمفاهيم الرياضية.	4.15	.626	83	١٩
30	يساعدني توفر الحاسوب في قاعة الدرس على أن أكون معلما متميزا للرياضيات .	4.12	.713	82.4	٢٠
١٥	أعتقد بأن استخدام البرامج التعليمية المحوسبة سوف تحتل جانبا هاما من عملي كمعلم للرياضيات .	4.12	.593	82.4	٢١
24	استخدام التقنية في تدريس الرياضيات أمر ضروري وهام .	4.11	.622	82.2	٢٢
١٧	أبذل جهداً كبيراً في تنمية قدراتي لاستخدام المواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات.	4.10	.779	82	٢٣
21	أحدد بوضوح مخرجات التعلم في المواقف التعليمية التي تدمج التقنية في دروس الرياضيات.	4.07	.574	81.4	٢٤
26	أشعر بالكفاءة بطرق تقويم الطلبة في المواقف التعليمية أستخدم خلالها التقنية في تدريس الرياضيات .	4.05	.619	81	٢٥
١٤	يساعد استخدام التقنية في تنويع بيئة تعلم الرياضيات .	4.05	.693	81	٢٦
23	لديّ الثقة في استخدام التقنية في تدريس الرياضيات	3.95	.820	79	٢٧

	لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم				
29	أشعر بأن لديّ القدرة على تقديم المهام الرياضيات بشكل أفضل عن طريق التقنية.	3.95	.656	79	٢٨
31	يجب أن يستخدم جميع معلمي الرياضيات التقنية في التدريس .	3.83	.801	76.6	٢٩
19	أشعر بالارتياح في درس الرياضيات الذي أستخدم فيه التقنية والمواد التعليمية الافتراضية.	3.82	.669	76.4	٣٠
12	أعتقد بأن التقنية ستحل محل معلم الرياضيات ◆	3.78	.948	75.6	٣١
39	استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات مهمة صعبة لمعلم الرياضيات.*	٣.٧٥	.798	75	٣٢
40	أعتقد أن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات يحتاج إلى وقت طويل.*	٣.٧٥	.798	75	٣٣
11	سأسعى لاستخدام التقنية في تدريس الرياضيات فقط إذا توفر لدي مزيد من الوقت ◆	٣.٧٥	.907	75	٣٤
41	استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية يضيف عبئا على معلم الرياضيات.*	٣.٧٠	1.004	74	٣٥
١٨	لدي الثقة الكافية بقدرتي على استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات .	3.48	.596	69.6	٣٦
27	أعتقد أنه من السهل تدريس الرياضيات باستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية .	3.23	.813	64.6	٣٧
5	يزيد استخدام التقنية في تدريس الرياضيات قدرات الطلبة على الاستدلال والتفكير .	1.92	.891	38.4	٣٨
2	أعتقد بضرورة اعتمادمعلم الرياضيات على التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات	1.75	.803	35	٣٩
3	أعتقد بأن استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات سيزيد ثقة طلابي	1.55	.548	31	٤٠
10	لن أتمكن من استخدام التقنية و المواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات لعدم امتلاكي الخبرة الكافية في ذلك◆	٦٥.1.65١	.718	33	٤١

❖ تم عكس التقديرات لاستجابات الطلبة على الفقرات السالبة

يتضح من الجدول أن (٣٧) فقرة من فقرات المقياس بلغ المتوسط الحسابي لها (٣.٢٣) وأكثر، و من بين هذه الفقرات تم التعبير عن (١٨) فقرة منها بالموافقة بدرجة كبيرة وتعبر كل منها عن اتجاه إيجابي مرتفع وفي مقدمتها الفقرات (٣٦، ٣٨، ٣٥، ٣٧) والتي بلغ المتوسط الحسابي لها (٤.٨٧، ٤.٨٧، ٤.٧٢، ٤.٦٦) على الترتيب . وتعبر هذه الفقرات عن الدور الكبير الذيتلعبه التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في إكساب الطلبة لمهارات الاكتشاف والاستقصاء والتحصيل في المادة ، وأن استخدامها يجعل تدريس الرياضيات ممتعا ويحفز الطلبة على التعلم ، وتنتمي هذه الفقرات إلى المجال الثالث من مجالات المقياس والذي يعبر عن تقدير استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات، وتتسق هذه النتيجة مع النتائج الواردة في الجدول (٢). في حين بلغ عدد الفقرات التي عبر عنها أفراد عينة الدراسة بعدم الموافقة بدرجة كبيرة جدا (٤) فقرات هي (٥، ٢، ٣، ١٠) وتشير إلى اتجاه سلبي حيث بلغ المتوسط الحسابي ما بين (١.٦٥- ١.٩٢) وهي قيم أقل من القيمة (٣) التي تم الاعتماد عليها كمعيار لتحديد نوع الاتجاه وشدته. وتعبر هذه الفقرات عن الضعف في امتلاك

الخبرة الكافية لتوظيف التقنية في تدريس الرياضيات ، وأن هذه التقنية تزيد من ثقة الطلبة في معلميهم إضافة إلى ضرورة استخدام معلم الرياضيات للتقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات لأن ذلك يسهم في تطوير قدرات الطلبة على الاستدلال والتفكير . وبالرغم من أن هذه الفقرات تنتمي إلى المجال الأول من مجالات المقياس والذي يعبر عن مستوى الرضا لاستخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات إلا أن ذلك لم يؤثر في كون أن اتجاهات الطلبة بوجه عام على هذا المجال جاءت إيجابية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام الحاسوب وتقنياته في تدريس الرياضيات كانت إيجابية مثل(ÇubukçuoğluElçi, Shirvani, 2014;; Akkan&Çakır, 2012 ; Dogan,Birgin, et al., 2009 ٢٠١٠)

إن النتائج الواردة في الجدولين (٢) و(٣) تبين أن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات إيجابية وأنهم يرفضون فكرة أن استخدام التقنية في التدريس مضيعة للوقت وأنها تحتاج إلى وقت طويل قد يؤثر على تنفيذ الأنشطةأو أن استخدامها يضيف عبئا على معلم الرياضيات، ويركزون على تطلعهم لاستخدام التقنية وفي تطوير عملهم كمعلمين للرياضيات؛ إلا أنهم أشاروا ومن خلال نتائج الفقرة (١٠) أنهم في حاجة إلى المزيد من التدريب حتى يتقنوا استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في التدريس ويمتلكوا الكفاية اللازمة لذلك، وهذا ما أكدت عليه دراسات كل من (عابد والخطيب والغافري،٢٠٠٧؛ Shashaani, 1997) التي أوصت بضرورة تدريب الطلبة المعلمين على الاستخدام الأمثل للتقنية وتوظيفها في تدريس الرياضيات لما في ذلك من دور في تطوير تعليم الرياضيات كمادة أساسية ومتطلب هام لطلبة التعليم الأساسي، وهذا ما أكد عليه العديد من المهتمين في هذا المجالمثل (جويفلوالعمارين ، ٢٠١٢ ,Curri;NCTM, 2012 , ; 2000) من أن نجاح تعليم الرياضيات وتعلمها يعتمد بشكل كبير على توظيف الحاسوب وبرمجياته وكل ما يتعلق به من تطور تقني. إن هذا المستوى من الاتجاهات يمكن أن يعزى إلى ما يُقدم للطلبة معلمي الرياضيات في الجامعة الإسلامية بغزة من إمكانات وتسهيلات وتدريب على استخدام الحاسوب وتقنياته في التدريس بوجه عام وتدريس الرياضيات بوجه خاص، وكذلك من خلال ما يقدم لهم من تدريبات مكثفة ودورات يقدمها مركز التميز في تطوير تعليم الرياضيات والعلوم – والذي يشرف عليه الباحث- للطلبة المعلمين ، وكذلك من خلال مساق تكنولوجيا التعليم حيث تم تطويره بطريقة تمكن الطالب المعلم من تصميم البرامج المحوسبة والخاصة بتدريس موضوعات معينة في تدريس الرياضيات بمراحل التعليم العام، إضافة إلى الجهد الذي يبذله الطالب المعلم في تنمية قدراته؛ خاصة وأن المدارس في قطاع غزة بدأت في تطبيق التعليم المحوسب في تدريس الرياضيات وتعمل على توفير مختبرات الحاسوب التي تساعد المعلمين على ذلك.ومن أمثلة الاهتمام بالتقنية وبرمجياتها في تعليم الرياضيات في قطاع غزة فقد تم تطبيق التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس

وكالة الغوث منذ العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ لتدريس بعض المواد الدراسية المقررة ومن ضمنها مادة الرياضيات (دائرة التربية والتعليم، ٢٠١٤) ،لذا كان لا بد للطلبة معلمي الرياضيات بذل الجهد في تطوير كفاياتهم التي تمكنهم من أداء مهامهم المستقبلية بنجاح والمنافسة على مواقع العمل .

وتدعم هذه النتائج ضرورة تكامل التقنية مع تدريس الرياضيات ، كما تحث القائمين على العملية التعليمية بضرورة تطوير بيئةتعليم الرياضيات وتعلمها بما يحقق هذا التكامل.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "هل تختلف اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟" فقد قام الباحثبالتحقق من صحة فرضية الدراسة التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات ترجع إلى ومتغير النوع الاجتماعي". حيث تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Two Independent Samples T- test ويبين الجدول التالي نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجاتالطلبة على مقياس الاتجاهات الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)

جدول ٤ : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
ذكور	٣٠	4.01	0.611	١٠٣	-0.468 *
إناث	٧٥	3.95	0.578		

◆غير دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أنه على الرغم من أن المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلاب الذكور أعلى منه عند الإناث إلا أن النتائج بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الاتجاهات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (ÇubukçuoğluElçi,;Birgin, et al., 2009Teo, 2008;Birişçi, et al., 2009 ; ; Abuloum& Al Khadash,2005قراوني ٢٠١٢)وغيرها من الدراسات والتي أجريت خلال السنوات الأخيرة ، في حين أثبتت بعض الدراسات التي أجريت خلال عقد التسعينيات من القرن الماضي أن اتجاهات الإناث كانت سلبية أكثر من اتجاهات الطلاب الذكور مثل دراسات (Campbell, 1990; Durndell& Thomson, 1997) . ولعل التقارب بين الجنسين في الاتجاهات التي بينتها نتائج هذه الدراسة يرجع إلى التوسع في استخدام الحاسوب وتقنياته مما أدى إلى التغلب على المعيقات التي كانت تواجه الإناث من حيث توفر الفرص الخاصة بالتدريب على الحاسوب مما أسهم في التكافؤ بين الطلاب والطالبات من حيث امتلاكهم للمهارات التي تمكنهم من استخدام الحاسوب وتقنياته. كما أن التوسع في استخدام الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات كما أشار(North &

Noyes, 2002)إلى الحد من الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو الحاسوب وتقنياته.

- **تعقيب عام على الدراسة**:

تناولت الدراسة الحالية بعداً مهماً من أبعاد التكوين المهني للطالب المعلم في الجامعة الإسلامية بغزة وهو البعد الانفعالي المتعلق بدمج التقنيةوتوظيفها في تعليم وتعلم الرياضيات ، وقد أثبتت النتائج التي جمعت من خلال تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة من الطلبة معلمي الرياضيات في الجامعة أن هؤلاء الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات . وتتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات ذات الصلة وتتفق مع التطور المتسارع في مجال الحاسوب وتقنياته والبر مجيات المتنوعة التي يمكن توظيفها في مجال تعليم الرياضيات ، مما يؤكد على ضرورة تطوير هذه الاتجاهات التي تعتبر نقطة الانطلاق التي تمهد للطلبة المعلمين لتقبل الجديد في مجال توظيف التقنية وبرمجياتها في العملية التعليمية. ويتطلب ذلك من القائمين على إعداد معلم الرياضيات في الجامعة الإسلامية بوجه خاص والجامعات الفلسطينية بوجه عام ضرورة تطوير برنامج إعداد المعلم بتفعيل دمج التقنية في المساقات الأكاديمية والأنشطة التعليمية التي ينخرط فيها الطالب المعلم ، إضافة إلى الدورات التدريبية الإثرائيةوالتي يمكن أن يخطط لها وتنفذ كأنشطة مصاحبة لمساقات البرنامج وخاصة تلك المساقات المتعلقة بطرق تدريس الرياضيات، ومهارات التدريس، وتكنولوجيا التعليم.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب الطلبة المعلمين على كيفية توظيف التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات.
- الاهتمام باتجاهات الطلبة المعلمين نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات باستخدام وسائل متنوعة تجعل الموقف التعليمي المدمج بالتقنية أكثر متعة وتشويقا.
- الحرص على توفير البنية التحتية اللازمة لتطوير تعليم الرياضيات في الجامعات والمدارس مثل : المراكز والمختبرات والبر مجيات ذات الصلة بتعليم الرياضيات .
- إجراء دراسات أخرى تهتم بدراسة العلاقة بين اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التقنية والمواد التعليمية الافتراضية وبعض المتغيرات الأخرى.
- إجراء دراسة يتم خلالها تطبيق مقياس الاتجاهات على جامعات أخرى ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع باللغة العربية** :

- الأسطل، إبراهيم حامد(٢٠١٤). بناء مقياس الاتجاهات نحو استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى الطلبة المعلمين. **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، المجلد ٢٥، ج٢ (قيد الطباعة)

- الجامعة الإسلامية (٢٠١٣). **دليل كلية التربية**. كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- جويفل، مصطفى و العمارين، آمنة (٢٠١٣). فاعلية بعض القطع الإلكترونية في تحقيق أهدافها . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** .٩(٢)،ص ص ١٦٣- ١٧١.
- دائرة التربية والتعليم (٢٠١١).برنامج التعليم التفاعلي المحوسب . دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية (الأونروا) روجع بتاريخ ٥ سبتمبر٢٠١٤ من http://ilp.unrwa.ps/barnamej.aspx
- عابد ، عدنان والخطيب ، هيثموالغافري ، محمد(٢٠٠٧). اتجاهات الطلبة معلمي الرياضيات نحو الحاسوب وعلاقتها بفاعليتهم الذاتية في استخدامه. **المجلة العربية للتربية**، تونس ٢٧(١)، ٩٣- ١١٣.
- قراوني ، ماهر نظمي(٢٠١٢)،. اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة - منطقة سلفيت التعليمية - نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح** - فلسطين ، ٣(٦)، ص ص ١٣٩ - ١٧٠.

• ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- Abuloum, A. & Al-Khadash H.(2005). An analysis of learners' attitudes toward online interaction in aweb-based course. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 1(2), 155-165.
- Akkan, Y.&Çakır Z.(2012). Pre-service classroom teachers' opinions on using different manipulatives in mathematics teaching.*The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education*,1 (1), 68-83.
- Akkan, Y. (2012).Virtual Or PhysicalIn-service and Pre-Service Teacher'sBeliefs and Preferences on Manipulatives.*Turkish Online Journal of Distance Education*-TOJDE ,13(4),167-192.
- Baslanti, U. (2006). Challenges in preparing tomorrows teachers to use technology: lessons to be learned from research. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 33-36.
- Battista, M.T. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. *Phi Delta Kappan*, 75(6), 462-470.
- Birgin, O. , Çatlıoglub, H., Coútuc, S.&Aydınd, S.(2009).The investigation of the views of student mathematics teacherstowards computer-assisted mathematics instruction. *World Conference on Educational Sciences*,Procedia Social and Behavioral Sciences,Vol. 1 , pp.676–680. Retrieved on Oct. 5, 2014 from:www.sciencedirect.com
- Birişçi, S,Metin., M.,&Karakaş, M.(2009).Determiningprospective elementary teachers' attitudes
- towards computer: a sample from turkey. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*(BJSEP), 3(1), 109-127 .
- Bolyard J.& Moyer, P. (2006).The impact of virtual manipulatives on student achievement in integer addition and subtraction. *PME-NA 2006 Proceedings:Technology* , Vol.2-PP 879 – 881. Retrieved on June 13, 2013 from: http://www.pmena.org/2006/cd/index.htm.

- Brown, J. D.(2011). Questions and answers about language testing statistics: Likert items and scales of measurement.SHIKEN: JALT *Testing & Evaluation SIG Newsletter*.15(1) 10-14.Retrieved on Nov.. 15, 2014 from:www.jalt.org/test/PDF/Brown34.pdf
- Campbell, N. J. (1990). High school students' computer attitudes and attributions: Gender and ethnic
- differences. *Journal of Adolescent Research,* 5, 485-499.
- Carlson, R.D. & Gooden, J.S. (1999). Are Teacher Preparation Programs Modeling Technology Use for Pre-Service Teachers?. *ERS Spectrum, 17*(3), 11-15.
- Christensen, R. (2002). Effect of technology integration education on the attitudes of teachers and their students.*Journal of Research on Technology in Education*, 34 (4),412-433
- Çubukçuoğlu, B.& ELÇ, A.(2013). Pre-Service Mathematics Teachers' Attitudes towards Computer Assisted Mathematics Education. *Journal of Educational Research*, Issue 14a, Year 2013, pp.123-128.Retrieved on May10, 2014 from:https://www.academia.edu/4883417/PreService_Mathematics_Teachers_Attitudes_towards_Computer_Assisted_Mathematics_Education
- Curri E. (2012). *Using computer technology in teaching and learning mathematics in an albanian upper secondary school: the implementation of simreal in trigonometry lessons*. Master's Thesis, Department of Mathematical Sciences ,Faculty of Engineering and Science, University of Agder.
- Demetriadis, S., et al. (2003). Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, 41(1), 19-37.
- Dogan, M.(2010). Primary trainee teachers' attitudes to and use of computer and technology in mathematics: The case of Turkey. Educational Research and Review, 5(11), 690-702.
- Durndell, A. & Thomson, K. (1997). Gender and computing: A decade of change? *Computers in*
- *Education,* 28, 1-9.
- Fleener, M. (1995). A survey of mathematics teachers' attitudes about calculators: The impact of philosophical orientation. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 14(4), 481-498.
- Gado, I., Ferguson, R. &Hooft, M. (2006). Inquiry-based instruction through handheld-based science activities: preservice teachers' attitude and self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education,* 14(3), 501-529.
- Garofalo, J., Drier, H., Harper, S. Timmerman, M. &Shockey, T. (2000). Promoting appropriate uses of technology in mathematics teacher preparation. Contemporary Issues Technol. *Teacher Education,* 1(1), Online serial: Retrieved on June 10, 2014 from: http://www.citejournal.org/vol1/iss1/currentissues/mathematics/article1.htm

- Hu, P.J., Clark, T.H.K. & Ma, W.W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: a longitudial study. *Information & Management*, 41(2) ,227-241.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Koehler, M.J., Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? the development of technological pedagogical content knowledge.*Journal of Educational Computing Research,*32(2),131-152.
- Mert, S. &Karaca, D. (2010). The attitudes of the prospective mathematics teachers towards instructional technologies and material development course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 213-220.
- Moyer, P. S., Bolyard, J. J., &Spikell, M. A. (2002). What are virtual manipulatives?. *Teaching Children Mathematics*, 8(6), 372–377.
- Moyer, P., Salkind, G., &Bolyard, J. (2008). Virtual manipulatives used by K-8 teachers for mathematics instruction: Considering mathematical, cognitive, and pedagogical fidelity. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 202-218.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342.
- National Association for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2012). *Professional standards for accreditation of teacher preparation institutions*. Retrieved on Jan. 10, 2014 from:http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/NCATESstandards2008.pdf.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000*). Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- North, A.S. & Noyes, J.M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 135-150
- Norton, S. & Cooper, T.(2001). Factors influencing computer use in mathematics teaching in secondary schools. 24th *Annual MERGA Conference*, Sydney, July 2001. Retrieved on Aug. 22, 2013 from; http://www.merga.net.au/documents/RR_Norton&Cooper.pdf
- Pope, M., Hare, D., & Howard, E. (2002). Technology integration: Closing the gap between what preservice teachers are taught and what they can do. *Journal of Technology in Teacher Education*, 10(2), 191-203.
- Quinn, R.J. (1998). Technology: Preservice teachers' beliefs and the influence of a mathematics methods course. *The Clearing House*, 71(6), 375-377.

- Reimer, K., & Moyer, P. S. (2005). Third-graders learn about fractions using virtual manipulatives: A classroom study. *Journal of Computers in Mathematics and ScienceTeaching*, 24(1), 5–25.
- Shashaani, L. (1997). Gender differences in computer attitudes and use among collegestudents.*Journal of educational computing research* , 16(1), 37-51.
- Shirvani, H.(2014). Pre-service teachers' attitudes toward using technology in schools .*Journal of Literacy and Technology*, 15(1),33-53.
- Simonsen, L. M. & Dick, T. P. (1997). Teachers' perceptions of the impact of graphing calculators in the mathematics classroom. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 16(2/3), 239-268.
- Smith, K. B., &Shotsberger, P. G. (2001). Web-based teacher education: Improving communication and professional knowledge in preservice and inservice teacher training. Eric Document #ED459161. Retrieved November 16, 2013, from: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/7c/a1.pdf
- Spinner, H., & Fraser, B. J. (2005). Evaluation of an innovative mathematics program in terms of classroom environment, student attitudes and conceptual development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 267–293.
- Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics
- teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics, 15*(2), 105-127.
- Teo, T. (2008).Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey.
- *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413-424.
- Wang, A., Coleman, A., Coley, R. & Phelps, R. (2003). *Preparing teachers around the world - policy information report. Princeton*. NJ: Educational Testing Service (ETS). Retrieved on Feb. 5, 2014 from: www.ets.org/research/pic
- Wachira, P., Keengwe, J., &Onchwari., G. (2008). Mathematics preservice teachers' beliefs and conceptions of appropriate technology use. *Association for the Advancement of Computing in Education - AACE Journal,* 16(3), 293-306.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

تصور مقترح قائم على استخدام خدمات الحوسبة السحابية كنظام إدارة تعلم إلكتروني في العملية التعليمية الجامعية

إعداد :

د/ أفنان بنت عبدالرحمن العييد
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تصور مقترح قائم على استخدام خدمات الحوسبة السحابية كنظام إدارة تعلم إلكتروني في العملية التعليمية الجامعية

د/ أفنان بنت عبد الرحمن العييد

- **مستخلص**

هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لنظام إدارة تعلم إلكتروني مكون من خدمات الحوسبة السحابية "حزمة تطبيقات جوجل" يتلافى سلبيات الأنظمة التقليدية ليكون منخفض التكلفة الإقتصادية، سهل الاستخدام، يسر الوصول، يتميز بالتفاعل والتواصل الإجتماعي، ويحاكي التطبيقات المنتشر استخدامها بين الطلاب في حياتهم اليومية. وقد تم اختيار حزمة تطبيقات جوجل لمجانيتها وفاعليتها وإمكانياتها المتنوعة والتي تدعم العمل. وقامت الباحثة بتطبيق التصور المقترح على عينة تكونت من ٩٢ طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤. والتصور المقترح يقدم نظاما مكونا من عدة تطبيقات مختلفة ليقدم في محصلته خدمات مماثلة لتلك التي تقدمها أنظمة التعلم الإلكترونية فهو يمكن المعلم والمتعلم من نشر الإعلانات والمواعيد، تسليم الواجبات والمشاريع، تقديم توصيف المحتوى العلمي للمقرر، تشجيع التفاعل والتواصل، تمكين التعاون والتشارك، إجراء الإختبارات، ومتابعة الطلاب ورصد الدرجات. وقد أظهر تطبيق التصور المقترح سهولة استخدامه لكل من الأستاذة والطالبات ومساهمته في تكوين وجهة نظر إيجابية وزيادة الدافعية نحو التعلم والعمل التعاوني.

كلمات مفتاحية: نظام إدارة تعلم، تطبيقات جوجل، الحوسبة السحابية

A proposed model of a learning management system composed of several Google applications that avoids the drawbacks of conventional systems

Abstract

The current research aims to provide a proposed model of a learning management system composed of several Google applications that avoids the drawbacks of conventional systems. It would be low-cost, easy to use, easily accessible, promote social networking, and simulates widespread applications students use in their daily lives. Google Apps were chosen for their effectiveness and capabilities that support work, in addition to its being free of charge. A total of 92 Female students from the Collage of Education at Princess Nourah Bint Abdulrahman University participated in the study during the second semester of the academic year 2013-2014. The proposed model presents a system composed of several applications which as a whole will provide services similar to those offered by learning management systems. It enables the teacher and the learner to publish announcements and appointments, submit homework and projects, provide course syllabus, encourage interaction and communication, enable collaboration and sharing, testing and assessment, and students monitoring and grading. Applying the model showed its ease of use for both the teacher and learners and its contribution to forming positive views and increase motivation towards learning and collaborative work among learners.

• **مقدمة**:

لم يشهد عصر من العصور تقدماً تقنياً كالذي يشهده هذا العصر في نواحٍ متعددة، حيث يعيش العالم اليوم ثورة علميةٍ وتكنولوجية كبيرة كان لها تأثيرٌ كبير على جميع جوانب الحياة، واستمرارا للإنجازات العلمية والتقدم في مجال التقنية والإتصالات فقد ظهر (الإنترنت) في العقدين الأخيرين من القرن العشرين وانتشر استخدامه في جميع المجالات ، ليصبح أعظم التقنيات إثارة وسحرا فاق ماتنبأت به قصص الخيال العلمي إثارة وغموضا. مما جعل التربويون يبحثون عن أساليب ونماذج تعليمية لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية وحيوية متعددة المصادر للإفادة من تلك التقنية ومواكبة التطورات السريعة ليظهر نموذج التعلم الإلكتروني بمميزاته وخصائصه ومتطلباته، حيث يعد التعلم الإلكتروني أحد الإتجاهات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية، فقد تجاوز مرحلة المحاولات التربوية وبات بمختلف أبعاده واقعاً تربويا ملموسا نحن أحوج مانكون إلى ضرورة الإقدام والخوض في غماره سعيا للاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي يوفرها هذا الاتجاه الحديث.

ويتطلب التعلم الإلكتروني وجود نظام لإدارة التعليم والتعلم يوفر الإتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية، و تعد أنظمة إدارة التعلم من أهم مكونات التعلم الإلكتروني فهي منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الإنترنت أو الشبكة المحلية وهذه المنظومة تتضمن القبول والتسجيل، والتسجيل في المقررات، والواجبات، ومتابعة تعلم الطالب، والإشراف على أدوات التعلم التزامني وغير التزامني والإختبارات وإستخراج الشهادات.

وتتكون أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) كما يذكر العبيدي (٢٠٠٣) والغديان (٢٠١٠) من برامج وأدوات كثيرة تقوم بمجملها بوظائف إدارة التعلم الإلكتروني على الشبكة وهي عبارة عن وظائف ذات طبيعة فنية أو إدارية وتلك الوظائف منها ماهو أساسي ومنها ماهو فرعي. فأما الوظائف الفنية فهي التي يتم من خلالها تجهيز الأساليب والبيانات الأساسية التي يعمل من خلالها النظام بصورة مناسبة للإحتياجات الفعلية للجهة التعليمية التي تطبق النظام. أما الوظائف الإدارية يمكن من خلالها لمدير النظام أن يحدد المقررات التي يدرسها كل طالب أو مجموعة طلاب وويحدد المستوى الذي يدرّس والمواضيع المقررة، كما يستطيع مدير النظام أو من تمنح له الصلاحيات إدارة شئون الطلاب وإعداد تقارير الأداء لكل طالب ومستوى تحصيله العلمي والمستويات التي يتجاوزها بنجاح بالإضافة إلى العديد من الخدمات التي تقدمها أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني لكل المعنيين بالعملية التربوية والتعليمية.

ولاستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني فوائد ومنافع للعملية التعليمية ثبتت بالممارسة والتطبيق ومنها إمكانية التعلم في أي زمان وأي مكان، توفير الجهد والوقت على المعلم والطالب، توفر معلومات دقيقة عن أداء الطلاب مدعم بالإحصائيات والرسوم البيانية، سهولة إنشاء الإختبارات وأساليب التقييم

المختلفة وتقديم تغذية راجعة فورية للطالب، سهولة تحديث وتطوير المحتوى العلمي، هذا بالإضافة لإمكانية تفريد وتخصيص التجربة التعليمية لكل طالب (أبوخطوة،٢٠١٣) غير أن هناك عدد من المعيقات التي تواجه المعلم عند رغبته تفعيل إستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ولعل من أبرزها كما ذكر الحوامدة (٢٠١١) العائق الإقتصادي والذي يقف حائلا دون قدرة الكثير من المنشئآت التعليمية الصغيرة والمتوسطة من تفعيل التعلم الإلكتروني لعدم قدرتهم على شراء رخصة أنظمة التعلم الإلكترونية التجارية ولا حتى توفير البنية التحتية اللازمة لاستخدام أنظمة التعلم الإلكترونية مفتوحة المصدر.

وقد ذكرت أحدث الإحصائيات (Hill, 2013) بأن سوق أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية يبلغ سنوياً ٢,٦ مليار دولار ويتوقع أن يبلغ ٧,٨ مليار دولار بحلول عام ٢٠١٨. ويبلغ متوسط تكلفة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني ٢٥ ألف دولار لـ ٥٠٠ مستخدم، في حين يصل إلى ١٩٣,٥٠٠ دولار لعدد لا نهائي من المستخدمين وبالتالي ستبلغ الميزانية المطلوبة لدفع تكاليف إدارة نظام التعلم لمدرسة ثانوية كبيرة الحجم كثيرة عدد الطلاب مايبلغ ٥٩ ألف دولار على مدى ثلاث سنوات أما إن كان العدد أكبر من ذلك مثل حالة الكليات والمعاهد فسوف يبلغ متوسط التكلفة الإجمالية ٤٣٥ ألف دولار لثلاث سنوات. وهذه تكاليف مالية لا شك بأنها خارج حدود إمكانيات غالب المنشئآت التعليمية إذ لا يمكن توفير المبالغ المطلوبة من ميزانياتها السنوية المقررة بحيث يقتضي تطبيق واستخدام نظم إدارة التعلم توجه في سياسات الوزارات و الهيئات التعليمية لقدرتها المالية على تبني مثل هذه المبادرات. ونتيجة لهذه التكاليف الباهظة فقد لجأت عديد من المنشئآت التعليمية حول العالم كما ذكر Alshwaier, Youssef & Emam (2012) لتطبيقات الحوسبة السحابية بشكل عام وتطبيقات جوجل بشكل خاص لمجانيتها وفاعليتها وإمكانياتها المتنوعة والتي تدعم العمل. ومن ذلك تجربة جامعة كولورادو الحكومية والتي تحولت من نظام إدارة التعلم إلى حزمة تطبيقات جوجل لخدمة التعليم وذلك لرغبتها في تحديث برمجياتها وعتادها وتقديم خدمات تقنية وسعات تخزينية أفضل للطلاب بأقل التكاليف المادية الممكنة وكان لها ذلك حيث كانت تلك الخدمات تكلف ١٦.٢٩$ في الشهر لكل مستخدم للنظام بحيث تصبح التكلفة السنوية 9,774,000$ في حين أن تطبيقات جوجل لا تكلف أي شيء على الإطلاق (Herrick, 2009) .

وفضلاً عن التكلفة الإقتصادية فإن كثيراً من الدراسات وجدت أن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني والتي تسيطر على نسبة كبيرة من أنشطة التعلم على الإنترنت بدأت تفقد إهتمام الطلاب وذلك لأن من أهم مميزات هذه الأنظمة هو القدرة على التكيف وتلبية رغبات المستخدمين والذين يفضلون بيئات تعلم محفزة ومشجعة على التعلم مبنية على التواصل مع الآخرين (Selim, 2007) و (Artino, 2008) وهذا ما لا يتوفر في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التقليدية وخصوصاً فيما يتعلق بالتواصل الإجتماعي لأن أدوات التواصل الموجودة

بالأنظمة محدودة ومقيدة ولا تسمح لغير الطلبة الدارسين بالتواجد فيها إضافة إلى أن الوصول للنظام مقيد بأجهزة معينة وطلاب اليوم اعتادوا على سهولة الوصول لجميع التطبيقات والخدمات التقنية عبر قنوات مختلفة (أبوخطوة، ٢٠١٣).

ومن هذا المنطلق يسعى البحث الحالي لتقديم تصور مقترح لنظام إدارة تعلم إلكتروني مكون من خدمات الحوسبة السحابية "حزمة تطبيقات جوجل" يتلافى سلبيات الأنظمة التقليدية ليكون منخفض التكلفة الإقتصادية، سهل الاستخدام، يسر الوصول، يتميز بالتفاعل والتواصل الإجتماعي، ويحاكي التطبيقات المنتشر استخدامها بين الطلاب في حياتهم اليومية.

- **مشكلة البحث**:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من كون الباحثة تعمل كعضو هيئة تدريس في كلية التربية وتعمل بشكل دائم مع الطالبات المعلمات و المعلمات في التعليم العام إضافة إلى الزميلات من أعضاء هيئة التدريس بالكلية. وخلال عملها تواجه الكثير من الإستفسارات عن أفضل الطرق لتفعيل التعلم الإلكتروني وبالملاحظة والحوار وجد أن الكثير من المعلمين وأساتذة الجامعات يعتمدون بشكل كبير على مبادرات مؤسساتهم التعليمية تجاه تفعيل التعلم الإلكتروني لما يتطلبه هذا التفعيل من دعم على المستوى المادي والإداري.

وخلال سنوات من تدريس مقرر تقنيات التعليم والذي يتم تحديثه وتطوير مواضيعه كل فصل دراسي ليواكب التطورات والمستجدات في عالم التقنية واجهت الباحثة بعض الصعوبات في تدريس المقرر مثل: قلة الوقت المخصص للتدريب العملي، وضعف تجهيزات البنية التحتية والعتاد والبر مجيات في معامل الحاسب الآلي بالكلية، و كثرة وتنوع موضوعات التعلم والتي تتطلب تشارك الطالبات في تنفيذ المهام والمشاريع المرتبطة بدراسة هذه المواضيع، وقلة الوقت المخصص للتفاعل بين الطالبات والأستاذة وبين الطالبات أنفسهن، هذا إضافة لإحتواء المقرر على موضوعات مثل الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الإجتماعي وهي موضوعات تحتاج لكثير من التشارك والتعاون لبيان كيفية توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة. واستخدام هذه الشبكات يستدعي وجود منظومة برامجية وبنية تحتية تسمح للطالبات بالتعاون والتعلم المستمر دون أي قيود وعلى مدار اليوم وهو مايعني ضرورة البحث عن وسائط و أنظمة تقنية تلبي الإحتياجات التعليمية للطالبات.

ولإيمان الباحثة بأن تطوير المعلم هو أفضل وأضمن الطرق لتطوير التعليم وضمان جودته تبادر إلى ذهنها تطوير نظام إدارة تعلم يعتمد على تطبيقات وأدوات متنوعة يستخدمها غالبية الطلاب لتشكل نظاما تعليميا متكاملا يقدم نفس الخدمات التي تقدمها أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التجارية والمفتوحة المصدر وذلك لتمكين المعلم من أدواته التعليمية وتيسير تطويره لممارسته التعليمية دون أن يرتبط ذلك بالسياسة المالية أو الإدارية للمنشأة التعليمية

التابع لها. وتأمل الباحثة أن يقدم التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني حلولا عملية للمعلمين لسد الفجوة بين المنشئآت التعليمية القادرة على دعم وإدارة أنظمة التعلم الإلكتروني وبين تلك التي تعاني من قلة الموارد المالية والإدارية وذلك لصالح الطلاب والمعلمين والعملية التعليمية بشكل عام، إذ أنه وبإيجاد حلول عملية ومجانية يمكن تحقيق العدالة والمساواة في الفرص والتجارب التعليمية لجميع الطلاب دون إستثناء وهذا هدف سام تسعى إليه جميع المؤسسات التعليمية.

وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في كون الحوسبة السحابية وتطبيقاتها المتنوعة أحد المستحدثات التي ظهرت في الآونة الأخيرة وتمتلك من الخصائص مايجعلها قادرة على تلبية الإحتياجات التعليمية المتنوعة ولندرة الدراسات التي عنيت بتوظيف هذه التقنية في التعليم مما يعني غياب رؤية بحثية تضع إطارا علميا لتوظيف هذه التطبيقات، لذا يأتي هذا البحث كمحاولة من الباحثة لتقديم تصور مقترح لتوظيف هذه التقنيات لتشكل نظام إدارة تعلم إلكتروني منخفض التكاليف و ذو فاعلية و يلبي إحتياجات العملية التعليمية بشكل متكامل.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية هذه الورقة من أهمية التعلم الإلكتروني كأحد أحدث الإتجاهات في العملية التعليمية وضرورة تفعيله في جميع المراحل التعليمية ومساواة جميع المتعلمين بفرص التعلم المتاحة دون وجود فوارق عائدة لموقع المدرسة الجغرافي (المدن الكبيرة ، المدن الصغيرة، القرى) أو لضعف موازنتها المالية. والتصور المقترح يقدم حلولا بسيطة وأفكارا جديدة بتكاليف زهيدة لتفعيل التعلم الإلكتروني للإستفادة من مزاياه وتهيئة الطلاب بمهارات مهمة لسوق العمل المستقبلية شديدة التنافسية. هذا فضلا عن كون البحث الأول من نوعه حسب علم الباحثة والذي يقدم منظومة متكاملة ومترابطة من الأداوت والتي يمكنها أن تقدم نفس الخدمات المتوفرة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني والقائمة على التشارك والتواصل والتعاون وتبادل المعلومات.

- **أسئلة البحث**:

تهدف الدراسة لتقديم تصور مقترح لاستخدام تطبيقات جوجل للقيام بالدور التعليمي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني و البحث يطرح التساؤلان التاليان:

- ما واقع استخدام طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لتطبيقات جوجل؟
- ما التصور المقترح لتطوير استخدام طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للحوسبة السحابية (تطبيقات جوجل) كنظام إدارة تعلم إلكتروني؟

• **مصطلحات البحث**

نظام إدارة التعلم الإلكتروني: يعرفها (مندورة،١٤٢٥) بأنها حزم برامج متكاملة تشكل نظاماً لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلمه أو التدرب عليه وتوفر أدوات للتحكم في عملية التعلم وتعمل هذه النظم في العادة على الإنترنت ،وإن كان من الممكن تشغيلها كذلك على الشبكة المحلية. ويعرفها عبدالحميد بسيوني (٢٠٠٧) بأنها برامج مصممة لإدارة ومتابعة وتقييم جميع أنشطة التعلم ، لذلك فهي حل لتخطيط وإدارة جميع أنشطة التعلم في المؤسسة. ويمكن القول بأن نظام إدارة التعلم الإلكتروني هو برنامج تطبيقي وتقنية تعتمد على الإنترنت تستخدم في التخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعلم محددة. وعادة ما يزوّد نظام إدارة التعلم المعلم بطريقة لإنشاء وتقديم المحتوى التعليمي ومراقبة مشَاركة المتعلمين وتقويم أدائهم. ويمكن أن يزود نظام إدارة التعلم المتعلمين بالقدرة على استخدام الخصائص التفاعلية مثل مناقشة الموضوعات والإجتماعات المرئية ومنتديات النقاش.

خدمات الحوسبة السحابية: تعرفها زكي (٢٠١٢) بأنها تكنولوجيا جديدة تقوم على فكرة نقل عمليات معالجة المعلومات وتخزينها من حاسبات المستخدمين إلى حاسب مركزي يتم الوصول إليه عبر الإنترنت ليكون بمثابة مظلة يستطيع من خلالها أي مستخدم الحصول على مجموعة متنوعة من الخدمات التي تدار مركزيا وهو مايجعل المستخدم يركز فقط على استخدام هذه الخدمات دون ضرورة لإمتلاكه برمجيات محددة كشرط لاستخدام تطبيقات السحابة الحاسوبية.

تطبيقات جوجلGoogle Apps : هي كما تم تعريفها في موقع تطبيقات جوجل الرسمي مجموعة من الأدوات و الحلول التعاونية و التشاركية المقدمة من شركة جوجلGoogle ، و التي يمكن الإستفادة منها بشكل كبير من طرف العاملين بميدان التعليم. تتميز تطبيقات جوجل المجانية بعدة خصائص قلما تجتمع في الحلول التعاونية للشركات الأخرى، ويمكن تلخيص الخصائص فيما يلي: التعاون والتشارك، السرعة وحفظ الوقت، المجانية وسهولة الاستعمال، والحفاظ على البيئة (Google,2014).

• **الإطار النظري** :

يستهدف الإطار النظري تحديد وتعريف مايلي: ١) مفهوم نظم إدارة التعلم ومكوناتها الأساسية ٢) حزمة تطبيقات جوجل لخدمة التعليم وإستعراض إمكانياتها المتنوعة ٣) الأسس النظرية لاستخدام الحوسبة السحابية في التعليم.

• **نظام إدارة التعلم الإلكتروني** :

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) هو اختصار لعبارة (Learning Management System)هو عبارة عن نظام صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقييم التعلم المستمر وجميع أنشطته في المنشئآت عبر الشبكة العالمية للمعلومات أو الشبكة المحلية. ويتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني كما يذكر

الموسى والمبارك (٢٠٠٥) بأنه يمكن المنشأة التعليمية من إدارة وتنظيم واستخدام وتسويق الدورات والبرامج الدراسية والمعدة بطريقة التصميم الإلكتروني للمدارس والمعاهد والكليات والجامعات.

ويعرف الحربي (١٤٢٨هـ) أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني بأنها " حزم برامج متكاملة تشكل نظاما لإدارة العملية التعليمية الإلكترونية وتحقق التواصل بين أطراف المنظومة التربوية في أي وقت ومن أي مكان عبر الشبكة العالمية للمعلومات أو الشبكة المحلية بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم ".

كما ترى الخليفة (٢٠٠٨) بأن نظم إدارة التعلم الإلكتروني هي الأنظمة التي تساعد في تخزين محتوى المقررات الدراسية إلكترونيًا وإدارتها كما أنها تسهل إدارة عملية التعلم ومن خصائص تلك البرامج ما يلي: نشر وتقديم المقررات الدراسية، إدارة سجلات الطلاب ومتابعة أنشطتهم، إمكانية التواصل بين الطلاب والمدرسين عن طريق منتديات حوارية خاصة، نشر الإمتحانات وتقييمها.

وبناء على ماسبق يمكن القول بأن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني هي أنظمة وبرمجيات متكاملة مسؤولة عن إدارة عملية التعليم والتعلم باستخدام تقنيات الإتصال والتكنولوجيا الحديثة و تشمل إدارة المقررات، وأدوات الإتصال المتزامن وغير المتزامن ، وإدارة الإختبارات ، والواجبات ، والتسجيل في المقررات ، ومتابعة تعلم الطالب. وبذلك تعد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني حل إستراتيجي للتخطيط والتعلم وإدارة جميع أوجه التعلم في المنشأة وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تصبح تعمل وفق نظام مترابط يسهم في رفع مستوى التعلم.

- **مكونات أنظمة التعلم الإلكتروني و إمكانياتها**

يتكون نظام إدارة التعلم الإلكتروني كما يذكر سالم (٢٠٠٤) والموسى والمبارك (٢٠٠٥) و (Ellis, 2009) و السلوم و رضوان (٢٠١٣) مما يلي :

- القبول والتسجيل
- المقررات الدراسية
- الجداول الدراسية
- سجلات الحضور والغياب
- منتديات النقاش التعليمية
- البريد الإلكتروني
- خدمات أولياء الأمور
- المتابعة الإلكترونية
- معلومات عن الإدارين والمعلمين
- الإختبارات الإلكترونية و إدارتها
- إدارة تقديم وعرض المحتوى على الطلاب
- إدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات
- الواجبات الإلكترونية و إدارة عمليات إرسالها من وإلى الطلاب

إن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تقدم الكثير من الخدمات ولديها العديد من الإمكانيات المتنوعة والتي تخدم العملية التعليمية وتساهم في تيسيرها وتسهيلها وتحقيقها لأهدافها المرجوة ومن هذه الإمكانيات:

- إدارة القبول والتسجيل: حيث يدير النظام جميع العمليات المتعلقة بالتقدم للتسجيل والقبول، ووضع الخطة الدراسية للبرنامج الذي يدرس فيه الطالب، ومن خلاله يتمكن من التسجيل في المقررات وحذفها ورصد درجاتها وفق شروط الخطة الدراسية.
- بناء وإدارة محتوى المقررات: يمكن النظام المعلم من بناء المحتوى التعليمي في هيئة مكونات تعليمية وتوفر هذه الأداة قوالب جاهزة لأشكال الصفحات التعليمية والتي من خلالها يتم وضع المحتوى التعليمي للدروس مدعمًا بالوسائط المتعددة بطريقة سهلة وبسيطة.
- بناء وإدارة الإختبارات: يسمح النظام بإنشاء و إستيراد بنوك الأسئلة التي تغطي أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والإجابات القصيرة والمزاوجة. و يتم بناء الإختبار من الأسئلةِ المخزنة في البنك حسب الشروط التي يحددها المعلم والذي يحدد أيضاً زمن الاختبار ووقت ظهوره للطالب ليتم تصحيحه فوريا وبشكل آلي.
- إدارة الواجبات: يتيح النظام تحميل المعلم للواجبات على صفحة المقرر مع تحديد موعد عرضها على الطالب، ويسمح للطالب بإرسال/تسليم الواجب مع إخبار الأستاذ بوقت الإرسال/التسليم. كما يسمح النظام للمعلم بتصحيح الواجبات وكتابة الدرجات والتعليقات عليها وإرسالها للطلاب عبر البريد الإلكتروني، أو الصفحة الشخصية.
- الفصل الافتراضي: بواسطة الفصل الافتراضي يستطيع المعلم بث محاضراته إلى الطلاب بالصوت والصورة (الفيديو) والشرح والتعليق على السبورة الإلكترونية. ويمكن النظام المعلم من مراقبة الحضور وإدارة المشاركات الصفية ، وإدارة وعرض مصادر المحاضرة مثل ملفات العروض التقديمية والصور والفيديو والصوت،. ويستطيع النظام تسجيل المحاضرات والشرح على السبورة لمشاهدتها لاحقا من قبل الطلاب، كما يوفر خاصية المشاركة في التطبيقات والمشاركة في التصفح.
- سجل الدرجات: يتيح سجل الدرجات إنشاء مجالات التقويم المختلفة للمقرر (الإختبارات والواجبات والحضور والأنشطة الأخرى) ورصد درجات الطلاب وإجراء المعالجات الإحصائية، وتوفير التقارير عن الدرجات.
- متابعة أداء المتعلم: يقدم النظام تقارير متعددة ومفصلة عن جميع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطالب في تعامله مع النظام من أوقات الدخول على النظام والمقرر، والمشاركات في المنتدى، ومرات الدخول على الدروس، والدروس المنجزة، ونتائج الإختبارات والواجبات، والمشاركة في المحاضرات الحية.
- منتديات المناقشة: توفر منتديات المناقشة البيئة المناسبة للتفاعل غير المباشر بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم. ويعطي النظام المعلم إمكانية التحكم في طبيعة المشاركة في المنتدى، كما يسمح له بإنشاء

منتديات نقاش فرعية لمجموعات التعلم التعاوني إلى جانب المنتدى العام للمقرر، والعديد من الوظائف المتصلة بمنتديات المناقشة.

- البريد الإلكتروني: يوفر النظام جميع الوظائف الأساسية للبريد الإلكتروني، والتي من خلالها يستطيع الطالب إرسال وإستقبال الرسائل الإلكترونية، وإرفاق الملفات المختلفة مع الرسائل واستعراض عناوين المعلمين والطلاب المسجلين، والبحث في موضوعات البريد الإلكتروني.
- إدارة المجلدات / الملفات: يقدم النظام برنامجا لإدارة المجلدات والملفات والتي من خلالها يستطيع الطالب تخزين الملفات وتبادلها والإطلاع على الملفات المرسلة.
- التقويم / الإعلانات: يقدم النظام تقويمًا للمواعيد لمساعدة المعلمين والطلاب على تنظيم مواعيدهم الخاصة، كما يوضع فيه وبشكل تلقائي المواعيد الخاصة بالمقرر مثل مواعيد الإختبارات وتسليم الواجبات والمحاضرات الحية.
- وتنوع الأدوات وتعدد الخدمات التي تقدمها أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تساهم في رفع كفاءة الإتصال التعليمي بين الطالب والمعلم وبين الطلاب مع بعضهم بأيسر الطرق وأسهلها وفي أي وقت ومن أي مكان وتخفف الكثير من الأعباء على المعلم وتقدم تجربة تعليمية ثرية ومتنوعة للطالب .(Green, Inan, Denton, 2012)

شكل ١ مكونات نظام إدارة التعلم الإلكتروني

- **تطبيقات جوجل**:

يعتبر جوجل عملاق الخدمات المقدمة عن طريق الإنترنت فهو يتجاوز كونه مجرد محرك بحث بالرغم من قوته وفعاليته إلى مجموعة من الخدمات والتطبيقات التي تقدمها جوجل وفق رؤيتها وشعارها الذي يمثل مهمتها في جمع وترتيب المعلومات المتوفرة في العالم وجعلها متاحة ومفيدة للجميع. وتشمل خدمات ومنتجات جوجل محركات البحث و أدوات الإتصال والنشر و

البرمجيات المتكاملة والمنتجات المتخصصة بسطح المكتب والهواتف الذكية وغيرها. ومع طرح هذه التطبيقات وملاحظة جوجل إستفادة حقل التعليم منها قامت بطرح حزمة من التطبيقات المطورة خصيصا لخدمة التعليم Google Apps for Education والتي تعمل كنظام إدارة تعلم يقدم خدماته و يعمل عن طريق الحوسبة السحابية. مما يعني أن المدارس والمعاهد وحتى الجامعات يمكنها الإستغناء عن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المكلفة لديها وإستبدالها بحزمة جوجل لخدمة التعليم والتي يصاحبها خدمات متميزة ومخصصة للمنشأة وبالتالي توفير المبالغ المالية التي كانت ستصرف على الخوادم وإدارة المواقع والصيانة و القيام بالتحديثات والإشراف (العييد،٢٠١١). وبالرغم من علم الباحثة بتوفر هذه الخدمة من جوجل إلا أنه سيتم إستعراض وشرح إمكانياتٍ التطبيقات المجانية من جوجل والتي تسهم في خدمة التعليم وستكون عنصرا أساسيا من التصور المقترح وذلك إستنادا على ماورد في الموقع الرسمي لتطبيقات جوجل/http://learn.googleapps.com .

- **جوجل درايف** Google Drive

خدمة تخزين سحابي ومزامنة ملفات تمكن هذه الخدمة من تخزين ومشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع طلاب الفصل و الفصول الدراسية الأخرى. كما يمكن ترك تعليقات والرد عليها. كما يمكن جوجل درايف من فتح العديد من أنواع الملفات في المتصفح مباشرة؛ بما في ذلك ملفات PDF و ملفات Microsoft Office ومقاطع الفيديو عالية الدقة والعديد من أنواع ملفات الصور حتى لو لم يكن البرنامج الملائم مثبتًا على جهاز الكمبيوتر، كما يمكن التعديل على الملفات والدخول إليها من أي نقطة إتصال بالإنترنت.

- **محرر مستندات جوجل** Google Docs

أحد التطبيقات المتميزة في جوجل حيث يساعد على حل مشكلة تبادل المستندات بين أفراد فريق العمل الواحد عن طريق البريد الإلكتروني ليكون المستند متوافرا للجميع في نفس الوقت عبر محرر مستندات جوجل بحيث تتم معالجة النصوص وتنسيقها وتحريرها على الإنترنت في الوقت الحقيقي. ويمكن المستخدمين من دعوة الآخرين للتعاون في وثقة معينة سواء بالسماح لهم بالتعديل أو التعليق فقط، كما يمكن عرض أرشيف المراجعات الخاص بالمستند وإستعادة أي نسخة سابقة، بالإضافة إلى إستطاعته إستيراد وتصدير وترجمة أنواع مختلفة من الملفات و إرسالها بالبريد الإلكتروني.

- **جداول بيانات جوجل** Google Spreadsheets

تطبيق الجداول Spreadsheets يشبه برنامج EXCEL من شركة مايكروسوفت، و يتيح للمستخدم إنشاء الجداول وإستيرادها وتصديرها بصيغ مختلفة ومشاركتها وتحليل البيانات وتعقب النتائج باستخدام أداة تعديل جداول البيانات. كما يمكن استخدام أدوات مثل المعادلات المتقدمة و الدوال

والمخططات المضمَّنة والفلاتر و الجداول المحورية للحصول على رؤى جديدة عن البيانات وعرضها على شكل رسوم بيانية. ويمكن جداول بيانات جوجل المستخدمين من الدردشة في الوقت الحقيقي مع المستخدمين القائمين بالعمل التشاركي على البيانات.

- **عروض جوجل التقديمية** Google Presentation

تطبيق العروض التقديمية من جوجل تمكن من إنشاء عروض تقديمية مكونة من شرائح Slides باستخدام أداة تعديل الشرائح التي تتوفر فيها ميزات مثل إدماج مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة و اختيار طريقة الإنتقال بين الشرائح وتنسيقها. كما يمكن إستيراد وتصدير ملفات العروض المختلفة و نشرها على الويب بحيث يمكن للجميع الإطلاع عليها أو مشاركتها على نطاق خاص.

- **نماذج جوجل** Google Forms

تستخدم نماذج جوجل Google Forms والمقدمة عن طريق جوجل درايف Google Drive في عمل إستبيانات (إستطلاعات الرأي) أو إختبارات أو عمل مسابقات لما تتضمنه من أشكال متعددة للأسئلة يمكن إخراجها وتنسيقها عبر قوالب Themes متنوعة. تمكن نماذج جوجل من متابعة نتيجة الإستبيان بورقة عمل Spreadsheet مع إمكانية تطبيق العمليات الإحصائية زالحصول على ملخص بياني لنتيجة الإستبيان. كما يمكن مشاركة الآخرين الإستبيان عن طريق وضعه في مدونة أو موقع أو إرساله بالبريد الإلكتروني أو مشاركته بجوجل بلس.

- **رسوم جوجل** Google Drawing

مع رسوم جوجل يمكن إنشاء واستخدام هياكل تنظيمية organization chart و مخططات schemas أو أي نوع من التصاميم بشكل تعاوني. كما يمكن أيضا الدردشة مع مستخدمين آخرين و نشر الرسومات أو تنزيلها على جهاز الكمبيوتر. ويستخدم أيضا لتحسين رسومات العروض التقديمية، حيث يمكن تصميم الشرائح بأكملها في رسوم جوجل و بمجرد الإنتهاء منها، يتم لصقها في العرض التقديمي.

- **دردشة الفيديو الجماعية هانق آوت** Google Hangouts

جوجل Hangouts أداة مؤتمرات الفيديو التي توفر إمكانية عقد إجتماعات إفتراضية على الإنترنت و تسهيل العمل التعاوني مع إمكانية إضافة حتى ١٠ مشاركين، كما يمكن أيضا أن تستخدم لنشر مؤتمرات الفيديو مباشرة على اليوتيوب للتواصل حول الأحداث أو مشاركة الدروس. ويتميز Google Hangouts بعمله على جميع المنصات وبالتالي الوصول لأكبر عدد من المستخدمين يومكن خلال الدردشة تقاسم الشاشة والوصول إلى تطبيق مستندات جوجل وجداول البيانات وعرضها.

- **مواقع جوجل** Google Sites

مواقع جوجل هي خدمة مجانية لبناء مواقع الويب بشكل بسيط وسهل ودون الحاجة لمعرفة لغات البرمجة. يتميز مواقع جوجل بدعمه للغة العربية وإمكانية

رفع الملفات بحد أقصى ١٠٠MB، و إمكانية تحديد الأشخاص المسموح لهم الإطلاع على محتوى الموقع أو حصر ذلك على من يملك رابط الموقع أو جعله مفتوحا للجميع.

• **مفكرة جوجل** Google Calendar

مفكرة جوجل هي خدمة أخرى سهلة الاستخدام من جوجل ذات فوائد متعددة. فعن طريق المفكرة يمكن تنظيم المواعيد والمهام المطلوب إنجازها وتحديد مواعيد تسليم المشاريع وغيرها الكثير وبالرغم من كون المفكرات متوفرة على نطاق واسع سواء الورقية منها أو الموجودة على الهواتف المحمولة أو على الحاسبات الشخصية إلا أن تقويم جوجل يتميز بإتاحة مشاركة المفكرة مع الآخرين سواء كانوا من الطلاب أو الزملاء في العمل وبالتالي إمكانية تنسيق المواعيد والإجتماعات والمشاريع المطلوبة و إطلاع الجميع عليها وإرسال دعوات بالبريد الإلكتروني ، هذا بالإضافة إلى إمكانية الوصول للمفكرة عن طريق الحاسب أو الهاتف الذكي وإذا لم يتوفر الإنترنت يمكن الوصول لنسخة القراءة فقط.

• **جوجل بلس** Google+

هي شبكة جوجل الإجتماعية و تهدف Google+ إلى جعل المشاركة على الويب أشبه بالمشاركة على أرض الواقع. يتيح البرنامج عدة مميزات منها إمكانية تقسيم المجموعات إلى مجتمعات صغيرة حسب المواضيع وذلك باستخدام communities، و مشاركة الصور وعرضها والنصوص ومقاطع الفيديو والروابط، و لتنظيم المحتوى المشارك يمكن تقسيم الأشخاص المضافين إلى مجموعات وتسمى circles، كما يمكن عقد إجتماعات باستخدام Hangouts.

تتميز حزمة تطبيقات جوجل لخدمة التعليم بسهولة استخدامها وبساطة واجهة المستخدم والخدمات المقدمة من قبل محرر النصوص و معالج البيانات والرسوم في تطور مستمر وتقدم إلى حد كبير نفس الإمكانيات التي تقدمها البرامج المكتبية. كما أنها تدعم جميع أنواع التعلم الإلكتروني الكامل والمدمج والمتنقل لتوفر هذه التطبيقات على الأجهزة المتنقلة وإمكانية إنتاج وتحميل ونشر المحتوى باستخدامها. وتطبيقات جوجل لخدمة التعليم منتج يحمل إسم جوجل المعروف بجودة منتجاته التقنية وفاعليتها وبساطتها وهي تتميز أيضا بـ:

- الحفظ التلقائي لجميع التغييرات كل خمس ثواني مما يعني عدم ضياع الأعمال والمشاريع تحت أي ظرف
- إمكانيات متنوعة لتنسيق المحتوى واستخدام القوالب الجاهزة وإدراج أنواع مختلفة من الملفات
- يمكن استخدام مجموعة التطبيقات بكامل إمكانياتها بالإتصال بالإنترنت أو بدونه حيث يتم تحديث المحتوى حال الإتصال بالإنترنت مباشرة
- تقدم جوجل خدمة الدعم الفني لجميع تطبيقاتها بما في ذلك مقاطع الفيديو التعليمية وقاعدة البيانات التي يمكن البحث فيها بالكلمات المفتاحية والبحث عن حل لأي مشكلة تواجه المستخدم.

• **النظرية الإتصالية**:

يعتمد علم تقنيات التعليم على النظرية والتطبيق في تصميم المواد التعليمية وتطويرها واستخدامها وتقويمها كي تكون فعالة في تحقيق أهدافها ونظريات التعلم تزودنا بإطار نظري يمكننا من فهم طبيعة التعلم وأنماطه السلوكية المتنوعة وشروطه وكيفية حدوثه وتفسير أسبابه والتنبؤ به (خميس،٢٠٠٣). وقد أسهمت نظريات التعلم في عملية تصميم التجارب التعليمية المختلفة ومن أشهر النظريات المستخدمة في مجال التعلم الإلكتروني: النظرية السلوكية والمعرفية و البنائية. فالسلوكية تهتم بدراسة التغير الحادث في السلوك الظاهري للمتعلم دون البحث في العمليات العقلية التي نتج عنها هذا السلوك أما النظرية المعرفية فتهتم بدراسة العمليات العقلية التي ينتج عنها السلوك بينما تسعى النظرية البنائية إلى دراسة أساليب بناء المتعلم رؤيته الشخصية للعالم من حوله بالإستناد إلى خبراته السابقة وأنشطته المتعددة. ومن النظريات الحديثة التي ارتبطت بالتطور التقني المعاصر النظرية الإتصالية والتي تسعى لوضع التعلم عبر الشبكات في إطار إجتماعي فعال (أبوخطوة،٢٠١٣).

قدم Siemens نظرية تسمى النظرية الإتصالية للتعلم والمعرفة Connectivism. و يعرفها Siemens (٢٠٠٥) بأنها "نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم فى البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره عبر الدنياميكيات الإجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة". ويشير Siemens (٢٠٠٤) إلى أن التعلم الشخصي المنظم هو مجموعة من المهام المتكاملة، وأن المعرفة الشخصية تتألف من شبكة من المعارف تغذى وتمد المؤسسات المختلفة بالمعارف المتنوعة، وتقوم هذه المؤسسات بعملية التغذية الراجعة لهذه الشبكة ومن ثم يستمر تعلم الفرد .وتحاول النظرية الإتصالية أن توفر فهما واضحا لكيفية تعلم المتعلمين فى المؤسسات التعليمية. والتعلم من وجهة نظر النظرية الإتصالية هو معرفة قادرة على الفعل، يمكن أن يقع خارج أنفسنا (داخل مؤسسات) وفيه يركز المتعلم على عمل صلات بين المعلومات، والمعارف المتخصصة، والصلات التى تمكننا من أن نتعلم الجديد و الكثير من المعارف بصورة هادفة تكون أهم من المعارف الساكنة الحالية الموجودة لدى الفرد. والإتصالية أو عمل صلات من جانب المتعلم يكون مدفوعاً نحو إتخاذ قرارات جديدة مبنية على أسس علمية ،حيث يتم بإستمرار إكتساب المعلومات الجديدة وإستنتاج الإختلافات بين المعلومات المهمة وغير المهمة وإدراك متى يتم إستبدال المعلومات المكتسبة مسبقاً بمعلومات ومعارف جديدة كل هذا يعد من الأمور الحيوية والأساسية بالنسبة لعملية التعلم لدى المتعلم .

وحسب النظرية يعرف التعلم على أنه عملية ابتكار للشبكات، كما أنه بشكل مبسط عملية ترتيب المتعلم شبكات التعلم الخاصة به، لذا فإن المعلمين يحتاجون إلى التركيز على البيئة النموذجية للسماح بالتعلم أن يحدث، وعند

إعادة تنظيم التعلم من جديد نحتاج إلى إعادة التفكير مرة أخرى فى كيفية تصميم التعليم. لذلك فإن المتعلمين يمكن تزويدهم بمنظومة ثرية من الأدوات ومصادر المعلومات لاستخدامها فى إبتكار أفكار جديدة، بدلا من تقديم المحتوى وما يتضمنه من معلومات ومعارف بأسلوب خطي. كما يمكن للمؤسسة التعليمية أن تساعد المتعلمين على تنمية التفكير الناقد، وذلك بالتركيز على إبتكار إيكولوجية(بيئة) المعرفة، وتكوين الروابط، والصلات بواسطة المتعلمين أنفسهم.

ويؤكد Siemens (٢٠٠٥) على أن النظرية الإتصالية هي نظرية التعلم للعصر الرقمي ولذا فإن توظيف التعليم الإلكتروني يحتل أهمية كبيرة في النظرية الإتصالية. إن التعليم الإلكتروني لا يعنى توفير أجهزة كمبيوتر وشبكات انترنت فى الفصول الدراسية فقط، ولا يعنى أيضا نقل المحتوى التعليمي كما هو، ونشره على شبكة الإنترنت، فقضية التعليم الإلكتروني ليست تقنية بالمقام الأول، بل تطويع التقنية لتيسير عملية التعليم والتعلم. ويركز التعليم الإلكتروني على المتعلم وهذا يعنى أن دور المتعلم فى عمليةٍ التعليم والتعلم قد تغير وتبعا له فقد تغير دور المعلم من كونه مصدرا للمعلومات إلى كونه ميسرا ومنظما ومخططا لعملية التعلم وغير ذلك من الأدوار التى يقتضيها تحول المتعلم من مستقبل سلبي للمعلومات إلى متعلم فعال، وهذا الموقف التعليمي يتم فى بيئة غنية بمصادر المعلومات والمعارف. ومن هنا تبرز أهمية النظرية الإتصالية بأنها تيسر بيئة تفاعلية تعاونية معززة للإبداع وكلها مواصفات إن طبقها المعلم في تعليمه فسوف يساعد المتعلمين ليكونوا متعلمين نشطين في جماعات تعليمية ومكتسبين للمهارات التي يحتاجونها في القرن الواحد والعشرين.

والتعلم النشط يعد سمة أساسية فى التعليم الإلكتروني عبر الشبكات حيث يتم التعلم بطريقة تعاونية ويعد هذا التعاون دليلا على نجاح المشاركين المستمر حيث أن التركيز على تعلم بعضهم البعض والتفاعل مع الشبكات الأخرى من خلال: مؤتمرات الويب، والرقابة ، والإشراف، والتواصل والتفاعل غير الرسمي بين الأقران، والأنشطة الجماعية البنائية، سمات أساسية فى التعليم التعاوني عبر الشبكات والذي يكون مجتمعات للتعلم حيث أسست وجودها ومواقعها على الويب ففي شبكات التعليم الإلكتروني توجد منتديات للمناقشة النشطة، والرسائل الإخبارية وقوائم البريد الإلكتروني وغيرها.

و أنشطة التعلم فى ظل النظرية الإتصالية لا تتضمن وضع قيوداً كبيرة من قبل المعلم على طبيعة أنشطة التعلم نظرا لأن المتعلم يقوم بأنشطة التعلم التى يفضلها فى ظل وجود حيز كبير من الحرية أمامه فى ذلك.وسيكون على المعلم توفير عدد كبير من البدائل لأنشطة التعلم التى تساعد المتعلم على الإنخراط فى شبكات التعلم والمشاركة فيها. ومن أبرز أنشطة التعلم القائمة على النظرية الاتصالية الآتي:

- المشاركة المستمرة فى تطوير محتوى الويكى الخاص بالمقرر الدراسي.
- التعاون لإنجاز المشاريع التعليمية الجماعية من خلال Google Docs و Google Drive
- قراءة ومراجعة ونقد المحتوى الأساسي للمقرر الدراسي من خلال المدونات الشخصية؛ مما يوفر للمتعلمين فرص لتقديم أفكارهم الإبداعية التى تساعدهم فى تفعيل الإستفادة من عملية التعلم.
- مشاركة المقالات من خلال المفضلات الإجتماعية.
- إعداد بعض المواد التعليمية التى تساعد المتعلمين الآخرين على الفهم؛ ونشرها على الويب.
- القيام بأنشطة التدوين المصغر من خلال موقع تويتر Twitter.
- التواصل وتبادل المعارف والخبرات ومشاركة الروابط والصور ومقاطع الفيديو عن طريق شبكات التواصل الإجتماعي مثل Google+
- مشاركة الوسائط المختلفة مثل:الصوت، والصورة، ومقاطع الفيديو من خلال المواقع المخصصة لذلك مثل Youtube, Google Docs وغيرها من المواقع ذات الصلة.

• الدراسات السابقة

في مجال الدراسات السابقة سيتم التطرق لدراسات تتعلق بأهمية أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وفعاليتها في التعليم و المعوقات التي تواجهها بالإضافة إلى تطبيقات جوجل المختلفة والتي تم استخدامها لدعم العملية التعليمية لتساعد في التوصل لتصور مقترح يوفر خصائص أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني الفعالة باستخدام حزمة تطبيقات جوجل التعليمية المجانية.

• دراسات حول أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني

تتنوع الدراسات حول أنظمة التعلم الإلكتروني وتتعدد المواضيع التي تطرقها فمنها مايهتم بقياس فاعلية التعليم عبرها أو إتجاهات الطلاب نحوها أو فوائدها أو الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيقها وستقتصر الباحثة على الدراسات التي اهتمت ببحث المعوقات لتتمكن من التعرف عليها ومحاولة إيجاد الحلول لها في التصور المقترح موضوع الدراسة. و قد رصدت دراسة زين الدين (٢٠١٠) تجربة جامعة الملك عبدالعزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وهو نظام مغلق المصدر طور خصيصا لاستخدام الجامعة وأظهرت النتائج إتجاهات الطلاب و أعضاء هيئة التدريس الإيجابية نحو استخدام النظام حيث وجد إقبال كبير من أعضاء هيئة التدريس على تقديم مقرراتهم باستخدام النظام حتى في الكليات غير المشمولة بتطبيق النظام بشكل رسمي كما وجد تزايد أعداد الطلاب المحولين من نظام الإنتساب التقليدي إلى نظام التعليم عن بعد باستخدام نظام EMES. وقد رصدت الدراسة عددا من المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق النظام ومن أبرز ماذكر عدم إكتمال البنى التحتية في الجامعة لتقديم التعليم الإلكتروني وكثرة الأعطال الفنية وقلة الدعم الفني لمستخدمي النظام من الطلاب.

أما دراسة حسين (٢٠١١) فقد اهتمت برصد إتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني جسور وقد أظهرت النتائج إتجاهاتهم الإيجابية بشكل عام ومع ذلك فقد لوحظ ضعف تشغيل النظام بشكل كاف، وأرجع المشاركون هذا لأسباب مادية وشخصية وإدارية. ومن أبرز الأسباب المادية: ضعف البنية التحتية الداعمة للتعلم الإلكتروني، عدم توافر أجهزة الحاسب أو الإتصال بالإنترنت لدى بعض الطلاب، التكلفة العالية نسبيا للإتصال بخدمة الإنترنت، و غياب الدعم الفني المباشر. في حين أن دراسة الهزاني (٢٠١٢) اهتمت بتقييم جودة نظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني. وأظهرت نتائج البحث جودة النظام بشكل عام وتعدد خدماته واستخداماته. إلا أن بعض الإستجابات ركزت على صعوبة استخدام النظام ويرجع السبب لمواجهتهن صعوبات في الدخول عليه من خارج الجامعة لكثرة الضغط على الموقع الإلكتروني. و قد أكدت ٨٠٪ من الطالبات المشاركات توافر الدعم الفني والتقني المساند وذلك لتوفر مكتب الدعم الفني مجهز بالكوادر البشرية داخل الكلية بالإضافة لإمكانية التواصل مع منسوبات المكتب عبر البريد الإلكتروني.

وقد اهتمت دراسة عبدالوهاب وفكري (٢٠١٢) بشكل خاص برصد صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في بعض الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم. وأظهرت النتائج أن من أكثر الصعوبات التي تواجه المستخدمين هو صعوبة التعامل مع النظام وتلتها في الترتيب قلة الاهتمام بتنويع مصادر التمويل للتعلم الإلكتروني و تعطل نظام إدارة التعلم مودل بصفة متكررة وضعف البنية التحتية في الجامعة والتي تسهل استخدام النظام و نقص الصيانة الدورية للنظام ولمعامل الحاسب الآلي بالجامعة .

- **دراسات تطويرية لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني**

برز الاهتمام بتطوير أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وجعلها متكيفة مع الأدوات والتطبيقات الحديثة منذ فترة ليست بالقصيرة، حيث انتشرت تطبيقات الويب ٢.٠ وتبينت أهميتها وفاعليتها في التعليم واستخدمها الكثير من المعلمين لدعم ممارستهم التعليمية وجذب الطلاب باستخدامهم أدوات تفاعلية وتعاونية، ومن ذلك دراسة Baker & Rees (2008) لتصميم بيئة تعلم إلكترونية هجينة مكونة من عدة تطبيقات وأداوت متوفرة مجانا على الإنترنت لتوفير بيئة تعلم منخفضة التكاليف قادرة على تقديم نفس أو غالبية الخدمات التي تقدمها نظم إدارة التعلم الإلكتروني التجارية عبر واجهة مستخدم موحدة تضم جميع التطبيقات والخدمات باستخدام برمجيات mashup plugin ويمكن للطلاب الإستفادة من خدماتها باستخدام اسم مستخدم و رمز المرور. وبعد تحديد الباحثين لأهم الأدوات الواجب توافرها في نظم إدارة التعلم واستعراضهم للخيارات التقنية المتاحة لديهم والتي تحقق أهم الأهداف ومنها خفض تكاليف

الصيانة ورخص البرمجيات وتحقيق إمكانية الوصول من أي مكان وأي متصفح للطلاب و استخدام تطبيقات يعرفها الطلاب مسبقا، استقر رأيهم على عدد من التطبيقات المتنوعة والتي تقدم خدمات: الإعلانات، تسليم الواجبات والبحوث، الإعلان عن الواجبات والأنشطة، عرض محتويات المقرر، إكمال الواجبات على الإنترنت، عرض الجداول، منتديات النقاش، درجات الطلاب، و تأدية الإختبارات المتنوعة. وقد تمكن النظام الهجين من تقديم هذه الخدمات المتنوعة باستخدام تطبيقات جوجل والمفضلة الإجتماعية Delicious ومصمم الإختبارات Class Maker و تم عرض الدرجات باستخدام Engrade.

وتعد دراسة الحلفاوي (٢٠٠٩) من أوائل الدراسات التي رصدتها الباحثة والتي اهتمت بتصميم نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب ٢.٠ لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبتكاري وقد نشأت الحاجة للبحث نتيجة لقصور أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني عن تقديم تجارب تعليمية متنوعة وثرية مثل التي تقدمها تطبيقات الويب٢.٠ وخصوصا أن هناك بعض المقررات تحتاج طرق غير تقليدية في تدريسها ولذا قام الباحث بتطوير نظام تعليم إلكتروني يحتوي على صفحة دخول للنظام بحيث يزود كل طالب باسم مرور ورمز سري ومن ثم يتم إتاحة المحتوى التعليمي بالإعتماد على أدوات تسمح بالنقاش والتواصل والتفاعل الإجتماعي باستخدام الويكي والمدونات والتذييلات التي تعرض محتويات لها علاقة بموضوعات التعلم والمؤتمرات التزامنية والبث المباشر للمحاضرات والنقاشات ومشاركة مجموعة متنوعة من الملفات. واستخدم الباحث إستراتيجيات تعليمية متنوعة لتفعيل استخدام نظام التعلم الإلكتروني المقترح ومنها التعلم التعاوني والتشاركي والقائم على المشاريع والنشط والمعتمد على حل المشكلات وبعد تدريس المقرر تمت مقارنة نتائج الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة بناء على نتائج الإختبار البعدي والقبلي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتأثير النظام المقترح على التحصيل المعرفي والتفكير الإبتكاري لدى الطلاب.

وهدفت دراسة Oliveira & Moreira, (2010) لتطوير نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل والمستخدم في الجامعة ليحتوي على تطبيقات مختلفة من تطبيقات الويب ٢.٠ مثل الويكي والمدونات و المفضلات الإجتماعية و حافظات الإنجاز الإلكترونية E-portfolio وشبكات التواصل الإجتماعي المختلفة حيث تعمل هذه الأدوات لتشكل بيئة التعلم الشخصية للطالب، ويذكر الباحثون بأن عملية الدمج تمت لدعم نظام إدارة التعلم الإلكتروني المغلق بشبكات مفتوحة يفضلها الطلاب ويستخدمونها بشكل دائم للإمكانيات المتوفرة بها.

واستخدمت دراسة Veletsianos & Navarrete (2012) شبكة Elgg الإجتماعية كبيئة تعلم إلكترونية للتعليم عن بعد لتدريس مجموعة من طلاب الدراسات العليا في جامعة أمريكية. وشبكة Elgg الإجتماعية تقدم خدمات متنوعة فيمكن للطلاب إنشاء ملفات تعريف خاصة بهم ومدونات ومفكرة

مواعيد ومفضلة إجتماعية وتحميل ملفات متنوعة وتبادلها مع الأصدقاء الذين يمكن متابعتهم وإضافتهم كما في الشبكات الإجتماعية الأخرى. وخلال دراسة المقرر تم تقديم المحتوى التعليمي لهم على شكل روابط لمواقع وملفات للقراءة ومقاطع فيديو للمشاهدة ويقوم الطلاب بالتعليق عليها في مدوناتهم الخاصة والتفاعل مع الآخرين فيما يكتبونه كما يقومون بالبحث عن مصادر إثرائية في الإنترنت ومشاركتها مع الآخرين عبر المفضلة الإجتماعية وجميع هذه الأنشطة تعتبر تطبيقاً عملياً للنظرية الإتصالية للتعلم عبر الشبكات. وأثبتت نتائج الدراسة إتجاهات الطلاب الإيجابية نحو استخدام شبكة التعلم الإجتماعية والتي مكنتهم من التفاعل والتواصل والإتصال الإجتماعي كما أكدوا على أن ملفات التعريف الخاصة بكل طالب والمدعمة بالصور والمعلومات المتنوعة عنهم ساهمت في جعل عملية التعلم عن بعد أكثر واقعية بحيث أمكنهم التعرف على الطلاب معهم وتكوين علاقات منبية على معلومات حقيقية من واقع حياتهم. وبالمقارنة فيما بين نظم إدارة التعلم الإلكتروني التقليدية مثل Blackboard وMoodle بين الطلاب تفضيلهم لشبكة التعلم Elgg لشبهها الكبير بالشبكات الإجتماعية التي اعتادوا استخدامها لأغراض التواصل والترفيه ولسهولتها وبساطة استخدامها.

أما دراسة زكي (٢٠١٢) فقد قامت بتطوير نظام تعليمي إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. والدراسة كما ذكرت الباحثة جاءت نتيجة لرصد عدد من معوقات تطبيق التعلم الإلكتروني في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز ومنها ضعف البنية التحتية وقصور بعض الخدمات والتطبيقات التي تقدمها بعض أنظمة التعليم الإلكتروني وارتفاع تكلفة ترقية الأنظمة وتطويرها وبالتالي جاء الاتجاه نحو حلول الحوسبة السحابية كنتيجة طبيعية لإنخفاض تكلفتها وإنعدام مسؤوليات المنشأة التعليمية تجاه إدارتها وصيانتها. والنظام المطور يعتمد على استخدام جوجل درايف Google Drive بالإضافة إلى عدد من التطبيقات التي تساهم في تعزيز التبادل والتشارك بين الطالبات مثل We Video for Google و HeapNote و Pixler Editor وبتطبيق التصميم التعليمي المناسب أظهرت النتائج أن استخدام النظام ساهم في تنمية عمليات التفكير لدى الطالبات وخصوصا التفكير الإبتكاري كنتيجة لاستخدام بيئة التعلم المفتوحة القائمة على التعاونية والتشاركية هذا إضافة إلى تنمية إتجاهات إيجابية نحو استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية.

أما في دراسة أبو خطوة (٢٠١٣) فقد تم تصميم بيئة تعلم إلكترونية تدمج مابين نظام إدارة التعلم الإلكتروني "موودل" وشبكة التواصل الإجتماعي "الفيسبوك" تهدف لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير المنظومي لطلاب الجامعة. وقام الباحث في الدراسة بتدريس مجموعتين (تجريبية وضابطة) بحيث استخدم مع الأولى بيئة التعلم الإلكترونية المقترحة في حين استخدمت الثانية نظام

موودل فقط بنفس المحتوى التعليمي للمجموعة التجريبية واقتصار التفاعل بين الطلاب على الأدوات المتوفرة في النظام، وأظهرت النتائج الأثر الكبير للبيئة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي و التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية.

• دراسات حول تطبيقات جوجل المختلفة

قامت دراسة Edwards & Baker (2010) باستخدام مستندات و عروض جوجل في مقرر جامعي يتم تدريسه عن بعد باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، حيث قام الطلاب بكتابة البحث المطلوب منهم في مستندات جوجل وحصلوا على تغذية راجعة ومتابعة مستمرة من أستاذ المقرر مكنتهم من تحسين وتجويد أبحاثهم ومن ثم الإنتقال لمرحلة تصميم عرض تقديمي مناسب. وقد استجاب الطلاب لإستبيان قبلي وبعدي لرصد تجربتهم ووجهة نظرهم نحوها وقد أظهرت النتائج أن جميع الطلاب لم يستخدموا التطبيقات محل الدراسة من قبل لكنهم وجدوها سهلة وبسيطة و أكدوا على ارتفاع مهاراتهم في استخدامها وأجمعوا على فائدتها وخصوصا فيما يتعلق بتمكين الأستاذ من المتابعة وتقديم التغذية الراجعة. كما اظهرت النتائج وجود فروق إيجابية لصالح الإستبيان البعدي فيما يتعلق برغبة الطلاب باستخدام المزيد من تطبيقات الويب ٢.٠ في تعلمهم مما يظهر الأثر الإيجابي لتجربتهم مع مستندات وعروض جوجل حيث أفاد الطلاب بأن اتجاهاتهم الإيجابية متمحورة حول الإمكانيات والفوائد التي تقدمها التطبيقات وطريقة تفعيلها في العملية التعليمية.

و اختارت دراسة Taylor & Hunsinger (2011) حول استخدام الطلاب لتطبيقات الحوسبة السحابية وإتجاهاتهم نحوها تطبيق مستندات جوجل ليكون محور الدراسة والتي اعتمدت على المقابلات الشخصية والإستبيانات وتوصلت إلى أن إتجاهات الطلاب إيجابية جدا تجاه استخدام محرر المستندات من جوجل لأنه يساهم في العمل التعاوني ويسهل المشاركة ويمكن استخدامه من أي مكان وبأي زمان وقد أكد الطلاب عدم معرفتهم للتطبيق من قبل إلا أنهم خلال استخدامهم له تعرفوا على فوائده وإمكانياته المختلفة والتي ساهمت بتكوين إتجاهاتهم الإيجابية نحوه ونحو أي تطبيق من تطبيقات الحوسبة السحابية.

وفي نفس السياق اهتمت دراسة Zhou, Simpson, & Domizi, (2012) بمعرفة أثر استخدام مستندات جوجل على عملية الكتابة التعاونية، وقد تم تقسيم الطلاب لمجموعتي عمل قاموا في المرة الأولى بكتابة بحث مشترك بالأسلوب التقليدي (بحيث يكون التواصل وجها لوجه أو الهاتف الجوال أو البريد الإلكتروني) وفي المرة الثانية باستخدام مستندات جوجل. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب لديهم معرفة ولو بسيطة عن طريقة عمل مستنداتٍ جوجل، كما أوضح ٨٥٪ من الطلاب بأن تجربتهم التعليمية كانت إيجابية جدا

لأن مستندات جوجل تساعد على التواصل والعمل التعاوني في حين أن اثنين من الطلاب ذكرا أن مستندات جوجل تفتقر لطريقة لتتبع مساهمة كل فرد بالإضافة لبعض القصور في أدوات التنسيق المتاحة. وذكر ٧٩٪ أن لاستخدامهم مستندات جوجل أثر إيجابي على العمل التعاوني. وأخيرا ذكر الطلاب رغبتهم في استمرار استخدامهم لمستندات جوجل في مشاريعهم التعليمية المستقبلية.

وتعتبر تجربة Cordova (2012) من التجارب القليلة التي هدفت لتقديم تجربة تعليمية باستخدام تطبيقات جوجل حيث استخدم أستاذ المقرر اثنين من تطبيقات جوجل وهما مواقع و مستندات جوجل. وقد استخدم الموقع لعرض المحتوى التعليمي من نص وصور ومقاطع فيديو في حين استخدم مستندات جوجل لكتابة مواضيع حول مقاطع الفيديو المشاهدة يتم مشاركتها مع الأستاذ للحصول على تغذية راجعة فورية. وبشكل عام فقد كانت إتجاهات الطلاب حول التجربة إيجابية لسهولة استخدام الموقع وإمكانيات المشاركة والتعاون وتنسيق المحتوى في مستندات جوجل.

ومما سبق يتضح لنا اهتمام الجامعات بتفعيل أنظمة التعليم الإلكتروني لثبوت فاعليتها وفائدتها في العملية التعليمية إلا أن المشكلات والمعوقات المرتبطة بالتطبيق مثل ضعف البنية التحتية وتكاليف الإدارة والصيانة المستمرة وعدم إحتواء الأنظمة على أداوت تفاعلية تحاكي مايستخدمه الطلاب في شبكات التواصل الإجتماعي تعيق عمليات التوسع في التعلم الإلكتروني مما يجعل التوجه نحو تطبيقات الحوسبة السحابية أمرا مهما لأنها جاءت لتقدم حلولا لبعض عوائق توظيف التعلم الإلكتروني من خلال إتاحتها كما كبيرا من الموارد المشتركة والتي يستطيع كل عضو في المنشأة التعليمية استخدامها دون الحاجة لوجود بنية تحتية خاصة أو فرق دعم فني وصيانة أو موارد مالية لدعم البرمجيات فنيا.

- **إجراءات الدراسة**
- **منهجية الدراسة**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي بالإضافة إلى عرض وتحليل إمكانات وتطبيقات جوجل والتي تخدم العملية التعليمية. أما السؤال الثاني فقد تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة بهدف التعرف على مدى مناسبة التصور المقترح وفاعليته في التطبيق العملي ومناسبته للقيام بالمهام المتوقعة منه.

- **عينة الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من ٩٢ طالبة من طالبات كلية التربية كن بالمستوى الثاني بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

- **أداة الدراسة**

استخدمت الدراسة الإستبيان لجمع معلومات من الطالبات عن أكثر تطبيقات جوجل إنتشارا واستخداما بينهن ليساعد ذلك في تصميم التصور المقترح بناء على تفضيلاتهن. والإستبيان عبارة عن قائمة من ٢٠ تطبيقا من تطبيقات جوجل المتعددة الاستخدامات وعلى الطالبة تحديد مدى استخدامها لهذا التطبيق واستجابت كل عينة البحث البالغة ٩٢ طالبة. ولقياس صدق الإستبيان فقد تم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين بتقنيات التعليم و خبراء الحاسب الآلي، وطلب منهم إبداء رأيهم فيه من حيث الشمولية ومناسبة فقرات الإستبيان لتحقيق أهداف الدراسة و الإجابة على أسئلتها.

وقد قامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وتم إجراء التعديلات في ضوء التوصيات المقدمة. واعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات وتوصيات المحكمين وإجراء التعديلات الموصى بها بمثابة قياس للصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة وبأن الأداة صالحة لقياس ماوضعت له.

- **إعداد وبناء التصور المقترح**
- **الهدف العام من التصور المقترح**

توظيف إمكانيات وتطبيقات الحوسبة السحابية لتشكيل نظام إدارة تعلم إلكتروني يستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي وتطبيقه عمليا في تدريس مقرر تقنيات التعليم.

- **المبادئ النظرية التي يقوم عليها التصور المقترح**

- خدمات وإمكانات تطبيقات الحوسبة السحابية: قامت الباحثة بتحليل تطبيقات الحوسبة السحابية المختلفة للتوصل لطبيعتها والخدمات التي تقدمها وكيفية الإفادة منها في العملية التعليمية.
- النظرية الإتصالية للتعلم والمعرفة: وهي نظرية تناسب التعلم المفتوح في بيئات التعلم الإلكترونية المركبة والتي تعتمد على قيام المتعلم بإنشاء وتدعيم الروابط وتكوين العقد في شبكته التعليمية بالتشارك والتعاون مع الآخرين. وتم اختيار النظرية الإتصالية لأنها تعطي للمتعلم دورا فاعلا و أساسيا في عملية تعلمه التي يصوغها ويشكلها حسب أسلوبه المفضل في التعلم. وتمكن المتعلم من التعلم بهذه الطريقة يخلق منه متعلما مدى الحياة وهذا من أهم الأهداف التي يسعى التعليم لتحقيقها (Siemens, 2005) .

- **إعداد وبناء التصور المقترح**

المرحلة الأولى: اختيار تطبيقات الحوسبة السحابية المكونة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني المقترح: في السنوات الأخيرة تعرف المعلمون على خيار ثالث لنظم إدارة التعلم الإلكتروني غير التجارية ومفتوحة المصدر وهي مجموعة من التطبيقات المقدمة عبر الحوسبة السحابية تتميز بإنخفاض تكاليف استخدامها ومجانيتها في غالب التطبيقات، تقدم خيارات متنوعة وتطبيقات

متعددة الخدمات، توفر إمكانية الوصول في أي مكان وأي زمان لكل الطلاب، وتساهم في تغيير تركيز التعليم على التعلم القائم على نقل المحتوى العلمي للتعلم القائم على الأنشطة والمشاريع. وبعد الإطلاع على الخيارات المتاحة وجد أن حزمة تطبيقات جوجل تقدم خدمات متنوعة وتطبيقات فريدة تساهم في تطوير العملية التعليمية وتدعم التعاون والتشارك والتفاعل بين جميع الأطراف وتتميز بمجانيتها وتجانسها وترابطها في منظومة متكاملة من الخدمات والتي يمكن الولوج لها باستخدام معرف واحد فقط وبناء على هذه الإيجابيات تم اختيار تطبيقات جوجل لتكوين التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني.

المرحلة الثانية: التعرف على طبيعة معرفة الطالبات وتحديد الإحتياجات: حيث تم تصميم وتوزيع إستبيان يحتوي على جميع تطبيقات جوجل وطلب من الطالبات تحديد مدى معرفتهن بالتطبيق من قبلٍ وطبيعة الاستخدام. وبناء على النتائج تم التعرف على أكثر التطبيقات شيوعاً بينهن وتلك التي يحتجن بعض التعريف عنها وعن خدماتها، هذا بالإضافة إلى أن الإستبيان قد أكد للباحثة صحة اختيارها لتطبيقات جوجل في المرحلة الأولى.

المرحلة الثالثة: التخطيط لعملية التعلم داخل نظام إدارة التعلم الإلكتروني المقترح: قبل البدء في تطبيق استخدام نظام إدارة التعلم المقترح قدمت محاضرة للطالبات عن تطبيقات جوجل المختلفة ودعم الشرح بالصور ومقاطع الفيديو الملائمة لتوضيح طريقة عمل التطبيقات والإمكانيات التي تقدمها. ومن ثم تم توزيع الطالبات على مجموعات عمل تترأس كل منها قائدة ليسهل عليهن التعاون والمشاركة في المشاريع والأبحاث. و قامت الطالبات اللواتي لايملكن حساباً في جوجل بإنشاء حساب والتواصل مع قائدة المجموعة لإتاحة المشاركة لهن في الأعمال.

- **تطبيق التصور المقترح**

قامت الباحثة بتطبيق التصور المقترح على عينة البحث منذ بداية الفصل الدراسي وحتى نهايتهٍ إذ استمر التطبيق لمدة ١٤ أسبوعا، وخلال هذه الفترة لاحظتِ الباحثةِ تجاوباً كبيراً من الطالبات وحماساً في تنفيذ المهام والمشاريع و تفاعلاً مستمراً على شبكة التواصل الإجتماعي جوجل بلس +Google.

- **الإجابة عن أسئلة البحث** :

السؤال الأول: ما مدى انتشار استخدام تطبيقات جوجل بين طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق عمليات الإحصاء البسيطة (النسب المئوية والتكرارات) لإستجابات الطالبات على الإستبيانِ المقدم لهن والذي يهدف لجمع معلومات عن أكثر تطبيقات جوجل استخداما وطبيعة هذا الاستخدام. وتبين النتائج بأن أكثر تطبيق يستخدمنه الطالبات بشكل دائم هو محرك البحث جوجل بنسبة ٩٧٪ يليه مترجم جوجل بـ ٧٧٪ ثم البريد

الإلكتروني لجوجل ٥٤٪. في حين حل جوجل الفلكي و مشروع جوجل الفني في ذيل قائمة التطبيقات حيث أوضحت ٧٦٪ من الطالبات بأنهن لم يسمعن من قبل بهذا التطبيق فيما بينت ٤٠٪ من الطالبات بأنهن قد سمعن بجوجل الفلكي لكنهن لم يستخدمنه من قبل.

وتوضح النتائج أن هناك عدداً من التطبيقات والتي حلت في ترتيب متأخر في تصنيف الاستخدام الدائم لكن الطالبات ذكرن بأنهن يستخدمنها بشكل متقطع مثل جوجل بلس بنسبة ٢١٪ و جوجل درايف و مواقع جوجل بنسبة ١٨٪. ويتضح لنا من النتائج الإحصائية بأن الطالبات على علم ومعرفة بتطبيقات جوجل المتنوعة ولبساطة وسهولة استخدامِ التطبيقات يمكنهن التدرب عليها بسرعة وإتقان في فترة قصيرة خصوصا فيما يتعلق بالتطبيقات المهمة للاستخدام في التصور المقترح. وهذا يتفق مع دراسة (Blau & Capsi, 2009) والتي وجدت أن لا أحد من الطلاب المشاركين في البحث والبالغ عددهم ١١٨ قد استخدم جوجل مستندات من قبل إلا أن نتائج البحث أثبتت قدرتهم على استخدامه بفاعلية لخدمة أهدافهم التعليمية التعاونية لسهولة استخدامه وبساطته. وقد أشارت دراسة Taylor & Hunsinger (2011) إلى أن الطلاب أكثر ميلا لاستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية ومنها جوجل مستندات لبساطتها وسهولة استخدامها. والجدول التالي يوضح التطبيقات المختلفة ومدى استخدام الطالبات لها بالنسب المئوية.

جدول رقم ١ واقع استخدام طالبات جامعة الأميرة نورة لتطبيقات جوجل المختلفة

التطبيق	طبيعة الإستخدام بالنسب المئوية				
	استخدام دائم	استخدام متقطع	استخدم مرة واحدة	أعرف التطبيق ولكن لم أستخدمه	لم أسمع بالتطبيق من قبل
محرك البحث Google	٩٧	٢	١	٠	٠
فيديو جوجل Google Video	١٥	٣٥	٧	٢٣	٢١
كتب جوجل Google Books	١	٨	١٥	٣٩	٣٧
جوجل الباحث العلمي Google Scholar	٢	٥	٤	٣٨	٥٠
جوجل الفلكي Google Sky	٠	٥	١	٤٠	٥٣
خرائط جوجل Google Maps	١٠	٤٦	١٢	٢٧	٥
أرض جوجل Google Earth	٣	١٨	١٥	٢٨	٣٥
مشروع جوجل الفني Google Art Project	٠	١	٠	٢٣	٧٦
جوجل كروم Google Chrome	٤٥	٢٨	٤	١١	١٢
البريد الإلكتروني الخاص بجوجل Gmail	٥٤	٣٠	١٠	٥	٠
جوجل درايف Google Drive	٨	١٨	١٦	١٧	٤٠
مواقع جوجل Google Sites	١٢	١٨	٢	١٥	٥٢
مجموعات جوجل Google Groups	٤	١١	٣	٢٨	٥٣
مدونة جوجل Google Blog	٣	٩	٥	٣٥	٤٨
جوجل بلس Google +	١٠	٢١	٩	٤٢	١٨
جوجل ترجمة Google Translate	٧٧	٢١	٠	١	١
مفكرة جوجل Google Calendar	٤	١٣	٩	٣٢	٤٢
جوجل الشخصي iGoogle	٩	٣	٣	٢٣	٦٢
ألبوم صور بيكاسا Picasa Web Album	٢	٣	٣	١٢	٧٩

السؤال الثاني: ماهو التصور المقترح لاستخدام الحوسبة السحابية (تطبيقات جوجل) من واقع استخدام طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في العملية التعليمية؟

يأتي تصميم التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني المعتمد على استخدام تطبيقات جوجل نتيجة لعدد من النقاط والتي تم وضعها في عين الإعتبار ليتم التوصل لأفضل تصور يقدم أدوات بسيطة وسهلة الاستخدام تيسر التفاعل والتعاون بين المستخدمين وتساهم في إثراء التجربة التعليمية لهم. ويمكن تلخيص هذه النقاط كالتالي:

- إن التصور المقترح والتطبيقات المستخدمة فيه يجب أن تساهم في تعزيز دافعيةٍ الطالبات نحو التعلم ورغبتهن في التعاون و المشاركة لأن الدافعية تلعب دورا مهما في تحديد مدى وكيفية تفاعل الطالبات مع المحتوى العلمي. وفي عصر الويب ٢.٠ يستخدم الطالبات والأستاذات العديد من التطبيقات مثل SkyOne و DropBox و Google Apps بشكل مستمر ولديهن إتجاهات إيجابية نحوها ولذا فإن استخدامها في العملية التعليمية سيكون طريقة جديدة لإشراك الطالبات والأستاذات في أنشطة تعلم ذات مغزى (Lin & Jou, 2013) .
- إن التطبيقات المستخدمة يجب أن تتسم بسهولة الاستخدام والبساطة والوضوح وذلك لأن التطبيقات الصعبة أو التي تتسم بالغموض وتحتاج تدريبا قبل استخدامها تقلل من دافعية الطالبات نحو التعلم ورضاهن بشكل عام عن العملية التعليمية (Green, Inan, & Denton, 2012) .
- إن التطبيقات المستخدمة يجب أن تكون متاحة ومجانية الاستخدام لتحقيق أغراض التصور المقترح القائمة على ردم الفجوة بين طلبة المنشئآت التعليمية القادرة على توفير نظم إدارة تعلم إلكتروني وتلك غير القادرة ولتحقيق العدالة والمساواة في التعليم وفتح آفاق أوسع للمعلمين لتطوير ممارستهم التعليمية دون الاعتماد على إدارات مؤسساتهم التعليمية.

وتطبيق التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني سوف يساهم في تحقيق الفوائد التالية:

- زيادة التفاعلِ والتواصل بين الطالبات والأستاذة بدون الضغوط المرتبطة بالتواصل وجها لوجه(Oliveira & Moreira, 2008)
- زيادة التفاعل والتواصل بين الطالبات مع شعورهم بالمتابعة والإشراف من قبل الأستاذة
- تطوير مهارات البحث والكتابة والحوار والنقاش وتكوين شبكات التعلم لدى الطالبات
- تطوير مهارات الطالبات بتعلم تطبيقات جديدة ومتنوعة وتقديم تجربة تعلم واقعية وحقيقية وإعدادهن لسوق العمل المستقبلية (Edwards & Baker, 2010)
- استخدام الحوسبة السحابية يعني إستمرارية إمكانية وصول الطالبات للمعلومات والمشاريع والأبحاث التي قمن بها حتى بعد إنتهاء دراستهن مما يسهل إستمرارية التعلم وبناء ملف إنجاز للطالبة.

- تمكين الأستاذات كأفراد من تقديم تجربة تعلم إلكتروني متكاملة وثرية للطالبات. وتتميز التجربة بمجانيتها وتوافر الدعم التقني والفني لها على مدار الساعة إضافة لتوافر التحديثات والترقيات للبرمجيات دون جهد أو تكلفة على الأستاذة.

يمر تكوين التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل بعدة مراحل وخطوات تعمل مع بعضها البعض لتكوين نظام متناغم يعمل كل تطبيق فيه على خدمة أهداف محددة في التصميم التعليمي للممارسة التعليمية. وفيما يلي مكونات التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني:

الخطوة الأولى: إنشاء موقع عبر مواقع جوجل

يعتبر الموقع نقطة البداية للنظام و فيه يتم تقديم المحتوى العلمي بأشكال متعددة فالموقع سهل الاستخدام بسيط الشكل يحتوي على عدة صفحات يمكن تضمينها نصوصا و ملفات فيديو وعروض تقديمية كما يمكن إنشاء أنواع مختلفة من الصفحات ومن بينها صفحة "خزانة الملفات" والتي يمكن من خلالها تحميل جميع أنواع الملفات وبمختلف الصيغ. ويقترح إنشاء صفحات بعدد أسابيع التدريس أو مواضيع المقرر وتضمين كل صفحة المعلومات والأنشطة والمشاريع المطلوبة لكل أسبوع بالإضافة إلى إدراج تطبيق مفكرة جوجل لتذكير الطالبات بالمشاريع المطلوبة ومواعيد التسليم ومواعيد الإختبارات وغيرها من المواعيد الهامة، كما يمكن أيضا إنشاء موقع جوجل لكل طالبة ليكون مكنزا خاصا بها وملفا لجمع جميع إنجازاتها ومشاريعها وملفاتها.

وفي التجربة تم استخدام مواقع جوجل ليتم من خلالها عرض المحتوى العلمي المكون من مستندات وملفات عروض تقديمة و روابط لمواقع ويب إثرائية. بالإضافة لإحتوائه على صفحة للإعلانات لتبليغ الطالبات بآخر المستجدات وصفحة للمشاريع يذكر فيها اسم المشروع ووصفه ومتطلباته وتاريخ تسليمه. وطلب من الطالبات الدخول على الموقع بشكل أسبوعي قبل المحاضرة للإطلاع على آخر المستجدات والإعلانات والملفات. ولاستخدام الموقع فوائد عديدة جعلت الطالبات على اتصال واطلاع دائم بالمستجدات وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Tavares, Chu & Weng (2011) والتي وجدت بأن لاستخدام مواقع جوجل فوائد عديدة للطلاب لسهولة الوصول إليه و بساطة استخدامه وإمكانية تعديل وتحرير المعلومات فيه.

شكل ٢ واجهة الموقع الرئيسية

الخطوة الثانية: تكوين شبكة التواصل الإجتماعي باستخدام جوجل بلس Google+

باستخدام جوجل بلس Google+ يتم إنشاء دوائر تضم كل دائرة مجموعة من المجموعات التي تم تقسيمها من قبل بالإضافة للأستاذة وذلك لتسهيل عملية التواصل والتفاعل وتبادل الآراء فيما يخص المشاريع التعاونية والأعمال المشتركة دون أن يطلع عليها بقية الطالبات. ويمكن جوجل بلس من تبادل الرسائل والتعليق عليها. ولدعم الحوار والنقاش على مستوى جميع الطالبات يتم إنشاء مجتمع جوجل Google Community ويمكن من خلاله طرح مواضيع للنقاش من قبل الأستاذة وتبادل المعلومات الإثرائية والمصادر الخارجية المتنوعة. وتستخدم خدمة رسائل Hangout للتواصل المباشر بين الطالبات والأستاذة في حالة الأسئلة والاستفسارات الشخصية. كما أن هناك خيار آخر لتفعيل التواصل والتفاعل وتبادل الآراء بين الطالبات باستخدام مجموعات جوجل Google Groups بحيث يتم إنشاء مجموعة من قبل الأستاذة وينضم إليها جميع الطالبات.

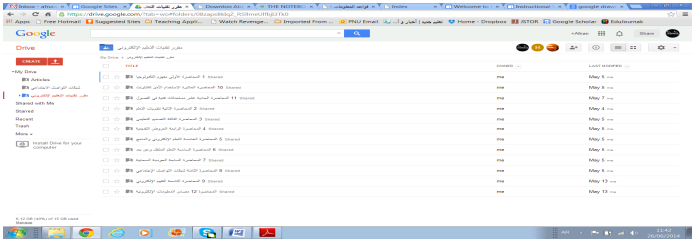
وفي التجربة اختيرت جوجل بلس Google+ لتسهيل التواصل والتفاعل وتكوين مجتمع إلكتروني تفاعلي بين الطالبات. تم تفعيل جوجل بلس عن طريق تبادل الرسائل التربوية ومقاطع الفيديو و الصور والروابط المرتبطة بموضوع محاضرة الأسبوع والتعليق عليها. وفي كل أسبوع تطرح الأستاذة موضوعا للنقاش ليستمر الحوار دائرا لمدة أسبوع حتى يحين موعد الموضوع القادم، وتشجع الأستاذة الطالبات على طرح الأسئلة المتعلقة بالمشاريع والمقرر عبر جوجل بلس لتعميم الفائدة ونشر المعلومة أما الإستفسارات الشخصية فيتم الرد عليها عبر Google Hangout. واستفادت الطالبات من جوجل بلس في دوائرهن الخاصة والتي تحوي أعضاء مجموعة العمل فقط بترتيب الأعمال ومناقشة المشاريع وتوزيع المهام وتبادل الأفكار والتي تشرف عليها الأستاذة عن بعد وتقوم بالتوجيه والإرشاد متى ما استدعى الأمر. وقد وجدت العديد من الدراسات مثل دراسة Erkollar & Oberer (2013) بأن استخدام جوجل بلس يزيد من تفاعل الطلاب ومشاركتهم ويحسن من جودة مشاريعهم التعاونية كما أنه يزيد من التفاعل مابين الطلاب أنفسهم ومابين الطلاب ومعلميهم.

شكل ٣ نموذج من تفاعل الطالبات على Google+

الخطوة الثالثة: تفعيل التعاون والتشارك عبر جوجل درايف Google Drive

يتم استخدام جوجل درايف Google Drive لإنشاء ملفات متنوعة مثل المستندات والعروض التقديمية والجداول و النماذج والرسوم، وتتميز هذه الملفات بإمكانية الوصول لها من أي مكان به إتصال بالإنترنت كما يمكن مشاركة العمل على المستند مع أعضاء آخرين من المجموعة مع إمكانية العمل التعاوني على نفس المستند بشكل تزامني. وتتميز الملفات المنشأة باستخدام جوجل درايف بإمكانية إجراء حوار نصي مع أفراد المجموعة وترك تعليقات على الهامش وبنفس الشاشة، ويفيد ذلك الأستاذة في متابعة تطور العمل وأسلوب الطالبات في التفكير والتنفيذ كما يمكنها ترك تغذية راجعة على المشروع منذ البدايات المبكرة للعمل عليه مما يؤدي لتجويد العمل ودعم عملية التعلم لدى الطالبات. إن استخدام جوجل درايف يهيء الطالبات ليكن متعلمات فاعلات قادرات على التعاون والتشارك مع الآخرين وعلى تنمية مهارات القيادة وتنظيم الوقت وترتيب الأولويات. كما يمكن استخدام جوجل درايف كمكتبة رقمية للمقرر بحيث يتم تحميل ملفات متنوعة يتم مشاركتها مع الجميع كمصادر إثرائية.

وفي تجربة الباحثة تم استخدام جوجل درايف لمشاركة بعض الملفات خصوصا كبيرة الحجم والتي لا يمكن تحميلها في صفحة الملفات بموقع المقرر. بالإضافة إلى استخدام مستندات جوجل Google Docs وعروض جوجل Google Presentation للعمل التعاوني لتنفيذ المشاريع المطلوبة منهن، وخلال كل مرحلة من مراحل العمل تقوم الأستاذة بتزويد الطالبات بتغذية راجعة فورية تساعدهم فيها على تحسين العمل وتجويده وجعله مطابقا للمعايير التي سيتم التقييم بناء عليها. كما أن استخدام مستندات جوجل لإتمام المشاريع يساعد الأستاذة خلال تقييم الطالبات لأنه بالإمكان مراجعة المستند ومعرفة تاريخ تطوره وكمية التعديلات التي طرأت عليه ومن قام بالأعمال ليتم توزيع الدرجات بعدالة بناء على حجم الجهد والعمل المبذول في المشروع التعاوني. وقد تمت الإستفادة من إمكانيات جوجل درايف في الكثير من التخصصات وبمختلف المراحل التعليمية وأثبت استخدامه فاعليته في تحسين جودة المشاريع التعاونية وتنمية مهارات التحليل و التفكير الناقد وتحسين اتجاهات الطلاب نحو التعلم وذلك لتقديمه لفرص متنوعة من التفاعل بين الطلاب ومعلميهم ساهمت في إثراء تجربتهم التعليمية (Rowe, Bozalek, & Frantz,2013).



شكل ٤ مستندات مقرر تقنيات التعليم على Google Drive

الخطوة الرابعة: تفعيل الفصول الإفتراضية Google Hangouts

يتم إلقاء المحاضرات وإدارة الحوارات والنقاشات عبر Google Hangouts وهو تطبيق يدعم مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية مع عشرة مشاركين كحد أقصى. ويتميز التطبيق بإمكانية مشاركة شاشة الأستاذة مع الطالبات فيمكن تقديم المحاضرة بمصاحبة العرض التقديمي أو شروحات ورسومات معينة ويمكن حتى تدريب الطالبات على استخدام تطبيقات وبرمجيات جديدة عن طريق مشاهدتهم للأستاذة حال استخدامها لها. وهذا مايجعل تجربة التعلم عبر Google Hangouts أقرب ماتكون للواقعية إذ لافرق بين تواجد الطالبة والأستاذة في نفس المكان أو تواصلهم تزامنيا عبر التطبيق. وقد تم استخدام Google Hangouts في عدة دراسات لتطبيق مفهوم التعلم الإلكتروني المدمج و استراتيجيات تعليمية حديثة مثل إستراتيجية الفصول المنعكسة Flipped Classroom لملائمة التطبيق للإحتياجات التعليمية حيث يمكن بث المحاضرات التعليمية وتسجيلها وأرشفتها وتمكين الطلاب من التفاعل معها وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات نتائجا إيجابية لاستخدام التطبيق وإزديادا لتفاعل الطلاب و إرتفاع معدلات حضورهم للمحاضرات (Jones & Basham, 2014). وفيما يتعلق بالتجربة ولإعتبارات تتعلق بتحفظ الطالبات على عقد مؤتمرات الفيديو فقد تم اختبار إمكانيات التطبيق وملائمته للتصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني مع متطوعتين ليستا من ضمن الطالبات وخلال المؤتمر تم تجريب نقاوة الصوت والصورة ومميزات مشاركة الشاشة والرسوم التعبيرية وغيرها.

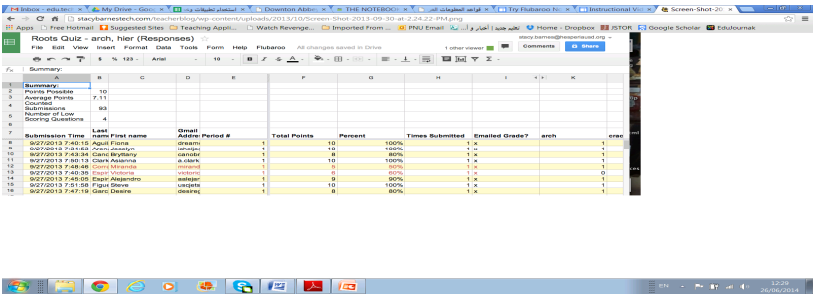
الخطوة الخامسة: تقييم التعلم باستخدام نماذج جوجل Google Forms

من المعلوم أن عملية تقييم التعلم عملية مهمة وأساسية لضمان جودة التعليم وخلال عملية التعليم تحتاج الأستاذة لأنواع متعددة من الاختبارات مثل الاختبار القبلي والبنائي والتشخيصي والختامي. ويمكن للأستاذة استخدام نماذج جوجل Google Forms لإنشاء أنواع متعددة من الاختبارات والاستبيانات بخيارات متعددة ليتم حفظ أجوبة الطالبات مباشرة في ورقة عمل Spreadsheet بحيث يمكن تصحيح الاختبار إلكترونيا. وفي التجربة استخدمت الطالبات نماذج جوجل Google Forms بأشكال متنوعة حيث استجبن لعدد من الاستبانات واختبار قصير. وقد تم إرسال رابط الاختبار على مجتمع الطالبات في جوجل بلس Google+ مما أعطى شعورا بترابط الخدمات وتكاملها.

شكل ٥ استبيان مصمم باستخدام نماذج جوجل Google Forms

الخطوة السادسة: رصد الدرجات ومتابعة أداء الطلاب Flubarro

ولإكمال خدمات نظام إدارة التعلم المقترح يتم إضافة تطبيق Flubarro المجاني لجوجل درايف Google Drive الخاص بالأستاذة لتتمكن بواسطته من تصحيح الاختبارات المقدمة إلكترونيا باستخدام نماذج جوجل Google Forms ورصد الدرجة في سجل الطالبة وإرسال رسالة بريد إلكتروني لإشعارها بالنتيجة، كما يقوم التطبيق بتنبيه الأستاذة للطالبات المخفقات بكتابة أسماءهن باللون الأحمر وتقديم معلومات إحصائية عن أكثر الأسئلة التي واجهت الطالبات صعوبة في الإجابة عليها ومتوسط درجات الطالبات وغيرها من المعلومات التي تساعد الأستاذة في عملية متابعة الأداء والتقييم. وفي التجربة تم اختبار الطالبات باستخدام نماذج جوجل Google Forms وتصحيحه باستخدام Flubaroo وهو تطبيق سهل الاستخدام.



شكل ٦ اختبار قصير تم تصحيحه ورصد درجاته باستخدام Flubaroo

مع تعدد الخيارات المقدمة من تطبيقات جوجل وتنوعها يمكن للمعلم اختيار ماينا سبه منها تبعا لطبيعة المحتوى العلمي وبشكل عام يمكن استخدام تطبيقات جوجل المختلفة لتقدم نفس الخدمات المقدمة من أنظمة إدارة التعلم التقليدية حيث يمكن:

جدول رقم ٢ خدمات أنظمة إدارة التعلم والتطبيقات الملائمة للقيام بدورها

الخدمة	التطبيق الملائم
الإعلانات و المواعيد	مواقع جوجل Google Sites مجموعات جوجل Google Groups مفكرة جوجل Google Calendar
تسليم الواجبات والمشاريع	مستندات جوجل Google Docs
التوصيف والمحتوى العلمي للمقرر	مواقع جوجل Google Sites
التواصل والتفاعل	جوجل بلس Google+ مجموعات جوجل Google Groups
التعاون والتشارك	جوجل درايف Google Drive مستندات جوجل Google Docs عروض جوجل Google Presentation رسوم جوجل Google Drawings جداول جوجل Google Spreadsheet
الاختبارات	نماذج جوجل Google Forms
متابعة الطلاب ورصد الدرجات	فلبرو Flubarro

- **التعليق على تجربة تطبيق التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل**

أثرت تطبيقات جوجل على التعليم بشكل كبير وسهلت تطبيق الكثير من الإستراتيجيات التعليمية مثل التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشاريع والتعلم التشاركي والتعلم النشط وحل المشكلات و التعلم الإستكشافي (الحلفاوي،٢٠٠٩). والتجربة التي خاضتها الباحثة أثبتت مدى تأثير تطبيقات جوجل وفاعليتها في التعليم فالأستاذة تكونت لديها إتجاهات إيجابية تجاه استخدام التطبيقات المتنوعة لما لمسته من أثر كبير لها في تطوير وتحسين ممارستها التعليمية فباستخدام جوجل بلس +Google على سبيل المثال استطاعت تمديد ساعات التواصل مع طالبتها خارج أسوار القاعة الدراسية لتصبح مامتوسطه أربع إلى خمس ساعات أسبوعيا يتفاعل فيها الطالبات مع بعضهم البعض ويشاركن الملفات والروابط والمقاطع والصور ويدلون بآرائهم هذا بالإضافة للأربع ساعات المجدولة رسميا كمحاضرات تقليدية وجها لوجه. ولم يكن هذا بالإمكان وبنفس الجودة والفاعلية لولا توفر مثل هذه التطبيقات والتي تتيح التفاعل بجو يخلو من الرسمية مما يشعر الطالبة بأنها تقضي الوقت في التسلية والترفيه وليس في التعلم عن طريق التفاعل والتشارك مع الآخرين.

وباستخدام جوجل بلس +Google تمكنت الأستاذة من طرح مواضيع أسبوعية لم يتم التطرق لها في المحاضرة مما شجع الطالبات على البحث عن الموضوع المطروح ليتمكن من المشاركة في الحوار الدائر وإثرائه بمعلومات جديدة ومقاطع فيديو وروابط لمواقع ويب وهذا شكل رافدا تعليميا مهما وبالتالي تطوير مهارات التعلم الذاتي وتكوين شبكة التعلم الخاصة بكل طالبة. ومع إستمرار التفاعل وتنوع المشاركات تمكنت الأستاذة من التعرف عن كثب على طالباتها وتوطيد علاقتها بهن ومعرفة نقاط القوة والضعف ومدى فهمهن للمواضيع والمحاضرات وبالتالي تمكنت من تلافي الأخطاء وتقديم المساعدة الملائمة للطالبات المتأخرات دراسيا. ووجدت الأستاذة أن الطالبات المقلات في المشاركة خلال المحاضرة يتفاعلن بشكل جميل مع زميلاتهن عبر جوجل بلس +Google وقد أوضحت إحداهن بأن التفاعل الإلكتروني ساعدها على مواجهة خجلها من الحديث أمام الآخرين بالتعبير عن نفسها بالكتابة.

وقد استفادت الطالبات كثيراً من موقع المقرر لكونه يجمع كل الأنشطة والمشاريع والإعلانات المتعلقة بالمقرر فلو تغيبت طالبة ما عن الحضور لأحد المحاضرات فيمكنها متابعة آخر المستجدات دون الحاجة لسؤال زميلاتها كما أن إحتواء الموقع على جميع مستندات المقرر ساهم بجعل المقرر إلكترونيا بالكامل فلم يتم استخدام الأوراق إطلاقا في التدريس ولا تسليم الأبحاث والمشاريع.

وفيما يتعلق بإنجاز المشاريع التعاونية فقد وجدت الطالبات أن مستندات جوجل Google Docs و عروض جوجل Google Presentation لم يسهل العمل وتوزيع المهام فقط وإنما أشعرهن بالراحة والإطمئنان لعدالة التقييم الذي

سيحصلن عليه فمستندات جوجل تمكن الأستاذة من متابعة التعليقات الجانبية ومراجعة تاريخ تطور المستند وأسماء الأشخاص الذين عملوا عليه وحقيقة ماقاموا بعمله وبالتالي يمكن تلافي مشكلة إعطاء جميع أفراد المجموعة نفس الدرجة مع اختلاف مساهماتهم وجودة عملهم. كما أنه ساعدهم على تنظيم أوقاتهن وتخفيف أعبائهن خلال اليوم الدراسي فلم تعد المشاريع التعاونية تستدعي الاجتماعات وجها لوجه لتنسيق العمل فيها وتوزيع المهام حيث حل التواصل عبر مستندات جوجل Google Docs و جوجل بلس+Google محل هذه اللقاءات والتي كما ذكرت كثير من الطالبات يصعب عقدها وتحديد وقت مناسب لها لاختلاف جداول الطالبات وارتباطاتهن عن بعضها البعض مما يتطلب الإجتماع خارج أوقات الدوام الرسمي وهذا ماكان يشكل عبئا عليهن.

وتطبيقات جوجل تتميز أيضاً بتوافرها على الأجهزة المحمولة وأجهزة الهواتف الذكية مما سهل من عملية التواصل الدائم فالطالبة تتفاعل عبر جوجل بلس +Google وتستجيب لتساؤلات زميلاتها في مستندات جوجل Google Docs وتنجز مهامها الموكلة لها عبر هاتفها الذكي وهذا ماجعل عملية التعلم ممتدة وفعالة دون أن تدرك الطالبات ذلك.

وبعد أشهر من إنتهاء التجربة نجد أن عدداً من دوائر جوجل بلس +Google مازالت فعالة ترسل عبرها الطالبات بعض الرسائل المتعلقة باستخدام التقنية في التعليم أو عن استراتيجيات تعليمية جديدة أو تجارب ناجحة حول العالم. والتجربة أثبتت نجاحها لعموم فائدتها فقد ذكرت عدد من الطالبات أنهن أصبحن يحللن المشاكل التي تواجه زميلاتهن واللواتي يدرسن في كليات أخرى فيما يتعلق بالعمل التعاوني بتعريفهن على تطبيقات جوجل وإمكانياتها المختلفة لدعمهن وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على استشعارهن فائدة التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني ورغبتهن بمشاركة تجربتهن الناجحة باستخدامه.

شكل ٧ التصور المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل

- **توصيات الدراسة**:

برز التوصيات التي نتجت عن البحث مايلي:

- حث المعلمين على تطوير مهاراتهم التقنية وممارساتهم التدريسية ومتابعة المستجدات النافعة في تدريسهم.
- تشجيع المعلمين على الدافعية الذاتية لتطوير ممارستهم التعليمية وإيجاد الحلول للمشاكل والعقبات التي تواجههم.
- توظيف تقنيات الحوسبة السحابية بالإضافة إلى شبكات التواصل الإجتماعي المجانية لخدمة العملية التعليمية.
- تدريب المعلمين بأسلوب التعلم التعاوني بين الزملاء على استخدام تطبيقات جوجل لخدمتهم في ممارستهم التعليمية.
- تشجيع المعلمين على تبادل تجاربهم الناجحة في توظيف شبكات التواصل الإجتماعي والحوسبة السحابية في التعليم.
- استثمار الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو تطبيقات الحوسبة السحابية لخدمة العملية التعليمية في التعليم الجامعي.
- تشجيع المعلمين في جميع مستويات التعليم على تطبيق النموذج المقترح لنظام إدارة التعلم الإلكتروني لنشر التعلم الإلكتروني بتكاليف زهيدة.

- **البحوث المقترحة** :

توصي الباحثة بإجراء البحوث التالية:

- إجراء دراسات لقياس إتجاهات الطلاب نحو استخدام تطبيقات و أداوت جوجل في تجربتهم التعليمية.
- إجراء دراسات لقياس إتجاهات المعلمين نحو استخدام تطبيقات و أداوت جوجل في ممارستهم التعليمية.
- إجراء دراسات لقياس الرضا الذاتي للمتعلمين والمعلمين عن تجربة استخدام التصور المقترح.
- تطبيق التصور المقترح باستخدام تطبيقات ومواقع أخرى لتنويع التجربة التعليمية والخبرات المكتسبة.

- **المراجع**:

- أبوخطوة، السيد عبدالمولى (٢٠١٣) تصميم بيئة تعلم إلكترونية تدمج بين نظام "مودل والفيسبوك" و أثرها في تنمية التحصيل المعرفي و التفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، العدد التاسع والثلاثون، الجزء الثاني.*
- بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧)،*التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال*،القاهرة:دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- الحربي، محمد صنت. (١٤٢٨ه) أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني LMS ودورها في تفعيل الإتصال في العملية التربوية والتعليمية. ورقة عمل مقدمة للقاء الثاني عشر للإشراف التربوي بمنطقة تبوك ١٢- ١٤٢٨/٥/١٤هـ
- حسين، هشام بركات (٢٠١١) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني جسور. *مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني.*
- الحلفاوي ، وليد سالم محمد. (٢٠٠٩) تصميم نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب ٢.٠ وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبتكاري والإتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم - مصر، مج ١٩، ع ٤*، ص ٦٣ - ١٥٨.

- الحوامدة، محمد (٢٠١١) معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٧ العدد الأول + الثاني.*
- الخليفة، هند .(٢٠٠٨) من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية: عرض وتحليل. ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، الرياض، المملكة العربية السعودية
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣) *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة، مكتبة دار الكلمة.
- زكي، مروة زكي (٢٠١٢) تطوير نظام تعليمي الكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٧ الجزء الثاني.*
- زين الدين، محمد محمود (٢٠١٠) تجربة جامعة الملك عبدالعزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني EMES وإمكانية الإستفادة منها في التعليم الجامعي المصري. *مجلة التربية، جامعة بورسعيد، العدد الثامن.*
- سالم،أحمد. (٢٠٠٤) *تكنولوجيا التعلم والتعلم الالكتروني*. الرياض، مكتبة الرشد.
- السلوم ، عثمان ابراهيم و رضوان ، مصطفى امين . (٢٠١٣) قالب مقترح لانشاء مقررات تفاعلية وفقا لنظام ادارة التعلم الإلكتروني - بلاكبورد - بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربى - السعودية ، س ٣٤، ع ١٢٩*، ص ٩٥ - ١٠٨.
- عبدالوهاب، محمد محمود و علي، فكري محمد السيد. (٢٠١٢) صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل Moodle بعض الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم "دراسة تقويمية". *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٨، الجزء الثاني.*
- العبيدي ، علي محمد . (محرم ١٤٢٤ه) نظم إدارة التعلم الإلكتروني. *مجلة واحة الحاسب* .ع٢٠ .
- العييد ، أفنان بنت عبدالرحمن. (٢٠١١) أدوات و تطبيقات جوجل في خدمة التعليم. *المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية) - السعودية،ع ٢٠١*، ص ٩٤ - ١٠٥
- الغديان ، عبدالمحسن بن عبدالرزاق.(٢٠١٠). أنظمة إدارة التعليم الالكتروني : دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة ومصادر مغلقة. *مجلة بحوث التربية النوعية - مصر ،ع ١٧، ص* ٢ - ٥٢ .
- مندورة، محمد محمود (١٤٢٥هـ). التعليم الالكتروني من التخطيط الى التطبيق، ورقة عمل مقدمة للقاء الدوري الثاني لأعضاء المجلس التنفيذي المنعقد بدبي في دولة الامارات العربية المتحدة بتاريخ ٢٧ ربيع الأول الموافق ٢٦ مايو ٢٠٠٤م. مكتب التربية العربي.
- الموسى،عبد الله و المبارك، أحمد. (٢٠٠٥) *التعلم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*.الرياض ،مؤسسة شبكة البيانات.
- الهزانى ، نورة بنت سعود. (٢٠١٢) دراسة تقييم جودة نظام جسور لإدارة التعلم الالكترونى. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٧٩*، ص ١٠٩ - ١٥٩.

- Alshwaier, A., Youssef, A., & Emam, A. (2012). A new Trend for E-learning in KSA using educational clouds. *Advanced Computing: An International Journal (ACIJ)*, *3*(1), 81-97.
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(3), 260-270.

- Baker, D. A. & Rees, M. J. (2008). WILE: A very low cost web-based integrated learning environment. Paper presented at the*14th Australasian World Wide Web Conference: AusWeb 08*, Ballina, Australia
- Blau, I., & Caspi, A. (2009). What type of collaboration helps? Psychological ownership, perceived learning and outcome quality of collaboration using Google Docs. In *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research* (pp. 48-55).
- Cordova, M. (2012). Using Google Apps to Teach an Online Course. The *Idaho Librarian*. Retrieved 17 June 2014. http://theidaholibrarian.wordpress.com/2012/05/07/using-google-apps-to-teach-an-online-course/
- Dan R. Herrick. 2009. Google this!: using Google apps for collaboration and productivity. In*Proceedings of the 37th annual ACM SIGUCCS fall conference: communication and collaboration*(SIGUCCS '09). ACM, New York, NY, USA, 55-64.
- Edwards, J.& Baker, C. (2010, December).A Case Study: Google Collaboration Applications as Online Course Teaching Tools. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 6, No. 4.*
- Ellis, R. (2009) Field Guide to Learning Management Systems. *Learning Circuits; American Society for Training & Development (ASTD).*
- Erkollar, A., & Oberer, B. J. (2013). Putting Google+ to the Test: Assessing Outcomes for Student Collaboration, Engagement and Success in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *83*, 185-189.
- George Siemens (2005).Connectivism: Learning as Network-Creation. Available at www.connectivism.ca.
- Google (2014) Google Apps for Education, Retrieved 4 September 2014 https://support.google.com/a/answer/139019?hl=en
- Green, L. S., Inan, F. A., & Denton, B. (2012). Examination of Factors Impacting Student Satisfaction with a New Learning Management System.*Turkish Online Journal of Distance Education*, *13*(3), 189-197.
- Herrick, D. R. (2009, October). Google this!: using Google apps for collaboration and productivity. In *Proceedings of the 37th annual ACM SIGUCCS fall conference* (pp. 55-64). ACM.
- Hill, P. (2013). New data available for higher education LMS market. Retrieved 8 June 2014 http://mfeldstein.com/new-data-available-higher-education-lms-market/.
- Jones, L. A., & Basham, A. (2014). Flip your Hangout: Using Google+ to blend and flip your classroom. *Association Supporting*

Computer Users in Education "Our Second Quarter Century of Resource Sharing", 119.
- Lin, Y. T., & Jou, M. (2013). Integrating Popular Web Applications in Classroom Learning Environments and Its Effects on Teaching, Student Learning Motivation and Performance. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*,*12*(2), 157-165.
- Oliveira, L., & Moreira, F. (2008). Teaching and Learning with Social Software in Higher Education-Content Management Systems integrated with Web-based applications as a key factor for success. In *Proceedings of International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI*.
- Oliveira, L., & Moreira, F. (2010, June). Integration of Web 2.0 applications and content management systems on personal learning environments. In*Information Systems and Technologies (CISTI), 2010 5th Iberian Conference on* (pp. 1-5). IEEE.
- Rowe, M., Bozalek, V., & Frantz, J. (2013). Using Google Drive to facilitate a blended approach to authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, *44*(4), 594-606.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, *49*(2), 396-413.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age [en línea].
- Tavares, N., Chu, S.K.W. & Weng, M. (2011). Experimenting with English Collaborative Writing on Google Sites. Paper presented at CITE Research Symposium 2011, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Taylor, C. W., & Hunsinger, D. S. (2011). A study of student use of cloud computing applications. *Journal of Information Technology Management*, *22*(3), 36-50.
- Veletsianos, G., & Navarrete, C. (2012). Online social networks as formal learning environments: Learner experiences and activities. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *13*(1), 144-166.
- Zhou, W., Simpson, E., & Domizi, D. P. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *24*(3), 359-375.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلاب السنة التحضيرية في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.

إعداد :

د/ محمد علي الصويركي
أستاذ مساعد بكلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز جدة

أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلاب السنة التحضيرية في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.

د / محمد علي الصويركي

• **ملخص**:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في التدريس على تحصيل طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز في مادة اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تكونت العينة من (١٧٢) طالبا، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. ونظم الباحث مفاهيم الوحدة الثانية في شكل خرائط المفاهيم، وأعد اختبارا تحصيليا، وبناء مقياس اتجاه، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما، تم تطبيقهما على عينة الدراسة قبل البدء بعملية التدريس، وبعد الانتهاء منها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك في مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية في تنمية اتجاه إيجابي نحو مادة اللغة العربية. وقدمت عدة توصيات، منها: الدعوة إلى استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر اللغة العربية، وإجراء دراسات تهدف إلى معرفة أثرها في فروع اللغة العربية الأخرى.

كلمات مفتاحية: التحصيل الدراسي، الخرائط المفاهيمية، المفهوم، الاتجاه، الطريقة التقليدية.

The effect of using concept maps to collect Preparatory year students in Arabic language and attitudes towards it.

D. Muhammad Ali Alsweerky

Summary:

This study aims to investigate the effect of the use of concept maps in teaching to collect the preparatory year students at King Abdul Aziz University in the Arabic language and the development of attitudes towards it. To achieve the objectives of the study, the sample consisted of 172 students, were divided into two groups: experimental studied using concept maps, and the officer studied the traditional way. And systems researcher second unit concepts in the form of concept maps, and re-test Theselaa, and building scale direction, and after checking the sincerity and Thbathma, was applied to the sample before starting the process of teaching, and once it is finished. The study results indicated that there were statistically significant differences between the mean scores of the two groups: experimental and control in the collection, for the experimental group, as well as in the direction of the scale in favor of the experimental group in the development of a positive trend towards the Arabic language material. And made several recommendations, including: the call for the use of concept maps in the teaching of Arabic language course, and studies designed to assess their impact in other branches of the Arabic language.

Keywords: academic achievement, conceptual maps, concept, direction, the traditional way.

• **الإطار النظري**.

تتجه الاستراتيجيات التربوية المعاصرة إلى العناية بتنمية مهارات المواد المختلفة، وتحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين، والبحث عن وسائل مجدية لتعزيز المعلومات وتثبيتها لدى المتعلم خلاف عملية الحفظ المجردة، وهذا ما دفع البعض إلى البحث عن طرائق تدريس جديدة وفاعلة تسهم في تنمية المهارات اللغوية ورفع مستوى التحصيل لتحقيق الأهداف المرجوة لدى المتعلمين.

إنَّ المتابع لواقع الطلاب في المدارس والجامعات وما يقعون فيه من أخطاء نحوية ولغوية وإملائية، يدرك الضعف المستشري في كتاباتهم وما يجرى على ألسنتهم، حتى أضحوا عاجزين عن التعبير عن أنفسهم، وتقديم أفكارهم بسلاسة ويسر (نبوي، ٢٠٠١)، (الموسى، ٢٠٠٨). وقد لوحظ ذلك من خلال معايشة الباحث للواقع التعليمي الجامعي في مجال تدريسه للغة العربية، ومدى تدني مستوى تحصيلهم في الاختبارات الدورية والنهائية.

وفيما يتعلق بضعف الطلاب في اللغة العربية، فإنه على الرغم من المحاولات الكثيرة التي استهدفت تيسير فروعها المختلفة، لا تزال الشكوى من صعوبتها قائمة؛ لأن أساليب تدريسها لا تزال متخلفة، مما يستوجب العمل على تطويرها، وابتكار طرائق تدريس جديدة وفاعلة تسهم في معالجة هذه الظاهرة (يونس،١٩٧٧) و (بني ياسين،٢٠٠٢) و(طاهر، ٢٠١٠). وبينت أسماء فندي وإيمان علي (٢٠١٢) أن من أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية يرجع إلى طريقة عرضها في قوالب جافة جامدة لا تثير انتباههم ولا تحثهم على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية. فالكتاب المدرسي مهما كان إعداده متكاملاً ومادته وافرة، يبقى قاصراً عن تنمية الوعي اللغوي لدى المتعلمين ما لم يقترن بمدرس كفء يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى الى أذهان طلبته.

وبناء على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مسألة تعليمية مهمّة، وهي مسألة الضعف المتراكم لدى الطلبة في اكتساب مهارات اللغة المختلفة، مما دفع الباحث إلى أن يولي هذه المسألة جلّ الاهتمام، والبحث عن طرائق تدريس جديدة وفاعلة في اختيار استراتيجية خرائط المفاهيم، ويأمل أن تسهم في التغلب على ضعف الطلبة، وتحسن من تحصيلهم، وتنمي اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية.

• **المفهوم**:

يعد للمفهوم دوراً رئيساً في عملية التعّلم والتعليم الأمر الذي يدفعنا إلى التعرف على ماهيته، فالمفهوم لغةً فهو مشتق من الفعل (فهم): والفهم هو حسن التصور وجودة استعداد الذهن للاستنباط (ابن منظور، ٢٠٠٥). أما اصطلاحا: فهو مجموعة الأشياء، والحوادث، والأشخاص، والعمليات التي تُجمع بناء على الخصائص المشتركة العامة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص (الطيطي،٢٠٠٤). ويتكون المفهوم بطريقة تراكمية حيث تؤدي كل من الخبرات المباشرة وغير المباشرة، التي يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، والعمليات

العقلية المتنوعة، والألفاظ دوراً هاماً في تكوينه، ويعد اكتساب المفاهيم هدفاً تربوياً؛ فهي تطور التفكير عند المتعلمين، وتشكل القاعدة الأساس للتعلم الأكثر تقدماً؛ كتعلم المبادئ، وتعلم حل المشكلات (مقابلة والفلاحات،١٩٩٣). كما يعد أساساً في فهم عناصر المعرفة العلمية من مبادئ وقوانين، فإنَّ تكوين المفهوم أو بناءه يتضمن عمليات التمييز والتنظيم والتقويم، وأن هذا البناء للمفهوم لا يصل إلى نهاية محدودة بل هو عملية مستمرة، يحاول المتعلم فيها أن يجد طريقة أفضل لتنظيم معلوماته وخبراته (الطيطي، ٢٠٠٤).

- **خرائط المفاهيم**.

تعد النظريات الحديثة في التدريس ذات أثر فعال في تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها ونقل أثرها، ومن بين النماذج النظرية التي بينت أصلاً على أساس ميداني نظرية برونر (Bruner) التي تهتم بتنظيم المادة الدراسية، ونظرية جانييه (Gagne) التي تهتم بفكرة التعلم السابق وأثره في التعلم اللاحق، ونظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل(Learning Theory Ausubl) التي قامت على النظريتين السابقتين بالتركيز على تنظيم المادة الدراسية وعلى التعلم السابق (قطامي والروسان، ٢٠٠٥). فالتعلم ذو المعنى يحدث عندما يقوم المتعلم بشكل واع وواضح بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة لديه، ويتم تنظيم البنية المعرفية للفرد في صورة هرمية، فضلاً عن أن التعلم الجديد يحدث بإدراج الفرد لمعاني هذا المفهوم تحت المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية (Okebukola & Jegede,1988).

وقد عدت أفكار أوزوبل (Ausubl) مدخلاً لما عرف بخرائط المفاهيم (Concept Mapping) التي طورها فيما بعد التربوي جوزيف نوفاك (Novak,1995) من جامعة كورنيل- نيويورك الذي يرى أنها طريق تمثل البناء المعرفي لدى المتعلم، وأن المعرفة مؤلفة من مفاهيم تكون العلاقة بينها مبنية على مبادئ وافتراضات منظمة بطريقة متسلسلة. ولذلك تعد منحى معرفيا يتم فيها تحليل المفهوم وبنائه بطريقة ذاتية ينمو فيها المتعلم ليحقق هدفه وهو تحقيق المعنى، والمعنى مرتبط بعملية الفهم الذي يشكل دافعاً مستمراً للتعلم المنظم في المدرسة (قطامي والروسان،٢٠٠٥).

وتعرف خرائط المفاهيم بأنها: عبارة عن مجموعة منظمة من المفاهيم والتعميمات والنظريات المنظمة تنظيما هرميا تقع فيه المفاهيم الشمولية والأفكار العامة في قمة التنظيم، ثم تتدرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية حتى تصل إلى المعلومات الفرعية في قاعدة هذا التنظيم الهرمي (Novak, 1976)). ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط رأسية أو أفقية، ويكتب عليها الربط لتحصل على جمل ذات معنى (الوهر ومحافظة،١٩٩٠)، (قطامي والروسان،٢٠٠٥)، وتبرز العلاقات المتدرجة بين المفاهيم بصورة هرمية(Moreira & Marco,1997).

ويعرفها الزعبي (٢٠٠٣) بأنها: أداة تخطيطية تهدف إلى تمثيل المفاهيم والعلاقات بينها بصرياً (بطريق الرسم) على شكل إطار شبكي من الجمل

التعبيرية المعنوية، حيث يقوم المعلم من خلالها بتمثيل المادة المعرفية على شكل خرائط، مما يتيح للمعلم والمتعلم الاطلاع على هذه المفاهيم وتسلسلها وترابطها، وإدراك ترابط المادة وتكاملها، وتوضيح تمايزها، ومحاولة استقصاء علاقات أخرى جديدة.

وقد تبنى هذه الطريقة الحديثة في التدريس الكثير من التربويين الذين يعملون في الاختبارات، وتصميم التدريس، وتطوير المناهج، وأدت الجهود المبذولة إلى تطوير استخدام خرائط المفاهيم لإحداث تعلم ذي معنى. ومن هنا انتشر استخدامها في عملية التدريس بدءاً من المدرسة وحتى الجامعة، وأثبتت صدقها وموثوقيتها من قبل مستخدميها (Markham&Jones,1994).

ويرى كل من واندرس (Wandersee,1996) ونوفاك (Novak,1995) إنَّ خرائط المفاهيم لها فوائد عديدة في عملية التعلم والتعليم؛ فهي تسهل عملية التعلم لأنها تحوي عنصري الإثارة والتشويق، وتطور مهارات المتعلم الذهنية، وقدراته التفكيرية، وتعزز المتعلم بمعرفة مرتبة ومنتظمة يسهل تخزينها والاحتفاظ بها، وتساعده على استدعائها وتوظفها في الموضوع الجديد، وتزود المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة (Feed Back). ويضيف سيزمر واوسبرون (Sizmur & O Sboren ,1997) أنها تستخدم لدعم النقاش بين الطلبة حول المفاهيم؛ وطريقة فاعلة لمساعدتهم على تنظيم المفاهيم العلمية بطريقة التعلم ذي المعنى، وتعزز التعلم الفعال المتضمن ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية السابقة لدى المتعلم.

ونظراً لمرونة خرائط المفاهيم فقد تطرق إلى استخداماتها كل من ماركهام وجونز ونوفاك ((Novak,1995،Markhan and Jones,1994)):

- في مجال تخطيط المناهج: يمكن استخدامها كإطار عام تبنى حوله المفاهيم أو الموضوعات التي سوف تندرج في درس مفرد، أو لمقرر، أو لبرنامج تربوي كامل. وخريطة المفاهيم التي تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات تصبح المكون المعرفي للمنهج، وتصبح عبارة عن سلاسل مترتبة على نواتج التعلم المقصودة، ذات طبيعة وجدانية أو معرفية أو نفسحركية، وتعد مفيدة في تركيز انتباه مصمم المنهج على تدريس المفاهيم، وعلى تخطيط الأنشطة المنهجية التي تعمل كأداة لتعلم المفهوم.
- استراتيجية تدريس فعالة: يمكن للمعلم استخدامها كاستراتيجية تدريس، أو عند مراجعة الدروس، أو عند ترتيب المفاهيم المتعلقة بموضوع ما، فهي تعمل على الربط بين المفاهيم الفرعية بروابط وعلاقات معينة تؤدي الى التعلم ذي المعنى، وتكوين بنية معرفية صحيحة لدى المتعلم، تمكنه من استدعاء المادة عند الحاجة إليها أو عند تلخيصها.
- أداة للتقويم: يمكن استخدامها كأداة تشخيصية لتقويم عملية تعلم التلاميذ للمفاهيم المختلفة عن الموضوع بدلاً من الاختبارات التقليدية المكتوبة.

وتعتمد طريقة خرائط المفاهيم على مجموعة من المعايير، وهي:

- البنية المعرفية: وفيها يتم تعريف المفاهيم الرئيسة وترتيبها من المفاهيم العامة إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة رابطة، وتستخدم رؤوس الأسهم في نهاية الخطوط الرابطة للإشارة إلى اتجاه العلاقة بين المفاهيم.
- التمايز التقدمي: وهي عملية يستطيع بوساطتها المتعلم التمييز بين المفاهيم عندما يتعلم أكثر عنها، ويظهر بوضوح في خرائط المفاهيم خلال التسلسل الهرمي لقضايا المفاهيم، وفيها يتم تنظيم المفاهيم داخل البنية المعرفية للمتعلم لتوضيح العلاقة بينها.
- التوفيق التكاملي: ويتضمن قيام المتعلم بالربط بين مفهومين أو أكثر وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديدا يوفق بين التعلم السابق واللاحق ويتميز عنهما، فهو ينظر إلى المفاهيم نظرة متكاملة عن طريق الربط بين المفاهيم سواء أكانت أكثر عمومية أم أقل عمومية، وكذلك بين المفاهيم التي يقع في المستوى نفسه من التصنيف الهرمي، والتي يقود بدورها إلى إدراك أكثر قوة، وفهم أكثر عمقا وحيوية (W. Roth, 1993) و (Markham &Jones, 1994).

- **مشكلة الدراسة**.

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها رفع مستوى تحصيل طلبة السنة التحضيرية في المهارات اللغوية بمقرر المهارات اللغوية ١٠١ وتنمية اتجاهاتهم نحوها عبر توظيف استراتيجية خرائط المفاهيم التي تبين للباحث أن لها تأثيرا إيجابيا في تحقيق فهم أعمق لمختلف المفاهيم ومن بينها مفاهيم اللغة العربية.

وقد انبثقت المشكلة من منطلقات عدة، فالمفاهيم اللغوية تشكل ركناً أساسيا من بنيان الطالب المعرفي، فمن خلالها يمكنه التحدث والكتابة بشكل سليم، وتجنب الأخطاء الإملائية والنحوية والبلاغية، حيث أظهرت العديد من الدراسات ضعف مستوى الطلبة اللغوي في المهارات النحوية واللغوية والإملائية، ولاحظ الباحث ذلك من خلال معايشته للواقع التعليمي الجامعي وتدريسه لمقرر اللغة العربية، فهناك شكوى من صعوبة اللغة العربية، وعدم وجود أي دافعية أو استثارة لدى الطلبة لتعلمها، مع وجود شكوى عامة من تدني تحصيل طلاب السنة التحضيرية في مقرر المهارات اللغوية (١٠١).

- **أسئلة الدراسة**:

ولتحقيق أهداف الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية في رفع مستوى تحصيل الطلبة للمهارات اللغوية مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس؟
- ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية في تنمية اتجاهات موجبة لدى طلبة نحو دراسة وتعلم اللغة العربية في المرحلة الجامعية؟

- **أهمية الدراسة**.

يكتسب هذا البحث أهميته من خلال:

- **أ- الأهمية النظرية**:

- يتناول مجالاً بحثياً مهماً يتمثل في دراسة جدوى استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تعلم طلاب السنة التحضيرية تعلماً ذا معنى، وهو مجال لم يلق اهتماماً كافياً من الباحثين في مجال اللغة العربية في حدود علم الباحث.
- تقديم نموذج لتدريس (موضوعات النحو والبلاغة والإملاء) مما قد يساعد عضو هيئة التدريس على استخدام هذه الاستراتيجية.
- يعد استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس حديثة لرفع كفاءة العملية التعليمية.
- شعور الباحث بأن القصور في تحقيق أهداف مقرر المهارات اللغوية (١٠١) قد يعود إلى قصور طريقة التدريس المستخدمة.

- **ب- الأهمية التطبيقية**:

- يقدم هذا البحث اختباراً تحصيلياً لقياس مستويات المعرفة (التذكر- الفهم- التطبيق).
- يقدم البحث مقياس الإتجاه نحو مادة اللغة العربية.
- يقدم البحث نموذجاً لاستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر المهارات اللغوية (١٠١) ويمكن أن يستخدم كاستراتيجية في تدريس هذا المقرر خلاف الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين.
- نتائج البحث قد تساعد مصممي المناهج ومؤلفي المقررات الجامعية على استخدام خريطة المفاهيم في تنظيم معلومات الكتب المقررة وذلك بتوضيح الأفكار الرئيسية.

- **أهداف الدراسة**.

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأغراض الآتية:

- الوقوف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس، ومدى فاعليتها في تحصيل الطلبة لمهارات اللغة العربية في النحو والبلاغة والإملاء، وإثارة الطلبة وترغيبهم في اكتساب تلك المهارات.
- الوقوف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة السنة التحضيرية، وترغيبهم في تعلم المهارات المتعلقة بمقرر المهارات اللغوية (ARAB 101) كمتطلب جامعي.
- الوقوف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس، ومدى فاعليتها في تنمية اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية وتعلمها.

- **حدود الدراسة**.

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب السنة التحضيرية الذكور في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.

- يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة التحضيرية الذين يدرسون مقرر المهارات اللغوية (ARAB 101) في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.
- تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من نفس مجتمع الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تدرس المحتوى باستخدام الخرائط المفاهيمية، أما المجموعة الضابطة فتدرس نفس المحتوى بالطريقة التقليدية.
- اقتصرت الدراسة على مفاهيم نحوية وإملائية وبلاغية في الوحدة الثانية من المقرر الجامعي المهارات اللغوية (ARAB 101).
- اقتصرت أدوات البحث على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه.
- اقتصرت الدراسة على التعرف على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية فقط.

- **مصطلحات الدراسة**.
- **الخريطة المفاهيمية** Concept maps:

عبارة عن صورة بصرية مخططة توضح العلاقة بين المفاهيم الواردة في الوحدة الثانية بوساطة خطوط وأسهم وكلمات ربط من المفاهيم الشاملة الى الأقل شمولية للموضوعات المدروسة بهدف معرفة أثرها في تحصيل النحو والبلاغة والإملاء في مقرر المهارات اللغوية (ARAB 101) والاحتفاظ بها لدى طلبة المجموعة التجريبية.

- **المفهوم** Concept:

عرفه كل من ميرل وتينسون (Merrll & Tennyson,1977) بأنه: مجموعة من الأشياء أو الحوادث التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة التي يمكن أن يطلق عليها اسما أو رمزا خاصا.

والتعريف الإجرائي: هو تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة يستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة معينة.

- **استراتيجية** Strategy:

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدامها كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعلم المختلفة (Rice and Samson,1998).

والتعريف الإجرائي: هي عبارة عن طريقة للتدريس مخطط لها تتم عن طريق تكوين بناء تشكيلي يحتوي على مفاهيم مترابطة للوحدة الثانية بشكل متسلسل ومنظم، وتوجد معنى مترابطا للمتعلم مما يساعده على فهم المادة وتجنب الأخطاء المفاهيمية.

- **الاتجاه** Attitude:

عبارة عن مجموعة من السلوكيات ذات العلاقة باستجابة طلاب السنة التحضيرية نحو المهارات اللغوية بالقبول أو الرفض، ويقاس الاتجاه نحو المادة في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **التحصيل** Achievement:

هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو مفاهيم أو مهارات لغوية من الوحدة الثانية من مقرر المهارات اللغوية (١٠١) معبرا عنها بدرجات في الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لهذا الغرض، ويتميز بالصدق والثبات.

- **الطريقة التقليدية**:

هي طريقة تدريس تعتمد على أسلوب المحاضرة وما تتضمنه من شرح وتفسير ومناقشة، والدور الأكبر يقع على كاهل المدرس، إذ يقوم بتقديم المفهوم وشرحه للطلاب ثم مناقشته معهم.

- **كتاب المهارات اللغوية** (ARAB 101):

متطلب جامعي إجباري لجميع طلبة جامعة الملك عبد العزيز تقرر تدريسه اعتباراً من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

- **السنة التحضيرية**:

نظام معتمد في الجامعة يدرس فيه الطالب مقررات محددة وحسب معدله العام يتم اختيار تخصصه فيما بعد.

- **الدراسات السابقة**.

أجري العديد من الدراسات التي قامت على استخدام الخرائط المفاهيمية وفعاليتها مع الطلبة، باختلاف المراحل التعليمية واختلاف المواد التي يدرسونها، وتم تصنيفها إلى قسمين:

- **أولاً: الدراسات العربية**.

قام زهير وعطا الله (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفعالية التي يمكن أن تسهم بها استراتيجية خرائط المفاهيم نحو إكساب طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم البلاغية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة. وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة لطلاب الصف الأول الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيلهم لمادة البلاغة في كل من مستويات التذكر والفهم والتطبيق كلا على حدة، وفى مستوى التحصيل ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت ثناء حسن (٢٠٠٣) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو، وعلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة. وأسفرت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي ولمقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الشملتي (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الفقهية في سلطنة عُمان. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حدة.

وقام صوافطة (٢٠٠٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة. وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى وطلاب المجموعة التجريبية الثانية على زملائهم طلاب المجموعة الضابطة ككل.

وقامت خمائل الجمالي (٢٠٠٧) بدراسة للتعرف على أثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الأول متوسط. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة المفهوم على المجموعة الضابطة التي درست من دون خريطة المفهوم في تصحيح المفاهيم النحوية.

وأجرت حوفة الشماخي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويي الفهم والتطبيق.

وقامت ماجدة ميقا (٢٠٠٨) بدراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول ثانوي في المدينة المنورة بالسعودية. وأسفرت النتائج أن تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بواسطة خرائط المفاهيم يزيد عن تحصيل أقرانهن في المجموعة الضابطة.

وأجرى مقابلة والفلاحات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى للنوع الاجتماعي والطريقة.

وأجرت أسماء فندي وإيمان علي (٢٠١٢) دراسة للتعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في إحدى مدارس محافظة ديالى بالعراق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن خرائط المفاهيم أثبتت فاعليتها في اكتساب طالبات الصف الخامس الأدبي المفاهيم

البلاغية موازنة بالطريقة التقليدية، وتنمية القدرة لدى المتعلم على تعريف أغلب المفاهيم البلاغية.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية.**

حاول اوديم وكيلي (Odom &Kelly,2001) بدراستهما استكشاف فاعلية خرائط المفاهيم، ودورة التعلم، وطريقة العرض، وطريقة تجمع بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في زيادة الفهم المفهومي لمفاهيم الانتشار والأسموزية. وقد أشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الذين درسوا وفق الطريقة التي تجمع بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم على الطلبة الذين درسوا وفق طريقة العرض في الفهم المفهومي للانتشار والأسموزية؛ في حين لم تظهر فروق ذات دلالة بين الطلبة الذين درسوا وفق دورة التعلم وبقية مجموعات الطلبة الذين درسوا وفق طرائق التدريس الأخرى.

وقام سنغر وزملاؤه (Sungur et al,2001)بدراسة هدفت إلى استقصاء مدى مساهمة الجمع بين طريقة نصوص التغيير المفاهيمي وطريقة خرائط المفاهيم في فهم طلبة الصف العاشر الأساسي للجهاز الدوري في الإنسان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الجمع بين طريقة نصوص التغيير المفاهيمي وطريقة خريطة المفاهيم كان له أثر إيجابي في فهم الطلبة لمفاهيم الجهاز الدوري في الإنسان مقارنة بالطريقة التقليدية.

وقام تيكايا (Tekkaya,2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية طريقة تقوم على الجمع ما بين طريقة نصوص التغيير المفاهيمي وطريقة خريطة المفاهيم في فهم الطلبة للانتشار والأسموزية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فهم الطلبة لمفاهيم الانتشار والأسموزية تعزى لطريقة التدريس.

وقام وانج ووايز (wanj & Dwyer 2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية ثلاث استراتيجيات للخرائط المفاهيمية لتحقيق تعلم أفضل في تحصيل طلاب المرحلة الجامعية في موضوع قلب الإنسان. وقد أظهرت النتائج إنَّ تحصيل الطلاب بمستوياتهم المختلفة يختلف باختلاف طريقة الخرائط المفاهيمية المستخدمة، وإنَّ طريقة إكمال الخرائط المفاهيمية أكثر فاعلية من الطرق الأخرى في تسهيل تعلم الطلاب ذوي التحصيل المتدني والتحصيل المتوسط ، أما الطلاب ذوو التحصيل المرتفع فلم تظهر فروق دالة إحصائيًا بينهم في التحصيل.

وأجرى كينجين وهاي (Kinchin,lan & Hay, David ,2005) دراسة لمعرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم لتحسين تكوين الجماعات الطلابية والهدف هو لإثارة الاهتمام في تطبيق الفصول الدراسية العملي لاستراتيجيات رسم خرائط المفهوم كنهج يمكن للمعلمين استخدامها بسهولة لتعزيز التعلم التعاوني. وأشارت النتائج أن المجموعات التعاونية تعمل بفعالية أكبر عند الأفراد داخل

الجماعة، وأن مفهوم رسم الخرائط يساعد الطلاب على التفكير في معرفتهم السابقة، ويعزز التعلم الجاد بينهم، ويمكن استخدامها لتعزيز التعلم التعاوني.

وقام ين وآخرون (Yin et al,2006) بدراسة هدفت إلى مقارنة بين طريقتين لتكوين الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم لدى طلبة الصف الثامن. وأظهرت النتائج تفوق المجوعة الثانية من حيث الحصول على المعرفة الجزئية للطلبة، وتفوقها في عملية التقويم التكويني.

وأجرى يلماز ساغلام (Yilmaz,2014) دراسة عن كيفية رسم خريطة المفهوم: طريقة الترقيم، وكان الهدف منها للتحقيق في إدراك طلاب المدارس التركية المتوسطة استخدام ثلاثة طرق لرسم خرائط المفاهيم: كتابة العلاقات بين المفاهيم على خطوط كاملة، أو كفقرة أسفل خريطة المفهوم، وربط المفاهيم التي تستخدم فيها أرقام وشرح العلاقات بجانب كل رقم أسفل خريطة المفهوم. وأشارت النتائج إلى أن طريقة الترقيم تسمح للطلاب لبناء خريطة مفاهيم واضحة المعالم، وبهذا الأسلوب تم نقل المعلومات الى المتعلم بطريقة أكثر تنظيماً، علماً أن طريقة الترقيم وتقديم المعلومات تمت بشكل غير مباشر.

وفقاً للدراسات السابقة التي استطاع الباحث الوصول إليها والتي أجريت في الفترة من (٢٠٠١- ٢٠١٤م) اتضح الآتي:

إنَّ جميع الدراسات استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية المفاهيم على مستوى التحصيل واتجاه العينة نحو المادة كل حسب مادته، واستخدامها المنهج التجريبي. وشملت عينات الدراسات السابقة طلاب المدارس والجامعات، من حيث أدوات جمع البيانات فقد استخدمت الاختبار التحصيلي، ومقياساً للاتجاه نحو المادة كلٌ حسب تخصصه. ومن حيث أهم النتائج التي أسفرت عنها هو الدور الإيجابي لاستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى التحصيل والاتجاه نحو المادة، وإمكانية استخدامها في مختلف المواد ولجميع المراحل الدراسية.

وبالإجمال فقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الوصول الى تحديد خطة البحث وعينته، وتصميم أدوات البحث، من الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه، وأساليب المعالجة الإحصائية، وتكوين الخلفية النظرية، وكيفية بناء خرائط المفاهيم، والإجراءات التي سارت عليها، والاستفادة منها في ضوء ما قدمته من ملحوظات وتوصيات ومقترحات ونتائج، ساعدته في توضيح الدراسة الحالية وتفسيرها.

- **الطريقة والإجراءات**.

يصف هذا الجزء الطريقة والإجراءات التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة، والتي توضح مجتمع الدراسة، وعينتها، ومتغيراتها، وأدواتها، وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، ومناقشة النتائج.

- **مجتمع الدراسة**.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة التحضيرية الذكور الذين يدرسون مقرر اللغة العربية (١٠١) في جامعة الملك عبد العزيز بجدة في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، البالغ عددهم (١٥٤٢) طالبا لإجراء التجربة.

- **عينة الدراسة**.

تم اختيار عينة قصدية تألفت من (١٧٢) طالباً يمثلون ما نسبته ١١,١٪ من مجتمع الدراسة تقريبا، وتم تقسيمهم إلى (٨٦) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٨٦) طالبا للمجموعة الضابطة.

- **متغيرات الدراسة**.

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: وتتمثل في طريقة التدريس ولها مستويان: خرائط المفاهيم، والطريقة التقليدية.
- المتغير التابع: اكتساب المفاهيم اللغوية ويقاس بدرجة تحصيل الطالب في اختبار التحصيل المستخدم في الدراسة.

- **منهج البحث**.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، وهو محاولة لضبط كل المتغيرات التي تؤثر على ظاهرة ما أو واقع ما عدا المتغير التجريبي، وذلك لقياس أثره على الظاهرة أو الواقع (عبيدات وآخرون،١٩٨٨). والذي يمكن من خلاله معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل الذي يمثل طريقة التدريس التقليدية، وخرائط المفاهيم (أي أثر على المتغير التابع الذي يمثل) تحصيل التلاميذ واحتفاظهم به.

- **أدوات الدراسة**.

لإجراء الدراسة تم تصميم الأدوات التالية:

- **١- الاختبار التحصيلي**.

صمم هذا الاختبار لقياس مدى اكتساب طلبة السنة التحضيرية في الجامعة للمفاهيم اللغوية المتضمنة في الوحدة الثالثة من كتاب المهارات اللغوية (ARAB 101) قبل إجراء التجربة وبعدها، وبعد تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية المتعلقة بالنحو والبلاغة والإملاء، تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي وهي من نوع الاختيار من متعدد، وقد تألف في صورته الأولية من (٣٠) سؤالاً لكل سؤال أربعة بدائل منها واحدة صحيحة، حيث وزعت الأسئلة بالتساوي بين مفاهيم النحو، والإملاء، والبلاغة (انظر الملحق ١).

- **صدق الاختبار**.

تم تحديد صدق الاختبار بدلالة صدق المحتوى، حيث تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للنظر في البدائل المقترحة، وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملحوظات أخرى، وعلى ضوء ملحوظات المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة من حذف، وتعديل، وإضافة، حتى تصبح الفقرات وبدائلها أكثر ملاءمة لمستوى الطلاب، ولأهداف الدراسة.

- **ثبات الاختبار**.

بغرض التأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين إذ بلغ (٠.٨٨)، كما تم تطبيق معادلة كيودر - ريتشاردسون (K-S-20) على جميع فقرات الاختبار. وأظهرت النتائج أن معامل التجانس الداخلي بلغ (٠.٨٦)، وهي قيم ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار (الملحق ١).

- **٢- مقياس الاتجاه**.

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية وتعلمها وفق الخطوات التالية:

- تم تحديد الهدف من المقياس الذي يهدف إلى التعرف على اتجاهات طلبة السنة التحضيرية نحو مادة اللغة العربية وتعلمها.
- تم استعراض الدراسات السابقة وأدبيات المجال التي تم الاستفادة منها في بناء وتطوير المقياس.
- تم صياغة (٣٠) عبارة تدور حول مادة اللغة العربية وتعلمها، منها (١٧) عبارة موجبة، و(١٣) عبارة سالبة. وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات طبقا لطريقة ليكرت (Likert): موافق، لا أدري، غير موافق.

- **صدق المقياس**.

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المجال التربوي واللغة العربية وطلب منهم تحكيم المقياس، وقد تم حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات كما وردت من المحكمين، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (٢٥) عبارة منها: (١٥) موجبة، و(١٠) سالبة.

- **ثبات المقياس**.

تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة عشوائية من طلبة السنة التحضيرية وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات (٠.٨٢) وهو صالح لأغراض هذه الدراسة (انظر الملحق ٣).

- **إجراءات الدراسة**.

قام الباحث بإجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- بناء الإطار النظري من خلال مراجعة أدبيات البحث من أبحاث ودراسات ذات الصلة بخرائط المفاهيم وأثرها في التحصيل الدراسي، والإفادة منها.
- تحديد المحتوى الدراسي للتجربة: تم تحليل محتوى الوحدة الثانية الواردة في مقرر المهارات اللغوية (١٠١) المتضمنة ثلاثة موضوعات، الأول: التذوق الجمالي (البلاغة): مفهوم الخبر والإنشاء، صور الإنشاء، طرق القصر، عناصر الإسناد. الثاني: النحو ويشتمل على الجملة الاسمية، كانَ وأخواتها، وإنَّ وأخواتها. والثالث الإملاء ويشتمل على: الهمزة الاستهلالية: الوصل والقطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة. وقد تم اختيار هذه الوحدة لتزامن وقت تدريسها مع وقت إجراء التجربة (انظر الملحق ٢).

- تحديد وتصنيف المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالنحو والإملاء والبلاغة.
- تحديد وكتابة المفاهيم الفرعية المتعلقة بالموضوع.
- عمل تسلسل هرمي للمفاهيم يبدأ بالمفهوم العام في قمة هذا التسلسل وتندرج تحته المفاهيم الفرعية.
- تحديد العلاقات والروابط بين المفاهيم وذلك عن طريق ربط المفاهيم المرتبطة مع بعضها ببعض وتحديد العبارة التي يتم الربط بين مفهومين في ضوئها.
- مراجعة الخرائط المفاهيمية للتأكد من مناسبتها وملاءمتها للمحتوى.
- تم إعداد خرائط المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة على شرائح (بوربوينت) لكي تعرض في القاعة الصفية.
- اختيار عينة الدراسة، تم اختيار العينة بشكل قصدي بسبب وجود الباحث في هذه الجامعة وقيامه بتدريس هذا المقرر، وذلك من أجل ضبط إجراءات التجربة.
- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي بعد إعداده والتأكد من صدقه وثباته.
- تطبيق التجربة، قام بتنفيذ التجربة الباحث كونه أحد مدرسي المادة في الجامعة، ودرس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم المعدة إلكترونيا على الحاسوب. بينما درس المجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية المعتادة بأسلوب (المحاضرة) دون أي تدريب. وتم تخصيص (١٢) محاضرة تدريسية للتجربة، واستغرقت كل واحدة منها (٤٥) دقيقة، وقد استمرت طوال شهر دراسي كامل.
- تطبيق الاختبار البعدي مباشرة بعد انتهاء التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق مقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية وتعلمها على المجوعتين التجريبية والضابطة.
- إجراء المعالجات الإحصائية.
- تفسير النتائج التي توصل إليها البحث وتحليلها ومناقشتها.
- تقديم توصيات ومقترحات البحث.

- **نتائج الدراسة**.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في اكتساب طلبة السنة التحضيرية للمفاهيم اللغوية واتجاههم نحوها، ولمعرفة فاعلية هذه الطريقة تم تطبيق الاختبار التحصيلي مرتين: تطبيق قبلي قبل بدء التجربة، وتطبيق بعدي بعد الانتهاء من التجربة، وبعد جمع البيانات وتحليلها سيتم عرض النتائج وتفسيرها مرتبة وفق أسئلة الدراسة، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه: " ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية في رفع مستوى تحصيل الطلبة للمهارات اللغوية مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي للمجموعتين الضابطة التجريبية، كما تم

تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين على القياس البعدي لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين. وفيما يلي نتائج الدراسة على السؤال الأول وفق مهارات الوحدة الثانية وهي: الإملاء، النحو، والبلاغة:

- **١- مهارة الإملاء.**

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مهارات الإملاء للمجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٨٦	القبلي	١،٣٨	٠،٤٩
		البعدي	٣،٦٤	٠،٧٥
التجريبية	٨٦	القبلي	١،٢٦	٠،٤٦
		البعدي	٤،٥٧	٠،٥٤

يظهر من الجدول (١) أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر منه لدى المجموعة الضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (٢) يوضح ذلك. للكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات الإملاء في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٣٥،٣٥١	١	٣٥،٣٥١	٨٢،٥٧٣	٠،٠٠٠
القياس القبلي	٠،٥٥٦	١	٠،٥٥٦	١،٢٩٩	٠،٢٥٦
الخطأ	٧٢،٣٥١	١٦٩	٠،٤٢٨		
المجموع المصحح	١١٠،١١٦	١٧١			

يظهر من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الإملاء لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير المجموعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (f) (٨٢.٥٧٣) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود أثر لاستخدام تدريس مفاهيم الخرائط في تنمية مهارة الإملاء لدى طلبة الجامعة.

- **٢- مهارة النحو.**

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مهارات النحو للمجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٨٦	القبلي	١،١٠	٠،٧٨
		البعدي	٣،٢٦	٠،٤٩
التجريبية	٨٦	القبلي	١،٠٦	٠،٨٢
		البعدي	٣،٦٠	٠،٧٦

يظهر من الجدول (٣) أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر منه لدى المجموعة الضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (٤) يوضح ذلك.

للكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات النحو في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٥،١٧٣	١	٥،١٧٣	١٢،٧١٤	٠،٠٠٠
القياس القبلي	٠،١٧٢	١	٠،١٧٢	٠،٤٢٣	٠،٥١٦
الخطأ	٦٨،٧٥٨	١٦٩	٠،٤٠٧		
المجموع المصحح	٧٤،١٦٣	١٧١			

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار النحو لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المجموعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (f) (١٢.٧١٤) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود أثر لاستخدام تدريس مفاهيم الخرائط في تنمية مهارة النحو لدى طلبة الجامعة.

- **٣- مهارة البلاغة.**

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مهارات البلاغة للمجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٨٦	القبلي	٥،٦٣	١،٨١
		البعدي	١٢،٩٣	١،٠٨
التجريبية	٨٦	القبلي	٦٢،٥	١،٧٠
		البعدي	١٣،٢٩	٠،٩١

يظهر من الجدول (٥) أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر منه لدى المجموعة الضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (٣) يوضح ذلك.

للكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات البلاغة في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٥،٥٧٢	١	٥،٥٧٢	٥،٥٩٤	٠،٠١٩
القياس القبلي	0.977	١	٠،٩٧٧	٠،٩٨١	٠،٣٢٣
الخطأ	168.337	١٦٩	٠،٩٩٦		
المجموع المصحح	174.901	١٧١			

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار البلاغة لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المجموعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (f) (٥.٥٩٤) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود أثر لاستخدام تدريس مفاهيم الخرائط في تنمية مهارة البلاغة لدى طلبة الجامعة.

- **الاختبار ككل.**

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على (مهارات النحو والبلاغة والإملاء) للمجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٨٦	القبلي	٨،١٢	١،٩٢
		البعدي	١٩،٨٣	١،٤٠
التجريبية	٨٦	القبلي	٧،٩٣	١،٩٥
		البعدي	٢١،٤٧	١،٤١

يظهر من الجدول (٧) أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر منه لدى المجموعة الضابطة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (٨) يوضح ذلك.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات (مهارات النحو والبلاغة والإملاء) في القياس البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١١٥،٩١٧	١	١١٥،٩١٧	٥٨،٤٠٠	٠،٠٠٠
القياس القبلي	٠،٣٣٣	١	٠،٣٣٣	٠،١٦٨	٠،٦٨٣
الخطأ	٣٣٥،٤٤٦	١٦٩	١،٩٨٥		
المجموع المصحح	٤٥١،٣٦٦	١٧١			

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات اللغة العربية ككل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المجموعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (f) (٥٨.٤٠٠) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود أثر لاستخدام تدريس مفاهيم الخرائط في تنمية المهارة اللغوية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصه:"ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية في تنمية اتجاهات موجبة لدى الطلبة نحو دراسة وتعلم اللغة العربية في المرحلة الجامعية؟

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي.

الاختبار	عينة الدراسة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
قبلي	٨٦	١٨،٤٢	٢،٢٤	٢،٠٨	دالة
بعدي	٨٦	١٦،٣٢	٤،٣٣		

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٠٨) وجاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، مما يدلل على وجود أثر لهذه الاستراتيجية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم مقرر المهارات اللغوية لدى طلبة الجامعة.

- **مناقشة النتائج**.

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية في رفع مستوى تحصيل الطلبة للمهارات اللغوية مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس؟

أظهرت نتائج هذا البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا النحو والبلاغة والإملاء على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا النحو والبلاغة والإملاء على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل والاحتفاظ به، وقد يعود إلى الأسباب الآتية كلها أو بعضها:

- ✓ فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم النحوية والبلاغية والإملائية بوصفها استراتيجية حديثة تلبي جانباً مهماً من دعوات المختصين بضرورة التطور التربوي واستعمال الطرائق التدريسية الحديثة.
- ✓ إنَّ استراتيجية خرائط المفاهيم قدمت ملخصاً مكثفاً وشيقاً للمادة الدراسية عبر تقنين المعلومات المعطاة وترتيبها منطقياً مما يجعلها أكثر تركيزاً وأسهل فهماً.
- ✓ إنَّ التدريس على وفق خرائط المفاهيم لكل موضوع من قبل الباحث دفعت الطلاب للقيام بعمليات ذهنية ساعدتهم على إعادة تنظيم المفاهيم في البنية المعرفية، وربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة، وإيجاد علاقات منطقية بين المفاهيم المدروسة، وتعميق فهم المفاهيم مما أسهم في تنظيم المادة على شكل صور ذهنية يسهل حفظها في البنية المعرفية لكل طالب.
- ✓ إنَّ استخدام خرائط المفاهيم أدى الى مساهمة واسعة للمتعلم في عمليتي التعليم والتعلم عبر توظيف المعلومات السابقة وربطها منطقياً بالمادة الجديدة المدروسة بصيغة تفاعلية تؤدي الى إعادة ترتيب البنية المعرفية للمتعلمين والذي نقلهم من دور (التلقي المجرد) الى دور(التعلم ذي المعنى).
- ✓ إنَّ توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية أدى إلى إثارة دافعية الطلبة وجذب انتباههم نحو عملية التعلم بصورة وظيفية؛ لأن هذه الاستراتيجية تعد جديدة بالنسبة لهم، وأن عرض خرائط المفاهيم باستخدام شرائح (البوربوينت) على الشاشة في حجرة الفصل دفعتهم الى الانتباه، وإثارة عنصر التشويق لديهم، وجعلتهم يستخدمون أكثر من حاسة في عملية التعلم ربما أسهم في رفع تحصيلهم العلمي.
- ✓ إنَّ تدريس المفاهيم النحوية والبلاغية والإملائية وفق خرائط المفاهيم ساعد الطلاب على التعرف على اسم المفهوم، وذكر خصائصه، وتطبيقه بصورة

صحيحة، وهذا فسح المجال لهم للقيام بعمليات عقلية راقية ساعدتهم على إعطاء أمثلة على المفهوم من خلال خبرتهم السابقة، وهذا بدوره أدى إلى ترسيخ المفهوم واكتسابه وهذا ما لا تحققه طريقة التدريس التقليدية.

ومن هنا فإن نتيجة هذه الدراسة جاءت متفقة مع غالبية الدراسات السابقة كدراسة عبيدات (٢٠٠٠)، وبني ياسين (٢٠٠١)، والجراح (٢٠٠٢)، وثناء حسن (٢٠٠٣)، والحجوح (٢٠٠٤)، والخوالدة (٢٠٠٧)، والجمالي (٢٠٠٧) ومقابلة والفلاحات (٢٠١٠). وفندي وعلي (٢٠١٢)، وكذلك مع نتائج الدراسات الأجنبية لكل من اوكيبوكولا (Okebukola, 1990)، وجيجد واليمولا واوكيبوكولا(Jegede &Alaiyemola & Okebukola,1990)، وميلير (Miller,1993)، (Novak,1995)، وهيسمان ومانسفيلد (Hasemann& Mansfield,1995). وايسيبو وسويبو(Esiobu, Soyibo,995). إذ أوضحت نتائجها مدى فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في عملية التدريس، وفي رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، مع التوصية بضرورة تدريب المدرسين على استخدامها في عملية التدريس بدل الطريقة التقليدية القائمة على التلقين فقط.

السؤال الثاني: ما أثر استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تدريسية في تنمية اتجاهات موجبة لدى الطلبة نحو دراسة وتعلم اللغة العربية في المرحلة الجامعية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس الاتجاه الأثر الإيجابي لخرائط المفاهيم نحو مادة اللغة العربية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طريقة استراتيجية خرائط المفاهيم التي تعد حديثة بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية أسهمت في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم بعد أن رفعت من مستواهم التحصيلي، واكتسابهم المهارات اللغوية من خلال تفاعلهم الإيجابي في المحاضرة مع المعلم، حيث استثارت قدراتهم، وأعطت هذه الطريقة للمحاضرات طابعاً حيوياً وفعالاً.

وربما يرجع السبب إلى تركيز الباحث على الجانب الوجداني موازيا للجانب المعرفي أثناء عملية التدريس، وما حصل من انجذاب الطلبة إلى تذوق النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة والنصوص الشعرية والنثرية الواردة في مقرر المهارات اللغوية.

وربما يعزى إلى ما رسخ في وجدانهم خلال مرحلة التعليم العام وتأثير ثقافة المجتمع الفطرية المتمسكة بالعقيدة الإسلامية إلى تكوينهم نظرة إيجابية نحو تعلم اللغة العربية باعتبارها هوية الأمة، ورابطا للفرد بأمته، وجذوره التاريخية، وتراثه التليد. وهذا يتفق مع ما ذكره معروف (١٩٨٥) بأن اللغة العربية اكتسبت أهمية مضافة. علاوة على كونها لغة التفاهم بين العرب- هي أنها

لغة القرآن الكريم التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتبليغ الرسالة المحمدية إلى البشرية، وقد عُدّت اللغة العربية من الدين الإسلامي نفسه، ومعرفتها والإلمام بها يرقيان الى مستوى الواجبات الشرعية، وفهم المسلم لدينه لا يتم إلا بفهم العربية، لأن فهم الكتاب والسنة النبوية الشريفة فرض واجب، ولا يفهم هذا الفرض إلا باللغة العربية. فاللغة العربية نالت درجة أعلى من غيرها في الشرف والخلود والنماء والبقاء لاقترانها بالقرآن الكريم، كما قال تعالى: "إنا أنزلناه قرآنا عربيا". (طه: الآية١١٢).

أضف إلى ذلك إدراك الطلبة أن اللغة العربية بوابة المعرفة الكبرى التي يلجون منها إلى آفاق المعرفة، ويحتاجونها في التحصيل العلمي، ويستخدمونها محادثة وكتابة في حياتهم التعليمية والعملية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج دراسات فوزية (١٩٩٨) وثناء حسن (٢٠٠٣) وقطامي والروسان (٢٠٠٥) ومقابلة والفلاحات (٢٠١٠) من أن نجاح استراتيجية خرائط المفاهيم في الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلبة كان بسبب أن هذه الطريقة اتسمت بمميزات إيجابية جعلتها أكثر قبولا لدى الطلبة، مما انعكس إيجابيا على مستوى تحصيلهم في مختلف المواد الدراسية، وشعورهم بالرضا نحوها، وبالتالي تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم هذه المواد ومن بينها اللغة العربية.

- **التوصيات والمقترحات**.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- الاهتمام الفاعل بطرائق التدريس الحديثة بهدف مواكبة التطور العلمي العام وتنمية القدرات الذهنية لدى الطلبة الجامعيين.
- الدعوة إلى استخدام خرائط المفاهيم في تدريس اللغة العربية لفاعليتها، وقلة كلفتها، وأثرها الإيجابي في تحصيل الطلبة.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية والكليات التربوية بدليل إرشادي يوضح خطوات وأسس بناء خرائط المفاهيم، وتدريبهم على كيفية تصميمها وإعدادها، واستخدامها في عملية التدريس.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخرى (النقد، الأدب، العروض، الصرف) للتعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول أثر استخدام خرائط المفاهيم في متغيرات أخرى مثل التفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير الناقد.

- **المصادر والمراجع**:
- **١- المراجع العربية**.

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥). لسان العرب، دار صادر: بيروت، لبنان .
- بني ياسين، موفق (٢٠٠٢). أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الجراح، رضوان محمد (٢٠٠٢). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم في مقرر العلوم البيولوجية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الجمالي، خمائل شاكر غانم (٢٠٠٧). أثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق.
- الحجوج، عبد القادر (٢٠٠٤). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغوار الجنوبية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- حسن، ثناء (٢٠٠٣). أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول إعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٨): ص ص٧١- ١٠٦
- الخليلي، خليل وحيدر، عبد اللطيف ويونس، محمد جمال(١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دار القلم: دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- دمياطي، فوزية (١٩٩٨). أثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية على تحصيل طالبات الصف – الثاني المتوسط وبقاء أثر التعلم لديهن، المجلة العربية للتربية، المجلد١٨، العدد(١)، ص ص ١٥٩- ١٨٦
- الزعبي، طلال (٢٠٠٣). العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية وإكسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيميه. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٠(٢): ص ص ٣٦٩- ٣٨٥
- الشماخي، حوفة بنت علي(٢٠٠٧). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشملتي، عمر (٢٠٠٤). أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الشهراني، عامر (١٩٩٩). فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل واتجاهات الطلاب نحو مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، (١٢)٢: ص ص ٣- ٥٧
- صوافطة، وليد (٢٠٠٥). أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الصيفي، عاطف (٢٠٠٩). المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث. عمان: دار أسامة.
- طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، عمان: دار المسيرة.
- الطيطي، عبد الجواد (١٩٩٣). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمه وتعليمه. ط١، إربد: دار الأمل، الأردن.
- فندي، أسماء كاظم وعلي، إيمان حسن (٢٠١٢). أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح، العدد (٥٠): ص ص ١- ٤٦
- قطامي، يوسف والروسان، محمد (٢٠٠٥). الخرائط المفاهيمية: أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية. عمان: دار الفكر.
- معروف، نايف (١٩٨٥). خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، بيروت: دار النفائس.

- مقابلة، نصر والفلاحات، غصايب (٢٠١٠). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد، ٢٦، العدد (٤): ص ص ٥٥٩- ٥٩٠
- الموسى، نهاد (٢٠٠٨). اللغة العربية وأبناؤها، عمان: دار المسيرة.
- ميقا، ماجدة بنت طاهر إدريس(٢٠٠٧). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول ثانوي.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة.
- نبوي، عبد العزيز(٢٠٠١). في أساسيات اللغة العربية، القاهرة: مؤسسة المختار.
- وافي، علي عبد الواحد(١٩٨٣). اللغة والمجتمع. جدة: شركة مكتبات عكاظ للنشر.

• ٢- المراجع الأجنبية:

- Esiobu, G. O., Soyibo, K. (1995). Effects of concept and mapping under three learning models on student's cognitive achievement in ecology and genetics. Journal of Research in Science Teaching, 32, 971-995.
- Hasemann, Klaus and Mansfield, Helen (1995). Concept Mapping in Research on Mathematical Knowledge Development, educational studies in Mathematics, Vol. (29) No (1).
- Jegede, O.J., Alaiyemola, F.F., & Okebukola, P.A. (1990). The effect of concept mapping on students' nxiety and achievement in biology. Journal of Research in Science Teaching, 27 (7), 951-960.
- K.Markham and M, Jones, the Concept Map as a Research and Evaluation Tool, Jornal of Research in Science Teaching, 1994. 31 (1), pp. 99-101
- Kinchin, LAN & Hay, David (2005): Using concept maps to optimize the composition of collaborative student groups: a pilot study. Journal of Advanced Nursing ,Volume 51, Issue 2, pages 182–187, July 2005
- Merrill, David, and Tennyson Robert (1977). Teaching Concepts an Instructional Design Guide Educational Technology Publication, Engle wood, cliffs, New Jersey.
- Novak, J.D and Musunda.D (1990),"A twelve Year Longitudinal Study of Science Concept Learning American Educational Research Journal, Vol 28, No1, p: 117 -153.
- Novak. J .d. (1995). Concept Mapping to Facilitate Teaching &Learning, Prospects, Vol.(xxv), No1,pp 79-86
- Odom, A., & Kelly, P. (2001). Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology students. Science Education, 85(6), 615-635.
- Okebukola, P.A (1990). Attaining Meaningful Learning of Concepts in Genetics and ecology, an examination of the potency of the concept mapping Technique. Journal of Research in science Teaching, Vol.27. (5), (pp 443-504).

- Okebukola. P.A. & Kegede.O. (1988)> Cognitive Preference and Learning Mod as Determinates of Meaningful Learning through Concept Mapping. Science Education 72 (4): 489-500
- Saglam, Yilmaz (2014). Drawing a Turkish Concept Map: Numbering Method * :elementary education online,(8) 910: 74-87
- Sizmur, S. & Osborne. J. (1997). Learning Processes and Collaborative Concept. International Journal of Science Education, 19 (10): 1117-1135.
- Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, O. (2001). The contribution of conceptual change texts companied by concept mapping to students' understanding of human circulatory system. School Science and Mathematics, 101(2), 91-101.
- Tekkaya, C. (2003). Remediation high school students' misconceptions concerning diffusion and smosis through mapping and conceptual change text. Research in Science and Technological Education, 21(1), 5-16.
- W.Roth. The Concept Map as a Tool Collaborative Construction of Knowledge, Journal of Research in Science Teaching,1993, 30 (5),pp 503-534
- Yin, Y. Jim, V .Maria, A. Carlos, C. Ayala, J. (2005) Comparison of Concept-Mapping Techniques: Implications for Scoring, Interpretation, and Use. Journal of Research in Science Teaching ,Vol.42.No.2.pp.166-184

****

Research : 9

Investigating Primary Student Teachers' Knowledge and Attitudes towards using different types feedback at Princess Nourha bint Abulrahman University.

By:

Dr. Najwan Hamdan *Dr. Reem A. Aldegether*

College of Education Princess Nourha bint Abulrahman University - Saudi Arabia

Investigating Primary Student Teachers' Knowledge and Attitudes towards using different types feedback at Princess Nourha bint Abulrahman University.

Dr. Najwan J. Hamdan *Dr. Reem A. Aldegether*

Abstract :

Current research concerning students' learning has been focusing on the central role feedback plays in students' learning and achievement. The current study aimed at investigating Saudi female student teachers' knowledge and attitudes towards using different types of feedback inside the primary classroom at Princess Nourha bint Abulrahman University. Two instruments were utilized to achieve the purpose of the study. Ninety student teachers responded to the attitude questionnaire and the knowledge test. Descriptive analysis was used to analyze the results. The study found that even though student teachers hold positive attitudes towards using different feedback methods, they lack the knowledge to do so. Applications for the current results were provided.

Key words: Feedback- Student teachers- Attitudes-Knowledge Test

Introduction

Giving effective feedback is a vital part of communication and essential part of effective learning. It helps students understand the content, and gives them clear guidance on how to improve their learning. Feedback is the information that teacher gives to students about their performance in an activity. The purpose of feedback is to help students improve their performance. Many teachers support Askew and Lodge's (2000)broad definition of feedback that states "all dialogue to support learning in both formal and informal situations" (p, 1). Carlson (1979) also adds that feedback is "authoritative information students receive that will reinforce or modify responses to instruction and guide them more efficiently in attaining the goals of the course" (cited in Ovando, 1992, p.4).

Providing students with effective feedback is crucial for maintaining an open communication climate. Feedback is essential in communication so as to know whether the recipient has understood the message in the same terms as intended by the sender and whether a student agrees to that message or not. Hattie and Timperley (2007) believe that feedback on students work can serve a verity of purposes that help close the gap between the current level of performance and the expected

objective. Pickering and Pollock (2001) believe that with effective feedback a student will be able to successfully self – monitor, have higher aspiration for farther achievement, greater self – satisfaction, and higher performance overall. By taking the time to sit down with a student and offer constructive criticism, give necessary help, offer suggestions, and providing positive feedback, teachers can positively impact student learning (2001).

Providing high quality formative feedback and assuring that students engage with it help facilitate and promote learning. Clarke (2003) believed that quality formative feedback needs to be timely, motivating, personalized, manageable and in direct relation to assessment criteria.

This implies that teachers should look at feedback as a tool that motivates students to engage and remain in the learning process. This fact encourages students especially young learners to view their current state of understanding and competences and reflect upon them, regardless of performance. Yorke (2003) found that providing a highly motivational feedback environment was one of the most challenging and the most important teacher's tasks. Nicol and Macfarlane (2006) also state that providing the right kind of feedback to students can make a significant difference in their achievement.

As discussed previously, educators agree that providing different means of feedback is essential part of the cycle of teaching and learning. Several methods of feedback have been tested and have been proven their effectiveness in improving students' learning. Among these methods are: immediate versus delayed feedback, supportive feedback, confirmation feedback, oral feedback, verbal and written feedback, positive and negative feedback, direct, explicit written feedback, and corrective feedback (Schachter,1991; Ohta,2001; Young & Cameron, 2005; White & Rosario, 1995; Johnston,2004). For example, Kyriacou (2007) points out that supportive feedback helps students deal with the difficulties they encounter in a

situation where they need further assistance rather than being admonished. Also, in FEL, Young and Cameron (2005) investigated whether direct, explicit written feedback are effective in language learning. The study found a significant effect for the combination of written and conference feedback on accuracy levels in the use of the past simple tense and the definite article in new pieces of writing. Verbal and written feedback have been tested and proven as effective tools of communication in EFL classroom (White and Rosario, 1995).

Feedback can be very powerful if done well, the power of formative feedback lies in its double barreled approach, addressing both cognitive and motivational factors at the same time. Good feedback gives students information they need so they can understand where they are in their learning and what need improving. Once they feel they understand what to do and why, most students develop a feeling that they have control over their own learning. Peddie (2000) asserts that future focus needs to be placed on formative assessment and effective use of feedback. He also found that teachers' responses to the way they actually give feedback to students lacked detail and warranted further investigation. He also believes that feedback is conceptually complex and a logistical challenge for classroom teachers, so there is a desperate need to investigate and highlight student teachers attitudes and knowledge towards feedback since they will be the ones responsible for teaching young generation.

Definitions of Terms

The following terms are defined based on related literature by Tunstall and Gipps' (1996):

Feedback: It refers to the authoritative information students receive that will reinforce or modify responses to instruction and guide them more efficiently in attaining the goals of the course.

Confirmation feedback: It informs the learner about the accuracy and correctness of a response.

Corrective feedback: It informs the learner that his/her response was incorrect with the knowledge of the correct or desired response.

Diagnosis feedback: It attempts to explain the source of the incorrect response by the comparison with common mistakes.

Elaboration feedback: It provides related information designed to enhance and extend the learner's knowledge acquisition.

Facial and non-verbal feedback: It refers to facial expressions reflect emotional stimuli.

Written feedback: It refers to the written comments on students 'papers or tests.

Positive feedback: refers to the feedback which gives learners information on their happiness, any good results, praise, rewards and the list can go on.

Negative feedback: It refers to the feedback which indicates criticism, unhappiness, complaints, lack of results, and pain.

Informal feedback It means that teachers can "drop by" students' desks and comment on their work.

Formal feedback: With formal feedback, students attend a conference with the teacher where teachers check progress toward goals.

Evaluative feedback: It refers to the feedback which makes a judgment about the other person, evaluating worth or goodness.

Interpretive feedback: It seeks to test your understanding of what has been said by interpreting and paraphrasing back to the other person what you think has been said.

Supportive feedback: It seeks to support the other person in some way.

Probing feedback: It seeks to find more information by asking deeper questions that seek specific information.

Understanding feedback: It seeks to understand not just what was said, but the whole person underneath.

Statement of the problem

Through the researchers experience and field visit observing student teachers sat Princess Nourha University, they have noticed that student teachers ignore, do not care for the learner's errors, or do not deal with those errors sufficiently and appropriately. This behaviour affects students' performance and denies the learner of the main benefits of live teacher-student interaction. Since students come from different educational and social backgrounds and have different personalities, the researchers believe that it is important to realize that each will have his/her own feedback needs. Thus, it is important to discuss and explore the different types of teacher feedback used in primary EFL classrooms. Although there has been extensive research on the importance of using feedback (Hattie and Timperley, 2007; Pickering and Pollock ,2001; Clark, 2003), the absence of definitive research about the different types of teachers' feedback that specific to elementary student teachers at Princess Nourha University was the primary motivation for this study. The main purpose of this study was to investigate student teachers knowledge and attitudes towards using different feedback types.

Significance of the Study

The significance of the study stems from the following considerations:

1. Findings from this study will help teacher educators in designing instruction that can improve student teachers' understanding and implementation of different types of feedback.
2. Finding from this study will also help guide designing curriculum and activities that can improve student teachers knowledge of the different types of feedback.
3. The findings of the study may provide student teachers with insights into the importance of using effective types of feedback in classrooms.

Research Questions

The present study investigates the following questions:

1. What are the attitudes of primary student teachers at Princess Nourha bint Abdulrahman University towards using different types of feedback in their teaching?
2. Are primary student teachers at Princess Nourha bint Abdulrahman University familiar with different types of feedback as identified by current literature?

Population and Sampling

The target population of the study was senior female student teachers in the college of education at Princess Nourha bint Abdulrahman in Saudi Arabia. There were 90 students who participated in this study. All of these students were seniors who were in their last semester before beginning their internships in schools as a part of their training program.

Instruments and Data Analysis

A knowledge test. This instrument was adapted from Hamdan (2011) who investigated the Congruence between Jordanian EFL Teachers' Knowledge and Use of the Various Types of Feedback in Light of Some Variables. The knowledge test was used to collect the data of the present study. The purpose of the test was to find out student teachers' knowledge of the types of feedback that teachers use in their classrooms. The test consisted of sixteen items. The items covered the sixteen types of feedback which were mentioned in the definitions. (See Appendix A)

Feedback attitude questionnaire. This was developed by the researcher to investigate the student teachers' attitudes towards using different types of feedback. The questionnaire contains twenty items that were intended to elicit the subjects' opinions on a five –point Likert scale (i.e. strongly agree 5, agree 4, neutral 3, disagree 2, strongly disagree 1). The questionnaire included two parts: part one consisted of 10 items aiming at exploring students' beliefs about different types of feedback. The second part of the questionnaire consisted of 10 items aiming at exploring students teachers' opinions about

using different types of feedback. Student teachers were asked to choose the answer which mostly represented their beliefs and opinions. (See Appendix B).

Research Design

The design of the present study was a quantitative one. Descriptive statistics were used to answer the question of this study using means, standard deviations, and frequencies.

Validity and Reliability of the Instruments

The Feedback attitude questionnaire was validated by a jury of experts consisting of university instructors, English language supervisors, and well qualified teachers. Their recommendations and comments were taken into account in modifying the instrument before it was used. The experts' comments and suggestions on the original version included: deleting overlapping items, making some editing corrections and forming the questions in a clearer and more direct way. The attitude questionnaire was finally modified as suggested resulting in a twenty items, which was later approved by all the experts. To establish the reliability of the knowledge test, it was applied to a pilot sample from outside the population of the study; the sample consisted of student teachers. Two weeks later, the test was applied again. For reliability, the analysis reported .983 for Cronbach's alpha coefficient.

Results

The purpose of the study was to investigate female students' teachers' attitude and knowledge toward using different feedback methods in their teaching. The analysis of the instruments revealed the following results:

Question 1: The first research question the study aimed to investigate student teachers' attitudes towards using different types of feedback inside the classroom in their future teaching. Overall, the mean score of the attitude scale fell in the upper range indicating positive attitude towards using different feedback methods inside the classroom. The highest mean score of the attitude scale is presented in item 11 that states "I

like to use different types of feedback in the classrooms." Whereas, item 18 that states "I hate to take training workshops to learn about new types of feedback." received the lowest mean score in the opinion scale. This indicates that student teachers are willing to learn about these types of feedback.

Table 1
Descriptive Statistics for the Attitude Scale

Dependent Variable	N	Mean	SD
Feedback Attitude	90	3.79	.91

Question 2: In order to measure student'teachers' knowledge about the different types of feedback, the researchers used the most current methods of feedback as a framework developed by (Hamdan, 2011) that been adopted and modified by the researchers. The mean score of the knowledge scale is shown in table 3 below. As shown in the table 2, it could be noticed that the total mean score is low. Also, it can be seen from table 4 that minimum knowledge score was .11 and the maximum knowledgescore is .83. Therefore, it can be said that student teachers who were completed the elementary training program at lack the knowledge of the different means of feedback. Insufficiency in students' preparation of assessment and feedback caused this result. Further explanations of the results will be highlighted in the discussion section.

Table 2 Descriptive Statistics for Knowledge Scale

Dependent Variable	N	Mean	SD
Student teachers' knowledge	90	6.94	2.40

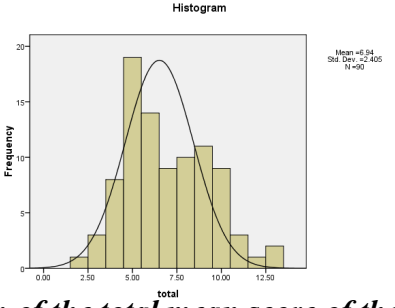


Figure 1:histogram of the total mean score of the knowledge scale

Table 4
Mean and Standard Deviation of the Knowledge Scale

N	Valid	Mean	Std. Deviation
q1	90	.59	.495
q2	90	.83	.375
q3	90	.11	.316
q4	90	.28	.450
q5	90	.56	.500
q6	90	.37	.485
q7	90	.49	.503
q8	90	.43	.498
q9	90	.47	.502
q10	90	.38	.488
q11	90	.20	.402
q12	90	.52	.502
q13	90	.41	.495
q14	90	.29	.456
q15	90	.57	.498
q16	90	.46	.501
total	90	6.9444	2.40487

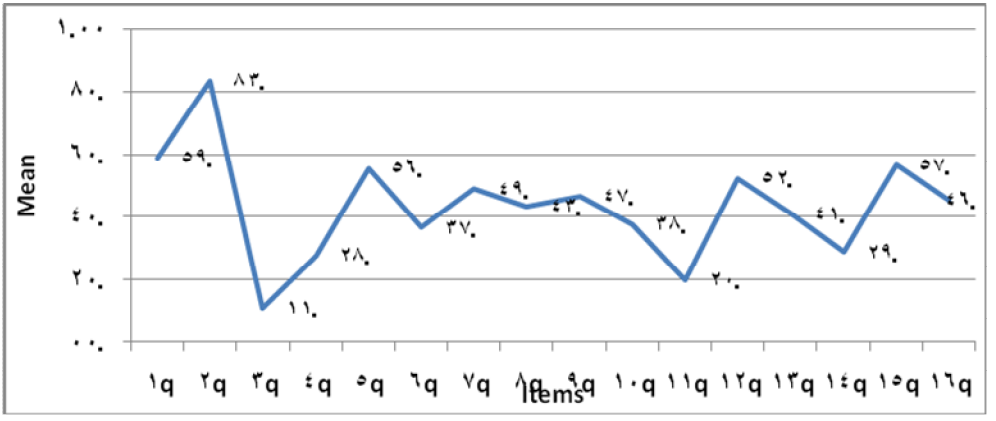


Figure 2
Total Mean Scores of Each Item on the Knowledge Scale

Discussion

It is essential to remember that feedback is a vital tool for ongoing communication between learners and the teachers especially if the receivers are young learners. This study aimed to identify both (a) the current feedback literature and (b) what

are the perceived attitudes and knowledge by future teachers regarding the importance of feedback in teaching and learning. The study has found that student teachers hold a positive attitude towards using different types of feedback. These findings of the study are reported in many studies that investigated similar issues and problems regarding assessment and feedback (Zacharias, 2007; Black, P. & William, D., 1998a; Clarke, S., 2002) which concluded similar results. This result could be due to the following factors: Demographically, all the participants of the study were inexperienced young teachers who might have the enthusiasm to learn new types of feedback that will help them in their future teaching Wang and Fwu (2002). Hence, follow-up research on the same group is suggested to determine whether there is a change of opinion when they exposed through observing and applying different types of feedback during student teachers practicum. Furthermore, majority of the participants may lack of experiences in using feedback by their instructors led them to feel the need to be more knowledgeable about the topic in order to develop a well structured classroom environment that incorporates different types of feedback.

The second major result of the study is student teachers' lack the knowledge about different types of feedback. Different factors might contribute to this result. First, the majority of the participants had one major course in assessment. In this course students learn about general aspects of assessments and feedback in terms of importance and types. However, absence of the application and experience could contribute to the current result (Zacharias, 2007; Black, P. & William, D., 1998a; Clarke, S., 2002). Furthermore, each of the respondents might have diffident understanding of feedback term provided in the questionnaire. Hence, lack of consensus of definition of the types of feedback could make the participants respond to the items differently. Therefore, this fact could generate contradicting results and eventually influence the final results of the study. So this result should not be generalized and further investigation is needed.

Recommendations

1. Direct instruction about different types of feedback and how student teachers can apply them in everyday teaching is recommended.
2. Based on the current results, training programs and workshops are recommend which will help current student teachers understand these types of feedback and how they can apply them in classroom.
3. Further investigation need to be done regarding student teachers' knowledge of different type of feedback.
4. A direct observation of implementation of feedback by student teachers throughout student teachers training is important to insure implementation of different types of feedback.
5. Using different types of feedback methods must be built into the policy of teacher preparation programs to insure ongoing induction of these types in everyday teaching.
6. Further research is suggested to identify the obstacles that might hinder the implementation of different types of feedback.
7. Consensus that helps unified the feedback terms is needed to minimize misunderstanding of these types.

References

- Askew, S. & Lodge, C. (2000). *Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning.* In Askew, S. (Ed.), *Feedback for Learning.* (pp.1-17). London: Routledge. Assessment Reform Group (UK) (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box.* Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Bitchener, J., Young, S., and Cameron, D. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. Journal of Second Language Writing, 14(3), 191-205.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education, 5 (1), 7–74.
- Carlson, C.R. (1979). Feedback for Learning. In O. Milton, (Ed.), On College Training. San Francisco CA: Jossey -Bass.
- Clarke, S. and McCallum, B. (2002). Oral feedback and marking against learning intentions. Interim report on the second term of the project. Gillingham partnership Formative Assessment Project. . [WWW document]. URL www.aaia.org.uk/pdf/Gillingham2.pdf
- Clarke, S. (2003). Enriching Feedback in the Primary Classroom. Hooder Education.London: A Hachette UK company.

- Hamdan, N. (2011). The Congruence between Jordanian EFL Teachers' Knowledge and Use of the Various Types of Feedback in Light of Some Variables. Unpublished Doctoral Dissertation, Yarmouk University, Irbid- Jordan.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- Johnston, P. (2004). Choice Words: How our Language Affects Children\s Learning. Portland, ME:stenhouse.
- Nicol, D, J. and Macfarlane-Dick (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. Studies in Higher Education 31(2), 199-216.
- Ohta, A. (2001). Second Language Acquisition Processes in the classroom: Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ovando, M.N. (1992). Constructive Feedback: A Key to Successful Teaching and Learning. Supplied by EDRS.
- Peddie, R. (2000). Evaluation of the Assessment for Better Learning Professional Development Programmes. Auckland Uniservices Limited: University of Auckland
- Pickering, D., and Pollock, J. (2001). Classroom Instruction That Works: Research based strategies for increasing student achievement. ASCD, USA
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. Second Language Research, 7, 89-102.
- Tunstall, P., and Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a Typology. British Educational Research Association. 22(4), 389-404.Twelve Member States of the European Community. Maastricht: Presses inter universities européennes.
- Wang, H.H., & Fwu, V.J. (2001). Why teach? The motivation and commitment of graduate students of a teacher education program in a search university. PracNatlSciCounc, ROC (C), 11(4), 390–400.
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and Enhancement of Pedagogic Practice, Higher Education, 45, 477-501. VA.
- Zacharias, N. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback (2007). RELC Journal, 28(1), 38-52.

❋❋❋❋❋❋❋

Research : 10

Factors Affecting Strategic Planning in Universities

By:
Fatima Yehya Assiri
Saudi Arabia

Factors Affecting Strategic Planning in Universities

Fatima Yehya Assiri

Abstract

University management processes have evolved in the past 50 years in line with various changes that are sweeping the public sector organisations. Strategic planning was previously thought to be a concept of the private sector organisations. While adopting strategic planning, universities face unique problems due to their nature and environment in which they operate. A large number of stakeholders must be considered. This situation complicates the strategic planning process. Communication is a major tenet of ensuring that all stakeholders participate towards the success of the strategic planning process. However, as discussed in this paper, without communication, the chances of success can easily become an illusion.

CHAPTER ONE: BACKGROUND CONTEXT

Introduction

The role that universities play is of great importance in any society. Over the last years, universities have evolved more and more to take over corporate management practices in the quest of providing the highest quality of education to their student populations. As the world changes, the engine to this change can be attributed to universities that continue to evolve to produce skilled labour ready to continue the changes in the world. Like any other organisations, universities face a myriad of problems that if not well addressed can affect their capacity to offer good services and eventually lead to the paralysis or collapsing of the institution. How does a university identify present and future opportunities and trends that they can undertake to remain relevant in the fast changing world? Strategic planning is a major tenet of any university that is keen on addressing its present and future challenges, while at the same time ensuring innovativeness and continuity of its essential services and roles to the society.

A good strategic planning process allows a university to organise its leadership to be proactive in affirming the organisation's mission and values while continuously redefining its role. The present-day universities must realise that the old days of university management are gone and will never come back. In addition to having different challenges, the present

environment exposes universities to different requirements. Looking at the current trends in the world, university education has exploded and that governments are increasingly unable to take the huge funding bills of higher education. Goodall (2009) asserts that university education has become so expensive that it seems unrealistic to expect governments to take up these huge financial resources. Further, students are the main beneficiaries of higher education. Hence, they must cover at least some of the costs. As such, in addition to being unable to cover all the costs, governments are unwilling to pay up since university products carry considerable benefits to those who have acquired them. In the light of these changes, the university institutions have been forced to become “hybrid institutions”, that is, semi-public and semi-private organisations. The university environment has become a market economy environment where there is cutthroat competition for students and consequently for financial resources to cover budgetary requirements that are not covered through public funding. The emergence of new “accredited” corporate universities, virtual open universities, and for-profit educational institutions is a clear indication of the drastic changes in the environment that universities operate in.

Another major driver for change in the high education environment is the explosion of knowledge. With new fields of knowledge emerging in all quarters, the current state of knowledge is too fast for one institution to master. In order to emerge successfully in these muddy waters, institutions have to choose wisely the skills and knowledge that they can offer or extend their limitations through mergers, collaborations, and networks. In addition, since knowledge has become very important in the current world, universities are under scrutiny by society, governments, individuals, and all stakeholders concerning what they do and/or how they do it. The issue of accountability has therefore become very significant and hence the importance of the projects and strategies that universities adopt to meet these increasing demands and challenges.

Understanding Strategic Planning

In its broadest definition, strategic planning in universities involves deciding in advance what the institution intends to do and how to do it. As higher education becomes more and more of semi-public and semi-private, strategic planning has become more central to universities' planning of various programmes that they undertake in the process of remaining competitive and relevant in their fields of operation. Atkinson (2006) defines strategic planning as the process through, which organisations develop and maintain consistency between their objectives, resources, and their changing opportunities. Balogun (2006) goes on to define strategic management as the total concentration of organisation's resources on specific and predetermined measurable outcomes.

Strategic planning is one of the many organisational management tools that have emerged in various changes that are going on in the management of corporate organisations. Like other management tools, strategic planning is a tool that is meant for only one purpose: to help the organisation to do a better job in its areas of responsibility. Strategic planning allows human resource agenda and efforts to be aligned with the overall company's objectives. Further, it allows the organisation to respond effectively to changes in its environment. Concisely, strategic planning is a strict and planned exertion for organisations to settle on choices for managing their activities while upholding why they execute such activities to influence future outcomes.

Another important aspect to look at in understanding the concept of strategic planning is in its wording. The dissection of its words, namely strategic and planning, offers important tips of the key elements of the concept. The term "strategic" indicates a push for the best and well thought out decisions that respond to the organisation's environmental circumstances. Since organisations must respond to both known and unknown circumstances, the 'strategic' decisions must therefore focus on the achievement of organisation's objectives with the available

resources while remaining responsive to the often hostile and dynamic environments of operation. On the other hand, 'planning' shows the part of deliberately establishing objectives and creating methodologies to accomplish the expected outcomes.

The process of strategic planning calls for high discipline. According to Goodall (2009), the course requires strategic conspirators to collect, integrate up-to-date data, and/or try hypotheses before they are incorporated into the organisation. In the end, strategic planning is majorly about decisions and actions. Therefore, it addresses the choices that the organisation decides to do or not to do. This observation indicates that since an organisation is required to do many actions yet they cannot be achieved at the same time, it must therefore prioritise. While prioritising, the organisation must ensure that its planning gives a strategy for achieving the most important goals that will give it success in its activities. Indeed, much of the organisation's strategy is focused on making touching decisions in choosing priority areas to focus on.

Strategic planning can be an organisation-wide activity. It can even be focused on just one department or programme. Regardless of the focus, strategic planning is complex, challenging, and sometimes messy. However, it qualifies as an important aspect of any organisation in creating a clear map of where it is and where it desires to be in the future. In both public and private organisations, strategic planning gives specific directions on financial strategies, marketing strategies, human resources, organisational develop strategies, and information technology deployments.

Concisely, a good strategic planning must have various key characteristics. Although some of these characteristics are evident from the above discussion, it is important to identify them for the interest of applying the concept in a university environment. The characteristics of a good strategic planning are as follows:

Strategic: The term shows the conscious, informed and responsive nature of the decisions to the environment of the organisation.

Planning: This element shows that the process is a deliberate establishment the organisational agenda.

Fundamental: Strategic planning is elemental since it requires prioritising on decisions and objectives that are more critical than others. Consequently, it is all about doing what is fundamental for the organisation, as not all actions can be done at a go.

Disciplined: Discipline is a mix of close adhering to the requirements of a successful strategic planning. An organisation reviews the powers, flaws, chances, and intimidation concerning its actions before choosing the most appropriate course. In a strategic planning process, it is important to have discipline since a sequence of questions are raised to test any assumptions and to examine evidence and/or use of present-day information to anticipate the future of the organisation.

Decision-making: In strategic planning, decisions must be made to answer important questions that are raised in the planning process. In its entirety, strategic planning is all about decisions for choices of action.

Long-Range Plan: Long-range plan refers to the duration of actualising the strategic plans. Some organisation put in place strategic plans running for six months or less while others can go up to five or more years. It is upon the organisation to decide the long-range plan for its strategic planning.

Operating Plan: This process refers to the detailed action plans that guide the process of accomplishing the goals laid out in the strategic plan. The operating plans for each organisation must translate into the achievement of its vision.

Strategy Hierarchy-In large corporations such as universities, different levels of strategy are evident. According to Balogun (2006), three levels can be represented as follows:

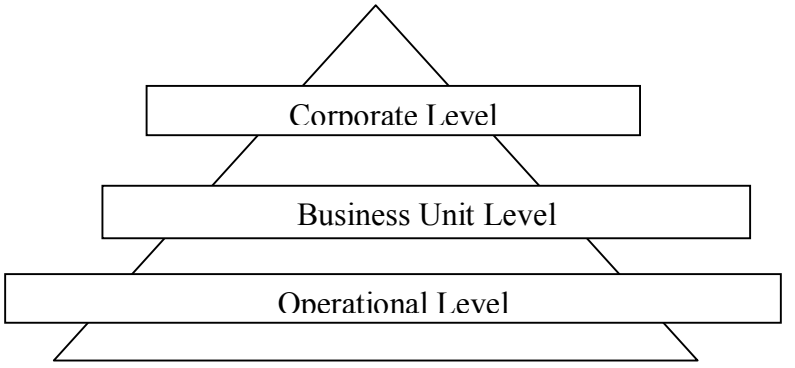


Figure 1: Levels of Strategy in an Organisation

Corporate strategy is the highest level of strategic planning. It is very important in giving the organisation a direction towards its corporate values, corporate culture, corporate goals, and corporate missions. Corporate strategy is the broadest level of strategic planning. It implies the organisation-wide actions and decisions.

Strategic business unit strategy level of strategic planning refers to the planning at the departmental or other semi-autonomous units within an organisation. For instance, at the university level, the overall corporate level strategic planning may not cover all areas of the university. It is important to restructure the plan according to processes or strategic business units. The strategic business units (SBU) are the various departments or sub-autonomous units that have their operations such as hiring, budgeting, purchasing of products, and price setting among others elements that are separated from the main university management. The modern university has so many operations that cannot be run without strategic business units. Consequently, in such a case, the business units play a very important role. They are responsible for creating the university's business strategies, which are in tune with the overall corporate strategy (Smith, 2013). However, in the recent past, strategic business units have been seen as great hindrances to the achievement of the organisational goals. As such, many organisations have adopted the functional

strategies. The functional strategies include human resource strategies, marketing strategies, human resource strategies, information technology management tactics, new product development schemes, legal approaches, and financial strategies. Each functional department must ensure that its respective strategy is in tune with the overall organisation's strategic planning tenets. This goal is achieved by ensuring the goals of the functional department are derived from the broader organisational strategy. The operational level is the lowest level of organisational strategic planning. According to Balogun (2006), it has a narrow focus on an organisation's strategic planning since it deals with the day-to-day operational activities that go towards the actual doing of the strategy. The operational segments must work within the set budget. They are not allowed to adjust or make their budgets. These operational activities are informed business unit or functional strategies, which in extension depend on the corporate strategy.

Purpose of the Study

As a requirement, university institutions are expected to develop strategic plans to enhance a result-based management as well as efficiency in their operations. These plans are important in providing a direction on resource targeting and management, as well as in programme implementation. However, in the last decade, concerns have been raised regarding what is perceived as improper strategic planning or inadequate strategic planning practices in institutions of higher education. One of the main factors that determine the success of strategic planning is the human resource in the organisation.

According to Balogun (2006), it is important to have a clear management practice that has the ability of bringing all people, especially the institution's employees and top management, together to ensure collaborative efforts towards the actualisation of the strategic plans. The size of the modern-day university requires total collaboration between individuals, departments, and other stakeholders of the organisation to ensure that all activities are streamlined and in tune with the

overall aspirations of the organisation. However, with the increasing concerns about the deteriorating quality of education that is offered in higher institutions, fingers are being pointed on the institutions' lack of management of human resources to ensure the success of strategic plans that are usually very good on paper. If implemented well, they can transform higher education forever. Many organisations do not understand that the key to successful strategic plan lies within their human resource department, which is held together good communication processes. Communication plays an important role in putting across the expectations of the organisations, decisions on various actions, decisions on resource allocation, and progresses in each segment of the implementation of the strategic plans. Consequently, communication is one of the key determinants of the success of strategic planning in universities. The issues identified above are major reasons why the strategic planning process breaks or thrives depending on how they are handled. The purpose of this study is to discuss the relevance of communication in the success strategic planning. It shows how lack of communication can easily jeopardise any chances of a successful strategic planning.

The Significance of the Study

This study on communication as a major factor that affects strategic planning will play an important role in shedding more light on a topic that has been around for some time. Many existing studies have focused on the importance and relevance of strategic planning in universities. However, they have not adequately covered the various issues that hinder successful execution of the same. This study will be therefore very significant for various reasons.

The study will reveal important findings that will greatly help university institutions to implement their strategic plans successfully. It will also be important in contributing to the existing literature on strategic planning. Very few studies have focused on the key factors that affect strategic planning. The results in this paper will be very important for people who are

interested in the related studies. Another significance of the study is that it will also shed more light on the researcher regarding areas of the study relating to strategic management. Consequently, this study comes at an ideal time when universities are under pressure to transform their strategic plans from paper into action as a way of ensuring quality education and hence the rightful and relevant contribution to knowledge development in their societies.

CHAPTER TWO: LITERATURE REVIEW

Introduction

This section discusses what other scholars and researchers have written and discussed regarding the role of communication in strategic planning. Literature is very important since it helps one to understand how far other researchers have gone in terms of explaining the topic under study and consequently helping to identify knowledge gaps that the researcher can fill. The section will most importantly tackle the theoretical foundation of communication in strategic planning and consequently help the researcher to extent the knowledge beyond what is available in literature. The section will also track the part that dialogue played during the early days of strategic planning. The section will also show how communication use in universities has changed over the years up to the present duration.

Theoretical Communication Frameworks for Strategic Planning

From the existing literature, strategic planning theories can be classified into normative and descriptive theories (Cutright, 2001). Normative theory is a derivative of the principles-and-processes school of thought and communication management science. Theories in this category are highly dependent on strategic fit where organisations must adopt intern and external communication policies based on their potential of offering growth benefits (Davoudi & Strange, 2008). On the other hand, the descriptive theory is derived from a more data-oriented communication approach, which has evolved from the existing

larger body of empirical work that is related to decision-making and human problem-solving behaviour. The theories employ deductive and empirical methods to produce and use information in their application.

In the 1970s, major developments in the field of management theory later resulted in the establishment of strategic planning as a distinctive body (Howell, Williams, & Lindsay, 2003). Such developments came at a time when other disciplines such as management science, systems approach, and behavioural where gaining prominence. Communication greatly affected the definition and conception of strategic planning during this time. Since its establishment, there have been various concerns and questions regarding the theoretical foundations of strategic planning as a discipline in the wide organisational management and development field (Elbanna, 2008). The first concern relates to the evident lack of well and formally established descriptive communication theory of strategic planning that is based on empirical data and evidence. Secondly, concerns have been raised concerning the general lack of empirical studies relating to strategic planning in organisations. Thirdly, there are concerns that strategic planning is not a perfect approach to organisational development. In fact, no adequate information has been published on the difference between organisations that use formalised and non-formalised strategic plans (Lynch, 2000). Lastly, questions have been raised concerning the low level of integration of strategic planning with other various communication approaches of organisational development.

History of Strategic Planning: How Communication was Applied in the Early Days

Strategic planning is deeply rooted in military history. It is conceptualised from the military's approach to planning the destruction of enemy forces through effective use and deployment of military resources. Early writers on military affairs have acknowledged the importance of communication in planning. For instance, in *The Art of War,* Sun Tuz wrote, "The

general who wins a battle makes many calculations than the general who loses the battle and its by attention to this I can suggest who is likely to lose or win a battle" (Cutright, 2001, p. 24). Such calculations are synonymous with communication tactics that one can deploy in a given time and scenario to connect all involved parties. However, the discipline of strategic planning gained prominence in the 20th century as the business environment became highly dynamic and very competitive. It also within this time since 1950s that more and more research has focused on the role of communication in strategic planning and strategic management.

Strategic Planning in Universities: Does Communication Play any Role?

It is not easy to discuss the concept of strategic planning without a mention of the two concepts as they are closely related. Both strategic planning and strategic management involve the organisation's wish for understanding and communicating its current state and put in place decisions to take it successfully into the future. Just like strategic planning, strategic management and communication gained dominance in the 1950s and 1960s where Igor Ansoff, Alfred Chandler, and Peter Drucker were the most influential pioneers of the field (Balogun, 2006).

According to Davoudi and Strange (2008), Peter Drucker was one of the ardent theorists in strategic management and communication. He has dozens of communication management books under his belt. With a career spanning over 50 years, his contribution to strategic management and communication is profound. One of the most significant assertions developed by Drucker revolved around the importance of communication objectives in an organisational setting (Elbanna, 2008). He claimed that an organisation without clear communication objectives would easily lose its mandate and drive itself into irrelevance. Consequently, any organisation that is worth its name should have communication agendas to guide its activities at all times. His focus on these objectives led to the

emergence of his theory titled, “management by objectives” (Balogun, 2006). The management by objective theory called for the process of setting communication indicators and tools for monitoring progress from the lowest to the highest levels of an organisation (Atkinson, 2006). He is also credited for correctly predicting the importance of intellectual capital as it is known today. Further, he predicted the emergence of “knowledge worker” and the role that such a worker can play in enhancing communication and interaction in organisations. He claimed that with excellent communication knowledge, tasks would be carried out easily under the dictatorship of who has the highest knowledge, irrespective of his or her positions in the organisation. Overall, his contribution is very important to the concept of communication in strategic planning since it advocated the centrality of communication objectives in ensuring that organisations remain focused on their journey towards success and better efficiency in their services.

Igor Ansoff built his approach to strategic management from the work of Chandlers by adding a variety of communication concepts, which had a very big impact on strategic management. He established the Ansoff Matrix, which is represented as a network that focuses on bazaar expansion, horizontal and vertical incorporation, bazaar infiltration, commodity improvement, and extension tactics. He presented communication as the only tool through which these strategies could be of help since they (strategies) were meant to connect various business stakeholders. While developing these strategies, Ansoff was convinced that organisations that deployed excellent communication plans would be better prepared for the future opportunities and challenges. His corporate strategy, which he called the gap analysis, was a very important addition to the strategic management and planning since it indicated the push for understanding and communicating where an organisation is and where it wants to be and what it needs to do (gap) to be where it wants to be. The action points for propelling an organisation to where it needs to be were referred to as the “gap reducing actions”.

In the 1980s, public sector organisations, including universities began to adopt corporate style strategic planning approaches in the process of ensuring better delivery of services. Initially, bureaucracy, politics, and other interferences made universities' management very wanting. Their services were in dire need of review. In addition, there was little accountability, a situation that greatly affected the organisations' capacity to plan and deliver services. Cutright (2001) confirms that these approaches to strategic planning were based on the previously existing corporate strategic planning models. They had adopted few variations, which did not give weight to communication, to reflect the unique needs of the public sector organisations. According to Lynch (2000), for successful planning and implementations process, it is paramount for organisations to adopt strategic communication planning and implementation processes that reflect the unique aspects of public organisations such as universities (Howell et al., 2003). Such communication approaches can provide better outcomes in strategic planning as compared to the long-range planning process that was previously common in the public sector organisations (Spee & Jarzabkowsk, 2011). The fact that many universities are in the public sector means that it is important to have strategic planning approaches that allow for opportunism, bargaining, and response to the dynamic forces and influences that characterise the political environment. Communication is the only means of realising this goal. The lag in the adoption of strategic communication in universities was mainly due to the perception that strategic planning was more suited for business (Cummings & Worley, 2001). For instance, it was claimed that since strategic planning followed near yearly appropriation cycles, it could be difficult to adapt it in public organisations. In addition, it was claimed that the less control over administrative systems due to bureaucracies as compared to business would be a great hindrance (Cummings & Worley, 2001). Another major argument that acted to reduce the momentum towards the adoption of proper communication strategies in universities was that they lacked a "bottom-line".

The laws and policies that guide what public organisations do are mainly made by political authorities, which greatly hinder the process of independent decision-making processes in universities.

The introduction of Planning, Programming, and Budgeting System (PPBS) by the Department of Defence (DoD) in the 1960s marked the entry of strategic planning federal agencies. Up to date, the DoD has continued to improve its strategic planning by acknowledging the central role that communication plays in terms of bringing stakeholders together. It is a key tenet of its management. The PPBS systems have been very important in guiding the DoD in its labour and materials, as well as strategies for the acquisition of the materials and lifecycle support. In this case, the DoD can determine its present and future requirements, which are then aligned with its budget to ensure continuity of relevance of its activities (Elbanna, 2008). PPBS was put in place for the need to ensure effective and efficient use of financial resources based on priorities, needs, and projected available resources. The appropriate and working communication tools had to be established. Indeed, this need marked the earliest application of communication during strategic planning in the public sector organisation (Cutright, 2001).

Universities, just like other public organisations, operate in a more complex environment as compared to the private sector organisations. This situation was recognised in the early 1960s. For instance, they must ensure that they answer questions of value as well as democratic principles that must always underlie the communication process. Such principles often complicate the process of strategic planning in terms of determining the most applicable communication mode, its content, and process. It is important for the strategic planning process to be open, while at the same time ensuring that all university's stakeholders are put into consideration when developing communication tools (Balogun, 2006). In addition, the goals and objectives that are defined in the formulation of the plans must

conform to the legal policy requirements that are based on values of fairness and equity. Another important factor that affects the process and feasibility of achieving specific communication objectives is political influences. While these factors represent major hindrances to planning in universities, various authors have advanced models and techniques to address these challenges. For instance, in 1988, Bryson proposed a model that centred on the issue communication management (Davoudi & Strange, 2008). While issues are generated from different factors, of great was the attention that this model gave towards political influence as a major driver of strategy in public sector organisations. Another author, namely Koteen, also supported Bryson's approach and model in 1991. He advocated a focus on management of strategic issues as the main areas of concern for public and non-for-profit organisations (Elbanna, 2008).

While strategic planning is mainly focused on private sector organisations, importing its tenets into the public sector organisations requires stakeholders to have a clear understanding of the context within which strategic planning happens in the two sides of organisations (Cutright, 2001). The difference between private sector and public sector's strategic planning greatly affects the design and completion the actual planning process as well as the implementation and success of the whole strategy. Hence, stakeholder communication design must be tailored in a way that does not bar the contribution and interaction of the two sectors. While many other differences should be put into consideration, two main factors stand out (Lynch, 2000). Firstly, in private businesses, strategic plans are more precise, clearly defined, and always related to products, competition, and return on investment, market share, and profitability. On the other hand, policies and strategies in the public sector organisations are difficult to measure. They are ambiguous and often address broad social issues (Cummings & Worley, 2001). Such a situation implies poor communication plans in the public sector. Secondly, strategy development and implementation in private organisations is confined to

participants within the specific organisation and the strategies in place for internal use. However, in the municipal sector organisations, considerable external input is witnessed. Consequently, successful implementation is dependent on cooperation with the administrative and political oversight bodies (Campell & Stonehouse, 2002). To many people, the pluralist nature of democratic governance in the public sector organisations casts major doubts on the prospects of successful undertaking of communication planning. Balogun (2006) captures well this issue of pluralism in public sector organisations. He points out that pluralism has negative consequences on the success of communication planning since it pushes public organisations to forfeit their ability to have rational and comprehensive strategic planning. It is aggravated by the fact that various interest groups must be heard and represented. This situation seriously affects the organisations' ability towards adequate planning, efficiency, and cooperation.

Goodall (2009) examines the main factors that underlie success during strategic management in the public sector organisations. He claims that cultural distinctions are responsible for the differences between strategic planning in the private and public sector organisations. Further, these differences dictate diverse expectations for successful implementation of strategic plans. The first reason behind the differences between private and public sector organisations strategic planning can be attributed to competition and communication. Unlike private organisations, public institutions have less competition. Rivalry in public sector businesses is mainly for scarce capital to run their activities. They also compete with universities within the private sector, especially in the current state where the push towards privatisation of studies is common (Balogun, 2006). As universities adopt more and more corporate approaches to organisation management, competition will be felt, although the motivation will take a longer time before it reaches the levels of competition in the private-sector organisations. The second reason that Goodall (2009) puts across is that in the public sector organisations, the influence of the customer is weaker and hence does not greatly

influence communication or decision-making. This claim can be explained using the fact that these institutions are not entirely dependent on customers for resources. For example, universities receive funding from the government and other areas. Although some of them require students to pay a considerable share of the expenses, this amount is a smaller share of what the universities receive. There is little motivation to adjust to reflect the needs of the customers (students) who in many cases do not have a lot of say on the affairs of the institution because communication networks within the institutions do not give them a clear path to follow. Since strategic planning is primarily dependent on a determination of future market requirements, it makes it difficult to have the same motivation to undertake strategic planning in public organisations as it is witnessed in private organisations (Campell & Stonehouse, 2002). The third reason why strategic planning is a challenge in universities and the public sector is the issue of performance management. In public organisations, it is difficult to breakdown performance indicators as well as a clear understanding of the rewards and punishment. This situation depicts a gap in communication. Further, there is a lot of influence from changes in leadership unlike in private organisations where financial measures are used to communicate performance. In public institutions, data for determining the performance is difficult to find from the unclear parameters that are used to gauge performance (Cummings & Worley, 2001). However, in private organisations, information on finances and other performance indicators is readily available. Universities perform many social service-related roles. It is difficult to have a yardstick for communicating performance. Since performance measurement is a fundamental tool for strategic control, without it in the public sector, there is no means for feedback and evaluations. This case easily leads to strategic plan stagnation and ultimately, its failure.

Another major problem that is common in the public sector organisations relates to the political connotations in policies, especially those that relate to leadership. A rapid politically motivated turnover of leadership in universities has been

witnessed. These rapid changes can be a great hindrance to the sustenance of long-term strategic direction for the organisation (Balogun, 2006). As political forces play a key part in the determination of leadership in universities, demands legislative oversight bodies and other stakeholders can easily overwhelm the organisation's attempts to set goals using the private sector's strategic planning processes. According to Balogun (2006), in business, strategic planning is highly influenced and guided by a high degree of rationality where plans are guided by analytical communication models and techniques. However, this situation is not the case in the public sector organisations where political forces are concerned with questions of resource allocation and decisions based on non-rational logic. Lynch (2000) confirms that the distinction between private and public organisations is evident in the scope of their roles. Public institutions have a wider scope of programmes, which are not easy to reduce or realign as they have societal purposes. While managers in private and for-profit organisations easily adjust to market dynamics, this situation is not possible in public organisations. Lastly, in public institutions leaders are likely to refer themselves as specialists rather than managers. While managers are concerned with the direction of the organisation towards profits, specialists are loyal to their occupational disciplines, which create a major difficulty in steering the organisation towards a given strategic goal (Davoudi & Strange, 2008). For instance, in universities, there is enhanced protection of workers. Hence, feelings of entitlement, stability, and risk aversion are a great hindrance to the innovative spirit of communication as an aspect of strategic planning.

The Key Steps to Communication during the Strategic Planning Process

For successful strategic planning, several major factors have to be in play for effective and efficient communication among the various university stakeholders. In this process, five steps have been advanced to guide the process systematically. The steps begin with the identification of vision and mission of the

organisation, then analysis of external, internal, gap, and benchmarking to build the organisation's strategic issues (Campell & Stonehouse, 2002). The other step is the premeditated encoding, where the company establishes and communicates its well-calculated ambitions, action plans, and campaign procedures. In the process of impanation, emergent issues may evolve, alter, or challenge the previously intended outcomes. Consequently, it requires periodic reviews to ensure that the strategy can cater for the new issues.

The dream and duty of any company form the primary communication stage towards the premeditated preparation course. Communicating the dream is important since it specifies the institution's long-term agenda by clarifying the basis for the its continuation and the desired ultimate position that it would like to attain. The mission on the other hand identifies major goals and performance objectives of the organisation (Cutright, 2001). The vision and mission are of critical value to the success of the strategic planning. It is worth noting that without a clear understanding of where the organisation is headed, no strategic plan can be successful.

The second most important communication step in an organisation's strategic planning process is the setting of a clear understanding of its environment, both internal and external. This environmental scan is performed through several communication models, of which the most popular ones are the SWOT and Porter's Five Forces Model. SWOT analysis is important in the identification of factors that are likely to affect the organisation's desired outcomes in its strategy (Goodall, 2009). The SWOT examination model identifies a business' interior powers and flaws, while at the same time identifying peripheral pressures and chances. This process is very important in the strategic planning process as it helps the organisation and other interested parties to understand the firm's distinctive competencies and key success factors. The main objective of SWOT analysis is mainly to ensure that the organisation's internal and external situations are well aligned

(Elbanna, 2008). The Porter's five-force plan is an essential business' strategic planning tool that guides the process of understanding the business' aggressiveness and appeal in its sector. These five forces include the risk of new entrants into the industry, degree of rivalry between competitors, threat of substitutes, consumer bargaining authority, and dealer bargaining supremacy (Lynch, 2000). A good communication strategy must consider these forces. It should have the potential to turn them into the organisation's advantage.

The third step is the gap analysis. In gap breakdown, the institution communicates the disparity between its present state of affairs and its required outlook. This process is very important since it identifies the needed resources and allocates them adequately to minimise the gap (Balogun, 2006). Igor Ansoff's model is a very important tool in the gap analysis process. Through the model, the organisation can be transformed from its current position while being guided by objectives, subjects, and its potential. The model stresses gap analysis and synergy, where the former evaluates the difference between the current and future positions, while the latter indicates the desire to seek a better product market posture and performance than its current standing.

The fourth communication step in strategic planning is referred to as benchmarking, which requires an organisation to measure and compare its operations, practices, and performance against others (Cummings & Worley, 2001). It is very important to establish a benchmark for identifying "best" practices that will ensure that the organisation's strategic planning objectives propel to a higher position than its competitors do.

The fifth step involves a serious consideration of what is referred to as emergent strategies. Emergent strategies indicate a consideration of unpredicted and unintended occurrences that differ and possibly alter the organisation's intended strategies (Goodall, 2009). Such a strategy is very important since it allows the organisation to respond accordingly to any

eventualities and thus ensure that regardless of the interruptions, the main strategic objectives remain on course and are achieved (Lynch, 2000). The sixth stage involves a close evaluation of strategies, action programmes, and tactics to ensure that they remain in the planned path towards the achievement of the strategic plans. In many instances, it is very important to measure performance at least annually (Davoudi & Strange, 2008). The approach is crucial in ensuring that the organisation can know the impact of its performance on the accomplishment of its assignment and dream. In the evaluation process, the organisation must always measure the current performance against the expected results while paying a close consideration to any changes that may have affected the journey towards the expected outcome. After the evaluations, the next step is a review of the strategic plan. It is important to ensure that the findings of the evaluation are incorporated into the strategic plan (Atkinson, 2006). It is important to effect various recommended changes from the evaluation process to ensure that the plans remain on their expected progress path and therefore increase the ability of the organisation to achieve its goals.

Benefits and Importance of Communication during Strategic Planning

As discussed above, strategic planning has gained prominence and significance in the management of both private and public sector organisations. In the academic institution setting, as universities adopt more and more corporate-like management approaches, communication will play an important role in maintaining a competitive advantage in their areas of operations, as well as ensuring the continuation of the social services that they offer in their respective spheres of operations, that is, in the academic world. Just like any other organisation, strategic communication serves various purposes in universities. Overall, it ensures that organisations clearly define their purpose, and hence leading to their setting of realistic goals and objectives that are in line with their mission.

The goals must be achievable in a given timeframe and within the organisation's capacity to implement them.

Strategic communication is highly beneficial to the organisation, firstly, as it allows a room for open and proper announcement of its goals and objectives to its stakeholders. In addition, it allows stakeholders to develop a sense of ownership of the organisation, as they know its success is pegged on their respective responsibilities. Without communication during strategic planning, organisations cannot ensure accountability concerning the use of the available resources. Consequently, the strategic planning is an important process since it ensures that resources are allocated where they deserve to ensure priority programmes are undertaken for the benefit of all stakeholders. Another important benefit is that communication allows an organisation to measure progress and/or put in place measures to guide organisational change (Balogun, 2006). It also ensures that the organisation identifies the best skills of various stakeholders, which go a long way in ensuring the success of various action areas of the strategic plan and the overall strategy.

Cutright (2001) puts forward a number of benefits that organisations stand to gain in the strategic communication process. Firstly, he notes that organisations can focus on important areas of activities and hence ensure that resources are prioritised for areas that provide the most benefit to the organisation. Secondly, it allows the organisation's management to analyse and clearly understand its internal culture and its influence on the success of the organisation's activities and performance. In addition, strategic communication ensures that an organisation is aware of its changing environment and hence a justification for its change on its processes to adjust accordingly (Sirat, 2010). It also helps an organisation in to determine the kind of change it wants and its actions to that effect. Since it involves a scrutiny of the organisation's present capacities, it is an important tool for determining opportunities and threats in its environment. An

organisation that lacks goals does not stand a chance in the competitive world of today. Universities cannot be exempted. In this case, through strategic communication, the organisation, can establish practical goals and aims that it can achieve with the available resources. It also acts as an important element when the organisation takes a scrutiny of itself and gives an opportunity to the top management to review strategic issues that arise. Further, it ensures that the need for better decision-making is emphasised. The organisation is also in a better position to manage and correct inconveniences in its processes. On the other hand, upon building on Cutright's assertions, Elbanna (2008) confirms that communication allows the organisation to establish an indicator for gauging the financial plan for its merchandise and services whilst achieving its short and long-term goals.

Barriers to Communication during Strategic Planning

The benefits of communication during strategic planning are obvious. It is advisable for every organisation to adopt communication in its management. However, this situation may not always be the case as the process itself may face various problems, which render communication ineffective and even the ultimate undoing of the organisation. However, public sector organisations are majorly reluctant in adopting these recommendations and devising the communication policies.

Firstly, the rapidly changing environment where organisations operate can easily render communication plans obsolete. To avoid this scenario, it is important to put in place monitoring and evaluation mechanisms for reviewing the strategies to ensure they remain relevant. However, this process is highly involving. Hence, many organisations are not ready to follow it. This situation leads to stagnation or even complete failure of the strategies when they become irrelevant (Howell et al., 2003). It is also important to note that managers often come in the way by being reluctant in terms of developing plans for themselves and their subordinates. In addition, many problems that often characterise the communication planning

process in public sector organisation can easily portray a negative image of the whole process (Balogun, 2006). Misappropriation of resources, lack of accountability, and outside negative influences can also affect the success of the strategic planning process. Any organisation that upholds communication is guaranteed of avoiding this situation from happening. For large institutions such as universities, strategic communications planning is a costly process in terms of time and money. This situation can affect the success of the process.

While the above problems seriously challenge the effectiveness and probability of success of strategic communication, the involvement or engagement of stakeholders holds the key to failure or success of the strategic planning process. Strategic planning requires the involvement of all stakeholders (Campell & Stonehouse, 2002). The stakeholders must understand and support the communications requirements and goals of the strategic planning for its success. In large institutions such as universities, there is the need for collaboration between a wide range of stakeholders (Atkinson, 2006). In this process, communication is very vital. It has to be applied in each step of the planning process. Without communication of the goals of the strategic planning, progress, and other key issues, strategic planning is likely to disintegrate and jeopardise an organisation's ability to remain relevant to the needs it serves in the society.

CHAPTER THREE: ANALYSIS

As public institutions, universities involve organisational hierarchies and division of labour from the top management, middle management, subordinates, and other segments of its various units or departments. During this division of labour, supervisors or managers are the key custodians of information, which helps them in decision-making and controlling of various functions in the university in their respective spheres of influence (Campell & Stonehouse, 2002). Supervisors, as custodians of information, transmit information to the

subordinates who must receive and obey the contents of the information.

It is important for organisations to set well-functioning and interconnected communication channels that transfer information from internal and external influences of the organisations. Organisations must ensure that they receive information from their environment to inform decision-making (Elbanna, 2008; Atkinson, 2006). Through effective communication processes, they can manage, decide, and give feedback accordingly to ensure the formulation of a good strategic plan and its subsequent successful implementation. Communication is also an important process in establishing, maintaining, and even altering the organisational culture and climate (Lynch, 2000). When employees and stakeholders feel that they are adequately informed and/or can easily communicate to everybody in the institutions, the success of organisational activities becomes evident.

To have a winning strategic arrangement, an organisation must be ready to change from its current state to the new level where it wants to be and take the necessary steps towards the change. Strategic planning indicates a desire to change from the current to another situation that is desirable for the organisation's future. In this process of change, strategic planning often interferes with individual and organisational culture. These changes must be effectively managed to avoid resistance or other negative consequences that may not be in the best interest of the organisation. According to Howell et al. (2003), the process of strategic planning and effecting change must ensure an elaborate, comprehensive, and well-coordinated strategy that considers the cultural and communication aspects of an organisation.

Poor communication is the main hindrance towards successful strategic planning in universities. Firstly, the large number of stakeholders and interest groups on the welfare of universities means that much communication between these segments of the organisation is very vital (Cummings & Worley,

2001). For instance, it is important to ensure that the influences of government oversight authorities are well communicated and reflected in the strategic planning process. Without adherence to these requirements from the oversight bodies, the strategic plan may face serious problems, including illegalities that contravene the requirements of the law.

According to Balogun (2006), even the best-formulated strategies often fail due to poor implementation, which mainly arises from improper strategies that fail to communicate action points as required. Therefore, it is important to ensure that strategies are well communicated through the involvement of relevant stakeholders inside and outside the organisation (Davoudi & Strange, 2008). While the top leadership is responsible for the success or failure of the overall strategy, it is important for managers and supervisors to be empowered and/or encouraged to respond to opportunities in their respective departments (Elbanna, 2008). Such an empowerment will spill over to other employees who will be willing to take risks and try new ideas without the fear of reprisals. In public institutions, the success of the strategic planning process is highly dependent on how the strategy requirements are communicated by the organisation to all the concerned employees from the highest to the lowest.

Poor communication is a great hindrance to the dialogue as an important part of the learning process. Since strategic planning involves learning new concepts and ideas, communication is therefore an important part of ensuring that members of the organisation know how they can contribute to the strategic mission of the organisation (Goodall, 2009; Campell & Stonehouse, 2002). Employees' role in the success of the organisation cannot be overlooked. They are the vehicles through which the actionable parts of the strategic plan are carried. However, when they do not have a clear understanding of their respective roles in the achievement of the strategic plan, it becomes a major problem and a big hindrance to the success of the strategic plan. It is for the best interest of the organisation

to ensure that this group is well informed on issues relating to the strategy implementation.

CHAPTER FOUR: RECOMMENDATIONS AND CONCLUSIONS

Poor communication is a major factor that affects strategic planning in universities. The enormity of the institutions can hinder effective communication. To ensure there is good communication that works for any university, the following recommendations are highly desirable.

Communicating about strategic planning

Although stakeholders may have heard about strategic planning, they may not understand what it entails. The first step is to spread the world on strategic planning through various methods. When stakeholders are aware of what strategic planning means and entails, they are likely to embrace it once it is implemented in the organisation.

Open communication with the Planning team

In the university environment, developing strategic plans requires a close and wide involvement of all stakeholders. It is therefore crucial to ensure that the planning reflects all major stakeholders. Further, there is a need to ensure that all stakeholders are valued and that their inputs are well considered through open communication. Without this open communication, some members may be dissatisfied with the process, thus leading to disagreements that may not only delay the process, but also completely stop the strategic planning process.

Communication the role of each stakeholder

The wide nature of the university institutions requires a clear division of labour and responsibilities. The roles of the entire organisation can be controlled and managed from one segment. It is therefore important for the institution to delegate duties across various departments and/or put the strategic plans for each segment under the leadership of various individuals. These divisions of labour must be made in such a

manner that upholds communication for both related and unrelated departments to ensure uniformity and streamlining of their various activities to complement each other, thereby leading to the overall achievement of the organisational strategic planning goals and objectives.

Communication on the progress of various teams

The overall success of the strategic planning is pegged on the success of various individual teams in the organisation. The failure of one team can easily indicate breakdown of the whole process. By keeping an open communication between these teams, the organisation can ensure balanced progress. Besides, timely remedy of actions may be undertaken to correct any hindrances.

In conclusion, the management of universities has greatly evolved over the years. There is an increased move towards semi-public and semi-private management models to improve efficiency and effectiveness of their services in the 21st century. In this process, strategic planning has gained a lot of relevance in university management in helping them to set goals and processes for the achievement of their future aspirations. Issues such as the wide array of stakeholders and interest groups, political interferences, as well as the services that focus on the society declare strategic planning an often-complicated issue. Communication plays an important role in ensuring a clear understanding of the requirements of the strategic planning by all stakeholders, failure to which success becomes an illusion. It is therefore important to eliminate all barriers to effective communication that may affect strategic planning in universities.

Reference List

- Atkinson, H. (2006). Strategy implementation:a role for the balanced scorecard? *Management Decision, 44*(10), 1441-1460.
- Balogun, J. (2006). Managing Change: Steering a Course between Intended Strategies and Unanticipated Outcomes. *Long Range Planning, 39*(1), 29-49.
- Campell, D., & Stonehouse, G. (2002). *Making sense of organisational Change*. Oxford: Elsevier.

- Cummings, T., & Worley, C. (2001). *Organisational Development and Change*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Cutright, M. (2001). *Chaos Theory & Higher Education: Leadership, Planning, & Policy. Higher Education: Questions about the Purpose (s) of Colleges & Universities.* New Work, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Davoudi, S., & Strange, I. (2008). *Conceptions of space and place in strategic spatial planning.* New York, Ny: Routledge.
- Elbanna, S. (2008). Planning and participation as determinants of strategic planning effectiveness: evidence from the Arabic context. *Management Decision, 46*(5), 779-796.
- Goodall, A. (2009). Highly cited leaders and the performance of research universities. *Research Policy , 38*(1), 1079-1092.
- Howell, S., Williams, P., & Lindsay, N. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning. *Online Journal of Distance Learning Administration , 6* (3), 1-4.
- Lynch, R. (2000). *Corporate Strategy*. New York, NY: Prentice Hall.
- Sirat, B. (2010). Strategic planning directions of Malaysia's higher education: University autonomy in the midst of political uncertainties. *Higher Education, 59*(4), 461-473.
- Smith, R. (2013). *Strategic planning for public relations.* New York, NY: Routledge.
- Spee, P., & Jarzabkowsk, P. (2011). Strategic planning as communicative process. *Organisational Studies, 32*(9), 1217-1245.

❋❋❋❋❋❋❋