مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (٢)- العدد (٣)- ابريل ٢٠٢٢م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس -تكنولوجيا التعليم – الصحة النفسية – علم النفس التربوي – أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمى) – تربية الطفل) – الإدارة والتربية المقارنة-اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

المجلد الثاني	العدد الثالث	ابريل ٢٠٢٢م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

" الرؤيـة "	مجلّة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علميَّة عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).
" الرسالة "	ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاءً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكَّمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.
الأهداف:	✍ تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. ✍ تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. ✍ الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. ✍ توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. ✍ توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. ✍ توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. ✍ نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمي، مع التأكيد على القيم (العلمية – الوطنية – الامنية – الاقتصادية...
القيم:	١). الامانة العلمية. ٢). الشفافية. ٣). الابداع. ٤). التعاون. ٥). الاتقان. ٦). المواطنة الرقمية . ٧). الأمن الفكرى.

هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ عايدة الشحات فرج.	وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
أ.د/ سعيد محمد محمد السقا.	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب.
مدير تحرير المجلة:	
أ.م.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس المساعد
هيئة التحرير:	
أ.م.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد ابو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ ناهد محمد أحمد مقلاش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر
عميد كلية التربية – جامعة مطروح
رئيس هيئة تحرير المجلة

تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى الوسائل التي يُعول عليها تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل بما يؤدي إلى تسريع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بشكل يتناسب مع طبيعة العصر. فضلاً عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وتمثل مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية من المجلات العلمية المحكمة التي تم اصدارها في جامعة مطروح والتي تعنى بالعلوم التربوية في مجالات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والمدرسية والمناهج وطرق التدريس بكافة تخصصاتها وتكنولوجيا التعليم وكذلك تعني بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة والصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التعليمي.

وتسعي هيئة تحرير المجلة إلى نشر البحوث المتميزة بعد تحكيمها بأسلوب علمي رصين وفق آليات محددة للنهوض بالبحث العلمي. وتدعو الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية للنشر بالمجلة لتظل منبراً علمياً ومعرفياً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة والمبدعة في مجالات التربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان وساهم في إخراج العدد الأول من المجلة بهذه الصورة الجيدة. وترحب أسرة المجلة بآراء القراء والباحثين التربويين حتى تخرج المجلة في صورتها المثلي.

والله ولي التوفيق....،

اعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ حسن على حسن سلامة.	كلية تربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ هشام بركات بشر حسين	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات(الجغرافيا)
أ.د /محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدريس العلوم
أ.د /عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د/ احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية – جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهرى.	كلية التربية – جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية – جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د/ يحيي عطية سليمان.	كلية التربية – جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية – جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د/ احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس – تطوير التعليم
أ.د/ رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية – جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د/ وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د/ محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى– التربية الخاصة(الموهبة)
أ.د/ أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة – الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية – جامعة طنطا	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ السيد كامل الشربينى منصور.	كلية التربية – جامعة العريش	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى
أ.د/ ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس التعليمى
أ.د/ دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية – جامعة الطائف	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ جابر محمد عبدالله عيسي.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادى– جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى– قياس وتقويم – صعوبات تعلم
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية – جامعة طنطا	الصحة النفسية – علم النفس الاكلينيكى.
أ.د/ محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية – جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى – علم النفس اللغوى – علم النفس الايجابي – علم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		النفس الاجتماعى
أ.د/ حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د/ حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د/سعيد على الزهرانى.	كلية التربية – جامعة الطايف	التربية الخاصة
أ.د/ سلوي محمد عبدالباقي.	كلية التربية – جامعة حلوان	الصحة النفسية – كلينيكى وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية – جامعة عين شمس	التربية الخاصة – جميع الفئات الخاصة
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د/ إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – العلاج والارشاد النفسي /علم نفس الاكلينيكي
أ.د/ سميرة محمد ابراهيم شند.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية – جامعة الازهر / جامعة الطائف	تربية خاصة
أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	صحة نفسية- مرحلة الطفولة
أ.د/ هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة – الاعاقة الفكرية
أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية – جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د/ محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى – القياس والتقويم
أ.د/ منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية – جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي الببلاوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د/ رفعت عمر عزوز.	كلية التربية – جامعة العريش	أصول تربية- تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د/ عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية- تخطيط تربوى واجتماعيات تربية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ هانئ عبدالستار فرج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية– فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى
أ.د/ مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د/ ياسر مصطفى على الجندى.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د/ جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم – جامعة مدينة السادات	أصول تربية
أ.د/ دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	الادراة التربوية والتعليمية
أ.د/ فاروق شوقى صادق البوهى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية – التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د/ نبيل جاد عزمى.	كلية التربية – جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د/ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د/ احمد جابر احمد.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د/ خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د/ اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د/ مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د/ عنتر صلحي عبد اللاه طلبة.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية

محتويات العدد

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
١	تطبيقات التعليم الإلكتروني من متطلبات مجتمعات المعرفة. أ.د. حسن شحاته	١ – ٢٦
٢	فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري. أ/ نصر خليل محمد عبد الحميد	٢٧ – ٤٨
٣	فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة . أ / نورهان سلامه عوض جبر	٤٩–٦٣
٤	استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة أ/ بسمة مصطفى عبد الرحمن لبيب	٦٤ – ٧٩
٥	فعالية إرشاد بالقبول والالتزام لخفض حدة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا (تصور مقترح) أ/ أماني عبدالمنعم محمود	٨٠–١٠٨
٦	فاعلية بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية. أ / ميار أحمد عبد الجواد	١٠٩ – ١٣٤
٧	Evaluating Secondary School English Language Teachers' Performance In the light of TESOL Technology Standards By Mohamed Saad Ahmed Abd EL Riheem	١٣٥–١٦٥

البحث الأول

تطبيقات التعليم الإلكتروني من متطلبات مجتمعات المعرفة

إعداد

أ.د. حسن شحاته

أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس

تطبيقات التعليم الإلكتروني من متطلبات مجتمعات المعرفة

أ. د. حسن شحاته[1]

مقدمة البحث:

التطور والتقدم الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم ،أدى إلى ظهور كثير من المستحدثات التكنولوجية التي أصبح توظيفها في العملية التعليمية ضرورة ملحة ، للاستفادة منها في رفع كفاءة العملية التعليمية، ومن بين تلك المستحدثات التعليم الإلكتروني.

ونتيجة الانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، تمكنت الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية من إطلاق برامجها التعليمية والتدريبية عبر الإنترنيت ، ويشير التعليم الإلكتروني أن عملية التعليم وتلقي المعلومات تتم عن طريق استخدام أجهزة إلكترونية وتكنولوجيا الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان ويتم الاتصال بين الطلبة والمعلمين من خلال وسائل اتصال متعددة ويتم عملية التعلم وفقًا لظروف المتعلم واستعداداته وقدراته (**الورفلي، ٢٠١١**).

وتعددت تعريفات التعليم الإلكتروني في أدبيات تكنولوجيا التعليم والدراسات السابقة وهنا مجموعة من التعريفات ومنها :

التعليم الإلكتروني هو نمط للتعليم قائم على حاجات المتعلم وقدراته ويستخدم فيه الوسائط الإلكترونية المعتمدة على شبكة الإنترنيت، وبشكل متزامن أو غير متزامن لتقديم المحتوى الإلكتروني (المحاضرات، والدروس والنقاشات، والتمارين، والاختبارات) وإدارته، سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها من خلال البوابة الإلكترونية لموقع الجامعة، لتدعم عمليات التعلم وتيسر حدوثه، في أي وقت و مكان (**Clark and Mayer،٢٠١١**).

وهو التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة (محلية) أو شبكات الإنترنت (**الشمري ،٢٠٠٧: ص ٢٠**) . ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية وتتمثل هذه الوسائط في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسب

[1] - أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية، جامعة عين شمس.

مثل الإنترنيت أو المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية (**الحلفاوي، ٢٠٠٦**). هو طريقة متمركز حول المتعلمين في بيئة تفاعلية إبداعية مصممة مسبقًا بشكل جيد وميسر لأي فرد بأي مكان وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنيت والتقنيات الرقمية المطابقة لمبادئ التصميم التعليمي المناسب لبيئة التعلم المفتوح (**خان ،٢٠٠٥:ص١٨**). تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمرينات وتفاعل يقدم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمرينات وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب الآلي أو بواسطة شبكة الإنترنيت (**كرار، ٢٠١١: ٤٧١**).

ومما سبق يمكن تعريف للتعليم الإلكتروني بأنه استخدام التقنيات المعاصرة في التعليم باستخدام الأجهزة الإلكترونية وشبكة الإنترنيت لتقديم محتوى تعليمي بطريقة شيقة وممتعة وتفاعلية تشاركية متضمنًا عرض الشرح والأنشطة والتدريبات والواجبات و التركيز على المتعلم كمحور للعملية التعلمية متخطيًا الحواجز الزمانية والمكانية.

إنه مع ظهور الثورة التكنولوجية وتطور تقنية المعلومات أصبح العالم قرية صغيرة ، ومع ظهور الكمبيوتر وتقنياته وتطور شبكة الإنترنيت في السنوات الأخيرة، وبشكل مذهل وسريع .

نشأت فكرة التعليم الإلكتروني، الذي يعتبر أسلوبًا من أساليب التعليم يعتمد على الحاسب الآلي وشبكة الإنترنيت، والأقراص المدمجة والبرمجيات التعليمية .

ولقد مر التعليم الإلكتروني بعدة مراحل هي:

المرحلة الأولى: وهي قبل عام ١٩٧٣ م وكان التعليم فيها تقليديًا قبل انتشار أجهزة الكمبيوتر.

المرحلة الثانية: تمتد بين عامي ١٩٧٣و١٩٩٣ تعد عصر الوسائط المتعددة وقد تميزت باستخدام (**Guttman ،٢٠٠٣**) أنظمة تشغيل ذات واجهة رسومية.

المرحلة الثالثة: وتمتد بين عامي ١٩٩٣-٢٠٠٠م وقد ظهرت فيها الشبكات العالمية للمعلومات وشبكة الانترنيت والبريد الإلكتروني ، مما أدى إلى سهولة كبيرة في عملية الاتصال.

المرحلة الرابعة: وتمتد بين عامي ٢٠٠٠ وحتى الآن ٢٠٠٨. وقد ظهر الجيل الثاني للشبكة العالمية للمعلومات حيث أتاحت الشبكة فرص أكبر للتعلم وأصبحت أسرع في عملية الاتصال والتفاعل. وقد بدأت المرحلة الأولى والجيل الأول للتعليم الإلكتروني في الاستفادة من الأقراص المدمجة والأوساط التعليمية والكتب الإلكترونية، ثم أتاح الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني التفاعلية

وظهور معامل التعلم الإلكتروني، ثم ظهر الجيل الثالث وبدأت دخول أنظمة التعلم الإلكتروني في الفصول David ٢٠٠٦ الدراسية.

ويهدف التعليم الإلكتروني إلى العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع :

- تحسين مستوى فاعلية المعلمين ، وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.
- الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو وأوراق البحث عن طريق شبكة الإنترنيت، واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التعليمية التعلميّة.
- توفير المادة التعلمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.
- تساعد الطالب على الفهم والتعمق في الدرس، حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنيت أو للمادة الإلكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة أصبحت مدعمة بالصوت والصورة والفهم.
- ادخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعلمية له فوائد جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للمتعلمين، وزيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع .

وحددت اليونسكو كثيرًا من أهداف التعليم الإلكتروني منها :

- نشر الثقافة التقنية بما يساعد في بناء مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.
- تدريب (المعلم ،الطالب) بما يمكن تسهيل استعمال هذه التقنية .
- سرعة تطوير المناهج والبرامج بما يواكب متطلبات العصر .
- تطوير تكلفة تطوير المناهج والبرامج .
- تنمية اتجاه إيجابي تحو تقنية المعلومات ،لإيجاد مجتمع معلوماتي متطور.
- إعطاء المتعلمين الاستقلالية. والاعتماد على النفس في البحث عن المعارف والمعلومات التي يحتاجونها في بحوثهم ودراستهم، ومنحهم الفرصة لنقد المعلومات والتساؤل عن مصداقيتها، مما يساعد على تعزيز مهارات البحث لديهم واعداد شخصيات عقلانية واعية **(العريفي، ٢٠٠٣: نت).**

ومعنى ذلك أن أهم أهداف التعليم الإلكتروني هي:

توفير المادة التعليمية الإلكترونية بأسرع وقت وأقل تكلفة، وتنمية مهارات المتعلمين في النواحي التكنولوجية والتفاعل معها، وتنويع مصادر التعلم، وسهولة تغيير وتطوير المناهج حسب متطلبات العصر الحالي، وإعطاء الفرصة للمتعلمين للاعتماد على أنفسهم من خلال التعلم الذاتي.

ويتميز التعليم الإلكتروني حسب ما ذكره كرار وآخرون (٢٠١١):

- **الفعالية:** استذكار المعلومات يعتمد على قدرات المتعلم الحسية ،بينما الاستجابة تعتمد على ميزات كل فرد وعلى حافز التعلم لديه، ولابد بالتالي لطريقة لنقل المراسلات من أن توفر للمتعلم إمكانية التكرار وهي إمكانية نادرًا ما تتوفر في الأساليب التعليمية التقليدية والتعليم الإلكتروني يتيح فرصة التفاعل الفوري الإلكتروني للمتعلمين فيما بينهم من جهة وبين المتعلم من جهة أخرى.
- **أقل كلفة:** توفر خدمة التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت وأقراص التخزين المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية وغيرها، على المتعلم مشقة الانتقال إلى الى مركز تعليمي بعيد، ما يعني أنه سيوفر كلفة السفر ويكسب مزيدًا من الوقت .
- **التكامل:** يوفر التعليم الإلكتروني للمتعلم المعرفة والموارد التعليمية على نحو متكامل وذلك من خلال أدوات التقييم التي تسمح بتحليل معرفة المتعلم والتقدم الذي يحققه، ما يضمن توافر معايير تعليمية موحدة.
- **المرونة:** يستطيع المتعلم من خلال التعليم الإلكتروني أن يعمل مع مجموعة كبيرة من المعلمين وغيرهم من الأساتذة في مختلف أنحاء العالم، بل يقوم الطالب باختيار الأسلوب الذي يناسبه في التعلم، فيمكن التعلم ما أي مكان واستخدام أساليب متنوعة ومختلفة وأكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين.
- **تعزيز المشاركة:** تؤكد نظريات التعلم المعزز للمشاركة على أن التفاعل البشري يشكل عنصرًا حيويًا في عملية التعلم، فإن التعليم الإلكتروني المتزامن يوفر مثل هذه المشاركة من خلال غرف المحادثة والرسائل الإلكترونية والاجتماعات بواسطة فيديو، وصفوف افتراضية.

- **مراعاة حالة المتعلم:** يوفر التعلم الإلكتروني للمتعلم إمكانية اختيار السرعة التي تناسبه في التعلم، ما عني بمقدوره تسريع عملية التعلم وإبطائها حسب ما تدعو الحاجة. ويسمح التعليم الإلكتروني للمتعلمين باختيار المحتوى والأدوات التي تلاءم اهتماماتهم وحاجاتهم ومستوى مهاراتهم، وبالتالي يعمل التعليم الإلكتروني على تمكين المتعلمين من تلقي المادة التعليمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراتهم من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة ونحوها، ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، فيحصل المتعلم على المعلومة في البيئة المناسبة له.

إن مجتمعات المعرفة الحديثة تطلب من الجامعات والمؤسسات التعليمية التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة والتميز والملائمة مع متطلبات العصر الراهن ومستجداته، وهذا يتم من خلال تحول المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية والعليا منها إلى وسائل إبداعية إنتاجية بعيدة عن الأساليب التقليدية من خلال ادخال أساليب وطرائق جديدة وحديثة في التعليم يتم من خلالها إعطاء أوسع ومساحة أكبر للأساتذة والطلبة من خلال:

تطبيق التعليم الإلكتروني لما يوفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب وتطور معرفته وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي وطرائق الحصول على المعرفة، إضافة إلى تطوير وتعزيز قدرته على حل المشكلات التي تواجهه من الاتصال مع الأساتذة والطلبة والمختصين الآخرين في نفس الموضوع **(الصرن،٢٠٠١)**.

إن الابتكار في التعلم والتدريس يهدف لاستخدام الأفكار والأدوات الإبداعية أو الموجودة لإيجاد أسلوب تعلم وتدرس يساهم في إخراج طالب مبتكر بحيث يقدم وينتج ما يفيد، ولكي نصل إلى الابتكار في التعلم فإن مدرس المقرر عليه أن يمارس الحرية باستخدام الأفكار الجديدة، وأن لا يتقيد بالطرق التقليدية في التدريس بل يمارس أنواع مختلفة من أنماط التعليم **(جحجوح وحسونه ،٢٠١١)**.

تستنتج الباحثة مما سبق ضرورة التعرف على طرق واستراتيجيات حديثة في التعلم والتعليم بما يناسب متطلبات عصرنا الحاضر، فالتمسك بالطرق التقليدية للتعليم أصبح لا يفي بغرض تحقيق أهداف التعلم المرغوب الوصول إليها، مع عدم التقليل من أهميتها، إلا أنه بجانب الطرق التقليدية والتي عهدناها بحاجة إلى طرق واستراتيجيات حديثة تفي بمتطلبات العصر وتواكبه ؛

لذا وجب على المعلم أن يكون مطلعًا باستمرار على كل ما هو جديد في مجال التعلم والتعليم وتحديدًا في استراتيجياته الحديثة ليأخذ بيد المتعلم بما هو مأمول.

لا شك أن بناء نظام تعليمي الإنترنيت لا بد أن يتم بناؤه في ضوء مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تحدد وترسم مسارات التعلم داخل النظام ، ومن بين الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها عبر الانترنيت حسب ما ذكرها كل من **(الحلفاوي ،٢٠١١)**، و**(الغريب ،٢٠٠٩)**.

١. **استراتيجية التعليم الإلكتروني** Co –operative Learning Strategy

وهذه الاستراتيجية تتطلب من الطلاب العمل معًا في مجموعات لإنجاز هدف التعلم ، ويتم بناء المعرفة من قبل المساهمات كل متعلم في كل مجموعة من مجموعات التعلم ويتم التبادل والتشارك في المعلومات، وهذه الاستراتيجية تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري والاعتماد الإيجابي على النفس، والاتصال الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب .

٢. **استراتيجية حل المشكلات** Problem Solving Strategy

هذه الاستراتيجية تبرز من خلالها دور الطالب كعامل أساسي في العملية التعليمية لأن هذه الاستراتيجية موجهة نحو دراسة مشكلة معينة ، وقد تكون المشكلة حالة يشعر فيها الطالب أنه أمام موقف تعليمي يشكل تحديًا ويحتاج إلى حل وقد يكون مجرد سؤال بحاجة إلى إجابة.

٣. **استراتيجية النقاش** Discussion Strategy

تعتمد هذه الاستراتيجية على مناقشة متنوعة بين مجموعات التعلم، وتعتمد على التفاعل والنشاط والتشارك في عملية التعلم بين الطلاب، وتساعدهم في اكتساب خبرات جديدة في تنمية موضوع التعلم .

٤. **استراتيجية التعلم التشاركي** Collaborative Learning

في هذه الاستراتيجية يعمل الطلاب معًا في مجموعات صغيرة أو كبيرة ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة معًا في نفس الوقت فيتم اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من العمل الاجتماعي.

٥. **استراتيجية التعلم النشط** Active Strategy

أهم ما يميز استراتيجية التعلم النشط هو تركها مسؤولية تنظيم ما سوف يتعلمه الطلاب للمتعلمين أنفسهم ، وفي هذه الاستراتيجية يجب امداد الطالب في بيئات التعلم الإلكتروني بنشاطات متنوعة مثل قراءة المواد النصية، الاستماع إلى المواد السمعية، مشاهدة الفيديو، المكتبات الإلكترونية وعلى أهمية مراقبة المعلم للمتعلم في أدائه للنشاط .

٦. **استراتيجية التعلم القائم على المشروع** Strategy Electronic Lecture

وهي طريقة تدريس منظمة تشغل عقل الطالب في تعلم المعرفة والمهارات من خلال عمليات الاكتشاف حول أسئلة معقدة مرتبطة بالمنهج وبناء منتج نهائي يتم تقييمه في ضوء تحقيقه لأهداف التعلم من خلال مجموعة المهام التي يتبعها الطالب والمصممة بعناية من قبل المعلم .

٧. استراتيجية التفكير البصري **Visual Thinking Strategy**

تعتمد هذه الاستراتيجية على ربط المصورات المقدمة للمتعلمين ببيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنيت ببعض الأسئلة المتنوعة المرتبطة بتلك المصورات والتي تشجعهم على التفكير من أجل الإجابة، وهدف هذه الاستراتيجية اكتساب مهارات التفكير الناقد ومهارات الاتصال وحل المشكلات ومهارات الملاحظة .

٨. **استراتيجية التعلم بالاكتشاف** Strategy Discovery Learning

هذه الاستراتيجية من أفضل الطرق لحصول تعلم قوامه الفهم ، إذ أن الطالب في موقف الاكتشاف يكون متعلمًا نشطًا ، ويكتسب تعلمًا فعالًا ومثمرًا ، ويكتسب مهارات الملاحظة والتصنيف والتنبؤ والقياس والتفسير والتقدير والتصميم وتفسير الملاحظات وتكوين الفرضيات واختبار صدقها .

٩. **استراتيجية العضوية** Membership strategy

تعتمد هذه الاستراتيجية على عضوية الطالب بمجموعات الأخبار والقوائم البريدية، والموسوعات والمجلات الإلكترونية، حيث يقوم الطالب بالاطلاع على مختلف المعلومات المتجددة والحديثة نتيجة العضوية في تلك الكيانات .

١٠. **استراتيجية اسأل خبير** Ask an Expert Strategy

هذه الاستراتيجية تضع الطالب في مواقف تفاعلية من خلال الحوار والنقاش في مجال المحتوى المقدم بالنظام الإلكتروني، ويتم تصميم مواقف تعليمية تستدعي حالة نقاش بين الطالب والخبير بالمحتوى.

١١. **استراتيجية المعلم الخاص** Tutor Support

ظهرت هذه الاستراتيجية نتيجة التفاعل المباشر بين الطالب والمعلم أو مسؤول النظام الإلكتروني عبر الانترنيت، بحيث يصبح المعلم أو مسؤول النظام هو المعلم الخاص بكل متعلم ويكون هناك علاقة ثنائية بين كل معلم ومتعلم ومن ثم توظيف تكنولوجيا المعلم الافتراضي الذي يحل محل المعلم التقليدي ليكون بمثابة المعلم الخاص لكل متعلم.

١٢. **استراتيجية العروض العلمية لبرمجيات الوسائط المتعددة**

تستخدم الأجهزة الإلكترونية الوسائط المتعددة في عرض المحتوى الإلكتروني بالمواقف التعليمية من خلال دمج الأجهزة والمواد التعليمية فيما يتم تعلمه للطلاب إلكترونيًا وتنفيذ العروض العلمية بقائمة الدراسة الإلكترونية باستخدام جهاز الكمبيوتر والفيديو، وبروجكتور لعرض برامج الوسائط المتعددة ومن أشهرها برامج بوربوينت والفلاش ويتم توظيفها من خلال جميع عناصر الوسائط المتعددة من نصوص، ورسوم ،وصور ثابتة ومتحركة ومؤثرات صوتية وألوان وغيرها.

١٣. **التعلم بمحاكاة لعب الأدوار بالويب:**

تهدف هذه الاستراتيجية إلى جعل المتعلم أكثر متعة، ويتم تصميم مواقف تعليمية قائمة على لعب الأدوار حيث تحدد للطالب لعب الأدوار التعليمية من خلال محاكاتها إلكترونيًا بالإنترنيت وتحقق مخرجات التعلم.

١٤. **التعلم بمواقع الإنترنيت التعليمية**

هذه الاستراتيجية تقدم خدمات ومواقع تعليمية متنوعة، تتضمن: الوثائق التعليمية والأفلام والصور والأصوات وقواعد البيانات التي يمكن تضمينها في مواقع المقررات التعليمية الإلكترونية ، وتهتم المؤسسات التعليمية بنشر مواقع تعليمية متكاملة، تتضمن: عرض

متكامل لقاعة الدراسة وتفاعلاتها الإلكترونية ،بما تتضمنه من عرض الدروس والمحاضرات الإلكترونية وتفاعلات هيئة التدريس والطلاب حولها لاستخدامها في التعليم الإلكتروني.

وتستخلص الباحثة مما سبق:

بأن على المعلم أن ينوع في استراتيجيات التعليم الإلكتروني بما يتناسب مع المحتوى والموقف التعليمي، فلا يلتزم باستراتيجيات محددة فيبعث الملل في نفوس المتعلمين، بل يستخدم عدة استراتيجيات منوعة لجذب انتباههم ليجعلهم متعلمين فاعلين ومشاركين إيجابيين ومفكرين مبدعين، وقد تم تحديد استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج الإلكتروني المقترح وكيفية توظيفها في الفصل الرابع.

ويتنوع التعليم الإلكتروني إلى: التعليم الإلكتروني المتزامن، والتعليم الإلكتروني غير متزامن، ويتم تناولهم فيما يأتي:

١. التعليم الإلكتروني المتزامن :

يجمع التعليم الإلكتروني المتزامن كلا من المعلم والمتعلم عبر الاتصال بالحديث المباشر أو الفيديو عبر الحاسب، حيث يتواجد المعلم والطلاب في نفس الوقت ويتواصلون مباشرة لكن ليس بالضرورة أن يكون لهم تواجد فيزيائي بنفس المكان ، غالبًا ما يعنى التعليم الإلكتروني المتزامن أسلوب وتقنيات التعليم المعتمد على شبكة الإنترنيت (ويب) لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث والواجبات بين المتعلم والمعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة باستخدام آليات Real chat time مثل المحادثة الفورية، أو منتديات النقاش أو تلقي الدروس عبر فصول افتراضية، ومن إيجابيات هذا النوع استطاعة المتعلم الحصول على تغذية عكسية مباشرة فورية من المعلم والتفاعل مع المعلم والزملاء .

٢. التعليم الإلكتروني غير متزامن

هو اتصال بين المعلم والمتعلم يقوم فيه المعلم بوضع مصادر مع خطة تدريس وبرنامج تقييم على موقع التعليم ثم يدخل الطالب على الموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم لإتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم ، ليس ضروريًا أن يتواجد المعلم والطلاب في نفس الوقت مثل استخدام البريد الإلكتروني ، وفيه يحصل المتعلم على دروس وفق برنامج دراسي في الأوقات والأماكن التي تناسبه عن طريق استخدام البريد الإلكتروني ووسائط التزامن .

من إيجابيات هذا النوع إن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له وحسب جهده، كما يستطيع الطالب تكرار دراسة المادة والرجوع إليها كلما احتاج، ومن سلبيات هذا النوع عدم قدرة الطالب على الحصول على تغذية عكسية إلا بعد فترة أو عند انتهاء البرنامج، كما يحتاج المتعلم إلى تحفيز نفسه للدراسة لأن معظم الدراسة تقوم على التعلم الذاتي،(**بسيوني** ، ٢٠٠٧).

ويمكن تصنيف التعليم الإلكتروني بحسب استخدامه في قاعة الدراسة حيث يرى الشهراني (٢٠٠٩) أهمية مثل هذا التصنيف واقترابه من التطبيق على واقعنا التعليمي ويمكن تصنيفه إلى الأنواع التالية :

ا- التعليم الإلكتروني الصفي (المباشر): ويقوم هذا النوع من التعليم الإلكتروني على استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني داخل الصفوف الدراسية بحيث يكون هناك تفاعل مباشر بين المعلم وطلابه ،ويوظف التقنية في هذا التفاعل لتحقيق أكبر قدر من الناتج التعليمي من التطبيقات المستخدمة في هذا النوع الكتب الإلكترونية ، والبرمجيات ، والشبكات الداخلية ، والاتصال بالإنترنيت .

ب- التعليم الإلكتروني اللاصفي (غير المباشر) وهذا النوع من التعليم الإلكتروني يتم خارج الصفوف الدراسية والمدرسة التقليدية والجامعات من خلال التعلم عن بعد .

وترى الباحثة أنه على المعلم الاستفادة من جميع أنواع التعليم الإلكتروني المتزامن وغير متزامن والمباشر وغير المباشر وتوظيفها حسب الموقف التعليمي لتحصيل الفائدة المرجوة للمتعلم.

والتعلم عن طريق الحاسوب والإنترنت وخدماته المتوفرة من المواقع الإلكترونية والوسائط المتعددة والبرمجيات التعليمية وغيرها يعتبر محاكاة يعطي المتعلم فرصة لمراقبة تجربة العالم الحقيقي (الواقعي) والتفاعل معها في كافة التخصصات ، والوصول إلى المعلومات التي يحتاجها في التعلم، وأمكن المتعلمين في محاكاة ولعب دورًا هامًا في خلق تجارب افتراضية والتحقق ومحاكاة المشكلة القائمة ،تسمح للطلبة لرصد التجارب واختبار نماذج جديدة وتحسين فهمهم بسهولة من الظواهر المعقدة ، ويمكن محاكاة عملية تنشيط المهارات العلمية للمتعلمين والبحث والاستكشاف والتعلم الذاتي (**Shain** ،٢٠٠٦).

وتعد المواقع الإلكترونية مجموعة من صفحات الويب والصور والفيديوهات أو أي محتوى إلكتروني معروف باسم معين مضاف في خادم معين على شبكة الإنترنيت، يمكن الدخول

والإبحار في المواقع الإلكترونية بسهولة وسلاسة التنقل بين أقسامه وتناسبها وتصنيفاتها التي تجعل المتعلم قادرًا على التعامل مع الصفحة الرئيسة وما تحتويه من أدوات ومفاتيح تنقل للوصول إلى المحتوى المطلوب (Young ،٢٠٠٤). إن التعلم عبر الشبكة الإلكترونية من خلال الإبحار في المواقع المختلفة، يوفر أفضل الطرائق والوسائل والتقنيات لإيجاد بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم وتحسن مهارات التعلم لديه ، وتحثه على تبادل الآراء والخبرات والعمل في مشاريع تعاونية بين المدارس والجامعات المختلفة ، وتمكن المتعلمين من تطوير معرفتهم بمواضيع تهمهم ، وتنمي مهارات التفكير وتبادل الخبرات والتجارب التعلمية، والاتصال ومهارات الكتابة ومهارات اللغة الإنجليزية من خلال الممارسة ، ومهارات معالجة المعلومات، ومهارة المتعلم في إدارة الاختبار، (Shaverien,2003,Swanson,2000,John،٢٠٠٣،، الشهري ٢٠٢٠).

وبإمكان المتعلم إجراء البحوث التي تصقل معرفته الذاتية وترفع من تحصيله الأكاديمي ،وتساعده على المذاكرة ،حيث أصبح بالإمكان دراسة المساقات المطروحة في أي جامعة عبر شبكة الإنترنيت في المواقع الإلكترونية المختلفة وبرمجيات تعليمية ،وبإمكان المتعلم أن يحصل على المحاضرات والأسئلة التي يجب أن يجيب عنها وإجراء الاختبارات في الحوار مع المتعلمين والمدارس كالتعليم عن بعد، (Littleton,2004,Stokes,2004,Young،٢٠٠٤).

وهناك أنواع لنماذج التعليم الإلكتروني من أهمها:

١. **النموذج التقدمي** : وهو نموذج غير متزامن يعتمد على تقديم الأفكار والمعلومات للتعلم مرة واحدة، بحيث تكون مدعمة بالوسائط المتعددة التي تكون على هيئة صور أو أفلام سينمائية أو محاكاة أو في صورة معلومات مصحوبة بالأمثلة والصور وهو يعد من أبسط نماذج التعليم الإلكتروني .ويمكن تقديم هذا النموذج من خلال تولي المعلم مهمة تقديم وشرح الدروس مستعينًا بشرائح العروض التقديمية المدعمة بالوسائط المتعددة من صوت وصورة متحركة ثابتة وثنائية وثلاثية البعد وأفلام ومقاطع مؤثرات صوتية .

٢. **النموذج التفاعلي:** يعتبر النموذج التقدمي أول خطوات هذا النموذج حيث تم تقديم عرض المادة الدراسية في صورة عروض تقديمية باستخدام جهاز الكمبيوتر الخاص بكل متعلم، مع إلزام المتعلم بالتفاعل المباشر مع المحتوى الإلكتروني المتاح غير شرائح ملف العروض

التقدمية، ويعتبر هذا النموذج أكثر تفاعلية وإيجابية من النموذج التقدمي حيث يشترك المتعلم في التفاعل المباشر مع محتوى المادة الدراسية، وتتاح له فرصة الإبحار عبر شرائح العروض التقدمية لإنجاز تعلمه وفقًا للمسار الخاص به في بناء خبرات تعلمه، وفي ضوء ميوله وقدراته وبنيته المعرفية.

٣. **النمـوذج التشـاركي:** وهـو نمـوذج يعتمـد علـى فكـرة التفاعـل والتشـارك علـى الخـط (Lineon)، **(شحاته، ٢٠١٠: ١١٨)**.

وتعتمد فكرة هذا النموذج على تبادل المعلومات والحوارات والمناقشات بين المتعلمين، والمعلم وبين المتعلمين بعضهم البعض من خلال أدوات التفاعل عبر الإنترنيت والمشاركة والتعاون في تنفيذ المشاريع التعلمية بصورة تشاركية عبر الإنترنت **(Huffaker، ٢٠٠٣، ١٤)**. أنه يمكن تفضيل تنويع نماذج التعليم الإلكتروني وحسب الموقف التعليمي لتحقيق أكبر فائدة ممكنة لصالح المتعلم، وأن الالتزام بنموذج محدد،يفقد المتعلم بعض مزايا التعلم .

إن مفهوم التصميم التعليمي أو تصميم النظم التعليمية يشير إلى العملية المنظمة لترجمة مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط للمواد التعليمية ، والنشاطات ، ومصادر المعلومات والتقويم . **(الصالح : ٢٠٠٥)**

والتصميم كما عرفه :Smith and Rayan١٩٩٣ هو عملية تخطيط منهجية تسبق الخطة في حل المشكلات أما في المجال التعليمي فالتصميم خطوات منطقية وعملية تتبع لتصميم التعلم وإنتاجه وتنفيذه وتقويمه، نقلًا عن **(يوسف قطامي، ٢٠٠١)**.

وتعتمد عملية تصميم المقرر على تبني أو اقتراح نموذج للتصميم . وتنتمي غالبية نماذج التصميم الحالية لنموذج تصميم التعليم ADDIE ومن النماذج المشهورة في هذا السياق، وتشير هذه الأحرف إلى اختصارات لمراحل تطور أو تصميم المقررات الإلكترونية ، وتبدأ هذه المراحل بمرحلة التحليل ،ثم التصميم ،ثم مرحلة التطوير ، ثم مرحلة التنفيذ ، وفي النهاية تأتي مرحلة التقويم، ويتم عرض مراحل بعض النماذج المشهورة في هذا السياق فيما يلي:

١. مراحل تصميم المقررات الإلكترونية وفقًا لنموذج **ADDIE** :

١. مرحلة التحليل :**Analysis**

في مرحلة التحليل، يتم الإجابة عن الأسئلة التالية –على سبيل المثال: ما المشكلة التي نحاول التغلب عليها؟ هل يمثل التدريس جزء من الحل؟ وإذا كان التدريس جزء من الحل، فكيف سيقدم الدرس؟ خطوات مرحلة التحليل: تحليل الاحتياجات (تحديد الفجوة، تحليل الفجوة، إغلاق الفجوة)، تحليل المتعلم والموارد والعقبات، اختيار نظم تقديم التدريس، صياغة المشكلة والأهداف العامة، تحليل المحتوى، تحليل التدريس.

مرحلة التصميم :Design

يتم الإجابة عن الأسئلة التالية – على سبيل المثال– إذا كنا متأكدين أن التدريس يمثل جزء من الحل، أي الأشكال ينبغي يكون عليها التدريس ؟ما الوسائط والطرق التي سوف تطبق؟

– **خطوات مرحلة التصميم** : تنظيم وسلسلة المحتوى، كتابة الأهداف التعليمية، كتابة المراحل الانتقالية في الدرس الإلكتروني ،إعداد أسئلة للمراجعة والتقييم ، إعداد التعينات المناسبة.

– **المخرج النهائي لمرحلة التصميم:** يتمثل المخرج النهائي لمرحلة التصميم في كتابة السيناريوهات الخاصة بالدروس الإلكترونية، قبل أن تشرع في إعداد السيناريو، ينبغي الإجابة عن الأسئلة: ما مكونات عناصر الدرس وعناصره؟ كم من المحتوى ينبغي أن يحتوي عليه الدرس؟ ما كمية النصوص، والمواد المسموعة، الصور والأشكال، المحاكاة التي ينبغي أن تخصص لكل درس؟ كيف يتم كتابة الأهداف؟ ما هيكل سيناريو الدرس؟ كيف يتم تقدير/ تقييم معرفة المتعلم وتحقيق الأهداف؟.

٢. **مرحلة التطوير** Developing

في مرحلة التطوير، يتم الإجابة عن الأسئلة التالية –على سبيل المثال: كيف يمكن دمج ناتج مرحلة التصميم في التدريس؟ .

– **خطوات مرحلة التطوير:** بناء هيكل التصميم، استخدام أدوات الإنتاج الإلكتروني / عبر الويب HTML ,Front Page، تنظيم المقرر في أحد نظم إدارة التعلم أو المحتوى LMC,LCMCK ، ففي مرحلة التطوير يتم تطوير التصور المقدم في لوحة الأحداث المنتج الحقيقي لمرحلة التصميم ، وهنا ينبغي مراعاة اعتبارات عملية التصميم والإبحار بين صفحات المقرر، وكذلك ينبغي مراعاة معايير تطوير المحتوى الإلكتروني، ومعايير ضبط جودة المقررات

الإلكترونية ، ويعتبر المقرر المطور إلكترونيًا هو المنتج الرئيسي لهذه المرحلة ، لحين إخضاعه لعملية التقويم البنائي في مرحلة التنفيذ.

٣. مرحلة التنفيذ **Implementation:**

يتم في مرحلة التنفيذ الإجابة عن بعض الأسئلة –على سبيل المثال – هل المقرر جاهز لأن يقدم ؟

وفي هذه المرحلة يخضع المقرر المطور إلكترونيًا لعملية تجريب أولي أو استطلاعي، ومن خلال عرض المقرر على عينة من الخبراء أو عينة من الطلاب المستفيدين من المقرر الإلكتروني .

ولذا يجب التأكد من دقة المحتوى والأمثلة المستخدمة، والأهداف الموضوعية، شمولية تحليل التدريس ودقة سلسلة المحتوى ومناسبة الأشكال والصور والنصوص واللغة المستخدمة.

بينما تستهدف عملية التجريب الاستطلاعي للمحتوى ما يلي :

– محاولة التأكد من رد فعل المتعلم لواجهة التصميم، وتحديد المشكلات المرتبطة بالاستخدام والتأكد من جاهزية المواد التعليمية للتطبيق.

– التطبيق في ظروف مشابهة قدر الإمكان لظروف التطبيق الفعلية.

– تجميع الاستبانات وإجراء المقابلات لتحديد: الوقت المستغرق في دراسة / استكمال دراسة المواد ، سهولة / صعوبة أداء المتعلم للاختبارات الأدائية ، سهولة استخدام الروابط والمواقع ، خبرات أخرى تبدو مفيدة.

٤. **مرحلة التقويم** Evaluation

في مرحلة التقويم، يتم الإجابة عن الأسئلة التالية – على سبيل المثال – هل كان المقرر مفيدًا؟ هل حقق المقرر أهدافه المرجوة؟ هل كان المقرر مكلفًا.

– خطوات مرحلة التقويم: وضع خطة للتقويم النهائي وتجميع البيانات، وكتابة التقرير النهائي، ويشمل التقرير النهائي لعملية تطوير المقرر الإلكتروني على الأجزاء التالية: ملخص، خلفية المشروع، الأغراض والتوقعات، التحليل، عملية التطوير، التقويم، المحصلة والتوصيات، الملاحق **(عبد العزيز، ٢٠٠٨، ١٨-١٣٢)**.

وتمر عملية إعداد وتصميم البرمجيات التعليمية بأربع مراحل حسب نموذج **(شحاته، ٢٠١٠)**:

المرحلة الأولى – التحليل والتصميم وهي :

وفيها يتم تقدير الحاجات (الشعور بالمشكلة . وأيضًا تحديد الأهداف العامة والسلوكية وطريقة عرض المحتوى والوسائل وأنشطة التعزيز واستثارة المتعلم.

المرحلة الثانية – تصميم السيناريو (المشهد):

وتتم كتابة صياغة مرئية تفصيلية للمحتوى التعليمي ، ويشارك في كتابة السيناريو معد المادة التعليمية ومصمم البرمجة، فتقسم المادة التعليمية إلى مجموعة من الإطارات، يحدد كل إطار النصوص والصور والأصوات ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية والحركية ومفاتيح الانتقال والتعزيز وذلك وفق ما يتطلبه كل إطار.

المرحلة الثالثة – مرحلة الإنتاج (التنفيذ):

ويحدد فيها جميع الوسائط والأجهزة المستخدمة مثل: الماسح الضوئي ، الفيديو ، آلة التصوير الرقمية (ثابتة ومتحركة) الطابعة ونوع جهاز الحاسب، وأيضًا يحدد البرامج المستخدمة ، على سبيل المثال

- برنامج تصميم الرسوم Photoshop
- برامج الوسائط المتعددة Macromedia Director
- برامج مونتاج الأفلام Adope Premiere
- Sound Forge برامج المونتاج الصوتي
- برامج المؤثرات Flash

ثم تبدأ عملية الإنتاج، ويعقبها تجريب مبدئي على مجموعة من المتعلمين، ثم الإنتاج النهائي.

المرحلة الرابعة – مرحلة التقويم:

هناك أسلوبان لتقويم البرمجيات التعليمية

الأول: وفق نظريات التعلم أي عدة محكات مثل: مدى جذب الانتباه عرض الأهداف ، تحديد المتطلبات، عرض المثير، التغذية الراجعة، توجيه المتعلم ، تقويم التحصيل وغيرها .

الثاني : التقويم وفق خصائص مقننة : أي مجموعة من الصفات أو المعايير يجب توفرها في البرمجة تكون على شكل نموذج وصفي أو استبانة تشمل على مجموعة من التساؤلات والعبارات

مثل: هل تم تحديد الفئة المستهدفة في البرنامج؟ هل المحتوى والأنشطة كافيان لتحقيق الأهداف ؟ **(شحاته ،٢٠١٠)**

٢. مراحل تصميم المقررات الإلكترونية وفقًا لنموذج إبراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٩:٣٥-١٢١)

يتكون هذا النموذج من أربع مراحل أساسية هما:

مرحلة التصميم والإعداد: يتم في هذه المرحلة وضع تصور كامل لمشروع البرنامج أو الخطوط العريضة لما ينبغي أن يحتويه البرنامج من أهداف، ومادة علمية ،ووسائط تعليمية ،وأنشطة وتدريبات، وتحليل خصائص المتعلم الموجه إليه البرنامج وتحديد طرق واستراتيجيات التعلم.

مرحلة كتابة السيناريو: يتم في هذه المرحلة ترجمة الخطوط العريضة التي تم وضعها في مرحلة التصميم إلى إجراءات تفصيلية ومواقف تعليمية حقيقية ، حيث يتم تسجيل ما ينبغي أن يعرض على كل شاشة من شاشات البرنامج على نماذج خاصة تعرف بنماذج السيناريو ، والتي تم تصميمها وتقسيمها بطريقة تشبه تمامًا شاشة الكمبيوتر .

مرحلة تنفيذ البرنامج: وهذه المرحلة التي يتم فيها وضع سيناريو في صورة برنامج مع كتابة كود البرنامج، وذلك باستخدام إحدى لغات البرنامج، وإنشاء ما يلزم لإنتاج البرنامج المستهدف من المؤثرات الصوتية، والصور المتحركة، ولقطات الفيديو في حالة عدم توافرها بالمعمل.

مرحلة تجريب البرنامج وتطويره : وذلك بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين ، لتحديد مدى مناسبته لخصائص المتعلمين، ومدى تعبيره عن المحتوى الدراسي وقدرته على تحقيق أهدافه، وكذلك مدى مراعاته لمعايير تصميم وإعداد برامج الكمبيوتر ، كما يتم عرض البرنامج على مجموعة من الطلاب المستهدفين، بغرض اكتشاف أي أخطاء والتعرف على مدى مناسبة البرنامج للعينة المستهدفة، ويتم تعديل البرنامج في ضوء اقتراحات المحكمين ونتائج تجريب البرنامج على الطلاب،**(الفار، ١٩٩٨)**.

أما مراحل تصميم المقررات الإلكترونية وفقًا لنموذج القاضي ٢٠٠٢ فإنه يضم أربع عناصر أساسية هي المخرجات ، المدخلات، العمليات، والرجع، فهي تحدد المراحل الأربع التالية **(القاضي،٢٠١١)** :

١. **مرحلة التحليل:** ويتم فيها تحديد الاحتياجات للطلاب المستفيدين من البرنامج في ضوء أهدافها.

٢. **مرحلة التصميم:** ويتم فيها بناء التصميم التعليمي في ضوء رصد الواقع من معطيات مادية وبشرية لازمة لتنفيذ البرامج وتحليل البيانات والمعطيات ومتطلبات الإنتاج للمواد والوسائل التعليمية المتعددة.

٣. **مرحلة الإنتاج:** ويتم فيها تطبيق العمليات الإنتاجية واستراتيجية المنظومة من حيث: تحديد المهام وتوزيع الأدوار لفريق العمل من إعداد السيناريو والبرمجة والإنتاج الفعلي للوسائل المتعددة المطلوبة .

٤. **مرحلة التقويم:** ويتم فيها تطوير المنظومة من حيث الإنتاج.

إن مراحل تصميم المقررات الإلكترونية وفقًا لنموذج عبد الحافظ سلامة ٢٠٠٠(:٢٨٥-٢٩٠) فإنها تتكون هذا النموذج من أربع مراحل أساسية هي:

١. **مرحلة التحليل والتصميم** : وتتضمن هذه المرحلة تحديد الجزء المراد تعلمه (المحتوى)، وتحديد الأهداف بكل مستوياتها ، وتحديد نوع المادة المقدمة هل هي معرفة أم مهارات أم ميول واتجاهات وتحليلها، وتحديد طريقة التدريس.

٢. **مرحلة الإنتاج** :وهي المرحلة الأساسية التي تتم فيها عمليات إنتاج البرمجيات التعليمية.

٣. مرحلة التقويم: ويكون التقويم مستمرًا، من بداية التحليل، وحتى نهاية الإنتاج، ويتم ذلك عن طريق تطبيق البرمجية على مجموعة من الطلاب تمثل، الفئة المستهدفة من خلال اختبار لمعرفة نقاط الضعف في البرمجية ، وتعديلها نحو الأفضل، ويجب تكرار عملية الاختبار والتعديل، ثم تطبيق البرمجية في مرحلتها النهائية بعد التطبيق الجزئي على مجموعة ممثلة للفئة المستهدفة بصورة أوسع من المرحلة السابقة، مع وجود مراجعات دورية أثناء التنفيذ الشامل على جميع الفئات المستهدفة .

٤. مرحلة الاستنساخ والتوزيع: وفيها يتم نسخ البرمجية بأعداد كبيرة توزعها على المؤسسات التعليمية – المدارس أو المعاهد أو الجامعات لتطبيقها، مطمئنين على حيازتها كل الصفات الجيدة

وإن مراحل تصميم المقررات الإلكترونية وفقًا لنموذج زينب محمد أمين، زينب محمد (٢٠٠٠) ، وتتكون هذا النموذج من المراحل الثلاثة التالية:

١. **مرحلة التحليل** : تتضمن هذه المرحلة تقييم الحاجات وتعريف خصائص المتعلمين ، وتحديد الغايات والأهداف التربوية ، وتحديد الأوضاع التعليمية ، وتنظيم المحتوى وتحديد المتطلبات القبلية والسلوك المدخلي للمتعلمين وتحديد الاختبارات.

٢. **مرحلة التطوير** : تتضمن هذه المرحلة تحديد النموذج التربوي المستخدم في تدريس المحتوى، والبرمجة الأولية، وتنظيم عام للمعلومات من خلال تصميم خرائط التدفق لكل خطوة في البرنامج وجداول الملاحظات، وتحديد أنماط الاستجابة المرغوبة، وتحديد عناصر التفرع والإبحار داخل المحتوى، وتوفير عناصر التفاعلية وأنماط الرجع المناسبة، ثم وضع الصورة النهائية للبرنامج .

٣. **مرحلة التقويم** : تتضمن هذه المرحلة تقويمًا تكوينيًا لكل خطوة وتقويمًا تجميعيًا ، بالإضافة إلى التقويم الذاتي للمتعلم، ثم تجريب البرنامج وتنقيحه من خلال ملاحظات المتعلمين، وحساب نفقات انتاجه، ومدى موثوقيته، ثم انتاجه في صورة نهائية .

والخلاصة أن نماذج تصميم التعليم المعروضة سابقًا تمتاز بالآتي:

- اختلاف عدد المراحل في كل نموذج.
- اختلاف الإجراءات في كل نموذج فلربما يعود ذلك لاختلاف نظريات التعلم المستمدة منها .
- اتفاق في بعض مسميات المراحل الأساسية مثل :التحليل والتصميم والتقويم
- اختلاف في بعض المسميات مثل : مرحلة كتابة السيناريو، الاستنساخ والتوزيع، فلربما يعود ذلك لاختلاف الخلفيات الثقافية للباحثين .
- دمج بعض المراحل مع بعضها البعض في نموذج شحاته و نموذج القاضي ونموذج عبد الحافظ سلامة مثل:
- مرحلة التحليل والتصميم / التصميم والإعداد.
- تفرد نموذج إيدل وإبراهيم الفار في مرحلة التنفيذ

وهناك نماذج تصميم البرامج التعليمية تبعًا لمستوياته:

فقد تعددت صور النماذج التي تناولت تصميم البرامج التعليمية تبعًا لمستوياتها من حيث الشمول والعمق ،أو لطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المستهدفة ، أو لمستويات اتقان تعلمها ، وفيما يلي عرض بعضًا من هذه النماذج.

١. **نموذج ميريل وآخرون** Merril and et al

يتكون تصميم ميريل وآخرون للبرنامج التعليمي من عدة خطوات تشمل:

- تعلم المصطلحات الرئيسية التي يتناولها البرنامج من خلال المحتوى التعليمي المقدم.
- تحديد الاحتياجات والمتطلبات الدراسية للتعرف على مدى أهمية المحتوى التعليمي.
- تحليل المحتوى التعليمي للبرامج الذي سيتلقاه المتعلمون.
- تحديد المفاهيم من خلال تحديد المواقف والتعرف على الرموز والمفاهيم وكتابتها وتحديد دلالتها.
- تطوير أشكال العرض والتقويم للمحتوى التعليمي عن طريق بناء أمثلة توضيح التفكير التباعدي.
- تقويم وتغذية الحالات الصعبة.
- إعداد اختبارات التصنيف.
- تنظيم المقرر لتحديد التتابع الأمثل له ،بما يتناسب وحاجات وقدرات وميول واهتمامات المتعلمين وغايات التعلم.
- تصميم الاستراتيجيات التعليمية المتتابعة والتي يمكن استخدمها البرنامج التعليمي وإضافة استراتيجيات بديلة الاستراتيجيات التقليدية بما يعمل على رفع الكفاءة التعليمية المرجوة من البرنامج.

٢. **نموذج كمب** Kemp

يرى أن خطوات تصميم البرنامج التعليمي من :

- تعرف الغايات التعليمية ،ثم إعداد قائمة بالموضوعات الرئيسية التي سوف يتناولها البرنامج من خلال محتواه ، وتحديد الأهداف العامة لتدريس كل موضوع في البرنامج التعليمي

من حيث ميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم وقدراتهم وغيرها من الخصائص التي تميزهم كمجموعة وكأفراد.

- تحديد الأهداف السلوكية المراد أن يحققها المتعلمون في صورة نتائج تعلم سلوكية المراد أن يحققها المتعلمون في صورة نتائج تعلم سلوكية يمكن قياسها وملاحظتها في ذاتها أو في نتائجها.
- تحديد محتوى البرنامج التعليمي الذي سيتلقاه المتعلمون.
- تحديد أدوات القياس القبلي لمعرفة خبرات المتعلمين السابقة ومستواهم في جوانب التعلم الإدراكية والمهارية والوجدانية عن البرنامج.
- اختيار أنشطة التعليم والتعلم ومصادرها وتكنولوجيا التعليم التي سوف يتم بواسطتها تناول محتوى البرنامج بما يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف السلوكية.
- تحديد الإمكانيات التعليمية، والتنسيق فيما بينها بما يساعد على تنفيذ خطوات البرنامج.
- تقويم تعلم المتعلمين ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف السلوكية والاستفادة من نتائج هذا التقويم في مراجعة وإعادة تقييم خطوة أو أكثر.

٣. نموذج يلون وبريج Yelon and Berge

وضع يلون بريج نموذجًا لتصميم برنامج تعليمي يعرض في الخطوات التالية: **(اللقاني، ١٩٨٤):**

- الأداء المشابه للواقع والذي يعتمد على تحديد الغايات والأغراض التعليمية العامة وتحديد خصائص المتعلمين الذي يستهدفهم البرنامج التعليمي وطبيعة المحتوى المتناول.
- تحديد الأهداف النهائية المراد أن يحققها المتعلمون في صورة أداءات سلوكية أو مخرجات تعليمية يمكن قياسها من خلال سلوك لأداء المتعلم .
- تنظيم تتابع المحتوى بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ،وبما يتناسب وخصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم.
- تنظيم المقرر لتحديد التتابع الأمثل له ،بما يتناسب وحاجات وقدرات وميول واهتمامات المتعلمين وغايات التعلم.

٤. تحديد وسائل التقويم التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التعليمية ،ومدى فاعلية البرنامج التعليمي .

٥. **نموذج برجز Briggs**

يرى برجز أن تصميم البرنامج التعليم يقوم على مجموعة الأسس والخطوات تتمثل في سريان ،(١٩٨٩):

- تحديد الحاجات والغايات المرجو بلوغها من خلاله.
- تنظيم المقرر لتحديد التتابع الأمثل له ،بما يتناسب وحاجات وقدرات وميول واهتمامات المتعلمين وغايات التعلم.
- كتابة الأهداف التعليمية لكل موضوع من موضوعات البرنامج .
- إعداد التقييمات لأداء المتعلم والتي من خلالها يمكن قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية ، ومن ثم تحديد مدى فعالية وكفاءة البرنامج .
- تحليل الأهداف التعليمية للوصول إلى تحديد دقيق للأداءات التعليمية التي تمثل مخرجات ونواتج التعلم .
- تصميم استراتيجية التعلم من خلالها يتم عرض المحتوى العلمي للمتعلمين، مع مراعاة طبيعة تنظيم المحتوى، والأهداف المنشودة.
- تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء صغيرة أو دروس وإعادة صياغتها في صورة موديلات تعليمية .
- إجراء التقويم التكويني (التتابعي) لكل خطوات البرنامج للوقوف على نقاط الضعف لدى المتعلمين والصعوبة في فهم المحتوى التعليمي .
- تحديد المحتوى النهائي للمقرر.
- التقويم النهائي / التجميعي لمعرفة مدى فعالية النموذج التعليمي ومراجعة أو تعديل أي خطوة في البرنامج.

٦. **نموذج دي كاري Dick and Carey**

يقوم نموذج دي وكاري في تصميم خطوات البرنامج التعليمي على أساس أسلوب النظم الذي يتضمن:

تحديد الغايات والأغراض العامة بدقة مراعيًا الخصائص المختلفة للمتعلمين والسلوك المدخلي والمتطلبات القبلية للتعلم ، مع إجراء وتحليل السلوك التعليمي في كل خطوة من خطوات البرنامج لتحديد الأهداف الإجرائية التي توضح نتائج التعلم المرجو اكسابها للمتعلمين متناولًا جميع جوانب التعلم – الإدراكية والمهارية والإنفعالية – ويتم بناء عليها تصميم عبارات الاختبارات مرجعية المحك للحكم على الأداءات التعليمية للمتعلم خلال خطوات البرنامج .

وتطوير استراتيجيات التعلم المستخدمة في البرنامج والتي تعتمد عليها في اختبار المواد التعليمية وانتاجها والتنسيق بينها بما يساعد المتعلم على تحقيق الأهداف الإجرائية المرجوة للبرنامج.

وعقب ذلك يتم تخطيط التقويم التكويني – التتابعي – لخطوات التعلم الذي من خلاله يتم التحقق من فعالية البرنامج ، ومع مراعاة خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي والمتطلبات التعليمية لديهم ، مساهمة في تنقيح التعلم بإعادة النظر في جميع خطوات التصميم التعليمي لإجراء التعديلات حالتي من شأنها رفع الكفاءة التعليمية للبرنامج ومن ثم للمتعلمين ، وينتهي تصميم البرنامج التعليمي بتخطيط التقويم التجميعي النهائي لتقويم مخرجات التعلم .

والخلاصة وجود أوجه شبه واختلاف في البرامج السابقة يمكن عرض ذلك فيما يلي:

أوجه الشبه وهي : وجود خطوات متسلسلة لكل برنامج مع الاختلاف في ترتيبها، تؤثر كل خطوة في البرنامج مع اختلاف ترتيبها على باقي الخطوات السابقة واللاحقة فيه، تقع مسؤولية إنجاح البرنامج على أستاذ المهارة وعليه دفع المتعلم للتفاعل مع البرنامج.

واتفقت البرامج السابقة في النقاط الآتية: تحديد كل من الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التعلم، وكما اتفق نموذج بلون وبرنج ونموذج برجز بشكل خاص في : وسائل التقويم واعداد التقييمات لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى فاعلية البرنامج، واتفق نموذج برجز دي كاري بشكل خاص في: التقويم التكويني – التتابعي – لخطوات التعلم في البرنامج، واتفق نموذج بلون وبرنج ونموذج برجز بشكل خاص في : تنظيم (المقرر/ المحتوى) لتحديد التتابع الأمثل له ،بما يتناسب وحاجات وقدرات وميول واهتمامات المتعلمين وغايات التعلم، واتفق نموذج برجز و نموذج دي و كاري بشكل خاص في : التقويم التجميعي النهائي لتقويم مخرجات التعلم أو لمعرفة مدى فعالية النموذج التعليمي ومراجعة أو تعديل أي خطوة في البرنامج .

أما أوجه الاختلاف فهي: اختلف نموذج ميريل في: تطوير أشكال العرض والتقويم للمحتوى التعليمي ، وتصميم التوجيهات اللازمة للتعلم ، تقويم وتغذية الحالات الصعبة، واعداد اختبارات التصنيف، واختلف نموذج كمب في: تحديد أدوات القياس القبلي لمعرفة خبرات المتعلمين السابقة ومستواهم، واختيار أنشطة التعليم والتعلم ومصادرها وتكنولوجيا التعليم التي سوف يتم بواسطتها تناول محتوى البرنامج، واختلف نموذج بلون وبريج في: تحديد المداخل والاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تقدم المحتوى التعليمي للبرنامج. واختلف نموذج برجز في: تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء صغيرة أو دروس وإعادة صياغتها في صورة موديلات تعليمية، وإجراء التقويم التكويني (التتابعي) لكل خطوات البرنامج للوقوف على نقاط الضعف لدى المتعلمين والصعوبة في فهم المحتوى التعليمي.

المراجع:

١. بسيوني ،عبد الحميد .(٢٠٠٧) ، التعليم الإلكتروني والتعلم الجوال ، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢. تمام، شادية عبد الحليم وطه ، أماني فوزي محمد (٢٠١١) .فاعلية تطوير مقرر إلكتروني للدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية والاتجاه الإيجابي نحو التعليم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب – الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية – مصر، الإسكندرية، أكتوبر ، ٢٥٥-٣١٥.

٣. الحلفاوي ، وليد محمد (٢٠١١) . التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة ، دار الفكر العربي القاهرة.

٤. الخان ، بدر الهدى (٢٠٠٥).استراتيجيات التعليم الإلكتروني ، شعاع للنشر والعلوم ،عمان .

٥. الراشد، فارس بن إبراهيم (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني واقع وطموح . الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني، عقدت بمدارس الملك فيصل بالرياض، الفترة من ٢١-٢٣ أبريل ٢٠٠٣.

٦. شحاته ،حسن سيد (٢٠١٠) : التعليم الإلكتروني وتحرير العقل . دار العالم العربي، مدينة نصر ، القاهرة .

٧. الشهراني، ناصر بن عبد الله ناصر (٢٠٠٩) . مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين. رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس بكليه التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

٨. العريفي، يوسف بن عبد الله (٢٠٠٣) ، التعليم الإلكتروني تقنية رائدة وطرق واعدة ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الأولى للتعليم الإلكتروني ، مدارس الملك فيصل ، الرياض .

٩. كرار، عبد الرحمن الشريف.(٢٠١١) .المعايير القياسية لبناء نظم التعليم الإلكتروني ، جامعة الرباط الوطني ، جمهورية السودان ، ورقة عمل قدمت ضمن المؤتمر العربي الدولي للتعليم الإلكتروني ، جامعة الزرقاء، الأردن.

١٠. الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني-الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

11. Clark, R. C. and Mayer, R. E. 2011. E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning, John Wiley and Sons.
12. Stokes, C. I. (2004). Abstracts Selected for Publication, Student's State of Readiness for E-learning. University of Sheffield, Faculty of Medicine. European Journal of Dental Education, 8 (2): 97-108.
13. Swanson, S. (2000). Universities Pursue E-learning Profits. Information Week, (798): 93.
14. John, A. (2003). Stress Caused by Online Collaboration in E-learning: A Developing Model. Education Training, 45 (8/9): 564- 588.

البحث الثاني

فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري

مقدم من

أ/ نصر خليل محمد عبد الحميد

باحث ماجستير – كلية التربية– جامعة مطروح

فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري

أ. نصر خليل عبد الحميد[1]

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من تلاميذ معهد علي بن سلطان ؛ وذلك للتطبيق الميداني، وتنفيذ أدوات الدراسة، وبلغت العينة الأساسية التي أجريت عليها التجربة (٣٦) تلميذا، وقد استخدم الباحث في دراسته التصميم شبه التجريبي المشتمل على المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي، والبعدي؛ حيث يتم اختيار مجموعة تجريبية واحدة، يتم اختبارها قبليا، وبعدياً، وذلك بهدف التعرف على فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقد تكونت أدوات البحث من استبانة لتحديد مهارات التعبير الشفوي المناسبة لهم، واختبار الأداء الشفوي؛ لقياس مستوى التلاميذ(عينة البحث) في مهارات التعبير الشفوي المناسبة لهم، وقد توصل البحث إلى فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، واستنادا إلى هذه النتائج أوصى هذا البحث باستخدام المدخل التفاوضي في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات الكتابة.

الكلمات المفتاحية: المدخل التفاوضي– مهارات التعبير الشفوي.

- [1]باحث الماجستير – كلية التربية – جامعة مطروح.

مشكلة البحث ومعالجتها

اللغة العربية وسيلة أساسية في العملية التعليمية؛ فهي ليست مادة دراسية فحسب؛ بل إنها وسيلة لفهم المواد الدراسية الأخرى، وبذلك تحقق أبرز أهداف العملية التعليمية، التي لم تقتصر على إكساب التلاميذ المعارف والحقائق؛ بل تعدت ذلك إلى تنمية قدراتهم على: التفكير، والتحليل، والنقد، والتعميم.

من هنا كان هدف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي هو تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة؛ بتزويدهم بالمهارات الأساسية في فنون الأداء اللغوي من: استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف المرحلة الأساسية؛ حتى يصل التلميذ إلى مستوى لغوى جيد يمكنه من استخدام اللغة على نحو صائب يساعده علي مواصلة الدراسة في المراحل التعليمية التالية.

وباعتبار اللغة ذات خاصية صوتية، فإنه ينبغي تربويًا مراعاة الجانب الشفهي، وخاصة المراحل المبكرة من تعليم اللغة، مع التركيز على تنمية قدرة متعلم اللغة العربية على التعبير عن مطالبه الذاتية وتحقيق الاتصال بمن يحيطون به ويتعامل معهم **(محمد موسى، ٢٠١٢، ١٢)**. ويعد التعبير الشفهي عماد المحادثة التي تعد مفتاح التعلم لجميع المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي؛ لذلك يوصون بضرورة العناية به في مرحلة التعليم الأساسي؛ فهو السبيل إلى التهيئة النفسية في طريق إعداد المتعلم للقراءة والكتابة في المستقبل، كما أن النجاح في التعبير الكتابي لا يأتي إلا بعد الاعتناء بالتعبير الشفهي أولًا **(محمد الصويركي،٢٠١١، ٦٨)**.

ونظرا لأهمية التعبير الشفهي؛ فقد تعددت الدراسات التي عُنيت بتنمية مهاراته؛ نظرا لضعف أداء التلاميذ وتدنى مستواهم في عملية التحدث؛ وقد أوصت تلك الدراسات بالتنويع والتجديد في طرائق تدريسه، وتبنى البرامج والاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة لتحسين الأداء اللغوي لطلاب المرحلة الابتدائية؛ وبخاصة في جانب التعبير الشفهي، ومن تلك الدراسات:

دراسة **على عبد المنعم (٢٠٠٨)، ودراسة محمد عبد الله (٢٠١٣)، ودراسة رانيا عمر (٢٠١٤)، ودراسة دعاء عثمان (٢٠١٥)، ودراسة علي سعيد (٢٠٢٠) ودراسة شريهان محمد (٢٠٢٠)**؛ حيث أكدت هذه الدراسات التدني الظاهر في مهارات التعبير الشفهي، وأرجعت

ذلك إلى عدة عوامل منها: استخدام طرائق التدريس التقليدية التي لا تعطي للطالب فرص الحوار والمناقشة والتعبير عن آرائه وأفكاره، فقد أفرغ التعبير الشفهي من مضمونه، وأصبح شكلًا بلا معنى حقيقي؛ حيث يقوم المعلم بطرح عدة أسئلة بداية الحصة، يجيب عنها طالب أو طالبان من الصف كله.

من هنا صارت الحاجة ملحة إلى البحث عن المزيد من آليات جديدة لتعليم اللغة العربية وتعلمها لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين في ظل ثورة المعلومات؛ حيث صار دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة عصرية ملحة لبناء بيئة تعليمية تفاعلية تجذب التلاميذ، وتفتح لهم المجال للتعبير عن أرائهم، وأفكارهم، ويعد المدخل التفاوضي من المداخل التي تعتمد على النظرية البنائية؛ كما أنه يركز على التوصل إلى أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم لأنه يحرر المتعلمين من الأساليب التقليدية في التفكير كما يشجعهم على الإبداع والابتكار، كما أنه جزء من عملية التفاعل الطبيعي في أية جماعة وبالتالي يجعل التعلم أكثر فاعلية، كما أنه يسهم في إنتاج وتوليد الأفكار الجديدة التي يبحث عنها المتحدث دائما؛ مما يزيد حب الاستطلاع المعرفي لديه .حيث يعد المدخل التفاوضيNegotiation Approach من الاتجاهات الحديثة المناسبة لتدريس التعبير الشفوي، والذي يقوم على أساس إيجابية المتعلم ومشاركته مجموعة من المتعلمين حول وجهات نظر متعددة تتحمل رغباتهم وطموحاتهم ثم يتنافس الجميع للوصول إلى اتفاق يرضي الجميع، والتفاوض يكون على كيفية تحقيق وإتقان مهارة لغوية، وليس على أحد الأهداف من خلال بحث ونقاش فيما بين المتعلمين وبين المعلم **(فايزة عوض، ٢٠٠٩: ٥٧)**.

كما يعد المدخل التفاوضي من المداخل الحديثة في التدريس التي أكد على أهميتها في والعملية التعليمية؛ لأنه ويركز على نشاط المتعلم الذهني ويجعله أكثر فاعلية في المواقف التعليمية، كما أنه يحول المعلم من ملقن إلى ميسر وموجه ومنظم لبيئة صفية تعليمية شائقة وجاذبة ومناسبة للمتعلم **(Kersten,2003,50)**.

كما تشير الدراسات السابقة في إلى فاعلية استخدام المدخل التفاوضي؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن توظيفه كان له أثر إيجابي في تنمية بعض مهارات اللغة العربية مثل: (الفهم الاستماعي، والكتابة الاقناعية، والتعبير الشفوي، والقراءة الناقدة، والتفكير الابداعي) ومن هذه

الدراسات: **دراسة أحلام محمد (٢٠١٦)، ودراسة هند السيد (٢٠١٩)، دراسة شريهان محمد (٢٠٢٠) ودراسة مشاعل السيف (٢٠٢٠).**

ويتضح مما سبق أنه يمكن توظيف المدخل التفاوضي بشكل يخدم تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وبناء على ذلك فإن الباحث يحاول من خلال هذه الدراسة توظيف المدخل التفاوضي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

ومما سبق يتضح أهمية تنمية مهارات التعبير الشفوي للتلاميذ، وبالرغم من هذه الأهمية فإن الواقع الحالي للتعليم في المدارس الابتدائية يشير إلى أن هنا ضعفا في مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الشفوي، وعلى الرغم مدن قيام بعد الدراسات والبحوث التربوية السابقة لعلاج هذا الضعف وتنمية مهارات التعبير الشفوي، فإن الواقع مازال بعيدا عن استخدام المداخل الحديثة في تدريس التعبير الشفوي وهذا ما أكدته، نتائج الدارسات والبحوث السابقة، لذلك قام الباحث بمحاولة تنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري من خلال المدخل التفاوضي.

ومما عمق إحساس الباحث بهذه المشكلة ما لمسه الباحث في أثناء عمله معلمًا لمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمدة تزيد عن عشر سنوات، من ضعف في أداء الطلاب في التعبير الشفوي ومهاراته.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في قصور في مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؛ لذا فإن الدراسة الحالية هي محاولة للتغلب على هذا القصور من خلال استخدام المدخل التفاوضي في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالين التاليين:

١- ما مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟

٢- ما فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، والتوصل إلى قائمة بها.
- التحقق من فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد المكاني:

- معهد/ على بن سلطان العلي التابع لإدارة مطروح التعليمية الأزهرية بمحافظة مطروح.

الحد الموضوعي:

- مهارات التعبير الشفهي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي التي أقرها المحكمون.
- تم الاقتصار على اختيار أهم المجالات التي تتناسب مع خصائص طلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

الحد الزماني:

تمت الدراسة الميدانية لمدة فصل دراسي كامل، وهو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

فروض الدراسة:

تمثلت فروض البحث الحالي فيما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى التلاميذ (عينة البحث) على مستوي المهارات الفكرية

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى التلاميذ (عينة البحث) على مستوي المهارات اللغوية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى التلاميذ (عينة البحث)على مستوي المهارات الصوتية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى التلاميذ (عينة البحث) على مستوي المهارات الملمحية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى التلاميذ(عينة البحث) على مستوي المهارات المرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحث في دراسته التصميم التجريبي المشتمل على المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي، والبعدي؛ حيث تم اختيار مجموعة تجريبية واحدة، تم اختبارها قبليا، وبعدياً، وذلك بهدف التعرف على فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

أهمية الدراسة:

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المعلمين، والموجهين، ومخططي المناهج، والباحثين في:

- التوصل إلى قائمة بمهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
- تقديم أنموذج إجرائي لكيفية استخدام المدخل التفاوضي بهدف تنمية مهارات التعبير الشفهي يمكن الاسترشاد به في بناء نماذج أخرى في صفوف دراسية مختلفة.
- اقتراح بحوث جديدة تفيد الباحثين تتعلق بتوظيف المدخل التفاوضي في مجال التعليم.

مصطلحات البحث:

المدخل التفاوضي Negotiation Approach

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنها: عملية منطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي والإقناع، من خلال الحوار والمجادلة بين التلاميذ والمعلم داخل حصة التعبير الشفوي، بهدف التوصل إلى اتفاق يوصل إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

التعبير الشفهي:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه " :إظهار طلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري مشاعرهم، وعواطفهم، وما يدور في خاطرهم شفهيًا بأسلوبٍ مشوقٍ ولغةٍ رصينةٍ وأفكارٍ مرتبةٍ؛ تُعرض بطريقة تعتمد على الجدة والأصالة والمرونة في التعبير مع الاعتماد على لغة الجسد، وتعبيرات الوجه، ونبرات الصوت؛ مما يُسهم في نقل ما يدور في ذهن المتحدث إلى السامع والتفاعل معه، والمشاركة فيه؛ وكأنه هو الذي يعيش التجربة، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي أعده الباحث لذلك".

مهارات التعبير الشفهي: Orel Expression Skills

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات الشفهية التي يمارسها طلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري في مواقف التواصل اللغوي والتي تشمل الجوانب: الفكرية، واللغوية، والصوتية، والملمحية على أن تتسم تلك الأداءات بالطلاقة، والإتقان؛ وذلك لنقل أفكارهم، ومشاعرهم، وخبراتهم، وآرائهم بشكل يؤدي إلى تفاعل المستمع معهم، والاستجابة لهم وتقاس هذه المهارات من خلال معايير أداء.

إجراءات البحث:

تتناول الدراسة الميدانية إجراءات البحث من حيث؛ المنهج، والأدوات، ومواد المعالجة التجريبية، والوسائل الضابطة، وإجراءات التطبيق الميداني ووسائل المعالجة الإحصائية لتلك البيانات ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

منهج البحث.

استخدمت البحث منهجين من مناهج البحث، هما:

– المنهج الوصفي: وذلك لمراجعة الكتابات، والبحوث، والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة (المدخل التفاوضي، ومهارات التعبير الشفهي) ولتحديد و مهارات التعبير الشفهي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري، من خلال الاستبانة التي أعدت لعرضها على السادة المحكمين.

– المنهج التجريبي: يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير، أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملًا واحداً يتحكم الباحث فيه وتغيره على نمط معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة من تلاميذ الصف الخامس بمعهد علي بن سلطان العلي، التابع لإدارة مطروح الأزهرية؛ وذلك للتطبيق الميداني، وتنفيذ أدوات الدراسة، وبلغت العينة الأساسية التي أجريت عليها التجربة (٣٦) تلميذا، أما العينة الاستطلاعية فبلغت(٣٠) تلميذا، تم اختيارهم من معهد عمر بن عبد العزيز بإدارة مطروح الأزهرية.

أدوات البحث: أما عن أدوات البحث التي صممت للوصول إلى المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وقياس مدى تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ(عينة البحث) فكانت:

- استبانة لتحديد مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.
- اختبار الأداء الشفوي؛ لقياس مستوى التلاميذ(عينة البحث) في مهارات التعبير الشفوي المناسبة لهم.

إعداد أدوات البحث

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة،ومواد المعالجة التجريبية:

أولًا: استبانة لتحديد قائمة مهارات التعبير الشفوي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري "من إعداد الباحث"

للوصول إلى مهارات التعبير الشفهي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري، والتي تستهدف الدراسة تنميتها لديهم؛ أعد الباحث قائمة تتضمن عددًا من مهارات التعبير الشفوي، وتتطلب ذلك إجراء الخطوات التالية:

- الهدف من القائمة: الهدف من إعداد القائمة هو تحديد أهم مهارات التعبير الشفوي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري؛ بحيث تكون تلك المهارات هي نقطة البداية التي تقترحها الدراسة لتنميتها باستخدام برنامج قائم على المدخل التفاوضي.
- مصادر بناء القائمة: استعان الباحث بمجموعة من المصادر لاشتقاق قائمة مهارات التعبير الشفهي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري وهذه المصادر، هي:

١. الدراسات والبحوث السابقة؛ العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التعبير الشفوي والتي منها دراسة كل من**(محمد عبدا لله، ٢٠١٣؛ رانيا عمر ،٢٠١٤؛ دعاء عثمان،٢٠١٥)**

٢. الكتابات المتصلة بمهارات التعبير الشفوي.

٣. طبيعة طلاب الصف الخامس الابتدائي.

٤. أهداف تعليم التعبير الشفوي في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية كما وردت في دليل المعلم .

٥. مقابلة بعض المعلمين والموجهين، والاستفادة من آرائهم حول مهارات التعبير الشفوي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

- وصف القائمة: بعد الاطلاع على ما سبق، حصر الباحث مهارات التعبير الشفهي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وقد بلغ عدد هذه المهارات اثنا عشر مهارة، وعرضت في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد للسؤال عن مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري (مناسبة

– غير مناسبة)، وللسؤال عن مدى انتماء المهارة للمستوى الذي صنفت فيه(تنتمي– لا تنتمي)، وللسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (الدقة اللغوية).

- صدق الاستبانة: من العوامل التي يجب مراعاتها هو التحقق من صدق الأداة التي يتم إعدادها، فالقياس الصادق هو الذي يكون قادرًا على قياس ما وضع لقياسه؛ وللتأكد من صدق القائمة عرضها الباحث في صورتها الأولية في صورة استبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، واستطلع الباحث آراءهم حول الآتي:

١. مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة.

٢. مدى مناسبة المهارة لطلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

٣. إضافة مهارات أو تعديل أخرى أو حذفها.

وصف القائمة في صورتها النهائية :

بعد تعديل قائمة مهارات التعبير الشفهي في ضوء آراء. السادة المحكمين، وحذف المهارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها إلى ٨٠% من إجمالي عدد المحكمين، تم التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التعبير الشفهي المناسبة للصف الخامس الابتدائي الأزهري، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه" ما مهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري"؟

ثانيًا: اختبار التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري:

<u>أهداف الاختبار:</u> هدف الاختبار إلى قياس أداء عينة البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري في مهارات التعبير الشفوي التي استهدف البحث الحالي تنميتها. وقد اتبع الباحث نظام المهام في إعداد صياغة أسئلة الاختبار، الذي يعتمد على صياغة مواقف يتحدث حولها التلاميذ؛ حيث يعطى مثيرا مناسبا لهؤلاء التلاميذ يخفف عنهم اتخاذ القرار حول ما يتحدثون عنه كما أنه يعتمد على احتياجاتهم الحقيقية في التعبير، فهذا الأسلوب يصنف من أنواع التعلم ذي المعنى(**خلف الديب، ٢٠٠٣: ١٧٩**).

صياغة الاختبار: روعي عند صياغة الاختبار توجيه عينة البحث السلوكيات التي يجب أن يتنبهوا إليها عند التعبير، والإجابة عن الاختبار، مع تقليل حدة التوتر والخوف من الاختبار؛ حيث تم توضيح أنه لا علاقة بين هذا الاختبار، ودرجاتهم آخر العام، وقد حددت هذه التعليمات كالتالي:

- توضيح الهدف من الاختبار، وتحديد الأسئلة.
- توجيه انتباه الطلاب إلى أن كل سؤال يقيس عدد من المهارات.
- توجيه التلاميذ ولفت انتباههم؛ بأن يقرءوا الاختبار قراءة فاحصة حتى يستطيعوا التعبير عما يريدوه.

صدق الاختبار: حتى يتم التأكد من صدق الاختبار، ومعيار التقويم الخاص به، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال علم النفس التربوي. وقدُ طلِبَ من السادة المحكمين إبداء الرأي حول ما يلي:

- صلاحية الاختبار لما وضع لقياسه.
- مناسبته لعينة البحث.
- مدى وضوح التعليمات ومناسبتها.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وقد أبدى معظم المحكمين صلاحية الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، ومناسبتها لعينة البحث، وقد أجرى بعض المحكمين بعض الملاحظات، التي تمت مراعاتها عند وضع الصورة النهائية للاختبار.

التجربة الاستطلاعية: تمثل الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار في حساب معامل الثبات للاختبار، ومعيار تصحيحه، وحساب الزمن، وقد طبق الاختبار استطلاعياً على عينة تلاميذ معهد عمر بن عبد العزيز بإدارة مطروح الأزهرية.

ثبات الاختبار: قد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية التي بلغت ثلاثون تلميذا(٣٠) من تلاميذ معهد على بن سلطان الابتدائي، وتم حساب معامل الارتباط باستخدام حزمت البرامج الإحصائية (SPSS) حيث معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون وبلغ مقداره (٠,٨٤) ويعد ذلك مؤشرًا جيدًا على أن الاختبار على درجة عالية من

الثبات، ومن ثم يمكن الوقوف والاطمئنان على النتائج التي يتم الحصول عليها عند التطبيق على عينة البحث الأساسية.

معيار تصحيح اختبار الأداء الشفوي :

تم إعداد معيار يستخدم لتصحيح أداء التلاميذ الشفوي، وقد أعد هذا المعيار في ضوء المهارات التي ينبغي أداؤها من خلال الاختبار.

- هدف المعيار: يهدف المعيار تقويم أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري في مهارات التعبير الشفوي؛ وذلك لتعرف مدى إفادة المدخل التفاوضي في أدائهم الشفوي.
- بناء المعيار: تم بناء هذا المعيار في ضوء مجموعة من المعايير المماثلة التي وردت في البحوث والدراسات السابقة ومنها:(**خلف الديب ٢٠٠٣؛ ٢٠٠٥؛ محمود عبد الحافظ، ٢٠١٠**).
- نظام تقدير الدرجات في المعيار: نظام الدرجات المرجعية في مدى يتراوح بين(٦) و(١) درجة، على أن يعطى التلميذ تقديرا كميا لأدائه وفقا للتوصيفات المتدرجة والتي تم وضعها بتدرج(٦) ممتاز(٥) جيد جدا(٤) جيد(٣) مقبول(٢) ضعيف(١) ضعيف جدا.
- صدق المعيار: تم حساب صدق المعيار من خلال التحقق من صدق المحتوى، وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال طرق التدريس لإبداء رأيهم في:
  - إمكانية استخدام المعيار في تقويم أداء التلاميذ الشفوي.
  - تدقيق الصياغة اللغوية لكل وصف من الأوصاف المتدرجة المقترحة.
  - صلاحية نظام التقدير المقترح للمعيار.

وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة بما يحقق قدرة المعيار على قياس الأداء الشفوي المطلوب.

- حساب ثبات المعيار: تم حساب ثبات المعيار عن طريق إعادة التطبيق فحصل على قيم لمعاملات الارتباط بين التطبيقين مقدارها (٨٢,٠) للمعيار ككل، وهو معامل ثبات يدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

إجراءات التطبيق الميداني: اتبعت الإجراءات التالية للقيام بالتطبيق الميداني:

١- تطبيق أدوات البحث قبليا: قام الباحث بتطبيق اختبار الأداء الشفوي على التلاميذ عينة البحث، وتم تصحيح دراجاتهم درجاتهم القبلية في هذا الاختبار وفق المعيار المعد لذلك.

٢- التطبيق الفعلي للمدخل التفاوضي: تم التطبيق الفعلي ابتداء من يوم الأحد الموافق(١٠/ ١٠/ ٢٠٢١) وتم الانتهاء من التطبيق في يوم الاثنين الموافق(٢٠٢١/١٢/٢٠).

٣- التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تطبيق التجربة في المدة المخصصة لها، وهي فصل دراسي كامل(الفصل الدراسي الأول، ٢٠٢١).

نتائج البحث؛ مناقشتها وتفسيرها:

أولا: للتحقق من صحة الفرض الصفري الأول ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مستوي المهارات الفكرية.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي على مستوى المهارات الفكرية

البيان / القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	36	1	53.	14.15	0.05
البعدي	36	3.69	95.		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" بلغت(١٤,١٥)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدي(٣,٦٩)، بينما كان متوسط القياس القبلي(١,٠٠)؛ مما يدل علي نمو الأداء الشفوي للمهارات الفكرية في التعبير الشفوي لدي التلاميذ عينة البحث.

ثانيا: للتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مستوي المهارات اللغوية.

جدول(٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي علي مستوى المهارات اللغوية

البيان / القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	36	1.08	60.	17.34	0.05
البعدي	36	3.69	85.		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" بلغت(١٧,٣٤)وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥,٠) لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدي(٣,٦٩)، بينما كان متوسط القياس القبلي (١,٠٨)؛ مما يدل علي نمو الأداء الشفوي للمهارات اللغوية في التعبير الشفوي لدي التلاميذ عينة البحث.

ثالثا: للتحقق من صحة الفرض الصفري الثالث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مستوي المهارات الصوتية.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي على مستوى المهارات الصوتية

البيان / القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	36	81.	52.	18.86	0.05
البعدي	36	3.69	88.		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" بلغت(١٨,٨٦)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدي(٣,٦٩)، بينما كان متوسط القياس القبلي(٨١.)؛ مما يدل علي نمو الأداء الشفوي للمهارات الصوتية في التعبير الشفوي لدي التلاميذ عينة البحث.

رابعا: للتحقق من صحة الفرض الصفري الرابع ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى تلاميذ الخامس الابتدائي على مستوي المهارات الملمحية.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي على مستوى المهارات الملمحية.

البيان / القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	36	.86	1	15.99	0.05
البعدي	36	3.75	1.36		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" بلغت (١٥,٩٩) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥,٠) لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدي (٣,٧٥)، بينما كان متوسط القياس القبلي(.٨٦)؛ مما يدل علي نمو الأداء الشفوي للمهارات الملمحية في التعبير الشفوي لدي التلاميذ عينة البحث.

خامسا: للتحقق من صحة الفرض الصفري الأول ونصه :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري على مستوي المهارات المرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار حيث قام الباحث باستخدام اختبار T-Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ عينة البحث.

ولحساب قوة العلاقة حجم تأثير المتغير المستقل (المدخل التفاوضي) علي المتغير التابع (مهارات التعبير الشفوي) استخدم الباحث مربع إيتا (η٢) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي على مستوى الدرجة الكلية

البيان / القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	36	3.75	1.36	25.44	0.05
البعدي	36	14.80	2.20		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت(٢٥,٤٤)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥,٠) لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط القياس البعدي(١٤,٨٠)، بينما كان متوسط القياس القبلي(٣,٧٥)؛ مما يدل علي نمو الأداء الشفوي لمهارات التعبير الشفوي لدي التلاميذ عينة البحث على مستوى الدرجة الكلية.

وقد تم استخدام المعادلة الخاصة بحساب الفاعلية للمدخل التفاوضي من خلال حساب العلاقة بين معامل الارتباط ودلالة الفروق بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية ودرجات الحرية **(أبو هاشم عبد العزيز ،٢٠٠٩: ٤٤٢)** وكان معامل الارتباط بين درجات التلاميذ (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأداء في التعبير الشفوي (٠,٩٤) وهو مناسب ويؤكد فاعلية المدخل التفاوضي؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري. ومن خلال استقراء النتائج السابقة يتضح فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي؛ والتي اعتمدت على التنوع، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ومما يفسر هذه النتائج تأكيد المعلم على التغذية الراجعة، وعدم الانتقال إلى مهارة لاحقة قبل إتقان المهارة السابقة؛ حيث كان يتم التدريب على مجموعة من المهارات تحدد في أهداف الدرس ثم يتم التطبيق عليها بشكل عملي. أما إعلام التلميذ بمعايير التقويم فكان له بالغ الأثر على إتقان المهارات و تحقيق الأهداف، فضلًا عن تنويع أساليب التقويم بين(التقويم الذاتي، تقويم الأقران، و تقويم المعلم)؛ مما كان له بالغ الأثر في فعالية التجربة.

توصيات ومقترحات البحث:

١- أهم نتائج البحث: توصل البحث الحالي للعديد من النتائج، أهمها فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

٢- توصيات البحث: في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تفعيل استخدام المدخل التفاوضي في التدريس؛ حيث إنه أثبت فاعلية في تنمية العديد مهارات التعبير الشفوي، وذلك من خلال تدريب المعلمين عليه – قبل وأثناء الخدمة –وتوفير أدلة معلم لموضوعات التعبير الشفوي يستفيد المعلم منها ويفعل تطبيقها مع التلاميذ داخل حصة التعبير.
- ينبغي تدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التعبير، بما يرفع مستوى أدائهم التدريسي للتعبير؛ وذلك من خلال تحديد هذه الاتجاهات وتدريبهم عليها وذلك في دورات تعقد لهم أثناء الخدمة.
- ضرورة تضمين كتب طرق التدريس المقررة على طلاب كليات التربية أهم الاتجاهات والمداخل الحديثة في طرق تدريس اللغة العربية – بشكل عام – وطرق تدريس التعبير الشفوي – بشكل خاص– بحيث يتعرفون عليها ويتدربوا على استخدامها قبل عملهم في مجال التدريس.

٣- مقترحات البحث: لقد أثار البحث الحالي عددًا من المشكلات البحثية الجديرة بالاهتمام، والتي تصلح لأن تكون أبحاثًا مستقبلية، لذا يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- القيام بدراسات مماثلة لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب المراحل الدراسية الأخرى.
- استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الكتابة.
- دراسة فاعلية برنامج مقترح في ضوء المدخل التفاوضي في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع العربية :

١. إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٠٦). أثر استخدام المدخل التفاوضي ومهام الأداء في التاريخ على تنمية القيم الاستقصائية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، (٦) يناير ٢٠٠٦.

٢. أبو هاشم عبد العزيز(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على التدريب الذاتي باستخدام التدريس المصغر في اكتساب مهارات الأداء التخطيطي والتدريسي لدى الطالب المعلم بكلية التربية في ضوء المعايير الأكاديمية للجودة والاعتماد. المؤتمر العلمي التاسع. المستحدثات التكنولوجية وتطوير الرياضيات.

٣. أحلام محمد (٢٠١٦) فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ مجلة البحث العلمي في التربية، (٢٧) ٣٣٢- ٣٥٠.

٤. خلف الديب (٢٠٠٣). فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥. دعاء عثمان (٢٠١٥ .(أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

٦. رانيا شاكر (٢٠٠٤). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

٧. رانيا عمر (٢٠١٤).استخدام استراتيجية قائمة على نظرية فيجوتسكي في تدريس اللغة العربية لتنمية التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٨. شريهان محمد (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي؛ لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (١١٢) ١٠٨٩- ١١١٤.

٩. عائشة ستوم (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

١٠. علي سعيد (٢٠٢٠). أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي .مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٧(٦٦)، ١-٣٧.

١١. على مذكور (٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية، عمان: دار المسيرة.

١٢. فايزة عوض(٢٠٠٩). مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار الجزيرة للطباعة والنشر.

١٣. غادة الطويرقي (٢٠٢٠) فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٢)، ٢٣- ٥١.

١٤. محمد الصويركي (٢٠١٤). التعبير الشفهي حقيقته، واقعه، وأهدافه، ومهاراته، وطرق تدريسه و تقويمه، عمان: دار الكندي.

١٥. محمد عبد الله (٢٠١٣). فاعلية استخدام بيئة الحياة الثانية في تنمية مهارات التعبير الكتابي والشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.(رسالة ماجستير غير منشورة). معهد البحوث العربية، جامعة الدول العربية، مصر.

١٦. محمود عبد الحافظ (٢٠١٠). فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الناطقين بلغات أخرى كلية التربية جامعة الجوف السعودية. المؤتمر السنوي الدولي للدراسات العربية والإسلامية في الجامعة المصرية للثقافة الإسلامية في جمهورية كازاخستان ألماطي يومي ٢٩- ٣٠ نوفمبر.

١٧. مشاعل السيف (٢٠٢٠). فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، المجلة التربوية، (٧١)١٠٠٤-١٠٥٠.

١٨. علي عبد المنعم (٢٠٠٨). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي(رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٩. محمد موسى (٢٠١٢). الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار بن الجوزي.

٢٠. هند السيد (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على المدخل التفاوضي؛ لتنمية بعض مهارات الكتابة الإقناعية والتفكير الجانبي لطلاب الصف الاول الثانوي العام، كلية التربية جامعة الفيوم.

٢١. وحيد حافظ (٢٠٠٥). المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، فرع جامعة طنطا، العدد السادس، السنة الخامسة.

٢٢. يونس عواد(٢٠١٠). إدارة الموارد البشرية؛ مهارات الإشراف. الرياض، دار زدني للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

23. Burnette, Diane M,(2010) ; negotiation tradition the politics continuing Higher education program planning in public historically black colleges and universities, journal of continuing higher education Eric, data base, v58 nl p3-11.
24. Kersten G (2003). Negotiations and e negotiations: management and support, Concordia.
25. Leach, A, bricker& Philip, b(2008); conceptualizations of argumentation from science sciences and their implications for the practices of science ion, (3) p 473- 490.
26. Sonmez, D. (2020). Supporting kindergarten students' oral language skills: A classroom intervention for literacy development (Publication Number: 3435844, Doctoral Dissertation), Clark University. https://search.proquest.com/docview/ /81686 2501 ?accountid= 14511.
27. Sexton, dena m. student(2008) teachers negotiating identity, role and Agency, teacher Education Quarterly,eris data Base v35 n3 P73-88.

The effectiveness of the negotiation approach in teaching Arabic. To develop oral expression skills for the fifth grade student of Al-Azhar primary

By

Naser Kalel Abd hamed

Abstract

The aim of the research is to identify the effectiveness of the negotiating approach in developing some appropriate oral expression skills for students of the fifth grade of primary school. This is for field application and implementation of the study tools. The basic sample on which the experiment was conducted reached (36) students. The researcher used in his study the quasi-experimental design that includes one experimental group with a pre- and post-measurement; Where one experimental group is selected, to be tested before and after, with the aim of identifying the effectiveness of the negotiation approach in developing oral expression skills for fifth grade students. The research tools consisted of a questionnaire to determine the appropriate oral expression skills for them, and an oral performance test; To measure the level of students (the research sample) in the appropriate oral expression skills for them. The research found the effectiveness of negotiation income in developing some oral expression skills for fourth grade students of Al-Azhar primary school. Based on these results, this research recommended the use of the negotiation approach in teaching Arabic To develop writing skills.

Keywords: negotiating approach - oral expression skills

البحث الثالث

فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة

إعداد
الباحثة / نورهان سلامه عوض جبر
معيد بقسم العلوم النفسية

فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف غن فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة مطروح، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة معلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (٢٥) طالبة. ومجموعة ضابطة قوامها (٢٥). واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الناعمة للطالبة المعلمة (إعداد/ الباحثة)، وبرنامج استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة)، والأثر الإيجابي للبرنامج على تنمية المهارات الناعمة للطالبات المعلمات، واستمرارية فعاليته في تنمية المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة، واستمرارية أثره الإيجابي على الطالبات المعلمات إلى ما بعد فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير الجانبي – المهارات الناعمة – الطالبة المعلمة.

المقـدمــة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة التي تساهم في تشكيل شخصية الأطفال بصورة إيجابية، حيث تساعد علي تنمية ما لديهم من قدرات واستعدادات ومواهب ، والاهتمام بمرحلة رياض الاطفال لا يتحقق إلا من خلال الاهتمام بالمعلم في جميع جوانبه.

يعد المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، فهو الذي يعلم النشء ويعدهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، لذا من الضروري أن نرفع مستوى أدائه الحالي إلى المستوي الذي تحدده معايير الأداء كلما أمكن ذلك، لإعادة النظر في مهام المعلم المصري الذي أصبح أقرب إلى صفات" المربي – المخطط – المتأمل – المفكر– المتعلم – القائد – المرشد".

كما أن إعداد خريج ناجح فى المستقبل يتطلب معلمين لديهم طرق تعلم جديدة وحديثة ومهارات تؤهلهم لسوق العمل بشكل سريع، ضماناً للنجاح فى الحياة الشخصية والمهنية فى المستقبل. كما أن إعداد الطالب للنجاح فى الحياه يتطلب أن يوازن التعليم بين تمكنهم من المهارات الأكاديمية الأساسية والمهارات الناعمة وإعداد هؤلاء الطلاب ليكونوا مسئولين ويصبحوا أفراد على مستوي عالمي بشكل عام وليس فقط فى المجال الأكاديمي.

فالمعلم هو الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية في أنحاء العالم المتقدم ،وغير المتقدم ،فهو قائد هذه العملية حيث يقع على عاتقة تنفيذ التطوير الذي يحدث في التعليم ليساير هذا العصر الذى يتسم بالسرعة والتعقيد(**احمد عبدالنبي**،٢٠٠٨، ٨٩).

لذا يعد إعداد معلم الطفولة المبكرة من القضايا المهمة التي تشغل بال التربويين، فهؤلاء المعلمون يحتاجون إعداداً مميزاً من الناحية الأكاديمية أولاً، ثم من الناحية المهنية ثانياً. ويأتي هذا التميز من كونه الصفوف الاساسية الدنيا التي تمثل حجر الأساس القائم على نجاح الطالب في تعلمه لاحقاً. ففي هاتين المرحلتين يبدأ تأسيس الطالب فى المهارات الأساسية كما يبدأ في تكوين اتجاهاته وقيمه وميوله نحو التعلم والتعليم. والمعلمة في رياض الأطفال تعد العنصر الفعال التي تقود العملية التربوية وتوجه الأطفال في مرحلة عمرية خطيرة تشكل حياتهم فيما بعد(**Matthew manning and Gabrie t.w, 2019,18**)

وتمثل رؤية مصر ٢٠٣٠ رؤية مستقبلية شاملة لبناء مستقبل مشرق يستند على تطوير مهارات الطلاب لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، حيث تسعي الدولة لتطوير برامج وسياسات التعليم وفق متطلبات سوق العمل المتجدد(**منى عرفة، ٢٠١٨، ٩٠**).

تزايد الاهتمام في السنوات الاخيرة بمصطلح جديد أصبح يتردد كثيراً في جميع القطاعات تعرف بالمهارات الناعمة (Soft skills) حيث يشير مصطلح المهارات الناعمة الى تلك المهارات الأساسية التي ترتبط بقدرات التواصل الانسانية وإدارة العلاقات والتعامل مع الأخرين، والقيادة التي تضمن نجاح الفرد في ادارة الموقف والتأثير في الاخر وترتبط المهارات الناعمة بالمهارات الشخصية التي تؤثر بشكل مباشر في نجاح الفرد في عملة(**سويلم احمد ،٢٠١٣، ٥٨**).

وقد أشارت دراسة **(kulkarni sharpari and kulkarni.d.g, 2019, 8)** أن المعرفة بمفردها ليست هي سبب النجاح، وأن الاستثمار في الموارد البشرية هي الأهم وأن المهارات الناعمة مهمة لتطوير أى مهنة، وأوصت الدراسة علي أهمية اكساب طلاب الجامعة للمهارات الناعمة وأشاروا علي أهمية تدريب الخريج عليها، حيث تكمل المهارات الناعمة دور المهارات الصلبة للخريج، كما أوصت الدراسة بتطوير المهارات الناعمة لدى الخرجين عن طريق المشاريع الجماعية بين الطلاب والتي تهتم بالتعاون الايجابي لإنجاز هدف مشترك .

وقد اشار **(G.raja Sekhar ٢٠١٩,١٠،)** ان المعلمين قبل الخدمة يحتاجون الى تدريب على مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الجماعي و الناقد وادارة الوقت وصنع القرار واخلاقيات العمل والمرونة وحل المشكلات، لذا فإن تدريب المعلم قبل دخوله الخدمة واثناء تأدية التربية العملية أصبح يشغل الكثير من التربويين وكان لذلك هو استحداث الكثير من الاستراتيجيات في هذا المجال للوصول بالمعلم لأعلي مستوى من الاداء.

وهذا ما اتفقت عليه دراسة **(Mansa,D souza, 2020,12)**، والتي أشارت إلي أهمية تمتع المعلمين بالمهارات الناعمة واستخدام الاستراتيجيات الجديدة إلى جانب مهارات التدريس الجيدة، حيث أشار المديرين والمسئولين عن التوظيف بالمدارس على ضرورة أن يتم تدريب المعلمين قبل التخرج على هذه المهارات والاستراتيجيات وذلك لما له من أثر واضح فى أدائهم بعد الدخول لسوق العمل.

وتعد استراتيجيات التفكير الجانبي (Lateral thinking) من الاستراتيجيات التي تجعل المعلم يبحث في حل المشكلات التي تواجهه بطرق غير منطقية وغير تقليدية حيت تهدف الى تغيير القوارب الفكرية الثابتة في العقول واعاده بنائها من جديد، أى ان استراتيجيات التفكير الجانبي كما أوردها **(ادور ديبونو، ٢٠٠٥، ٩٠)** انها اتجاه جديد في البحث والتفكير في حل المشكلات بأساليب غير تقليدية، أي انه يشير الى ان التحرك في حل اي مشكلة لابد أن يسير في اتجاهات وبدائل جانبية.

وقد اشارت إليه (مها السيد، ابتسام عز الدين، ٢٠١٩، ٥) أن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الجانبي يجعل المتعلمون يفكرون خارج حدود التفكير التقليدي، ويواجهون المشكلات بأفضل الأفكار ويولدون فكر جديد من خلال أفكار أخري، وصمموا طرق مختلفة لحل المشكلات ويعملوا على تحويل المشكلات إلى فرص للأبداع والابتكار.

وقد ذكر (ادور ديبونو، ٢٠١٠، ١١٢:١١٠) أن استراتيجيات التفكير الجانبي هي خطط موجهه لتغيير الأفكار والمفاهيم والمدركات القديمة لتوليد افكار ومفاهيم ومدركات جديده قابلة للتطبيق مع التحفيز .

ونظراً لأن استراتيجيات التفكير الجانبي تسعي للتخلص من التفكير التقليدي وتهدف إلى توليد أفكار جديدة لذا أوجدت الدراسة الحالية إلى استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي فى تنمية بعض المهارات الناعمة لدي الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة.

أولاً: مشكلة الدراسة:

شعرت الباحثة بالحاجة الى الدراسة الحالية من خلال ما يلي :

في ظل الاهتمام الشديد بتنمية المهارات الناعمة للطلاب قبل التخرج، لاحظت الباحثة أثناء إشرافها علي الطالبات المعلمات بالتربية العملية تنفيذهم للأنشطة بطريقه آلية وتقليدية عدم امتلاكهن للعديد من المهارات الناعمة.

ومن خلال اللقاءات المتعددة والمناقشات بين الباحثة وموجهات التربية العملية المشرفات على الطالبات المعلمات في مادة التدريب الميداني، أوضحت الموجهات أن الطالبات المعلمات يقمن بأداء المهارات التدريسية التي قمن بالتدريب عليها في الكلية ولكن تنقصهن مجموعة من المهارات الأساسية في إدارة الوقت، والتواصل الفعال ،وحل المشكلات ،والتفكير خارج الصندوق،

والتفكير الناقد وغيرها...، وأن هناك فصل في بعض الأوقات بين النظرية والتطبيق .ويتفق هذا الرأي مع ما توصلت الية دراسة(E Aburns,2018, 10).

وبقيام الباحثة بالبحث عن هذه المهارات في الأطر النظرية وجدت أنها تجتمع تحت مسمي "المهارات الناعمة"

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات مفتوحة مع طالبات الكلية (الفرقة الرابعة) للتعرف علي مدى فهمهن لمفهوم المهارات الناعمة وأهميتها بالنسبة لهن، وهل يمتلكن بعضاً منها أم لا؟، وهل يوجد أي مقررات في برنامج إعدادهن يهتم بإكسابهن هذه المهارات بما يحقق جودة إعدادهن لسوق العمل بالروضات المختلفة؟، ومن خلال المقابلات والحوار الذى تم اجراءه توصلت الباحثة الى الحاجة للدراسة الحالية وحاجاتهن للتدريب عليها. وهذا ما أكدت عليه دراسة كلاً من (**(kulkarni,sharvari،G.raja shekhar,2019)،٢٠١٩**) **ودراسة (محمد سليمان، سعيد محمد،٢٠١٨)، (محمد طالب عبيدات،٢٠١٧)** ، (Heris hendriana ،٢٠١٧)، (Tang.K et al,2015)، (Somprach et al,2014) (، Vijaya) Kumari،٢٠١٤) و **(فواز العمري،٢٠١٣، ١٣٣)، (سليمان دياب،٢٠١٢، ٩٨)**، Tang,K, et al،٢٠١٠) والذين أكدوا علي أهمية تنمية وتقديم المهارات الناعمة للطلاب في الجامعات لأهميتها والحاجة إليها في سوق العمل الحديث.

<u>وفي ضوء ذلك تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي:-</u>

(١) ما فعالية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة / المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظه مطروح ؟

(٢) ما مدي استمرارية فعالية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة / المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظه مطروح

ثانياً: أهداف الدراسة:- تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي :

١- التعرف علي أهم المهارات الناعمة التي يجب توفرها لدي الطالبة المعلمة.

٢- الكشف عن اهم المهارات الناعمة التي يبحث عنها أصحاب العمل .

٣- الكشف عن مدي استمراريه فاعلية استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكليه التربية للطفولة المبكرة.

ثالثاً: أهمية الدراسة:- تتمثل أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

الأهمية النظرية:- تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

١- الكشف عن ابعاد المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة.

٢- ندرة الدراسات العربية ـ في حدود إطلاع الباحثة ـ التي تناولت استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية المهارات الناعمة للطالبة المعلمة.

٣- محاولة علمية تضاف إلى المحاولات السابقة في ميدان استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية المهارات الناعمة لدي الطالبات المعلمات.

الأهمية التطبيقية:- تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

١- تقديم برنامج قائم علي استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- تقديم نتائج يمكن تعميمها على المجتمع الطلابي، حيث تساعد نتائج الدراسة الطلاب في تنمية مهارات الإعداد لسوق العمل.

٣- مساعده الطالبات المعلمات في ضوء ما تقدمه نتائج الدراسة الحالية في تنمية بعض المهارات الناعمة لديهن.

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

- استراتيجيات التفكير الجانبي (**lateral thinking strategies**):

يري(**ديبونو، ٢٠٠٥، ٩٠:٩١**) التفكير الجانبي بأنه الطريقة التي ننظر فيها إلي الأشياء أو الموضوعات من زوايا مختلفة ومتنوعة، حتي نفصل بين الأشياء وما يدور في الذهن طول الوقت وبين التفكير الهادف والذي هو المحور الاساسي للتفكير الجانبي.

ويعرفه (**عبدالواحد حميد، ٢٠١٣، ١٠٠**) بأنه استخدام الفرد لاستراتيجيات ليتميز تفكيره بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة، بدلاً من السير في اتجاه واحد لحل المشكلة ويركز علي توليد الطرق الجديدة لرؤية الاشياء .

تعرف الباحثة التفكير الجانبي إجرائياً بأنه موقف عقلي يمكن الطالبة من البحث عن البدائل لحل المشكلات، وكيفية مواجهه المواقف بطرق غير تقليدية، من خلال التنقل بين الأفكار بطرق جانبية(إحاطية) وليست بطرق رأسية نمطية روتينية.

وتتضمن استراتيجيات التفكير الجانبي:-

- استراتيجية التركيز .(Focus Strategy)
- استراتيجية التدخل العشوائي.(Random Entry Strategy)
- استراتيجية البدائل .(Alternatives Strategy)
- استراتيجية التحدي. (Strategy challenge)
- استراتيجية الحصاد. (Harvesting Strategy)
- المهارات الناعمة (Soft Skills):

هي مجموعه من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات والسلوكيات الذكية بناء علي المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها ،بحيث تعوده الى انتقاء عملية ذهنية او اداء سلوك من مجموعه خيارات متاحه امامه لمواجهه مشكلة ما أو قضية ما أو تطبيق سلوك بفاعلية (**نوفل محمد، سعيفان محمد قاسم،٢٠١١، ٦٥**).

ويعرفها (**عبدالله خميس،٢٠١٣، ٢٦**) بأنها جملة من السمات الشخصية ترتبط بمجال التواصل مع الأخرين في جو يسوده الود والتعاون، كما ترتبط بالقدرة على التعبير عن الذات والتواصل مع إمكانية عرض الأفكار بصورة جذابة.

والمهارات الناعمة هي (إدارة الوقت- العمل ضمن فريق – الاتصال – الحماس – اتخاذ القرار – التفكير الناقد – القيادة – الالتزام – القدرات الذاتية – التنظيم – الاصرار – الادارة – التفكير الابتكاري وحل المشكلات – ريادة الاعمال – الحيوية – الطموح – النشاط والفاعلية – الاخلاق المهنية – التعلم مدي الحياة) وتعرف الباحثة المهارات الناعمة إجرائياً بأنها سمات وقدرات شخصية يمكن أن تكتسب وتعمل علي تعزيز التفاعلات مع الاخرين علي السياق الشخصي والعملي، وتحفز الافاق الوظيفية من خلال امتلاك (مهارات ادارة الوقت – الاتصال- اتخاذ القرار -- العمل ضمن فريق – حل المشكلات والتفكير الناقد).

- سوف تقتصر حدود الدراسة الحالية علي المهارات التالية :-
- مهارة إدارة الوقت **Time Management Skill**:

ويقصد به إنجاز أكبر قدر من المهام المخطط لها في الزمن المحدد بالطريقة المخطط لها، وهي تلك العملية التي توزع الوقت بفاعلية بين الأعمال المختلفة، بهدف إنجازها فى الوقت الملائم والمحدد **(راوية غزاوى،٢٠١٦، ٢٤)**.

- مهارة الاتصال **Communication Skill :**

يعرفه **(فاروق فليه والسيد عبدالمجيد،٢٠٠٩، ١٣٥)** بأنه لب السلوك الاجتماعي وهو العملية التى ينقل من خلالها الأفراد أفكارهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم وعواطفهم ومشاعرهم إلى الأفراد الأخرين.

- مهارة اتخاذ القرار **Decision- Making Skill:**

يمكن النظر إلى عملية اتخاذ القرار على أنه وظيفة أو سلوك يتمركز حول الاختيار بين البدائل المتاحة، وتقييمها وفقاً للمعلومات والبيانات الموجودة في بيئة العمل والمتعلقة بالمشكلة، بحثاً عن البديل المناسب الذي يحقق الهدف المرغوب**(فتحي ذياب،٢٠١٣، ٥٠)**.

- مهارة العمل ضمن فريق **Teamwork Skill:**

هو جماعات يتم إنشاؤها داخل الهيكل التنظيمي لتحقيق هدف أو مهمة محددة تتطلب التنسيق والتفاعل والتكامل والترابط بين أعضاء الفريق، ويعتبر أعضاء الفريق مسئولين عن تحقيق هذه الأهداف، كما أن هناك قدراً كبيراً من تمكن الفريق من اتخاذ القرارات**(طارق شبير،٢٠١٦، ١٤٢)**.

- مهارة التفكير الناقد **Critical Thinking Skill :**

يري **(عطا درويش، صابر أبو مهاد،٢٠١١، ٤٩٧)** أن التفكير الناقد عبارة عن شكل من أشكال التفكير التأملي المعقول، يركز فيه المتعلم على اتخاذ القرار من خلال فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم موضوعي حول قيمة الشيء.

- الطالبة / المعلمة **kindergarten teacher))**:-

هي شخصية تربوية تم اختيارها بعناية بالغة من خلال مجموع من المعايير الخاصة بالسمات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية المناسبة لمهنة تربية الطفل حيث تلقت إعداداً وتدريباً تكامليا في كليات جامعية وعالية لتتولى مسئوليات العمل التربوي في مؤسسات تربية ما قبل المدرسة**(عبد الرؤوف طارق، ٢٠٠٨،٦٥)**.

وتعرف الباحثة الطالبة المعلمة إجرائياً بأنها المعلمة الماهرة والمعدة إعداداً أكاديمياً وتربوياً جيداً، حتي تكون ملمة بالقضايا الهامة التي تؤثر في الطفل، وإعداده بشكل سليم وفعل للمجتمع.

خامساً: محددات الدراسة:-

أولاً: محددات بشرية: اشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة، تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٢٢ عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

- المجموعة التجريبية: وتضم ٢٥ طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- المجموعة الضابطة: تضم ٢٥ طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

ثانياً: محددات زمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠

ثالثاً: محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية بكلية التربية للطفولة المبكرة.

رابعاً: محددات منهجية:

١- استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي زي المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

٢- أدوات الدراسة:

١- مقياس المهارات الناعمة للطالبة المعلمة (إعداد الباحثة).

٢- برنامج استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي فى تنمية بعض المهارات الناعمة لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة(إعداد الباحثة).

سادساً: توصيات وبحوث مقترحة:

(أ) التوصيات:

<u>في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تقدم الباحثة التوصيات التالية:</u>

١- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية التفكير الجانبي لدى الطالبة المعلمة للمراحل الدراسية المختلفة لما له من أثر بالغ على تطور مهاراتهم الفكرية .

٢- ضرورة تعديل البرامج الدراسية بالكليات المعنية بتخريج المعلمين لتحتوي على المهارات الناعمة داخل هذه البرامج.

٣- توفير برامج وورش تدريبية بشكل مستمر للطالبات المعلمات وللخريجات وذلك من أجل الدعم والمساندة من الجامعة للخريج والطالب.

٤- الاهتمام بإعداد وتخريج خريج عالي الجودة ذو كفاءات مناسبة لسوق العمل.

٥- إنشاء وحدة تدريبية بالكليات تعمل على تقديم جميع النصائح والإرشادات للطالبات المعلمات لتأهيلهم بصورة أفضل لسوق العمل.

٦- إفراد مساق للتفكير الناقد في الفصول الدراسية المختلفة كي يتسنى للطالبة المعلمة الحصول عليه ويفضل أن يكون من ضمن المتطلبات الجامعية.

(ب) بحوث مقترحة:

١- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي في خفض حدة مشكلات التربية العملية للطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

٣- فاعلية برنامج قائم على الدعم النفسي والتربوي للطالبة المعلمة لتنمية المهارات الناعمة لديهن.

٤- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة التواصل الجسدي للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

٥- فاعلية استخدام استراتيجية البدائل في حل المشكلات المستقبلية للطالبة المعلمة.

٦- دراسة تحليلية لرؤية الطالبات المعلمات لأهمية المهارات الناعمة في سوق العمل.

٧- دمج المهارات الناعمة في البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمين وأثرها على الفاعلية الذاتية لديهم.

٨- فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في الخفض من حدة مشكلات الدافعية للإنجاز لدي الطالبات المعلمات فى كليات التربية للطفولة المبكرة.

المراجع العربية:

١. احمد عبدالنبي عبدالعال (٢٠٠٨):**دراسة مقارنه لنظام اعداد معلمات رياض الاطفال باستراليا وكندا وامكانية الافادة منها في مصر المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة** – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية.

٢. ادوارد دي بونو (٢٠٠٥): **التفكير المتجدد : استخدامات التفكير الجانبي** ،ترجمة ايهاب محمد ،مصر ،الهيئة العامة للكتاب.

٣. إدوارد دي بونو(٢٠٠٦): **ما فوق المنافسة**، ط١، ترجمة ياسر العتيبي، مكتبة العبيكان، الرياض ، السعودية.

٤. إدوارد دي بونو(٢٠١١): **روافد التفكير الجانبي**،www.hrdiscussion.com

٥. راوية غزاوي (٢٠١٢):**ادارة الوقت واثرها علي اداء العاملين في دائرة الاحوال المدنية والجوازات في اقليم الشمال من وجهه نظرهم** ،رسالة ماجستير ،كلية الاقتصاد والعلوم الادارية ،جامعه اليرموك ،عمان.

٦. سويلم احمد(٢٠١٣): **المهارات الناعمة وصفات شخصية تضع اصحابها في مقدمة ماراثون التوظيف** ،مؤسسة الرؤيا للصحافة والنشر، سلطنة عمان ص٦٧

٧. عبدالرؤوف طارق (٢٠٠٨):**معلمة رياض الاطفال** ،مؤسسة طيبة للطباعة والنشر و التوزيع ،القاهرة ،مصر ،ص٩.

٨. عبدالله خميس (٢٠١٣): **المهارات الناعمة التي يبحثون عنها** ، مؤسسة الرؤيا للصحافة والنشر، الاردن.

٩. عبدالواحد حميد الكبيسي (٢٠١٣):**التفكير الجانبي (تدريبات وتطبيقات عملية)**،عمان ، المملكة الاردنية الهاشمية ،مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان .

١٠. عطا حسن درويش، صابر أبو مهاد(٢٠١١): **مهارات التفكير الناقد المتضمنة فى منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدي اكتساب الطلبة لها**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد١٣، العدد٥.

١١. فاروق عبده فلية و السيد محمد عبدالمجيد(٢٠٠٩): **السلوك التنظيمي فى ادارة المؤسسات التعليمية**، ط٤ ، دار المسيرة، عمان.

١٢. فتحى أحمد ذياب (٢٠١٣): **السلوك الإنساني فى منظمات الأعمال الحديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

١٣. منى عرفة حامد عمر (٢٠١٨) **دور التعليم الجامعي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠** *مجلة كلية التربية – جامعه المنوفية مج٣٣،ع٣:ص٢٥٣-٣١٠

١٤. مها السيد بحيري(٢٠١٩): **فاعلية برنامج قائم على سكامبر فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الانبي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلد ٢٢، عدد٥.

١٥. نوفل محمد ،سعيفان محمد قاسم (٢٠١١): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي** ،دار المسيرة ،الاردن .ص١٢.

المراجع باللغة الإنجليزية:

16. Dr. G. RAJA SEKHAR(2019): TEACHING soft SKILLS: A NECESSITY IN MODERN ERA. Vol)7(.Issue) 1).
17. E Aburns(2018) :giving students respect :one of the great soft skills of teaching and learning،issues and ideas in education Vol(6), No(1), pp41-61.
18. Heris hendriana (2017):teachers hard and soft skills in innovative teaching of mathematics،world transaction on engineering and technology education, Vol(15) ,No(2،), P17.
19. Kulkarni Sharvari and Kulkarni D.G.(2019): Gap analysis of Soft skills in the curriculum of Higher Education. Vol(12), NO(1).
20. Mansa prasad, M, Greta D souza (2020): soft skills for todays pre server teachers , sustainable Humanosphere journal, Vol(16) , No(6).
21. Mattew manning and Gabriel T.W.wong (2019):is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment ? ،article reuse guidelines sagepub.com / journal s-permissions . Vol(89). No(3).pp.370-415.
22. Somparch, kanokorn, popoonsok, pongtorn(2014):soft skills development to enhance teachers competencies in primary schools, procedia social and behavioral sciences, Vol(12), pp8
23. Somprach،kanokorn،popoonsak،pongtorn،sombatteera،sujanya(2014): soft skills development to enhance teachers competencies in primary school ، procedia-social and behavioral sciences, PP 842-846.

24. Tong keow ngang،Hashimah mohd yunus،nor ashimah hashim(2015) :soft skills integration in teaching professional training ;novice teachers perspectives، procedia- social and behavioral sciences Vol(186), pp 835-840.

The Effectiveness of Using Lateral Thinking Strategies in Developing some Soft Skills Among Student-Teachers at the Faculty of Early Childhood Education

Abstract:

The present study aimed to reveal the effectiveness of using lateral thinking strategies in developing some soft skills of the field training students at The Faculty of Education for Early Childhood in Matrouh Governorate. The study sample had (50) field training students, divided into two groups: An Experimental Group of (25) students and a Control Group of (25).

The researcher used the soft skills scale for field training students (prepared by researcher) and the program of Lateral Thinking Strategies in developing some soft skills for field training students at the Faculty of Education for Early Childhood (prepared by researcher) and discussed the positive impact of the program on developing soft skills for the field training students and the continuity of its effectiveness in developing the soft skills of the field training students after the follow up period.

Key words: Lateral thinking strategies - soft skills – field training students.

البحث الرابع

استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة

إعداد

بسمة مصطفى عبد الرحمن لبيب

المعيدة بكلية التربية للطفولة المبكرة

استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة

للباحثة/ بسمة مصطفى عبد الرحمن لبيب

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: " تنمية بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية " باعتباره هدف عام وينبع منه مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في:

١- التعرف على أهم المفاهيم الكونية التي تتناسب مع مرحلة الطفولة المبكرة.

٢- التنبؤ بفعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الكونية لدى مرحلة الطفولة المبكرة.

٣- تفسير فعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الكونية لدى مرحلة الطفولة المبكرة.

محددات الدراسة:

(١) **المحددات المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في حضانتي Smart kids و Step by step الخاصتين، والخاضعتين لمتابعة مديرية الشئون الاجتماعية بمحافظة مطروح.

(٢) **المحددات الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم التطبيق العملي للبرنامج في الفترة من الخميس الموافق ٢٠٢٠/٩/١٠م. حتى الثلاثاء الموافق ٢٠٢٠/١٠/٢٠م، ثم إجراء القياس البعدي يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢٠/١٠/٢١م.، ثم إجراء القياس التتبعي يوم الخميس الموافق ٢٠٢٠/١١/١٩م. بعد نحو شهر من متابعة أثر البرنامج.

- **المحددات المنهجية:** ضمت عينة الدراسة الأساسية (٤١) طفلا وطفلة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من أطفال روضة Smart kids، واعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على المجموعتين: التجريبية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة، لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة، لصالح المجموعة التجريبية.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في بداية حياته وتعرفه على العالم الخارجي. حيث إن هذه المرحلة هي الفكرة التكوينية الهامة من حياة الإنسان، والتي تتكون من خلالها المفاهيم الأساسية؛ ذلك لأن ما يغرس في الطفولة يصعب تغييره ويصبح هو السلوك المميز للفرد، وتعد هذه المرحلة من أكثر المراحل التعليمية أهمية، فهي متميزة قائمة بذاتها لها فلسفتها التربوية وأهدافها الخاصة وسيكولوجيتها التعليمية لذا يجب أن نركز في هذه المرحلة على احترام ذاتية الأطفال واستنارة تفكيرهم **(محمود إبراهيم، ٢٠١٦، ١٢٤)**.

وقد أوضح بياجيه أن هذه المرحلة تتميز بالنمو السريع للنواحي الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية للطفل، حيث تسير هذه المراحل بطريقة متدرجة متتالية تبنى الوحدة منها على الأخرى، فيكسب الطفل فيها المعارف والمفاهيم والخبرات الجديدة باستخدام بعض الأساليب والأنشطة التعليمية المناسبة والفعالة **(على جمعه؛ سيف الدين، ٢٠٠٨، ٨٩)**.

ومن المفاهيم الأساسية التي يجب علينا أن نقدمها للطفل في هذه المرحلة هي المفاهيم العلمية، والتي تساعد الأطفال على فهم واستكشاف العديد من الأشياء التي تجذب انتباههم إلى البيئة المحيطة، وتسهم في نمو التفكير السليم لديهم وإعدادهم للحياة، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات العلمية اللازمة لذلك **(زين العابدين عباس، ٢٠١٦، ٨٧)**.

وترى صفاء أحمد؛ علياء عبد المنعم (٢٠٠٧، ٢١٣) أن المفاهيم العلمية لطفل الروضة تعتبر أساسا لتكوين بنية التفكير العلمي الخلاق، كما تساعد الطفل على التفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، فهو يجرب ويستكشف ويتميز بحب الاستطلاع الذي ينعكس على تساؤلاته، فنمو المفهوم العلمي عند الطفل يتوقف على الخبرات والأنشطة العملية والعلمية التي يتم معالجتها يدويا ويراها بصريا.

وذكر محمد Mohammad, H. (2016, 31) أن المفاهيم العلمية تعتبر أساسا للعلم والمعرفة التي تساعد على فهم وربط الحقائق العلمية التي نواجهها في حياتنا اليومية، ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من مستوى إلى أخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، فيتطلب إكسابها للأطفال أسلوبا وأفكارا جديدة في التدريس تتضمن سلامة تكونها.

فالمفاهيم العلمية من أكثر المجالات التي تساعد في تحقيق أهداف مرحلة الطفولة المبكرة، والمفاهيم الكونية هي أحد مجالات العلوم، وهي التي تتعلق بالدراسة العلمية للأجرام السماوية والظواهر التي تحدث خارج نطاق الغلاف الجوي وعلم الأرصاد الجوية، بالإضافة إلى تكون وتطوير الكون **(إيمان محمد؛ ريهام محمد، ٢٠١٥، ١٤٠)**.

فالطفل ينجذب بطبيعته إلى مشاهدة الظواهر الطبيعية والأجرام السماوية من شمس وقمر ونجوم، ويخاف من أصوات الرعد والعواصف، ويندهش عند ملاحظة ظلال الأجسام على الأرض في ضوء الشمس **(غادة المحلاوي، ٢٠١٤، ٣٢)**.

وفي هذا الصدد تؤكد **إيمان محمد؛ ريهام محمد (٢٠١٥، ١٤٩)** أن المفاهيم الكونية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على قدر كبير من الأهمية؛ لأنها تساعد الطفل على أن يرى عظمة الخالق ودقة صنعه، وأن يرى مقدار سعة هذا الكون ومقدار الحيز الزماني والمكاني الذي يشغله الإنسان في هذا الكون، كما أن دراسة ذلك النوع من المفاهيم للأطفال منذ الصغر يساعد في زيادة نسبه الذكاء والتأمل والقدرة على البحث والاطلاع.

وقد أوضحت دراسة **(Keil, et al 2010, 30)** أن المفاهيم المتعلقة بالظواهر الكونية من المفاهيم الصعبة على الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ مما يتطلب ضرورة تبسيطها للأطفال باتباع أساليب وطرق تعليمية مناسبة.

فلم تعد العملية التعليمية قاصرة فقط على الاستيعاب والحفظ، بل أصبحت تعني تعامل المتعلم مع شعوره وخصائصه بقصد رعاية نموه وتطويره وتحقيق الأهداف التربوية وطرق التعامل مع معطيات ومستحدثات عصر جديد، ولأجل ذلك أصبحت مهمة المناهج الدراسية مساعدة المتعلم بعرض المعلومات عرضا فعالا يتحرى عقله ويثير نشاطه بما تقترح من طرق تؤدى إلى حل المشكلات المتعلقة بالمحتوى المراد تدريسه **(يوسف محمود، ٢٠٠٥، ٣٤)**.

فمن المهم اختيار أسلوب التدريس المناسب لمستحدثات العصر، كما أن هذا العصر لا يتطلب مستقبِلا سلبيا للمعلومات حافظا لها، ولكنه يتطلب طفلا نشطا قادرا على التفكير، الأمر الذي جعل المعلمين في حاجة لأن يعملوا جاهدين لمواكبة هذا التطور، وأن يعملوا بجد لاختيار أفضل الحلول والبدائل للتعلم **(عبد الجواد محمد؛ حمادة رمضان، ٢٠١٤، ٩٩)**.

وترى (**شيماء محمد ٢٠١٤، ١٥٧**) أن من الأفكار والأساليب الجديدة في مجال التدريس ما يسمي بالتدريس الاستراتيجي، والذي يمكّن الأطفال من اكتساب العلم عن طريق تحسين وتفعيل التفكير ومهاراته، بدلا من التركيز على تعلم المعرفة فقط.

ومن الاستراتيجيات المستخدمة في هذا النوع من التدريس استراتيجية الدعائم التعليمية، والتي تشير بشكل عام إلى توفير بيئة تعليمية داعمة وميسرة للتعلم (**محمد عمر؛ أحمد مهدى؛ أحمد محمد، ٢٠١١، ١٨٦**).

ويشير مصطلح الدعامة كرمز إلى وصف نوع من المساعدات المقدمة من قبل المعلمة لدعم عملية التعلم، حيث تساعد المعلمة الأطفال على إتقان مهمة أو مفهوم يصعب عليهم فهمه في البداية بشكل مستقل، وتقدم المعلمة المساعدة في اكتساب الطفل للمهارة التي تتجاوز قدرته مع السماح له بإكمال أكبر قدر ممكن من المهمة دون مساعدة، وتقتصر محاولات المعلمة فقط على مساعدة الطفل على المهام التي من المتوقع أن يخطئ فيها، ثم يبدأ في تحمل المسؤولية ونزع الدعامات تدريجيا حتى يسمح للطفل العمل بشكل مستقل (**Mosley, 2011, 35**).

وتستخدم الدعامات التعليمية في تنمية المهارات من خلال إشراك الأطفال بشكل تعاوني في مهام من شأنها أن يكون من الصعب عليهم استكمالها من تلقاء أنفسهم في الأعمال التي ليسوا مستعدين تماما لإنجازها بشكل مستقل (**عبد الواحد حميد، ٢٠١٥، ٢٠٢**).

وقد أشارت جميلة علي (٢٠١٥، ٣) في دراستها إلى أن استراتيجية الدعائم التعليمية هي امتداد للنظرية البنائية لفيجوتسكى وإحدى تطبيقاتها، حيث تقدم المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم، بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تؤهله ليواصل بقية التعلم منفردا، وتتضمن هذه الدعائم التعليمية توجيهات لفظية وإيماءات وإشارات ومشاركة الأقران، ومعينات ووسائل سمعية وبصرية، وروابط إلكترونية واقتراحات وتوجيهات من قبل المعلم، كما تتطلب قيام المعلم بتمثيل العمل كلما لزم الأمر.

كما أوضحت دراسة **محمد عيد (٢٠١٨، ٣٥٢)** أن الدعامات التعليمية تساعد على تحقيق أفضل تعلم عند الأطفال لأول مرة مع الموضوعات الجديدة، كما تساعد المتعلم عن

طريق تنشيط المعرفة السابقة وتحفيز الأطفال لاكتساب المهارة، الأمر الذي يزيد من دافعية الأطفال للتعلم، وذلك بتوفير بيئة تعليمية داعمة للمتعلمين.

وذكر **زكريا جابر (٢٠١٦، ٢٩٥)** أن الدعامات التعليمية تتضمن تبسيط المهام التعليمية وتقديم الدعم المناسب من المعلم والأقران إلى الأطفال أو المتعلمين الذين يحتاجون إلى مساعدة، بحيث يصبح كل طفل مشاركا ومتعاونا في الموقف التعليمي.

ويرى **(Rodgers، 2004, 3)** في دراسته أن الدعامة التعليمية توفر الدعم الكافي لتشجيع التعلم عندما يتم اكتساب المفاهيم والمهارات لأول مرة.

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت الدعامات التعليمية إلى فاعليتها في التدريس وتحقيق تحسين في مستويات أداء الاطفال، كدراسة **محمد عيد (٢٠١٨)** والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على الدعامات التعليمية في تنمية مهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائجها عن فعالية الدعائم في تحسين قدرات الاطفال على مهارات قراءة الخريطة. وكدراسة **عبد الواحد حميد (٢٠١٥)** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلي لطالبات الصف الأول في مادة الرياضيات.

وفي ضوء ما تقدم ومن خلال الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، ومن خلال ملاحظاتها لأرض الواقع، فإنه وجد أن هذه المفاهيم العلمية – المفاهيم الكونية – غير متناولة في المناهج المقدمة لمرحلة الطفولة المبكرة بشكل كاف، وترى الباحثة أنه عند تقديم مثل هذه المفاهيم المجردة للطفل فإنها تحتاج إلى طرق واستراتيجيات مختلفة ومناسبة، تكون بمثابة داعم للطفل لكى يدركها ويتفهم أجزاءها، واتساقا مع استراتيجية ورؤية مصر للعلوم والتكنولوجيا ٢٠٣٠ م للمحور الأول في التعليم لإتاحة رياض الأطفال وتمكين الأطفال في هذه المرحلة العمرية من مهارات التعلم المبكر وخلق مجتمع معرفي مبدع ومبتكر، منتج للعلوم والتكنولوجيا، والمحور الثالث تمكين الأطفال من مهارات العلوم والتكنولوجيا. لذا توصلت الباحثة لفكرة استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض من المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة.

ثانيا: مشكلة الدراسة:

بدأ الشعور بالمشكلة من جانب الباحثة من خلال الملاحظة المباشرة أثناء إشرافها على التربية الميدانية بالروضات، ومن خلال تعاملها مع أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، حيث لاحظت أن الواقع الحالي للبرامج المقدمة للأطفال تشمل العديد من المفاهيم والخبرات المتنوعة للأطفال، لكن لم تحظ المفاهيم الكونية باهتمام كبير في هذه البرامج، على الرغم من أهميتها بالنسبة للطفل، فالطفل بطبعه تفكيره حر خيالي، يحب الاستكشاف ومشاهدة الطبيعة وما يحدث فيها، وكذلك ما يشاهده من خلال الوسائل المسموعة والمرئية، فتثير كل هذه المشاهد تفكيره وتدفعه للتساؤل والبحث عن إجابات علمية صحيحة تناسب تفكيره، وفى هذا الصدد أكدت دراسة كلا من (**هدى إبراهيم (٢٠٠٩)؛ هيام الدسوقي(٢٠٠٩)؛ Manticopoulos, p & Patrick, H (2010)؛ Molenaar, et al (2011)؛ هداية رجب (٢٠١٥)** على أهمية تقديم المفاهيم الكونية للأطفال بطرق متنوعة.

وبالتالي اتبعت الباحثة الخطوات الاتية:

١. أجرت الباحثة استبانة(ملحق٢) مقدمة لعينة من موجهات ومعلمات رياض الأطفال، ومعلمات الحضانات التابعة لوزارة التضامن بمحافظة مطروح؛ بهدف الوقوف على تقديم مثل هذه المفاهيم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من عدمه. والتعرف على الاستراتيجيات والطرق التعليمية المعينة في حالة تقديمها، واتضح من خلال الإجابات أن المنهج المقدم لا يحتوي على مثل هذه المفاهيم الكونية بشكل يكفي احتياجات الاطفال.
٢. قامت الباحثة أيضا بدراسة استكشافية عبارة عن عدد من المقابلات (مقابلات جماعية) مع بعض الأطفال في مرحله الطفولة المبكرة، وبسؤالهم عن المفاهيم الكونية وأنواعها اتضح للباحثة أن الأطفال ليسوا على دراية كافيه بماهية المفاهيم الكونية.
٣. وقد أشارت نتائج مؤتمر جمعية البحث التربوي الأمريكية **(The annual conference of the American Educational Research Association 2003)** إلى ضرورة الاهتمام بالدعامات التعليمية في عملية التعلم، واستخدام أشكال متنوعة من الدعامات التعليمية المرنة والثابتة أثناء التعلم، مع الأخذ في الاعتبار أسس تصميم تلك الدعامات في البرامج التعليمية.

وفي ضوء ما تقدم توصلت الباحثة إلى استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية لتنمية بعض من المفاهيم الكونية المتمثلة في: (المجموعة الشمسية – تعاقب الليل والنهار – فصول السنة – اطوار القمر – ألوان الطيف –المخلوقات البحرية – الجاذبية – مراحل تكوين المطر – مصادر المياه الطبيعية – طبقات الأرض – التربة)، وذلك بتقديم هذه المفاهيم الكونية بشكل دقيق ومبسط للأطفال لكي يستطيع الأطفال فهمها وإدراكها بشكل ملموس، عن طريق تقديم دعائم تعليمية تساعد الأطفال على تنمية مثل هذه المفاهيم.

ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المفاهيم الكونية المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة؟
- ما فعالية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة؟

ثالثا: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

تنمية بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية باعتباره هدف عام وينبع منه مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في:

٤- التعرف على أهم المفاهيم الكونية التي تتناسب مع مرحلة الطفولة المبكرة.

٥- التنبؤ بفعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الكونية لدى مرحلة الطفولة المبكرة.

٦- تفسير فعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الكونية لدى مرحلة الطفولة المبكرة.

رابعا: أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية قيمتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتبرز أهمية الدراسة – على حد علم الباحثة – أنها من الدراسات القليلة التي تناولت استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية لتنمية بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة.

- **الأهمية النظرية:**

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما تقدمه من:

١. معلومات عن كيفية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية بعض من المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة.

٢. توجيه نظر المسئولين عن العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وأهمية استخدام الاستراتيجيات والطرق التدريسية المناسبة لهم، والتأكيد على ايجابيتهم وتفاعلهم في العملية التعليمية.

- **الأهمية التطبيقية:**

١. إعداد مقياس المفاهيم الكونية المصور لمرحلة الطفولة المبكرة.

٢. إعداد برنامج قائم على استراتيجية الدعائم التعليمية للمساهمة في تنمية بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة.

خامسا: المصطلحات الإجرائية للدراسة:

- **استراتيجية الدعائم التعليمية Instruction Scaffolding Strategy:**

المقصود ب استراتيجية الدعائم التعليمية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: طريقة للتعلم تهدف إلى تقديم الدعم والمساعدة الوقتية التي يحتاجها الأطفال بقصد إكسابهم بعض المهارات والقدرات التي تؤهلهم ليواصلوا بقية التعلم بشكل منفرد، وذلك لتحقيق تعلم أفضل عند الأطفال لأول مرة عن الموضوع الجديد، وتتمثل هذه الدعائم في توجيهات لفظية وإيماءات وإشارات ومشاركة الأقران ومعينات ووسائل سمعية وبصرية وروابط إلكترونية واقتراحات وتوجيهات من قبل المعلمة.

- **المفاهيم الكونية Cosmic Concepts:**

المقصود ب المفاهيم الكونية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: هي تلك التنظيمات العقلية التي ترتبط بالظواهر الكونية، ويمكن تقديمها للأطفال مثل (الفضاء – المجموعة الشمسية – حجم الشمس بالنسبة للأرض– اطوار القمر– مراحل تكوين المطر– قوس قزح– البحار والمحيطات) من حيث تفسير كيفية تكوينها وخصائصها وحركتها في الكون.

- **مرحلة الطفولة المبكرة Early childhood:**

المقصود ب مرحلة الطفولة المبكرة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: هي المرحلة التي تمتد من (٤– ٥) سنوات، وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مما يحقق قدرا كبيرا من الاعتماد على النفس، وهي مرحلة مرنة، فالطفل في هذه الفترة يكون في حالة من التشكيل والتكوين، وبالتالي يكون قابلا للتعديل أكثر من أي مرحلة أخرى.

سادسا: محددات الدراسة:

(٣) **المحددات الموضوعية:** تتحدد بموضوع الدراسة (تنمية بعض من المفاهيم الكونية" الغلاف الجوي– الغلاف الصخري– الغلاف المائي" لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة) باستخدام (استراتيجية الدعائم التعليمية)، كما تتحدد الدراسة بالأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية المستخدمة.

(٤) **المحددات المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في حضانتي Smart kids و Step by step الخاصتين، والخاضعتين لمتابعة مديرية الشئون الاجتماعية بمحافظة مطروح.

(٥) **المحددات الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم التطبيق العملي للبرنامج في الفترة من الخميس الموافق ٢٠٢٠/٩/١٠م. حتى الثلاثاء الموافق ٢٠٢٠/١٠/٢٠م، ثم إجراء القياس البعدي يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢٠/١٠/٢١م.، ثم إجراء القياس التتبعي يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٠/١١/١٩م. بعد نحو شهر من متابعة أثر البرنامج.

(٦) **المحددات البشرية:**

- **المحددات البشرية (العينة):** ضمت عينة الدراسة الأساسية (٤١) طفلا وطفلة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من أطفال روضة Smart kids، وعددها (٢٠) طفلا وطفلة، (٩) من الذكور، و(١١) من الإناث، بمتوسط عمري (٤) سنوات و(٩) أشهر،

وأخرى ضابطة من أطفال روضة Step by step، وعددها (٢١) طفلا وطفلة، (٨) من الذكور، و(١٣) من الإناث، بمتوسط عمري (٤) سنوات و(٨) أشهر.

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على المجموعتين: التجريبية، والضابطة مع القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس المفاهيم الكونية المصور لمرحلة الطفولة المبكرة (إعداد/ الباحثة).
- **أدوات الدراسة:**

١- استبانة استطلاع رأي عن المفاهيم الكونية "ملحق ٢" (إعداد/ الباحثة).

٢- قائمة تحكيم المفاهيم الكونية "ملحق ٣" (إعداد/ الباحثة).

٣- مقياس المفاهيم الكونية المصور لمرحلة الطفولة المبكرة "ملحق ٥" (إعداد/ الباحثة).

٤- برنامج قائم على استراتيجية الدعائم التعليمية لتنمية بعض المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة "ملحق ٤" (إعداد/ الباحثة).

سابعا: نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تنمية بعض المفاهيم الكونية المصور لمرحلة الطفولة المبكرة، لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس بعض المفاهيم الكونية المصور لمرحلة الطفولة المبكرة، لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس بعض المفاهيم الكونية المصور لمرحلة الطفولة المبكرة.

ثامنا: توصيات الدراسة:

بالنظر إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن صياغة التوصيات كالتالي:

١. تدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تعليم الأطفال.

٢. استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية أثناء تعليم الأطفال لما لها من تأثير إيجابي على تحصيل الأطفال.

٣. الاهتمام بتنمية المفاهيم الكونية للأطفال حيث تشبع الفضول والخيال لديهم وتنمى الحاسة المشتركة بين الاكتشاف والتنقيب.

٤. الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية أثناء تدريس مناهج الأطفال لما تتصف به هذه الطرق من محدودية الفائدة ولعدم توفير عنصر التشويق.

٥. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهم على كيفية توظيف استراتيجية الدعائم التعليمية في مناهج الأطفال.

٦. توجيه المشرفات التربويات إلى أهمية متابعة وتشجيع معلمات الأطفال على استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية أثناء تدريس الأطفال.

٧. تشجيع الأطفال على البحث والتفكير الذاتي في تعلم العلوم مع تقديم الإرشادات والتوجيهات التي تعينهم على التخطيط السليم والتصميم الجيد للوصول إلى حل المشكلات.

تاسعا: الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، والتي أثبت فعالية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية بعض من المفاهيم الكونية لمرحلة الطفولة المبكرة فإن الباحثة تقترح إجراء المزيد من الدراسات والبحوث كما يلي:

١. برنامج قائم على أفكار فيجوتسكى لتنمية التفكير والدافع للإنجاز لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. دراسة فعالية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في التدريس على التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموما، وذوي صعوبات التعلم خاصا.

٣. إجراء دراسات لمقارنة تأثير استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية واستخدام الطرق التقليدية في تعليم الأطفال.

٤. دراسة فعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في تحقيق أهداف أخرى للأطفال.

٥- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية ودراسة تأثيرها في تحسين العملية التعليمية للأطفال بشكل عام.

تاسعا: مراجع الدراسة:

أولا : المراجع العربية:

١. ايمان محمد (٢٠١٥) : استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية بعض المفاهيم الكونية والخيال العلمى والدافعية للتعلم لدى أطفال ماقبل المدرسة (٥-٦)سنوات ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ع ٥٨ ، ص ١٣٧-١٧٦.

٢. إبراهيم محمد (٢٠٠٠) : أثر استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية السجابا العقلية والاتجاه نحو دراسة الفلسفة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى ، مجلة كلية تربية بالزقازيق ، جامعه الزقازيق كلية التربية ، ع ٣٥ ، ص ٣٧-٨٨.

٣. ثائر احمد ، خالد محمد (٢٠١٥) : دار الاعصار العلمى ، طبعه أولى ، مكتبة المجتمع العربي .

٤. جملية على (٢٠١٥) : فاعلية السقالات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحله المتوسطة ، ماجستير ، جامعة ام القري .

٥. زكريا جابر (٢٠١٦) : فاعلية السقالات التعليمية في تنمية حل المشكلات الهندسية وخفض العبء المعرفى لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، مج ١٩ ، ع٨ ص٩١ – ١٣١.

٦. سوسن إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، مكتبة الفلاح ، القاهرة .

٧. شيماء محمد (٢٠١٤) : أثر الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي وتحسين مهارات ما وراء المعرفه لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، مج ٢٢٨ ، ع ١ ، ص ١٥٥ – ٢٢.

٨. عبدالواحد حميد (٢٠١٥) : فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلي لطالبات الأول المتوسط في الرياضيات ، مجلة جامعه القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، جامعه القدس المفتوحة ، مج ٣ ، ع ١٢ ، ص١٩٧ – ٢٣٤.

٩. عبدالجواد محمد ، حماده رمضان (٢٠١٤) : أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية المفاهيم

التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالى ، مجلة جامعه الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، جامعة الفيوم ، كلية التربية ، مج ١ ، ع ٣.

١٠. على حسين (٢٠١١): فاعلية برنامج برنامج مقترح باستخدام الألعاب التربوية في اكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضه ٥-٦سنوات ، جامعه عين شمس ، كلية التربية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع ٣٧ .

١١. غادة محمد (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في اكساب بعض المفاهيم الفيزيا الكونية لدى أطفال الروضه في ضوء معايير الجوده ، مجلة كلية التربية ، جامعه بنها كلية التربية ، مج ٢٥ ، ع ١٠٠.

١٢. فيولا فارس (٢٠١٢): التربية في الطفولة المبكرة ، تنمية بشرية مستدامة ، مجلة الطفولة والتنمية ، المجلس العربي للطفولة ، مج ٥ ، ع١٩.

١٣. كريمان محمد (٢٠١٧): فاعلية استخدام المدخل البصرى المكاني في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة ، مجلة كلية التربية ، جامعه أسيوط ، كلية التربية ، مج٣٣،ع٣٤.

١٤. محمد عيد (٢٠١٨): أثر برنامج قائم على الدعامات التعليمية في تنمية بعض مهارات قراءة الخريطة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كلية التربية ، المجلة التربوية ، العدد ٥٢.

١٥. محمد عمر (٢٠١١): فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعه قناة السويس ، كلية التربية بالإسماعيلية ، ع ٢٠ ، ص ١٨٣-٢١٤.

ثانيا المراجع الاجنبية:-

16. Hallenbech , M 2002: taking ;Charge ; Adolescents with Learning disability for their own writing , Learning disability Quarterly Vol.25,no.
17. Carin, Arthur, 1993, teaching modern science, Macmillan publishing company U.S.A , 6 Edition .
18. James, R 2011 Guided skill practiceasan Adaptive Scaffolding Strategy in open-Ended learning Environments.
19. Mohammad Hasan Al-Tarawneh (2016): The Effectiveness of Educational Games on Scientific Concepts Acquisition in First Grade Students in Science

, Al-Zaytoonah Jordanian University, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, P.O.Box: 130 Amman 11733 Jordan

20. Intisar Turki & Reham Al-Mouhtadi (2014): Investigate the Child's Scientific Activities on Practical Child's Activity Books for the Kindergarten's Children , School of Education, Al-Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan . URL: http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n4p68
21. Keil, Frank, Lockhart, Kristi& schlegel Esther (2010): "A bump on A bump? Emerging Intuitions Concerning the relative Difficulty of the Sciences", Journal of Experimental psychology General, (139) htts:/ p/psycnet .apa.ogr/record/2010-01266-001
22. Rodgers, E. M. (2004): Interactions that scaffold reading performance. Journal of Literacy Research, 36 , 501 – 53.

Using Instructional Scaffolding strategy in developing some cosmic concepts for early childhood.

Researcher/ Basma Mustafa Abdel Rahman Labib

Study objectives: "Developing some universal concepts for early childhood children using the educational pillars strategy"
as a general goal and a set of sub-goals stems from it:
1- Identify the most important cosmic concepts that are appropriate for early childhood.
2- Predicting the effectiveness of the educational pillars strategy in developing some cosmic concepts among early childhood children.

Study determinants:

(1) **Methodological determinants:**

- **Sample:** The basic study sample included (41) children, divided into two groups: an experimental group of Smart Kids Kindergarten.
- **Method:** In the current study, the researcher relied on a semi-experimental approach based on two groups: experimental, controlled.

Study results: The study found that:

- There are statistically significant differences between the average grades of the experimental group's children in the tribal and dimensional indexes on the scale of some cosmic concepts of early childhood children, in favor of dimensional measurement.
- There are statistically significant differences between the average grades of children of the experimental group and the scores of members of the control group in the dimensional measurement on the scale of some cosmic concepts of early childhood children, in favor of the experimental group .

البحث الخامس

فعالية إرشاد بالقبول والالتزام لخفض حدة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

(تصور مقترح)

إعداد

أ/ أماني عبدالمنعم محمود

باحثة الماجستير –جامعة مطروح

فعالية إرشاد بالقبول والالتزام لخفض حدة الاحتراق الأكاديمي

لدى طلبة الدراسات العليا

(تصور مقترح)

الملخص:

استهدف هذا المقال وضع برنامج مقترح من منظور الإرشاد بالقبول والالتزام لخفض حدة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا ، وتناول المقال عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد بالقبول والالتزام ، بالإضافة الي عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الاحتراق الاكاديمي لدى الطلاب خاصة طلاب الجامعة والدراسات العليا ، مع تناول مجموعة من المشكلات التي يتعرض لها طلبة الدراسات العليا ، وتضمن البرنامج مجموعة من الأساليب التي تساهم في تخفيف حدة الاحتراق الأكاديمي لدي الطلاب منها : القبول، التفريغ المعرفي، عيش الحاضر، الذات في سياق، القيم الذاتية، والالتزام. وتناول المقال الفئة التي يمكن أن يطبق عليها البرنامج وهم طلبة الدراسات العليا التي تعاني من أعراض الاحتراق الأكاديمي ويفتقدون المرونة والرفاهية الاكاديمية وعددهم ٢٠ طالب وطالبة ، ومن الممكن أن تستغرق مدة تطبيق البرنامج حوالي (٦) أسابيع بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع لتصل عدد الجلسات إلى (١٨) جلسة تقريبا .

الكلمات المفتاحية : الإرشاد بالقبول والالتزام ، الاحتراق الاكاديمي ، طلبة الدراسات العليا.

المقدمة:

يعد الطالب محور الاهتمام لدى الكثير من المجتمعات التي تؤمن بأن أول خطوات الإصلاح عامة وإصلاح التعليم خاصة تأتي من الطالب ذاته ، وقدرته على مواجهه وحل المشكلات بطريقة أو بأخرى، والدراسات العليا هي الأساس لتخطيط وتقدم العمل في البحوث العلمية وذلك من خلال الدراسات المتخصصة في جميع المجالات العلمية ، وأن تطوير الدراسات العليا والارتقاء بها يعتبر من أهم ركائز الخطط التنموية للدول المتقدمة أو التي في سبيلها إلى النمو والتقدم. وإذا أحسن استثمار الدراسات العليا فستكون هي قوة الدفع الحقيقية لتنمية المجتمع بكل جوانبه .

ويعد الاحتراق الأكاديمي من الظواهر التي تنتشر في البيئة التعليمية لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، وفي مختلف البلدان وقد أشار بيلوتروفا وزكاروفا وسيلاكوفا وسيمكاشيف **(Belozerova,Zakharova,silakova, and semikasheva, 2018)** أن حوالي (٤٠%) من الطلاب يعانون من الاحتراق الأكاديمي ، وبدرجات متفاوتة من الشدة، وأن عدد الطلاب الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي في ازدياد مستمر .

وقد يحدث الاحتراق عندما لا تكون هناك موارد كافية للتعامل مع المتطلبات الحالية، فالطلاب يتعرضون للاحتراق التعليمي لأنه توجد لديهم موارد ومصادر أقل للتعامل مع متطلبات البيئة الأكاديمية، كذلك قد تؤثر سمات الشخصية لدى الطلاب في حدوث الاحتراق مثل العصابية، والتي يمكن أن تهيئ لهذا الاحتراق. وهذا يعني أن المطالب الكثيرة التي تفرض على الطالب تسبب له كثيرًا من الضغوط التي يترتب عليها الاحتراق الأكاديمي **(Robins, Robrets, and sarris,2018).**

ويؤثر الاحتراق الأكاديمي بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي والنمو النفسي والاجتماعي لدي الطلبة، وهو من الظواهر المنتشرة في الأوساط التعليمية، والتي تعبر عن الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم، والاستنفاد المعرفي (الإرهاق الشديد) والعاطفي الجسدي الذي يحدث نتيجة للمطالب التعليمية الجامعية المبالغ فيها التي تفرض على الطلاب مثل:

العبء الدراسي، كتابة الأبحاث، التسويف الأكاديمي أو التأجيل المتعمد للبدء أو الانتهاء من المهام التعليمية المطلوب إنجازها في وقت محدد (**عبد اللاه، ٢٠١٧**).

وبالرجوع للدراسات السابقة ، ومنها : Cadime, Pinto, Lima, Rego, Pereira, and Ribeiro،٢٠١٦ **وعبد اللاه ، ٢٠١٧ ، واخرس ،** ٢٠١٧ Chiacchiob, pepec ,Salmela_Arod, Fiorillia, Destasioa, Jenaabadi, Nastiezaie, and Safarzae ٢٠١٧ و الصادق وعبادي ، ٢٠١٨ (**Cho&Jeon،٢٠١٩**) تبين من نتائجها أن الاحتراق الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالتسويف الأكاديمي، والأعراض السيكوسوماتية، وسلبيًا بالاندماج الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وفعالية الذات الأكاديمية، والهناء الذاتي، والرفاهية الأكاديمية، والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعة ، مما ينعكس سلبًا علي الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أن الاحتراق الأكاديمي يتأثر بالنوع، والتخصص الدراسي، وبالمعتقدات المعرفية، والسعي نحو الكمالية. لذا كانت الحاجة ملحة للبحث حول أسباب بعض المشكلات التي تسبب الاحتراق الأكاديمي وخاصة تلك التي تواجه طلبة الدراسات العليا لاستثمار قدراتهم الإبداعية والعلمية لتطوير البحث العلمي.

والإرشاد بالقبول والالتزام هو إرشاد نفسي قائم على التجربة، يَستخدم إستراتيجيات القبول والعقلانية المختلطة بإستراتيجيات الالتزام وتغيير السلوك بطرق مختلفة بهدف زيادة المرونة النفسية، كما يعتبر الإرشاد بالقبول والالتزام أحد تيارات الجيل الثالث للمعالج السلوكي الذي يركز على تعديل العلاقة بين الفرد وأفكاره وقبولها بدلًا من تجنبها ، وقد وضح ستيفن هايز رائد هذا الإرشاد أن (ACT)هي اختصار تسمية الإرشاد بالقبول والالتزام . Acceptance and commitment Therapy (**Swain, Hancock ,Dixon ,Bowman,2015**).

وقد نشأ الإرشاد بالقبول والالتزام علي يد Hayes في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين، وقد استمد الإرشاد بالقبول والالتزام من الأساليب السلوكية للإرشاد. حيث يصور الإرشاد في ثلاث فئات أو "أجيال" هي: الإرشاد السلوكي، الإرشاد السلوكي المعرفي، و"الجيل الثالث" أو "الموجة الثالثة" من الإرشاد السلوكي، مثل: (الإرشاد بالقبول والالتزام، الإرشاد السلوكي الجدلي). ويهدف الإرشاد بالقبول والالتزام إلى تشجيع الأفراد على الاستجابة للمواقف البناءة، قبول الأحداث

المعرفية الصعبة وما يقابلها من المشاعر بدلاً من استبدالها (**Driver-Lewis and, Wiatrowski, Larmar,2014.**

وقد تم اختيار الإرشاد بالقبول والالتزام لخفض الاحتراق الأكاديمي لأنه مدخل الإرشاد الوظيفي السياقي ، حيث يعتبر مشكلات الإنسان ناتجة عن عدم المرونة النفسية، التي تسببها التعبئة المعرفية، وتجنب الخبرات، والهدف الرئيس له زيادة المرونة النفسية، والقدرة على التواصل مع اللحظة الراهنة بشكل كامل وواعي، وأن تداوم على السلوك أو تغيره إذا كان ذلك يحقق أهدافك كفرد. ولتحقيق المرونة النفسية تستخدم ست عمليات أساسية هي: القبول، التفريغ المعرفي، عيش الحاضر، الذات في سياق، القيم الذاتية، والالتزام **(حامد؛ وهاشم؛ وعامر؛ وحسانين** ، **٢٠١٣، ١٧٢)** لذا تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على فعالية استخدام الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض الاحتراق الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا بجامعة مطروح.

مشكلة الدراسة:

يرى **(Wang & Zhang, ٢٠١٣)** أن الاحتراق الأكاديمي يمكن أن يتواجد لدى مختلف الطلاب وذلك لأن الأنشطة الأساسية للتعلم يمكن اعتبارها شكلًا من أشكال العمل التي تفرض ضغوطًا تتسبب في إجهاد المتعلمين، لذلك تعددت الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب إلا أن غالبية الدراسات تناولت طلاب الجامعة مثل دراسة (**Balkis، ٢٠١٣)** ، دراسة **(Morovat i & Soliemanifar ، 2013)** ، ودراسة **(Rahmat, ٢٠١٥)** ، ودراسة عبد الرسول عبد اللاه ودراسة **Shaaban , Jenaabadi, 2017 (&Nastiezaie ،Safarzaie)** وقد تبين فعالية استخدام الإرشاد بالقبول والالتزام مع العديد من المشكلات مثل:

الإدمان، تقلب المزاج، الاضطرابات الذهانية، اضطرابات ما بعد الصدمة، اضطرابات التواصل الاجتماعي، الضيق النفسي، الضجر، الفوبيا، الوساوس القهرية، ضحايا الاعتداءات الجنسية، والصراعات الزوجية **(الفقي، ٢٠١٦، ١١٠** . كما أظهرت بعض الدراسات إمكانية استخدام الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض بعض المشكلات مثل: الاكتئاب، والقلق في:

عطيه (٢٠١١)، (Twohig،Arch and Schneider, Landy , 2015)

(**2017,Levin**)، (**والخشت، ٢٠١٨**)، (خفض التسويف الأكاديمي كما في صديق (2017) خفض كرب ما بعد الصدمة في **سيد** ،(**٢٠١٨**) وخفض قلق التحدث أمام الجمهور كما في (**Yuen et al, 2019**)كما أسهم الإرشاد بالقبول والالتزام في تنمية بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية مثل: التجهيز الانفعالي في **حامد؛ وآخرون** (**٢٠١٣**) المرونة النفسية كما في الفقي (2016) ، الشفقة بالذات كما في (**Vilardaga and, Hayes, Yadavaia, 2014**)، والمرونة الوالدية كما في (**٢٠١٨، Gómez & Contreras-Flujas**).

وعلى الرغم من أن طلبة الدراسات العليا يتعرضون لمستويات أعلى من الاحتراق الأكاديمي، وعلى الرغم من ذلك وجدت الباحثة أن هناك قصورًا في استخدام هذا النوع من الإرشاد بالقبول والالتزام لخفض حدة الاحتراق ومن هنا كانت نقطة انطلاق الدراسة الحالية.

فعالية إرشاد بالقبول والالتزام لخفض حدة الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

١. ما فعالية الارشاد بالقبول والالتزام في خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة مطروح ؟

٢. هل تستمر فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض الاحتراق الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا في القياس التتبعى (بعد مرور شهر ونصف) ؟

أهداف الدراسة :

١_تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة مطروح.

٢_التحقق من استمرار فعالية البرنامج لما بعد التطبيق بفترة زمنية .

أهمية البحث :

تبرز أهمية الدراسة الحالية في مستويين اثنين هما :

أولًا : الأهمية النظرية :

١- يستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الفئة التي تسلط عليها وهي فئة طلبة الدراسات العليا لكونها تمثل قوة الدفع الحقيقية لتنمية المجتمع بكل جوانبه.

٢- اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من استخدام الإرشاد بالقبول والالتزام، وهو أحد النماذج الإرشادية الحديثة التابعة للموجة الثالثة للإرشاد المعرفي السلوكي.

٣- أهمية موضوع الاحتراق الأكاديمي، نظرًا لانتشاره بمعدلات مرتفعة، وتأثيراته السلبية على أداء وإنجاز الطلبة خاصة طلبة الدراسات العليا .

٤- ندرة الدراسات العربية فى حدود علم الباحثه التي تناولت برنامج لخفض الاحتراق الأكاديمي، ولطلبة الدراسات العليا على وجه التحديد .

ثانيًا : الأهمية التطبيقية :

١_ تصميم برنامج الارشاد بالقبول والالتزام لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة مطروح .

٢_إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في دراسات مستقبلية .

مصطلحات الدراسة :

الإرشاد بالقبول والالتزام: Acceptance and commitment guidance

يعرف الإرشاد بالقبول والالتزام بأنه "مدخل للإرشاد الوظيفي السياقي، يعتبر مشكلات الإنسان ناتجة عن عدم المرونة النفسية، التي تسببها التعبئة المعرفية، وتجنب الخبرات، والهدف الرئيسي له زيادة المرونة النفسية، والقدرة على التواصل مع اللحظة الراهنة بشكل كامل وواعي، وأن تداوم على السلوك أو تغيره إذا كان ذلك يحقق أهدافك كفرد. ولتحقيق المرونة النفسية تستخدم ست عمليات أساسية هي: (القبول، التفريغ المعرفي، عيش الحاضر، الذات في سياق، القيم الذاتية، والالتزام). **(حامد وآخرون، ٢٠١٣، ١٧٢)**

ويعرف إجرائياً بأنه "البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، والقائم على مبادئ وفنيات الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض قلق المستقبل المهني لطلاب الدراسات العليا".

الاحتراق الأكاديمي :

يعرف **(شلبي والقصبي ، ٢٠١٨)** الاحتراق الأكاديمي بأنه زملة أعراض تنشأ نتيجة للضغوط الأكاديمية المتزايدة والأعباء الدراسية وتتمثل أعراضها في شعور الطالب بالإنهاك الانفعالي والاتجاه السلبي نحو الدراسة بالإضافة إلى شعور الطالب بانخفاض كفاءته .

ويعرف اجرائيًا: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في مقياس الاحتراق الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي .

حدود الدراسة:

حدود مكانية: يطبق البرنامج القائم على الإرشاد بالقبول والالتزام بكلية التربية بجامعة مطروح.

حدود زمنية: يطبق البرنامج القائم على الإرشاد بالقبول والالتزام في الفترة من ١ ديسمبر ٢٠٢٢ الي ١٥ يناير ٢٠٢٣ ، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا ، ويستغرق تطبيق البرنامج شهر ونصف .

حدود بشريه: تتمثل العينة في ٢٠ طالب وطالبة من طلبة الماجستير بكلية التربية جامعه مطروح .

الإطار النظري:

أولًا: الإرشاد بالقبول والالتزام:

الفنيات الأساسية للإرشاد بالقبول والالتزام:

جاء فى دراسة **حامد؛ وآخرون (٢٠١٣، ١٨٢ – ١٨٣)** أن الإرشاد بالقبول والالتزام يهدف إلى زيادة المرونة النفسية، وتحسين قدرة الفرد على التواصل مع اللحظة الراهنة بشكل كامل وواع. ويتم تحقيق المرونة النفسية باستخدام ست عمليات أساسية، وهذه الفنيات أو العمليات هي:

١- **القبول :Acceptance** يعتبر القبول بديلاً لتجنب الخبرات، ويتضمن التقبل النشط والواعي للأحداث الخاصة بحياة الفرد والتي قد ترتبط بماضيه، دون محاولات لتغييرها، أي أن القبول ليس هو الغاية وإنما وسيلة لتحفيز الأفعال المرتبطة بقيم الفرد. كما يعني القبول أن يحدد الفرد الأشياء الخارجة عن سيطرته والتي لا يستطيع تغييرها، ويتقبلها كما هي؛ لأن محاولات تغيير ما هو خارج عن السيطرة سيتسبب في إحباط الفرد من فشله، وتتكون انفعالات سلبية تؤثر على حياته بشكل عام.

٢- **الفصل المعرفي** Defusion Cognitive: وتهدف هذه الفنية إلى تغيير وظائف الأفكار الخاصة بحدث ما، بدلًا من تغيير شكل ذلك الحدث، أو عدد مرات حدوثه أو الحساسية الموقفية لهذا الحدث. ويمكن تكرار الكلمة حتى تفقد محتواها الانفعالي، أو يتم التعامل معها وكأنك ملاحظ خارجي أو أنها لا تعنيك. وينتج عن الفصل المعرفي تقليل المصداقية لفكرة ما، أو التعلق بها.

٣- **عيش الحاضر** Present Being: وتهدف هذه الفنية إلى أن يعيش الفرد الحاضر دون إطلاق الأحكام، وأن تكون السلوكيات أكثر مرونة، والأفعال متسقة مع الأقوال والقيم التي يتبناها الفرد.

٤- **الذات كسياق**:Context as Self إن استخدام أشكال من التعبير مثل (أنا – أنت)، (الآن – آنذاك)، (هنا – هناك)، وغيرها هو الذي يؤدي لتفسيرات مختلفة لنفس الموقف. وقد نشأت عن هذه الفكرة مفاهيم عديدة مثل: التعاطف، نظرية العقل، والإحساس بالذات.

٥- **القيم** :**Values** وهي صفات مختارة لأفعال هادفة، لا يمكن الحصول عليها كشيء، ولكن يمكن تفعيلها لحظة بلحظة. أي يبني الفرد اختياراته على قيمه هو وليس قيم الآخرين، وذلك حتى يلتزم بتحقيقها.

٦- **الالتزام Commitment** : ويشجع على تنمية أنماط من السلوكيات الفعالة المرتبطة بالقيم المختارة للفرد، ويستخدم فنيات مثل (الإرشاد بالتعرض، اكتساب المهارة، طرق التشكيل، وضع الأهداف، والواجب المنزلي الخاص بأهداف طويلة ومتوسطة وقصيرة المدى.

تفسير نشأة الاضطرابات النفسية من وجهة نظر الإرشاد بالقبول والالتزام:

قدم (**Hayes, et al .2006, 5**) نموذجاً لتفسير نشأة الاضطرابات النفسية من وجهة نظر الإرشاد بالقبول والالتزام، حيث يرون أن عدم المرونة النفسية تنتج عن سيطرة المخاوف الماضية والمستقبلية وضعف المعرفة الذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث التجنب المعرفي والدمج المعرفي، مما يترتب عليه فقدان الشعور باللحظة الحالية والتعلق بالذات، ونقص القيم، مما ينتج عنه عدم القيام بالفعل والاندفاعية والتجنب.

ويضيف (**Hayes,2004, 649**) أن عملية التجنب الخبراتي هي: الهروب أو تجنب الأحداث الخاصة، حتى عندما تكون محاولة القيام بذلك تسبب ضرر نفسي. ويمكن أن يفعل الفرد ذلك بسهولة عن طريق تجنب المواقف التي حدثت في الماضي. كما يري (**Harris,2007,6**) أن عملية التجنب الخبراتي هي: "الميل إلى محاولة تغيير شكل أو تكرار أو الحساسية الموقفية للتجربة السلبية الخاصة بكل من (العواطف، الأفكار، الذكريات، الأحاسيس، المشجعات، والصور وما إلى ذلك)، حتى عندما تتسبب محاولات القيام بذلك في ضرر نفسي وسلوكي".

ويرتبط التجنب الخبراتي المرتفع بما يلي: القلق المرتفع، الاكتئاب المرتفع، عدم القدرة على التعلم، تعاطي المخدرات، انخفاض جودة الحياة، زيادة السلوك الجنسي الخطر، أعراض اضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب، اضطراب ما بعد الصدمة، والعجز على المدى الطويل. (**Hayes, et al .2006,24**).

ثانيا: الاحتراق الأكاديمي :Academic Burnout

يعرفه نرمين ، عوني (٢٠١٨) بأنه شعور الطالب بالتعب والإجهاد بسبب متطلبات الدراسة (كالحضور، الاستذكار، الواجبات، الأنشطة، الامتحانات) وتظهر أعراضه في الإنهاك، والمشاعر السلبية تجاه الدراسة، وضعف الإنجاز الشخصي ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي كالاتي :

الإنهاك: ويشير إلى معاناة الطالب الأكاديمية وشعوره بالإرهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيوية والنشاط.

المشاعر السلبية تجاه الدراسة: ويشير إلى المشاعر السلبية وفقدان التقدير التي يشعر بها التلميذ نحو دراسته، ومواده الدراسية، والمدرسة والواجبات .

ضعف الإنجاز الشخصي: ويشير إلى تقييم التلميذ لإنجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الأداء السيئ وضعف الثقة في الذات (**Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus, &Kuorelahti,2018**)

أعراض الاحتراق الأكاديمي :

كما أظهرت نتائج دراسة (**Aypay, 2012**) أن الاحتراق الأكاديمي يؤدي إلى التغيب عن الدراسة ونقص الدافعية وارتفاع معدلات التسرب لدى الطلاب (**Shin, et al.2011**) وللاحتراق الأكاديمي تأثيرات سلبية على الضبط النفسي ونجاح الطلاب ، لذا فقد ارتبط الاحتراق الدراسي بالأداء الأكاديمي والمعرفي المنخفض، حيث يعاني العديد من الطلاب من تدهور الرفاهية النفسية التي تتميز بالنضوب العاطفي والاجهاد (الارهاق)، والانفصال وفقدان الاهتمام بالعمل الدراسي (السخرية)، والشعور العام بعدم الكفاءة كطالب (عدم وجود فعالية)، هذه المكونات الثلاثة تمثل السمات الاساسية للاحتراق الأكاديمي (**Bask & Salmela-Aro K,2013**).

أسباب الاحتراق الأكاديمي :

هناك أسباب تتسبب ف الاحتراق لدى الطلبة منها : النمو الاجتماعي والثقافي غير المناسب ، وعدم وجود رغبة لدى الطلبة بالاهتمام الأكاديمي للواجبات الموكلة إليهم، والضغوط والأعباء الدراسية الزائدة، والتوقعات المبالغ فيها ، والمرتفعة لنتائج هؤلاء الطلبة من قبلهم ، ومن قبل الاسرة، والمعلمين (**Wu, 2010**).

ثالثًا: الدراسات العليا :

مفهوم الدراسات العليا :

يشير مفهومُ الدراسات العليا إلى المرحلة التي تأتي بعد الانتهاء من مرحلة البكالوريوس، والتي يدرسُ فيها الطالبُ الماجستير، والدكتوراة، وتُعتبَر خِتامَ المراحل الدراسيّة في حياة الطالب، وتتطلب الدراسات العليا كتابةَ بحث علمي مُبتكَر غير مسبوق، وتنقسم الدراسات العليا إلى عدّة

مراحلَ، وهي الدبلوم، والماجستير، ورسالة الدكتوراة، ولا يُشترَط إتمام جميع المراحل، حيثُ يمكن للطالب أن يدرسَ واحدة من هذه المراحل فقط، وتكون مدّة الدراسة حسبَ درجة الدراسات العليا، فالدبلوم مدّته تتراوح من سنة إلى سنتين، والماجستير ثلاث سنوات، والدكتوراة خمس سنوات، كما تختلف أيضاً أهمية، وحجم الأبحاث العلمية المطلوب كتابتُها من الطالب بحسب المرحلة العلمية المُتقدَّم لها

الفوارق بين مرحلة الدراسات العليا ومرحلة البكالوريوس :تعد برامج الدراسات العليا أكثر تخصصاً من برامج مرحلة البكالوريوس، حيث يدرس الطالب في مرحلة البكالوريوس الاختصاص بشكل عام، بينما في مرحلة الدراسات العليا فإنه يختص بجزء معين من هذا الاختصاص ويتوسع فيه.

١) الفصول في برامج الدراسات العليا كبيرة الحجم، وأقل فردية من الدراسات العليا، أما الدراسات العليا فتتميز بالتعامل بين الطالب والمشرف على البحث بشكل مباشر.

٢) تركز الدراسات العليا على البحوث الأكثر توجهاً نحو الاختصاص، بينما قد تتطلب برامج مرحلة البكالوريوس مشروعاً رئيسياً أو نشاطاً يشابه نشاط معين.

٣) يقتصر الامتحان في برامج مرحلة البكالوريوس على الفئة التي تتعلق بالفصول الفردية، أما في مرحلة الدراسات العليا فتكون الامتحانات شاملة.

٤) يعد تغيير الموضوعات الجامعية والانتقال إلى جامعة مختلفة خلال برامج البكالوريوس أمراً ممكناً، وسهلاً، بينما يعد هذا الأمر صعباً للغاية في برامج الدراسات العليا.

الدراسات السابقة : وتشتمل على محورين :

المحور الأول : دراسات تناولت إعداد برامج إرشادية باستخدام الإرشاد بالقبول والالتزام:

تناولت دراسة عطيه (٢٠١١) معرفة مدى فعالية استخدام برنامج الإرشاد بالقبول والالتزام في تخفيف حدة الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم. وتكونت العينة من (١٠) أمهات كمجموعة تجريبية، و١٠) كمجموعة ضابطة، تراوحت أعمارهن بين (٣٢ – ٤١) سنة، بمتوسط عمر زمني (١,٣٢)، وانحراف معياري (٦,١). وتمثلت أدوات الدراسة في: قائمة بيك الثانية للاكتئاب إعداد/ غريب عبد الفتاح (٢٠٠٠)، وبرنامج الإرشاد بالقبول والالتزام إعداد/ الباحثة.

وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تخفيف حدة الاكتئاب لأمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم في المجموعة التجريبية.

أما دراسة حامد (٢٠١٣) فاهتمت بمعرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد بالقبول والالتزام في تنمية التجهيز الانفعالي لدى طالبات الجامعة. وتكونت العينة من (٣٢) طالبة. وتم استخدام مقياس التجهيز الانفعالي إعداد (**Baker،٢٠٠٧**) ترجمة وتقنين الباحثة، وبرنامج الإرشاد بالقبول والالتزام إعداد/ الباحثة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصعوبات التجهيز الانفعالي لصالح القياس القبلي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للتجهيز الانفعالي.

واهتمت دراسة (**Yadavaia,et al .2014**) بالتعرف على فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في تنمية الشفقة بالذات. وتكونت العينة من (٧٣) من طلاب الجامعة، وقد بلغت أعمارهم (١٨) سنة. وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الشفقة بالذات إعداد (**Neff ،2003**) استبيان القبول والأفعال إعداد(**Bond, et al .2011**) والبرنامج الإرشادي. وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الشفقة بالذات لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

وقام صديق (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الجامعية. وتكونت العينة الإرشادية من (١٢ (طالباً وطالبة، بمتوسط عمر زمني (٤٥,٢٠)، وانحراف معياري (٢٥٦,٠). وقد تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والبرنامج الإرشادي، وجميعهم من إعداد/ الباحث. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في خفض التسويف الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج. وأيضاً عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي.

بينما بحثت دراسة سيد (٢٠١٨) التعرف على فاعلية برنامج للإرشاد بالقبول والالتزام في خفض كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين المعاقين بصرياً. وتكونت عينة الدراسة الإرشادية من (٣) طلاب، و(٢) طالبات من المراهقين المكفوفين كلياً بعد سن الخامسة في الصف الثالث الثانوي. واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، استمارة المقابلة الاكلينيكية، استمارة جمع المعلومات عن المراهق الكفيف، والبرنامج المعد، وجميعهم (من إعداد الباحث). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة وأبعاده عند مستوي (٠١,٠) لحساب الإناث، كما توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة الدراسة واستمرارية هذه الفاعلية أثناء فترة المتابعة.

وقدمت دراسة **(Yuen ،et al.2019)** دراستين عن أثر الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض قلق التحدث أمام الجمهور. وتكونت عينة الدراسة الأولى من (١١ من الراشدين، بمتوسط عمر زمني (٩١,٤٠)، وانحراف معياري (٣٠,١١). والثانية (١٥) فرداً من الراشدين بمتوسط عمر زمني (٤,٤٥)، وانحراف معياري (٨) وتم استخدام استبيان القبول والأفعال إعداد (٢٠١١.، **al et Bond**) ،(مقياس قلق التحدث أمام الجمهور إعداد (**Hook ، & Valentiner ,2008**) **Smith** ، التقدير الذاتي للتحدث أمام الجمهور إعداد (**Hofmann, 2000 &، DiBartolo**) والبرنامج الإرشادي. وقد أظهرت نتائج الدراستين فعالية الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض قلق التحدث أمام الجمهور وخاصة مع استخدام التسجيلات المرئية والمسموعة كنشاط منزلي لخبرات التعرض.

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت متغير الاحتراق الأكاديمي .

نتائج دراسة (**Li ، ٢٠٠٩**) والتي هدفت إلى تحديد نسبة انتشار الاحتراق الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا إلى نسبة من لديهم ميل للاحتراق الأكاديمي من طلبة الدراسات العليا بلغت

٩٠,٨ % ، في حين بلغت نسبة طلبة الدراسات العليا الذين يعانون بالفعل من الاحتراق الأكاديمي ٣١,٠٣ % .

تناولت دراسة المنشاوي (٢٠١٦) الشفقة بالذات كمتغير وسيط بين الإرهاق الاكاديمي والصمود الأكاديمي في ضوء النموذج البنائي باستخدام أسلوب تحليل المسارات بين متغيرات الدراسة الحالية، وكذا الكشف عن طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات وكلًا من الإرهاق والصمود الاكاديمي، والتحقق من العلاقة بين الصمود الاكاديمي والارهاق الاكاديمي، وتكونت العينة من (٢٦٨) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية تعليم أساسي بكلية التربية جامعية دمنهور، واسفرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين كلا من بعدي الشفقة بالذات (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) والصمود الأكاديمي، ووجود علاقات دالة إحصائيا بين بعدي الشفقة بالذات (الدفء الذاتي ، والبرود الذاتي) وكلا من أبعاد مقياس الإرهاق الاكاديمي المتمثلة : الإجهاد الانفعالي، والتبلد أو السخرية ونقص الفعالية الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كلا من الشفقة بالذات والإرهاق والصمود الأكاديمي، واختلاف التأثيرات المباشرة للإرهاق على الصمود الأكاديمي عن التأثيرات غير المباشرة عن طريق الشفقة بالذات كمتغير وسيط .

وهدفت دراسة كاديمي وآخرون(**Cadime, et al . ٢٠١٦**) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاحتراق التعليمي والاندماج والهناء النفسي والأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالبرتغال، وتكونت العينة من (٤٨٩) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين في براجا ولشبونة، متوسط أعمارهم (١٦,٣١) سنة (٢٦٧ منهم من الاناث). وأشارت النتائج إلى أن المستوى المرتفع من الاحتراق التعليمي يرتبط بمستوى منخفض من الأداء الأكاديمي والاندماج الأكاديمي والهناء النفسي .

وهدفت دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقات بين الاحتراق التعليمي والتسويف الأكاديمي، ودراسة تأثير متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي على هذين المتغيرين، وإمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الاحتراق التعليمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية بجامعة سوهاج (١١٠ ذكور ، ٢٧٠ اناث) من تخصصات أكاديمية مختلفة (١٠٧ شعب علمية ، ٢٧٣ شعب أدبية)، وقد تراوحت أعمار العينة ما بين

(٢٠_ ٢٣,٩٢ سنة) بمتوسط عمري مقداره (٢١,٩٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٥) وأشارت النتائج الي وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الاحتراق التعليمي والتسويف الأكاديمي . وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود تأثير دال إحصائيا (٠,٠٥) لمتغير النوع الاجتماعي علي أداء عينة الدراسة علي بعد الاستنفاد ، وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي _ أدبي) على الأداء قائمة الاحتراق الأكاديمي ككل وبعديها (عدم المشاركة، والاستنفاد)، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير النوع الاجتماعي علي الأداء على قائمة الاحتراق الأكاديمي ككل وبعد عدم المشاركة، كما أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي على أداء عينة الدراسة على قائمة الاحتراق الأكاديمي ككل وبعديها (عدم المشاركة، والاستنفاد)، وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن أن بعدي الاحتراق الأكاديمي (عدم المشاركة، والاستنفاد) يتنبؤون بالتسويف الأكاديمي .

وهدفت دراسة الصادق وعبادي (٢٠١٨) إلى التحقق من تأثير للمعتقدات ما مراء المعرفية على العلاقة بين الكمالية العصابية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي ، وكذلك التحقق من أثر كل من الجنس والعمر والمرحلة الجامعية على الاحتراق الأكاديمي والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم بالإضافة إلى التحقق من مسارات العلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية بأبعادها الفرعية كمتغير وسيط بين كل من الكمالية العصابية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة والباحثين . وأشارت النتائج الي وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات الثلاثة، وعدم وجود فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية ترجع الي العمر، بينما وجدت فروق بين المجموعات في الاحتراق الأكاديمي والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية ترجع الي الجنس والمستوي الجامعي، كما وجد تأثير لتفاعل العمر والجنس على الاحتراق الأكاديمي والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية، كما وجد تأثير دال لتفاعل العمر والجنس والمرحلة الدراسية على الاحتراق الأكاديمي والكمالية العصابية الأكاديمية والمعتقدات ما وراء المعرفية،

بالإضافة إلى وجود مسارات دالة للمعتقدات ما وراء المعرفية مع الكمالية العصابية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي ليس كمتغير وسيط ولكن كمتغير معدل .

هدفت دراسة الثعلبي (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، حيث تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) طالبا تشمل طلبة الصف التاسع والأول الثانوي مقسمة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٣٠) طالبا ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٠) طالبا . وقد استخدم مقياس الاحتراق الأكاديمي لينلام وآتري (**Neelam& Attri**،٢٠١٣) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين للمقياس البعدي والقبلي لمقياس الاحتراق الأكاديمي لدى المراهقين ، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الاحتراق الأكاديمي ، والمقياس ككل في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المجموعة التجريبية والمقياس البعدي على جميع أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي تعزي لمتغير العمر ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للصف والتفاعل بين الصف والمجموعة تعزي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب المراهقين الذين خضعوا للبرنامج وأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي تعزي للقياس البعدي، المتابعة).

كما هدفت دراسة الشهري (٢٠٢٠) إلى التعرف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، متوسط أعمارهم الزمنية (١٦,٦٢)، وانحراف معياري قدره (٠,٥٦)، واعتمدت الدراسة على مقياس الاحتراق الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية من إعداد (**Khani, Mohammadi, Anvari, &Faris, 2018**) ومقياس الهناء الذاتي الأكاديمي من إعداد Renshaw, et al . (٢٠١٤) وأظهرت النتائج أن الذين يعانون من احتراق أكاديمي مرتفع من أفراد العينة (٦٤) بنسبة (٣٢%)، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي لدى أفراد العينة من طلبة الثانوية، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي في الاحتراق الأكاديمي ترجع لاختلاف النوع (بنين ، بنات) كما توجد فروق دالة إحصائيا عند

مستوي (٠,٠١) في الاحتراق الأكاديمي ترجع لاختلاف التخصص الدراسي (طبيعي ، إنساني) في اتجاه الطلبة ذوى التخصص الطبيعي، كما توجد دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) لمعامل الانحدار " الاحتراق الأكاديمي "، وبلغ معامل الانحدار (- ٠,٤١٠)، وبلغت قيمة (R٢ ٠,٢٦١) وهذا يعني أن الاحتراق الأكاديمي يفسر (٢٦,١%) من التباين في الهناء الذاتي الأكاديمي .

فرضيات البحث:

١) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمتغير الاحتراق الأكاديمي وأبعاده: الانهاك ، المشاعر السلبية تجاه الدراسة ، ضعف الإنجاز الشخصي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية أى فى الاتجاه الأفضل .

٢) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي لمتغير الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الانهاك، المشاعر السلبية تجاه الدراسة ،ضعف الإنجاز الشخصي لصالح القياس البعدي أي في اتجاهه الأفضل .

٣) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي في متغير الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الانهاك ، المشاعر السلبية تجاه الدراسة ، ضعف الإنجاز الشخصي

منهج البحث :

بناءا علي مشكلة البحث ، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك لملائمته لموضوع الدراسة الحالية "فعالية برنامج قائم علي الإرشاد بالقبول والالتزام لخفض الاحتراق الاكاديمي لطلبة الدراسات العليا ".

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الدراسات العليا تخصص صحة نفسية بكلية التربية بجامعة مطروح .

إجراءات البحث:

سوف تقوم الباحثة في هذه الدراسة بعدد من الإجراءات وذلك لتنفيذ البرنامج والتأكد من ان البرنامج فعال لخفض مستوي الاحتراق الاكاديمي لدي طلبة الدراسات العليا ، وتتلخص إجراءات البحث في النقاط التالية:

١. الاطلاع علي الدراسات ذات الصلة في هذا المجال وذلك لإعداد المحتوي والمادة العلمية .

٢. تحديد عينة البحث والتي تتمثل في طلبة الدراسات العليا تخصص صحة نفسية بكلية التربية جامعة مطروح .

٣. مخاطبة الجهات المسئولة لأخذ الموافقات وللعمل مع العينة التي اختارتها الباحثة وتطبيق البرنامج.

٤. إعداد البرنامج المقترح وجلساته وتحديد فنياته.

٥. عرض البرنامج علي مجموعة من المحكمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس .

٦. تقسيم العينة علي مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

٧. تطبيق الاختبارات القبلية علي المجموعة التجريبية .

٨. تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية .

٩. تطبيق الاختبار البعدي علي المجموعة التجريبية وذلك لقياس اثر البرنامج ومدي فاعليتة علي المجموعة التجريبية .

١٠. تطبيق الاختبار التتبعي لقياس مدي استمرارية فاعلية البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه .

١١. اجراء التحليلات الإحصائية المناسبة وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات ذات الصلة.

برنامج الإرشاد بالقبول والالتزام لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للبرنامج الإرشادي والمستند إلى نظرية الإرشاد بالقبول والالتزام، وتحديد أهدافه ، وخطواته ، ومحتوى جلساته ، وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية

العربية والأجنبية،ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت كلا المتغيرين المنوط بهم في البحث الحالي : الاحتراق الأكاديمي، والإرشاد بالقبول والالتزام.

١- أهمية البرنامج: تتضح أهمية البرنامج في:

ضرورة الاهتمام بطلاب الدراسات العليا باعتبارهم عماد الأمة، وباعتبارهم لهم الحق في الحصول على الرعاية والإعداد الجيد الذي يعينهم على أداء أدوارهم الحياتية والبحثية، ويوفر لهم التوافق والتكيف مع البيئة التعليمية المحيطة بهم .

يسهم البرنامج في تدعيم ثقة طلاب الدراسات العليا بأنفسهم، ويؤهلهم للتعامل مع ما يتعرضون له من ضغوط وأزمات خلال رحلتهم الدراسية حتى الحصول على الدرجة العلمية التي يصبو اليها .

كشفت إحدى الدراسات السابقة على حد اطلاع الباحثة عن وجود احتراق أكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، وناقشت ما يحدثه الاحتراق الأكاديمي من آثار سلبية لدى الطلاب، وهو ما يستدعي ضرورة التدخل الإرشادي للحد من تلك الآثار السلبية لدى طلاب الدراسات العليا .

٢- الهدف من البرنامج:

يعد البرنامج المقدم في البحث الحالي ترجمة لأهداف الدراسة في شكل إجراءات عملية يقوم أفراد العينة بتطبيقها خلال جلسات البرنامج من أجل تحقيق هدف عام يتمثل في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، وتتكامل مجموعة من الأهداف الفرعية لتحقيق الهدف العام وتشمل كلا من :

هدف إرشادي: ويتمثل في استخدام فنيات الإرشاد بالقبول والالتزام في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا .

هدف وقائي: ويتمثل في تدريب عينة الدراسة على بعض الفنيات التي تعينهم على تفادي حدوث انتكاسة في حالتهم مستقبلا ، وتمنع تعرضهم لارتفاع أعراض الاحتراق الأكاديمي مرة أخرى .

أهداف إجرائية: وتتمثل في مجموعة من الأهداف العملية التي يتم تحقيقها من خلال تطبيق محتوى وفنيات جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم .

٣- المستفيدون من البرنامج:

طلبة الدراسات العليا ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاحتراق الأكاديمي

٤-المدى الزمني للبرنامج:

قد يستغرق البرنامج الإرشادي حوالي ستة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، تتراوح مدة الجلسة الواحدة ما بين ٦٠ الي ٩٠ دقيقة، بمتوسط أربع ساعات ونصف أسبوعيًا، وبالتالي قد يحتوي البرنامج (١٨) جلسة .

٦- ضوابط بناء وتطبيق البرنامج:

يراعى عند بناء وتطبيق البرنامج الالتزام بالضوابط التالية :

١. أن تكون تعليمات البرنامج واضحة ومباشرة .
٢. أن يقدم البرنامج بأسلوب يتناسب وطبيعة عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا .
٣. أن يكون البرنامج محكم البنية والتنظيم وذلك من خلال التناسق بين أهداف البرنامج ومحتواه بحيث تساعد جلسات البرنامج ومحتواه في تحقيق الأهداف المرجوة منه .
٤. مراعاة التسلسل المنطقي لجلسات البرنامج، والتأكد من استيعاب أفراد العينة للأنشطة المقدمة لهم وتمثلها كخبرة شخصية لهم .
٥. مراعاة أن تكون الأنشطة والتدريبات المقدمة في جلسات البرنامج واقعية ومتناسبة لطبيعة وثقافة المجتمع بعيدا عن أي تعصب أو تحيز لجنس أو ديانة أو خلفية ثقافية معينة .
٦. مراعاة تحقيق التوازن الفعال بين كل من الأنشطة الفردية والتي تتناسب وطبيعة الفروق بين أفراد العينة والأنشطة الجماعية التي تساعد في تدعيم التفاعل والتعاون الإيجابي بين أفراد العينة .
٧. مراعاة حضور كل أفراد المجموعة التجريبية للجلسات .
٨. التأني عند الانتقال من خطوة لأخرى في البرنامج .

٩. أن يحقق البرنامج الأهداف المرجوة منه .

١٠ . التغذية الراجعة من خلال استعراض الواجبات المنزلية ومراجعة ما تم في الجلسة السابقة.

١١. أن يتضمن البرنامج مراحل تقييميه تشمل عملية تقييم في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج ثم جلسة تقييميه في نهاية البرنامج للتأكد من تحقيق البرنامج للأهداف المرجوة منه .

٦- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

سوف يعتمد هذا البرنامج على نوعين من الفنيات هما:

الفنيات الأساسية:

وهي الفنيات المستمدة من نظرية الإرشاد بالقبول والالتزام وتتمثل في:

القبول: وتعني قبول المشاعر والأحاسيس والأفكار غير المقبولة بدلًا من تجنبها ، ويتم ذلك باستخدام تدريبات : اليأس الإبداعي، النمر الجائع، لعبة اللوم، الاتوبيس والركاب، والشياطين على القارب .

الفصل المعرفي: وتهدف إلى الفصل بين الأفكار السلبية وكل من الأفعال والأحداث الشخصي ، وبالتالي يصبح أفراد المجموعة الإرشادية أكثر مرونة في التعامل مع المحتوى الانفعالي لتلك الأفكار. وذلك باستخدام تدريبات: ترك الأفكار المؤلمة على تيار أو شريط أسود متحرك، وصف الأفكار والمشاعر المؤلمة، واشكر عقلك .

التواصل مع اللحظة الحالية: وتهدف هذه الفنية إلى التواصل مع الحاضر وخبراته الحالية، وأن تكون سلوكيات الفرد أكثر مرونة ، ويتحقق ذلك من خلال استخدام تدريبات اليقظة العقلية مثل: تأمل التنفس، تأمل المسح الجسدي، والمشي الصامت .

الذات كسياق: وتهدف إلى تنمية وعي أفراد المجموعة الإرشادية بالذات والخبرات دون التعلق بالأفكار، ويتم ذلك من خلال تدريبات: ملاحظة الذات، لعبة الشطرنج، أنا لست كذلك، السماء والطقس، وعقلك صانع للأفلام الوثائقية .

اختيار القيم: وهي المطالب الضرورية والأولويات التي يسعى الفرد لتحقيقها، لتساعده على الاستمتاع بحياته في مجال الأسرة، الدراسة، والمهنة، وعندما يلتزم بها تزداد مرونته النفسية، ويتحقق ذلك من خلال **تدريبات** : الثقة بالنفس، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، والتخطيط للمستقبل .

التصرف الملتزم: وهي التزام الفرد بأداء ما يتناسب مع القيم التي اختارها، ويتم ذلك من خلال أساليب تعديل السلوك مثل: التدريب على اكتساب المهارات وتشكيل السلوك .

الفنيات المساعدة:

وهي الفنيات التي سوف يتم استخدامها جنبًا إلى جنب مع الفنيات الأساسية لتحقيق أهداف البرنامج وهي:

المحاضرة: وهي فنية تم استخدامها لتقديم مجموعة من المحاضرات العلمية لتعريف أفراد المجموعة الإرشادية ببعض الأطر النظرية المتعلقة بكل من الإرشاد بالقبول والالتزام وبعض الفنيات المستخدمة في البرنامج، وكذلك أعراض الاحتراق الأكاديمي .

المناقشة والحوار: وهي فنية تعتمد في الأساس على إلقاء محاضرات سهلة يتخللها ويليها مناقشات ويقوم المعالج عادة بإدارة المناقشة، وتستمد المناقشة أهميتها من كون العميل أكثر دراية من غيره بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها، ويساعد هذا الأسلوب في تغيير اتجاهات العملاء نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم، واستخدام هذه الفنية يجعل أفراد المجموعة الإرشادية أكثر إيجابية ويساعدهم في فهم واستيعاب ما تم تقديمه خلال الجلسة الإرشادية من خلال أسئلتهم واستفساراتهم .

الواجبات المنزلية : وهي فنيه يتم خلالها تكليف أفراد المجموعة الإرشادية بأداء بعض المهام أو الأنشطة المنزلية ، بغرض تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد تم إنجازها في الجلسة الإرشادية ، وكذلك مساعدتهم على نقل هذه التغيرات الجديدة إلى المواقف الحياتية الواقعية ، ويتم مناقشة هذه الواجبات في الجلسة التالية، وأخذت هذه المهام أشكالًا مختلفة مثل: القراءة، التفكير، والأنشطة .

التغذية الراجعة : وهي فنية تهدف إلى تعديل استجابات أفراد العينة الإرشادية بصورة مباشرة، وذلك من خلال كف الاستجابات غير المرغوب فيها وتدعيم الاستجابات المرغوبة .

التدعيم (التعزيز) : التعزيز هو التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثبات. والسلوك يتعلم ويقوي ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه. والتعزيز قد يكون إثابة أولية مثل إشباع دافع فسيولوجي أو قد يكون إثابة ثانوية مثل زوال الخوف. ويؤدي التعزيز بالإثابة إلى تدعيم السلوك وإلى النزعة لتكرار السلوك المعزز. فالمديح، وإظهار الاهتمام، والثناء على الشخص والإثابة المادية أو المعنوية (بالشكر مثلًا) عند ظهور سلوك إيجابي معين تعتبر جميعها أمثلة للتعزيز إذا ما تلتها زيادة في السلوك الإيجابي .

المراجع :

١. أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (٢٠١٧). الاحتراق النفسي لدى طلاب الثانوية العامة في الاردن وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية. مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، ٩(١٠) ، ٢٠٩-٢٦٤.

٢. الثعلبي، إبراهيم عبد المجيد، وفيصل خليل الربيع ،(٢٠١٩)_ فعالية برنامج تدريبي مستند الي نظرية الحل الإبداعي للمشكلات **TRIZ** لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين " رسالة ماجستير . جامعة اليرموك ،إربد :مسترجع من **http:\\search.mandumah.com\Record**\١٠١٥٧٨٦.

٣. حامد، نهال حامد، وهاشم، سامي محمد، وعامر، عبد الناصر السيد، وحسانين، إعتدال عباس.(٢٠١٣). أثر برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، (٢٥) ، ١٦٧-٢٠٤.

٤. الخشت، هيام حسن. (٢٠١٨). فاعلية برنامج علاجي قائم على نظرية القبول والالتزام لهايز في خفض الاكتئاب لدى عينة من طلاب كلية التربية بأسيوط. رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية- جامعة أسيوط.

٥. سيد، محمد عبد العظيم.(٢٠١٨). فاعلية برنامج للعلاج بالقبول والالتزام في خفض كرب ما بعد الصدمة لدى المراهقين المعاقين بصرياً : دراسة سيكو مترية - إكلينيكية. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية- جامعة أسيوط.

٦. شلبي، يوسف محمد ؛ القصبي ، وسام حمدي (٢٠١٨) . أنماط الكمالية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من : الاحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي . مجلة كلية التربية – جامعة طنطا ، (٢) ٧٠ ، الجزء الثاني .

٧. الشهرى، علي بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠)"الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.(٤) ١٧ ٦٥.

٨. الصادق، عادل محمد، وعبادي، عادل سيد (٢٠١٨). االمعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب والباحثين بالجامعة. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مصر، ٣٤.

٩. صديق، أحمد سمير.(٢٠١٧). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه، قسم الصحة النفسية، كلية التربية – جامعة المنيا.

١٠. عبد اللاه، عبد الرسول .(٢٠١٧). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي . مصر ، المجلة التربوية، ١(٤٩)، ٢٣٤-٢٧٩.

١١. عطيه، أشرف محمد. (٢٠١١). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تخفيف حدة الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم. مجلة دراسات عربية في علم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٠) ٣ ،(٤٢٩– ٤٨٤).

١٢. الفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٦). فعالية العلاج بالتقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، (٤٧) ،(٩٣ – ١٣٦).

١٣. المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦). العلاقة بين التعاطف مع الذات والهناء الذاتي الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك خالد في مدينة أبها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد.

١٤. حسين بسام لافى. (١٠ ديسمبر، ٢٠١٨). ما هي الدراسات العليا. تم الاسترداد من موضوع https://cutt.us/CO6EY

١٥. فريق إيزي يوني. (٢٨ ابريل، ٢٠٢١). مزايا الدراسات العليا بعد البكالوريوس. تم الاسترداد من إيزي يوني.كوم https://cutt.us/484Aw

المراجع الأجنبية:

16. Aypa, A (2012). *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8:A Study of Validity and Reliability. Educational Sciences: Theory Practice.* 11(2),520-527.
17. Bask, M., & Salemela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*,28,511-528.
18. Belozerova, L., Zakharova, L., Silakova, M. & Semikasheva, I. (2018). *Studying the Phenomenon of Early Burnout of Pedagogical University Student Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(1),1-7.
19. Cadime, 1., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, 1. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
20. Cho,E. &JEON,S.(2019).The role of empathy and psychological need satisfaction in pharmacy students burnout and well-being. *BMC Medical Education.* 19:43.
21. Fiorilli, C., De Stasio, S., Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K.(2016). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
22. Flujas-Contreras, j. & Gomez, I. (2018). Improving flexible parenting with Acceptance and Therapy: A case study. *Journal of contextual Behavioral Science,* 8, 29-35. https://doi.org/1016/j.jcbs.2018.02.006.
23. Fu, J. & Yang, H. (2013). *An empirical study of the tourism management undergraduates' learning burnout. International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science, (MDHSS 2013), December 1- 2, 2013, Hong Kong*, (193-196).
24. Harris, R. (2007). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) Introductory Workshop Handout, 1-46, website: www.actmindfully.com.au
25. Hayes, S., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., and Lillis, J., (2006). *Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes*. Psychology Faculty Publications. https://scholarworks.gsu.edu/psych_facpub/101
26. Hayes, S. & Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy. Canada: New Harbinger Publications.*
27. Hayes, S. (2004). *Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies, Behaviorl*, 35,639-665.
28. Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & Safarzaie, H. (2017). *The Relationship of Academic Burnout and Academic Stress with Academic Self-Efficacy among Graduate Students.* The new educational review,49.

29. Landy, L., Schneider, R., and Arch, J. (2015). *Acceptance and Commitment Therapy for the treatment of anxiety disorder: a concse review. Current Opinion in Psychology*,2, 70-74. http://dx.doi.org/1016/j.copsyc.2014.11.004
30. Larmar, S., Wiatrowski, S. & Lewis-Driver, S. (2014). Acceptance &Commitment Therapy: An Overview of Techniques and Applications. *Journal of Service Science and Management*, 7, 216-221.
31. Li, N. (2009). *An analiysis of academic burnout in postgraduate students. East China Normal University (People`s Republic of China)*. Proquest Dissertation Publishing, 10529325.
32. Pienaar, J. & Sieberhagen, C. (2005). Burnout and engagement of student leaders in a higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 19(1), 155-166.
33. Robins, T., Roberts, R., & Sarris, A. (2018). *The role of student burnout in predicicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace*. Higher Education Research & Development, 37 (1), 115-130.
34. Swain, J, Hancock K., Dixon A., Bowman J., (2015). Acceptance and Commitment Therapy for children: A systematic review of intervention studies. *Journal of contextual Behavioral Science*, (4)73-85.
35. Twohig, M. & Levin, M. (2017). Acceptance and Commitment Therapy as a Treatment for Anxiety and Depression: A Review. Psychiatr Clin N Am, 40, 751-770 http://dx.doi.org/1016/j.psc.2017.08.009
36. Virtanen, T., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Kuorelahti, M. (2018). Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4),519-537.
37. Wang, Y., & Xu, S. (2011). *The study on learning burnout of undergraduates and education countermeasure*. Psychology Research 04 (2011) 1838-658X,36-39.
38. Wu, W. (2010). *Study on College Students, Learning Burnout. Asian Social Science*, 6(3), 132-134.
39. Yadavaia, J., Hayes, S., and Vilardaga, R. (2014). Using acceptance and commitment therapy to increase self-compassion: A randomized controlled trial. *Journal of contextual Behavioral SCIENCE*, 3, 248-257. http://dx.doi.org /1016/j.j cbs.2014 .09.002.
40. Zhang, X., Klassen. R., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134-138.

Effectiveness of acceptance and commitment guidance to reduce academic combustion among graduate students

(Proposed program)

By

Amaney Abelmeneam Mahmoud

Abstract:

This article aimed at developing a proposed program from the perspective of guidance acceptance and commitment to reduce the severity of academic combustion among graduate students, and the article addressed the presentation of a series of previous studies that dealt with guidance by acceptance and commitment, in addition to a number of previous studies that dealt with academic combustion among students, especially university and graduate students, while addressing a range of problems experienced by graduate students, and the program included a range of methods that contribute to alleviating academic combustion I have students of them: acceptance, cognitive discharge, living the present, self in context, self-values, and commitment. The article dealt with the category to which the program can be applied, namely graduate students who suffer from symptoms of academic combustion and lack the flexibility and academic well-being of 20 students, and it is possible that the duration of the application of the program can take about (6) weeks by three sessions each week to reach the number of sessions to (18) sessions approximately.

Keywords: Guidance with acceptance and commitment, academic combustion, graduate students.

البحث السادس

فاعلية بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية

اعداد

أ / ميار أحمد عبد الجواد

المعيدة بكلية التربية للطفولة المبكرة

فاعلية بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية

اعداد

ميار أحمد عبد الجواد

مستخلص

هدفت الدراسة إلى تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية. وشملت عينة الدراسة (٥) أطفال من ذوي الإعاقة الحركية المترددين على جمعية (من حقنا) لرعاية ذوي الإعاقة، (٢) من الذكور و(٣) من الإناث، بمتوسط عمري (٧) سنوات و(١١) شهرا، وانحراف معياري (± ٠,٦٣). وتمثلت الأدوات في المقياس المصور لصورة الذات للأطفال ذوي الإعاقة الحركية (إعداد الباحثة). والبرنامج القائم على بعض أشكال أدب الطفل لتحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية (إعداد الباحثة). واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن وجود فاعلية البرنامج القائم على بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، واستمرار أثر البرنامج بعد انتهائه بثلاثة أشهر.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل – صورة الذات – الإعاقة الحركية.

مقدمة:

يعد النمو الحركي أحد المؤشرات المهمة الدالة على كفاءة الفرد وصحته النفسية؛ كونه أبرز العمليات الأساسية ذات الصلة بالتوافق الاجتماعي، ولهذا تمنع الإعاقة الحركية الفرد عن التواصل والتفاعل بالمحيطين، الذي يتم عن طريق السير، واللعب، وممارسة الهوايات بصفة عامة، والهوايات الرياضية بصفة خاصة، وهذا ما يؤكد على أن الخلل أو الاضطراب في النمو الحركي ينعكس على الشخص، ويظهر في معاناته التي تبدو في كافة الجوانب الحياتية.

وينظر الكثيرون إلى المعاقين بإعتبارهم أشخاصًا غير عاديين، ولذا أطلقوا عليهم العديد من المصطلحات، منها: غير العاديين، والمعوقين، وغير الأسوياء، والعاجزين، والفئات الحائرة، وفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه نظرة قاصرة تجني عليهم، إذ يمكن النظر إليهم بوصفهم أشخاصاً عاديين لديهم بعض المشكلات، وهو ما يستوجب أن يطلق عليهم الفئات الأولى بالرعاية. **(عفاف محمد ، مصطفى عبد المحسن ،٢٠١١، ٥٠٤).**

وتعد فئة المعاقيين حركياً إحدى تلك الفئات الخاصة التي تحتاج إلى الرعاية والاهتمام؛ لما يترتب عليها من اضطرابات ومشكلات نفسية منها: الاكتئاب، والحزن، وعدم الرضا عن الذات، وتشوه صورة الجسم، والنظرة السلبية تجاه صورة الذات الجسمية، والقلق، والشعور بالذنب، والتشاؤم، والخجل، والشعور بالوحدة النفسية. **(مدحت محمد ، ٢٠٠٥، ١٩).**

ويتسق هذا مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات كدراسة **يحيي محمود (٢٠١٢،)**، ودراسة قرينات شهرة؛ وباهي السلامي (٢٠١٦)، بارتباط الإعاقة الحركية بعدم الرضا عن الحياة، والعديد من الاضطرابات النفسية، أبرزها: القلق، والاكتئاب، وتدني مفهوم الذات، والسلوك الانسحابي.

ومن ثم ترى الباحثة أن الأطفال ذوي الإعاقة الحركية فئة من المجتمع لديها – بشكل أو بآخر– نقص ما ناحية جسمية كانت أم عقلية لكنها قادرة على التعايش إذا ما تم دمجها داخل المجتمع والتعامل معهم بإعتبارهم أفرادًا عاديين لهم ما لبقية أفراد المجتمع من الحقوق بوصفهم

عنصرًا أساسيا من عناصر بناء الأمة حتى يكتمل النسيج العضوي والمجتمع قد يحتوي على الأسوياء وذوي الإعاقة جنبًا إلى الجانب لكن الإشكالية تتمثل في كيفية التعامل معهم.

ومن ثم الخصائص النمائية للطفل، فقد أكدت دراسة **Lappa, c. & Mantzikos, (2019).** على أن عدم التوافق بين قدرة الطفل علي أداء المهام الحركية ومتطلبات بيئته، يجعل من الصعب عليه المشاركة في الحياة الاجتماعية، وإتمام مهام معينة، وهذا يؤدي إلى قيود في الحياة اليومية.

وتري دراسة **(Allala, s. & Alzubairi, s,2016)** بأن الإعاقة الحركية تؤدي إلي المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يكون أثرها علي الطفل المعاق أكبر من حجم الإصابة نفسها، حيث يشعر الطفل المعاق بالنقص والاختلاف عن أقرانه العاديين، مما يؤثر سلباً علي جوانب شخصيته، وعلي صورته لذاته التي يكونها ويقلل من تفاعله مع الأخرين، وتزداد هذه المشاعر لدية عند شعوره بالألم أو حاجته لدخول المستشفى لفترة طويلة أو مراجعة الطبيب باستمرار أو الشعور الدائم بالاعتماد على الآخرين في حركته وتنقله، ومن الطبيعي أن تحول الإعاقة الحركية الشديدة من حضور الطفل المدرسة أو الأنشطة والمناسبات الاجتماعية.

وإن ما يدركه الطفل عن مظهرة الخارجي وهيأته البدنية، يؤدي دوراً كبيراً في مقدار ثقته بنفسه، وتوجهه نحو الآخرين، وإحساسه بالقبول الاجتماعي وتقديره لصورة ذاته، وأن ذات الطفل هي نتيجة الخبرات التي يمر بها، وتقويم الطفل لذاته يتولد تدريجياً منذ الصغر مع الرغبة في تحقيق صورة الذات المثالية التي يحلم بها. **(نايف فدعوس ؛ ومهدي محمد ،٢٠١١، ٣٩٠-٣٩٢).**

فصورة الذات عند الطفل هي نمط إدراك مقبول لوعي واحد يتضمن قيم الطفل وأهدافه ومشاعره ومعرفته ودوافعه. **(Aminat Adeola Odebode ,2020, 523)**.

حيث تعد صورة الذات بعداً من أبعاد الشخصية وفي ضوء كل ذلك يمكن أن نتوصل إلى أن لكل طفل صورة ذات، وهذه الصورة الذاتية تكتسب من البيئة المحيطة بالطفل ولا تعد شيئاً موروثاً بل تتطور مع نمو الطفل عبر مراحل الحياة، والمقصود هو أن الطفل الذي عمره

خمس سنوات يختلف في صورة ذاته عن الفرد الذي عمره عشرون سنة (ليث حازم ، ٢٠١٠، ٢٦).

وهذا ما أوضحته نتائج دراسة **سامية شويعل (٢٠١٢)** بأن الإعاقة الحركية عند الأطفال المشلولين أو المبتورين تلعب دوراً مهماً في تكوين صورة ذهنية خاصة عن أجسامهم، حيث يولد هذا الخلل الجسمي عديداً من المشكلات التي يتعرض لها الطفل عند تفاعله مع أقرانه، مما يؤثر على الصورة التي يكونها الطفل عن نفسه من خلال علاقاته المتبادلة مع الأخرين.

ويعد أدب الطفل وسيلة للترفيه والتربية والتعليم، وقد اكتسب دورا جوهريا في تحقيق الأهداف المطلوبة، لذلك فإننا نجد القائمين على مناهج التعليم الأساسي في شتي أنحاء العالم يدرجونه بأنواعه المختلفة في التعليم **(سامر علي ، ٢٠١٥، ١٢٩)**.

وهو حقل متميز من حقول الكتابة و يشمل الكلمات و الصور ويدمجها معاً، كما يتداخل مع وسائل تعبير أخري كالفيديو و الحكي الشفاهي.**(بيتر هنت،٢٠٠٩ ،٩)**

وأدب الطفل هو مجموعة النشاطات الأدبية المقدمة للأطفال، والتي تراعي خصائصهم، وحاجاتهم، ومستويات نموهم، أي أنه في معناه العام يشمل كل ما يقدم للأطفال في طفولتهم من مواد تجسد المعاني والأفكار والمشاعر وتعمل على بناء شخصيتهم، وتحديد هويتهم **(رافد سالم ، ٢٠١٣، ٢٣)**.

وتري دراسة بلاش **سوهيلة؛ وبراهمي صبرينة (٢٠١٨، ٧)**، و**(Kellogg, D. (2010, 76** أن العلاقة بين الأدب والطفولة علاقة ارتباطية، فالأدب ينمي حواس الطفل قدراته على الاستجابة والتفاعل والتعبير عن الشعور بالجمال في الحياة، باعتباره وسيلة التعبير عن انفعالات الطفل، وإظهار قدراته الخاصة، والتقليل من الإحساس بالخجل والوحدة، ويزيد من ثقة الطفل في نفسه، مما يعلي من صورة الذات عند الطفل.

ومن ثم فأدب الطفل هو طريقة تواصلية تفاعلية عليا و مهمة بين الطفل والمحيطين به في المنزل أو المدرسة أو أي مكان آخر تساهم في نمو ذاته ومدركاته العقلية بأسلوب محبب إلى نفسه قادر على جذب انتباهه والتأثير في مشاعره.

وتمثل الأجناس الأدبية النثرية مكانة بارزة في أدب الطفل، حيث يضم أدب الطفل مختلف الأنماط والأشكال الأدبية من قصص الأطفال، أغاني الأطفال، النشاط التمثيلي **(زهراء خواني، ٢٠٠٨، ٤٠٩)**.

و تعد قصص الأطفال من الوسائل الترفيهية والتعليمية المهمة لدي الأطفال؛ لما تحويه من معلومات وقيم تنمي الخيال العلمي والترفيه لدي الأطفال ذوي الإعاقة الحركية ، فقصص الأطفال تعتبر بابا للدخول إلى عالم أطفالنا، فالقصة تشكل فضاءاً لعالم الأطفال، فهي تلبي مختلف احتياجاتهم، كما تنمي العديد من المهارات الاجتماعية والحركية والنفسية مما يجعل الطفل ذي الإعاقة الحركية يكون صورة أفضل لذاته **(ريمة سالم ، ٢٠١٤، ١٥)**.

وهذا يؤكد أن القصص ليست ذات أهداف تعليمية فقط بل تجمع بين التعليم والمتعة والترفيه فهي – وفقا لذلك– متعددة المقاصد مما يجعلها ذات قدرة أكبر على تحقيق الأهداف المنشودة التي تجميع بين التربية والتعليم والمتعة.

وتعمل أغاني الأطفال على تعزيز الروح الإنسانية في نفوس الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، وتنمي تفكيرهم وتلهم فيهم روح الإبداع، وتكشف عن مواهبهم، وتخلصهم من الكثير من الأمراض النفسية والاجتماعية فيثقون في أنفسهم ويصبحون قادرين على مواجهة مشاكلهم، وتتيح لهم المشاركة في العمل الجماعي مما يخلصهم من الخجل تدريجياً، فترتفع صورة ذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية **(دعاء عبد الرحمن أحمد ،٢٠١٦،٥٣)**.

والأغاني ي وسيط يمكنه القدرة على أداء أدوار تربوية وتعليمية وذاتية عدة حيث تساهم من خلال الإيقاع المحبب لدي الطفل في تحسين عملية التعلم فضلًا عن قدرتها على دغدغة مشاعره وتخليصه مما قد يصيبه من أمراض نفسية أو جسمية وتنمية ثقته بنفسه والنظر إليها باعتبارها ذاتاً مكتملة.

وللنشاط التمثيلي أهمية قصوى؛ حيث يعمل على تعزيز حياة الطفل ذي الإعاقة الحركية وشغل أوقات فراغه والتغلب على الانطوائية والعدوانية وتعميق البعد الاجتماعي وتنمية اتجاهات اجتماعية مرغوب فيها، ونزع الخوف والخجل منه، وتفريغ الشحنات الانفعالية والضغوط النفسية غير المرغوب فيها، مثل الضيق والغضب؛ مما يرفع ويحسن من صورة الذات الخاصة بالطفل ذي الإعاقة الحركية **(أميرة عبد الرحمن ، ٢٠١٠، ٤١).**

والمستقرئ لما سبق يتضح له مدى معاناة الأطفال ذوي الإعاقة الحركية من اضطراب في صورة الذات، سواء من الناحية الجسمية أو الاجتماعية أو النفسية، التي تنعكس علي عدم رضي الطفل ذي الإعاقة الحركية عن شكل جسده وشكل تفاعله مع الأخرين ومدي ثقته في نفسه ومن ثم كان هناك ضرورة حتمية لإعداد برنامج قائم على بعض أشكال أدب الطفل لتحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في الإشراف على طالبات رياض الأطفال ومن خلال استقراء الباحثة للأطر النظرية والأدبيات البحثية ذات الصلة بالأطفال ذوي الإعاقة الحركية، فعلى الرغم من تنامي الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقة الحركية بحثاً ودراسة، إلا فإن هذه الدراسات لم توجه بالقدر الكافي لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، وخاصة الاحتياجات النفسية والاجتماعية، وحاجة هؤلاء الأطفال إلى الدعم النفسي، وبشكل أكثر تحديداً لإدراكهم لصورة الذات، حيث أوضحت نتائج عدد من الدراسات السابقة تدني صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، كدراسة: **رنا محمد (٢٠٠٧)**؛ ودراسة **Nancy, L et al**, 2007 **؛ ودراسة يحيي محمود (٢٠١٢)؛ ودراسة الرضى جادين (٢٠١٣).**

وذكرت **(Hanada Taha Thomure, et al,2020,323)** أن لأدب الطفل قدرة على التأثير الإيجابي على نفسية الطفل، وإكسابه للمفاهيم والقيم والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين صورة الذات عند الطفل ذي الإعاقة الحركية. وقد أكدت دراسة **نورة أحمد (٢٠١١)**؛ ودراسة **أحمد محمد ، وآخرون (٢٠١٣)**، وكذلك دراسة **Paganelli, A. & Wrenn, M. (2019)**، أن لقصص الأطفال وأغانيهم وللنشاط التمثيلي دوراً كبيراً في تلبية حاجات الطفل النفسية، وإشباع

العديد من الحاجات النفسية، وأنها تغذي قدراته إذ تنتقل به إلي عوالم جديدة لم تكن لتخطر له ببال، وتعرف له أساليب مبتكرة في التفكير والسلوك وتخلق حالة من الرضا والاقتناع، وتجعل الطفل سويا.

ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الحركية؟

ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

١- ما أثر استخدام البرنامج القائم على بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الحركية؟
٢- ما مدى استمرارية برنامج قائم على بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الحركية بعد ثلاثة أشهر من المتابعة؟

فروض الدراسة:

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في القياسين القبلي والبعدي، على المقياس المصور لصورة الذات للأطفال ذوي الإعاقة الحركية، لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في القياسين البعدي والتتبعي، على المقياس المصور لصورة الذات للأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أبعاد صورة الذات لدى الأطفال المعاقين حركيا، ووصف مظاهرها، والتعرف إلي برنامج قائم على بعض أشكال أدب الطفل يمكن أن يسهم في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، والوقوف على فاعلية استخدام ذلك البرنامج وبقاء أثره، وذلك من خلال:

١- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج القائم على بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

٢- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج القائم بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الحركية بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر.

أهمية الدراسة:

١. الأهمية النظرية:

ترجع أهمية هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – إلى قلة الدراسات التي تناولت تحسين صورة الذات عند الأطفال المعاقين، وبخاصة المعاقين حركيا، حيث تعد الدراسة الحالية محاولة للوقوف على مفهوم صورة الذات لدى الأطفال المعاقين حركيا، وأثرها في التوافق النفسي والاجتماعي للطفل المعاق حركيا، وتمكينه من التكيف مع المجتمع المحيط والتفاعل مع الآخرين، كما تعد الدراسة الحالية إثراء للمكتبة وإضافة علمية للأبحاث والدراسات التي تناولت مختلف الفنون وأثرها على الطفل المعاق.

٢. الأهمية التطبيقية:

أ. مساعدة المتخصصين بتوفير برنامج يعمل على تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية، حيث تسهم الدراسة الحالية في تقديم برنامج قائم على بعض أشكال أدب الطفل يهدف إلي تحقيق ذلك.

ب. مساعدة المعاقين حركيا في مواجهة ما قد يتعرضون له من انسحاب بتحسين صورة الذات لديهم، وما ينتج عن ذلك من التغلب على كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية.

ج. قد تشجع الدراسة الحالية بعض الباحثين لعمل دراسات مشابهة تعتمد على مختلف أشكال أدب الطفل للتصدي للبعض المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى الطفل المعاق.

محددات الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة الحالية ونتائجها بالعينة، والأدوات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة للتأكد من صحة الفروض من خلال الآتي:

١. **المحددات المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في جمعية (من حقنا) لرعاية ذوي الإعاقة بمحافظة مطروح.

٢. **المحددات الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، في الفترة من يوم الأثنين الموافق ٢٠٢٠/٢/١٠ حتى يوم السبت الموافق ٢٠٢٠/٣/١٤ .

٣. **المحددات المنهجية:**

- **المحددات البشرية (العينة):**

(١) **عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** واشتملت على (٥) أطفال من أطفال جمعية التحدي لرعاية ذوي الإعاقة، والذين يعانون من الإعاقة الحركية (٣) من الذكور، و(٢) من الإناث، بمتوسط عمري (٨) سنوات و(٣) أشهر، وانحراف معياري (± ٠,٤٧)؛ بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة.

(٢) **عينة الدراسة:** واشتملت على (٥) أطفال، من ذوي الإعاقة الحركية، المترددين على جمعية (من حقنا لرعاية ذوي الإعاقة)، (٢) من الذكور و(٣) من الإناث، بمتوسط عمري (٧) سنوات و(١١) شهرا، وانحراف معياري (± ٠,٦٣).

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على المجموعة التجريبية الواحدة، والتي تخضع لتأثير البرنامج القائم على بعض أشكال أدب الطفل (كمتغير مستقل)، ومعرفة أثره في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية (كمتغير تابع)، ويتم القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة نفسها لدراسة التغيير الحادث في صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية من خلال بعض أشكال أدب الطفل (قصص الأطفال، أغاني الأطفال، النشاط التمثيلي)، ويحسب الفرق بين التطبيقات الثلاثة.

- **أدوات الدراسة:**

(١) المقياس المصور لصورة الذات للأطفال ذوي الإعاقة الحركية. (إعداد الباحثة).

(٢) البرنامج القائم على بعض أشكال أدب الطفل لتحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية (إعداد الباحثة).

- **خطوات الدراسة:**

(١) الدراسة النظرية للمفاهيم الأساسية والمتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة متمثلة في ثلاثة محاور أساسية وهي: أدب الطفل، وصورة الذات، والإعاقة الحركية وعلاقتها بصورة الذات.

(٢) بناء وتصميم الأدوات الخاصة بالدراسة.

(٣) القيام بدراسة استطلاعية للتحقق من خصائص الأدوات السيكومترية.

(٤) اختيار عينة الدراسة.

(٥) تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

(٦) تحليل البيانات والاستجابات الخاصة بعينة الدراسة وإعدادها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

(٧) الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

١. **أدب الطفل Child literature:**

يعرف أدب الطفل بأنه: فن التعبير بالكلمة سواء أكانت شفاهية أو مكتوبة، لخلق التواصل بين المبدع والطفل، وهو ذلك اللون الفني الجديد الذي يلتزم بضوابط فنية ونفسية واجتماعية وتربوية ويستعين بوسائل الثقافة الحديثة في الوصول إلى الأطفال، فإنه في هذه الحالة يعد من أحدث الفنون الأدبية **(كمال الدين حسين ،٢٠٠٦، ٣)**.

وتعرف الباحثة أدب الطفل إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: نوع فني جديد في الأدب، يتوجه الي الأطفال ذوي الإعاقة الحركية ، له سمات فنية ونفسية واجتماعية وتربوية مختلفة عن أدب الكبار، يكتب في صورة نثرية أو شعرية في لغة سهلة وبسيطة تتناسب مع عمرهم وخصائصهم، ويعمل على تنمية وتحسين الجوانب المختلفة.

٢. **قصص الأطفال kids stories:**

يعرف قصص الأطفال بأنه: نوع أدبي يهدف الي كشف أو غرس مجموعة من الصفات، والقيم والمبادئ والاتجاهات عند الطفل، بواسطة الكلمة المنثورة التي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تنتظم في إطار فني من التدرج والنماء، وتقوم بها شخصيات بشرية أو غير

بشرية، وتدور في إطار زمان ومكان محددين، مصاغة بأسلوب أدبي راق يتنوع بين السرد والحوار والوصف **(عبد الرحمن عبد الهاشمي؛ وآخرون، ٢٠١٣ ،٢١٧)**.

وتعرف الباحثة قصص الأطفال إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: وسيلة مهمة من وسائل تربية الطفل ذي الإعاقة الحركية وتثقيفه، وهي لون من ألوان أدب الطفل، لها خصائص وسمات خاصة بها.

٣. أغاني الطفل Children's songs:

تعرف أغاني الطفل بأنها: وسيلة ناجحة من وسائل مخاطبة الطفل في هذه المرحلة العمرية، وتسهم في تركيز المعلومة وتثبيتها في نفس الطفل من خلال الصوت الموسيقي الموظف في صورة غنائية **(سيدة حامد ، ٢٠١١، ٣٠)**.

وتعرف الباحثة أغاني الأطفال إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: كلمات منظومة ملحنة تراعي خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الحركية ، وتكون ذات إيقاعات متكررة وسهلة الحفظ، تنمي العديد من الجوانب عندهم ، مثل الجوانب الاجتماعية والنفسية.

٤. النشاط التمثيلي Representation activities:

يعرف النشاط التمثيلي بأنه: نشاط يمارس داخل حجرة النشاط يصلح بجانب كونه نشاطاً تمثيلياً يثير المتعة، نشاط يمكن أن يوظف إلى تعليم قيمة أو سلوك مفهوم أو موضوع دراسي للأطفال **(كمال الدين حسين ،٢٠٠٤، ٢٨٤)**.

وتعرف الباحثة النشاط التمثيلي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: هو نشاط تمثيلي داخل حجرة النشاط، يهدف إلى التعبير عن فكرة أو مفهوم معين، ويعتمد على اللغة والإشارات والإيماءات، وذلك للتأثير في نفوس الأطفال ذوي الإعاقة الحركية وإشاعة جو من البهجة والسرور.

٥. صورة الذات Self- Image:

تعرف صورة الذات بأنها: إدراك الطفل لذاته، وهذه المدركات تتشكل خلال احتكاكات الطفل، ومروره بالخبرات البيئية التي تتأثر بصفة خاصة بالتعزيزات التي تصدر من الأشخاص ذوي الأهمية في حياته. **(سعدية نور الدين ، ٢٠١٦، ٢٩)**.

وتعرف الباحثة صورة الذات إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: الفكرة والصورة التي يكونها الطفل ذوي الإعاقة الحركية عن نفسه، المرتبطة بشكله الجسمي وقدراته وإمكاناته وسلوكه مقارنة بالآخرين في نفس عمره. وتتكون صورة الذات عند الطفل ذوي الإعاقة الحركية من خلال تعامله مع من حوله، وتؤثر على حالته الاجتماعية وصحته النفسية. وتقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل ذو الإعاقة الحركية عند الإجابة علي المقياس المصور لصورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية (إعداد الباحثة).

٦. **الإعاقة الحركية Motor disability:**

تعرف الإعاقة الحركية بأنها: تلك العاهة أو النقص أو القصور أو الخلل الذي يصيب الطفل على مستوي جهازه العصبي أو في عضلاته أو عظامه أو مفاصله، أو نتيجة مرض مزمن؛ مما يؤدي إلى تعطيل قدراته الحركية، فيصاب بالعجز التام أو الجزئي **(عبد النور لعلام، ٢٠١٨، ٥٦).**

وتعرف الباحثة الإعاقة الحركية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: قصور أو تعطيل للقدرات الحركية للطفل ذي الإعاقة الحركية، ناتج عن مشكلة في الجهاز العصبي أو العضلات أو العظام أو المفاصل، وتتطلب تقديم خدمات طبية وتأهيلية وتربوية ونفسية واجتماعية خاصة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، متمثلة في الإصدار الرابع والعشرين **(SPSS for Win V-24)**، تمهيدا للمعالجة الإحصائية، وذلك لاختبار صحة الفروض، ثم مناقشاتها وتفسيرها، وقد تم تحليل البيانات في الدراسة الحالية بأساليب التحليل الإحصائي التالية:

(١) معادلة لوش Lawshe لصدق المحكمين. (تم حسابها يدويا).

(٢) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

(٣) معامل (كيودر – ريتشاردسون) للثبات (Kuder–Richardson).

(٤) المتوسطات الحسابية (Means).

(٥) الانحرافات المعيارية (Deviations).

(٦) اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين (Wilcoxon signed ranks Test).

(٧) معادلة كوهين لقياس حجم الأثر للمجموعات المرتبطة (Cohen's d).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في القياسين القبلي والبعدي، على المقياس المصور لصورة الذات للأطفال ذوي الإعاقة الحركية، لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في القياسين البعدي والتتبعي، على المقياس المصور لصورة الذات للأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

التوصيات والدراسات المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١. إجراء المزيد من الدراسات المتصلة بأدب الطفل لتنمية مختلف الجوانب الجسمية و الاجتماعية و النفسية عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.
٢. إجراء دراسة طولية تتتبع أثر البرنامج في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية على المدى البعيد.
٣. دراسة أثر البرامج القائمة على الأشكال المختلفة لأدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال الأسوياء، وعند الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى.
٤. التوسع في استخدام الأنشطة القائمة على أدب الطفل بأشكاله المختلفة مع الأطفال بشكل عام، ومع الأطفال ذوي الإعاقات بصورة خاصة.

أولا: المراجع العربية:

١. ابتسام داوود (٢٠١٢). مفهوم الذات والاكتئاب لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية الحركية. **رسالة ماجستير**، محافظة بيت لحم.

٢. إبراهيم أحمد (٢٠١٤). **أضواء على أدب الأطفال**. عمان: دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

٣. أحمد حيمود (٢٠١٠). المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي. **رسالة دكتوراه**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة منثوري، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم التربية البدنية والرياضية

٤. أحمد محمد ؛ وصلاح مراد (٢٠٠١). التقدير الذاتي للصحة النفسية. **مجلة الدراسات النفسية**. ١(٤).

٥. أحمد محمد ؛ خالد عبد المنعم ؛ وأيمن محمد (٢٠١٣). أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن. **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**.

٦. أسماء حسن (٢٠١٣). فاعلية النشاط التمثيلي في تنمية بعض المفاهيم والقيم المرتبطة بمادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس. (٢٣).

٧. إسماعيل محمود؛ محمد مصطفى؛ عبد الرحمن أحمد؛ وإبراهيم حسنين (٢٠١٣). **المرجع في علم نفس الطفولة (حلول المشكلات النفسية)**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٨. أمل حمدي (٢٠١٢). **القصة في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعياً**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

٩. أميرة عبد الرحمن (٢٠١٠). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير**، جامعة الازهر، غزة.

١٠. انشراح المشرفي (٢٠٠٩). **الاكتشاف المبكر لإعاقات الطفولة**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

١١. أية عبد الرحيم (٢٠١٣). تأثير البرامج الغنائية في قنوات الأطفال الفضائية على الأطفال الأردنيين "قناتا طيور الجنة وسنا أنموذجاً" من وجهة نظر أولياء الأمور. **رسالة ماجستير**، جامعة البترا، قسم الصحافة والإعلام.

١٢. الرّضي جادين (٢٠١٣). مفهوم الذات لدي التلاميذ المعوقين حركيا وعلاقته بتحصيلهم الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الجزيرة، السودان.

١٣. العنود أبو الشامات (٢٠٠٧). دور قصص الأطفال في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير**، جامعة أم القري، السعودية.

١٤. العنود بنت سعيد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القري، قسم المناهج وطرق التدريس.

١٥. بلاش سوهيلة؛ وبراهمي صبرينة (٢٠١٨). اللغة في أدب الأطفال. **رسالة ماجستير**، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية.

١٦. بيتر هنت(٢٠٠٩). **مقدمة في أدل الطفل**، ترجمة إيزابيل كمال. المركز القومي للترجمة.

١٧. جمال شفيق (٢٠١٨). **أدب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. المؤتمر السنوي الثالث لمركز وبحوث أدب الطفل.

١٨. حنين فريد (٢٠١٦). **سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٩. خالد حسين (٢٠١٨).بعض متغيرات البيئة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدي الأطفال المعاقيين حركيا. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات و البحوث البيئية. جامعة عين شمس.

٢٠.دعاء عبد الرحمن (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدي تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غرة.

٢١.دعد الشيخ (٢٠٠٦). **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة**. دمشق: دار الكيوان.

٢٢.دويلي منصورية (٢٠١٦). دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الرياضيين وغير الرياضيين من المعوقين حركياً. **مجلة تطبيقات علوم الرياضة**، جمهورية الجزائر، جامعة عبد الحميد بن باديس. (٨٧).

٢٣.رافد سالم (٢٠١٣). أدب الأطفال في العالم العربي مفهومه، نشأته، أنواعه وتطوره، **مجلة التقني**، ٢٦(٦).

٢٤.رانجيت سينج؛ وروبيرن دبيلو (٢٠٠٥). **تعزيز تقدير الذات**. مكتبة جرير.

٢٥.رائد أبو لطيفة؛ جمال العساف (٢٠٠٨). **تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة**. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

٢٦.رنا محمد صبحي (٢٠٠٧). دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا (دراسة حالة في محافظة نابلس). **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح والوطنية.

٢٧.ريمة سالم (٢٠١٤). دور القصة في إكساب أطفال الرياض مفاهيم علمية (دراسة ميدانية في مدينة دمشق). **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. ١٢(١).

٢٨.زهدي عيد (٢٠١١). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**. عمان: دار صفاء.

٢٩.زهراء خواني (٢٠٠٨). أدب الأطفال في الجزائر دراسة لأشكالها وانماطها بين الفصحى والعامية. **رسالة دكتوراة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد.

٣٠.زهية حمزاوي (٢٠١٧). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق. **رسالة دكتوراه**، جامعة وهران ٢، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والأرطوفونيا.

٣١. زوابلية علي؛ وغويني عيسي (٢٠١٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. **رسالة ماجستير**، جامعة زيان عاشور الجلفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والفلسفة.

٣٢. سامر علي (٢٠١٥). التشابه والاختلاف في تصميم القصص التفاعلية والتقليدية وعلاقتها بمضمون القصة. **مجلة امسيا**، (٢).

٣٣. سامية شويعل (٢٠١٢). علاقة صورة الجسم بتقدير الذات لدى مكتسبي الإعاقة الحركية، **دراسة ميدانية** بمراكز الشرق الجزائري لتركيب أعضاء المعوقين الاصطناعية ولواحقها. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٠(٣).

٣٤. سعدية نور الدين (٢٠١٦). نمذجة العلاقات السببية بين صورة الذات وحالة ما وراء المزاج والعوامل الخمس الكبري للشخصية لدى العاملين بمجال الخدمات النفسية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣٥. سعيد حسني (٢٠٠٢). **المدخل الي التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.** القاهرة: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

٣٦. سعيد عبد المعز (٢٠٠٦). **القصة وأثرها في تربية الطفل.** القاهرة: عالم الكتب.

٣٧. سناء محمد (٢٠٠٥). **تحسين مفهوم الذات: تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتي مجالات الحياة.** القاهرة: عالم الكتب.

٣٨. سيدة حامد (٢٠١٠). أدب الأطفال استشراق للمستقبل. دار العلوم للنشر والتوزيع.

٣٩. شوق أحمد (٢٠١٩). **المسرح و تنمية ثقافة الطفل العربي**، الطفولة والتنمية. المجلس العربي للطفولة.القاهرة.٣٦.

٤٠. ———— (٢٠٢٠). مسرحية المناهج من التعليم للفن. الثقافة الجديدة. الهيئة العامة لقصور الثقافة.٣٥٣.

٤١. صباح علي (٢٠١٦). وسائل الصورة الأدبية في تنمية الخيال عند الطفل في قصص أحمد شوقي الشعرية، **مجلة البحث العلمي في التربية.** (١٧).

٤٢. صبحي الشرقاوي؛ رامي نجيب ؛ وعزيز ماضي (٢٠١٢): دراسة تطبيقيّة لاستخدام الأغنية في إكساب طفل الروضة مفاهيم جديدة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية. ٣٩(٣).

٤٣. صفاء طارق ؛ نورهان عادل (٢٠١٤). **قوة الذكاء الاجتماعي في تفعيل المسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية.** القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، المكتب الجامعي الحديث.

٤٤. عبد الرحمن عبد الخالق (٢٠١٦). دور قصص الأطفال في تنمية الطفل. **مجلة خطوة.** (٢٩).

٤٥. عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرين (٢٠١٣). **أدب الأطفال، فلسفته – أنواعه – تدريسه.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٤٦. عبد الرقيب أحمد ؛ مصطفي عبد المحسن (٢٠١٥). **استبيان أوفر لصورة الذات للمراهقين.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٧. عبد المنعم (١٩٩٤). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.** القاهرة.

٤٨. عبد النور لعلام (٢٠١٨). الأنشطة البدنية والرياضية ودورها في الارتقاء بالمعاقين حركياً. **رسالة دكتوراه،** كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين – سطيف، الجزائر.

٤٩. عزت قرني (٢٠٠٢). **الذات ونظرية الفعل.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٠. عزة نادي (٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل دور الجمعيات الأهلية المصرية في مجال تأهيل المعوقين حركياً في ضوء خبرات بعض الدول. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، قسم التربية المقارنة، جامعة الفيوم.

٥١. عطابي الضاوية (٢٠١٧). أدب الأطفال عند عز الدين جلاوجي. **رسالة ماجستير**، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

٥٢. عفاف محمد ؛ ومصطفي عبد المحسن (٢٠١١). الحاجات النفسية وسمات الشخصية والذكاء كمنبئات للاتجاهات نحو الدمج الشامل لدى المراهقين المعوقين بصريا والعاديين. **مجلة كلية التربية.** ٢٧(٢).

٥٣.فاطمة ناصري (٢٠١٨). مصادر ثقافة أدب الطّفل أحمد خيّاط أنموذجا، **رسالة ماجستير**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، معهد الآداب واللّغات قسم اللغة والأدب العربي.

٥٤.فايزة أحمد (٢٠١٤). فعالية النشاط التمثيلي في تنمية القيم البيئية لد طفل الروضة. **المؤتمر السنوي الأول: رؤية مستقبلية لتطوير تربية وتعليم طفل الروضة**، المنصورة.

٥٥.فتحي مصطفى (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، **سلسة علم النفس المعرفي**، مداخل ونماذج ونظريات (ج.٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

٥٦.فراحي فيصل (٢٠١١). تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدي طلبة التكوين المهني، **رسالة دكتوراه**، جامعة وهران.

٥٧.فوزية بلقاسمي (٢٠١٨). دلالة الرمز عند أدب الطفل. **رسالة ماجستير**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة عبد الحميد بن باديس، كلية الآداب والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها.

٥٨.قرينات بن شهرة، باهي السلامي (٢٠١٦). المشكلات النفسية والاجتماعية والصحية لدى المعاقين حركياً، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (٢٣).

٥٩.كامل عبد الحميد ؛ وأموش عبد القادر (٢٠٠٩). صورة الذات وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الموصل. **مجلة كلية التربية بجامعة الموصل**، قسم العلوم التربوية والنفسية. ١٦(٨).

٦٠.كعب حاتم (٢٠٠٩). أدب الأطفال أهميته ودوره في تلبية الحاجات النفسية لدى الطفل، **مجلة علوم اللغة العربية وآدابها**، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي بالوادي. (١).

٦١.كمال الدين حسين (٢٠٠٤). **المسرح في المؤسسات التعليمية ما بين التربية والتعليم وتعديل السلوك**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦٢.———— (٢٠٠٦). **مقدمة في أدب الطفل**. مطبعة العمرانية للأوفست، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٦٣.———— (٢٠١٠). **مقدمة في مسرح ودراما طفل رياض الأطفال**. الجيزة: مطبعة العمرانية للأوفست.

٦٤. ————————(٢٠٠٩).المسرح التعليمي.الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٦٥.ليث حازم (٢٠١٠). بناء مقياس صورة الذات لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في محافظ نينوى. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. ٩(٤).

٦٦.لينا فاروق ؛ وسليم عوده (٢٠١٢). مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**. ٣٩(٢).

٦٧.محمد الحوامدة؛ وعماد السعدي (٢٠١٥). فاعليّة أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفويّ لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. **مجلة دراسات علوم التربية**. ٤٢(١).

٦٨.محمد النحال (٢٠١١). أثر استخدام أناشيد الأطفال على تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بمدارس رفح الحكومية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأَزهر، غزة.

٦٩.محمد صالح (٢٠٠٦). **فن المسرحية تنظيرا وتاريخا وتطبيقا**. السعودية: دار الأندلس.

٧٠.محمد فؤاد (٢٠١٤). **أدب الأطفال– فن وطفولة**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٧١.محمد فوزي (٢٠١٤). **أدب الأطفال الرحلة والتطور**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٧٢.محمد كاظم (٢٠١٢). **مفهوم الذات والنضج الاجتماعي بين الواقع والمثالية**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٧٣.محمد مفلح؛ وآخرون (٢٠٠٩). أثر استخدام نمط التدريب والممارسة المحوسب في اكتساب طلبة الصف الأول الأساسي لمهارة الجمع مقارنة مع أسلوبي الموسيقى والأناشيد، والطريقة التقليدية". **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. (٢).

٧٤.محمد وهاب (٢٠١٥). بنية القصة الموجهة للطفل في الجزائر. **رسالة ماجستير**، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

٧٥.محمود دياب (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، قسم علم النفس.

٧٦. محمود محمود (١٩٩٨). أثر الأنشطة الموسيقية على تنمية القيم الاجتماعية لطفل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية الموسيقية، جامعة حلوان.

٧٧. مدحت محمد (٢٠٠٥). **الإعاقة الجسمية – المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٧٨. مروة غانم (٢٠١٢). توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات الصف الرابع الأساس. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة السلامية، غزة.

٧٩. مفتاح محمد (٢٠٠٤). **دراسات في ثقافة الأطفال وأدبهم**. دمشق: دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٠. منى أحمد ؛ ومحمد سيف الدين.(٢٠١٧). أهمية التربية الموسيقية في تشكيل شخصية الطفل في السودان. **مجلة العلوم الانسانية**. ١٨(١).

٨١. موفق رياض (٢٠١٤). أدب الأطفال العربي: واقع وتحديات. الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**. ٤١(١).

٨٢. نايف فدعوس ؛ ومهدي محمد (٢٠١١). تقدير صورة الجسد وعلاقته بتقبل الذات لدى طالبات كلية إربد الجامعية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. ١(٢).نجلاء محمد (٢٠١٦). **قصص وحكايات الأطفال**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية (ط٢).

i. (٢٠١٧). **أدب الأطفال** (ط٣). كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

ii. (٢٠١٨). أدب وثقافة الطفل. دار المعرفة الجامعية، **سلسلة دراسات وقضايا الطفولة المبكرة ورياض الأطفال**.

٨٣. نوال مكي؛ حنان ولد قدور (٢٠١٧). تأثير الإعاقة الحركية على صورة الجسم والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق. **رسالة ماجستير**، جامعة عبد الحميد بن باديس، كلية العلوم الاجتماعية.

٨٤. نورة أحمد (٢٠١١). قصص الأطفال لدي يعقوب إسحاق. **رسالة ماجستير**، كلية اللغة العربية، جامعة أم القري.

٨٥. نيللي محمد (٢٠١٥). **الاتجاهات الحديثة للموسيقي في رياض الأطفال**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٨٦. ———— (٢٠١٧). فاعلية برنامج أنشطة موسيقية مقترح في تدريب أطفال الروضة على سلوكيات الاعتذار الفعال لقبول طلب التسامح. **مجلة الطفولة**. (٢٧).

٨٧. هاجر ظريف (٢٠١٥). الشخصية في أدب الطفولة بالجزائر أحمد خياط – نموذجا. **رسالة ماجستير**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة سطيف، كلية الآداب واللغات.

٨٨. هبه محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج موسيقي مقترح لتنمية بعض سمات الشخصية لدى طفل الروضة. **رسالة دكتوراه**، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، قسم العلوم النفسية.

٨٩. هدى عاطف (٢٠١٤). **دور الجمعيات الأهلية في تفعيل حماية حقوق المعاقين– دراسة ميدانية**، جامعة المنصورة، كلية الآداب.

٩٠. هناء ريزوق (٢٠١٢). النص المسرحي للأطفال في الجزائر دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات "عز الدين جلاوجي". **رسالة ماجستير**، جامعة المسيلة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها.

٩١. هنادي محمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. (٨١).

٩٢. هنده سرار (٢٠١٤). المقاربات النقدية في أدب الأطفال، البنى الحكائية لـ "موفق رياض مقدادي" أنموذجا، **رسالة ماجستير**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة العربي بن مهيدي، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي.

٩٣. وداد حمام؛ وفضيلة حطو (٢٠١٧). مضمون أدب الأطفال من منظور علم النفس اللغوي. **رسالة ماجستير**، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة عبد الرحمن ميرة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي.

٩٤. وسيلة شيخه (٢٠١٥). الخصائص الأسلوبية في لغة أدب الطفل (قصة أطفال أوفياء أنموذجا). **رسالة ماجستير**، الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، جامعة حمه لخضر، كلية الآداب واللغات.

٩٥. يحيي محمود (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى المعوقين حركياً. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٠(١).**

٩٦. يوسف أبو الحجاج (٢٠١٠). **كيف تكسب قوة الإرادة واحترام الذات.** دمشق: دار الوليد.

ثانيا المراجع الأجنبية:

97. Allala، S & Alzubair ،S (2016). Social Shyness among Mothers of Children with Disabilities Based on some Variables in Riyadh, Saudi Arabia ، **Journal of Education and Practice**. (7), 2222-1735.
98. Aminat ,A. (2020). Self-image of in-School Adolescents in Offa Local Government Area of Kwara State, Nigeria: Implications for Counselling Practices**, International Journal of Instruction, January**. (13), No.1 e-ISSN: 1308-1470
99. Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2004). **Social Psychology**. New Jersey: Earlier Editions Published by Addison Wesley Longman, Inc.
100. Caserta,M.& Lunf,D.(2007). **Toward the Development of Daily Widowed Life** (IDWL): Guided by the Dual Process Model of Coping with Bereavement. Death Studies.
101. Coroir, Carole & sordes - Ader. Florence. (2001). Vivre l'adolescence dans un corps different , handicap ,**revue de sciences humaines et sociales**, (89), France
102. Dr.Mac, (2010). **Research on songs to Boots social and Emotional skills,** www.edutopia.org,elementary,school.
103. Mattos,E., Volkmer,V.(2020). Vocational identity of at-risk emerging adults and its relationship with individual characteristics, International Journal for Educational and Vocational Guidance. (20).
104. Hanada Taha Thomure, Shereen Kreidieh, Sandra Baroudi (2020). Arabic children's literature: Glitzy production, disciplinary content. **Issues in Educational Research**. (30), N1.
105. Jennifer kullik (2007). **intergenerational acting out drama and the child documentation of the influenves and effects of participation**, Arizona state-University England.
106. johan peter (2007). **Interpretation of a person's acting out.** Wikipedia-org, index. acting-out.
107. Kellogg, D (2010). The End of Crocodile Tears, or Child Literature as Emotional Self-Regulation, **Journal of Language and Literacy Education**. (6).
108. Lappa، C & Mantzikos، C (2019). teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. an intervention program، **European journal** .

109. Lee snnifer yah-Rany (2007). **Agroupthe rapymonual using acting out to improve adjustment in adder cents after parental divorce**, allian international university san Francisco by England.
110. Lindsy Cox, Brittany Ruffo, Julianne Laird, Benjamin P. Schade, Karen H. Larwin (2019). The effects of hearing deficits on student self-perceptions of social belonging, difficulty at school, and self-image, **International Journal of Evaluation and Research in Education**, (8) No. 2, ISSN: 2252-8822.
111. Liu, H. (2010). The Relation of Academic Self-Concept to Motivation among University EFL students. **Feng Chia Journal Social Sciences**.
112. Miguel Lopes de Sousa, Pedro (2008). Body Image and obesity in Adolescence: A comparative study of social, demographic, psychological, and behavioral aspects. **The Spanish Journal of Psychology**. (11), N2.
113. Mogeda El Sayed El Keshky and Yasser Abdelazim Abdelmawgoud (2017). The Development of Self Esteem in Children: Systematic Review and Meta
114. Analysis. International Journal of Psychology & Behavior Analysis. 3: 128.
115. Nancy L. Galambos &Johanna Darrah & Joyce Magill-Evans (2007). Subjective Age in the Transition to Adulthood for Persons with and without Motor Disabilities، J. Youth Adolescence.
116. Paganelli، A. & Wrenn، M (2019). Original Children's Literature Expressed as Digital Story within a Clinical Model، SRATE Journal. (1).
117. Rafiee ،M. (2010). The Application of Humorous Song in EFL Classrooms and Its Effects on Listening Comprehension.
118. Rekha J. Nair (2016): Self-Image and Self-Esteem for a Positive Outlook, Rekha J Nair on 01, No.1
119. Robins, Richard W., Trzesniewski, Kali H., Tracy, Jessica L., Gosling, Samuel D., Potter, Jeff. (2002). Self-esteem across the lifespan. Psychology and Aging.
120. Yair Bar-Haim and Orit Bart (2006). Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children, Social Development, ISSN: 1467-9507.

The Effectiveness of some Forms of Child's Literature in Improving Self-Image in Children with Motor Disabilities

Mayar Ahmed Abdul Jawad Mohammed

Abstract:

The study aimed to improve self-image in children with motor disabilities .The study sample included (5) children with motor disabilities who attended the Association) we are entitled to care for persons with disabilities, (2) male and (3) females ،with an average age (7) years and (11) months ،and a standard deviation (± 0.63) .() The tools were the illustrated self-image measure of children with motor disabilities)prepared by the researcher .(The program is based on some forms of child literature to improve the self-image of children with motor disabilities) prepared by the researcher .(The study relied on a quasi-experimental approach .The results resulted in the effectiveness of the program based on some forms of child literature in improving the self-image of children with motor disabilities ،and the continuation of the program's impact three months after its completion .

key words: Children's Literature - Self-Image - Motor Disabilities.

البحث السابع

Evaluating Secondary School English Language Teachers' Performance In the light of TESOL Technology Standards

A Research

By

Mohamed Saad Ahmed Abd EL Riheem

An English Language Teacher

Evaluating Secondary School English Language Teachers' Performance In the light of TESOL Technology Standards

By

Mohamed Saad Ahmed Abd EL Riheem

Abstract:

The present study sought to achieve three aims: First, evaluating Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards. Second, identifying the obstacles hindering Matrouh secondary school English language teachers from implementing TESOL Technology Standards in their teaching. Third, introducing a proposed approach to address these obstacles. To achieve these aims, the researcher followed the descriptive approach. Two instruments were prepared and used: (1) a checklist and (2) a questionnaire. The study was applied to (39) secondary school English language teachers representing the sample of the study. Results revealed that Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards was intermediate. The researcher developed a proposed vision based on the recommendations to improve Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards.

Keywords: Evaluation, Teachers' Performance, TESOL Technology Standards.

Introduction:

Technology has recently produced significant advances in communication for the benefit of people. Helping teachers and students in the teaching and learning process is one of these advantages. Numerous technological solutions are available to assist teachers in delivering instructions, facilitating their teaching activities, enhancing students' learning, and motivating them. Technology is also responding to the increasing demand for the learner-centered education. It has become a major contributor to education. Therefore, "traditional school education can no longer equip one with the knowledge and skills required for the continued progress of the globe" **(Lu, 2010, p.343).**

Technology applications have completely altered the way teachers teach and how students learn. Using technology in the classroom has recently been a hot topic in the educational world. **Sviridon (2008)** anticipated that there is an increasing demand for students, teachers, and trainers to be technologically competent.

The role of technology is now recognized in many global and national documents concerning the criteria for the preparation of English teachers, for example, The European Profile for Language Teacher Education (EPLTE), The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), as well as the standards that focus on technology in English language education specifically the Technology Standards for Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). It is a new addition to language education (Hubbard, 2008). They take the form of goals and standards and define the educational potential of computer use in language teaching and the required technical skills **(Lord, & Lomicka, 2011).**

Many international organizations which are interested in the teacher, such as The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) and The International Society for Technology in Education (ISTE) have identified several criteria related to the educational technology

of teachers and their performance indicators, which should be implemented in the educational process **(TESOL, 2011).**

Teachers of English To Speakers Of Other Languages (TESOL) Technology Standards are these specifications prepared by the International Association for Teaching English to non-native Speakers of Language learners and Teachers in the field of employing technology in learning and teaching English to achieve the highest levels of effective learning in the digital age and to improve the quality of technical educational experiences at the international level in different countries of the world **(TESOL, 2011).**

These Technology Standards focus on how English language teachers can integrate technology into their teaching. These standards are based on the National Educational Technology Standards (NETS) developed by ISTE with a focus on English language teaching. They are designed to be easily applied by teachers and students at a range of English proficiency levels in many English language teaching and learning settings around the world (**TESOL, 2011).**

Yeh (2018) assumed that The TESOL document consisted of two complementary sets of technical standards, the first of which focused on the standards of language learners, while the other focused on the standards of language teachers, which were the criteria for this study. It included four goals, with fourteen major criteria. The four overarching goals of the TESOL Technology Standard for teachers suggest that they should

1- Acquire and maintain foundational knowledge and skills in technology for professional uses.
2- Integrate pedagogical knowledge and skills with technology.
3- Apply technology in assessment and feedback.
4- Improve communication collaboratively and efficiently using technology.

Each goal contains several performance indicators identifying fundamental points for language teachers, such as the need to have fundamental knowledge and skills to use technology in both preparing teaching resources and distributing assignments through the internet. The

TESOL Technology Standards also suggest that language teachers should adapt the digital teaching resources and prepare various activities using technology tools. English Language teachers act as role models to their students in incorporating technology in their teaching to achieve the best educational results **(Yeh, C.-Y, 2018).**

Evaluating teachers is a significant process to maintain education at a good level. According to **Eid (2005),** evaluation is an important part of any new approach that focuses on improving education. Thus, the Egyptian Ministry of Education pays great attention to the process of teacher evaluation to achieve its goals in the education process. **Al-Hamly, M., Davidson, P., & Troudi, S. (2007)** assume that formative evaluation provides teachers with information about their performance, so they can establish and develop their practice, whereas summative evaluation provides decision-makers with information about teachers' performance consequently.

Although it is significant to develop English language teachers' technical skills, several studies have shown that the skills and technical competencies of language teachers are weak like the study of **(Kessler, 2006)** and **Ekrem, & Recep (2014). (Cheng, & Zhan) 2012** showed that many teachers have a problem with the employment of technology which leads to the weakness of their teaching capacity in the future. Basal (2015) showed that many university students are graduated without acquiring the necessary competencies needed to employ technology effectively.

The present study aims to design comprehensive and objective evaluation tools to assess the performance of Matrouh secondary school English language teachers in the light of TESOL Technology standards. As a result, the researcher devised a checklist to evaluate Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards. In addition, the researcher created a questionnaire to

determine the obstacles hindering Matrouh secondary school English language teachers from implementing TESOL Technology Standards in their teaching.

Background of the problem

Based on the fact that the researcher is a secondary school English language teacher and a certified trainer in Matrouh, Egypt, the present study was conducted for the following reasons:

Firstly, being a teacher of English in a secondary school in Matrouh, Egypt, the Egyptian Ministry of Education has no stated TESOL Technology standards especially for secondary school English language teachers. The researcher found only general written quality standards for all teachers **(Ministry of Education, 2003).**

Secondly, the absence of a comprehensive and objective tool to evaluate English language teachers' performance in secondary schools.

Thirdly, the researcher visited the Alexandria Teachers Training Center to explore the situation in Egypt and discovered that there are no workshops or training sessions for TESOL Technology standards at any level of education.

Consequently, there was an urgent need to evaluate Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards and to design a checklist to evaluate them.

Statement of the problem

The researcher observed that many English language teachers in secondary schools feel not sufficiently prepared and often struggle with implementing TESOL Technology Standards in their classrooms. They have a low level of technological knowledge. This may affect the learning process. Matrouh secondary school English language teachers have not been assessed according to an inclusive evaluation system based on valid standards.

Hence, it was significant to provide a comprehensive and objective evaluation tool to assess the performance of Matrouh English language teachers in secondary schools in the light of TESOL Technology Standards.

Questions of the study

This study attempted to answer the following questions:

1– What is the level of performance of Matrouh secondary school English language teachers in the light of TESOL Technology Standards?
2– What are the obstacles hindering Matrouh secondary school English language teachers from implementing of TESOL Technology Standards in their teaching?
3– What is the proposed approach to address these obstacles?

Hypotheses of the study

1 - There is a statistically significant difference between the average level of performance of Matrouh secondary school English language teachers and TESOL Technology Standards due to educational levels.
2 - There is a statistically significant difference between the average level of performance of Matrouh secondary school English language teachers and TESOL Technology Standards due to training programs.

Purpose of the study

This study attempted to

1 – Evaluate Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards.
2 – Identify the obstacles hindering Matrouh secondary school English language teachers from implementing of TESOL Technology Standards in their teaching.
3 – Introduce suggestions that enable Matrouh secondary school English language teachers to overcome these obstacles and implement TESOL Technology standards in their teaching?

Importance of the study

The significance of this study appeared in its attempt to

1 – Provide an evaluation method of Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards, and thus encourage the decision-makers to implement these standards in the Egyptian schools.

2 – Direct researchers and curriculum planners towards designing and preparing educational and training programs based on TESOL Technology Standards.

3 – Provide a checklist to evaluate Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards, which can be helpful to researchers and teachers in the field of curriculum and methodology.

4 - Provide a questionnaire to identify the obstacles to implementing Matrouh secondary school English language teachers to TESOL Technology Standards in their teaching, which can be used as a guide to Matrouh Educational Directorate.

5 – This study may be of great benefit to the government of Egypt, school boards, and other institutions. Since the study is based on evaluating Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards, trainees, readers, authorities, and teachers could all profit from the results because there is a big need to implement the standards in our country.

Tools of the study

The researcher designed and used the following tools to achieve the objectives of the study:

1-A checklist to determine the level of Matrouh English language teachers' performance in secondary schools in the light of TESOL Technology Standards.

2-A questionnaire to determine the obstacles hindering Matrouh secondary school English language teachers from implementing of TESOL Technology Standards in their teaching.

Methodology of the study

The researcher adopted the descriptive approach as a result of the nature of the questions to evaluate Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards.

Delimitations of the study

This study is delimited to:

1 – A sample of secondary school English language teachers in Matrouh Governate.
2 – The first semester of the academic year 2020/ 2021.
3 – Evaluating Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards.

Definition of terms

Evaluation

Ali (2000, p. 236) defines evaluation as "a process of collecting, classifying, analyzing and interpreting data or information (quantitative and qualitative) about a behavior or a subject to take a decision."

Gentile and Lally (2003, p.171) define evaluation as "in Bloom's taxonomy, the ability to make judgments about the relative quality or usefulness of products or ideas with distinct criteria consciously in mind."

Miller, Linn, and Gronlund (2009, p.527) assume that "evaluation is concerned with the ability to judge the value of material for a given purpose. The judgments are to be based on definite criteria."

Evaluation in the present study means: determining the points of strengths and weaknesses of Matrouh secondary school English language teachers' performance through collecting and interpreting data and comparing it with TESOL Technology Standards identified in the checklist.

Teachers' Performance

Airasian (2000, P.295) "Observing and judging a teacher's skills in actually carrying out an activity or producing a product inside the classrooms."

According to **Eid (2005)** evaluating teachers, performance means "making a decision on what the teacher does inside the class containing the use of evaluation techniques, teaching strategies, the ability to ask questions and make decisions."

From the above definitions, the present study defines it as observing and evaluating Matrouh secondary school English language teachers' skills inside the English language classes in the light of TESOL technology standards.

TESOL

Teaching English to Speakers of Other Languages (also Teachers of English to Speakers of Other Languages).

TESOL Technology Standards

It is an acronym for Technology Standards for Teaching English to non-native speakers and can be defined as these specifications prepared by the International Association for Teaching English to non-native Speakers of Language learners and Teachers in the field of employing technology in learning and teaching English to achieve the highest levels of effective learning and to improve the quality of technical educational experiences in different countries of the world (TESOL, 2011).

Procedures of the study

The following procedures were followed to conduct the current study:

1– Reviewing literature and previous studies related to teacher evaluation and TESOL Technology standards to form a theoretical framework of the research.

2- Evaluating Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards using the Checklist.

3– Pinpointing the obstacles hindering Matrouh secondary school English language teachers from implementing TESOL Technology Standards in their teaching.

4– Selecting the research sample.

5– Applying the research tools on a sample of some secondary school English language teachers in Matrouh.

6– Collecting and analyzing data using the appropriate statistical techniques.

7– Interpreting results and making conclusions and recommendations.

Review of Literature and Related Studies

Definition of technology in TESOL technology standards document

The TESOL Technology Standards Project Team defined technology in this document as the use of techniques that depend on computer chips, digital applications, and various kinds of internet systems. These techniques are not restricted to the normally recognized computers: Approximately all electronic devices include a computer chip of some sort (data projectors, DVD players, interactive whiteboards, etc.). Mobile devices like (cell phones, MP3 players, personal digital assistants [PDAs], etc. **(TESOL, 2011).**

TESOL Technology Standards for language teachers

The TESOL document consisted of two complementary sets of technical standards, the first of which focused on the standards of language learners, while the other focused on the standards of language teachers, which were the criteria for this study. It included four goals, with fourteen major criteria. Each criterion contains a set of performance indicators, totaling 65 indicators,

Studies related to TESOL Technology Standards

Arnold (2013) presented a study that looked at regularly used textbooks in L2 courses and examined computer-assisted language learning (CALL) in the context of the TESOL Technology Standards. The study analyzed eleven textbooks using qualitative content analysis. It answered these questions. How the discussion of CALL is organized the role of

technology in learning, the discussion of advantages and disadvantages of CALL, what kind of CALL pedagogy the textbooks advocate and tasks included. The analysis results have shown that most of the textbooks which were reviewed can help as valuable foundations for early CALL training.

Another study conducted by **(Prichard, 2013),** Training L2 Learners to Use Facebook Appropriately and Effectively, this study aimed to examine the efficacy of training the English language learners to use the Facebook platform to achieve the three goals stated by the TESOL Technology Standards. It followed an exploratory action research study. The study was applied to 41 male and female students who registered in an optional English language course at a Japanese university. Data were collected by analyzing students' responses to the post-survey. The results indicated that training students to use the Facebook platform helped achieve the targeted TESOL technology standards.

Anjos Santos, et al (2016) conducted a study that has several goals like implementing formative workshops based on digital literacy to support English language teachers' professional development. Thus, by analyzing the extent to which these workshops integrated 21st-century skills and TESOL technology standards. To achieve this goal, the study relied on the qualitative content analysis method. The results showed the adequacy of the workshops with the twenty-first-century skills and TESOL technology standards.

The study of **(Tschichold, 2016)** aimed to explore how far a Computer Assisted Language Learning (CALL) module in a Teaching of English to Speakers of Other Languages (TESOL) course can help the students to reach the required level of being confident Call users. Each standard was coordinated against the components of a present CALL module Standards that were not achieved were then categorized for achievability in a pre-service teacher training situation. The study concluded that no course elements were found that would assist students in achieving TESOL technology standards.

Al-Harthy (2018) conducted a study aimed to identify the degree of awareness of the English language teachers for the elementary school in Riyadh with technical proficiency to teach the English language for non-

English speakers in accordance with (TESOL) standards. The results showed a discrepancy between English language teachers in the degree of awareness of technical competencies in light of TESOL technical standards. While it showed that the level of their ability to use technical competencies to teach English according to TESOL standards was high.

Alkahtany (2019) conducted a study, Developing the "Computer Assisted Language Learning" curriculum in the light of TESOL technology standards, and its effectiveness in providing students at the Faculty of Languages and Translation at Al-Imam Mohammad Bin Saud University the necessary technical competencies, the study aimed at Defining the Teachers of English to speakers of other languages "TESOL" Technology Standards and the technical competencies patterns based on them. The researcher developed the following instruments: an analytical scoring rubric and the technical competencies test. This study concluded that the implementation of the TESOL technology standards in the "CALL " curriculum was weak.

The study of **(Al-Zuhair, 2019)** aimed to identify the degree of availability of TESOL Technological Standards for English language teachers in the Intermediate Schools in Riyadh. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach. It was applied to (228) teachers representing the sample of the study. The researcher concluded that the degree of availability of TESOL Technological Standards for English language teachers in the Intermediate stage in Riyadh was high.

The objectives of these studies varied as **Al-Harthy (2018)** tried to explore the degree of awareness of the English language teachers in the elementary school in Riyadh with technical proficiency to teach the English language for non- English speakers in accordance with (TESOL) standards. Also, **(Al-Zuhair, 2019)** investigated the degree of availability of TESOL Technological Standards for English language teachers in the Intermediate Schools in Riyadh. **Alkahtany (2019)** identified the importance of Developing the "Computer Assisted Language Learning" curriculum in the light of TESOL technology standards, and its effectiveness in providing students at the Faculty of Languages and Translation at Al-Imam Mohammad Bin Saud University the necessary technical competencies. **Arnold (2013)** and **(Anjos Santos, et al, 2016)** studies aimed to analyze

textbooks, courses, and workshops. **(Prichard, 2013)** aimed to examine the efficacy of training the English language learners to use the Facebook platform to achieve the three goals stated by the TESOL Technology Standards, and the study of **(Tschichold, 2016)** aimed to measure the effectiveness of an updated unit of (CALL) in the light of TESOL Technology standards.

Prichard (2013) and Anjos Santos, et al (2016) are consistent with the present study in that they emphasize the importance of providing training programs to update the teachers' experience and knowledge and to support them with the modern teaching techniques that will empower them to be efficient in accomplishing their tasks.

According to these criteria, this study is consistent with **(Al-Harthy, 2018), and (Al-Zuhair, 2019)** studies in following the evaluation methodology and by adopting the descriptive method. However, it contradicts **(Arnold, 2013), (Prichard, 2013), (Anjos Santos, et al, 2016), (Tschichold, 2016) and (Alkahtany, 2019)** in this area.

The current study is consistent with **(Anjos Santos, et al, 2016), (Al-Harthy, 2018) and (Al-Zuhair, 2019)** as the English language teachers are the sample of their studies. However, **(Al-Harthy, 2018)** was conducted on elementary school teachers, and **(Al-Zuhair, 2019)** was applied to English language teachers in the intermediate schools. On the other hand, this study contradicts **(Arnold, 2013)** as the sample of the study was textbooks. Whereas **(Prichard, 2013), (Tschichold, 2016) and (Alkahtany, 2019)** applied their studies to university students. This study contradicts **(Prichard, 2013)** as it used only three goals stated by the TESOL Technology Standards for language learners which contradict the current study and all the other studies.

This study is consistent with **(Al-Harthy, 2018),** and **(Al-Zuhair, 2019)** by using a questionnaire as a tool of their studies. However, (Arnold, 2013), **(Anjos Santos, et al, 2016)**, **(Tschichold, 2016), and (Alkahtany, 2019)** contradict the current study in this area.

Evaluating teachers' performance

Teacher evaluation

There are many definitions for teacher evaluation for instance **(Al-Hamly et al, 2007)** considered evaluation as a process of acquiring, considering, and judging information related to teaching and learning.

Evaluation is also defined as "the process by which teachers are assessed professionally. Usually conducted by principals or school administrators, it may include classroom observation as well as verification of continuing education and professional development activities" **(Goldrick, 2002)**. He assumed that through evaluation works as a mechanism for judging job performance it is often subjective, cursory, and based on insufficient observation.

Teacher's Performance

Badawi (2009) proposed two aspects of teacher's performance: specialty and professional. These two aspects are critical for any teacher to succeed in his or her profession. The first is pedagogical or professional performance, which refers to a teacher's ability to employ appropriate teaching approaches.

Halim (2008) states that teaching performance is what teachers do to set up the appropriate conditions for language teaching and learning inside the classroom via their ability to take and implement a group of theoretical and practical motivating teaching decisions concerning professionalism, classroom management, and assessment. He added that teaching performance is performing a lesson whereas the teacher links the lesson to students' real life, through using several teaching methods and appropriate teaching aids, associating the lesson to students' everyday problems, and extending the teacher's knowledge of the lesson topic beyond what is already mentioned in pupils' book. **Zhao (2009)** describes a teacher's performance as a teacher's presentation of competency or skills in the classroom with a stress on his/her ability to do instructional tasks.

Studies Related to evaluating Teachers' performance

Al-Thumali (2011) a study to evaluate EFL Intermediate Teachers' performance in the light of quality standards in Saudi Arabia. In addition, it aimed to spot the most appropriate standards of EFL Saudi teachers' performance in the light of quality standards. The researcher developed the following instruments: a questionnaire and an analytical scoring rubric. The

sample of the study included (25) EFL teachers. Results showed that Saudi EFL intermediate teachers' performance was good. The less experienced group of EFL teachers were better than the more experienced group in planning and management of the learning domain.

Zainab (2012) another related study aiming at evaluating Female EFL Teachers' Performance at the Secondary Stage in Al-Madinah Al-Munawarah in Light of Quality Standards. The sample of the study included 50 female EFL teachers. Data was collected via an observation sheet designed by the researcher. Results of the study showed that the overall EFL teachers' performance needed to be improved in all main domains selected to evaluate EFL teachers' performance.

Salimi and Farsi (2015) investigated the effect of the English Language Proficiency Program for Foreign graduate students (ELPPS) on foreign students' academic performance in Philippine. Several features of the program were evaluated including goals and objectives, course syllabi, strategies and methodology of instruction, program content, program duration, and faculty profile. The findings indicated that graduate students revealed a major positive change in their academic performance as a result of their enrollment in the program **(Salimi & Farsi, 2012).**

Alfahadi, Qradi, and Asiri (2016) examined the significance of a suggested number of quality standard domains, and explore the range of implementing these domains among EFL teachers in intermediate schools. The population of the study contains 24 intermediate school teachers working in the city of Tabuk. Researchers designed a questionnaire to identify the common domains of teachers' implementation of these domains, quality standards, years of experience, as well as, the effect of education on teachers' performance. Analyzing the collected data reveals that teachers implement the domains of quality standards, however, some of them are weak to some extent. Eventually, the results of this study ask for the instant need for permanent professional development for EFL teachers and systematic quality standards.

Ragawanti (2016) evaluated the competency of EFL student teachers in the light of the Indonesian EFL teacher qualification standard. The study included 26 mentor-teachers from 10 local schools in which the student-

teachers were carrying out teaching practicum. The results showed that the student teachers are regarded to be good in performing pedagogical knowledge, personality, pedagogical skills, social and professional competence.

Comment

Most of the studies approved that evaluation is a fundamental process of EFL teachers (Mohasseb & Al – Hakami, 2008; Adams, 2009; El-Said Ali, 2009; Dupree, 2009; Bitterman, 2010; Hashem, 2010; Al-Thumali 2011; Zainab, 2012; Ragawanti, 2016). For example, the study of **(Mohasseb & Al – Hakami, 2008)** evaluated Saudi Prospective English Language Teachers' performance in the light of the established standards. Bitterman, (2010) revealed the need for credible and valid evaluation for teacher professional development through carrying out a thorough program evaluation. Al-**Thumali, (2011)** concluded that Saudi EFL intermediate teachers' performance was good. On the other hand, **Zainab, (2012)** showed that the overall EFL teachers' performance needed to be improved in all main domains selected to evaluate EFL teachers' performance**. Adams, (2009)** asserted that the evaluation process makes qualified teachers match the needs of the students. Quality teaching, highly qualified teachers, teacher evaluation, and instructional leadership were explored. Patterns were found concerning highly qualified teacher qualities (NCLB), and concerning criteria for teacher quality. Assessed student achievement was not regarded as a criterion of teacher efficiency **(Dupree, 2009).** However, El-Said Ali, 2009 study found that various teacher characteristics do appear to make a great difference in student performance. Ragawanti, 2016 evaluated the competency of EFL student teachers in the light of the Indonesian EFL teacher qualification standards. (1) Improving instruction for in-service or pre-service teachers, (2) boosting student learning, (3) focusing on professional development, (4) building a mentoring program, and (5) encouraging collegiality were the goals for implementing the standards-based teacher assessment system. (Hashem, 2010; Batchelor, 2008; **Mohasseb & Al– Hakami, 2008**; **El-Said Ali, 2009).** Althouh Alfahadi, **Qradi, and Asiri (2016)** concluded that teachers implement the domains of quality standards, they found that some of them were weak to some extent.

Salimi and Farsi (2015) conducted a study on graduate students with aim of examining the effect of the English Language Proficiency Program on their academic performance. Consequently, all the above-mentioned studies agree with the current study that teachers' evaluation plays a critical role in improving their teaching performance.

Methodology of the Study

Population and sample of the study

The population of the study involved all the secondary school English language teachers in Matrouh. The sample of the study contained thirty-nine Matrouh secondary school English language teachers working in Matrouh Governate.

Design of the study

The study followed the descriptive approach to identify to what extent Matrouh secondary school English language teacher's performance matches the TESOL Technology Standards.

Settings of the study

The study was conducted on Matrouh secondary school English language teachers who have seven to thirty-five years' experience of teaching in their regular classes. Each teacher was observed for three diverse teaching periods using the checklist with an English language supervisor (as another rater). The entire classes were 75 classes, and each class has taken 45 minutes. The application was carried out in fourteen secondary schools which were chosen by the researcher according to supervisors' visits of the schools in the east and west educational directorate in Matrouh, during the first term of the academic year (2020-2021).

Instruments of the study

First: Performance checklist

The checklist aims to objectively evaluate Matrouh secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology Standards inside the classroom.

Second: The obstacles questionnaire

Validity of the questionnaire

The validity of the questionnaire was confirmed by calculating the alpha-Cronbach coefficient for the degrees of the domain's validity by calculating the alpha-Cronbach coefficients for the scale as a whole and each domain of the questionnaire separately. The alpha-Cronbach coefficient relates the validity of the questionnaire to the variance of its items. An increase in the ratio of the item variance relative to the total variance leads to a decrease in the validity coefficient.

Reliability of the questionnaire

Internal consistency was used to determine the questionnaire's reliability. The reliability of the internal consistency was verified by finding the linear correlation coefficient of Pearson between each phrase of the questionnaire and the total degree of the domain to which this statement belongs, the results were generally positive, the different correlation coefficients indicated that there is an internal consistency of the phrases with the domains to which they belong. Here are the different correlation parameters for each of the first domain clauses related to administrative obstacles with the domain it belongs to.

Results and discussions

Results related to the first question

Regarding the first domain: **Foundational knowledge and skills in technology.**

The average grades were (68.77) out of (105) a rate of (65.5%). This indicates an intermediate level of their performance. Their teaching practices differed, as seven practices were of high performance as follows:

1-The teacher uses available digital devices to achieve educational goals.
2- The teacher shares available information about technology with colleagues.
3-The teacher participates in relevant professional practice communities.
4-The teacher helps students direct them to suitable sites for their ages.
5-The teacher applies new techniques to help students pay attention to him.

6-The teacher knows that electronic communication is an unsafe or private process.
7-The teacher cares about the student's privacy.
Fourteen practices came with an intermediate level of performance as follows:
1- The teacher prepares educational materials using appropriate technology tools.
2- The teacher should pay due attention when using digital resources.
3- The teacher determines appropriate techniques to achieve a set of educational objectives.
4- The teacher uses assessment tools to evaluate the suitability of specific technical options.
5- The teacher identifies and adapts a set of diverse digital resources.
6- The teacher uses technical tools to increase the effectiveness of activities.
7- The teacher keeps pace with technological development through various resources.
8- The teacher knows and evaluates the potentials of technological tools.
9- The teacher specifically recognizes the similarities and differences among technological tools.
10- The teacher acknowledges his position as a role model to others.
11- The teacher enforces local laws regarding fair use and copyright.
12- The teacher follows local guidelines regarding human experimentation.
13- The teacher respects the students' ownership of his/her work.
14- The teacher knows the temporary nature of research results related to the use of technology.

Regarding the second domain: **Integrating pedagogical knowledge and skills with technology**. The average grades were (71.24) out of (105) a rate of (67.85%). This indicates an intermediate level of their performance. their teaching practices differed, as eight practices were of high performance, as follows:
1- The teacher identifies the available technical resources.
2- The teacher assesses technical environments to achieve lesson objectives.
3- The teacher selects technical resources that meet the students' needs and skills.

4- The teacher uses technology to achieve learning objectives.
5- The teacher is aware of a variety of technical options.
6- The teacher chooses a technology that is compatible with the needs and abilities of students.
7- The teacher makes sure that students know how to use technology to achieve educational goals.
8- The teacher determines the suitable technological research results for teaching situations.

Also, there were thirteen intermediate degree practices available, as follows:
1-The teacher demonstrates an understanding of his/her teaching style.
2- The teacher knows the technological opportunities and limitations.
3- The teacher integrates technology in teaching rather than making it an add-on.
4- The teacher is regularly involved in professional development associated with technology use.
5- The teacher evaluates his/her use of technology in teaching.
6- The teacher chooses a technical environment that suits the class goals.
7- The teacher knows the level of students and their technical capabilities.
8- The teacher allows students to give feedback concerning their use of technology.
9- The teacher knows about research proposals regarding using technology in the classroom.
10- The teacher uses various methods related to the use of technology.
11- The teacher knows various research sources that benefit the use of technology.
12- The teacher shares research results related to the use of technology with others.
13- The teacher knows the context of research related to technology.

Regarding the third domain: **Applying technology in record-keeping, feedback, and assessment**. The average grades were (52.45) out of (80) a rate of (65.56%). This indicates an intermediate level of their performance. their teaching practices differed, as six practices were of high performance, as follows:
1-The teacher is aware of a variety of forms of technology assessment.

2- The teacher uses appropriate record-keeping tools.
3- The teacher can interpret computer-based test results to stakeholders.
4- The teacher uses technology to assess learner progress.
5- The teacher gives feedback through digital file exchange.
6- The teacher shares the results of evaluating students' use of technology.
Ten intermediate performance level orthodontic practices are as follows:
1-The teacher defines research based on technology principles.
2- The teacher uses the results of the technical assessment to plan the learning process.
3- The teacher extrapolates the students' feedback to develop the technology used.
4- The teacher uses appropriate procedures to assess the students' use of technology.
5- The teacher elicits student feedback to improve their use of technology.
6- The teacher applies research results related to technology-enhanced assessment.
7- The teacher uses digital resources to analyze the students' work.
8- The teacher uses digital resources to document teaching for further analysis.
9- The teacher assesses student outcomes that result from the use of technology.
10- The teacher uses computer-based diagnostic, formative, and summative assessments.
Regarding the fourth domain: **Using technology to improve communication, collaboration, and efficiency**. The average grades were (64.43) out of (105) a rate of (61.36%). This indicates an intermediate level of their performance. Their teaching practices differed, as five practices were of high performance, as follows:
1- The teacher engages in professional communities of practice for online language teachers.
2- The teacher shares online communication tools with students and colleagues.
3- The teacher uses online resources to identify additional materials for lesson planning.

4- The teacher determines which technology is most suitable for his/her situation.
5- The teacher encourages students to use electronic methods to authenticate their progress.

Also, there were sixteen intermediate degree practices available, as follows:

1-The teacher makes use of online resources for language teachers.
2- The teacher implements lesson plans obtained from teachers online.
3- The teacher knows different methods that support electronic feedback of the students' work.
4- The teacher establishes a system for collecting, arranging, and retrieving materials.
5- The teacher has an online platform.
6- The teacher comments on students' electronic work.
7- The teacher advises the school principal to use technology to enhance communication.
8- The teacher shares instructional material digitally.
9- The teacher selects technology resources that foster appropriate language use.
10- The teacher demonstrates knowledge of several sources that inform technology use.
11- The teacher stays informed about how to use recent technologies for professional purposes.
12- The teacher innovatively integrates technology into teaching.
13- The teacher engages in research and shares the Results.
14- The teacher advises decision-makers about appropriate technology resources.
15- The teacher maintains resources that allows students to retrieve the material needed.
16- The teacher uses electronic methods, as appropriate, for formative and summative assessment.

Results related to the second question

Regarding the first domain: **Administrative obstacles**

The results of the current study indicate that the opinions average of the study sample on the obstacles to implementing TESOL technology standards in their teaching was (2.06) percentage (68.67%) and a standard deviation (0.92). Also, the results indicated that the opinions that were higher in average concerning this domain were ordered as follows:

9-There is no internet access at my school.

10-There are internet connectivity problems.

Additionally, the lowest opinions related to this domain are, in order:

1-The school provides all the devices to use technology in teaching.

2-I use technological tools in teaching because all the digital tools are available in the classroom.

While thirteen statements got an average rating as follows:

1-The school Provides help in supervising students while using technology.

2-Using technology in teaching increases my students' attendance at school.

3-I rarely use technology in teaching because I depend on textbooks.

4-Time is appropriate for using digital tools in the classroom.

5-I use digital tools in teaching because there is peer support for using technology in teaching.

6-I use digital tools because there is technical support for using technology in teaching.

7-I use various digital tools due to the flexibility of the curriculum.

8-There is a slow internet speed at my school.

9-There is financial support for teachers who use various technological tools in teaching.

10-There are sufficient teaching materials to integrate technology into teaching.

11-Students at my school are qualified to use various digital tools.

12-Teachers who use technology are awarded.

13-Providing training on technological tools and software is important for the teaching process.

Regarding the second domain: **Professional obstacles**

According to the findings of the current study, the opinions average of the study sample was (2.14) percentage (71.33%) and a standard deviation (0.83) as follows:

1-Students' English learning can be increased through the integration of technology in teaching.
2-Using various technological tools increase my teaching workload.
3-I use various technological tools because my students can use technology.
4-I have the experience to integrate technology into teaching.
Fifteen of the opinions were intermediate as follows:
1-The purpose of integrating various technological tools into my teaching is clear.
2-I can prepare my students to use various technological tools in my teaching.
3-I encourage my students to use various technological tools.
4-I encounter technical problems when I use technological tools in teaching.
5-Using various technological tools enhance my English teaching effectiveness.
6-Using various technological tools waste my time in the classroom.
7-I use various technological tools because I know how to incorporate technology in teaching.
8-I am trained to integrate technology into teaching.
9-It is hard to use technological tools to prepare teaching activities and materials.
10-I have the knowledge and the skills to incorporate technology into teaching.
11-I am updated to the most recent technological tools.
12-I can adapt the teaching materials to be technologically used.
13-I am aware of how to integrate technology into teaching.
14-I feel a lack of digital literacy.
15-I think that there are standards for integrating technology into teaching.
Regarding the third domain: **Personal obstacles**
This study's findings revealed that the average opinions were (2.08) percentage (69.33%) and a standard deviation (0.85). The top three opinions are:
1-I feel comfortable when using various technological tools in teaching.
2-Using various technological tools in teaching help me teach more efficiently.

3-I feel confident when using technology in teaching.

Additionally, the results show that the lowest opinions are, in order:

1-I think that the integration of technology into teaching is time-consuming.

2-I feel that I am supported by stakeholders to integrate technology into teaching.

Eleven of the opinions were intermediate as follows:

1- I feel ready to use various technological tools in teaching.

2- I think that the integration of technology into teaching is challenging.

3- I am a technophobe.

4- I use technology in teaching because l know more than my students.

5- I am resistant to digital change imposed from outside.

6- I am anxious about working with various technological tools.

7- I am resistant to an increased digital workload.

8- I feel that I am supported by supervisors to integrate technology into teaching.

9- I feel worried when using technological tools.

10- I feel confused when using technological tools in teaching.

11- I like to teach in the same manner I was taught in the past.

Results related to the third question

Proposed suggestions to improve Matrouh Secondary school English language teachers' performance in the light of TESOL Technology standards.

The role of MOE:

The following are the aims of this phase:

1. Providing funding and guidance for formal technology support personnel and infrastructure

2. Providing methods for identifying how TESOL Technology standards can be applied in local contexts

3. Providing strategies for certifying compliance with TESOL Technology requirements.

4. Providing support and funding for ongoing teacher education.

5. Establishing TESOL Technology standards for teachers according to the major or subject.

The role of the Educational Directorate:

Aims of this phase are as follows:

1. Recognizing the significance of integrating technology in teaching.
2. Developing and monitoring the appropriate implementation of technology in their language programs.
3. Setting qualifications when employing new staff.
4. Setting reasonable goals when training present staff.
5. Following up the degree to which English language supervisors are aware of TESOL Technology standards, their implementation in teaching, and the use of suitable tools for evaluating them.

The role of English language supervisors:

The following are the aims of this phase:

1. Incorporating TESOL Technology standards into the curriculum.
2. Ensuring that technology infrastructure is in position so that teachers may have hands-on experiences with technology.
3. Ensuring that the existing curriculum is being provided with support toward meeting, TESOL Technology standards.
4. Helping teachers to apply TESOL Technology standards in their teaching.

Recommendations:

In the light of the results and conclusion of the present study, the following recommendations are offered:

1. Applying a comprehensive evaluation system for teachers' performance according to TESOL Technology standards to achieve objectivity.
2. Establishing well-designed programs to be used as in-service training for the English language teachers at all the Egyptian secondary schools.
3. Organizing microteaching sessions and workshops for English language teachers to help them understand the importance of standards culture in education with its possible advantages and strength.
4. Encouraging English language teachers to attend courses or training sessions in designing and management of learning to cope with TESOL Technology standards.

- **Suggestions for further researches**

The following topics are recommended to be considered for further researches:

- Designing other checklists for evaluating teachers as well as students in various subjects and sciences.
- Evaluating English language teacher's performance in the light of TESOL Technology standards in the primary stage.
- Evaluating English language teacher's performance in the light of TESOL Technology standards in the preparatory stage.
- Evaluating English language teachers' performance in other governorates.
- Evaluating teacher's performance in the light of TESOL Technology standards in various subjects.
- Developing EFL Courses in the light of TESOL Technology standards

References

1. Airasian, P.W. (2000). *Assessment in the Classroom*. United State. (2nd Ed.) The McGraw-Hill.
2. Alfahadi, A. M., Qradi, A. M., & Asiri, N. M. (2016). Evaluating the performance of EFL teachers in Tabuk intermediate schools using comprehensive quality standards. *Asian Journal of Educational Research*, 4(2), 25-38.
3. Al-Hamly, M., Davidson, P., & Troudi, S. (2007). *Evaluating teacher effectiveness in ESL/EFL contexts*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
4. Al-Thumali, A. D. A. (2011). *Evaluating EFL Intermediate Teachers' Performance in the Light of Quality Standards in Saudi Arabia*. Online Submission.
5. American National Standards Institute, Retrieved at 3/9/2020, from: https://ansi.org
6. Arnold, N. (2013). *The role of methods textbooks in providing early training for teaching with technology in the language classroom*. Foreign Language Annals, 46(2), 230-245.
7. Badawi, M. F. (2009). *Using Blended Learning for Enhancing EFL Prospective Teachers' Pedagogical Knowledge and Performance*. Online Submission.
8. Ban, Z. A. (2012). *An Evaluation of Female EFL Teachers' Performance at the Secondary Stage in Al-Madinah Al-Munawarah in the Light of Quality Standards*. (Doctoral dissertation, Taibah University).
9. Başal, A. (2015). English language teachers and technology education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1496-1511.
10. Cheng, H., & Zhan, H. (2012). Examining pre-service teachers' instructional strategies for technological pedagogical content knowledge via video-conferencing. *Journal of educational technology development & exchange*, 5(2), 57-76.
11. Dos Anjos-Santos, L. M., El Kadri, M. S., Gamero, R., & Gimenez, T. (2016). *Developing English Language Teachers' Professional Capacities through Digital and*

Media Literacies: A Brazilian Perspective. In Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age (pp. 91–114). IGI Global.

12. Ekrem, S, &Recep, Ç. (2014). Examining Pre-service EFL Teacher' TPACK Competencies in Turkey, *Journal of Educators Online*, 11(2).
13. Gentile, J., Lally J. (2003). *Standards and Mastery learning*. Corwin Press, California, P.171
14. Goldrick, L. (2002). *Improving Teacher Evaluation to Improve Teaching Quality*. Issue Brief.
15. Halim, S. M. A. (2008). *The Effect of Using Some Professional Development Strategies on Improving the Teaching Performance of English Language Student Teacher at the Faculty of Education, Helwan University in the Light of Pre-Service Teacher Standards*. Online Submission.
16. Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188.
17. Kessler, G. (2006). *Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better*. Teacher Education in CALL, 23–42.
18. Lord, G., &Lomicka, L. (2011). *Calling on educators: Paving the way for the future of technology and CALL. Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching*, 441-469.
19. Lu, D. (2010). *A salutary lesson from a computer-based self-access language learning project. Computer Assisted Language Learning*, 23(4), 343-359.
20. Miller, M. Linn, R. Gronlund, N. (2009). *Assessment and Measurement in Teaching*.10th edition. Pearson international press.
21. MOE, Ministry of Education in Egypt. (2003). *Teacher standards*. http://www.moe.gov.eg/openshare/englishcon/AboutEgy/Educati on.htm_cvt.html
22. Prichard, C. (2013). Training L2 learners to use SNSs appropriately and effectively. *CALICO Journal*, 30(2), 204-225.
23. Ragawanti, D. T. (2016). *Preparing the pre-service teachers to meet the teacher qualification standard: Potencies and challenges*. International Conference on Teacher Training and Education.
24. Salimi, E. A., & Farsi, M. (2015). *Program Evaluation of the English Language Proficiency Program for Foreign Students*. A Case Study: University of the East, Manila Campus. English Language Teaching, 9(1), 12-21.
25. Sviridon, R. (2008). *WebQuest as an effective task-based activity in the English language course*. Proceedings of the 5th international ELT conference. Krasnoyarsk. 103-106.
26. TESOL International Association (TESOL). (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria, VA: The Author.
27. TESOL International Association (TESOLIA). (2011). *TESOL Technology Standards Framework. Alexandria*, VA: The Author.

28. Tschichold, C. (2016). *Meeting the technology standards for language teachers*. CALL communities and culture–short papers from EUROCALL, 445-449.
29. Yeh, C. Y. (2018). *Investigating technology integration in United States TESOL teacher preparation programs* (Doctoral dissertation, University of Delaware).
30. Zhao, S. (2009). 2+ 2 *Program for Teachers' Performance Appraisal in China*. English Language Teaching, 2(2), 60–68.

ثانياً: المراجع العربية:

٣١. الحارثي، سحر (٢٠١٨م). **درجة وعي معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالكفايات التقنية لتدريس اللغة الانجليزية للناطقين بغيرها وفقا لمعايير (TESOL)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. الرياض.
٣٢. الزهير، نوف. (٢٠١٩). **مستوى توافر معايير تيسول التقنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**. مجلة العلوم التربوية، المجلد١٤، العدد٢٣، الرياض.
٣٣. القحطاني، مبارك مشاعل. (٢٠١٩). **تطوير منهج استخدام الحاسوب قي تعليم اللغة في ضوء معايير تيسول التقنية وفاعليته في اكساب طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية الكفايات التقنية اللازمة**. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاسلامية
٣٤. علي، محمد السيد. (٢٠٠٠). **علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات** ، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي،ص٢٣٦.

تقويم أداء معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير تيسول التقنية

اعداد

محمد سعد أحمد عبدالرحيم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف: أولاً تقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمطروح في ضوء معايير تيسول TESOL التقنية. ثانيًا ، تحديد المعوقات التي تحول بين معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمطروح و تطبيق معايير تيسول TESOL التقنية في تدريسهم. ثالثًا ، تقديم بعض المقترحات لمساعدة المعلمين على التغلب على تلك المعوقات. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي. استخدم أداتين: (١) قائمة ملاحظة و (٢) استبيان. وطبقت الدراسة على (٣٩) معلم لغة انجليزية بالمرحلة الثانوية يمثلون عينة الدراسة. خلصت الدراسة الحالية إلى أن أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمطروح في ضوء معايير تيسولTESOL التقنية كان متوسطًا. من ثم قدم الباحث تصور مقترح مبني على توصيات البحث لتحسين أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمطروح في ضوء معايير تيسول TESOL التقنية.

الكلمات المفتاحية: التقييم ، أداء المعلمين ، معايير تيسول TESOL التقنية.