دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٧) العدد (١٢٠)
الجزء الأول
نوفمبر ٢٠٢٢

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٧) العدد (١٢٠) نوفمبر ٢٠٢٢ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (37)
No. (120)
Part (1)
November
2022

دراسات تربوية ونفسية

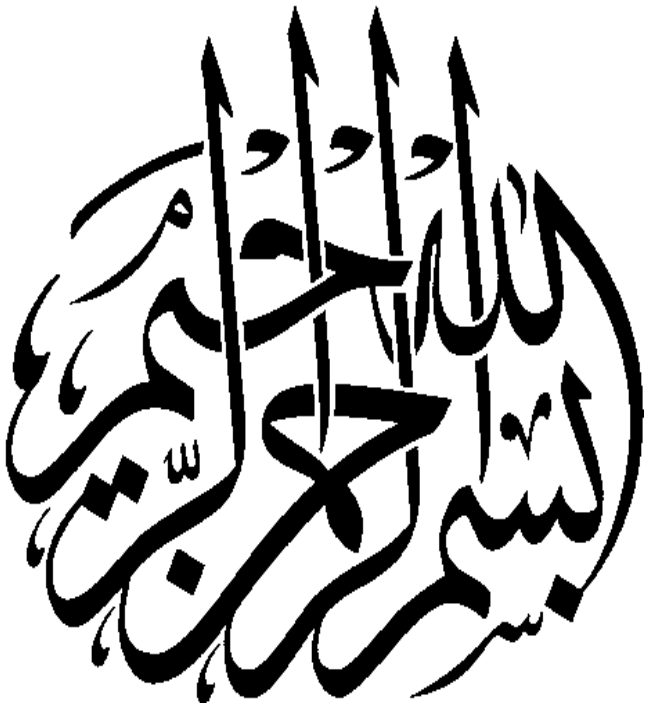
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٧) العدد (١٢٠)

نوفمبر ٢٠٢٢م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

أ.د. محمود عطا مسيل

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

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

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

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

قواعد النشر

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

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

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

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

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

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

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

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

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

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

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

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

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**فعالية استخدام نظام إدارة الصفوف (Google Classroom) التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** سالي أحمد عمر مصطفى بكر أ.د/عايدة سيدهم اسكندر أ.د/ميشيل عبد المسيح	١-٤٠
٢	**تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس بسلطنة عمان : دراسة نوعية** سلمى علي العلوي د. سيف ناصر المعمري	٤١-٧٩
٣	**دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي** ناديه محمد سعيد إبراهيم	٨١-١٢٢
٤	**تصور مقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام بدولة الكويت في ضوء خبرة فنلندا** منى حسن مصطفى أحمد الكندري أ.د/ محمد أحمد عبدالدايم د./ إيمان وصفي كامل	١٢٣-١٦٦
٥	**تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت** فهد إبراهيم عبدالله الطياس أ.د. فوزي أحمد محمد أحمد الحبشي أ.م.د. رضا الحسيني علي	١٦٧-٢٢٣
٦	**الرفاهية النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة** أ. سارة حسيني سيد أيوب أ. د/ عادل سعد يوسف خضر أ. م. د/ ميمي السيد إسماعيل أ. م. د/ إيناس محمد صفوت خريبه	٢٢٥-٢٧٦
٧	**الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية.** نرمين محمد محمد أحمد أ.د. إبراهيم أحمد السيد عطية د. إيناس محمد لطفي عطية	٢٧٧-٣٢٤
٨	**Unité proposée basée sur l'approche cogno-académique pour développer les compétences communicatives en français auprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie** ***Samar Gamal Hussein Awad*** ***Prof. Dr. Khayri Abdallah Selim*** ***Dr. Mohamed Abdel-Hamid Mohamed***	325-401

فعالية استخدام نظام إدارة الصفوف (Google Classroom) التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

سالي أحمد عمر مصطفى بكر

أ.د/عايدة سيدهم اسكندر
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم المتفرغ بكلية التربية -جامعة الزقازيق

أ.د/ميشيل عبد المسيح
أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية –جامعة الزقازيق

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال بيئة تعلم إلكتروني قائمة على استخدام نظام إدارة الصفوف(Google classroom) التعليمية؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي التحليلي، وأعدت اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبطاقة ملاحظة الجانب العملي لمهارات البحث الإلكتروني، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية، بلغ عدد تلاميذها (٦٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة الشهيد تامر بكر الإعدادية ، وقسمت العينة إلى مجموعتين (مجموعة "ضابطة" درست بالطريقة التقليدية - مجموعة "تجريبية" درست باستخدام بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على استخدام نظام إدارة الصفوف (Google Classroom) التعليمية، وبعد تطبيق البرنامج على أفراد العينة وتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً أسفرت النتائج عن وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح المجموعة التجريبية ، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إدارة الصف جوجل، مهارات البحث الإلكتروني، تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،اللغة الإنجليزية.

"The Effectiveness of Utilizing Google Classroom Educational Management System in English Language in Developing Electronic Search Skills of Prep Stage Students".

Abstract

The current research aimed to develop electronic search skills of prep stage students through an e-learning environment based on the use of google classroom educational management system. To achieve this aim, the researcher depended on the quasi-experimental design, and prepared the cognitive achievement test related to the electronic search skills of the prep stage students and the checklist for the performance side of electronic search skills.The sample of the research was chosen in an intentional way. The number of the students were 60 at the preparatory stage at the El Saheed Tamer Bakr school. The sample was divided into two groups; a control group that was taught by the traditional method ,and an experimental group that was taught using the e-learning environment based on the use of educational web pages, and after applying the experiment to the sample members and applying the achievement test and the checklist pre and post, the results resulted that there are statistically significant differences at 0,01 in the mean scores of the control group and the experimental group of the post test of the cognitive achievement test and the checklist for the performance side of electronic survey skills in favor of the experimental group. The researcher presented some recommendations and suggestions.

Key words: Google classroom, Electronic search skills, English language, Prep stage students

مقدمة:

إن التغير السريع يعد سمة شائعة في مجتمع المعرفة، مما يجعل من أهم أهداف التربية هو تنشئة متعلمين لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم، ويجعل المتعلم لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه، مما يجعله أكثر فعالية.

لذلك أصبح المتعلمون في حاجة ملحة إلى تعلم مهارات تمنحهم القدرة على النجاح والتفوق في حياتهم وتساعدهم في معالجة المعلومات وحل المشكلات، لأن المهارات توسع المدارك، وتفتح أمامهم الفرصة مما ييسر لهم النجاح، وبشكل غير

مباشر فإن اتقان الفرد لعدد من المهارات يجعله مفضلاً عمن حوله من الناس، ويرفع من قيمته.(خالدة محمد،٢٠١٨، ٥) [١]

وهذا ما أكده ويليمز وآخرون بأن العالم يتغير بمعدلات غير مسبوقة في شتى ميادين الحياة ويتطلب هذا الأمر تزويد المتعلمين بمهارات تساعدهم على تحليل وتقييم المعلومات التي تتغير بصورة مستمرة ودعم عملية صنع القرار وتنمية الابتكار لديهم. (Wilimas J et al , 2015,1)

وقد أشار مارش (March ,T,2004,215) إلى أن العملية التعليمية لم تكتف فقط بالتركيز على المتعلم وكيفية نقل المعرفة العلمية إليه بل أصبحت تركز على كيفية إعداد التلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا" كمهارات البحث كونها وسيلة لاستمرارية عملية التعلم، حيث يستطيع المتعلمون من خلالها بناء فهم عميق للمفهوم وتوسيع مداركهم فيها، وتقديم التبريرات والتفسيرات الدقيقة وبذلك يصبح عضواً منتجاً وفاعلا في مجتمعه".

ويوجد دراسات اهتمت بتنمية مهارات البحث، حيث قام **والاس وآخرون (Wallace et al.,2003)** بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس العمل المخبري المبني على البحث على التغيير المفاهيمي والمعتقدات نحو التعلم والقدرة على التصميم التجريبي. وأشارت نتائج الدراسة فيما يخص التصميم التجريبي إلى تطور في قدرة الطلبة على تصميم تجارب استقصائية، إذ أن التجارب الاستقصائية التي قام بها التلاميذ بعد مرورهم بالتدريس من خلال البحث أكثر منطقية ووضوحاً من حيث الحصول على العينات، وضبط المتغيرات وقياسها.

كما قام **سليمان البلوشي وفاطمة المقبالي (٢٠٠٦)** بدراسة بحثت أثر التدرب على تصميم جداول البحث في مادة العلوم على عمليات التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم بسلطنة عمان. أشارت النتائج إلى وجود فرق دال

١- نظام التوثيق وفق دليل التوثيق العلمي للجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA)، حيث يشير الاسم إلى الكاتب ثم السنة ثم رقم الصفحة.

إحصائيا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي.

لاشك أن للتكنولوجيا آثراً كبيراً في تنمية تلك المهارات خاصة بعد تنوع وانتشار التطبيقات على شبكة الإنترنت.

ولقد انتشر مفهوم نظم إدارة التعلم الإلكتروني نتيجة لاستخدام الانترنت بغرض تحقيق التحديث التعليمي في ضوء التغييرات المعلوماتية المتلاحقة وتوظيفها في رفع القدرات العلمية والتعليمية للتلاميذ. (الغريب زاهر، ٢٠٠٩، ٥٢).

ولقد حاز استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني على اهتمام العديد من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة والنامية لتلبية احتياجات التلاميذ التعليمية، وذلك من خلال تطوير وتقديم مقررات كاملة عليها على الإنترنت.

وتتضح أهمية أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية من خلال تلبيتها للاحتياجات المعرفية والتكنولوجية التي تتطلب بيئة افتراضية تسمح للقائمين على إدارة العملية التعليمية بتبادل المعلومات، وتدعم الأنشطة، كما تمكن المتعلمين من التفاعل مع المحتوى التعليمي ومع بعضهم البعض وكذلك مع المعلم، وهذا ما جعلها ضرورة ملحة لتوظيفها في العملية التعليمية.(محمد إبراهيم، ٢٠١٧، ٣٠٢)

والجدير بالذكر أن هناك العديد من الأمثلة على أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مثل Edmodo, Moodle, Google Classroom ، كما يعد تطبيق Google Classroom من أكثر الأنواع استخداماً كنظام للتعلم الإلكتروني يعمل على تسهيل عملية التدريس وتدعيم للأنشطة الأكاديمية بشكل فعال.

ورأى ديسيكو أن Google Classroom تطبيق الكتروني يتضمن العديد من خدمات Google مثل البريد الإلكتروني والملفات المحملة على السحابة، ونماذج جوجل لإنشاء الاختبارات والاستبيانات وعروض جوجل التقديمية .ويتيح إنشاء فصول دراسية افتراضية يمكن عن طريقها عرض المادة التعليمية والمهام والأنشطة

والواجبات والحصول على ردود فعل فورية للتلاميذ عن طريق دخولهم للبرنامج من أي مكان داخل الفصول الواقعية أو في المنازل(Dicicco,2016,4).

وقد اهتمت كثير من الدراسات السابقة باستخدام أو التوصية باستخدام منصة Google Classroom في البيئات التعليمية المختلفة لتشكيل (System Management Learning (LMS ومن بينها دراسة أزهار وإقبال Azhar & Iqbal,2018) والتي جاء في توصياتها ترشيح استخدام منصة Google Classroom لأي جامعة لا تملك موارد كافية لتشكيل LMS (نظام إدارة التعلم)الخاص بها حيث إنها خدمة مجانية وذات فعالية .

وتأسيسا على ما سبق من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة حول أهمية دراسة الطرق والأساليب والأنظمة التي يتعلم بها التلاميذ ومنها نظام ادارة الفصل باستخدام تطبيق جوجل (Google Classroom) كطريقة للتدريس والتي تجعل التلميذ ايجابيا وتخرجه من سلبيته، وتجعله يسعى دائما للبحث عن المعرفة ومصادرها، يأتي البحث الحالي لدراسة فعالية استخدام نظام ادارة فصول (Google Classroom) التعليمية في اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات البحث الإلكتروني ولكن باختلاف المرحلة الدراسية والمحتوى الدراسي.

الإحساس بالمشكلة :

استشعرت الباحثة وجود مشكلة من خلال :-

- ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة وتوصياتها ذات الصلة بموضوع البحث، على النحو التالي:

- أوصى عبد الواحد الحربي(٢٠١٩،١٤١) بممارسة مهارات البحث أثناء تعلم التلاميذ لاكتسابها، كما أوصى بتزويد التلاميذ بمهام وواجبات إضافية يمارس من خلالها هذه المهارات.

- أكدت سهام الحنفي(٢٠٠٤،١٤٤) على ضرورة تركيز الاهتمام على تنمية مهارات التلميذ البحثية اكثر من تزويده بالمعلومات، وتدريب التلميذ على طرق البحث عن تلك المعلومة والتحقق من صحتها وكيفية توثيقها اذا ثبت صحتها. وكذلك وضع خطة طويلة المدى لضمان تضمين مهارات البحث في مناهج المراحل الدراسية المختلفة.
- كما أكدت توصيات المؤتمرات التالية: المؤتمر الدولي لتكنولوجيا وتقنيات التعلم والتعلم الإلكتروني في الشارقة (٢٠١٧)، ومؤتمر التعلم الإلكتروني الإفريقي بالقاهرة (٢٠١٦)، والمؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠١٥) بضرورة دعم بيئات التعليم والتعلم الإلكترونية والمحتوى الرقمي وأساليب تطويرها وتوظيف الشبكات الاجتماعية التفاعلية في عملية التعليم والتعلم.
- وأوصت دراسة محمد السمكري وعبد المهدي الجراح(٢٠١٨) باستخدام تطبيق منصة Google Classroom كنظام إدارة تعلم إلكتروني.
- كما أوصت دراسة داش(Dash,2019) المؤسسات التعليمية وخاصة في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط محدودة الموارد بالمنصة كنظام مجاني لإدارة التعلم (LMS).

- عمل الباحثة في مجال تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ فقد لاحظت الباحثة افتقار التلاميذ لمهارات البحث الالكتروني واعتمادهم الكلي على المعلم في الحصول على المعلومة السريعة.
- وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠٢١م)؛ حيث أعدت الباحثة اختباراً في الجانب المعرفي لمهارات البحث الالكتروني، وتم تطبيقه على عينة بلغت

(٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الدقهلية، وجدول (١) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١)نتائج اختبار الجانب المعرفي لمهارات البحث الالكتروني لدى عينة الدراسة الاستكشافية

الاختبار	الدرجة النهائية	مستوى الأداء									
		ممتاز		جيد جدًا		جيد		مقبول		ضعيف	
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%
مهارات البحث الالكتروني	١٠	٠	٠	٠	٠	١	٥	٦	٣٠	١٣	٦٥

يبيِّن الجدول (١) تدني مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني بمحافظة الدقهلية، في الجانب المعرفي لمهارات البحث الالكتروني ؛ حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين حصلوا على تقدير ضعيف في اختبار مهارات البحث الالكتروني ٦٥٪ من العينة الاستطلاعية.

ومع التسليم من الباحثة رأيًا – تدعمه نتائج الدراسة الاستكشافية – من إغفالٍ وإهمالٍ للجانب الشخصي المتمثل في نمط التعلم الذي يفضله المتعلم في أثناء التعلم، وفي ضوء التوصيات التي حفلت بها الأبحاث والمؤتمرات المذكورة آنفًا، إلى الاستفادة من أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية ونظام Google Classroom، وتطبيقا استراتيجيات حديثة ترتكز على التلميذ، وتجعل منه محورًا للتعلم، وترفع من جودة العملية التعليمية في تحقيق أهداف اللغة الإنجليزية.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات الاستقصاء الإلكتروني ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية استخدام نظام إدارة الصفوف(Google Classroom)التعليمية في اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية: -

١. ما مهارات البحث الإلكتروني المتطلب تنميتها لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية؟
٢. كيف يمكن استخدام نظام إدارة صفوف Google Classroom التعليمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٣. ما فعالية نظام إدارة صفوف(Google Classroom) التعليمية في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الالكتروني لدى التلاميذ في المرحلة الاعدادية؟
٤. ما فعالية استخدام نظام إدارة صفوف(Google Classroom) التعليمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن فعالية نظام إدارة صفوف(Google Classroom) التعليمية في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
٢. الكشف عن فعالية نظام إدارة صفوف(Google Classroom) التعليمية في تنمية الجانب الآدائي لمهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث في:

١. استخدام نظام إدارة الصفوف(Google Classroom) التعليمية في تنمية مهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
٢. تزويد القائمين على تخطيط مناهج اللغة الإنجليزية ومطوريها بالمعلومات الضرورية لتصميم بيئات تعلم إلكترونية قائمة على نظام إدارة صفوف(Google Classroom) مهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

٣. إعداد دليل لمعلمي مادة اللغة الإنجليزية ومشرفيها يوضح كيفية التدريس باستخدام نظام إدارة الصفوف(Google Classroom)التعليمية.

٤. تقديم ادوات بحث تتمثل في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لمهارات البحث الالكتروني ويسترشد بها الباحثين في إعداد أدوات مماثلة.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- حدود موضوعية: يقتصر على نظام إدارة الصفوف(Google Classroom) التعليمية على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كما تقتصر الدراسة على الوحدة السابعة والثامنة والتاسعة بمقرر اللغة الإنجليزية نظراً لاحتوائها على المشاريع التي تحتاج إلى البحث والتقصي في المواقع الإلكترونية حتى يتمكن التلاميذ من إتقانها.
- حدود بشرية: عينة قصدية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- حدود مكانية: طبق البحث بمدرسة الشهيد تامر بكر الإعدادية بقرية صهرجت الكبرى بإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية.
- حدود زمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠٢٠/٢٠٢١.

أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية من أجل تحقيق أهدافه:

١ - اختبار التحصيل للجوانب المعرفية لمهارات البحث الالكتروني.

٢ - بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات البحث الالكتروني.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام:

- المنهج الوصفي التحليلي لتحديد نظام إدارة الصفوف (Google Classroom التعليمية، والتوصل إلى قائمة مهارات البحث الالكتروني.
- المنهج شبه التجريبي لتحديد فعالية استخدام نظام إدارة صفوف(Google Classroom) في اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

إجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفق الخطوات التالية:

١ - الاطلاع على الأدبيات وثيقة الصلة بالبحث الحالي بهدف وضع الإطار النظري والدراسات السابقة.

٢ - إعداد قائمة الأهداف (العامة والإجرائية) المطلوب تحقيقها، وتحكيمها وضبطها من خلال الخبراء والمتخصصين.

٣ -إعداد قائمة مهارات البحث الإلكتروني المتطلب تنميتها لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية في ضوء الأهداف العامة والإجرائية.

٤ - إعداد أدوات البحث وتشمل (اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة)، وعرضهما على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتهما.

٥ - اختيار عينة قصدية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة/ تجريبية) وفقًا للتصميم التجريبي للبحث.

٦ - تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا على عينة البحث.

٧ - تطبيق مواد المعالجة التجريبية على عينة البحث.

٨ - تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا على عينة البحث.

٩ - رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا.

١٠ - تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وعرض التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث

نظام إدارة الصفوف(Google Classroom) التعليمية:

عرفه كل من تيودورا ولونا (Teodora & loana ,2017,91) "بأنه نظام محوسب قائم على الإنترنت يقوم بدمج تطبيقات G Suite التعليمية مع جميع الخدمات الأخرى ل G Suite وجميع تطبيقات Google، ويتيح لمستخدميه تقديم التعلم الإلكتروني وإدارة عملياته".

وعرفته الباحثة إجرائياً: نظام إدارة الصفوف (Google Classroom) التعليمية هو نظام لتقديم الدروس، وإتاحة التواصل بين المعلم والتلاميذ ودمج مقاطع الفيديو، تدعيم الأنشطة بشكل إلكتروني إضافة إلى رصد الدرجات ومتابعة تقدم التلاميذ.

مهارات البحث (Survey Skills):

وعرفها مارش (March,2004,215) بأنها "وسيله لاستمرارية عملية التعلم حيث يستطيع المتعلمون من خلالها بناء فهم عميق للمفهوم وتوسيع مداركهم فيها، وتقديم التبريرات والتفسيرات الدقيقة وبذلك يصبح عضوا منتجا وفاعلا في مجتمعه".

وتعرف إجرائيا بأنها: خطوات مرتبة بطريقة علمية يستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية للبحث والتقصي بطريقة الكترونية عن بعض المشاريع المقررة على منهج اللغة الإنجليزية في الفصل الدراسي الثاني.

الإطار النظري:

لقد حاز نظم ادارة الصفوف(Google Classroom) التعليمية على اهتمام المؤسسات التعليمية كونها من أهم انظمة ادارة التعلم الإلكتروني في تلبية احتياجات المتعلمين من خلال تطوير مقررات كاملة عليها على الإنترنت.

أولاً: مفهوم نظام Google Classroom).

لقد تعددت التسميات والترجمة للمصطلح، فهناك من يسميها بالمنصة التعليمية من جوجل، والبعض يطلق عليها الفصل الدراسي، أو صفوف جوجل، والبعض الآخر يسميها تطبيق أو خدمة، وكذلك نظام لإدارة التعلم.

كما عرفه بيل Bell (2015,1) بأنه: "أحد تطبيقات شركة جوجل المجانية، تم إطلاقه عام ٢٠١٤، يهدف إلى تقديم المساعدة في ادارة العملية التعليمية، ويقدم للمعلم جميع الخدمات التي تساعده في إيصال المحتوى للمتعلمين بطرق مختلفة، ويتيح التواصل بين المعلمين والمتعلمين، والإدارة وأولياء الأمور، كما يساعد المعلم على إجراء التقويم بطرق مختلفة، ويمتاز بسهولة الاستخدام، وقدرته على ربط جميع تطبيقات جوجل الأخرى، وتطويعها في التعلم بكل سهولة ويسر"

وعرفته بوجدان وأندريا وكامليا Bogdan, Andreea, & Camelia (2015,23) بأنه "نظام لإدارة التعليم يهدف إلى تبسيط إنشاء الفصول الدراسية وتصنيفها وتقديم المحتوى للمتعلمين بشكل إلكتروني من خلال أحد تطبيقات Google التعليمية ".

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن: -

- (Google Classroom)نظام ادارة تعلم متكامل يقدم فرصة عبر الإنترنت.
- يوفر أدوات لتقديم الدروس وتنظيمها.
- يجمع بين العديد من تطبيقات وخدمات شركة Google.

نظام إدارة الصفوف (Google Classroom) التعليمية:

ويساعد نظام إدارة التعلم (Google Classroom) المعلم والتلميذ في تنفيذ العديد من المهام منها:

- **الواجبات**

يتيح نظام (Google Classroom) إمكانية فرض الواجبات على التلاميذ، ليقوم التلاميذ بحل الواجب وارساله إلى المعلم بطريقة إلكترونية مع إمكانية التصحيح المباشر. وكذلك تتيح الخدمة للتلاميذ إمكانية التعاون مع المعلم لحل الواجب أو التعاون مع التلاميذ الآخرين. وكل ذلك يتم بشكل يسير وسهل على خدمة (Google Drive) الخاصة بالتلاميذ والمعلم. وللتسهيل على التلاميذ تتيح الخدمة للمعلم إرسال نموذج إجابة كمثال لجميع التلاميذ في وقت واحد (ماجدة الباوي، ١٤٦،٢٠١٩).

- **الدرجات**

وأشارت افتخار(٢٠١٦) إلى أن الخدمة تدعم العديد من الطرق لرصد الدرجات للتلاميذ بطريقة إلكترونية بحتة، فالمعلمون يمتلكون خاصية لرفع ملفات درجات التلاميذ على الخدمة؛ فيما يستطيع التلاميذ استعراض درجاتهم بشكل مباشر. كما يستطيع المعلم إرسال درجات التلاميذ بشكل خاص لكل تلميذ على حدة، ويستطيع التلاميذ التعليق والتواصل مع المعلم حول أي إشكالية تقع في الدرجات. والأهم أن المعلم يستطيع تعديل الدرجات في أي وقت أراد بعد ذلك (Iftakhar, 2016, 13:).

- **التواصل**

يستطيع المعلم أن يضع إعلاناً للتلاميذ في المنصة حول أي أمر يريده، فيما يستطيع التلاميذ التعليق على الإعلان وسؤال المعلم والتواصل معه. ويستطيع المعلم إرفاق أي ملف أراد (فيديو، نص، صوت) وغيرها بشكل سهل مع الإعلان. ومن المزايا الرائعة في تسهيل عملية التواصل أن الخدمة مندمجة بشكل تام مع بريد (Gmail)، فيستطيع التلاميذ التواصل فيما بينهم بشكل سريع عبر البريد، لأن قائمة التلاميذ ستظهر بشكل تلقائي للتلاميذ والمعلم في بريده عندما يريد إرسال رسالة (يوسف العمور، ٢٠١٦، ٣٨).

ويوجد العديد من التطبيقات التي يمكن استخدامها في (Google Classroom) من أهمها:

جوجل درايف Google drive

ورأى سلافكوف أن جوجل درايف أو (Google drive) خدمة تخزين سحابي ومزامنة ملفات مقدمة من قبل شركة جوجل. تمكنك هذه الخدمة من تخزين ومشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع تلاميذ فصلك أو حتى مع الشركاء وأولياء الأمور والفصول الدراسية الأخرى. كما يمكنك إنشاء تعليقات والرد عليها. ويمكن تطبيق جوجل درايف أيضا من فتح العديد من أنواع الملفات في متصفحك مباشرةً؛ بما في ذلك ملفات (PDF) وملفات (Microsoft Office) ومقاطع الفيديو عالية الدقة والعديد من أنواع ملفات الصور، حتى إذا لم يكن البرنامج الملائم مثبتًا على جهاز الكمبيوتر، كما يمكن من إجراء تعديلات على ملفاتك (Slavkov, 2015, 83-84)

ويتضح مما سبق عرضه من تطبيقات (Google Classroom) في التعليم والتي يمكن الاستفادة منها في إثراء المحتوى التعليمي ليكون غنياً بالوسائط المتعدة (نصوص، صور، رسوم، فيديو، عروض تفاعلية)، لتنمية مهارات البحث الالكتروني، في تدريس اللغة الانجليزية إضافة إلى ما يوفره النظام من مميزات لتسهيل عملية التعليم التي يقوم بها المعلم في الصف بشكل أفضل، وذلك باستخدام تقنيات التعليم المتوفرة.

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن نظام إدارة التعلم (Google Classroom) هو الأهم والأنسب لطبيعة البحث الحالي ؛ وذلك نظرا للعديد من المميزات التي ذكرت سابقا، إضافة إلى إمكانية ممارسة أنشطة البحث إلكترونيًا عبر الفصل التعليمي الإلكتروني، مع توفير التفاعل والتواصل بين المعلم والتلاميذ في منتدي النقاش الإلكتروني، مع تقديم محتوى تعليمي غني بالوسائط المتعددة

(نصوص، صور، فيديو من اليوتيوب)، تساعد التلاميذ على التحصيل وتنمية المهارات العليا لديهم؛ ولعل ذلك يظهر الحاجة لتعرف العلاقة بين بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نظام إدارة صفوف (Google Classroom) واللغة الانجليزية.

العلاقة بين أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية القائمة على نظام إدارة صفوف (Google Classroom) واللغة الانجليزية

يشهد العصر الحالي تسارعاً نحو التقدم العلمي، مما أحدث تحولات جوهرية في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها حيث لم يعد الهدف الاساسي لتعليم اللغة الإنجليزية مقتصراُ على تنمية التحصيل فقط، وإنما على تنمية مهارات التلاميذ في توظيف مهارات البحث الإلكتروني مما عكس أهدافاً متطلبة لمادة اللغة الإنجليزية، ولاشك أن استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية القائمة على نظام إدارة صفوف (Google Classroom سيمكن التلاميذ من استثمار كل معطيات التكنولوجيا وسيساعد في إثراء المحتوى التعليمي لمادة اللغة الإنجليزية - كونها من المواد النظرية - ليكون غنياً بالوسائط المتعدة (نصوص، صور، رسوم، فيديو، عروض تفاعلية)؛ وبالتالي القضاء على الملل والسأم الذي يسببه التعليم التقليدي في تعليم اللغة الانجليزية.

استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية في تنمية المهارات.

نظراً لأهمية نظام إدارة صفوف (Google Classroom) التعليمية فقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بالتأكد من فعاليته في التعليم والتدريس وبالأخص في تدريس اللغة الإنجليزية وتنمية متغيرات مختلفة ومن هذه الدراسات قام استوتي وأخرون (Astuti, U.P, Sujannah, w.d& Cahyono,B.y,2020) بدراسة بعنوان تأثير التعلم المدمج باستخدام Google Classroom في قدرة طلاب اللغة الإنجليزية على الكتابة عبر مستويات الحكم الذاتي وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير التعلم المدمج باستخدام Google Classroom في قدرة طلاب اللغة الإنجليزية على الكتابة عبر مستويات الحكم الذاتي، وقد أظهرت النتائج أن القدرة

الكتابية لطلاب اللغة الانجليزية كلغة ثانية الذين تم تدريسهم باستخدام التعلم المدمج باستخدام Google Classroom كانت أفضل من قدرة المجموعة الأخرى، إلى جانب ذلك تفوق طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية المستقلون ذوي الاستقلالية العالية على طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية منخفضي الاستقلالية في قدرتهم على الكتابة.

كما هدفت دراسة كاسيولا (Kasula,2015) إلى التعرف على مدى جاهزية (Google Classroom) لتعلم اللغة الإنجليزية، حيث قام بإجراء مقابلات شخصية مع معلمين ومعلمات في الولايات المتحدة لبيان مدى استخدامهم تطبيقات Google وخصوصاً تطبيق Google Classroom، والذي أنتج عام ٢٠١٤وكونه تطبيقاً يضم جميع تطبيقات Google Education ، وقد بين الباحث أن هذا التطبيق المجاني يتيح لمستخدميه ربط جميع خدمات Google مثل البريد الإلكترونيE-mail ، Google Drive، Google form، ويقدم جميع المتطلبات التي يحتاج إليها المعلم في الغرفة الصفية، ويساهم في التواصل ما بين المعلم والمتعلم وفي تسهيل العملية التعليمية نظراً إلى سهولة التعامل معه وكونه لا يحتاج إلى تجهيزات خاصة، أو مختصين لتحميله، ويتيح للمعلم إجراء التقييم والامتحانات للطلاب بشكل ميسر وسهل، ويمكن الدخول إليه من أي جهاز متوفر لدى المتعلمين والمعلمين وفي أي وقت أو زمان، ونظراً إلى قدرته على الربط مع جميع تطبيقات Google فإنه يسهم في تدريس اللغة الإنجليزية بسهولة، خصوصاً لإمكانياته في التعامل مع أكثر من لغة، وقدرته على الربط مع جوجل للترجمة، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بهذا التطبيق، وتجربته في مساقات اخرى.

ومما سبق يمكن استخلاص انتشار استخدام نظام إدارة فصول Google Classroom بشكل كبير في التعليم بمراحل تعليمية مختلفة، وبتحليل نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها يلاحظ أنها توصي باستخدام منصة Google

Classroom في تدريس وتعليم اللغة الانجليزية لفعاليتها في تحقيق نواتج تعلم مستهدفة عديدة إلى جانب مميزاتها، وسهولة استخدامها، ووصول المتعلمين إليها، وبالرجوع لإجراءا تلك الدراسات توصلت الباحثة إلى نماذج تصميم المقررات الإلكترونية المختلفة وخطوات استخدام البيئة التعليمية القائمة على نظام ادارة صفوف Google Classroom في طرحها على المتعلمين مما أفاد في تصميم وتنفيذ المقرر الإلكتروني الذي يقترحه البحث الحالي، ويختلف البحث الحالي عما سبق عرضه من الدراسات في أنه يستخدم نظام إدارة صفوف Google Classroom التعليمية في تنمية متغير جديد لم يتم تناوله في البيئة العربية - على حد علم الباحثة - وهو مهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

المحور الثاني : البحث الإلكتروني

لقد اهتم علماء التربية بالبحث لما له من أهمية في حث التلاميذ وتدريبهم على التفكير وإكسابهم مهارات البحث وجمع المعلومات واتخاذ القرارات وإعطائهم الحرية في تعلمهم ليعيشوا متعه كشف المجهول والوصول إلى المعرفة وإنتاجها بأنفسهم بدلا من أن يبقوا متلقين المعرفة ومستهلكين لها.

أولا : مفهوم البحث الالكتروني:

على الرغم من أن عديد من الباحثين تناولوا مفهوم البحث إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف واحد محدد له، فمنهم من اعتبره طريقة تدريس ومنهم من اعتبره طريقة للتفكير، فتعددت التعريفات منها: -

رأى فريد أبو زينه (٢٠١١،٨٣): أن البحث هو: "عملية فحص واختبار موقف ما بحثا عن معلومات أو معان أو علاقات متضمنة في الموقف لاستخلاص استدلال ما".

وعرفه حسين أبو رياش وآخرون (٢٠١٤،١١٤) بأنه: "عملية بحث وتقصٍّ يسعى من خلالها الفرد إلى المعرفة والفهم، وبصورة أكثر شمولية".

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف البحث الالكتروني بأنه: بتلك الطريقة التي تعتمد على النشاط الخاص والمشاركة الفعالة للمتعلم داخل بيئة التعلم الإلكترونية، حيث

يقوم التلميذ بالبحث مستخدماً مجموعة من المواقع الإلكترونية للتوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت توجيه المعلم واشرافه، ويقاس بالاختبار المعد لذلك.

ثانياً: مهارات البحث الإلكتروني.

- لقد تعددت وتنوعت وجهات النظر حول تعريف مهارات البحث الإلكتروني، وهي كما يلي: أشار(يعقوب نشوان،٢٠٠١،٢٠٨) إلى أنه لكي يقوم التلاميذ بالتعلم عن طريق البحث لابد أن يمتلك مجموعة من المهارات العلمية الأساسية، وإذا لم تكن لديه هذه المهارات فإن ممارسته لأسلوب البحث يكسبه هذه المهارات بالتدريج إلى أن يصبح قادراً على توظيف هذه المهارات بمفرده.
- وعرفها أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٢،٧٠) بأنها "الأنشطة والأفعال والممارسات التي يقوم بها العلماء أثناء التوصل إلى النتائج الممكنة للعمل من جهة، وفي الحكم على هذه النتائج من جهة أخرى ".

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف مهارات البحث الإلكتروني بأنها: مجموعة من المهارات الأدائية التي يقوم بها تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بطريقة الكترونية معتمدة على الحاسوب للبحث عن المعلومات والبيانات وتفسيرها وجمعها بطرق مختلفة وحفظها بأكثر من طريقة عبر صفحات تعليمية مخصصة يقوم بإعدادها المعلم عبر الويب.

ثالثاً: تصنيف مهارات البحث الإلكتروني.

لقد تعددت التصنيفات التي تناولت مهارات البحث الإلكتروني، وفيما يلي مهارات البحث الإلكتروني التي تناولتها الدراسات السابقة:

- تصنيفات قسمت مهارات البحث

لقد قسمت رابطة التربية العلمية مهارات البحث إلى مجموعتين اساسيتين، وذلك طبقا للمرحلة التعليمية المناسبة إلى مهارات أساسية ومهارات تكاملية، كما يلي:

١- مهارات البحث الاساسية ((Basic Inquiry Skills

ويتم تدريس هذه المهارات في المرحلة الدنيا من التعليم الاساسي، وتتمثل في

الملاحظة والاتصال والتصنيف، والقياس والتوقع وعمل الاستدلالات، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية.

٢- **مهارات البحث المتكاملة (Integrated inquiry Skills)**

ويتم تدريس هذه المهارات في المراحل العليا وهي عمليات أعلى في المستوى من العمليات البسيطة وتأتي في قمة هرم تعلم العمليات العلمية، وتتمثل في صياغة الفروض، والتحكم في المتغيرات والرسوم البيانية، وتحديد المتغيرات والتصميم التجريبي وتحديد التعريف إجرائياً، وتفسير البيانات.

كما يوجد تصنيفات تناولت مهارات البحث بدون تقسيم :

يوضح (تروبريدج وآخرون،٢٣٢،٢٠٠٤)أن مهارات التفكير الاستقصائي هي: تكوين أسئلة علمية، تصميم التجارب، القيام بالملاحظات المنظمة، تفسير البيانات وتحليلها، استخلاص الاستنتاجات، التواصل، وتنسيق وتنفيذ البحث الكامل.

يتضح مما سبق أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على مهارات البحث بصفة عامة والتي منها مهارات البحث الإلكتروني أيضا، وعليه فقد اقتصرت الباحثة على عدد من المهارات الرئيسة التي يمكن تنميتها بشكل الكتروني وتناسب طبيعة البحث الحالي والفئة المستهدفة وتم تحديد عدد من المهارات الفرعية يندرج تحت كل مهارة رئيسة من مهارات البحث الالكتروني وهذه المهارات الفرعية مهارات عقلية لتوضيح أنشطة البحث الالكتروني الموجودة في كتاب اللغة الانجليزية لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي والذي يحتوي على الحد الأدنى من مهارات البحث الإلكتروني وهو البحث.

رابعاً : تحديد مهارات البحث الإلكتروني.

طبقا لما سعى إليه البحث الحالي من أجل تنمية مهارات البحث الالكتروني عبر نظام إدارة صفوف Google Classroom التعليمية بشكل فعال فقد اقتصر التدريب على عدد محدود من المهارات الالكترونية التي يمارسها التلميذ من خلال أدائه للأنشطة المختلفة والتي يمكن تنميتها عبر صفحات الويب التعليمية والتي تتمثل في ثلاث مهارات رئيسة (مهارة البحث ومهارة التحليل ومهارة الابتكار) والتي

تقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في كلا من اختبار مهارات البحث الإلكتروني وبطاقة الملاحظة وقد تم تحديد تلك المهارات من الدراسات والبحوث السابقة بما يناسب طبيعة البحث الحالي وكذلك مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي، وحددت الباحثة مهارات البحث الالكتروني على النحو التالي:

١- مهارة البحث

إن هذه المهارة هي المهارة القائم عليها البحث الالكتروني ويسمى البعض هذه المهارة بمهارة تصميم الأنشطة والتجارب كما أن التلاميذ يتعلمون معنى البحث الحقيقي وليس نقل المعرفة من عقل المعلم إلى عقل التلاميذ،

٢- مهارة التحليل

وهي عملية تتضمن القدرة على التوصل إلى الأسباب الحقيقية للمعلومات التي قام التلميذ بجمعها أو الظواهر التي لاحظها، وذلك في ضوء ما يمتلكه من معلومات وخبرات سابقة.

٣- مهارة الابتكار

وهي مزيج من المهارات المعرفية والمهارات السلوكية، و المهارات والمهارات التقنية، لإنتاج شيء جديد خلال فترةٍ زمنية معينة نتيجةً لتفاعل الفرد مع الخبرة التي يمتلكها، ومن خلال تفكيره بطرقٍ جديدة بعيداً عن التفكير الروتيني والتقليدي.

سادساً: مظاهر الاهتمام بالبحث الإلكتروني.

تجدر الإشارة إلى وجود الكثير من الدراسات والبحوث التي سعت إلى اكساب التلاميذ مهارات البحث وتنميتها في مجالات مختلفة من خلال استراتيجيات وأنظمة تعليمية مختلفة لما لها من أهمية ساعدت التلاميذ في تنشيط الطاقات الكامنة بداخلهم وبث روح الابتكار والاقدام نحو التعلم؛ فجاءت دراسة سارة الشامي (٢٠٢٠) لتستهدف تنمية مهارات البحث العلمي وتعديل الاتجاه باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمجموعات عينة

البحث التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات البحث العلمي، ومقياس الاتجاه النفسي.

وهدفت دراسة ميساء حمزة (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل بحوث الفعل لتنمية البحث الفلسفي والمسئولية الاجتماعية لدى معلمي الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية، واثبتت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل بحوث الفعل في تنمية البحث الفلسفي والاتجاه نحو البحث.

وقام حمدي رضوان(٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام مدخل التعلم المختلط في تدريس وحدة الإحصاء لتنمية مهارات البحث الإحصائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) تعزي إلى مدخل التعلم المختلط على تنمية مهارات البحث الإحصائي ككل وكل على حده لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة في مجال البحث الإلكتروني أنها أكدت جميعها على ما يلي:

- وجود اهتمام واضح بمهارات البحث عموما لدى التلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية المختلفة، وحتى بالنسبة إلى المعلمين.
- أهمية البحث بكل جوانبه وضرورته لما يترتب عليه من تنمية العديد من المهارات التي تقود إلى البحث والتقصي من مصادر المعرفة المختلفة.
- تمت تنمية مهارات البحث من جوانب مختلفة : فهناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات البحث العلمي، منها دراسة :سارة الشامي(٢٠٢٠)، وهناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات البحث الفلسفي؛ منها دراسة: ميساء حمزه (٢٠١٨)، كما يوجد دراسات اهتمت بتنمية مهارات البحث الإحصائي؛ منها دراسة: حمدي رضوان (٢٠١٧).كما أن هناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات البحث الجغرافي؛ منها دراسة: كامل الحصري(٢٠١٦).

- ندرة البحوث والدراسات التي ركزت على البحث الإلكتروني في البيئة العربية، ولذا فقد كان دافعا قويا لبناء البرنامج التعليمي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لإكسابهم وتنمية مهارات البحث الإلكتروني لديهم، مما دعا الباحثة إلى إجراء هذا البحث، ويؤكد مدى أهمية دراسة هذا المتغير كمتغير تابع.

أوجه الإفادة من الإطار النظري:

أفاد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة في جوانب متعددة، تجلت بعض صورها في الآتي:

- بناء الإطار النظري المرتبط بمتغيرات البحث، وهي:
  - نظام إدارة الصفوف Google Classroom التعليمية.
  - مهارات البحث الالكتروني.
- إعداد قائمة بمهارات البحث الالكتروني المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مع بناء اختبار لقياس تلك المهارات.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

سابعاً: فروض الدراسة

في ضوء مشكلة البحث صاغت الباحثة الفروض البحثية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات البحث الالكتروني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة للجوانب الآدائية لمهارات البحث الإلكتروني".

الإطار التجريبي.

أولاً : مواد وأدوات البحث :

- إعداد قائمة مهارات البحث الإلكتروني :

في ضوء هدف البحث الحالي وهو تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم إعداد قائمة مهارات البحث الإلكتروني وفق المراحل التالية:

(١)- تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات :

اعتمدت الباحثة في إعداد قائمة المهارات على المصادر التالية:

- الدراسات التي تناولت تنمية مهارات البحث ومنها دراسات؛ سارة الشامي (٢٠٢٠)، إيمان طلبة (٢٠١٩)، بكر شكر (٢٠١٩)
- الأدب التربوي ذي الصلة بمهارات البحث مثل تروبريدج وآخرون(٢٠٠٤،٢٣٢)، (NSR,2002,165-167)،

(٢)- إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات :

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى وضع صورة مبدئي لقائمة مهارات البحث الإلكتروني، والتي تكونت من (٣) مهارة رئيسة و (٣٣) مهارة فرعية.

(٣)- تحكيم قائمة المهارات :

تم عرض الصورة المبدئية لقائمة المهارات وكانت تحتوي على (٣) مهارة رئيسة، و(٣٣) مهارة فرعية على مجموعة المحكمين من الخبراء والمتخصصين

في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم.

تم إجراء التعديلات التي رأى السادة المحكمون ضرورة تعديلها، حيث أعيد صياغة بعض المهارات، وحذف واستبعاد بعض المهارات الأخرى، ولتحديد نسبة اتفاق المحكمين على درجة أهمية كل مهارة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم استبعاد المهارات الفرعية التي اتفق المحكمون على أنها غير مهمة

شكل نظام إدارة صفوف Google Classroom التعليمية :

١ - قم بالاتصال بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت).

٢ - تسجيل الدخول إلى Gmail

٣ - لفتح Gmail ، يمكنك تسجيل الدخول من جهاز كمبيوتر أو إضافة حسابك إلى تطبيق Gmail على الهاتف أو الجهاز اللوحي.

٤ - على جهاز الكمبيوتر، انتقل إلى Gmail.com.

١- أدخل البريد الإلكتروني لحسابك في Google أو رقم الهاتف وكلمة المرور.

٢- الانضمام إلى الصف الدراسي.

٣- إدخال رمز الصف الدراسي.

٤- ظهور الشاشة الافتتاحية للنظام.

ويوضح الشكل التالي(١) الواجهة الرئيسية للنظام.

شكل (١) واجهة نظام ادارة الصفوف (Google Classroom) التعليمية.

بناء أدوات القياس الخاصة بالبحث:

١ - **اختبار التحصيل المعرفي لمهارات البحث الإلكتروني:** قامت الباحثة – بعد تحديد مهارات البحث الإلكتروني (المؤشرات السلوكية الدالة عليها) - بإعداد اختبار يقيس الجانب المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

(أ) - **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات البحث الإلكتروني المستهدفة بالتنمية

(ب) - **مصادر إعداد الاختبار:** اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على محتوى الوحدات المحددة (السابعة، الثامنة، التاسعة).

(جـ) - مكونات الاختبار:

قامت الباحثة – في ضوء اطلاعها على المصادر السابقة - ببناء الاختبار بصورته الأولية، والذي يتكون من (٣٣) سؤالاً لقياس مهارات البحث الإلكتروني.

(د) - صياغة مفردات الاختبار:

- برجوع الباحثة إلى العديد من المصادر والدراسات السابقة التي اعتمدت إعداد وبناء اختبارات يُقاس من خلالها مدى التمكن من مهارات البحث لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ومن هذه الدراسات، دراسة كل من: سارة الشامي(٢٠٢٠)، دراسة: مصطفى الشيخ(٢٠١٩)، دراسة: غادة محمد(٢٠١٨)، دراسة أماني أبو زيد(٢٠١٨)، تم التوصل إلى مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء مثل هذه الاختبارات، حيث حرصت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار ، مراعاة ما يلي:
  - ارتباط مفردات الاختبار بمهارات البحث الإلكتروني المستهدفة بالتنمية في هذا البحث.
  - صياغة مفردات الاختبار بأسلوب تربوي مناسب.

(٥) - صياغة تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بعد صياغة مفردات الاختبار، بصياغة تعليمات الاختبار، والتي روعي فيها ما يلي:

- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحديد البيانات المطلوبة من كل تلميذ: الاسم، المدرسة، الصف.

(٦) إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات البحث الإلكتروني:

تم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خطأ، على أن تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٣) درجة، وتساوى عدد مفردات الاختبار،

ويتم حساب درجات كل تلميذ، والزمن الذى استغرقه التلميذ في الإجابة على مفرداته، وذلك بعد انتهائه من الإجابة على جميع بنود الاختبار.

(٧) - صدق اختبار مهارات البحث الإلكتروني:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار - في صورته الأولية - مزود بمفتاح تصحيح اختبار مهارات البحث الإلكتروني؛ تم عرضه على عددٍ من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية، وفي مجال القياس والتقويم

(٨) – تجريب الاختبار:

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار لقياس مهارات البحث الالكتروني على عينة استطلاعية (غير عينة البحث) مكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرسة الشهيد تامر بكر الإعدادية بمحافظة الدقهلية، وكان الهدف من التطبيق الاستطلاعي ما يلي:
- **- تعرف مدى وضوح تعليمات الاختبار:**
- اتسمت تعليمات الاختبار بالوضوح، حيث أنه لم يرد أي استفسار أو سؤالٍ من أي تلميذ حول هذه التعليمات، لذا لم تجرِ الباحثة أي تعديل فيها.
- **- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار:**
- تم تطبيق الاختبار في حصتين منفصلتين، وبالتالي تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار من خلال حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار في كل من الحصتين على حدة.
- **- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.**
- بعد أخذ رأي السادة المحكمين تم تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ قوامها (٣٠) تلميذاً لحساب معاملات السهولة والصعوبة، والتباين لكل مفردة من مفردات الاختبار.

٢- بطاقة ملاحظة مهارات البحث الالكتروني:

تم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ لمهارات البحث الالكتروني، وقد تم اتباع الخطوات التالية في بناء وضبط بطاقة الملاحظة:

أ - تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

استهدفت بطاقة الملاحظة قياس أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمهارات البحث الالكتروني (موضع البحث) قبل وبعد دراسة محتوى البيئة التعليمية.

ب - تحديد الأداءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة:

تم تحديد الأداءات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات البرنامج التي تم ذكرها سلفاً، واشتملت البطاقة على (٣) مهارة رئيسة، و(٣٣) مهارة فرعية مرتبطة بمهارات البحث الالكتروني (موضع البحث).

- المستوى (لم يؤدِ) يحصل على الدرجة صفر، في حالة عدم تحقيق الأداء الصحيح.

د - تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم مراعاة توفير تعليمات بطاقة الملاحظة، بحيث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت التعليمات على توجيه الملاحِظ إلى قراءة محتويات البطاقة، والتعرف على خيارات الأداء ومستويات الأداء والتقدير الكمي لكل مستوى.

ه - الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

بعد أن تم تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة، تم صياغة بنود بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وقد تم تحديد المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية تحت كل بعد، حيث وصل عدد المهارات الرئيسية (٣) مهارة، رئيسية و (٣٣) مهارة فرعية، وبناءً عليه كان لابد من التأكد من صدق وثبات البطاقة حتى يمكن التعرف على مدى صلاحيتها للاستخدام كأداة تقويم.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

اشتمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد تامر بكر الإعدادية بقرية صهرجت الكبرى ٢٠٢١م. وتكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد تامر بكر الإعدادية بقرية صهرجت الكبرى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية، قوام كل مجموعة (٣٠) تلميذاً، وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية؛ كون المدرسة المختارة من المدارس التي تتوفر فيها الإمكانات الفنية، والمصادر التعلمية، مما يساعد الباحثة ويسهل عليها إقامة التجربة الميدانية في بيئة تعليمية جيدة.

ضبط متغيرات البحث

حرصاً على سلامة نتائج البحث، وللتحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة، وتجنباً للعوامل الدخيلة التي يتوجب على الباحثة ضبطها، والحد منها من أجل الوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، قامت الباحثة

بالتحقق من مدى تجانس المجموعتين في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البحث الالكتروني (موضع البحث)؛ باستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باختبار(ت) t-Test، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة التائية ومستوى الدلالة، للتحقق من تكافؤ المجموعتين، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية. ويوضح جدول رقم (٢) نتائج التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي وتكافؤ المجموعتين:

جدول (٢)

قيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي. درجات الحرية= ٥٨

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٤,٠٦	٢,٦٥	٠,٦٧٩	٠,٨٧٧غير دالة
التجريبية		٣,٦٠	٢,٦٧		

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٦٨ = (١,٩٩)

وبعد الكشف عن قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) ودرجة حرية (٥٨) =(٢,٦٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٠)، وبالتالي فإن قيمة (ت) غير دالة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل بعد من الأبعاد ومن ثم يتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي.

ب - **التحقق من تجانس المجموعتين التجريبيتين في أداء المهارات:** تم التحقق من مدى تجانس المجموعتين في أداء مهارات البحث الالكتروني (موضع البحث)؛ باستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باختبار(ت) t- Test ، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة التائية ومستوى الدلالة، للتحقق من تكافؤ المجموعتين، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية، ويوضح جدول رقم (٣) نتائج التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة أداء المهارات وتكافؤ المجموعتين:

جدول (٣)

قيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة وأبعادها. درجات الحرية= ٥٨

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٢٧,٨٣	٦,٥٨	٠,١٥٥	٠,٥٠٠ غير دالة
التجريبية		٢٨,١٠	٦,٧٢		

وبعد الكشف عن قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) ودرجة حرية (٥٨) =(٢,٦٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٠)، وبالتالي فإن قيمة (ت) دالة في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وفي كل بعد

من الأبعاد وبالتالي فإن قيمة (ت) دالة في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وفي كل بعد من الأبعاد ومن ثم يتم فأنه لا يوجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة.

تنفيذ التجربة: تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث في الفترة من ٢٠٢١/٥/١ وحتى يوم ١٧ /٢٠٢١/٥، وذلك بتوزيع اسم المستخدم الخاص بكل تلميذ، ورقم الدخول إلى النظام، وكان يتم الالتقاء بالتلاميذ في معمل المدرسة لممارسة المهارات العملية، والتفاعل مع المعلم وجهًا لوجه مرتين أسبوعيًا، وكان تلاميذ المجموعة الضابطة يقوموا بدراسة المحتوى التعليمي من الكتاب المدرسي؛ أما تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية فكانت تقوم بممارسة النشاط في بيئة التعلم الالكتروني القائمة على استخدام نظام إدارة الصفوف Google Classroom، وقد استمرت فترة التطبيق ١٧ يومًا، بعد الانتهاء من إجراء تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث (اختبار التحصيل المعرفي، بطاقة ملاحظة أداء المهارات) تطبيقًا بعديًا؛ وذلك للتعرف على الفرق بين تحصيل وأداء عينة البحث قبل التعرض للنظام التعليمي وبعده، وتحديد مدى فعالية نظام إدارة الصفوف Google Classroom التعليمية ، ومدى الفعالية الذى على كل مجموعة، وكان ذلك في الفترة من ١مايو وحتى ١٧مايو.

ولاختبار صحة الفرض **الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات البحث الإلكتروني"**

قامت الباحثة بحساب قيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

للجوانب المعرفية لمهارات البحث الإلكتروني، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل اليها:

جدول (٤)

قيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي. درجات الحرية= ٥٨

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٤,٠٦	٢,٦٥	٨,٩٢	٠٠٠ دالة عند ٠,٠١
التجريبية		٩,٠٠	١,٤٦		

وبعد الكشف عن قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) ودرجة حرية (٥٨) =(٢,٦٦)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٠)، وبالتالي فإن قيمة (ت) دالة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي وفي كل بعد من الأبعاد ومن ثم يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض **الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة للجوانب الآدائية لمهارات البحث الإلكتروني ".**

قامت الباحثة بحساب قيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل اليها:

جدول (٥)

قيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة وأبعادها. درجات الحرية= ٥٨

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٢٨,١٣	٧,٢٢	٤,٥٧	٠٠٠ دالة عند ٠,٠١
التجريبية		٣٥,٦٥	٥,٢١		

وبعد الكشف عن قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) ودرجة حرية (٥٨) =(٢,٦٦) ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (٢,٠٠)، وبالتالي فإن قيمة (ت) دالة في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وفي كل بعد من الأبعاد ومن ثم يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

عرض نتائج البحث:

ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها:

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بتحديد فعالية بيئة التعلم الالكتروني القائمة على صفحات الويب التعليمية في التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبطين بمهارات البحث الالكتروني لدى تلاميذ المجموعة الضابطة مقابل التجريبية (موضع البحث):

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٤) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات البحث الالكتروني لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

(١) - قد ترجع النتيجة إلى أن البيئة التعليمية ابتي تحتوى على العديد من الأنشطة والمواد التعليمية المتنوعة التي توفر عناصر التشويق والدافعية

والمتعة وإثارة القدرات العقلية والمعرفية لتلاميذ المجموعة التجريبية وتخاطب أكثر من حاسة لديهم.

(٣) - ربما كانت درجة الحرية المتاحة للتلاميذ عينة البحث في دراستهم لمحتوى البيئة التعليمية، والذي يسمح لكل تلميذ يمارس الأنشطة التعليمية بشكل فردي، وكل مجموعة تمارس الأنشطة التعليمية بشكل تعاوني، وتعلم محتوى البيئة التعليمية طبقًا لمعدل تعلم كل منهما وسرعته وقدراته الخاصة وراء ارتفاع تحصيل التلاميذ.

(٤) - وصول التلميذ إلى مستوى متقدم في التحصيل والإنجاز، فعندما تكون القرارات التي تحدث في موقف التعلم في يد التلميذ فإن تعلمه يكون أفضل، وعليه يمكن تفسير النتيجة على أساس أن القرارات التي كانت تحدث في مواقف التعلم، وفق البيئة التعليمية كانت في يد التلاميذ عينة البحث، حيث كان التلميذ هو الذي يقرر ما إذا كان يرغب في إعادة تعلم أجزاء معينة أم لا من البيئة التعليمية.

وتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٥) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وبين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البحث الالكتروني، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

(١) - طبيعة العمل التعاوني الذي يهدف في الأساس إلى تحسين، وتنشيط أفكار المتعلمين الذين يعملون في مجموعات يشارك بعضهم بعضًا، ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل تلميذ من تلاميذ المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته، وذلك خلافًا للعمل الفردي، ولاشك أن شعور التلميذ في ظل النمط التعاوني بذاته وتقديره لها، وقيامه بمشاركة زملائه في المجموعة، والتوضيح لهم قد يكون له أثر على نتائج تعلم تلاميذ مجموعته.

(٢) - ويمكن إرجاع النتيجة إلى مجموعة من الاعتبارات الأخرى والتي قد يكون لها تأثير على تفوق تلاميذ المجموعة مثل: وجود الفكر المتعدد في المجموعة، وذلك باشتمالها على أعضاء مختلفي القدرات، كما أن شعور التلاميذ بالأمان وعدم القلق؛ أو الخوف من الخطأ في ظل مساعدة بعضهم البعض أثناء ممارسة الأنشطة تعاونيًا قد يكون له دور في تعلمهم وبالتالي أثر في مستوى أدائهم العملي للمهارات (موضع البحث الحالي).

(٣) - كما يمكن تفسير تفوق مجموعة التلاميذ الذين مارسوا الأنشطة التعليمية تعاونيًا بأن التعلم التعاوني أكثر متعة في تعلم أي موضوع، فعندما يمارس المتعلم أي نشاط من خلال التعلم التعاوني فإنه يكون عضوًا في أحد المجموعات بالصف مختلفين في مستوياتهم وقدراتهم، ويأخذون بالاشتغال في تعلم هذا الموضوع أو النشاط والتفاعل فيما بينهم أثناء هذا التعلم، ويستفيدون من جهود بعضهم بعضًا، فإن أي إنجاز يُحَّقق إنما هو ثمرة لجهود جميع تلاميذ المجموعة، فكل منهم ليس مسؤولًا عن تعلمه الشخصي فحسب بل أيضًا عن تعلم كل تلميذ في المجموعة.

(٤) - التفاعل المباشر بين التلاميذ وبعضهم البعض يعمل على تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بينهم، مما زاد اهتمامهم وإقبالهم على تعلم المهارات وتشجيعهم على المشاركة والتنافس فيما بينهم.

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، تم وضع بعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التعلم بواسطة استخدام بيئة التعلم الالكتروني القائمة على نظام ادارة صفوف(Google Classroom) ؛ ومن هذه التوصيات:

١- من واقع اندماج التلاميذ داخل بيئة التعلم الالكتروني القائمة على نظام ادارة صفوف (Google Classroom)، فإنه يوصى بالاهتمام بتوظيف تقنيات التعليم من بعد، وخاصة في بيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، والاستفادة

منها في توصيل الخدمة التعليمية إلى المتعلم في مكان تواجده بعيداً عن المعلم، أو المؤسسة التعليمية، وفي الوقت الذي يناسبه.

٢- من واقع ثبوت فعالية بيئة التعلم الالكتروني القائمة على نظام ادارة صفوف (Google Classroom) في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري المرتبط بمهارات البحث الإلكتروني، فيوصى بالاستفادة من بيئة التعلم الالكتروني القائمة على نظام ادارة صفوف (Google Classroom) التعليمية في تعليم تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتدريبهم على تحصيل الجوانب المعرفية، والأداءات العملية المتنوعة، المرتبطة بمجال تعلمهم.

٣- توظيف بيئة التعلم الالكتروني القائمة على نظام ادارة صفوف Google Classroom التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة، والتركيز على استخدامها في تنمية المهارات بصفة عامة.

رابعًا: مقترحات ببحوث ودراسات أخرى:

من خلال ما أظهرته النتائج واستكمالاً لجوانب البحث يمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي أبان البحث أهميتها؛ ومنها:

١- إجراء بحوث حول توظيف بيئة التعلم الالكتروني القائمة على نظام ادارة صفوف (Google Classroom)التعليمية في مواد دراسية أخرى ولأعداد أكبر من المفحوصين، والكشف عن فعاليته في مخرجات تعلم متنوعة.

٢- تقويم محتوى اللغة الانجليزية في المراحل الدراسية في ضوء مهارات البحث الالكتروني.

أولاً: المراجع العربية:

أحمد عبد الرحمن النجدي، علي محي الدين راشد، منى عبد الهادي حسين (٢٠٠٢). المدخل في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.

حسين أبو رياش، سليم الشريف، عبد الحكيم الصافي (٢٠١٤). أصول واستراتيجيات التعلم والتعليم، عمان، دار الثقافة.

حمدي رضوان عبد الرحمن رضوان (٢٠١٧). فاعلية استخدام مدخل التعلم المخلط في تدريس وحدة الإحصاء لتنمية مهارات البحث الاحصائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج٦٦، ع٢،٥٢٩ -٥٥٩.

خالدة عباس محمد (٢٠١٨). فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التواصل واتخاذ القرار لدى طالبات جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٣٤)، ع (١٢) ، ١ -٦٣.

رافع عارف مساعدة (٢٠٠٣). تطور عمليات البحث العلمي وعلاقاتها بمستوى التعليم الصفي ونمط التعلم والتحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الأساسية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

سارة فتح الله فتح الله الشامي(٢٠٢٠): أثر توظيف استراتيجية الجدول الذاتيK.W.L في تدريس الاقتصاد المنزلي في تنمية مهارات البحث العلمي وتعديل الاتجاه النفسي نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مج(٤٤)، ع١،١٥ -١١٢.

سليمان البلوشى و فاطمة المقبالى (٢٠٠٦). " أثر التدريب على تصميم جدول البحث في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع على التعليم المقام بسلطنة عمان "، جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧ (١) - ص ٤٣ - ٦١.

سهام حنفي محمد الحنفي (٢٠٠٤). تأثير استخدام موديولات تعليمية إثرائية على تنمية مهارات البحث والبحث في المواد الفلسفية والاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٢.

عبد الواحد بن خلف الحربي(٢٠١٩). مهارات البحث المتضمنة في كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية ودرجة اكتساب الطلاب لها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٢١٣.

الغريب إسماعيل زاهر (٢٠٠٩) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة، عالم الكتب.

غسان يوسف قطيط (٢٠٠٨). أثر استخدام المختبر الجاف في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة التربية العلمية، مج(١١)، ع(٣) ، ٩٧ - ١١٩.

فريد كامل ابو زينة (٢٠١١).النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات ،عمان ، دار وائل.

ليزيل تروبريدج؛ رودجر وبايبي؛ جانيت وبوول (٢٠٠٤). تدريس العلوم في المدارس الثانوية، استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية، (ترجمة محمد جمال الدين عبد الحميد وآخرون)، العين، الإمارات العربية المتحددة، دار الكتاب الجامعي.

ماجدة إبراهيم البابوي، أحمد باسل غازي (٢٠١٩). أثر استخدام المنصة التعليمية Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٢ (١)، ١٢٣ - ١٧٠.

محمد محمد تيسير محمد حبيب السمكري وعبد المهدي علي الجراح(٢٠١٨). اثر استخدام تطبيق (Google Classroom) في تدريس مادة مقدمة في المناهج في تنمية مهارات التفكير العلمي، مؤتمر كلية العلوم التربوية، التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد٤٥، المجلد ٣، (٣١٣ -٣٣٠).

محمد مسعد إبراهيم (٢٠١٧). توظيف نظم إدارة التعلم الافتراضي ثلاثي الأبعاد لتلبية الاحتياجات التكنولوجية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج(٤٦)، ٣٠١ -٣٢٦.

ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل بحوث الفعل لتنمية البحث الفلسفي والمسئولية الاجتماعية لدى معلمي الفلسفة

والاجتماع بالمرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع١، ١٠٣ -٦٦.

يعقوب حسين نشوان(٢٠٠١). الجديد في تعليم العلوم، عمان، دار العرقان للنشر والتوزيع، عمان.

يوسف سليمان محمد العمور (٢٠١٦). فاعلية برنامج غرفة جوجل الصفية على اكتساب المفاهيم العلمية الإحيائية في وحدة الدم عند طلبة الصف العاشر في قضاء النقب في فلسطين ٤٨. مجلة الجامعة الاسلامية بغزة للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤ (٤)، ١٤٤ - ١٦٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:-

Azhar, k., Iqbal, n. (2018). Effectiveness of google classroom : teachers' perceptions. Prizren social science journal, 2(2), p p 52-66.

Astuti.U.P & Cahyono.W.D.(2020) effect of blended learning using Google Classroom on writing ability of EFL students across autonomy levels Teaching English with Technology, 20(2), 82-97. From . http://www.tewtjournal.org.

Bogdan, L, Andreea, V, & Camelia, U, (2015). Google Classroom - The New Educational Challenge, Pilot Test Within The Department For Distance Learning, The 11 th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest.

Bell, K., (2015). Google Classroom, Shake Up Learning, LLC

Dash, S. (2019) Google Classroom as a learning management system to teach biochemistry in a medical school. Biochemistry and Molecular Biology Education. 10.1002/bmb.21246.

DiCicco, K.M., (2016). The effects of Google Classroom on teaching social studies for students with learning disabilities. Theses and Dissertations. 1583. https://rdw.rowan.edu/etd/1583.

Fallon, J. (2015). Google classroom for third grade writing, From:

http://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1576&context=etd

Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: What works and How?

Journal of education and social sciences, (3), 12- 18.

Kuhn, D. and Pease, M(2008): what needs to develop in the development of inquiry skills? cognition and instruction 26(4),512-559.

Kasula, A, (2015). Is Google Classroom Ready for EEL Hawai'I TESOL TESOL, 24(2), 11-12.

March, T. (2004) : The learning power of web quests, Educational lea dership, 61(4),42-47.

Slavkov, N. (2015). Sociocultural theory the L2 writing process and Google Drive: strange bedfellows TESL Canada journal, revues test du Canada Vol. (32), Issue (2), 80-94.

Teodora, D, & Ioana, C, (2017). I Am A Teacher In The Digital Era, What To Choose: Google, The 13th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest April 27-28, 2017, Retrieved on18/8/2017, from http://proceedings elseconference.eu.

Wiliams , John & Alister jones & Cathy Buntting (2015): The Future of Technology Education , Hamilton.

Wallace, C., Tosi, M., Calkin, J.& Darley, M.(2003). Learning from inquiry-based laboratories in non-major biology: an interpretative study of the relationships among inquiry experience, epistemologies and conceptual growth. Journal of research in Science Teaching,40(10), 986-1024.

تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس بسلطنة عمان : دراسة نوعية

سلمى علي العلوي
باحثة دكتوراة / جامعة السلطان قابوس
s.sohar.u@hotmail.com

د. سيف ناصر المعمري
أستاذ مشارك/ جامعة السلطان قابوس
saifn@squ.edu.om

الملخص :

هدفت الدراسة إلى استقصاء تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس. وظفت الدراسة المنهج النوعي، وجمعت المعلومات من خلال المقابلات شبه المقننة مع (40) معلماً ومعلمةً. وبعد تحليل البيانات تم تصنيف الاستجابات إلى خمس فئات رئيسية انبثق منها عدد من الفئات الثانوية، وتضمنت كل فئة منها تصورات معينة حول معارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة، وفوائد توظيف المدخل للمعلمين والطلبة، وممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل في التدريس، وتحديات توظيف المدخل، والاحتياجات اللازمة لمعلمي الدرسات الاجتماعية لتوظيف المدخل في ممارساتهم التدريسية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح بعض التوصيات ومن أهمها تفعيل مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس في مختلف المراحل التعليمية، وتقديم الدورات والورش التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف المدخل، وإدخال هذا النوع من المداخل في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وكذلك في برامج الإنماء المهني بعد الخدمة؛ لتنمية معارفهم حول المدخل وآلية توظيفه، وإيجاد حلول للتحديات اللوجستية التي تواجه توظيف المدخل في التدريس.

الكلمات المفتاحية: مدخل التعلم في الطبيعة، معلمي الدراسات الاجتماعية، سلطنة عمان

Perceptions of social studies teachers about employing the learning approach in nature in teaching in the Sultanate of Oman: a qualitative study

Abstract:

The study aimed to investigate the perceptions of social studies teachers about employing the approach to learning in nature in teaching. The study employed the qualitative approach, and collected information through semi-structured interviews with (40) male and female teachers. After analyzing the data, the responses were classified into five main categories, from which a number of secondary categories emerged, and each category included certain perceptions about the knowledge of social studies teachers about the approach to learning in nature, the benefits of employing the approach for teachers and students, the practice of social studies teachers of the approach to teaching, and the challenges of employing the approach to teaching. The entrance, and the necessary needs for social studies teachers to employ the entrance in their teaching practices. In light of the results of the study, some recommendations were suggested, the most important of which is activating the approach to learning in nature in teaching at various educational levels, and providing training courses and workshops for social studies teachers on employing the approach, and introducing this type of approach in teacher preparation programs before service as well as in professional development programs after the service; To develop their knowledge about the entrance and the mechanism of its employment, and to find solutions to the logistical challenges facing the use of the entrance in teaching.

Keywords: Approch learning in nature, social studies teachers, Sultanate of Oman

المقدمة

تستخدم مساحات التعلم الطبيعية الخارجية بشكل متزايد كأدوات تعليمية للعديد من القضايا المتعلقة بالوعي البيئي، والصحة، وتغير المناخ، والتنمية الاجتماعية

والتعليم (Ardoin et al. 2018; Dring et al., 2020)، ويعد مدخل التعلم في الطبيعة من مداخل التدريس الحديثة القائمة علي نظرية التعلم في الطبيعة، وهي النظرية التي تنادي بأهمية الرجوع إلى الطبيعة والتفاعل معها بطريقة مباشرة" (حنا، ٢٠١٧)، والتي أثبتت الدراسات الحديثة فوائدها الكثيرة في العملية التعليمية (Harris & Bilton, 2019; Nowatschin et al., 2017; Williams & Wainwright, 2016)،).وقد نادت العديد من المؤتمرات والملتقيات المحلية والعالمية مؤخراً بأهمية توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في العملية التعليمية مثل: ملتقى التعلم في الطبيعة في الدراسات الاجتماعية وإعادة المتعلمين إلى فضاءات الجغرافيا وأماكن صناعة الأحداث التاريخية، (٢٠٢٠)، والمؤتمر السنوي The Foundation of Natural , Outdoor Classrooms, 2020)، ومؤتمر(Embracing Child Initiated Learning in Natural Outdoor Classrooms, 2019) (المجموعة البحثية للتربية على المواطنة والدراسات الاجتماعية، ٢٠٢٠ ؛ The Child education ;The Child education ;center, 2020 ;center, 2019).

كما يعد التعلم في الطبيعة مجالًا متميزًا للدراسة واستندت عليه العديد من البرامج التعليمية منذ منتصف القرن العشرين وحتى الآن، كما أن معلمو الدراسات الاجتماعية غالباً ما يوظفونه في ممارساتهم التدريسية؛ نظرا لمناسبة محتوى مادة الدراسات الاجتماعية لمثل هذه المداخل (العلوي والمعمري، 2021أ؛ Gengelci,2013).

ويعتمد مدخل التعلم في الطبيعة على فكرة أن الطلبة يتعاملون مع سياقات خارج بيئة الفصل الدراسي، إذ توفر الأماكن الطبيعية الخارجية مواقف تعليمية تبقى راسخة في ذهن الطلبة، وتحتفظ بتعلمهم لفترات طويلة (Wesselius et al., 2020)، لأن الطلبة يعتمدون في تعلمهم خوض تجارب حقيقية يوظفون فيها حواسهم (Agusta et

al., 2018)، كما يؤدي توظيف البيئات الطبيعية الخارجية في التعلم، وإشراك الطلبة من خلال تجاوز الفصل الدراسي والمدرسة إلى فتح روابط مهمة للطلبة حول المتغيرات المادية والثقافية، إذ لا يوجد بديل في الفصل الدراسي عن التفاعلات الملموسة مع العينات التاريخية الطبيعية، والعوامل البيولوجية، والمصنوعات اليدوية التي يصنعها الإنسان بنفسه (Miller, 2017).

وقد عرف المركز الوطني للتعلم في الطبيعة (The national center outdoor learning, 2004, 1) التعلم من خلال الطبيعة بأنه: "مدخل لتوفير التعليم عن طريق التجربة والتفكير واكتساب الخبرة الملموسة في المواقف الأصلية".

ومن فوائد هذا المدخل تحسين مستوى الطلبة التحصيلي، وتعزز مهارات التفكير العليا لديهم، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وزيادة مستوى الانتاه والتركيز لديهم، والتقليل من القلق والتوتر الذي يصاحب بعض الطلبة (Dring et al., 2020; Marchant. Et al., 2019)، علاوة على ذلك فإن للمدخل فوائد أخرى تمثلت في زيادة مستوى الوعي البيئي لديهم، والتنمية الاجتماعية، ومحو الأمية الصحية والغذائية (العلوي والمعمري، 2020؛ Yildirim & Akamca, 2017)، كما أن للمدخل فوائد في التخفيف من فرط الحركة والنشاط التي يعاني منها بعض، وصحة الطلبة (Byrd-Williams et al., 2019; Thomas, 2019).

وبالرغم هذه الفوائد الكثيرة للمدخل إلا أن هناك الكثير من التحديات التي تواجه تطبيقه مثل، ضيق وقت الدوام الرسمي، والحصص الدراسية، وكثرة الأعمال الموكلة للمعلم والتي تحد من قدرته علي تطبيق المدخل، والموافقات الرسمية من قبل الإدارة المدرسية، وأولياء أمور الطلبة، والتحديات اللوجستية، والمالية، علاوة على القلق من

المخاطر التي من الممكن أن يتعرض لها الطلبة أثناء الخروج للبيئات الخارجية (Dring et al., 2019; Harris & Bilton, 2019; Khan et al., 2019; Sgoblom & Maria, 2019). ومن الممارسات التي يوظفها معلمي الدراسات الاجتماعية والقائمة على مدخل التعلم في الطبيعة الخروج للمزارع والغابات أو الصحراء على سبيل المثال للتعرف على العلاقات الديناميكية بين النباتات والحيوانات المختلفة أو السفر إلى موقع تاريخي محلي للتعرف على حدث تاريخي مهم ومعرفة كيف أثرت المناظر الطبيعية على القرارات التي أدت إلى نتائج معينة (Palavan et al., 2016). ومن أقرب الدراسات للدراسة الحالية، دراسة بلافان وسايسك وأتباي (Palavan, Cicek, Atabay1, 2016)، التي هدفت إلى التعرُّف على وجهات نظر مُعلِّمي المدارس الابتدائية في التعلُّم في الطبيعة، وطرق تنفيذ التعلُّم في الطبيعة، وأسباب عدم استخدام التعلُّم في الطبيعة. وظفت الدراسة المَنهج الوصفي، وفي ضوء البيانات التي جُمعت، تم التحقيق في مستويات معرفة المُعلِّمين حول التعلُّم في الطبيعة، والإجابة على أسئلة الدراسة؛ إذ عُثر على المُعلِّمين الذين يستخدمون التعلُّم في الطبيعة أكثر من المُعلِّمين الذين لم يكونوا كذلك. ومع ذلك، كانت فعالية وكفاءة الأنشطة التعليميَّة في الطبيعة مُنخفضة للغاية بسبب نقص المعرفة حول التعلُّم في الطبيعة بشكلٍ عام. وقد لوحظ أنَّ المُعلِّمين يميلون إلى الاعتقاد بأنَّ التعلُّم في الطبيعة هو مجرَّد ممارسة وليس هناك خلفية نظرية له. تشير هذه النتيجة إلى أنَّ المُعلِّمين الذين يحاولون الاستفادة من التعليم الخارجي كطريقة تدريس يحاولون أن يحققوا النجاحَ في حدود قدراتهم الخاصة ومن دون أيِّ دعم خارجي، ودراسة لوني (Looney, 2015)، التي هدفت إلى التعرُّف على وجهة نظر مُعلِّمي الصف الخامس في جنوب شرق تكساس، والخبرات التي تساهم في تنفيذ التعلُّم في الطبيعة التعليميَّة. انتهجت الدراسة المَنهج الوصفي، كما استخدم الباحث المقابلات الشخصية المُوجَّهة إلى ١٠ مُعلِّمين مُشاركين، استمتع المُعلِّمون

في الخارج، وأرادوا مُشاركة خبراتهم الخارجية مع الطلبة، كما وجد المُعلِّمون قيمة في أخذ الطلبة الدروس في الهواء الطلق.

ودراسة جنجيلكا (Gengelci, 2013)، التي هدفت إلى فهم وجهات نظر مُعلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة حول التعلُّم خارج الفصل فيما يتعلَّق بمادة الدراسات الاجتماعيَّة. وظَّفتِ المَنهج الوصفي، وشارك في هذه الدراسة النوعيَّة ١٥ مُعلِّمًا في الدراسات الاجتماعيَّة، تم الحصول على بيانات الدراسة من المقابلات شبه المُنظمة وتحليلها باستخدام التحليل الوصفي. وفقًا لنتائج الدراسة، يعتقد مُعلِّمو الدراسات الاجتماعيَّة أن محتوى مادة الدراسات الاجتماعيَّة كان مناسبًا للتعلّم خارج الفصل الدراسي. ذُكرت مواضيع التاريخ والجغرافيا والإدارات المحلية والقضايا البيئية والتعاون والمهن كمواد رئيسة للتعلّم خارج الفصل الدراسي. تم تمثيل أنشطة التعلُّم الخارجية كتنظيم رحلات داخل وخارج المقاطعة، والذهاب إلى السينما، وإجراء مقابلات مع الخبراء وأفراد الموارد، واجه المُعلِّمون مشكلات حول الوقت وسلوكيات الطلاب بالإضافة إلى المشكلات الاقتصادية والعقبات اللوجستية المُتعلقة بالتعلُّم في الهواء الطلقودراسة بوجنر(Bogner, 2007)، التي هدفت إلى التعرُّف على فاعليَّة الأنشطة اللاصفيَّة لحماية الطبيعة على المعارف والاتجاهات البيئية للطلبة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية (٧٥) طالبًا، وقُسّموا بالتساوي بين المجموعة التجريبية والضابطة، وطبَّق الباحث اختبارًا قبليًّا وبعديًّا. أظهرت النتائج أنه كان للمشاركة في تلك الأنشطة تأثيرٌ إيجابيٌّ على المعارف والاتجاه البيئي للطلبة المشاركين في البرنامج.

ودراسة إرنست وآخرون (Ernst,Stanek,2006)، التي درست مواقف الطلبة نحو البيئة الطبيعية وتغيُّر مواقفهم تجاه البيئة؛ إذ إنَّ الأطفال عبروا عن موقفٍ إيجابي تجاه

التدريس في الهواء الطلق ويعزز دافعية الطلبة حول المدرسة بشكل عام، كما أنَّ سلوكهم الاجتماعي قد تحسَّن، وأن الدروس في الهواء الطلق قد أدت إلى تحسين علاقتهم الاجتماعيَّة. دراسة سيمير وكنوث (Siemer and Knuth,2001)، التي درست تجارب ٦١٩ طالبًا من الصف السادس إلى الصف الثامن في برنامج "مدمن على الصيد" أن الطلبة في برامج صيد الأسماك الخارجي والعملي أظهروا مهارات أفضل في الصيد ومعرفة أفضل ووعيًا بالبيئات المائيَّة والقضايا المُتعلّقة بالصيد، فضلاً عن التزام أقوى للحد من تأثيرها على الطبيعة أثناء الصيد.

يعتمد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس على كفاءة معلمي المواد الدراسية وتصوراتهم نحو المدخل وأهميته وتحديات توظيفه. وقد أثبتت الدراسات أن تصورات المعلمين تؤثر على قدرتهم في توظيف مدخل التعلم في الطبيعة (Erika et al., 2020). إضافة إلى ذلك، هناك عدد قليل من الدراسات التي استكشفت تجارب المعلمين وتصوراتهم حول مدخل التعلم في الطبيعة، إلا أن التعرف على وجهات نظر المعلمين ضرورية للمساعدة في تحديد ما يساعد أو يعيق استخدام المعلم لهذا المدخل Dyment (2005; Passy 2014; Rickinson et al. 2004). وبالتالي فإن هذه الدراسة ستزيد من احتمالية تبني ممارسات المعلمين لممارسة مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس لما سوف تقف عليه الدراسة من ممارسات وتحديات ووضع حلول من قبل الجهات المعنية للتصدي لها، من خلال عقد الورش للمعلمين للتطوير المهني فيما يتعلق بتنفيذ التعلم في الطبيعة، وتطوير المناهج الدراسية، وآلية تكيف الدروس وفق المدخل من خلال وضع الأهداف وخطط للدروس (Desmond et al., 2004).

مشكلة البحث:

يعتمد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس على كفاءة معلمي المواد الدراسية وتصوراتهم نحو المدخل وأهميته وتحديات توظيفه. وقد أثبتت الدراسات أن تصورات المعلمين تؤثر على قدرتهم في توظيف مدخل التعلم في الطبيعة (Erika et al., 2020). إضافة إلى ذلك، هناك عدد قليل من الدراسات التي استكشفت تجارب المعلمين وتصوراتهم حول مدخل التعلم في الطبيعة، إلا أن التعرف على وجهات نظر المعلمين ضرورية للمساعدة في تحديد ما يساعد أو يعيق استخدام المعلم لهذا المدخل Dyment (2005; Passy 2014; Rickinson et al. 2004). وبالتالي فإن هذه الدراسة ستزيد من احتمالية تبني ممارسات المعلمين لممارسة مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس لما سوف تقف عليه الدراسة من ممارسات.

وتحديات ووضع حلول من قبل الجهات المعنية للتصدي لها، من خلال عقد الورش للمعلمين للتطوير المهني فيما يتعلق بتنفيذ التعلم في الطبيعة، وتطوير المناهج الدراسية، وآلية تكيف الدروس وفق المدخل من خلال وضع الأهداف وخطط للدروس (Desmond et al., 2004).

ومن هنا، جاءت هذه الدراسة التي يمكن أن تسهم نتائجها في تطوير مدخل التعلم في الطبيعة من خلال الاعتماد على مصدر مهم يتمثل في تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية. علاوة على ذلك لا توجد دراسات على المستوى العربي عموما وفي سلطنة عمان خصوصا – على حد علم الباحثان – درست واقع توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في تدريس الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان .

أسئلة الدراسة :

١.ما معارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة؟
٢.ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول فوائد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس؟
٣.ما الممارسات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمرتبطة بمدخل التعلم في الطبيعة؟
٤.ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التحديات التي تعيق توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس؟
٥. ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس؟

أهدافُ الدراسة :

١. التعرف على معارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة.
٢. الكشف عن تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول فوائد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس.
٣. التعرف على الممارسات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمرتبطة بمدخل التعلم في الطبيعة.
٤. الكشف عن تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التحديات التي تعيق توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس.

٥. الكشف عن تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس.

أهميَّة الدراسة:

١. تكتسب هذه الدراسة أهميتها العلمية بما سوف تتوصل إليه من نتائج، وما ستطرحه من توصيات، وما سوف تضيفه إلى التراكم المعرفي من خلال المعلومات التي توضح تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس.
٢. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في استنباط دراسات جديدة تلقي المزيد من الضوء على البرامج التدريبية التي يحتاجها معلمي الدراسات الاجتماعية، والتي تساعدهم في توظيف مدخل التعلم في الطبيعة.
٣. تعطي الدراسة الفرصة لإعادة النظر في البيئة التعليمية المعاصرة، ومعرفة مدى الحاجة إلى استحداث بيئة تعليمية حديثة توظف فيها المداخل القائمة على التعلم خارج الصف الدراسي مثل مدخل التعلم في الطبيعة.
٤. تساهم نتائج الدراسة في تشجيع الباحثين والباحثات على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المدخل.
٥. من المؤمل أن النتائج التي تخرج من الدراسة سوف تساعد المشرفين التربويون ومخططو المناهج في رسم خطة عملية إجرائية لتدريب المعلمين على هذا النوع من المداخل من أجل تنمية مهاراتهم وقدراتهم في التدريس.

مُصطلحات الدراسة الإجرائيَّة:

واقع توظيف مَدخَل التعلُّم في الطبيعة: عرفه (العلوي والمعمري، 4,2021) بأنه:"مدى معرفة وممارسات مُعلِّمي الدراسات الاجتماعيَّة لمَدخَل التعلُّم في الطبيعة في العملية التعليميَّة من أجل تحقيق الأهدافِ وزيادة فاعليَّة وكفاءة العمليَّة التعليميَّة ورفع مُشاركة الطلبة الإيجابيَّة في هذه العملية، ومعرفتهم لفوائده والتحديات التي تواجههم في تطبيقه".

مُعلِّمو الدراسات الاجتماعية: يُقصَد بهم في هذه الدراسة مُعلِّمو الدراسات الاجتماعية في تخصصي الجغرافيا والتاريخ، العاملون في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥ - ١٠)، والتعليم ما بَعد الأساسي للصفوف (١١- ١٢) في سلطنة عُمان.

حدودُ الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تتمثل في معرفة تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس بسلطنة عمان.
٢. الحدود البشرية: معلمو الدراسات الاجتماعية.
٣. الحدود المكانية: معلمو الدراسات الاجتماعية بمحافظة مسقط.
٤. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2021.

منهجية الدراسة:

وظفت الدراسة المنهج النوعي، إذ تم استخدام المقابلات الشخصية شبه المقننة (interviews semi – structured) مع عينة من المشاركين، بهدف التوصل إلى نتائج تمثل الواقع الحقيقي، والبحث النوعي هو الذي يركز في فهم وشرح واستطلاع، واكتشاف، وتوضيح المواقف، والمشاعر، والتصورات، والمواقف، والقيم، والمعتقدات، والخبرات لدى الناس حول المشكلة المدروسة (الفقيه، ٢٠١٧).

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع البحث جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة مسقط ، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في العام الدراسي 2022/2021.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية شبه المقننة حيث تكون دليل مقابلة المعلمين في صورته النهائية من عشرة أسئلة، وتراوحت مدة المقابلة ٢٠ دقيقة، ومن ثم أفرغت المقابلات على الورق.

وللتأكد من الصدق اعتمد الباحثان عن الاستنتاجات في وصف ما قاله معلمي الدراسات الاجتماعية عند المقابلة، إضافة إلى ذلك تم التحقق من صدق الأداة بعرض ما قاله المشاركون عليهم، وإتاحة الفرصة لهم بالحذف أو الإضافة على ما أشاروا إليه واعتمادها. كما قام الباحثان عند المقابلة بتدوين الملاحظات أثناء المقابلة.

أما بالنسبة لثبات الأداة، فتم تجريب أسئلة المقابلة على خمسة من معلمي الدراسات الاجتماعية من خارج عينة الدراسة مرتين، بين المرة الأولى والثانية أسبوعان،

وبعد تحليل البيانات لوحظ أن الاختلاف بين إجابات المعلمين في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية كان قليلا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

ما معارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف معارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (١):

جدول 1 التكرارات والنسب المئوية لمعارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة في الفئة الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئة الرئيسية	الفئة الفرعية	ذكور		إناث		المجموع	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
الأولى	مرتفعة	4	%27	7	%28	11	%28
	متوسطة	5	%33	8	%32	13	%33
	منخفضة	6	%40	10	%40	16	%40
	المجموع	15	%100	25	%100	40	%100

يمكن تصنيف معارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدخل التعلم في الطبيعة في ثلاث فئات، هي:

الفئة الأولى: ترى هذه الفئة – والتي مثلها معلم ومعلمة (11% من المعلمين والمعلمات)، أن معرفتهم حول مدخل التعلم في الطبيعة مرتفعة، ولكنهم يحتاجون لمعرفة آلية تطبيقه عملياً. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية:

قال المعلم (أ١) "مدخل التعلم في الطبيعة يتمثل في الدراسة الميدانية للظواهر الطبيعية بشكل مباشر،...".

في حين قالت المعلمة (ب19) " معارفي ممتازة عن مدخل التعلم في الطبيعة، إذ أن التعلم في الطبيعة أفضل من التعلم داخل الصف حيث أن الطالب يرك الأشياء، ويلمس العناصر الموجودة في الطبيعة؛ لذلك لن ينسي الشيء الذي شاهده في الواقع فهو أفضل من التعلم م داخل الصف،...".

الفئة الثانية: ترى هذه الفئة – التي مثلها تسعة معلم ومعلمة (47٪ من المعلمين والمعلمات) أن معارفهم متوسطة. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية:

قال المعلم (أ15)"معارفي عن مدخل التعلم في الطبيعة جيدة نوعا ما، ويصعب على استخدامها بسبب ضيق الوقت،...".

وأضافت المعلمة (ب22) " لدي معرفة بالمدخل لكن لا أستخدمه في التدريس لتدني معرفتي بأساسياته،..."

وقال المعلمة (ب39) "لدي معرفة جيدة بالمدخل، وأوظفه بعض الأحيان،...:".

<u>الفئة الثانية:</u> ترى هذه الفئة – التي مثلها ثمانية معلم ومعلمة (42٪ من المعلمين والمعلمات) أن معارفهم حول مدخل التعلم في الطبيعة منخفضة. وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية:

قال المعلم (أ11)" معرفتي عن مدخل التعلم في الطبيعة معرفة سطحية، ولا أجيد توظيفه،... ".

وأضافت المعلمة (ب27) " لا اعرف الكثير عن مدخل التعلم في الطبيعة، وأخشى من التحديات التي قد تواجهني في حال قمت بتوظيفه،..."

وأكدت المعلمة (ب36) "لا أعرف كثيراً عن هذا المدخل، ولا أعرف طريقة توظيفه،..."

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى عدم اهتمام مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها بهذا المدخل مما يحرم المعلمين من فرص الإلمام بنظرياته وأساسياته ومبادئه التي تقود إلى توليد الدافعية بداخلهم إلى تطبيقه سيما وأن مادة الدراسات الاجتماعية لها ارتباط كبير بهذا المدخل (Miller, 2017)، ويبدو أن هذه النتيجة ليست مقصورة على عمان بل تشمل أيضا بعض مناطق العالم كما أشارت دراسة تولنج وآخرون(Tuuling et al., 2018) لذلك، وهو ما قد يشير إلى سيادة البيئات التعليمية المتمحورة حول الفصل الدراسي، وهو ما يمثل تحدي في ظل ما كشفته الدراسات الحديثة من فوائد متعددة لهذا المدخل (Christie, Beames.& Higgins, 2016; Wallace, 2018)

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول فوائد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول فوائد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس إلى فئات رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (2):

جدول 2 التكرارات والنسب المئوية لمعارف معلمي الدراسات الاجتماعية حول فوائد توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس في الفئات الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	النسب	التكرارات	النسب	التكرارات	النسب
الفوائد للمعلم	ينوع في أساليب التدريس	7	%8	9	%5	16	%6
	سهولة توصيل المعلومات للطلبة	6	%7	16	%8	22	%9
	وضوح الشرح لاسيما مع التطبيق العملي والنظري	5	%6	21	%11	26	%10
	يستطيع المعلم إثارة دافعية طلبته وتحفيزهم عن	8	%9	15	%8	23	%8

الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	النسب	التكرارات	النسب	التكرارات	النسب
	طريق توظيف المدخل						
	يقوي المدخل علاقة المعلم بالطلبة	4	%5	9	%5	13	%5
الفوائد للطلبة	يساعدهم على التفكير الإبداعي	6	%7	18	%95	24	%8
	الاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة	7	%8	20	%11	27	%10
	تقوي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة مع بعضهم وبينهم وبين المعلم	7	%8	13	%7	20	%7
	ينمي لديهم مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد	8	%9	16	%8	24	%8
	مفيد للطلبة الذين يعانون من فرط الحركة والنشاط	9	%10	18	%9	27	%10
	ينمي لديهم مهارات العمل الجماعي	10	%12	19	%10	29	%10
	ينمي لديهم	9	%10	23	%12	32	%11

الفئات الرئيسية	الفئات الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	النسب	التكرارات	النسب	التكرارات	النسب
	القدرات الحسية						
	المجموع	86	%100	197	%100	283	%100

تشير بيانات جدول ٢ أن الفوائد المرتبطة بمعلمي الدراسات الاجتماعية، شملت فئتين رئيسيتين، وهما:

الفئة الأولى: رأت أن هذا المدخل يولد فوائد متعددة للمعلم ومن أمثلة ما ذكره المستجيبين الآتي:

ذكر المعلم (أ1) توصيل المعلومة بشكل أسرع".

ذكرت المعلمة (ب22) " تساعد المعلم على توضيح المفاهيم والمصطلحات المجردة، وتقريبها الى ذهن الطالب، وتجعل من الحصص أكثر تشويقا، وتكسر روتين التعليم التقليدي،...".

وأضاف المعلم (أ9)" يُمكن المعلم من سهولة شرح المعلومة، وتفاعل الطلبة معها...".

وأضافت المعلمة (ب36) "نخرج لمشاهده بعض الظواهر علي طبيعتها، والتحقق من صحة بعض المعلومات البيئية، واكتساب الخبرات الميدانية، والاندماج مع الطلبة، ويصبح المعلم يصبح قريب جدا من الطلبة،...".

وذكر المعلم (أ16) "سهوله شرح المادة عملياً...".

وذكر المعلم (6أ) " كسر الروتين، وتطوير علاقة قوية مع الطبيعة، وتنميه مهارة الاتصال مع الطلبة...".

وذكرت المعلمة (ب17) " سهولة إيصال المعلومة للطلبة، كما يسهم في اكتشاف مهارات الطلبة المتنوعة، ويمكن للمعلم استغلال هذه المهارات من خلال تنمية قدراتهم وتطويرها لديهم، كما أن المدخل من الوسائل التي يجذب بها المعلم طلابه نحو التعلم ويزيد من دافعيتهم للتعلم واقبالهم على المادة...".

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن النتيجة تعكس حقيقة أن معلمي الدراسات الاجتماعية وأنهم يدركون أن مادتهم لها ارتباط كبير بالبيئة المحلية من خلال الظواهر المختلفة التي تضمها (Christie, 2015;Miller, 2017)، كما أنهم يدركون أن هذه المادة ليس مادة نظرية كما يرى الطلبة مما قادهم إلى تكوين اتجاهات سلبية نحوها (القاسمية، 2018 ؛ الأنصارية، 2009)، إنما هي مادة مهارات، وتوظيف مداخل تدريسية مثل مدخل التعلم في الطبيعة سوف يساعدهم أكثر قدرة على تنمية اتصال أفضل مع الطلبة، وأيضا مع البيئة الخارجية، وسيجعل تدريسهم لهذه المادة أكثر نجاحا من خلال توليد مزيدا من الدافعية لدى الطلبة وهو ما أكدت عليه الدراسات المرتبطة بهذا المدخل (Morentin & Guisasola, 2014; Wistoft,2013)

الفئة الثانية: أما بالنسبة للفوائد المتعلقة بالطلبة، فقد أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية، كالآتي:

ذكر أحد المعلمين (أ١٢) " يوسع المدخل مدارك الطلبة، ويساهم في صفاء ونقاء فكرهم،...".

وأضاف معلم آخر (أ3) "يساعد المدخل على ثبات المعلومة لدى الطلبة.."

وأكدت المعلمة (ب25) "إن احتكاك الطالب بالطبيعة تجعله أكثر فهما، وأكثر قدرة على اكتساب المعارف والتعلم؛ لأنه يتعامل مع كائنات ومواد حقيقية وواقعية، مما يجعله أكثر ارتباطا بالواقع .. ويقل من التجريد في اكتساب المعرفه...."

في حين ذكرت المعلمة (ب30) "يعمل على تثبيت المعلومة أكثر من التعليم النظري، ويساعد على سرعة التعلم،. . ."

ذكر المعلم (أ20) "يساعد على سرعه وصول المعرفة، وثباتها لدى الطلبة وبالتالي سهولة استذكارها في المستقبل،..."

وأضافت المعلمة (ب31) " إن ملامسه ومشاهده الظاهرة علي الطبيعة، مع الزملاء تقوي علاقاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض، وعدم نسيان الدرس، وأيضا البعد عن روتين الحصه،..."

وقال المعلم (أ17) " سرعه الفهم، تطبيق عملي، استجابة سريعة،..."

وذكرت المعلمة (ب37) " تفيد الطلبة الذين يعانون من فرط في النشاط والحركة وايضا تساعد على تنمية العمل الجماعي ويزيد من حماس الطالب وزيادة فاعليته في الحصة".

وذكرت المعلمة (ب36) " تساعد على فهم المعلومة وعلى الاستكشاف وربط المعرفة بالبيئة".

وذكر المعلم (15) " يسهم في فهم الطالب للمادة بشكل أكبر _ يثبت المعلومة في ذهن المتعلم _ يزيد من دافعية المتعلم للتعلم _ يكسب المتعلم مهارات متعددة منها الاستكشاف والمغامرة وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والاستنتاج."

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن المدخل يعطي حرية كافية للمعلم لتدريب طلبته على البحث والاستكشاف، وحل المشكلات، علاوة على أهمية المدخل للطلبة من حيث توفير بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة تنمي لديهم مهارات التفكير العليا، إضافة إلى أن المدخل يتيح للطلبة فرص اكتساب الخبرة في المواقف الأصلية من خلال التجريب والممارسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Harris, R., & Bilton, 2019)، وهذه الجوانب هي التي تركز عليها التوجهات التربوية المعاصرة خاصة مهارات القرن العشرين التي تدعو إلى تعزيز مهارات التفكير، وبناء الشخصية، والتأمل، والتكيف مع البيئة، وتكوين خبرات تعلم ذات معنى (Gengelci, 2013; Santelmann et al, 2011; Pearce, 2015; Fagerstam & Samuelsson.2014). لقد أكد المربي الأمريكي جون ديوي منذ ما يزيد على مائة عام على أهمية التعلم النشط الذي تمحور حول الطالب ويتصل بالواقع، واستجابات هؤلاء المعلمين تبرز اتفاقهم مع هذه التوجهات، وإن كان بعضهم لا يقوم بالتطبيق فربما يعود ذلك إلى التحديات التي يواجهونها والتي من أبرزها ضعف الإلمام بأساسيات التطبيق (MacQuarrie, 2018)

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما الممارسات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمرتبطة بمدخل التعلم في الطبيعة؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف الممارسات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمرتبطة بمدخل التعلم في الطبيعة إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (3):

جدول 3

التكرارات والنسب المئوية للممارسات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمرتبطة بمدخل التعلم في الطبيعة في الفئة الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئة الرئيسية	الفئة الفرعية	ذكور		إناث		المجموع	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
الممارسات المرتبطة بالمدخل	جيدة	4	%27	8	%32	12	%30
	ضعيفة	11	%73	17	%68	28	%70
	المجموع	15	%100	25	%100	40	%100

الفئة الأولى: ترى هذه الفئة – والتي مثلها خمسة معلمين ومعلمة (29٪) –أن ممارسته أكثر في توظيف المدخل في مواضيع التاريخ الجغرافيا.

في حين جاءت الفئة الثانية: والتي مثلها اثنا عشر معلماً ومعلمة (71%)، يوظفون المدخل في دروس الجغرافيا فقط.

وهنا التعليق الذي أشار إليها صاحب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية:

ذكر المعلم (أ2) "في بعض الأحيان أصطحب الطلبة إلى الجبال، السهول، الهضاب في حالة كان الدرس يتطلب ذلك".

وذكر المعلم(أ3)" أصطحب الطلبة إلى الموقع المتعلق بموضوع الدرس".

في حين ذكرت المعلمة (ب16): "بعض الأحيان، أصطحب الطلبة لمشاهدة أشكال الكثبان الرملية، أو زيارة الآثار والقلاع، ومعرفة تاريخها، أو مثلاً، التعرف على منجزات النهضة المباركة".

وأضاف المعلم (أ4) "أوظف المدخل بالعادة عن طريق عمل تجارب مثل التعرية النهرية، بالإضافة إلى الذهاب لرحلة إلى الأماكن التاريخية."

وأكد المعلم (أ6)"ترتبط مواد الدراسات الاجتماعية بالطبيعة وخاصة مواد الجغرافيا . فأصطحبهم لدراسة التربة، الصخور، السهول الخصبة، الظواهر الجغرافية المختلفة، عناصر المناخ والطقس وغيرها".

وذكرت المعلمة (ب19)" أخرج الطلبة إلى البيئات المختلفة فمثلا، عن دراسة مصادر المياه نذهب للوادي والبحر، وعند دراسة التضاريس نذهب للمناطق التضاريسية، فهي متوفرة بكثرة في البيئة العُمانية."

وذكر المعلم (أ9)" أصطحبهم لمشاهدة أنواع الصخور مثلا، أو أشكال التضاريس، أو نوعيه التربة أو تلوث الطبيعة".

وأضافت المعلمة (ب24) " الخروج إلى المناطق القريبة إلى المدرسة مثل موقع أثري كذلك الخروج إلى فناء المدرسة لتوضيح انجراف التربة، والتعرية الريحة، كذلك الصخور وتصنيفها والنباتات وغيرها".

ويبدو من خلال تلك النتيجة أنها تعود إلى عاملين؛ العامل الأول مرتبط بطبيعة النظرة إلى التاريخ من قبل المعلمين الذين يرونه أنه ينقل خبرات زمنية بعيدة لا يمكن دراستها إلا من خلال بعض المتاحف وهي في عمان قليلة ولا توجد إلا في العاصمة، كما أن المحتوى المخصص للتاريخ في كتب الدراسات الاجتماعية العمانية، والجزء الأكبر من لا يرتبط بالتاريخ العماني مما يصعب من عملية الخروج إلى البيئة الخارجية إلى دراسته بينما الجغرافيا تضم ظواهر متعددة يمكن أن يجدها المعلمين في أي منطقة في عمان، وبالتالي هذا ما جعلهم يعتقدون أن هذا المدخل أكثر ارتباطا بالجغرافيا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Christie et al., 2015).

إجابة السؤال الرابع:

ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (4):

جدول 4 *التكرارات والنسب المئوية لتصورات* معلمي الدراسات الاجتماعية حول التحديات التي تعيق توظيف تطبيقات مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس *في الفئات الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها*

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
تحديات متعلقة بالمعلم	تدني الدورات التدريبية في مجال توظيف مدخل التعلم في الطبيعة	12	%13	22	%11	34	%11
	ضيق الوقت	14	%15	24	%12	38	%12
تحديات متعلقة بالطلبة	عدم قدرة المعلم في التحكم أو ضبط الصف	12		20	%10	32	%10
	كثافة المنهج المدرسي	15	%16	25	%12	40	%13
	عدم توفر أدلة إرشادية لتوظيف المدخل	10	%11	18	%9	28	%9
تحديات متعلقة بولي الأمر	المخاطر المحتملة أثناء الرحلة	9	%10	20	%10	29	%9
	عدم الانضباط أثناء الرحلة، وإثارة الفوضى	10	%11	19	%9	29	%9
	صعوبة استخراج الموافقات من أولياء الامور	8	%9	17	%8	25	%8
تحديات متعلقة بالمدرسة	عدم توفر التكلفة المادية لتطبيق مدخل التعلم في الطبيعة	11	%12	20	%10	31	%10
	عدم توافر المواصلات	12	%13	22	%11	34	%11

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	الذكور		الإناث		المجموع	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
	المجموع	94	%100	207	%100	320	%100

تشير بيانات جدول 4 أن المعوقات المرتبطة بمعلمي الدراسات الاجتماعية، تشمل الحاجة إلى دورات في توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس، وتكثيف المشاغل والتدريب العملي في هذا المدخل، ويجب أن يشمل التدريب كل من الطالب والمعلم ولا يقتصر على المعلم، والحاجة إلى وجود دليل يشرح آلية توظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس.

الفئة الأولى: تحديات متعلقة بالمعلم: وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية:

ذكرت المعلمة (ب25) " يستغرق توظيفه وقت طويل".

وأضاف المعلم (أ١١) "ضيق الوقت، وطول فترة التنسيق،".

وقال المعلم (أ8) " الكثافة الطلابية الكبيرة تعيق تخطيطي للرحلة التعليمية".

وأضافت المعلمة (ب29) " صعوبات متعلقة بالموقع، والخوف من المخاطر المحتملة التي قد يتعرض لها الطلبة، وتدني توفر الدعم المادي لتوظيف المدخل".

في حين ذكر المعلم (أ9) " كثافة المنهج المدرسي يشكل عائقاٍ كبيراً بالنسبة لي، لأنني ملزم بخطة معينة للانتهاء من المنهج"

أما المعلمة (ب30) "لا أمتلك القدرة على إقناع ولي الأمر بإخراج ابنه خارج المدرسة للتعلم عبر الزيارات الميدانية".

في حين ذكر المعلم (أ12)" عدم انضباط الطلبة، عدم مناسبة بعض الأماكن الطبيعية بسبب البعد عن المدرسة".

وذكر المعلم (أ3) " احيانا عدم انضباط الطلبة، وعدم توفر المواصلات، وصعوبة التنسيق مع الجهات المعنية".

وأضاف المعلم (7) " ضيق وقت الحصة، وعدم توفر الإمكانيات لتنفيذ حصة خارجية"

وأضاف المعلم (أ14) " معوقات داخل المدرسة، عدم وجود حدائق في المدرسة لتطبيقه"

وأكدت المعلمة (ب31) "لا أمتلك الدراية والمعرفة بآلية توظيفه"

وقال المعلم (أ14) "عدم وجود دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في هذا المدخل".

وقالت المعلمة (ب35) " عدم انضباط الطلبة عدم مناسبه المكان أو بعد المكان عن مقر المدرسة"

الفئة الثانية : أما بالنسبة المتعلقة بالطلبة ، فقد أشار معلمي الدراسات الاجتماعية بهذه التعليقات :

ذكر معلم آخر (أ١٠)"في حالة تطبيق المدخل في فصل الصيف، تُشكل عناصر المناخ كالحرارة والرطوبة تحدي للطلبة ويعيق خروجهم للتعلم في الطبيعة"

وأضافت المعلمة (ب18) " عدم التزام بعض الطلبة بشروط السلامة أثناء الرحلة التعليمية".

وذكرت المعلمة (ب21)" ارتباطهم بكم هائل من المناهج الدراسية مما يعرقل خروجهم".

الفئة الثالثة :التحديات المتعلقة بولي الأمر:

ذكر المعلم (أ٣) " عدم اقتناع أولياء الامور كل ما هو حديث قد يقابل بالمعارضة والرفض"

وذكر معلم (أ7) " عدم موافقة ولي الامر على خروج ابنه أو ابنته خارج المدرسة..،".

وذكرت المعلمة (ب23)" معارضة والدي الطالب لمثل هذا النوع من التعلم"

وأضافت المعلمة (ب27)" معارضة أولياء الأمور لهذا النوع من التعلم خاصة فئة الاناث،...".

الفئة الرابعة: التحديات المتعلقة بالمدرسة:

وأضاف المعلم (أ5) "عدم توافر المواصلات، للتنقل من المدرسة والمواقع الخارجية".

وقال المعلم (أ8) " المواصلات وعدم توفر الدعم المادي للرحلات التعليمية".

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن هناك شعور لدى المعلمين أن مدخل التعلم في الطبيعة يواجه تحديات متعددة متعلقة بضيق الوقت، والأماكن غير المناسبة، والبنتية التحتية غير الكافية، وتدني المعارف اللازمة لتوظيف المدخل لدى المعلمين . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Harris & Bilton , 2019; Oikonomou, S, 2012). وهذا من ناحية يبرز أنه لا يمكن أن نبني تعلم ذا معنى بدون مواجهة هذه التحديات، وهذا ما عملت عليه عدة دول تعمل على توظيف هذا المدخل مثل (تركيا، وألمانيا، وتركيا، وفرنسا، و ونيوزلنده، وأستراليا، وإيطاليا، وكندا، والمكسيك، واليابان، حتى أصبح التعليم في الطبيعة مبدأ تربويا في النظام المدرسي (MacQuarrie, 2018 ; Zink, 2006). وهذا يتطلب أن نستفيد من رؤيتهم لتطبيق المدخل رغم كل هذه التحديات التي تواجهه.

إجابة السؤال الخامس:

ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف مدخل في التدريس؟

كشف تحليل المقابلات أنه يمكن تصنيف تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف مدخل في التدريس إلى فئة رئيسية انبثق منها فئات ثانوية، وذلك حسب ما يوضحه الجدول (5):

جدول 5 التكرارات والنسب المئوية لتصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف مدخل في التدريس في الفئة الرئيسية والثانوية المنبثقة عنها

الفئة الرئيسية	الفئة الفرعية	ذكور		إناث		المجموع	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية	احتياجات مُلحة	14	%93	20	%80	34	%85
	احتياجات غير مُلحة	1	%7	5	%20	6	%15
	المجموع	15	%100	25	%100	40	%100

يمكن تصنيف تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف مدخل في التدريس في فئتين، هما:

<u>الفئة الأولى:</u> ترى هذه الفئة - التي مثلها أربعة عشر معلم ومعلمة (82٪ من المعلمين والمعلمات) - أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لتوظيف مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس مُلحة تتمثل في: الحاجة إلى دورات تدريبية لتوظيف، والحاجة إلى دليل إرشادي يتضمن الاستراتيجيات المناسبة له، ونوع الأنشطة، وآلية التخطيط الصحيحة

قبل الخروج للرحلة التعليمية، ومعرفة دور كلاً من المعلم والطالب، ويتضمن أمثلة تطبيقية لذلك.

وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أصحاب هذه الفئة من الأخصائيين:

قال المعلم (أ4) "أحتاج إلى دورات تدريبية في توظيف المدخل، كي أتعرف على الخطوات الصحيحة لتنظيم جيد للرحلة التعليمية".

وأضافت المعلمة (ب24) "أحتاج إلى دورات تدريبية خاصة لمعلمي الحلقة الثانية، لاسيما أنهم من أنسب المراحل التعليمية للتعلم في الخارج، وطريقة إعداد أنشطة خارجية مناسبة".

وذكرت المعلمة (ب17) "أحتاج إلى دليل استرشادي يوضح لي الممارسات الصحيحة لتوظيف المدخل".

وأضاف المعلم (أ12)"نحتاج لأدلة إرشادية تتضمن توصيفات لنوع الدروس المناسبة، وآلية إعداد خطة منظمة، وتوضح آلية التعامل مع الطلبة، لاسيما إذا كانت أعدادهم كبيرة"

الفئة الثانية: ترى هذه الفئة – والتي مثلها ثلاثة معلم ومعلمة (18٪ من المعلمين والمعلمات) – أن من المعلمين من يرى أن حاجته للتدريب على توظيف المدخل غير مُلحة وهناك مداخل أخرى بديلة.

وهنا التعليق الذي أشار إليها صاحب هذه الفئة من معلمي الدراسات الاجتماعية:

يذكر المعلم (أ7) "هناك مداخل بديلة أكثر جدوى من هذا المدخل أقل تكلفة، وغير متعبة ولا تكلفنا الوقت ولا الجهد.".

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التعلم في الطبيعة إذا لم يكن مخطط ومنظم بطريقة صحيحة فإنه من الممكن أن يشكل اتجاهاً سلبياً لدى المعلمين ويعزفون عن

استخدامه، ويتركون الفوائد المترتبة على توظيفه، وبالتالي فإن وجود دورات وورش، أو توفر أدلة إرشادية للطريقة العلمية لتوظيفه سيحسن من ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية له، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Oikonomou, S, 2012; Thomas, G, 2019). وبالتالي لابد أن تعمل مؤسسات إعداد المعلمين وإعدادهم أثناء الخدمة على إدراج هذا المدخل وتدريب الطلبة المعلمين على كيفية تطبيق هذه المداخل للتعرف على الأسس الصحيحة لتفعيله في العملية التعليمية، وهذا ما أكدت عليه عدة دراسات منها (Dring et al., 2020; Tuuling et al., 2018).

الخلاصة:

كشفت الدراسة عن بيانات ثرية حول رؤية معلمي الدراسات الاجتماعية لمدخل التعلم في الطبيعة، وواقع توظيفه والتحديات التي تواجههم، وتظهر النتائج أنه رغم أن هؤلاء المعلمين لديهم تصور إيجابي حول هذا المدخل والفوائد التي يحققها للمعلمين أنفسهم ولطلبتهم، وكذلك ارتباطه بمادة الدراسات الاجتماعية خاصة الجغرافيا، إلا أن تطبيقهم له محدود نتيجة التحديات الكبيرة التي قد تواجه هذا التطبيق، وفي هذا الإطار يبدو أن إحداث تحول في بيئة التعلم للدراسات الاجتماعية من تعلم قائم على الفصل الدراسي إلى تعلم خارج أسواره ليس أمرا سهلا، إنما يتطلب تدخل في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، وهو ما يجب العلم عليه مستقبلا خاصة في ظل تنامي توظيف هذا المدخل في كثير من الأنظمة التعليمية المتقدمة نتيجة للفوائد المتعددة التي يحققها.

التوصيات:

١. تفعيل مدخل التعلم في الطبيعة في التدريس في مختلف المراحل التعليمية.

٢. تقديم الدورات والورش التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حول توظيف المدخل.

٣. إدخال هذا النوع من المداخل في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وكذلك في برامج الإنماء المهني بعد الخدمة؛ لتنمية معارفهم حول المدخل وآلية توظيفه.

المقترحات:

١. إجراء دراسات تجريبية تقيس فاعلية المدخل على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتاعية.

٢. إجراء دراسات تجريبية تقيس فاعلية المدخل على تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة.

٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على تصورات المعلمين حول المدخل وفي تخصصات أخرى.

المراجع

المراجع العربية :

حنا، فاضل عبدالله (٢٠١٧). التحديث والتجديد في التربية المدرسية بين التحديات والطموح. ط١. الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الفقيه، أحمد. (٢٠١٧). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٣)، ٣٥٨ – ٣٥٩.

القاسمية، تركية مرهون (٢٠١٨). *فاعلية التدريس بالقصص المصورة في الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المواطنة البيئية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

المجموعة البحثية للتربية على المواطنة والدراسات الاجتماعية (2020 ديسمبر 8). الملتقى العلمي الإقليمي (التعلم في الطبيعة في الدراسات الاجتماعية وإعادة المتعلمين إلى فضاءات الجغرافيا وأماكن صناعة الأحداث التاريخية. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الأنصارية، خولة بنت أحمد بن عبد المجيد (٢٠٠٩). *اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي بسلطنة عمان نحو الدراسات الاجتماعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المراجع الإنجليزية:

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., Roth, N. W., & Holthuis, N. (2018). Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. *The Journal of Environmental Education, 49*(1), 1–17.

Agusta, A., & Setyosari, P., & Sadijah, C. (2018). Implementasi strategi outdoor learning variasi outbound untuk meningkatkan kreativitas dan kerjasama siswa sekolah dasar. *Journal Pendidikam, 3*(4), 453 –459.

Byrd-Williams, C., Dooley, E., Thi, C., Browing, C., & Hoelscher, D. (2019). Physical Activity, Screen time, and Outdoor Learning Environment Practices and Policy Implementation: A Cross Sectional Study of Texas Child Care Centers. *BMC Public Health, 2*, 2 – 5.

Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, *42*(3), 417–437.

Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic educa- tion*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Dring, C., Lee, S., & Rideout, C. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09310-5.

Dyment, E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *Inter- national Research in Geographical & Environmental Education, 14*(1), 28–45.

Erika, S., Keskitalo, P., & Ratinen, I. (2020). *Finnish student teachers' conceptions and experiences of nature. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/loi/raol20**.**

Fagerstam. E & Samuelsson. J (2014). *Learning arithmetic outdoors in junior high school – influence on performance and self-regulating skills, Education, 3*(13), 419-431. DOI: 10.1080/03004279.2012.713374

Gengelci, T. (2013). Social Studies Teachers' Views on Learning Outside the Classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice , 13*(3). 50 – 55.

Thomas, G. (2019). Effective Teaching and Learning Strategies in Outdoor Education: Findings from Two Residential Programmes Based in Australia. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 19(3), 242 – 249.

Harris, R., & Bilton, H. (2019) Learning about the Past: Exploring the Opportunities and Challenges of Using an Outdoor

Learning Approach. *Cambridge Journal of Education,49*(1), 70 – 78.

Khan, M., Bell, S., McGeown, S., Oliveira, S. (2020). Designing an Outdoor Learning Environment for and with A primary School Community: A Case Study in Bangladesh. *Landscape Research, 45*(1), 96 – 100.

MacQuarrie, S. (2018). Everyday Teaching and Outdoor Learning: Developing an Integrated Approach to Support School-Based Provision. *Education,* 46(3), 345–361.

Marchant, E., Todd C, Cooksey R, Dredge S, Jones H, Reynolds D., et al. (2019). Curriculum Based Outdoor Learning for Children Aged 9-11: A Qualitative Analysis of Pupils' and Teachers' Views. *PLoS ONE,14*(5), 20 – 22.

Miller, B. (2017). *Outdoor Learning*. SAGE Publications, Inc.

http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198.n216

Morentin, M., & Guisasola, J. (2014). The role of science museum field trips in the primary teacher preparation. *International Journal of Science and Mathematics Education* ,1-26. doi:10.1007/s10763-0149522-4.

Nowatschin, E., Landman, K., & Nelson, E. (2017). Nourishing learning environments: School food gardens and sustainable food systems. In I. Knezevic, et al. (Eds.), *Nourishing communities* (pp. 95–112). New York: Springer.

Oikonomou, S, (2012). *Academic Teachers' Perceptions and Experiences of Outdoor Education* [Un published Master's thesis]. Linkoping University.

Palavan.O, Cicek.V, Atabay.M. (2016). Perspectives of elementary school teachers on outdoor education. *Universal Journal of Educational Research 4*(8): 1885-1893. Retrieved from DOI: 10.13189/ujer.2016.040819.

Passy, R. (2014). School gardens: Teaching and learning outside the front door. *Education, 42*(1), 23–38.

Pearce, M., (2015). *Fundamental benefits of outdoor education in primary grades* (master published). California State University, Monterey Bay.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Retrieved from: https://offf.to/OSCH.

Santelmann, M., Gosnell, H., & Meyers, M. (2011). Connecting Children to the Land: Place-Based Education in the Muddy Creek Watershed, Oregon. *JOURNAL OF GEOGRAPHY*, *(3)*, 91 – 99.

Sgoblom, P., & Svens, M. (2019). Learning in the Finnish outdoor classroom: Pupils' views. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 19*(4). 302 – 314.

The Child Educational Center (2020, January 25). *The foundation of natural outdoor classrooms: Gifts of respect, time, and love"*. Canada.

The Child Educational Center (2019, January 26). "*Embracing child-initiated learning in natural outdoor classrooms"*. Canada.

The National Centre for Outdoor Environmental Education (NCU), (2004). Outdoor learning. Retrieved from: https://old.liu.se/ikk/ncu?l=en

Thomas, G. (2019). Effective teaching and learning strategies in outdoor education: findings from two residential programmes based in Australia. *Journal of adventure education and outdoor learning, 19*(3), 242 – 255.

Tuuling, L., Oun, T., & Ugaste, A. (2018). *Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, DOI: 10.1080/14729679.2018.1553722.

Wallace, S. G. (2018). NO RETREAT: Convening Communities of Caring in Times of Loss and Grief. *Camping Magazine*, *91*(5), 30.

Wesselius, J., Berg, A., Mass, J. & Hovinga. (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers

and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Front Psychol, 10*, 1-3. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02919.

Williams, A., & Wainwright, N. (2016). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: Part two - outlining the model. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(6), 589–602.

Wistoft, K (2013). *The desire to learn as a kind of love: Gardening, cooking, and passion in outdoor education*. J. Adv. Educ. Outdoor Learn. 13, 125–141. DOI: 10.1080/14729679.2012.738011

Yildirim, G., & Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education, 37(2). 1 – 10.*

Zink, R (2006). *The nature and scope of outdoor education in New Zealand schools*. R. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Robyn_Zink

دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي

ناديه محمد سعيد إبراهيم

باحثة دكتوراه – كلية التربية جامعة الزقازيق

كبير معلمين ثانوي

Mokazoma28@gmill.com

الملخص

أن تحقيق المشاركة المجتمعية يعد ضرورة ملحة في ظل التحديات والأزمات التي يواجهها التعليم بصفة عامة والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة في الفترة الراهنة، وفي ظل الرغبة المجتمعية في تحقيق تطوير التعليم، وفي ظل رغبة التعليم قبل الجامعي في الوصول إلى التطوير المنشود لمؤسسات التعليم .

وبذلك تعد المشاركة المجتمعية من أهم الوسائل التي تهدف إلي تطوير التعليم قبل الجامعي ،حيث يعد تطوير التعليم قبل الجامعي عملية جوهرية للنظام للتعليمي ولتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لان مرحلة التعليم قبل الجامعي من أهم مراحل التعليم التي يمر بها التلميذ في مراحل حياته ، وتؤثر عليه تأثيراً جوهرياً لانه يكتسب من خلالها المهارات الاساسية، ويزوده بمتطلبات المواطنة والمشاركة المجتمعية وحب العمل التطوعي وتقديم المصلحة العامة على الخاصة ، وتنمي قدراته على التعامل مع متغيرات الحياة ويساعده على الوعي بما له وما عليه من حقوق وواجبات، وتنمية قدراته على الإبداع وتطوير أدائه.

ويهدف البحث إلي تقديم إطار مفاهيمى للمشاركة المجتمعية من حيث (ما هيها، وأهدافها، وأهميتها، ومبرراتها) .ودور المشاركة المجتمعية في تطويرالتعليم قبل الجامعي .

وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلي تحديد مجموعة من المتطلبات التى يمكن من خلالها تفعيل دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي ، ومن أهمها : متطلبات خاصة بالقيادات الادارية والقطاع الخاص ، ومتطلبات خاصة بمشاركة الجمعيات الأهلية ، ومتطلبات خاصة بمؤسسات المجتمع المدنى ومتطلبات خاصة بكفاءة الإمكانيات المادية ، ومتطلبات خاصة بالتقويم المستمر والمحاسبية بالتعليم قبل الجامعى .

الكلمات المفتاحية في : المشاركة المجتمعية – التطوير – التعليم قبل الجامعي .

The role of community participation in the development of pre-university education

Abstract

Achieving community participation is an urgent necessity in light of the challenges and crises facing education in general and pre-university education in particular in the current period, and in light of the societal desire to achieve the development of education, and in light of the desire of pre-university education to reach the desired development of educational institutions

Community participation is one of the most important means aimed at developing pre-university education, as the development of pre-university education is an essential process for the educational system and to achieve economic and social development, because the pre-university education stage is one of the most important stages of education that the student goes through in the stages of his life, and affects him fundamentally Because through it, he acquires the basic skills, and provides him with the requirements of citizenship, community participation, love of volunteer work and the public interest over the private, and develops his abilities to deal with life variables and helps him to be aware of his rights and duties, and develop his creativity and develop his performance

The research aims to provide a conceptual framework for community participation in terms of (what it is, its objectives, importance, and justifications) and the role of community participation in the development of pre-university education

The research used the descriptive approach, and the research reached a set of requirements through which it is possible to activate the role of community participation in the development of pre-university education. Efficient financial capabilities, and special requirements for continuous evaluation and accounting in pre-university education

Keywords: community participation - development - pre-university education.

مقدمة :

لابد وأن نتفق أننا نضع وزارة التربية والتعليم في المواجهة أمام المجتمع حينما تسند اليها عملية تطوير التعليم بمفردها، وخاصة في ظل التحديات السياسية والاقتصادية التى نمر بها الآن ، حيث أن عصر العولمة أزال الفوارق الزمانية والمكانية

للعالم ، وهو ما يستوجب علينا أن نذيب الفوارق ، لتفتح المصانع والشركات والمؤسسات المجتمعية أبوابها على مصراعيها أمام أبنائنا الطلاب فهم أمل ومستقبل بلادنا .

وتبين تلك العلاقة المتداخلة بين التعليم والمجتمع والتى تدعو المسئولين على رسم الاطارات والسياسات العليا لتوجيه الرأي العام لدعم التعليم والربط بين المؤسسات الحكومية والاهلية لتفتح الطريق أمام المسئولين والقائمين على العملية التعليمية لتنفيذ تلك الخطط .

ويعتبر التعليم جزء من التربية التى تستمد أصولها من فلسفة وثقافة وقيم ومعتقدات وأهداف المجتمع ، كما يعتبر مستوى التعليم انعكاساً لكل ما سبق ، لذا تلقى المسئولية على جميع أفراد المجتمع في تطوير التعليم كلىً في موقعه [١] .

أن توسيع المشاركة المجتمعية وإشراك مؤسسات المجتمع المدني في إصلاح التعليم المصري والإرتقاء به هو مؤشر يقودنا نحو تطوير التعليم وتوطين التكنولوجية والأخذ بالأسباب العلمية نحو أفاق جديدة للتقدم بحثاً عن غد أفضل للتعليم المصري ، وتعكس المشاركة المجتمعية رغبة واستعداد مجتمعنا في المشاركة الفعالة في جهود إصلاح التعليم وزيادة فاعلية التعليمية عموماً [٢].

وتعد المشاركة المجتمعية حاجة اجتماعية لأن المجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد القادر على المشاركة وذلك لما يترتب على النقص في المشاركة المجتمعية عند الأفراد من اضطراب وخلل في مؤسسات المجتمع المختلفة ، وأن الجهل بأهمية المشاركة المجتمعية والنقص فيها لأشد خطراً على النظم والمؤسسات من الجهل بإداراتها ، لأن الأول يدمر قبل أن يعطل بينما الأخر يعطل بالقدر الذي يمكن إصلاحه وتعويضه [٣].

حيث أصبح السعى نحو التطور والتطوير ضرورة تفرضها متغيرات عالمنا المعاصر الذي يتسم بالتحولات المتسارعة على كافة الأصعدة، الأمر الذي فرض على كافة المجتمعات متقدمة ونامية أن تكثف من جهودها وتسعى لدعم أجهزتها المختلفة والنهوض بها والعمل على تطويرها وفي مقدمتها النظام التعليمي [٤].

أن نجاح عملية تطوير التعليم قبل الجامعي يتوقف على قدرة المنظومة التعليمية علي التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني الذي تخدمه ، وسبل مشاركة الأسرة في إدارة العملية التعليمية ، وتدعيم دور منظمات المجتمع المدني المختلفة ويعتبر ذلك شرطاً مهماً لتحقيق متطلبات مرحلة التعليم قبل الجامعي وطريقاً لتحقيق أهدافها،

وعليه فإن المشاركة المجتمعية هي الركيزة الأساسية لدعم وتحسين التعليم قبل الجامعي، وإكسابه القيم داخل تلك المؤسسة التربوية [٥].

إن تطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي يحتاج إلي مشاركة مجتمعية في إعادة صيغة السياسية التعليمية ووضع التشريعات اللازمة لتفعيل المشاركة المجتمعية على مستوى مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، لتسهيل عملية صنع السياسة التعليمية وتحديد المهام والمسئوليات بين جميع الأطراف؛ إضافة إلى وضع آليات لقبول المشاركة وتوفير مناخ من الاحترام المتبادل بين الأطراف المشاركة، وإنشاء قاعدة بيانات واضحة ودقيقة حول التلميذ والاحتياجات التعليمية والمناهج ومساهمات المجتمع المدني، وتنمية قدرات المشاركين في مجال المشاركة المجتمعية ويتم ذلك من خلال عقد الورش التدريبية، وتشكيل فرق المشاركة المجتمعية [٦].

فالمشاركة المجتمعية استثمار طويل الأجل ، يعود بالنفع على جميع الأطراف . فضلاً عن أنها سوف تؤدى إلى تحسين جودة التعليم من خلال ما توفره من إمكانيات مادية وتمويل ، فالمشاركة المجتمعية تسعى إلى التغيير والتطوير والتحديث من خلال سياسة متواصلة متأنية ومتوائمة وسليمة القصد ومنتهجة للأسلوب العلمى وتتخذ القنوات الشرعية ، وتتخذ الأساليب العلمية في كل مرحلة ، لأنها تعبر بصدق عن المتطلبات الحقيقة وتواجه بشجاعة وموضوعية التحديات العالمية ، حيث يجب إلا يتم التغيير ليس بإردة فرد وإنما يجب أن يتم بقناعة قومية وبمشاركة فعالة من كل القوى القادرة في رسم سياسة تعليمية وفي إصلاح جذري للتعليم ، لأن إصلاح التعليم أول المحاور التى يجب أن يستهدفها مجتمع المعرفة ، وذلك من خلال تعزيز المشاركة المجتمعية ، والتوجه نحو اللامركزية والارتقاء بالبنية الأساسية التعليمية ، ووضع النظم الكفيلة بقياس مدى تواؤم هذه السياسات مع متطلبات التنمية من مهارات وقدرات [٧].

حيث أصبح التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية على مستوى الإدارة المركزية والإدارات الفرعية ربما يمكن من تطوير العملية التربوية وتعزيز الإستقلال المالي والإداري للمدراس التعليم قبل الجامعي وإعطاء مديرها صلاحيات إدارية ومالية أوسع [٨].

وبذلك سار الاتجاه نحو المشاركة المجتمعية في التعليم تغييراً أو تحولاً دائماً أكثر من كونه مظهراً أو حدثاً عارضاً، وأصبح متاحاً للقطاع الخاص المشاركة في تمويل وتنظيم وإدارة التعليم (٩).

يعد انتشار نسبة عالية من درجات الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي بين صفوف أفراد المجتمع عاملاً على درجة كبيرة من الأهمية ليس فيما يتعلق بحجم المشاركة إلى مفردات ومجالات أكثر كانت المشاركة أكبر و فاعلية، فالمشاركة المجتمعية هي العملية التي يضطلع فيها الفرد بدور حيوي في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعه.وتتنوع جهود المشاركة المجتمعية في مجال تمويل التعليم في المجتمع المصري حيث تقوم الجمعيات الأهلية والتعاونية والقطاع الخاص والأهلي والمجتمع المحلي وأولياء الأمور بدور هام في مجال إنشاء المدارس وتجديدها وتمويلها. ولكن جهد التعليم الخاص لا يتوازن مع الجهد الحكومي في التعليم حيث يتجه القطاع الخاص إلى أنواع التعليم الأقل كلفة، فاتجهت وزارة التربية والتعليم في الآونة الأخيرة إلى التوسع في مشروعات الشراكة بين المجتمع المحلي والهيئات والمنظمات الدولية في مجال التعليم مثل اليونيسيف واليونسكو والبنك الدولي والاتحاد الأوروبي وهيئة المعونة الأمريكية والكندية واليابانية وغيرها وذلك تنشيطاً للمشاركة المجتمعية في مجال التعليم فظهرت مدارس المجتم ، وبرامج اصلاح التعليم بالإسكندرية ، وبرامج تحسين التعليم والمشاركة المجتمعية بالاتفاق مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي، مشروع مبارك كول الذي يساهم المجتمع المحلي بدور هام في نجاح المشروع من خلال التبرع بالأراضي لإقامة المدارس وتوفير المؤسسات لتدريب الطلاب، والمشروع القومي لتعليم الفتيات (مدارس الفصل الواحد)، بالتالي نجد أن الحكومة المصرية بدأت تنظر إلى الجهود الأهلية كمصادر هامة من مصادر تمويل التعليم. وإذا نظرنا إلى الدول الرائدة في مجال المشاركة المجتمعية في التعليم مثل الصين، نجد أن من أهم مميزات التحول من المركزية إلى اللامركزية هو الإسهام بشكل كبير وفاعل في دمج النظام التربوي باقتصاد السوق الناشئ، هذا التوجه نحو اللامركزية قد أحدث ثورة حقيقية في اصلاح التعليم، فكان من الأهداف المأمول تحقيها من الإصلاح أن تكون الإدارة والتمويل لا مركزياً بالنسبة للتعليم الاجباري الأساسي (١٠).

ومن خلال العرض السابق لعناصر المشاركة المجتمعية ودورها في تطوير التعليم قبل الجامعى ، يمكن القول أن تطوير التعليم قبل الجامعى لا يمكن تحقيقها إلا

بتفعيل المشاركة المجتمعية بجميع عناصرها ، فمهما بذلت الحكومة من جهود لتطوير التعليم قبل الجامعي لن تقوى بمفردها على تطويره ، لذلك يحتاج تطوير التعليم قبل الجامعي إلى تكاتف جميع عناصر منظومة التعليم قبل الجامعي ، وكذلك المجتمع ، وجميع مؤسسات المجتمع المدنى الداعمة للتعليم.

ومن هذا المنطلق ، تسعى الدراسة الحالية إلي تحديد متطلبات تفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في مصر للتغلب على المشكلات التى تم الأشارة إليها سلفاً .

وفيما سبق يتضح مدي أهمية المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم ، ولا يزال هناك قصور في عملية المشاركة المجتمعية في مصر مما تولدت لدي الباحثة الاحساس بمشكلة البحث .

مشكلة البحث :

لقد تزايدت دعوة مشاركة المجتمع في التعليم في الآونة الاخيرة ، خاصة في الالفية الثالثة ، على اعتبار أن هذا الموضوع على وجه الخصوص هو خط اساسي في الملفات السياسية ليس فقط على مستوى الحكومات ، ولكن ايضاً على مستوى المنظمات العالمية ، وبالرغم من كل الجهود المبذولة، إلا أن هناك الكثير من أوجه القصور في نظام التعليم ، ويتضح ذلك من سوء الخدمات التعليمية في مصر بشكل عام يعزى ذلك ، في جانب كبير منه إلى ضعف الأوضاع المؤسسية الراهنة ، والمركزية الشديدة للنظام ، وعدم كفاية الحوافز بالنسبة للمدرسين، والاستقلال الذاتى المحدود على المستوى المحلى ، ونقص المقدرة التقنية.

حيث بذلت الحكومة جهوداً عديدة في تطوير وإصلاح بنية النظام التعليمي بصفة عامة، والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة، إلا إن هذه الجهود مازالت غير كافية، فمازالت مؤسسات التعليم قبل الجامعي تعانى الكثير من المشكلات التى تعيقها عن تأدية دورها المنوط بها ، مما ينعكس بالسلب على تحقيق اهداف التعليم قبل الجامعي ونواتجه.

وبناءً على ذلك فإن مشكلة البحث الحالى تتحدد في التساؤلات الآتية :

١. ما الإطار الفكري للمشاركة المجتمعية (ما هيتها – وأهدافها – وأهميتها)؟
٢. ما معوقات المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي ؟
٣. ما التصور المقترح لتفعيل دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي ؟

أهداف البحث :

يسعى البحث الحالى لتحقيق الأهداف التالية :

١. التعرف على الإطار المفاهيمي للمشاركة المجتمعية مفهومها و أهدفها وأهميتها .
٢. التعرف على معوقات المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي
٣. وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلى :

الأهمية النظرية :

تعد هذه الدراسة استجابة لما أوصت به العديد من الندوات والمؤتمرات المحلية والعالمية من ضرورة الاستفادة من المتغيرات المحلية والاقليمية والعالمية المعاصرة في دعم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مجال تفعيل دور المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم .

الاهمية التطبيقية :

تكشف عن واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في التعرف على معوقات المشاركة المجتمعية في مجال ودعم التعليم ،وكيفية تفعيلها لدعمها وتطويرها .

منهج البحث:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي في استخلاص الإطار النظري للدراسة .

مصطلحات البحث:

المشاركة المجتمعية :

هي رغبة واستعداد المجتمع في المشاركة الفعلية في جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية وزيادة اهتمام المجتمع المدني نحو ملكية

العملية التعليمية والمساهمة فيها، فالمشاركة المجتمعية هي العملية التي من خلالها تتاح الفرصة لأكبر عدد من أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني ليساهموا بالفكر والمشورة والموارد المادية والبشرية من أجل تطوير العملية التعليمية[١١].

الشراكة :

أنها أكثر من عقد بين أثنين أو أكثر للقيام بعمل مشترك ، تعنى تضافر جهود الحكومة مع القطاع الخاص والاهلي والقطاع الخيرى على المستوى القومي أو الإقليمي في مواجهة أى مشكلة من خلال اتصال فعال للوصول إلى أتفاق مع التعاون للوصول إلى صياغة مقبولة لهذه الشراكة سواء أكان هذا الأمر ملزماً بعقد (مشاركة رسمية) ، أو تعاون ملزم بقيام شراكة غير رسمية ، وتأتى المشاركة في الموارد وتقوية أدوار جميع الأطراف المشاركة من خلال التنسيق وصولاً إلى المشاركة الفعالة في التنفيذ الفعلى في إعداد وتنفيذ ومتابعة الخطة والسياسات والأهداف والبرامج والمشروعات والانشطة [١٢].

التطوير :

عملية شاملة متكاملة لجميع جوانب التعليم قبل الجامعي (أفراد – جماعات العمل – المؤسسة نفسها) بحيث يمكنها الانتقال من الوضع القائم إلى الوضع المستهدف خلال فترة زمنية محددة وذلك في إطار كلي من الإمكانات البشرية والمادة المتاحة للمؤسسة والمناخ التنظيمي والبيئة المحيطة ، كذلك يمكنها من مواجهة متطلبات التغير بكافة أنواعها الثقافية والاقتصادية ، التكنولوجية والمعلوماتية . وهي عملية تواصل مميزة بين العاملين ورؤسائهم بهدف التوصل إلى توقعات ، وفهم لواجبات العمل الأساسية التي يتوقع من العاملين أداؤها والتعرف على كيفية المحافظة على الأداء الحالي وتحسينه وتطويره ، وكذلك تحديد العقبات التي تعترض الأداء وكيفية التغلب عليها [١٣].

التعليم قبل الجامعي:

أنه النوع من التعليم الذي يمر به كل تلميذ ذكراً كان أو أنثى بحيث يتمكن من تعلم المعارف النظرية والمهارات العلمية، وقدرات النمو الفكري والوجداني والجسمي التي تمثل قاعدة المواطنة في ثقافة حية ومتجددة [١٤].

يشير إلى مراحل التعليم المختلفة التى تتم في فتره سابقة على التحاق الافراد بالتعليم الجامعي واطلق هذا المصطلح على التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي بمختلف أنواعه [١٥]

إجرءات البحث :

اتساقاً مع منهجية البحث يسير البحث وفق المحاور التالية :

المحور الأول: الأطار الفكري للمشاركة المجتمعية .

المحور الثاني : معوقات المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي .

المحور الثالث : التصور المقترح لمتطلبات تفعيل دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي .

المحور الأول : الأطار الفكري للمشاركة المجتمعية :

تعتبر المشاركة المجتمعية من أهم وافضل الوسائل التي يمكن من خلالها تطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، حيث دعت الحاجة إلى المشاركة المجتمعية انعكاساً لنظامنا التعليمي ، فإن الحاجة حتمية إلى إعادة النظر نحو المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم قبل الجامعي ، لان الواقع يؤكد على ضرورة المشاركة المجتمعية بين الأسُر والمؤسسات المجتمعية ومؤسسات التعليم قبل الجامعي . إذ تعد المشاركة المجتمعية بكافة أطرافها وأنماطها أكثر جدوى وتأثيرا في تطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي .

ولعل من الإسباب الرئيسية في ظهور بعض مشكلات هذه الدراسة

- عظم حجم المشكلات التعليمية والضعف الذى يعانيه التعليم الذي يحتاج إلى قوة مضادة تتفق مع حالته حتى يمكن التصدي لخ ودعمه وتطويره .
- وقوع التعليم بين فكى الرحى هما المشكلات التعليمية والتحديات الطارئة .
- عزوف أولياء الأمور ومجالس الآباء عن المشاركة الفعلية .
- ضعف كثير من مؤسسات المجتمع المدني وتنظيماته في تأدية دورها الذى أصبح خطاً تقليدياً .

ومن هذا المنطلق ، تسعي الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في مصر للتغلبي للبحث : على مشكلات التعليم .

الإطار النظرى للبحث :

أولا :المشاركة المجتمعية : مفهومها – أهميتها – أسسها ومؤسساتها .

١- مفهوم المشاركة المجتمعية .
٢- أهمية المشاركة المجتمعية .
٣- أهداف المشاركة المجتمعية .
٤- اسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية في التعليم لأهدافها .
٥- مؤسسات المشاركة المجتمعية .

١- مفهوم المشاركة المجتمعية

يقصد بالمشاركة المجتمعية كافة الإسهامات والمبادرات والجهود التطوعية غير الملزمة سواء أكانت عينية أم مالية التى يقدمها أفراد المجتمع بكافة فئاته ومؤسسات المجتمع المدني والمنظمات الأهلية للمساهمة في دعم التعليم وتطويره، ولمواجهة بعض قضايا التعليم ومعالجتها، وقد تتم بناء على دعوة من الجهات المسئولة كوزارة التربية والتعليم لأفراد المجتمع ومؤسساته ؛ لكى تكون المساهمات على أساس من الوعى السليم بحيث لا تتعارض مع الصالح العام للمجتمع هذا من ناحية ، وللتنسيق بين مساهمات الأطراف المشاركة من ناحية أخرى [١٦].

المشاركة المجتمعية في مجال مؤسسات التعليم تعمل علي تحقيق أهدافه، والمساهمة في تطويره والتخطيط له، وفي اتخاذ القرارات التعليمية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة له، وأنها تفيد المؤسسات التعليمية بتبادل الخبرات والأفكار بين الأطراف المشاركة، وتنمية التعاون الجماعي في تنفيذ وتقويم العملية التعليمية بكافة مراحلها [١٧].

وهى المشاركة التطوعية والنظامية التي يقدمها أفراد المجتمع بكافة فئاته ومؤسساته للمساهمة في تطوير العملية التربوية بمرحلة التعليم ، وتحسين كفاءتها وتلبية متطلباتها سواء أكان ذلك بتقديم الإسهامات العينية أو المادية أو إبداء الرأي والفكر أو بالاشتراك الفعلي مع الإداريين والعاملين في صنع القرار والتنفيذ والتقييم لعناصر العملية التربوية بمؤسسات التعليم، والارتقاء بمستوى ممارسة الأنشطة والبرامج من خلال التعاون مع قوى المجتمع والبيئة المحيطة بمؤسسات التعليم [١٨].

وكذلك فهى أتفاق بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأطرافه الفاعلة علي تقاسم المسئولية بينهم لتحسين الأداء وتعلم وتنمية أبناء المجتمع في ضوء أهدافه واحتياجاته سواء كان هذا بشكل ملزم أو غير ذلك [١٩].

وتعرف بأنها كل العمليات والأنشطة التي تسمح للأفراد من سكان المجتمع أن يستمع إليهم وتمكنيهم من أن يكونوا جزءا من عملية صنع القرار واتخاذ الإجراءات المباشرة في قضايا التعليم ، وتجديد الاستراتيجيات الفعالة في حلها ؛ كما تعتبر المشاركة المجتمعية إستراتيجية لتحديد وتعبئة الموارد المحلية داخل المجتمع لدعم برامج التعليم ، ويجب أن تتضمن تمكين الأفراد وبناء قدراتهم الحقيقية والمستدامة ؛ للمشاركة في جميع مجالات أنشطة التعليم ، من الشروع في عملية التخطيط للتعليم وحتي عملية التنفيذ [٢٠].

ولها دور فعال في إحداث التنمية داخل المجتمع، فالمجتمع بحاجة إلى حشد الجهود، وتعبئة الموارد البشرية والمادية من أجل تنمية وتطويره في مجالاته المختلفة، وخاصة التعليم بشكل عام ومؤسسات التعليم قبل الجامعي بشكل خاص [٢١].

ولذا تعد المشاركة المجتمعية لأفراد المجتمع هي الضمان الوحيد لتطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، وكلما اتسعت دائرة المشاركة كان ذلك ضمانا للاستقرار وحل المشكلات في كافة مؤسسات المجتمع وأنظمته، ومنها المؤسسات التعليمية والتي يضع عليها المجتمع آمالا كبير للمساهمة في تنمية المجتمع وتطويره لمسايرة التطورات العالمية في كافة المجالات [٢٢].

حيث تشكل المشاركة المجتمعية إحدى مهام المدرسة الحديثة، فهي تدعو المجتمع أن يقوم بدوره تجاه مؤسسات التعليم قبل الجامعي حيث تؤدي دورها تجاه المجتمع وقد انتهت الدراسات التربوية إلي تحديد أهم المعايير في تنظيم المشاركة المجتمعية تجاه التعليم قبل الجامعي وهذه العناصر هي : المشاركة مع الأسرة، وخدمة المجتمع ، وتعبئة موارد المجتمع، والعمل التطوعي، والعلاقات العامة، والاتصال بالمجتمع، وأن هناك تطوراً واضحا في مفهوم الأداء وتقويمه الذي يرمي إلى التطوير لتحسين قدرات مؤسسات التعليم وتميزها [٢٣].

ومما سبق يتضح أنه عند انتشار نسبة عالية من درجات الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي بين صفوف أفراد المجتمع عاملاً على درجة كبيرة من الأهمية ليس فيما يتعلق بحجم المشاركة إلى مفردات ومجالات أكثر كانت المشاركة أكبر و فاعلية،

فالمشاركة المجتمعية هي العملية التي يضطلع فيها الفرد بدور حيوي في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعه.وتتنوع جهود المشاركة المجتمعية في مجال تمويل التعليم في المجتمع المصري حيث تقوم الجمعيات الأهلية والتعاونية والقطاع الخاص والأهلي والمجتمع المحلي وأولياء الأمور بدور هام في مجال إنشاء المدارس وتجديدها وتمويلها. ولكن جهد التعليم الخاص لا يتوازن مع الجهد الحكومي في التعليم حيث يتجه القطاع الخاص إلى أنواع التعليم الأقل كلفة .

ومن التعريفات السابقة يستخلص البحث تعريفاً إجرائياً للمشاركة المجتمعية حيث أنها: عملية تطوعية غير ملزمة وتقوم على أساس منهجي، ويساهم فيها أفراد المجتمع بكافة فئاته ومؤسساته الحكومية والخاصة وكل من له علاقة بالنظام التربوي من مديرين، ومعلمين ، ومؤسسات المجتمع المدني وغيرها في دعم وتطوير التعليم قبل الجامعي.

٢- أهداف المشاركة المجتمعية :

تعتبر المشاركة المجتمعية ركيزة أساسية في دعم جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المؤسسات التعليمية وتمكينها من تحقيق وظيفتها التربوية ، وبالتالى من خلالها نتغلب على كثير من مشكلات التعليم ، ونقضى على الفجوة بين الموارد المتاحة ، والطموحات الهائلة التى إليها حتى نحقق التعليم للتميز والتميز للجميع . وللمشاركة المجتمعية دور أساسي فب عملية التنمية في المجتمع ، فهى إحدى الركائز الأساسية التى تقوم عليها التنمية [٢٤].

وأصبح ينظر إلى التفاعل الإيجابي بين المدرسة من ناحية ، وبين المجتمع المحلي بمؤسساته وأفراده من تاحية آخري بأنه السبيل الأنسب لتكوين الشخصية المتكاملة للطالب من جميع جوانبها العقلية ، والمهارية والوجدانية ، وفي ضوء هذه النظرة تعددت آراء الباحثين حيال ما يمكن أن تحققه المشاركة المجتمعية في التعليم من أهداف [٢٥].

وتهدف المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية والإدارية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التالية :

- تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والمهارية .
- إعداد مواطنين صالحين لديهم وعي بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم .

- تنمية قيم المشاركة الإجتماعية والمسؤولية والإنتماء للوطن ، والإتجاه الإيجابى نحو المدرسة والتعليم.
- تحسين جودة المنتج التعليمى بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم .
- حل بعض المشكلات التي يعانى منها التلاميذ وتؤثر سلبياً على أدائهم الأكاديمي كالرسوب ، والتسرب ، وغيرها .
- توفير الدعم المالى والمادى للمدرسة وأنشطتها .
- تبادل الأفكار والخبرات بين المجتمع والمدرسة لتحقيق التطور والتنمية لكل منهما.
- زيادة معدلات الأداء للتلاميذ الموهوبين وذوى الحاجات الخاصة [٢٦] .

- تحقيق التكامل بين أفكار الأفراد لتطوير التعليم والتي يتم تنفيذها وحل بعض المشكلات التى تواجهها [٢٧].
- إمداد مؤسسات التعليم بمصادر تمويلية جديدة يمكن من خلالها التغلب على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات، ولا تتمثل المساهمة بالموارد فقط، ولكن تتعدى ذلك إلى صياغة الفكر وتشكيل الثقافة المجتمعية من خلال تحقيقها لمبدأ الديمقراطية وتدعيم اللامركزية في التعليم، ومن خلالها يتحقق التعليم المتميز [٢٨].
- إضافة إلى تحسين جودة التعليم بالمدارس بما يتفق ومعايير الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم في الدولة، وتعزيز الشعور بالملكية لدي أفراد المجتمع، وتغيير النظرة المجتمعية نحو التعليم، وتبادل الخبرات والأفكار بين المدارس وأفراد ومؤسسات المجتمع المدني بما يحقق التطور للمدارس والمجتمع، وإقامة جسور من التعاون الفعال بين مؤسسات التعليم ومؤسسات المجتمع وأفراده [٢٩].
- تدريب الأفراد على التعرف بأهميته المشاركة المجتمعية ، ودعوتهم لتقديم الدعم والمشورة العلمية لمؤسسات التعليم ، وإطلاع أفراد المجتمع علي مشكلات المؤسسات التعليم والعمل على حلها .
- تحقيق التعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم قبل الجامعي ومؤسسات المجتمع المدنى ، وتأصيل قيم الانتماء والولاء للوطن وتأصيل قيم المشاركة في العمل الاجتماعي والمساهمة بإيجابية في إنجاح كافة البرامج التعليمية والثقافية

والاجتماعية والصحية والاقتصادية، والعمل بروح الفريق لرفع كفاءة المؤسسات الخدمية والإنتاجية، وتعريف المواطن بالحقوق والواجبات [٣٠].

وتشارك مجموعة من العناصر التالية في تحقيق هذه الأهداف على أساس من التعاون والتكامل ، وتحديد المسئوليات، وهذه العناصر المجتمعية هي :

- الأسرة بما تتضمنه من أولياء أمور.
- المدرسة بجميع عناصرها البشرية وغير البشرية .
- المؤسسات والمنظمات غير الحكومية .
- وسائل الإعلام بأنوعها وأشكالها المختلفة .
- رجال الأعمال ودو المعرفة والخبرة في مجال التعليم [٣١].

صور المشاركة المجتمعية

- رفع الوعى في البيئة التى تحيط بالمدرسة وتحسين الظروف البيئة ، سواء داخل المدرسة أو خارجها .
- دراسة الاشياء المستهلكة في المجمتع المحلي ، ودراسة الظواهر الاجتماعية التى يعانى فيها المجتمع المحلي ، مع تقديم الحلول .
- المشاركة في الدعم المعنوي والمادي ، والمساهمة في وضع المستويات المعيارية ، لمختلف الجوانب العملية أو التعليمية .
- العمل على دراسة سوق العمل واحتياجاته في المجتمع المحلي ، والتنسيق مع الجهات غير حكومية ، بما يضمن المساهمة الفعالة ، والخدمة المجتمعية السليمية ، والمساهمة في تقويم أداء المعلمين .

٣- أهمية المشاركة المجتمعية :

يمثل التعليم أهمية كبرى لجميع شعوب العالم لكونه الاستراتيجية القومية الاضمن للرقي الاجتماعي الساعي لبناء حضارة أو شخصية قومية مميزة تخضع لالوان شتى من التأثيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .

ويرى التربويون أن أحداً لا يستطيع أن يوجه مسيرة التنمية في دول العالم الاقل تمداً إلى درجة عالية من الفاعلية إلا بمشاركة مجتمعية حقيقة ، ولذا أصبحت المشاركة المجتمعية في التعليم ضرورة ملحة من دونها لا يستطيع التعليم أن يحقق أهداف المجتمع وطموحاته ، ومن ثم فإنه يجب أن نستفيد من خدمات المجتمع المادية والبشرية

، وتقدم له ما لديه من أمكانات مادية وبشرية للمساهمة في حل المشكلات وإصلاح التعليم وتطويره .

ويتفق أكثر التربويين على أن التقاعس عن النهوض بمخرجات التعليم يترتب عليه ظهور البطالة في صفوف المتعلمين ، وانخفاض المستوى المعيشى لعدد من الأسر ، وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق العمل واذا كان التعليم اكد مسئولية كل فرد ، فإن الحرص على تقوية أواصر المشاركة المجتمعية بين المدرسة والاسر وتأزر المجتمع المحلى المحيط بها ومؤسساته المختلفة أصبح ضرورة عصرية ، ضماناً لشعور المجتمع بأن المدرسة امتداد طبيعى للاسر ، وانها تسعى لتحقيق طموحات كل أفراد المجتمع .

ورغم تعدد المداخل لتحقيق الاصلاح والتطوير المدرب (مدخل الامركزية - مدخل معايير الجودة - مدخل المشاركة المجتمعية – مدخل الاصلاح المتمركز حول المدرسة) فإن مدخل المشاركة المجتمعية يقف في مقدمة تلك المداخل يعتبر من أهمها وإن لم يكن أهمها على الاطلاق من حيث كونه يشجع على اندماج المجتمع بشكل حقيقى في جهود إصلاح وتطوير والتعليم ، فهناك أدوار ومسئوليات محددة تقع على عاتق مجلس الامناء والاباء والمعلمين ، فهى تستطيع أن تمدنا بالطاقة الفاعلة التى يمكن من خلالها أن نواجه تحديات الفترة الحالية ، والقضاء على الفجوة بين الموارد المتاحة والطمزحات الهائلة التي يمكن تحقيقها ولان التعليم قيمة مجتمعية لا تحل إلا بالمشاركة المجتمعية واصلاح وتطويره مسئولية الجميع .

في ضوء ما سبق تتبين أهمية المشاركة المجتمعية كأحد المداخل الهامة في اصلاح وتطوير التعليم وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد ، واصبح محتماً على واضعى السياسات التربوية فى أن يعيدوا النظر في دمجها كأسلوب عمل جديد في نظامنا التعليمي.

قد تشكل المشاركة المجتمعية مدخلاً مهماً لتطوير أداء المدرسة ، والمشاركة المجتمعية في التعليم من شأنها أن تسهم في توفير الوقت والجهد والمواد على المدى الطويل ، وتؤدي إلى تفعيل العلاقات بين المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجى ، وتتحول المدارس لخدمة المجتمع والمجتمع لخدمة المدارس [٣٢] .

حيث أن عملية التطوير التنموي للمجتمع تنبع من تطوير أداء المدرسة التى هي بمثابة رأس الحربة في الطريق إلى التنمية ، ولكونها تعد للحياة ، فقد ظهرت العديد من المداخل المعاصرة لتطوير أدائها ، وبرز من بين هذه المداخل المشاركة المجتمعية في

التعليم حيث لقيت اهتماماً كبيراً في معظم الدول المتقدمة والنامية على سواء باعتبارها عاملاً مساعداً في إزالة المعوقات التى تعرق تقدم العملية التعليمية [٣٣].

وتتمثل أهمية المشاركة المجتمعية فيما يلى :

- تطوير نظام المعلومات وبيانات شاملة متكاملة لتحقيق التنسيق بين الجهات التي تعمل في مجال التعليم : من حيث الخدمات والهيئات ، والأعداد، والقوانين المنظمة حيث يفيد نظام المعلومات في تحقيق تكامل السياسات وتحقيق التعاون بين الهيئات العاملة والمشاركة في هذا المجال.
- وضع خطة قومية للتوعية الشاملة بأهمية التعليم قبل الجامعي وما تقدمة المشاركة المجتمعية في هذا المجال.
- الاهتمام بدور الإعداد والتدريب المعلمين في مختلف مؤسسات التعليم قبل الجامعي مع التأكيد على الاتفاق على الأسلوب الأمثل للقبول في العمل بتلك المؤسسات من حيث اختبارات القبول ، وسمات الشخصية والاستعداد للقيام بهذا العمل وتفعيل دور المشاركة المجتمعية من تطوير التعليم فيها [٣٤].
- الاهتمام بتطوير مبنى مؤسسات التعليم قبل الجامعي لأنه يعتبر من أهم المدخلات الهامة في العملية التربوية، وتصميم المبنى وتجهيزه وفقاً للمواصفات العالمية يعد عاملاً أساسيا في تطوير التعليم وتحقيق أهدافها [٣٥].
- الاهتمام بمناهج والأنشطة المدرسية ذلك في الإطار المنظم الذي خطط للتعلم ، ويتضمن كل ما تحتوي عليه مؤسسات التعليم قبل الجامعي من مواقف وخبرات وأنشطة وأساليب ووسائل تتجه نحو تحقيق التكامل في مظاهر نمو التلميذ المختلفة، وذلك عن طريق مساعدة المعلمين وتهيئة البيئة التربوية الملائمة لهم و الاهتمام بما تقدمه مؤسسات المجتمع المدني في تطوير هذه المؤسسات وتقديم ما يلزمها من أجل ذلك [٣٦].
- تحمل المجتمع وأولياء الأمور لمسئولية مساندة المدرسة لتحسين جودة المنتج التعليمي .
- تفهم المجتمع للمشاكل والمعوقات التى تعانى منها المدرسة ، والعمل على وضع أنسب الحلول لها حتى تؤدى المدرسة رسالتها على الوجه الكمل .
- تفهم المجتمع وأولياء الأمور للنجاحات والانجازات التى تحققها المدرسة والمساعدة على فتح ميادين جديدة للتعاون بينهم .

- توفير الدعم المادي والمعنوي لتلبية احتياجات المدرسة ، مما يساعد على انجاح العملية التعليمية [٣٧].

ويتضح مما سبق أهمية تطوير التعليم لما يحققه من استيعاب اكبر قدر من التلاميذ بإختلاف الزمان والمكان وكذلك لحل مشكلة الإزدحام والتكدس في الفصول الدراسية وتوفير فرص التكافؤ التعليمي بين التلاميذ

١- أسس ومبادئ ضمان تحقيق المشاركة المجتمعية في التعليم لأهدافها :

لكى نضمن تحقيق المشاركة المجتمعية في التعليم لأهدافها في التعليم بكفاءة ، سواء على المستوى المؤسسي أو الفردي هناك بعضاً من الأسس والمبادئ التى يجب انتهاجها ، ولكى تحقق المشاركة المجتمعية في التعليم أهدافها وبكفاءة عالية يجب الاهتمام ومراعاة الأسس والمبادئ الآتية :

- تعديل القوانين والقرارات التى تعوق تفعيل المشاركة المجتمعية ، ومنح فرصة المشاركة لمؤسسات المجتمع وأفراده لخدمة التعليم وجودة .
- تبنى وزارة التربية والتعليم لسياسة اللامركزية في إدارة التعليم ، فتتمكن كل إدارة تعليمية ومدرسية من تحقيق التفاعل الايجابى مع مجتمعها وبيئتها المحلية المحيطة ، خاصة وأن لكل مجتمع وبيئة محلية خصوصياته وإمكاناتها .
- الإيمان بأن الإصلاح التعليمى بحاجة إلى الدعم المتطور وارتباط المعنيين في هذه العملية الديناميكية ، مما يتطلب الفهم الراسخ لأهمية تزايد التعاون والمشاركة الإيجابية للتغلب على معوقات الإصلاح والتطوير [٣٨].

٢- آليات المشاركة المجتمعية في تطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي :

إن المشاركة المجتمعية في التعليم تنطوي على عملية إعادة الهيلكة التعليمية بين المستويات الإدارية في وزارة التربية والتعليم ، وبالإضافة إلى ابتكار الأشكال التنظيمة التى تربط بين وزارة التربية والتعليم من جهة وبين الجهات الحكومية الأخرى المعنية بشئون التنمية الاجتماعية على مستوى المحافظات من الجهة الأخرى ، وبهذا الشكل يتوافق محور المشاركة المجتمعية مع أسلوب اللامركزية ودعم المنظمات الحكومية والأهلية للإدارات التعليمية [٣٩].

تتمثل آليات المشاركة المجتمعية في تطوير مؤسسات التعليم في الأسرة ومجالس الآباء والمعلمين ومؤسسات المجتمع المدني والتي تتمثل في الجمعيات الأهلية وغيرها من المؤسسات التي تقدم الدعم سواء كان دعما ماديا أو فكريا للنظام التعليمي بها .

أ- مشاركة الآباء والأمهات في التواصل مع المدرسة

هناك مشاركة فعالة بين إدارة مؤسسات التعليم قبل الجامعي والمعلمين من جانب وبين أولياء الأمور من جانب آخر، فالمشاركة تقوم على أساس أن إدارة مؤسسات التعليم قبل الجامعي والمعلمين هما خبيران في عملية التعليم والتعلم وأولياء الأمور خبراء في معرفة اولدهم وحاجاتهم وقدراتهم ومن هنا تأتي المشاركة . وتقوم على الاحترام المتبادل بين كل من إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور وذلك من خلال استماع كل طرف من الأطراف إلى وجهات نظر الطرف الآخر والعمل على تنفيذ المتطلبات والمهام لدور كلاً منهم قدر المستطاع [٤٠].

وتعتبر مشاركة الأسرة من هامة للغاية خاصة أن الأسرة هي المؤسسة التربوية ذات العلاقة الخاصة بالمدرسة ، و أن مشاركة الآباء والأمهات ضرورة هامة من تواجدها نظرا لما تقوم به من دعم العملية التربوية ومساعدتها في تحقيق أهدافها، وفي تحقيق النمو المتكامل. لإبنائهم، وبذلك كان لابد من تفعيل دور مشاركة الآباء والأمهات والأبناء ويمكن أن تتم هذه المشاركة من خلال :

- أن تقوم المدرسة برفع مستوى وعى أولياء الأمور بأهمية التعليم ، ودور المدرسة في تكوين شخصيات أبنائهم وبناء مستقبلهم الأكاديمي والمهنى .
- تنظيم ندوات ومؤتمرات يتم تنفيذها بالمدرسة أو خارجها ، ويشارك فيها العلماء والمثقفون من أبناء المجتمع المحلي أو الزائرين من خارجه.
- تفعيل مجالس الآباء والمعلمين ، ومجالس الأمناء والإستفادة من رؤيتها نحو التعليم من حيث الواقع والمستقبل ، مع ضرورة أخذها في الإعتبار عند محاولة تحسين التعليم أو تطويره ، ويتحقق ذلك من خلال الإجتماعات الدورية المنظمة والهادفة والموضوعية .
- التعاون بين إدارة المدرسة وأولياء أمور بعض الأسر ذات المستوى الإقتصادي الإجتماعي المرتفع لعمل برامج يتم خلالها إستضافة هذه الأسر لبعض التلاميذ للفقراء خلال إجازة نهاية الإسبوع أو الإجازات الرسمية للترفية عنهم ورفع جزء من المعاناة النفسية بينهم [٤١].
- تشجيع الالتزام المشترك بين الآباء والأمهات والمدرسة للعمل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم .

- التعاون المثمر بين المعلمين والآباء والأمهات في حل المشكلات الخاصة بأبنائهم مثل : الانطواء والخجل، والنشاط المفرط، والتسلط على زملائهم، والتدليل الزائد .....وغيرها [٤٢].

ب- مجالس الأمناء والأباء والمعلمين :

مجالس الآباء والمعلمين تعرف بأنها جمعية تضم كل من المعلمين وآباء التلاميذ بهدف تنمية أشكال التعاون والتفاهم التي من شأنها جعل تربية التلميذ عملية مشتركة بين المنزل والمدرسة. حيث تؤدى هذه المجالس دوراً حيوياً في معالجة السلوكيات السلبية في المدرسة ، وإيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهها، وتمثل هذه المجالس حلقة الوصل بين مؤسسات التعليم من الحلقة الأولى من التعليم قبل الجامعي والمجتمع الخارجي من خلال ما تقدمه من محاضرات وبرامج توعوية، كما تساعد علي تطويرها وصنع سياستها وتحديد الإجراءات المتعلقة بالإدارة وخططها، حيث تشارك في صنع السياسة التعليمية، ويشارك في صنع معايير الأداء والتقييم ووضع نماذج هيكلتها وإبداء الرأي في العاملين بها، وتقييم العملية التعليمية بها [٤٣].

هو مجلس استشاري يؤدي دور الوسيط بين المدرسة ، والشركاء من المجتمع المدني، ويعد بديلا لمجالس الآباء والمعلمين [٤٤].

أهم اختصاصات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين تتمثل فيما يلى :

- توفير احتياجات المدرسة الأبتدائية من البرامج التدريبية والعمل على دعمها المادى والمعنوى.
- جمع التبرعات اللازمة لتطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، وإيداعها في حساب المجلس لاستخدمها في المتطلبات التطويرية بها .
- المساهمة في تقويم سلوك التلاميذ ، ودعم الأنشطة التعليمية اللازمة لذلك [٤٥].

ج - مؤسسات المجتمع المدني وتطوير التعليم قبل الجامعي :

حيث تزايد الاهتمام بالمجتمع المدني، وذلك للتحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي ترتب عليها تغيير النظرة الموجهة إلى المجتمع المدني في كونه قطاعا يقدم الخدمات الإنسانية إلى قطاع أساسي وشريك للدولة والقطاع الخاص في تحقيق التنمية التي تعمل علي النهوض بالمجتمعات، مما أدى إلى تعظيم دور المجتمع المدني ومكوناته علي الأصعدة العالمية والمحلية [٤٦].

واستجابة لهذه التطورات العالمية المتلاحقة والمستجدات، تعاظمت أدوار مؤسسات المجتمع المدني، وظهرت الدعوات إلي ضرورة إشراك هذه المؤسسات في الإصلاح التعليمي التي تحتاج إليه الأنظمة التعليمية (٤٧).

تقوم مؤسسات المجتمع المدني على الفعل الإداري الحر والتطوعية والتنظيمات ويربطه بمفاهيم أخرى حيث مفهوم المشاركة ومفهوم الديمقراطية وهي من المفاهيم الحديثة المرتبطة بمفهوم المجتمع المدني لوجود علاقة وثيقة بين الديمقراطية ونشأة المجتمع المدني وتطور مفهومه وكذلك المشاركة كمفهوم يوضح اتساع وتطور دور مؤسسات المجتمع المدني(٤٨).

أن مؤسسات المجتمع المدني تشتمل على كافة الأفراد والمؤسسات والجهات التي يمكن أن تساهم في توفير برنامج أو خدمة أو مصدر يساعد في تحسين جودة العملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية ، وتضم مجموعة واسعة من المنظمات التطوعية في المجتمع كالنقابات المهنية، العمالية، الجمعيات الأهلية، وغيرها من المؤسسات التي يمكن أن تدعم العملية التعليمية (٤٩).

وتهدف مؤسسات المجتمع المدني إلى إقامة علاقات وثيقة مع المدرسة في إطار الشراكة المجتمعية لتحقيق الأهداف التالية :

- تعليم التلاميذ ليصبحوا قوة منتجة في المجتمع .
- تحمل مسئولية مساعدة المعلمين على تحسين جودة الانتاج التعليمي (٥٠).
- تفهم المجتمع للمشاكل والمعوقات التى يعانى منها التعليم وتقدير حجم الإنجازات والنجاحات .
- خلق شعور عام بأن المدارس تؤدى المهمة المنوط بها في خدمة المجتمع .
- أن تسهم مؤسسات المجتمع المدني بما تملكه من كوادر وطاقات وإمكانات قادرة بالتعاون مع الدولة على أن تساهم بفاعلية في إصلاح التعليم المصري والارتقاء به وممكوناته فكرا (٥١).

وبناءً على ذلك تعد مشاركة مؤسسات المجتمع المدني أحد المتطلبات الأساسية لتطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، وذلك بعد زيادة الطلب علي التعليم قبل الجامعي ، وزيادة عدد التلاميذ وزيادة الكثافة في الفصول، وزيادة عدد التلاميذ المستحقين للرعاية في هذه المرحلة مع عجز الحكومة علي استيعاب هذه الأعداد الكبيرة

من التلاميذ، ما يدعو إلى ضرورة تضافر الجهود بين مؤسسات المجتمع المدني لتوفير الرعاية للتلاميذ في مرحلة التعليم قبل الجامعي وتطويرها.

وتعد الجمعيات الأهلية والخيرية من أهم الأوعية التنظيمية للعمل الأهلي والتي تسعي إلي توفير الرعاية اليومية بأقل تكلفة وخاصة للأسُر محدودة الدخل وكذا الأمهات العاملات وزيادة الخدمات في مجال الصحة والتغذية والخدمات التعليمية، وحماية الحقوق الاجتماعية بما يكفل لهم توفير بيئة مواتية تمكنهم من المشاركة المجتمعية في جهود التنمية الشاملة، وتعمل الحكومة في الوقت الحالي على محاولة تدعيم دور الجمعيات الأهلية (٥٢).

ويجب أن تقف الجهود الأهلية جنبا إلى جنب مع الجهود الحكومية للعمل على الارتقاء بمستوي التعليم؛ الأمر الذي يتطلب مشاركة فاعلة من قبل الجمعيات الأهلية؛ لتقديم خدمات تعليمية ذات مستوي عال للتعليم بصفة عامة وللتعليم الأبتدائي بصفة خاصة من أجل تطوير مؤسسات التعليم قبل الجامعي حيث تعتبر من أداة من أدوات المشاركة المجتمعية .(٥٣).

وقد إشارت عديد من الدراسات إلي أن أبرز ما تؤديه هذه الجمعيات من أدوار في مجال التعليم فيما يلي:

- دعم مؤسسات التعليم ورفع الكفاءة التعليمية داخلها؛ من خلال عمليات الإصلاح، والترميم، والإمداد بالتجهيزات اللازمة لمؤسسات التعليم الأبتدائى لتطوير أدائها.
- تقديم البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة المعلمين في مجالات اللغات، والكمبيوتر، والارتقاء بمستوى الأنشطة التعليمية، والثقافية والترفيهية للتلاميذ لتطوير الأداء (٥٤).
- تسعي الجمعيات الأهلية للتغلب على المعوقات أمام التلاميذ المهمشين والفقراء للالتحاق بمؤسسات التعليم قبل الجامعي .
- الجمعيات الأهلية على الرغم من التحديات التي تقبلها الجمعيات الأهلية، إلا أنه لا يزال يوجد مجال لتحسين فاعلية ونوعية الخدمات التي تقدمها للعناية بالمدارس ، وذلك من خلال إدخال أساليب جديدة ومتطورة ومتكاملة تزيد من فعالية هذه المنظمات وتوصيل خدماتها لقطاعات أكبر من المجتمع وخاصة القطاعات المهمشة والأكثر حرمانا (٥٥).

د- الأحزاب السياسية وتطوير التعليم قبل الجامعي:

تتمثل أهم ملامح مشاركة الأحزاب السياسية في العملية التعليمية فيما يلي:

- نشر ثقافة التطوع، ومفاهيم المسئولية المجتمعية للأفراد؛ إما من خلال مناهج المؤسسات التعليمية، أو البرامج التي تبنتها وسائل الإعلام، وأيضا من خلال تكريم النماذج البارزة في العمل التطوعي.
- إنشاء قاعدة بيانات عن الجهات المانحة والمحلية، والدولية، وإمكاناتها، وما يمكن أن تقدمه من منح، وقروض ميسرة للعملية التعليمية.
- دراسة إصدار قانون ينظم عملية المشاركة التطوعية، ويفعل دور كافة مؤسسات المجتمع في دعم العملية التعليمية [٥٦].

هـ - مشاركة رجال الأعمال والمؤسسات التجارية في تطوير التعليم الجامعي :

إن مشاركة رجال الأعمال والمؤسسات التجارية والشركات من المبادئ التنموية التي يدعو إليها كثيرون ففي الوقت الحاضر، وخاصة مع تقلص دور الحكومة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأصبح للقطاع الخاص دورا هاما في المشاركة الجادة لإحداث التنمية، كما تجاوزت المسئولية الاجتماعية لرجال الأعمال والمؤسسات التجارية في الدول الكبرى صفة العطاء العشوائي غير المنظم وغير المحدد الهدف، وأصبحت مشاركة تلك الشركات والمؤسسات جزءا لا يتجزأ من نشاطات هذه المؤسسات، ومع ترسيخ وانتشار مفهوم المشاركة أصبح من الصعب على هذه المؤسسات التغاضي عن إحساسها بالمسئولية المجتمعية، وإنما أصبحت واقعاً وأمرًا ضرورياً لكسب احترام المجتمع وبالتالي ضمان النجاح والإقبال من الجماهير [٥٧].

وتنبع أهمية مشاركة رجال الأعمال في العملية التعليمية من أن هذه الشراكة تعمل على ربط التعليم بسوق العمل المحلي عن طريق تحديد الكفايات التي يتطلبها سوق العمل، مما يؤدي إلى تقوية الجانب التعليمي المتعلق بالمهارات الأكاديمية بغرض إخراج منتج تعليمي متميز وإحداث انسيابية بين المدارس وسوق العمل [٥٨].

ويتضح من ذلك ضرورة تعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية، المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الموجودة بالمجتمع بمعنى أن تصبح المؤسسات التعليمية مفتوحة على مجتمعاتها المحيطة، ومتفاعلة معها تفاعلا إيجابيا [٥٩].

وفي ضوء السياسة التعليمية التي تنتهجها الوزارة تجاه تطوير التعليم قبل الجامعي ، تدعو الوزارة وتدعم الاتجاه نحو إتاحة الفرصة أمام القطاع الخاص ورجال الأعمال

للمشاركة في التنمية المجتمعية والجهود الذاتية من خلال مساهمتهم في إنشاء المدارس المتطورة لزيادة فرص القبول أمام مشاركة رجال الأعمال في العملية التعليمية أحد أهم سمات العالم المعاصر نظرا لتعدد المتغيرات على الساحة العالمية من ناحية وأهمها العولمة ومن ناحية أخرى نظرا لتزايد الطلب على التعليم وارتفاع عدد التلاميذ في المراحل التعليمية وانخفاض إنفاق الحكومات على التعليم (٦٠).

وقد بدأت الحكومة بالفعل في التخطيط من أجل تحقيق المشاركة المجتمعية في ظل تزايد المتغيرات الثقافية بمشاركة المجتمع المدنى في دعم الثقافة ؛ فصدر القرار رقم ٣٣٤ لسنة ٢٠٠٦م والذى يهدف لتطوير مشاركة الأمناء والآباء والمعلمين بالعمل على إنشاء مجلس في كل مدرسة يضم بجانب الآباء والمعلمين أفراد من المجتمع المدنى المهتمين بالعملية التعليمية (٦١). ثم صدر القانون رقم ٨٢لعام ٢٠٠٦م والذى جاء في مادة الثالثة صياغات تعمل على إيجاد العديد من جوانب التنسيق بين مؤسسات المجتمع المدنى ، والمؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول لمنظومة متكاملة من المعايير ووضع قواعد للتطوير وآليات لقياس الأداء إسترشاداً بالمعايير الدولية وبما لا يتعارض مع هوية الأمة (٦٢).

وسوف يتم عرض واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعى من خلال الدراسات والادبيات الآتية للوقوف على درجة ونسبة المشاركة المجتمعية في المدارس التعليمية .

المحور الثاني : معوقات المشاركة المجتمعية بالتعليم قبل الجامعي :

حظيت المشاركة المجتمعية باهتمام كبير من الباحثين في معظم دول العالم المتقدم منها والنامي ، وذلك لصلتها المباشرة بعملية تطوير التعليم قبل الجامعي فالحديث عن تطوير التعليم قبل الجامعي لا يمكن أن يتم بمعزل عن المشاركة المجتمعية التى يفترض أن يدفعها حب العمل من أجل المصلحة العامة ، وتأتى صورها بالمشاركة بالمال والجهد والوقت ، وكذلك المشاركة بالرأى والمشورة وغيرها .

ونتيجة لجوانب القصور وضعف المشاركة المجتمعية في التعليم جاءت العديد من الدراسات بتوصيات من أجل تفعيل المشاركة المجتمعية من أجل تطوير التعليم قبل الجامعي خاصة في ضعف الموارد المالية الحكومية والتوصية بالتحول من فكرة التعليم مسئولية الحكومة إلى فكرة قومية التعليم ، وضرورة مساهمة جميع القطاعات ومن بينها القطاع الخاص في تطوير التعليم وتحسين جودة وتشجيع القطاع الخاص على

توظيف امكانياته في تمويل التعليم وتشجيع المبادرات الفردية والعمل التطوعي الهادف الذي يضمن المشاركة الفاعلة المنظمة .

كما يوصي التقرير العالمي لرصد التعليم (المساءلة في مجال التعليم : الوفاء بتعهدتنا) ٢٠١٧/٨م. (بالمشاركة الفاعلة للأطراف الفاعلة المعنية بالنظم التعليمية). ينبغي على الحكومات أن تهئ حيزاً من أجل مشاركة هادفة وتمثيليه لجميع الأطراف المعنية في سبيل بناء وترسيخ الثقة والفهم المشترك لمسئوليات كل منها في مشاركة جميع الأطراف الفاعلة في مجال التعليم ويشمل ذلك جميع المستويات والادارات الحكومية والسلطات التشريعية والقضائية والمؤسسات المستقلة والمدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع المدني ونقابات المعلمين والقطاع الخاص والمنظمات الدولية [٦٣].

لذا أصبح من الضرورى أن تكون للمشاركة المجتمعية دور فاعل في حل مشكلات التعليم وتحسين جودة وتنمية المجتمع خاصة في ظل عجز الحكومة عن الوفاء بالتزاماتها المادية والبشرية تجاه التعليم .

كما اشارت العديد من الدراسات إلي ضعف فاعلية دور المشاركة المجتمعية في تحسين جودة التعليم قبل الجامعي . حيث لم تقم المشاركة المجتمعية بالدور المتوقع منها في دعم وتمويل التعليم قبل الجامعي بالشكل والمستوى المطلوبين الأمر الذي يؤكد على ضرورة البحث والتقصي لتحديد أهم المعوقات التى تحد من المشاركة المجتمعية ، ووسائل تدعيمها حتى تصبح أكثر فاعلية في مقابلة الاحتياجات التعليمية .

وقد اهتمت العديد من الدراسات والادبيات تحليل واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي.

حيث تشير أحدي الدراسات عن واقع المشاركة المجتمعية

أن هناك معوقات تعوق دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي ومنها ما يلى : قلة المعلومات المتوفرة عن المدرسة لدى أعضاء المجتمع الدني ، وضعف ثقافة العمل الاجتماعي ، وعدم وضوح رسالة التعليم قبل الجامعي عند معظم القيادات والمؤسسات الاقتصادية ، واعتبار الاهتمام بمرحلة التعليم قبل الجامعي نوعاً من الترف وليست ضرورة ، وانخفاض المردود من المشاركة المجتمعية [٦٤].

وأكدت أحدى الدراسات عن واقع المشاركة المجتمعية

أن هناك ضعف وقصور في المشاركة المجتمعية ويوجد الكثير من المعوقات تحول دون تفعيل المشاركة المجتمعية ومن أهمها ما يلى : قلة الوعي بثقافة المشاركة المجتمعية في مجال التعليم ، والكثافية الطلابية ، قلة وجود ثقافية المسئولية الاجتماعية لدي رجال الأعمال ، قلة عدد الشركات التى تتبنى المسئولية الاجتماعية فضلاً أن عدد كبير من يجهلون تماماً هذا المفهوم ، القطاع الخاص ليس لديه قناعة بالمشاركة المجتمعية نظراً لتكلفتها المالية ، ولكونها لا تفيد من الناحية الربحية ، وضعف المستوى المهنى للمعلمين ، وقلة المتابعة والتقويم المستمر للأداء للتعليم قبل الجامعي (٦٥).

وأكدت أحدى الدراسات عن واقع المشاركة المجتمعية

تؤكد على وجود مجموعة من الصعوبات التى تحول دون قيام المشاركة المجتمعية بدورها في تطوير التعليم قبل الجامعي ومنها ما يلى : قلة توافر مصادر تمويلية ، وقصور المجهودات الرسمية وضعفها عن الابقاء بالالتزامات اللازمة ، الإدارات المدرسية تحصر تعاملها في نطاق عملها مع مجلس الاباء فقط وتهمل دور منظمات المجتمع الأخرى في دعم العملية التعليمية وتطويرها ، تقيد صلاحيات مجالس الأباء واللوائح ، غياب ثقافة العطاء وتنمية المجتمع ، معظم جهود رجال الأعمال تنحصر في أعمال خيرية مرتبطة بإطعام الفقراء أو توفير ملابس أو خدمات لهم دون التطرق إلى مشروعات تنموية تغير المستوى المعيشي بشكل جذري ومستدام وضعف تمويل التعليم وبناء مدارس الفصل الواحد وتجهيزها (٦٦).

وأكدت أحدى الدراسات عن واقع المشاركة المجتمعية

تؤكد على وجود مجموعة من المشكلات والمعوقات تؤثر على قيام المشاركة المجتمعية بدورها في تطوير التعليم قبل الجامعى ومنها ما يلى : قلة اهتمام الإدارة بنشر ثقافة المشاركة المجتمعية في العمل ، ومقاومة التغيير في كيفية تقديم الخدمات التعليمية ، وضعف ثقافة العمل الجماعي والتطوعي ،وضعف التقويم المستمر لأداء المعلمين في العمل ، وقلة استيعاب المعلمين لمفهوم المشاركة المجتمعية ، وانخفاض مستوى الخدمة التعليمية بسبب زيادة كثافة الفصول ، وعدم كفاية هيئة التدريس بالنسبة للفصول وأعداد الطلاب ، وعجز نظام التعليم عن تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم كماً ونوعاً من ناحية واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى، وضعف تمويل التعليم

والعمل التطوعي الذي يضمن المشاركة المجتمعية الفاعلة والمنظمة ، وضعف تسويق فكرة المشاركة بالأسلوب المناسب، وعدم توضيح أهمية دور مؤسسات المجتمع في تقديم المعرفة العلمية ، قلة اقبال مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة لأنها تري في ذلك تكلفة عليها وإهداراً للمال والوقت والجهد في أشياء لا تعود عليها بمكاسب مجزية [٦٧].

وأكدت أحدى الدراسات عن واقع المشاركة المجتمعية

حيث أوضحت الدراسة أن هناك قصور في دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي . ومنها ما يلى : هناك قصور في جانب التعاون بين المدرسة والمجتمع ، وأهمال المشاركة المجتمعية بالمدارس الحكومية ، تردد مؤسسات المجتمع المدني في المشاركة لكونها لا تلمس وجود علاقة تبادلية بين مشاركتها في المشروعات العلمية، وما تجنيه في النهاية من مكتسبات مالية أو أدبية ، وجود مجموعة من المعوقات الإدارية والتنظيمة التى تعرقل المشاركة المجتمعية في مسيرتها لتطوير التعليم قبل الجامعي ، ضعف مستوى الأداء المهنى للمعلمين ، وضعف مستوي برامج تنمية قدرات المعلمين ، ونقص في مستوى الكفاءات ، وضعف الاهتمام بالجانب المادي للمعلمين [٦٨].

وقد توصلت نتائج أحدى الدراسات إلي مجموعة من النتائج تشير إلى واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي :

وجود ضعف في دور المشاركة المجتمعية ومنها ما يلى : ضعف القطاع الخاص والمجتمع المدني في استثمارات التعليم قبل الجامعي وأن إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ضعيفاً ، وبالتالي فإن تمويل التعليم قبل الجامعي مازال معتمداً على مصدر أساسي للتمويل . علي عكس البلدان المتقدمة حيث يلعب التمويل الخاص دوراً هاماً ومن العوامل التى تساعد على ذلك ارتفاع مستوي المعبشة مما يمكن الكثيرين من تغطية تعليم أبنائهم وأزدياد دور المؤسستت الصناعية والمالية وغيرها في تمويل التعليم بفضل ما تحققه م أرباح وما تجصل علية من حوافز واعفاءات بسبب مشاركتها في تقديم الخدمات الاجتماعية [٦٩]. مما يشير إلى ضعف دور المشاركة المجتمعية في التعليم وضرورة تفعيل دورها لتطوير التعليم قبل الجامعي . فكان لابد من تفعيل دور المشاركة المجتمعية لمعرفة قضايا التعليم التى يمكن للمشاركة المجتمعية الإسهام في معالجتها .

ونستخلص أن واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي فيما يلى :

١. غياب الوعي بإهمية المشاركة المجتمعية في التعليم .
٢. عزوف أولياء الأمور ومجالس الآباء عن المشاركة الفعالة .
٣. ضعف كثير من مؤسسات المجتمع المدني وتنطيماته (رجال الأعمال – الجمعيات الخيرية) في تأدية دورها الذى أصبح خطاً تقليدياً لا يمثل أي عنصر قوة ضاغطة في تفعيل دور المؤسسات التربوية .
٤. ضعف التمويل للتعليم قبل الجامعى .
٥. ضعف مشاركة أعضاء ومجلس الأمناء في تطوير التعليم ودعمها مادياً ومعنوياً.
٦. قلة الاهتمام بوضع خطط استراتيجية مستقبلية لجميع مدارس التعليم قبل الجامعى ، وقلة الاهتمام بجودة هذا التعليم والتخطيط له بمشاركة مجالس الأمناء والمجتمع المنى .
٧. ضعف دور المشاركة المجتمعية في الإشراف والرقابة على جودة التعليم .
٨. قلة اهتمام الإدارة المدرسية المشاركة في التطوير والتحديث والميل إلى السلبية خوفاً من تحمل المسئولية ومواجهة السلطات العليا .
٩. قلة تشجيع المبادرات الفردية والعمل التطوعي الهادف الذى يضمن المشاركة الفاعلة والمنظمة .
١٠. ضعف تفعيل كافة المنظمات والمؤسسات الاجتماعية لتطوير التعليم .
١١. قلة تواجد وطرح الآليات لإحداث المشاركة المجتمعية لتطوير المؤسسات التعليمية .
١٢. قلة إعطاء الصلاحية الكافية لمجالس الأمناء للقيام بدورها الحقيقي في عملية التطوير والإصلاح المدرسي وتقديم الحلول والمقترحات .
١٣. قلة التنوع في أساليب الاتصال بين المدرسة والمجتمع ، وتوظيف التقنيات الحديثة لدعم المشاركة الفاعلة بين المدرسة والأسرة عن طريق البرامج والأنشطة الخدمية .
١٤. قلة وجود خطة استراتيجية لتمويل التعليم قبل الجامعى .
١٥. قلة قيام النظام التربوى بغرس مفهوم التعليم مسئولية الجميع ، وأن الأمر يتطلب عدم انفراد طرف دون الآخر كونه عمل تكاملي يتم في شكل آلية تضامن مشاركة الجميع في تحمل المسؤولية .

١٦. قلة تشجيع القطاع الخاص على توظيف إمكاناته في تمويل التعليم ، مما يساعده على القيام بواجباته الاجتماعية اتجاه المساهمة في تطوير التعليم قبل الجامعى خاصة في ظل التحديات المحلية والعالمية التى تواجه المجتمع .

١٧. تأخر دور المنظمات فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية ، وتأخر دورها فيما يتعلق بالمدارس ولا تسهم في تطوير التعليم .

١٨. ضعف ثقافة العمل الاجتماعي ، وقلة وضوح رسالة التعليم عند معظم القيادات المجتمعية والمؤسسات الاقتصادية .

١٩. انخفاض المردود من المشاركة مقارنة بتكلفته .

٢٠. قلة الوعي بثقافة المشاركة المجتمعية في مجال التعليم، والكثافة الطلابية.

٢١. وجود قصةر في جانب التعاون بين المدرسة والمجتمع، وأهمال المشاركة المجتمعية بالمدارس الحكومية .

٢٢. قلة توافر الوعي اللازم لدى أولياء الأمور بالمشاركة في التعليم .

وفيما يلي نسرد المعوقات والحلول للمشاركة المجتمعية الفعالة في حلّ مشكلات التعليم:

١ - ثقافة المجتمع: غياب مفهوم المشاركة المجتمعية

والحلّ يمكن أن يكون عبر :

– توعية المجتمع عبر الإعلام لدعم العملية التعليمية.

– أن يقوم التعليم العالي بدوره في توعية المجتمع.

– قيام المؤسّسات الأهلية والمحلية بتنظيم ندوات لتوعية المجتمع.

– إشراك المجتمع في وضع وتنفيذ خطّة التعليم.

– فتح قنوات تواصل فعالة بين الوزارة والمهتمّين والقائمين على التعليم.

٢ - عدم وضوح اللوائح والقوانين التي تنظم التعاون بين المؤسّسات التعليمية ومؤسّسات المجتمع

لتجنّب ذلك، نقترح:

– تفعيل وسنّ القوانين التي تسهّل التعاون المشترك بين مؤسّسات المجتمع.

– توفير الآلية التي تحقّق تيسير المشاركة المجتمعية عن طريق تسهيل الإجراءات واختصار الوقت والجهد.

– تطبيق نظام اللّامركزية في اتخاذ القرارات لدى المؤسّسات التعليمية.

– أن تضع وزارة التربية والتعليم خطّة لتفعيل وسائل الاتصال بين مؤسّسات المجتمع.

٣ - عدم قيام المسؤولين بوضع بروتكول للتعاون بين الهيئات التعليمية والوزارات الحكومية

و هذه بعض المجالات التي يمكن أن تساهم فيها كل وزارة:

– وزارة التعليم العالي في مجال (تدريب المعلمين – الأنشطة الطلابية – التدريب العملي – في مجال البحث العلمي).

– وزارة الشباب والرياضة في مجال (الأنشطة الرياضية – الرحلات – الكشافة).

– وزارة الصحة في مجال (التوعية الصحية – التغذية – مواجهة الأزمات والكوارث – الإسعافات الأولية – دعم الوحدات الطبية بالمدارس).

– وزارة الثقافة في مجال (الأنشطة الثقافية – الأنشطة الفنية – تقديم الدعم للمكتبة المدرسية).

– وزارة البيئة في مجال (التوعية البيئية – تهييء البيئة المحلية – تحقيق المعايير البيئية للمدرسة والبيئة المحيطة).

– وزارة الفلاحة في مجال (تدريب المعلم المختص – تشجير وتزيين المؤسسات التعليمية - مساعدة المدارس في تقديم المنتجات الزراعية).

– وزارة الصناعة في مجال (تدريب المعلم المختص – تدريب المتعلم – رعاية الموهوبين – توفير الوسائل والأدوات التعليمية – إنتاج وتوفير المستلزمات الدراسية والمدرسية بأسعار مخفضة - مساعدة المدارس في إنتاج الصناعات الصغيرة واليدوية).

– وزارة الإسكان في مجال (تدريب المعلم والمتعلم الفني – التعاون مع هيئة الأبنية التعليمية).

٤ - تقلّص دور الأسرة في مساندة التعليم

وللتغلّب على ذلك يجب:

– توعية الأسر الفقيرة بأهمية التعليم وتقديم الدعم المادي والمعنوي لرعاية أبنائهم.

– توجيه الأسر الثرية لدعم الأيتام والأسر الفقيرة والمؤسّسات التعليمية.

– المشاركة في مجلس الآباء والأمناء لتحقيق أهداف المدرسة والمجتمع المحلّي.

– توعية أولياء الأمور لأبنائهم بأهمية التعليم وضرورة احترام القائمين على العملية التعليمية.

– متابعة الأبناء ودعمهم خلال مراحل التعليم.

– توعية الأبناء بالقيم التربوية والتعليمية للمجتمع.

٥ - غياب دور مؤسسات المجتمع المدني

و لتفادي ذلك يجب الحرص على:

– أن تشارك مؤسسات المجتمع المدني في توعية المجتمع بأهمية المشاركة في دعم وتطوير التعليم.

– أن تساعد المؤسسات الأهلية و غير ربحية في تقديم برامج مجانية أو باشتراكات رمزية لدعم كل من المعلّم والمتعلّم والقيادات التعليمية.

– أن تنظم النقابات والنوادي الاجتماعية ندوات ومؤتمرات لتقديم الدعم والمقترحات للمشاركة في حلّ مشكلات التعليم.

– أن تقدم المصانع والشركات فرص حقيقية لتدريب المتعلّمين.

– أن تدعم المصانع والشركات المحلية الأنشطة الثقافية والرياضية للمدارس.

– المساعدة في إنتاج وتوفير الوسائل التعليمية والبرامج التعليمية وأدوات الأنشطة التعليمية.

٦ - غياب دور الإعلام

و يمكن تجاوز ذلك بـ:

– توعية الإعلام للمجتمع بأهمية المشاركة الفعالة في تطوير التعليم بدلاً من تركيزه على الوجه المسيء للعملية التعليمية.

– وضع المدرّس في مكانه الصحيح وتوجيه المجتمع لدعمه مادياً ومعنويا للقيام بدوره بدلاً من اصطياد الأخطاء والنماذج السيئة من المدرّسين.

– إنتاج قنوات وبرامج ومسلسلات وأفلام ومسرحيات لخدمة الأهداف التعليمية بالتعاون مع الوزارة.

– مناقشة مشكلات التعليم بواقعية وشفافية وتقديم الحلول العلمية لمشكلاته.

– بعث قناة تعليمية ومراكز استكشافية ومراكز للتطوير والتكنولوجيا بوزارة التربية والتعليم وتقديم الدعم الكامل لها في هذا المجال [٧٠].

المحور الثالث : متطلبات تفعيل دور المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي :

لقد أبرزت طبيعة المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية من حيث المفهوم وما تسعى لتحقيقه من أهداف فى مواجهة تحديات العصر ، وحل مشكلات التعليم ، ورفع جودته ، وكما أن للمشاركة قيمة وأهداف وفوائد فإن لها متطلبات ينبغى الاهتمام

بتحقيقها حتى تؤتى ثمارها المرغوبة وتتمثل متطلبات تفعيل دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي وهو ما سيتم تناوله فيما يلى :

أولا : متطلبات وآليات خاصة بالقيادات الإدارية :

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

تؤدي القيادة الأدارية دورا هاما وحيويا في التعليم قبل الجامعي وفي المجتمع ، ولذلك يتطلب من كل قيادة تربوية أن يكون نموذجا وقدوة يحتذى بها.

١- الأرتقاء بالنظام الإداري داخل المدارس بما يدعم توطيد فكر المشاركة المجتمعية داخلها وذلك من خلال التدريب المستمر للقيادة للأرتقاء بمستوي التعاون مع أسر التلاميذ والمجتمع المدنى [٧١].

٢- تشكيل ما يسمى بالفريق التشاركي داخل المدارس والذى عادة ما يتكون من متطوعين من ذوي الخبرة في مجال الإدارة والتخطيط والتنسيق ويسعى إلى تحديد الاحتياجات الفعلية لمدارس التعليم قبل الجامعي وخلق نوع من التكامل بين الجهود الحكومية والجهود المجتمعية لسد احتياجات المدارس الحكومية تنمية الوعى الأسري بأهمية المشاركة المجتمعية [٧٢] .

ثانيا : متطلبات وآليات خاصة بالمشاركة الوالدية :

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

١- المشاركة المجتمعية الفعالة تسهم في تحقيق مدخل شامل للمشاركة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ، يسمح للمدارس بتحليل ممارساتها الحالية ، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف ، ووضع خطط للأنشطة المستقبلية تستند إلى احترام الطاقات المتنوعة لكافة فئات المجتمع ، بما يساهم في تنمية تعلم التلاميذ ، وينبغى أن يركز هذا المدخل على إحداث الاتساق بين إسهامات المجتمع وأهداف المدرسة ، أي توضيح كيف يمكن أن تسهم المجتمعات في تحقيق أهداف المدرسة وتعمل على زيادة وعي القوي البشرية المنتجة بمتطلبات التنمية الاقتصادية [٧٣].

٢- تطوير نظام العمل بمجالس الآباء وتشجيع أولياء الأمور على المشاركة الفعالة في الاجتماعات الدورية التي تعقدها إدارة المدرسة والتحفيز المستمر للوالدين المشاركون وتشجيعهم على استقطاب زملائهم وأصدقائهم من أولياء الأمور غير المشاركين من خلال إبراز أهمية تلك المشاركة وفوائدها تكريم

الوالدين المشاركون في دعم العملية التربوية نهاية كل فصل دراسي، ومنحهم شهادات تقدير تحفيزا لهم ولحثهم لغيرهم علي المشاركة [٧٤].

ويتضح مما سبق أهمية تفعيل دور المشاركة الوالدية لما لها من أهمية بالغة في دعم العملية التربوية ، وتعد من أهم العوامل التي تساعد علي تحقيق أهداف التعليم. أن تفعيل دور أولياء الأمور وتحديد مهامهم لمشاركة المدارس وتفعيل دورها. وتنوع الأدوار والمهام التي يمكن أن يشترك من خلالها أولياء الأمور في التعليم قبل الجامعي حيث تعد مشاركتهم من الأدوار الأساسية وهاما في تربية أبنائهم.

ثالثا : متطلبات وآليات خاصة بمشاركة رجال الأعمال والقطاع الخاص .

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

تعتبر تبرعات رجال الأعمال من أهم العناصر في تطوير التعليم فكان هناك بعض العوامل التي تساعد على تفعيلها كما يلي:

١- تخصيص جزء من أرباح الشركات والمؤسسات الاستثمارية لتمويل المشروعات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي ، وتشجيع رجال الأعمال على إنشاء فصول ومدارس للتعليم قبل الجامعي نموذجية ومتطورة وقادرة على خلق نوع من التنافس بينها وبين المدارس التابعة للقطاع العام في انخفاض تكلفتها وجودة الخدمة المقدمة للتلاميذ فيها [٧٥].

٢- التبرعات النقدية أو العينة للمستلزمات التعليمية أو المبانى أو الأراضي المستخدمة للاغراض التعليمية .والتطوع في الخدمات الإنشائية وتطوير الإنشائية أو أعمال الصيانة ومد المدارس بالأجهزة والمعدات التعليمية والتكنولوجية الحديثة ، وتقديم منح مالية لدعم التعليم التكنولوجي داخل مدارس التعليم قبل الجامعي والمساهمة في تمويل بعض الدورات التدريبية لرفع المستوى المهنى للعاملين بمدارس التعليم قبل الجامعي [٧٦].

رابعاً : متطلبات وآليات خاصة بمشاركة الجمعيات الأهلية .

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

١. سد بعض احتياجات الناس ، والتوصل إلى حلول عملية لمشكلاتهم ، وسد الاحتياجات التدريبية للعاملين بالتعليم قبل الجامعي وإعداد البرامج المناسبة لرفع كفاءتهم[٧٧] .

٢. إعداد دليل عن أنشطة الجمعية الأهلية وأهدافها وإرساله لجميع المعنيين بالتعليم قبل الجامعي ، والمشاركة في تقديم البرامج التدريبية لجميع العاملين بالتعليم قبل الجامعي في المجتمع المحلي ، والتنسيق بين الجمعية الأهلية والمنظمات المجتمعية الأخري حتي يسهل على الجمعية تحديد احتياجات المنطقة التى تقع بها من خدمات (٧٨) .

خامساً : متطلبات وآليات خاصة بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني ومؤسساته المختلفة .

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

١. الاهتمام بالوسائط التربوية والاعلامية التي تسعي إلى تكوين ثقافة التطوع والمشاركة بين أفراد المجتمع ، وتشجيع المبادرات الفردية والعمل التطوعي الهادف إلى العمل المشترك من أجل تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي ، وتفعيل دور الإعلام التربوي في تنمية الوعي المجتمعي بين أولياء الامور ورجال الأعمال وأفراد المجتمع المدني بأهمية التعليم قبل الجامعي وذلك لرصد مزيد من الموارد لتأييدها وتطويرها .

٢. عمل دورات للمعلمات في التنمية المهنية ودورات حول أساليب التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي ، وإلزام المجالس المحلية بتبني قضية التعليم قبل الجامعي حتي تصبح مسئولة عن تطوير السياسات الخاصة بها وتوفير الدعم المجتمعي للنهوض بها ، وتوفير مدارس للجميع (٧٩) .

٣. تشكيل لجان وفرق عمل من آولياء الأمور ومتطوعين من المجتمع المدني ورجال الأعمال والجمعيات الأهلية والتي تهدف إلى تنسيق الجهود بين المؤسسات الحكومية والمؤسسات المجتمعية ودراسة خصائص المجتمع وتفهم احتياجاته وطموحاته حول تربية التلميذ ، كما أن هذه اللجان وفرق العمل تساهم في توفير الدعم المالي والفني للتعليم مع تحديد قيمة المساهمات بعد دراسة الاحتياجات الفعلية للمدارس (٨٠).

سادساً : متطلبات وآليات خاصة بكفاءة الإمكانيات المادية بالتعليم قبل الجامعي

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

في ضوء التغيرات التكنولوجية والاجتماعية الحديثة في الوقت الحالي يمكن النظر إلى الإمكانيات المادية بالتعليم قبل الجامعي كإحدى العوامل والوسائل المساعدة في تطوير التعليم قبل الجامعي .

١. أن تحرص المؤسسة على التخطيط قبل البدء في العمل لان التخطيط يوفر الوقت والجهد والسرعة في التنفيذ ، وتقليل عدد التلاميذ في الفصول مما يساعد المعلم على أداء عمله على اكمل وجه وتطوير أداء التلميذ مما يساعد التلميذ على الأبداع من خلال انشاء وبناء مدارس جديدة .

٢. تدعيم طرق التواصل المختلفة بين المدرسة وبين أولياء الآمور والعمل على استمراريتها مثل اللقاءت المفتوحة والندوات المختلفة وتبادل الخطابات والاتصالات التليفونية ، تفعيل الدور التربوي والتعليمي للمحليات فيما يختص بدورها في إنشاء مدارس للتعليم قبل الجامعي والاشراف عليها وتوفير الكوادر العلمية والفنية (٨١).

أن المشاركة المجتمعية لها مستويات مختلفة إلا أنها تسير في طريق مزدوج، حيث تبدأ من الدولة مرورا بالجهات المختلفة وتنتهي عند الأسرة، وفي نفس الوقت تبدأ من الأسرة مرورا بالجهات المختلفة وتنتهي عند الدولة، وفي كلا المسارين تهدف المشاركة المجتمعية إلى تلبية حاجات التلاميذ.

سابعاً : متطلبات وآليات خاصة بالتقويم المستمر والمحاسبية بالتعليم قبل الجامعي

وتتحقق هذه المتطلبات من خلال الآليات التالية :

من الضروري إجراء تقويم مستمر لممارسات المشاركة المجتمعية بمجرد التنفيذ ؛ فالمجتمعات في تطور دائم، كما أن احتياجاتها، ومطالبها مطورة، ومتغيرة من حين لأخر؛ لذلك تحتاج الاستراتيجيات دائما تطوير، وتعديل ؛ حتى تتناسب مع هذا التطور، كما ينبغي أن تصمم الخطط الأساسية على أن تكون مرنة ؛ بما يسمح بإجراء التعديلات المطلوبة في أثناء عملية التنفيذ ، ويركز التقويم على درجة الآثار الخاصة بالممارسة ، والتأكد من أراء المستفيدين حيث توضع في الاعتبار ، والاهتمام بتطبيق مبدأ المحاسبية ، وذلك من خلال وضع معايير معينة للأداء يلتزم بها جميع أطراف بمقابلتها ، على أن يكون كل منهم مسئولاً عن نتائج جهوده (٨٢).

وتعد المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي أهم محاور التطوير التربوي ، ذلك لأنها تساعد على تقريب المجتمع بكافة مجالاته السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والصحية ، والثقافية من العملية التعليمية ، وبذلك تساعد في إلقاء مزيد من الضوء على المدارس ، وزيادة مستوى الاهتمام بالعملية التعليمية من قبل المجتمع الخارجى بمختلف فئاته واهتماماته (٨٣).

وبذلك أصبحت منظمات المجتمع المدني شريكاً أساسياً في المؤتمرات والمحافل الدولية المعنية بالتنمية ، ويعني ذلك الاعتراف الرسمي بدور هذه المنظمات كشريك أساسي في النهوض بالمجتمعات وكذا اعتماد الوزارات الحكومية المعنية بالتعليم على تلك المنظمات في إثراء العملية التربوية وخطط تطوير التعليم. وعلي مستوي التعليم وتوجد منظمات مجتمع مدني دولية وإقليمية معنية بالتعليم قبل الجامعي بالدرجة الأولي، وذلك لتلبية حاجاته المختلفة (تربويا وصحيا واجتماعيا وثقافيا)، والوقوف أمام المشكلات التي تعترض مسيرة حياة التلميذ.

وبناءاً على التصوح المقترح تقدم الباحثة التوصيات التالية :

١. ضرورة صياغة رؤية ورسالة وفلسفة وأهداف ومعايير واضحة للمشاركة المجتمعية في المدارس .
٢. قيام النظام التعليمي والتربوي بغرس مفهوم التعليم مسئولية الجميع وأن الأمر يتطلب عدم انفراد طرف دون الآخر كونه عمل تكاملي يتم في شكل آلية تضامن مشاركة الجميع في تحمل المسئولية .
٣. إنشاء مكتب يختص بتفعيل المشاركة المجتمعية في كل مديرية تعليمية .
٤. إنشاء مكتب داخل كل مدرسة للمشاركة المجتمعية يختص بتحفيز المواطنين نحو المشاركة في اتخاذ القرارات والمشاركة في اتخاذ القرارات والمشاركة في مواجهة مشكلات المدرسة .
٥. وضع دوافع الأداء ، والقدرات والمهارات كمعايير لقياس الأداء الوظيفي .

المراجع

(١) محمد صلاح : كيف نفعل المشاركة المجتمعية للمساهمة في حل مشكلات التعليم ، تحاليل تربوية ، ٢٠١٧م.https://www.ta7alil.com

(٢) محمد حسن جمعة ، توفيق علي إسماعيل عيسوي ، أسماء محمود الكحكى : رؤية مقترحة لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ، جامعة دمياط ، كلية التربية ، مجلة كلية التربية ، العدد ٧٥، اكتوبر ٢٠٢٠م، ص ٢٨٢ .

(٣) هايدي مصطفى سعيد : تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في مصر ، كلية التربية ، جامعة اسيوط ، المجلد ٣٤، العدد (٣) ، الجزء الثاني ، مارس ٢٠١٨م ، ص ٣٠٩ .

(٤) حنان محمد فوزي الصادق : المشاركة المجتمعية في مؤسسات رياض الأطفال، دراسة تحليلية لآراء معلمات رياض الأطفال بالمنوفية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٣٤، الجزء الثاني، يناير ٢٠٠٨م، ص ١١٧.

(٥) جمهورية مصر العربية : وزارة التربية والتعليم: مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ٢٠١٠م، ص ٥٥.

(٦) رشيدة السيد أحمد طاهر: التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتيا في ضوء المشاركة المجتمعية، ط١، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠١٠م ، ص ص ١٣٨ - ١٣٩.

(٧) وزارة التربية والتعليم : التعليم المصرى في مجتمع المعرفة ، القاهرة ، قطاع الكتب ، ٢٠٠٣م ، ص ١١٥ .

(٨) ايمان أحمد هاني محمود أحمد : الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم الأساسي ، كلية التربية النوعية ، جامعة الزقازيق ، وزارة التعليم العالي ، المجلس الأعلى للجامعات ، ٢٠١٩م ، ص ٣.

(9) Klee, Steven J:" SectorWide Approaches in Education Coordination or Chaos? " Current Issue In Comparative Education, Vol.3No.2, 1May 2001,p.1.

(١٠) دعاء كمال محمد فجال : دراسة مقارنة لمنظومة المشاركة المجتمعية في كوريا الجنوبية والصين وامكانية الافادة منها في التعليم قبل الجامعي ، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بنها، ٢٠١٤م، ص ٢٨٠.

(١١) شيرويت محمود محمد أبو عوض جوان: واقع المشاركة المجتمعية بالتعليم قبل الجامعي بمحافظة بورسعيد، بعنوان واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعى، مجلد كلية التربية، جامعة بورسعيد ، ع١٤ ، ج٣، يونيو ٢٠١٣م، ص ٧.

(١٢) محمد الأصمعي محروس سليم : الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م ، ص ص ٣٦ -٣٧.

(١٣) صبري السيد عبد الرحمن محمد فايدك تطوير الأداء الإداري الجامعي في ضوء مدخل أدارة المعرفة، رسالة دكتوراه، غير منشوره ، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠١٥م، ص ٨.

(١٤) محمد الأصمعي محروس سليم : إدراك معلمى التعليم الأساسي لأدوراهم التربوية في القرن الحادى والعشرين، جامعة أسيوط، مجلة التربية ، المؤتمر العلمي الثاني – الدور المتغير للمعلم في مجتمع الغد رؤية عربية، مج ٢ ، ٢٠٠٠م، ص ٦٤٢.

(١٥) فاروق عبده فليه ، وأحمد عبد الفتاح الزكي : معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا ،دار الوفاء ، الاسكندريه ،٢٠٠٤م ،ص١١٥

(١٦) جورجيت قليني : "المشاركة المجتمعية في شئون التعليم : الطموح والتحديات " ، المؤتمر العلمي السنوي بعنوان أفاق الاصلاح التربوي في مصر، ٢٠٠٤م، ص ١٠٦.

(١٧) أحمد ذكي بدوي : معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠م، ص ٧٧.

(١٨) ولاء جلال أحمد محمد: فاعلية خطة إستراتيجية مقترحة للمشاركة المجتمعية لرياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٢٠١٣م ، ص٢١.

(١٩) رشيدة السيد أحمد الطاهرة : التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتيا في ضوء المشاركة المجتمعية، ط١، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠١٠م، ٣٨.

(٢٠) (20) Joan Sullivan and Lavra Brannelly : Promoting Participation Community Contributions to Education in Conflict Situations, Paris, International Institute for Education Planning, United Nation, Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009,p.29.

(٢١) داليا عبدالحكيم مطر: تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٢٠، العدد (٢)، ٢٠١٠م، ص ص ٢٤١ -٣١٠.

(٢٢) أحمد اسعد محمد حباكة: المشاركة المجتمعية في تعليم الكبار، دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية والإفادة منها في مصر، المؤتمر السنوي الثامن، بعنوان المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي الواقع والرؤي المستقبلية، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ٢٠١٠م، ص ص ٢١٠ -٢٤٧.

(٢٣) كمال عبداللطيف منصور: تطوير الأداء المؤسسي (المدرسي) في ضوء إستراتيجية التحسين المستند إلي المدرسة : بعنوان توجيهات استراتيجية التعليم تديات المستقبل – مصر ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٣ ، ٢٠١٦/٩/٣٠م، ص ٣٣٣

(٢٤) علي صالح جوهر وآخرون : الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم ، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م ، ص ١٧.

(٢٥) المرجع السابق : ٣٠٨ .

(٢٦) مصطفي مختار الوكيل: المشاركة المجتمعية: ما أهميتها وأهدافها، مجلة الثقافة والتنمية، كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد٥٩ أغسطس ٢٠١٢م ، ص ص ٣٤ -٨٦.

(٢٧) ولاء جلال أحمد محمد: فاعلية خطة إستراتيجية مقترحة للمشاركة المجتمعية لرياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، مرجع سابق ، ص ٣٦.

(٢٨) محمد حسين العجمي : المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، العدد(٥٨)، ح١، مايو٢٠٠٧م، ص ص ٩٣ -٩٥.

(٢٩) يسري دعبس: المشاركة المجتمعية والتنمية المتواصلة، دراسات وبحوث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، البيطااش سنتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ٢٠٠٨م، ص ص ٦٥ - ٦٧.

(٣٠) علي السيد الشخيبي : المشاركة المجتمعية في التعليم – الطموح والتحديات، المؤتمر العلمى السنوي بعنوان أفاق الاصلاح التربوى في مصر، ٢٠٠٤م، ص ٩٣.

(٣١) جمهورية مصر العربية: مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة في مصر، مكتب اليونسكو، القاهرة، ٢٠١٠م، ص ص ٣ -٤.

(٣٢) محمد حسين العجمي : متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمي للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المركزالعربي للتعليم والتنمية ، المجلد ١٠، أكتوبر ٢٠٠٤م ، ص ٢٦٣ .

(٣٣) سلامة عبد العظيم حسين : المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي، القاهرة ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ٢٠٠٤م، ص ٢٣٧.

(٣٤) جمهورية مصر العربية: مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة في مصر، مكتب اليونسكو، القاهرة، ٢٠١٠م، ص ص ٣ -٤.

(٣٥) إيمان محمد النقيب: مباني وتجهيزات رياض الأطفال، مجلة كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة ، العدد (٧٠) الجزء الثاني، يناير ٢٠١١م، ص ٨٠.

(٣٦) (36)Lillian G. Katz: What Should be Learned in Kindergarten? 2006, At: Available http:// www Kidsource/ Content/ Learned.Kindergarten. Htm L.P.L, 15/5/2016..

(٣٧) رفعت حافظ عبد العال : ما هية المشاركة المجتمعية، القاهرة ،٢٠١٠م .
At :Http: // mofa. Ibda3.org / t 142 topic.

(٣٨) علي السيد الشخيبى : المشاركة المجتمعية في التعليم الطموح والتحديات ، ورقة بحثية قدمت إلى المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية ، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، أفاق الإصلاح التربوى في مصر ٢ -٣ أكتوبر ٢٠٠٤م ، ص ٩٩ .

(٣٩) هايدي مصطفى سعيد : تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في مصر ، كلية التربية ، جامعة اسيوط ، المجلد ٣٤، العدد (٣) ، الجزء الثاني ، مارس ٢٠١٨م ، ص ٣١٦ .

(٤٠) محمود عباس: التواصل بين المدرسة والأسرة بالمجتمع الإماراتي، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، العدد(٣٤)، سبتمبر ٢٠٠٥م، ص١٠٨.

(٤١) علي السيد الشخيبي : المشاركة المجتمعية في التعليم – الطموح والتحديات، المؤتمر العلمى السنوي بعنوان أفاق الاصلاح التربوى في مصر، ٢٠٠٤م، ص ٩٣.

(٤٢) حمد صديق محمد حسن: الشراكة الأبوية في التعليم، مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد(١٤٩)، السنة(٢٢)، يوليو٢٠٠٤م، ص٩٠.

(٤٣) إلهام صادق: مجالس الطلبة ومجالس الآباء والأمهات: خبرات عالمية، رسالة المعلم، الأردن، المجلد٤٩، العدد١ -٢، ٢٠٢١م، ص١٩.

(٤٤) (44)Ministry of Education & U.S Agency for Internationl Development (USAID)(2001).Alex Education Pilot Project (AERP), June 6,p.p 8-10.

(٤٥) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٥٨) بشأن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، مرجع سابق، ص ٣١..

(٤٦) إبراهيم السعودي إبراهيم عبدالحميد: الجهود التربوية لمنظمات المجتمع المدني في تربية الطفولة في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٧م، ص ٣١.

(٤٧) علي صالح جوهر: التخطيط التعليمي والتنمية، المكتبة العصرية، المنصورة، ٢٠٠٩م، ص ٦٨.

(٤٨) إيمان حامد محمد محمد نعمت الله: الصحف المصرية وتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم العام قبل الجامعي، رسالة دكتوراه، غير منشوره ، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٣م، ص١١٦.

(٤٩) ولاء جلال أحمد محمد: فاعلية خطة إستراتجية مقترحة للمشاركة المجتمعية لرياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، مرجع سابق، ص٧٧.

(٥٠) شرويت محمود محمد أبو عوض جوان : واقع المشاركة المجتمعية بالتعليم قبل الجامعي بمحافظة بورسعيد ، مجلة كلية التربية ١٤٤، جامعة بورسعيد ، يونيو ٢٠١٣م، ص ٢٢٢.

(٥١) علي صالح جوهر ، محمد حسن جمعة : الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم ، قراءة في الأدارة التربوية لمؤسسات المجتمع المدني ، المكتبة المصرية ، ط١ ، ٢٠١٠م ، ص ص ٣٠٧.

(٥٢) جمهورية مصر العربية: البرنامج الانتخابي للسيد رئيس الجمهورية: أهداف الألفية الثالثة للتنمية البشرية (العقد الاجتماعي الجديد والمشاركة المجتمعية) القسم الثالث، الإطار العام للخطة الخمسية السادسة (٢٠٠٧م/ ٢٠٠٨ -٢٠١١م/ ٢٠١٢م)، ص ٥٧.

(٥٣) عاطف بدر أبوزيد، أمل مختار قناوي: الدور التربوي للجمعيات الأهلية بمحافظة بني سويف، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد(١٧)، ع١٢، أكتوبر ٢٠٠٢م، ص ٦١.

(٥٤) شيماء أحمد عبدالقادر بهنسي: المشاركة المجتمعية في مدارس التطوير بمحافظة الإسكندرية، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠١١م، ص ٤٥.

(٥٥) هدي معوض عبدالفتاح عبدالعال: تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية لتطوير رياض الأطفال الحكومية، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ص ص ٣٢٥ -٣٤١.

(٥٦) عوض توفيق، ناجي شنودة نحلة: أدوار مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية، المركزالقومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ص ٤٩ -٥٠.

(٥٧) فيصل الروي رفاعي طايع : الشراكة المجتمعية في إعداد معلمات رياض الأطفال، ورشة عمل حول معلمات الطفولة ورياض الأطفال علي ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلس الأعلى للجامعات، اللجنة الخاصة لدراسات الطفولة ورياض الأطفال، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ص ١٢٩ - ١٣١.

(٥٨) (58) Patricia Shene: Choosing the Pathless traveled: Strengthening Caliform Families through Differential Response Caiforia Family Resource Association, July, 2004, p.6.

(٥٩) زينب علي الجبر : تفعيل الشراكة المجتمعية بين القطاعين العام والخاص في دولة الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٧م، ص ٢٣.

(٦٠) إيناس محمد عبدالناصر: دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم المصري، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٨م، ص ٦٢.

(٦١) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقم ٣٣٤ بتاريخ ٢٠٠٦/٩/١٤م ، بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين ، المادة الأولى ، القاهرة ، ٢٠٠٦م، ص ١ .

(٦٢) وزارة التربية والتعليم : قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦م بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ٢٠٠٦م، مادة ٣ ، ص ٢

(٦٣) منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة : التقرير العالمى لرصد التعليم (المساءلة في مجال التعليم الوفاء بتعهداتنا ٢٠١٧/٨م ، الطبعة الثانية ، ٢٠١٨م، ص ٢٩٦.

http : // ar.unesco. org / gem . report.

(٦٤) هايدي مصطفى سعيد : تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في مصر ، كلية التربية ، جامعة اسيوط ، المجلد ٣٤، العدد (٣) ، الجزء الثاني ، مارس ٢٠١٨م .

(٦٥) محمد صلاح : كيف نفعل المشاركة المجتمعية للمساهمة في حل مشكلات التعليم ، تحاليل تربوية ، ٢٠١٧م.https://www.ta7alil.com

(٦٦) أحمد عبد المعبود أبو زيد شطا : المشاركة المجتمعية كمدخل لتطوير أداء المدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم ، دراسة ميدانية بمحافظة دمياط ، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية ، ع٣، ٢٠١٦م.

(٦٧) نادية يوسف جمال الدين وآخرون : المشاركة المجتمعية لتطوير الفصل الواحد ، دار المنظومة ، العلوم التربوية ، مج ٣، ع ٢ ، مصر ، ٢٠١٥م.

(٦٨) شرويت محمود محمد أبو عوض جوان : واقع المشاركة المجتمعية بالتعليم قبل الجامعي بمحافظة بورسعيد ، مجلة كلية التربية ١٤٤، جامعة بورسعيد ، يونيو ٢٠١٣م.

(٦٩) وفاء عبد الفتاح إبراهيم : المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم قبل الجامعي في محافظة القلوبية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠٠٩م.

(٧٠) أيمن عايد محمد ممدوح :: مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، كلية التربية ، جامعة المدينة العالمية شاه علم ، ماليزيا ، ٢٠٠٨م .

Ayman . aied @ meduia . ediu my 122.

(٧١) يحيى إسماعيل محمود يوسف : تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء التمكين الإداري ، مجلة الإدارة التربوية مجلة علمية متخصصة ، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة الثانية العدد السابع، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ديسمبر ٢٠١٥م ، ص ٣٧١.

(٧٢) رشيدة السيد أحمد طاهر : التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتياً في ضوء المشاركة المجتمعية، الطبعة الأولى، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة ، ٢٠١٠م، ص ص ١٣٨ -١٣٩ .

(٧٣) محمد الصمعى محروس : الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق ، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م، ص ٥٠٤.

(٧٤) هايدي مصطفى سعيد : تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٣١٩ -٣٢٠ .

(٧٥) إيمن عبد الوهاب : دليل الجمعيات الأهلية التنموية في محافظة القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، ٢٠٠٤م، ص ١٠٢.

(٧٦) علي السيد الشخيبى : المشاركة المجتمعية في التعليم الطموح والتحديات، ورقة بحثية قدمت إلي المؤتمر العلمى السنوي لكلية التربية ، جامعة المنصورة بلاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، آفاق الإصلاح التربوي في مصر ٢ -٣ أكتوبر ٢٠٠٤م، ص ٩٩.

(٧٧) جمهورية مصر العربية : وزارة التربية والتعليم : المؤتمر الثاني للمشاركة المجتمعية، مجلة معاً الصادرة عن برنامج تحسين التعليم في مصر ، العددان الخامس والسادس ، يناير – فبراير٢٠٠٤م، ص ١٩.

(٧٨) عادل عزت محمد عيد : التخطيط لتكامل الخدمات الاجتماعية بين منظمات المجتمع المدنى والحكومة ، مجلة القاهرة للخدمات الاجتماعية ، العدد التاسع عشر، الجزء الأول ، ٢٠٠٨م، ص ٢٦٤ .

(٧٩) وفاء زكي بدروش بشاي: صيغة مقترحة لتحقيق المشاركة المجتمعية وتفعيل مجالس الأمناء بالمدارس المصرية في ضوء تجارب بعض الدول ، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ٢٠١٢م ، ص ١٧٢.

(٨٠) إبراهيم السيد العويلى : مقترح بناء شراكة رجال الأعمال في التعليم المصري في ضوء الخبرات الأجنبية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العدد ٥٩، يوليو ٢٠٠٩م ، ص ٢.

(٨١) محمد حسن جمعة ، توفيق علي اسماعيل ، اسماء محمد الكحكى : رؤية مقترحة لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ، جامعة دمياط ، كلية التربية ، مجلة كلية التربية ، العدد ٧٥، اكتوبر ٢٠٢٠م، ص ٢٩٠.

(٨٢) شيماء أحمد عبد القادر : المشاركة المجتمعية في مدارس التطوير بمحافظة الإسكندرية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ٢٠١١م، ص ١٩٦.

(٨٣) محمود محمد محمود ، أحمد عبد الفتاح ناجي: التنمية في ظل عالم متغير، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨م، ص ٤٦.

تصور مقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام بدولة الكويت في ضوء خبرة فنلندا

منى حسن مصطفى أحمد الكندري

أ.د/ محمد أحمد عبدالدايم

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية- جامعة الزقازيق

Abdeldayem666@gmail.com

د./ إيمان وصفي كامل

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية- جامعة الزقازيق

eman.wasfy@yahoo.com

الملخص

يتطلب تطوير التعليم داخل مدارس التعليم العام في الكويت تطبيق نظام تقويم شامل للتأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها، ومن ثم هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت في ضوء خبرة فنلندا. اتبع البحث المنهج الوصفي؛ حيث يتضمن وصفاً وتحليلاً لطبيعة نظام تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا، وكذلك واقع نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت، وأهم الجهود الكويتية فى هذا المجال، وذلك من أجل التوصل إلى تصور مقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا ، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: تميز النموذج الفنلندي في مجال التقويم التربوي، وعلى النقيض إخفاق الجهود الكويتية في تطبيق نظام تقويم فعال للتعرف على مدى جدوى العملية التعليمية في الكويت وقدرتها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ ومن ثم توصل البحث إلى تصور مقترح قائم على خبرة فنلندا في تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

يمكن القول بأن تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت ينبغى أن تشكل بعداً أساسياً من أبعاد أية استراتيجية تستهدف تحقيق الإصلاح المدرسى، وذلك نظراً لأهمية الدور الذى يلعبه التقويم فى التعرف على مدى تحقيق المدرسة والمنظومة التعليمية ككل لأهداف التعليم المحددة سلفاً. ومن ثم لابد أن تسعى الكويت إلى الأخذ بنظام التقويم في فنلندا، والعمل على تطبيقه على جميع المدارس التعليمية في محاولة لتحقيق أفضل نتائج متوقعة من نظام تقويم المدارس الكويتية.

الكلمات المفتاحية : تطوير نظام التقويم ، التعليم العام بالكويت ، خبرة فنلندا

Suggested Proposal for Developing the Evaluation System of Public Education Schools in the State of Kuwait in light of Finland's Experience

Summary

The development of education within Public Education Schools in Kuwait requires the application of a comprehensive evaluation system to ensure the quality of the educational process and its outputs, and then the research aims to develop a proposed vision for the development of the evaluation system of Public Education Schools in the State of Kuwait in the light of Finland's experience. The research follows the Descriptive Approach by describing and an analysis of the evaluation system of Public Education Schools in both Kuwait and Finland. The research reaches a set of results, the most important of which are: the excellence of the Finnish Model in the field of educational evaluation, and in contrast, the failure of Kuwaiti efforts to implement an effective evaluation system to identify the feasibility of the educational process in Kuwait and its ability to achieve the desired educational goals. Hence, the

research reaches a proposed vision based on Finland's experience in developing the evaluation system of Public Education Schools in the State of Kuwait.

It can be said that the development of the evaluation system for public education schools in the State of Kuwait should constitute an essential dimension of any strategy aimed at achieving school reform, given the importance of the role that evaluation plays in identifying the extent to which the school and the educational system as a whole achieve the previously defined educational goals. Therefore, Kuwait must seek to adopt the evaluation system in Finland, and work to apply it to all educational schools in an attempt to achieve the best expected results from the Kuwaiti school evaluation system.

مقدمة البحث:

تزايد الاهتمام بنظام تقويم مدارس التعليم العام كأحد عناصر العملية التعليمية، حيث يعد التقويم مؤشرًا دالاً علي مدى نجاح أو فشل كل المشاركين فى المنظومة التعليمية من طلاب ومعلمين ومديرين ومسئولين وأولياء أمور، كما أنه يساعد على توجيه القرارات وطرق العمل في مختلف المؤسسات التعليمية.

وفى فنلندا، يهدف التقويم التربوي للتعليم الأساسي الفنلندي في ضوء قانون التعليم الأساسي رقم ٦٢٨ لسنة ١٩٩٨م، وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ٢٠٠٣، إلى التأكد من سلامة تنفيذ العملية التعليمية، ودعم التطوير التعليمي وتحسين ظروف التعلم. وبالتالي تسعى وزارة التعليم الفنلندية إلى تقويم التعليم الذي تقدمه ومعرفة مدى تأثيره والمشاركة في التقويمات الخارجية للعملية التعليمية.(٢٢: ٢١)*

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة.

ولا توجد امتحانات وطنية في التعليم الأساسي، فالامتحان الوطني الوحيد في نظام التعليم الفنلندي هو امتحان شهادة الثانوية العامة في نهاية التعليم الثانوي، وبالتالي فإن جميع تقويمات التلاميذ في التعليم الأساسي يتم إجراؤها من قبل المعلمين. ووفقاً لمرسوم التعليم الأساسي، يتم إجراء التقويم من قبل معلم الفصل أو معلم المادة، ويتم تقويم السلوك من قبل معلم الفصل، وعندما يدرس للتلميذ العديد من المعلمين، يتم بشكل مشترك من قبل هؤلاء المعلمين.(١٧)

وبالتالي، يقتصر التقويم التربوي في فنلندا بشكله التقليدي الممثل في الامتحانات الوطنية على امتحان شهادة الثانوية العامة في نهاية المرحلة الثانوية، أما بقية الصفوف فتعتمد على اختبارات داخلية لمعلم أو معلمي الصف، وهي مستمرة طوال الدراسة مع وضع تقرير عن مستوى الطالب في نهاية العام الدراسي.

وفى الكويت تستخدم أنظمة التعليم في الكويت الامتحانات التقليدية لتحديد ما إذا كان الطلاب قد حققوا أهداف المناهج المدرسية. ومن ثم يجب التخطيط بعناية لما يتم اختباره وكيفية إجراء الامتحانات، خاصة في المستويات الصفية المهمة، ومراجعته باستمرار.(٢٤: ١٣)

ويلاحظ أن الامتحانات في الكويت لا تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، فهي لا تشكل تحديًا للطلاب، كما أظهرت التقييمات الدولية فجوات الإنجاز في كل من المجالات الكمية والنوعية. وبالتالي، هناك الكثير من الأمور الذي يتعين على الكويت القيام بها في مجال تحسين جودة الطلاب من أجل أن تكون قادرة على المنافسة على الساحة الدولية.(٢٤: ١٢٧)

بناء عليه، وفي تقدير البحث الحالي، تتعدد دواعي تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت كضرورة حتمية لا غنى عنها؛ ومنها: التطورات السريعة فى المعرفة والتكنولوجيا والاتصالات، وزيادة حدة المنافسة بين المدارس في التقييمات المحلية والوطنية والدولية، فلا بديل للمدارس الكويتية عن تطوير نظام التقويم بها للتعرف على طبيعة أدائها وواقع نتائج طلابها.

لذا، فإن البحث الحالي اتجه صوب تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا في هذا المجال.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود التربوية الكبيرة والتوظيفات المالية الكبيرة التي قامت بها دولة الكويت نحو وزارة التربية، وعلى الرغم من أن التعليم في الكويت قد أحرز تقدمًا كميًا في نظام تقويم مدارس التعليم العام، فإن نوعية هذا التعليم لاتزال موضع تساؤل وقلق، كما بينت النتائج المتواضعة التي حققتها الكويت في الاختبارات العالمية لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ في الرياضيات والعلوم واللغة العربية والإنجليزية، حيث كان في السنوات السابقة التوسع الكمي على حساب النوعي، ولتجويد جودة نظام التقويم بالتعليم تتبين جوانب الضعف وأهم التحديات التى تواجهه بالتالي:(١٤: ٢٣)

- عدم وجود استقرار إداري بالمراكز العليا المشرفة على التعليم ومؤسساته مما يؤدي لغياب الرؤية التي تعبر عن رؤية الدولة وفرض الأشخاص وتوجهاتهم في التعليم.
- التغير الدائم بالمناهج واختلال التوازن في المقررات الدراسية.
- عدم وجود مسارات متعددة في المرحلة الثانوية.
- وجود فجوة بين النظرية والتطبيق.
- تطويع السياسات والنظم واللوائح للاستجابة للمتغيرات في التوجهات العامة للخطط التنموية الشاملة على كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية دون المساس باللوائح والنظم والقوانين المعمول بها في الدولة.

في ضوء ما سبق، يمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

١- ما التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا؟

٢- ما أهم ملامح نظام تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا؟

٣- ما الواقع الراهن لنظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التوصل لأهم ملامح التصور المقترح حيال تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا.

٢- إيضاح خبرة فنلندا في مجال التقويم بمدارس التعليم العام.

٣- إلقاء الضوء على واقع نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. **الأهمية النظيرية**: المتمثلة في تناول البحث الحالي بالوصف والتحليل لنظام التقويم بالمدارس، وهو من المتغيرات المهمة في علم الإدارة التربوية.

٢. **الأهمية التطبيقية**: المتمثلة في وضع تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا، لتمكين المدارس بتحقيق أعلى معدلات الإنجاز الأكاديمي، ومواكبة المتغيرات الوطنية والدولية.

٣. تقديم العديد من البدائل والحلول أمام راسمي السياسة التعليمية وصناع القرارات الاستراتيجية والتنفيذية ومتخذيها من أجل تطوير نظام التقويم بالمدارس الكويتية.

٤. تعدد المستفيدين من مقترحات البحث، وهم: مسئولو الوزارة، ومدراء المدارس، والمعلمون، والطلاب والباحثون في مجال الإدارة التعليمية؛ حيث يتوقع أن تمدهم بما يجب عمله إجرائيًا عند إعداد أو تطوير أنظمة التقويم بالمدارس.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي؛ حيث حيث يتضمن وصفاً وتحليلاً لطبيعة نظام تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا، وكذلك واقع نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت، وأهم الجهود الكويتية فى هذا المجال، وذلك من أجل التوصل إلى تصور مقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا.

مصطلحات البحث:

يمكن عرض مصطلح البحث على النحو التالي:

التقويم:

- **التقويم لغة**: تأتي من الفعل "قوم"، وقوم الأمر بمعني اعتدل واستقام، وقوّمت السلعة أي ثمنتها، وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم.(٧: ١١٥٢)
- **والتقويم اصطلاحًا**: هو "عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحًا وفسادًا، نجاحاً وفشلًا، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف، التي من شأنها أن تؤثر على العمل، والتقويم عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح

ودواعي الفشل؛ أي أن التقويم عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها وتفسيرها سواء كانت كمية أو كيفية."(٣: ١٣٠)

- **ويعرف التقويم** : بأنه مجموعة عمليات منظمة لتتبع مدى تطور اكتساب الأفراد لمختلف التعليمات، بهدف اتخاذ قرار.(٢: ٣)

- **ويعرف التقويم** بمدلوله التربوي على أنه "محاسبة وتثمين كل ما يحدث من تغيير في التعليم والتعلم والسلوك والتربية بالنسبة للأهداف المسطرة مسبقاً وتقدير كل ما أنجز من أعمال نظرية أو تطبيقية في مجال التربية والتعليم، بقصد تعديل وإصلاح ما وقع فيه خطأ سواء وقع ذلك في الجانب التربوي التعليمي (الجانب المعنوي للعملية التربوية)، أو في جانب التسيير الإداري، أو في جانب العلاقات البشرية داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.... وغير ذلك مما يمكن تثمينه وتعديله."(٨: ١٢٢)

أما التعريف الإجرائى للتقويم فهو: "نظام قياس وتقييم أداء الطلاب بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتطويره من خلال الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف للتغلب عليها، وبالتالي تحسين أداء المدرسة والنظام التعليمي ككل".

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة(**نواف مدعج الديحاني ٢٠١٦**)[٩] إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، واستخدم البحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من(٦١٨) من المعلمين ومدراء المدارس والموجهين الفنيين بالمرحلة الثانوية، وذلك بنسبة (٧,١٪) من مجتمع الأصل البالغ عدده (٨٦٦٧) وذلك في الأربعة المناطق التعليمية: منطقة الأحمدي التعليمية، منطقة مبارك الكبير التعليمية، منطقة الفروانية التعليمية، منطقة حولي التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) تعود للوظيفة (معلم، مدير، موجه)، كما أشارت إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) تعود للمنطقة التعليمية، بحيث توجد فروق واختلافات في الهيئة التدريسية والطلابية وبالتالي تختلف طريقة وألية التطبيق للنظام التعليمي. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تفعيل استخدام التقنيات الحديثة كالسبورة الذكية والايباد والاهتمام بالمكتبة والمختبرات والاهتمام بالأنشطة العلمية المصاحبة للمنهج المدرسي.

كما هدفت دراسة (**سالم عودة ضاحي المطيري ودعاء عثمان عزمي ونادية يوسف جمال الدين ٢٠١٨م**)[٥] إلى التعرف على التحديات التي تواجه التعليم العام بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث من مجموعة من مدراء المدارس والمدراء المساعدين ورؤساء الأقسام في المناطق التعليمية في التعليم العام بدولة الكويت. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن تكلفة الطالب في دولة الكويت تتغير مع كل عام دراسي جديد وذلك بسبب الزيادة المستمرة في أعداد المتعلمين الجدد وبالتالي زيادة في أعداد المعلمين ومن ثم الزيادة في أعداد المدارس الجديدة، وبالتالي يؤدي إلى زيادة تكلفة الطالب في دولة الكويت. واختتمت الدراسة موضحةً أن دولة الكويت تأخذ بنظام الاختبارات العامة مع نهاية كل عام دراسي، حيث تحدد وزارة التربية نظام النجاح والرسوب والانتقال إلى المستويات التعليمية الأعلى، ويوجد نهاية صغري ونهاية عظمي لدرجات كل مقرر دراسي أو مجال من المجالات التعليمية.

كما هدفت دراسة (**أسامة يوسف خالد الطاحوس ٢٠١٧**)[١] إلى الوقوف علي أهم التجديدات في التعليم الثانوي بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تناول التجديدات على السياسة التعليمية وأهدافها التربوية، وتطبيق اللامركزية في إدارة التعليم وتطوير نظام القبول ومدة الدراسة وتحسين برامج تدريب المعلم وإعداده. ويضاف أيضًا مشروع المدارس المطورة وتطوير المناهج الدراسية في التعليم العام وتطوير لائحة وتقويم الطالب في التعلم والتوجه نحو تطبيق ضمان الجودة والاعتماد ومشروع المدارس المتميزة وأخيرا رعاية الموهوبين والمتفوقين. وتوصلت

الدراسة إلى أن التعليم الثانوي بدولة الكويت يتجه نحو التجديد لذي تتجه نحو غالبية الدول سعيا منها لبناء رأسمال بشري لمواكبة المستقبل وتطوراته.

أما دراسة (**سالم مبارك خليل الصلال ٢٠١٨**)[٦] فهدفت إلى تطوير إدارة منظومة التعليم الثانوي باستخدام أسلوب التعلم التنظيمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية لتطوير إدارة منظومة التعليم الثانوي في ضوء نتائج الإطار النظري والدراسة الميدانية وتقديم التصور المقترح لتطوير المنظومة.

هدفت دراسة (**راشد فليفل ناصر الداهوم ٢٠١٦**)[٤] إلى تقويم نظام الجودة من خلال آراء المعلمين في المدارس المتوسطة بمحافظة الأحمدي بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى تطوير نظام إدارة الجودة من خلال وضعه في دليل يعني بتنظيم سير العمليات الأكاديمية والإدارية، ويقنن الإجراءات المتبعة في المدارس المتوسطة بمحافظة الأحمدي بدولة الكويت للاعتماد المؤسسي كما هو مطلوب في معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم.

هدفت دراسة (**Manal Saleh El-Fahad 2017**)[٢٠] إلى مقارنة بين نظام التقييم الذاتي للأداء المدرسي في بريطانيا ودولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال عرض مفهوم التقييم الذاتي للأداء المدرسي وأهم مميزاته ومشكلاته وتطبيقاته العملية في مدارس بريطانيا الابتدائية والمشروع التقييمي الكويتي لتقويم المدرسة كمنظومة تربوية SEES PROJECt وما يميزه وأبرز مشكلاته. وتوصلت الدراسة إلى عيوب المشروع التقييمي الكويتي لجودة الأداء المدرسي للمرحلة الابتدائية؛ حيث أنه لا يخبر المدارس بأهم النتائج والتطورات لعملية التقويم، ويكتفي بكتابة التوصيات والنتائج فقط، وعرضها على صناع القرار التربوي بوزارة دولة الكويت، كما توصلت الدراسة إلى أن كل من مشاريع التقييم الذاتية الإلكترونية في بريطانيا والمشروع التقييمي لجودة الأداء في دولة الكويت لهم بالغ الأثر في تطوير العملية التعليمية.

هدفت دراسة (Katie A. Hendrickson 2012) [١٩] إلى التعرف على السياسة التعليمية الفنلندية في عملية تقييم الطلاب وتقييم المدرسة في محاولة لاكتساب المزيد من الفهم حول الاختلافات بين فنلندا والولايات المتحدة في عملية التقييم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن فنلندا تتخذ موقفاً حاسمًا تجاه كل من التقييم النهائي والتكويني في مناهجها الوطنية.

هدفت دراسة (A. Hautamaki, J. Hautamaki and S. Kupiainen 2010)[١٥] إلى التعرف على نظام التقييم في مدارس فنلندا في ضوء مفهوم التعلم من أجل التعلم (Learning to Learn (L2. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع أدوات ميدانية كالملاحظة والمقابلات، وتوصلت الدراسة إلى أن التقييم بأكمله في مدارس فنلندا مخصص للتعلم، ويجب أن يوجه الابتكار في التعليم المدرسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة بمزيد من التدقيق العلمي، يتضح أنها اهتمت بتطوير التقويم أو غيره من جوانب النظام المدرسي في مدارس التعليم العام في الكويت أو فنلندا، ويعد ذلك الجوهر الأساس لأوجه التشابه بينها وبين البحث الحالي، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة عند مراجعة مشكلة الدراسة، مع الاستعانة بها في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، إلا أن مكامن الاختلاف الرئيسة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي يمكن تبيانها على النحو التالي:

- تناولت معظم الدراسات تحقيق **التعليم العام في الكويت** من خلال التحديات التي تواجه (مثل دراسة سالم المطيري ودعاء عثمان ونادية يوسف جمال الدين) أو متطلبات تطبيق بعض التجديدات التربوية به (مثل دراسة أسامة يوسف الطاحوس) أو تقويم نظام الجودة بمدارسه (مثل دراسة راشد البراهوم)، أو تطوير نظام التعليم الثانوي (مثل دراسة نواف الديحاني- دراسة سالم

الصلال)، **بينما تتناول الدراسة الحالية** تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام فى الكويت.

- تناولت بعض الدراسات **نظام التقويم** مثل التقويم في مدارس فنلندا (مثل دراسة Katie A. Hendrickson - دراسة A. Hautamaki, J. Hautamaki and S. Kupiainen)، أو التقويم الذاتي بالمدارس في الكويت في ضوء خبرة انجلترا (مثل دراسة Manal Saleh El-Fahad)، **بينما تتناول الدراسة الحالية** وضع تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت في ضوء خبرة فنلندا في هذا المجال.
- يهتم البحث الحالي بوضع تصور مقترح تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت في ضوء خبرة فنلندا من أجل التحسين المدرسي المستمر.
- يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التناول المنهجي لنظام تقويم المدارس؛ إذ أن البحث الحالي يتناوله من المنظور التحليلي الإجرائي، وفى ضوء خبرة فنلندا، مرتكزا على الوضعية الراهنة والرؤى المستقبلية لنظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت، رغبة في إرساء نظام متميز للتقويم بالمدارس الكويتية. ومن ثم، جاءت أهداف البحث الحالي وأهميته ومراميه المنهجية ومنطلقاته الفكرية وإجراءاته التطبيقية مختلفة عن الدراسات السابقة.

خطوات البحث:

تحقيقا لأهداف البحث وإجابة عن أسئلته، يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

- نظام تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا.
- نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت.

- التصور المقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا.

أولًا: نظام تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا

تُعِدُّ وزارة التعليم والثقافة Ministry of Education and Culture (MEC) خطة تقويم وطنية على فترات منتظمة، وتتمثل أولويات التقويم لعملية التعليم في تحقيق فعالية وجودة وكفاءة نظام التعليم الفنلندي. وتهدف هذه التقويمات إلى توفير معلومات حول مدى تحقيق الأهداف المحددة في منهج الإطار الوطني الفنلندي.(٢٦: ٣٢)

ويمكن تناول نظام تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا من خلال عرض لأهداف نظام تقويم الطلاب بمدارس التعليم العام، وفلسفته ومبادئه التي يقوم عليها، والقائمون على تنفيذه وتطويره، وأنواعه ومستوياته المختلفة.

١-أهداف نظام التقويم

يتمثل الغرض الأساسي من التقويم في فنلندا في توجيه وتشجيع الدراسة والتقييم الذاتي، وتوضيح مدى نجاح التلميذ في تحقيق الأهداف الموضوعة للنمو والتعلم، وبالتالي يقيس التقويم مزيجاً من التقدم التعليمي ومهارات العمل والسلوك. وتسمح ممارسات التقويم في الفصل الدراسي في فنلندا للمعلمين بتقويم وتغيير التعليمات بناءً على احتياجات الطلاب. (١٩: ٣٦)

ويهدف تقييم الطلاب بالتعليم العام الفنلندي إلى توجيه وتشجيع التعلم، وتطوير قدرة التلميذ على التقويم الذاتي، وتقويم تعلم التلميذ وعمله وسلوكه بشكل مختلف. ويخضع تقويم التحصيل العلمي والتقدم المحرز في الدراسة للأحكام الصادرة بالمرسوم الوزاري واللوائح الصادرة عن المجلس الوطني للتعليم. ويتم تحديد المعلومات التي يتم تسجيلها في بطاقات التقرير من قبل المجلس الوطني. وقبل أن

يعيد التلميذ فصلًا دراسيًا بسبب ضعف تحصيله الدراسي العام، يجب إعطاء والديه أو مقدم الرعاية فرصة للاستماع إليه قبل اتخاذ قرار في هذا الشأن.(٢٢: ٢٢)

وبالتالي تجمع أهداف نظام التقويم الفنلندي بين توجيه وتشجيع التعلم لدى الطلاب، وبين تعلم مهارات العمل والسلوك والتقويم الذاتي، كما تساعد المعلمين على تعديل خطط الدراسة بما يتماشى مع تطلعات واحتياجات الطلاب.

٢-فلسفة نظام التقويم:

يتم تحديد تقويم المدرسة الفنلندية حاليًا من خلال أساسيات تقويم التلميذ في التعليم الأساسي، والذي تم إنشاؤه في عام ١٩٩٩ لتوحيد وتوضيح ممارسات وأغراض التقويم، وقد استند بدوره إلى قانون التعليم الأساسي (رقم ١٩٩٨/٦٢٨) ومرسوم التعليم الأساسي (رقم١٩٩٨/٨٥٢). (١٦: ٢٧٩)

وتسترشد إجراءات جميع المدارس ومنها التقويم بالمنهج الأساسي للتعليم الأساسي؛ فهو بمثابة الإطار الوطني الذي تستخدمه البلديات والمدارس كأساس عند وضع مناهجها الخاصة، كما أنه يوفر إرشادات التقويم في المدارس. (١٦: ٢٧٩)

ومن الأولويات الرئيسية لتقويم الطلاب في التعليم العام ما يلي: (١٨: ٥)

١. يجب أن يساهم تقويم الطلاب في عملية التنشئة الاجتماعية والتنمية الفردية للتلميذ، فالتنمية لها دلالة واسعة، وتشمل التنمية المعرفية، وتنمية مهارات التعلم، والتطوير الاجتماعي والعاطفي.

٢. يجب أن يساهم تقويم الطلاب في تطوير دراسة الطالب وتعلمه ومهارات عمله (مهارات التنظيم الذاتي).

٣. يجب أن يساهم تقويم الطالب في تطوير المهارات والمعارف العامة.

٤. يدعم تقويم الطلاب التلاميذ في الحصول على مكان للدراسة بعد التعليم الأساسي.

وتتمثل مبادئ التقويم في مدارس فنلندا فيما يلي: (١٧/ ١٦: ٢٧٩)

١. بمساعدة التقويم والتغذية الراجعة، يقوم المعلمون بإرشاد التلاميذ لكي يصبحوا على دراية بتقدمهم.

٢. تتضمن ثقافة التقويم الجيدة التعاون بين المدرسة والمنزل.

٣. يركز التقويم على تعلم التلميذ ومهارات العمل والسلوك.

٤. مشاركة الطلاب في عملية التقويم من خلال مناخ دراسي يشجع على المشاركة والتفاعل.

٥. دعم الطالب في عملية التعلم

٦. يجب أن يتم التقويم بطريقة عدالة ومتعددة الاستخدامات قدر الإمكان، مع مراعاة عمر وقدرات التلاميذ.

٧. تم وضع معايير للانتقال بين الصفين السادس والسابع وللتقويم النهائي.

٨. تساعد المعلومات التي تم الحصول عليها من التقويم في التخطيط للتدريس وجميع الأعمال المدرسية.

٩. يراقب القائمون على التعليم الفنلندي تنفيذ مبادئ التقويم في المدارس ودعم تطويره.

وبالتالي تقوم فلسفة تقويم مدارس التعليم العام في فنلندا في ضوء قانون التعليم الأساسي رقم ٦٢٨ لسنة ١٩٩٨، ومرسوم التعليم الأساسي رقم٨٥٢ لسنة ١٩٩٨، على التعاون بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من خلال مناخ يساعد على التفاعل والمشاركة، كما أنه يوفر معلومات للمعلمين لتطوير خططهم التدريسية في ضوئها.

١-القائمون بعملية التقويم

يعتبر تقويم الطلاب داخل مدارس التعليم العام في فنلندا مسؤولية المعلمين، حيث يتمتع المعلمون باستقلالية تربوية لتقويم تقدم الطلاب المستمر، كما يتم تشجيع الطلاب على تعلم تصميم وتقويم تعلمهم عند وصولهم إلى مستويات أعلى من التعليم. والتقييم الوطني الأول للطلاب هو امتحان شهادة الثانوية العامة في نهاية التعليم الثانوي العام. وهناك ٩٤,٤٪ من المدارس يستخدمون بيانات التقويم لاتخاذ قرارات بشأن التعامل مع الطلاب. (٢٣: ١٢)

ويسند التقويم الخارجي إلى مجلس تقويم تابع لوزارة التعليم يعرف باسم مجلس تقويم التعليم The Education Evaluation Council . ويعمل المجلس على إجراء تقويمات رصد لنتائج التعلم الوطنية الخاصة بالمواد المحددة في تخصيص ساعات الدرس والمناهج الدراسية الأساسية المشار إليها في القسم ١٤ بقانون التعليم الأساسي. وتضع وزارة التعليم خطة للتقويمات الخارجية ومراقبة التقويم المدرسي ونتائج التعلم، كما تُصدر الأحكام المتعلقة باختصاصات مجلس تقويم التعليم وتكوينه وتنظيمه، وإعداد وتنفيذ الأمور التي يتناولها المجلس ومحتوى خطة التقويم بموجب مرسوم حكومي. (٢٢: ٢١)

ويعتبر مجلس تقويم التعليم المسؤول الرئيس عن تقييم نظام التعليم الوطني في فنلندا فيما يتعلق بالتعليم العام الابتدائي والثانوي (بالإضافة إلى التعليم المهني وتعليم الكبار المهني والتعليم المدني المستقل)، وتتمثل أهدافه فيما يلي: (٢٥: ١٥)

- جمع وتحليل المعلومات لتوفير أساس لوضع سياسة التعليم الوطني، وتطوير التعليم.
- جمع وتحليل المعلومات لتوفير أساس للجهود المحلية، واتخاذ القرارات بشأن تطوير التعليم.
- دعم تعلم الطلاب، وعمل المعلمين، وتطوير المدارس.

ومن ثم، يسند التقويم الداخلي بمدارس التعليم العام في فنلندا إلى المعلمين، حيث يتمتعوا باستقلالية تامة في وضع الاختبارات الملائمة لطلابهم، بينما يسند التقويم الخارجي إلى مجلس تقويم التعليم متمثل في إجراء تقويمات رصد لنتائج التعلم الوطنية.

١- أنواع التقويم:

ينقسم التقويم في مدارس التعليم العام في فنلندا إلى نوعين هما: التقويم الداخلي، والتقويم الخارجي. ويمكن تناولهما بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أ- التقويم الداخلي (الصفي):

يتم تقويم الطلاب بشكل مستمر من قبل معلميهم في كل من المدارس الشاملة (الأساسية) والثانوية، ويتم تقديم تقرير عن أداء الطالب في نهاية العام الدراسي، ويشمل التقرير ما يلي: السلوك، والعمل المدرسي، والمعرفة والمهارات، ومدى التقدم في المواد المختلفة.(٢٥: ١٤)

والغرض من التقويم الداخلي هو إعطاء الطلاب ملاحظات حول تحقيقهم لأهداف المقرر الدراسي والتقدم العام الذي أحرزوه في كل مادة، وبالتالي يشترط التقويم إعطاء الطلاب معلومات حول أعمالهم المدرسية والتقدم المحرز "بقدر كافٍ وبصفة متكررة".(٢٥: ١٥)

ويوفر المنهج الوطني لعام ٢٠٠٤ إرشادات لتقويم الطلاب في جميع مراحل التعليم العام. ويقسم المنهج الوطني لعام ٢٠٠٤ التقويم الداخلي (الصفي) إلى فئتين، وهما:

١. التقويم التكويني (التقويم المستمر خلال الدراسة): (١٩: ٣٥-٣٦)

يشجع التقييم التكويني المستمر داخل الفصل الدراسي نمو الطلاب وتقويمهم الذاتي. ويحدد المنهج الوطني معايير تقويم الفصل الدراسي أثناء الدراسة، وتقع على عاتق المعلم مسؤولية إجراء تقييم لسلوك الطلاب والعمل المدرسي وفقاً للمعايير

الوطنية. وكثيرًا ما يستخدم المعلمون الاختبارات والمواقف الشبيهة بالاختبارات في المدارس الابتدائية، لكن يتجنبوا إظهار تلك المواقف على أنها اختبارات، وبالتالي يرى الطلاب مواقف الاختبار على أنها تجارب تعليمية وليست تقييمات نهائية.

ولا يتم استخدام التقدير العددي في هذه الاختبارات، ولكن غالبًا ما يتم تسجيلها أو تمييزها بمقياس يتدرج من "جيد جدًا" إلى "يحتاج ممارسة". وفي هذه المواقف، غالبًا لا يتم تقديم النتائج للطلاب أو أولياء الأمور، وإنما يستخدمها المعلم فقط للتخطيط لدروسه. ويتم تقديم مواقف الاختبار الحقيقية الوحيدة في النصف الثاني من العام الدراسي، وهي توفر نظرة عامة تلخيصية لما تم تعلمه خلال العام الدراسي.

وداخل الفصل الدراسي، يتم تقديم تغذية راجعة متكررة للطلاب فيما يتعلق بتقدمهم في المناهج الدراسية، ويتم تقويم السلوك ومهارات العمل والمعرفة بالمحتوى من خلال تفاعلات بين الطلاب والمعلمين، ويتم التواصل بانتظام مع أولياء الأمور لمتابعة مستوى أطفالهم. وتزيد التغذية الراجعة الداعمة والإيجابية من تعلم الطلاب ومشاعرهم بالكفاءة الذاتية، فضلاً عن تطوير مهارات التقويم الذاتي لديهم. وبالإضافة إلى التغذية الراجعة المتكررة حول نقاط القوة ومجالات التحسين، يتلقى الطلاب تقريرًا في نهاية كل عام دراسي وأحيانًا في منتصف العام الدراسي، لاستخدامه بشكل أكبر كدليل للدراسة.

٢. التقويم النهائي (التقويم السنوي): [١٩: ٣٧]

يوفر التقويم السنوي، المستند إلى مجموعة متنوعة من عمل الطلاب، ملاحظات للطلاب حول التقدم المحرز في التعلم واقتراحات للتحسين. ويتطلب التقويم النهائي للتعليم الأساسي، الوارد في المنهج الوطني، عينات من عمل الطلاب خلال سنتين ويتم إجراؤه بواسطة مدرس المادة.

ويهدف التقويم النهائي إلى تحقيق المساواة بين المدارس فيما يتعلق بإلحاق الطلاب بالمدارس أو البرامج بعد التعليم الأساسي. ويمكن اعتبار التقويم النهائي

للمدرسة الشاملة مهم جدًا، لأنه يحدد إمكانية حصول الطلاب على شهادة إتمام التعليم الأساسي، وبالتالي يمكنهم الاستمرار في المدرسة الثانوية.

ويتم تجميع التقويم النهائي لكل مادة بواسطة المعلم الرئيسي، وهو عبارة عن محفظة تحتوي على تقارير سنوية للطلاب بالإضافة إلى أدلة متنوعة على عمل الطلاب من الصفين الثامن والتاسع. ويتطلب المنهج الأساسي الوطني أن يكون التقويم النهائي قابلاً للمقارنة على المستوى الوطني، ويُعامل التلاميذ على قدم المساواة، كما يجب أن يتماشى مع المعايير الوطنية لكل مادة، مما يدل على أن الطلاب قد حققوا الأهداف المطلوبة من التعليم الأساسي. ويتكون التقويم النهائي من تعليقات لفظية ونتيجة عددية على مقياس من أربعة إلى عشرة، وتعكس درجة ثمانية الأداء الجيد، بينما تظهر درجة خمسة مستوى مناسب من الأداء وتسمح للطلاب بالحصول على شهادة الإنجاز.

وبالتالي، يرتبط التقويم النهائي (تقويم الإنجاز) بالنظام الاجتماعي- أي المعلمين وزملاء الدراسة وأولياء الأمور- في حين يرتبط التقويم التكويني (التقويم الصفي) بالأهداف التي المحددة للطالب، ويوفر فرصة لتعزيز أداء الطالب أو الحصول على حافز للتغيير للأفضل. (١٥: ٢٦٩)

ويختلف التقويم الداخلي في المدارس الأساسية عن المدارس الثانوية في فنلندا على النحو التالي:

١) التقويم الداخلي في المدارس الأساسية

وفي السنوات السبع الأولى، يمكن أن يكون التقرير وصفًا مكتوبًا عن تقدم الطالب أو درجة. وبعد السنة السابعة، يجب أن يتضمن التقرير درجة مصحوبة بتعليقات كتابية، ويتدرج مقياس الدرجات من ٤ إلى ١٠ درجات: حيث يشير ٤ إلى الفشل، و ٥ مقبول، و ٦ و ٧ مرضٍ، و ٨ جيد، و ٩ جيد جدًا، و ١٠ إلى ممتاز. ويتضمن التقرير المكتوب تعليقًا من معلمي كل مادة على حدة حول تقدم الطالب في المواد الدراسية،

ومعلومات من مدرس الفصل حول قضايا تربوية مثل السلوك. ويحصل جميع الطلاب الذين أكملوا المرحلة الأساسية بنجاح على شهادة إنهاء.(٢٥: ١٤- ١٥)

٢) التقويم الداخلي في المدارس الثانوية

ويتم تقييم معرفة الطالب ومهاراته في كل مادة أو مجموعة مواد بواسطة معلم أو مجموعة من المعلمين، ويتم تحديد التقويم النهائي من قبل مدير المدرسة مع معلمي الطالب داخل المدسة. ويتدرج مقياس الدرجات من ٤ إلى ١٠ درجات: حيث يشير ٤ إلى الفشل، و ٥ مقبول، و ٦ و ٧ مرضٍ، و ٨ جيد، و ٩ جيد جدًا، و ١٠ إلى ممتاز. ويجب منح الطلاب الذين يفشلون فرصة لإجراء "اختبار منفصل" لإكمال الدورة التعليمية، وعندما يكمل الطالب العدد المطلوب من الدورات في هذه المرحلة، يتم منحه شهادة إنهاء. وفي هذه المرحلة، تقوم المدارس بإعداد الطلاب للتقييم الخارجي متمثل في امتحان شهادة الثانوية العامة.(٢٥: ١٥)

ومن هنا، يتضح أن التقويم الداخلي بمدارس التعليم العام في فنلندا يجمع بين نوعين من التقويم، هما: التقويم التكويني المستمر للطلاب من قبل معلم أو معلمي الفصل طيلة العام الدراسي، والتقويم النهائي في نهاية العام الدراسي لبيان إنجاز الطلاب خلال هذا العام.

ب- التقويم الخارجي (امتحان شهادة الثانوية العامة The Matriculation Examination)

التقويم الخارجي في نهاية المرحلة الثانوية يتمثل في امتحان شهادة الثانوية العامة، ويؤدي الطلاب في العام الدراسي الثاني عشر هذا الامتحان الوطني مرتين في العام، في الربيع والخريف، لإنهاء المدرسة الثانوية. ويدير هذا الامتحان مجلس امتحانات شهادة الثانوية العامة، والذي يوفر أيضًا إرشادات حول محتوى الامتحان وترتيباته. وبالنسبة للطلاب الذين يجتازون الامتحان، يصبحوا مؤهلين للإلتحاق

بالتعليم العالي مع اجتياز امتحان القبول للجامعة التي يختارونها، أو القبول في كليات الفنون التطبيقية.(٢٥: ١٧)

وتتمثل أغراض امتحان الثانوية العامة في تحديد ما إذا كان الطلاب قد حققوا المعرفة والمهارات اللازمة التي يتطلبها منهج المدرسة الثانوية، وما إذا كانوا قد وصلوا إلى مستوى مناسب من النضج. وقبل أن يتمكن المرشحون من أداء الامتحان، يتعين على مديريهم تأكيد استيفائهم للمتطلبات المنصوص عليها للمشاركة في الامتحان.(٢٥: ١٧)

ويقيس هذا التقييم المعرفة والنضج المكتسب من خلال مناهج التعليم الثانوي، وهذه هي المرة الوحيدة التي يتم فيها استخدام التقييم الموحد لاتخاذ قرار بشأن الطلاب في فنلندا. (١٩: ٣٨)

ويتكون الامتحان من أربعة اختبارات على الأقل، هي: (٢٥: ١٧)

- اختبار باللغة الأم للمرشح- وهو إلزامي لجميع المرشحين.
- ثلاثة اختبارات من الفئات الأربع التالية:
  - اختبار في اللغة الوطنية الثانية.
  - اختبار في اللغة الأجنبية.
  - اختبار في الرياضيات.
  - اختبار في مجموعة من المواد الأخرى.

وبالتالي، يقتصر التقويم الخارجي في فنلندا على امتحان شهادة الثانوية العامة في نهاية التعليم الثانوي، وهو امتحان على المستوى الوطني يؤهل الطلاب للإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي. ويتضمن الامتحان الوطني مواد إجبارية مثل

اللغة الأساسية في الدراسة، ومواد اختيارية مثل اللغات الأجنبية (مثل الإنجليزية) والمواد الأدبية والعلمية.

وهناك عدة مستويات لتقويم أداء الطلاب في فنلندا، هي:

أ-المستوى المدرسي (التقييم الذاتي المؤسسي):

في عام ١٩٩٣، أطلق المجلس الوطني للتعليم مشروعًا لتطوير ممارسات التقويم الذاتي في المدارس. وكان الهدف من المشروع هو تطوير نماذج مناسبة للتقويم الذاتي لمختلف أنواع المؤسسات التعليمية. وقد تم تطوير نماذج للمدرسة الشاملة والتعليم الثانوي العام والتعليم والتدريب المهني والكبار، وقدمت هذه النماذج على اختلاف المؤسسات التعليمية التي تطبق عليها وسائل للبلديات والمدارس لتقويم عمليات التعليم ونتائجه بشكل منهجي. ويمكن اعتبار هذا المشروع بداية للاعتراف بالتقويم الذاتي كمفهوم أساسي في نظام التعليم الفنلندي. ومع صدور قانون التعليم الأساسي لعام ١٩٩٨ ، تم إنشاء ثقافة التقويم الذاتي في المدارس والبلديات، حيث تختلف الجودة والمشاركة بين المدارس والبلديات. (١٨: ٤)

ب- المستوى المحلي:

يتعين على مجالس البلديات تقويم تعليمهم وفعاليته والمشاركة في التقويمات الخارجية. ويطلب من كل من البلديات والمدارس وضع خطة للتقييم والتطوير. ويتم تحديد أهداف التقييم بشكل عام في المناهج الدراسية المحلية أو الخطة السنوية. (٢٦: ٣٣)

ج-المستوى الوطني:

حتى وقت قريب، اعتاد المجلس الوطني الفنلندي للتعليم على إجراء تقويمات وطنية حول الإنجاز الدراسي للطلاب كل عام؛ بهدف إعطاء صورة عامة عن حالة النتائج التعليمية، ولكن منذ مايو ٢٠١٤ ، أسند إجراء تلك التقويمات الوطنية إلى مركز تقويم التعليم الفنلندي. وتشارك كل مدرسة شاملة (مدارس التعليم الأساسي) في التقويمات الوطنية لمختلف المواد كل عام من خلال عينة عشوائية تمثل

٥- ١٠٪ من الفئة العمرية، مما يعني أن كل تقويم يشمل حوالي ٤٠٠٠- ٦٠٠٠ طالب. وتمثل المدارس التي تم تقويمها حوالي ١٥٪ من جميع المدارس التي تقدم التعليم الأساسي في فنلندا. وتحصل كل مدرسة تشارك في العينة على ملاحظات كتابية فردية، حيث يمكنهم رؤية النتائج الخاصة بهم ومنحنيات النتائج الوطنية ومتوسطاتها. ولكن لا يمكنهم قراءة نتائج المدارس الأخرى في العينة.(٢١: ١٣٥)

والغرض من نظام التقويم الوطني هو إنتاج معلومات عن جودة نتائج التعلم، كما يتم استخدام نتائج هذه التقييمات في تطوير النظام التعليمي والمناهج الأساسية، وكذلك في أعمال التدريس العملية. ويتكون نظام التقييم الوطني للتعليم من ثلاثة أقسام:(١٨: ٣)

- نتائج التعلم.
- إنتاج مؤشرات توفر معلومات طويلة الأجل عن الاتجاهات التعليمية.
- مشاريع التقييم في مواضيع مختارة (تقييمات الحالة أو المواضيع).

مما سبق، يمكن عرض جوانب التميز في نظام التقويم في مدارس التعليم العام في فنلندا فيما يلي:

١. تؤدي ممارسات التقييم في فنلندا إلى عدد أقل من التقييمات الرسمية وضغوط أقل على المعلمين لمجرد إعداد الطلاب لامتحان ضيق.

٢. لا توجد اختبارات وطنية إلزامية لتلاميذ التعليم الأساسي في فنلندا.

٣. أول امتحان وطني في نهاية المرحلة الثانوية (الطلاب تتراوح أعمارهم بين ١٨- ١٩ سنة).

٤. يقوم التقويم بإنتاج مؤشرات توفر معلومات طويلة الأجل عن الاتجاهات التعليمية.

٥. هناك نوعان من التقويم الصفي داخل المدرسة: التقويم المستمر خلال الدراسة، والتقويم النهائي في نهاية كل عام دراسي.

٦. يتمتع المعلمون باستقلالية تربوية لتقويم تقدم الطلاب بصفة مستمرة.

٧. يتضمن نظام التقويم التعاون بين المدرسة والمنزل.

٨. يتضمن التقرير النهائي للتقويم تعليقاً من معلمي كل مادة على حدة حول تقدم الطالب في المواد الدراسية، ومعلومات من معلم الفصل حول قضايا تربوية مثل السلوك.

٩. تساعد المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم في التخطيط للتدريس وجميع الأعمال المدرسية.

١٠. مشاركة الطلاب في عملية التقويم من خلال مناخ دراسي يشجع على المشاركة والتفاعل.

ثانيًا: نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت

يقصد بالتقويم التربوي في مدارس التعليم العام في الكويت إصدار أحكام على مدى ما تحقق من أهداف، وتقديم مقترحات للتطوير والتحسين، كما أن لعملية التقويم وظائف تربوية على جانب كبير من الأهمية، فإلى جانب كونها أداة لقياس مدى تحصيل الطالب وتحديد مستواه العلمي تعتبر في الوقت نفسه عملية تشخيص وعلاج، ووقائية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في المنهج، وطرائق التدريس، وإيجاد الحلول المناسبة لها بهدف تحسين عملية التعليم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة من البرامج التربوية. (١١: ٥)

ويمكن تناول نظام التقويم في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من خلال عرض لأهداف نظام التقويم بمدارس التعليم العام، وفلسفته ومبادئه التي يقوم عليها، والقائمون على تنفيذه وتطويره، وأنواعه ومستوياته المختلفة.

١- أهداف نظام التقويم

عملية التقويم تهدف إلى نمو المتعلم نموًا شاملًا متكاملًا وصولًا للأهداف العامة التربية بدولة الكويت، وتحقيقًا للأهداف الخاصة بالمجال الدراسي والمرحلة الدراسية. ومن ثم تهدف عملية التقويم إلى ما يلي:(١١: ٥)

١. تحقيق الأهداف العامة والخاصة للتربية بدولة الكويت.

٢. تحسين مخرجات العملية التعليمية والتربوية.

٣. معرفة جوانب القوة والضعف في المنهج الدراسي وطرائق التدريس بهدف وضع الخطط المناسبة لعلاجها.

٤. معرفة مدى مناسبة المادة العلمية المقررة لأعمار المتعلمين وقدراتهم وميولهم.

٥. تحديد المستوى العلمي والتحصيلي لدى المتعلم لمساعدة المعلمين وأولياء الأمور على توجيهه دراسيًا ومهنيًا.

٦. توفير النتائج والمؤشرات للإفادة منها في العمليات التشخيصية والعلاجية.

٧. تحديد مدى نجاح المنهج الدراسي في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها وفي إحداث التغيير الإيجابي في سلوك المتعلم.

وبالتالي، تتمثل أهداف تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت في معرفة مدى تحقيق الأهداف العامة والخاصة للتربية، وتوفير النتائج والمؤشرات للإفادة منها عملية الإصلاح المدرسي، وتحديد الأداء الشامل للطلاب لتوجيههم في المراحل التالية للدراسة وبعد التخرج.

٢- فلسفة نظام التقويم

يُبنى نظام التقويم في مدارس التعليم العام بدولة الكويت- وفق المنهج الوطني- على أساس قياس معايير الكفايات من خلال عملية التقويم الصفي المستمر الشامل الموجه نحو التعلم، ويهدف إلى قياس تقدم نتائج المتعلم في تحقيق الكفايات الخاصة تدريجيًا كما حددتها وثائق المنهج والمعايير، وليس لتحديد النجاح أو الرسوب فقط. (١٢: ٢٢)

وتتمثل معايير التقويم وفق المنهج الوطني في نوعين، هما: (١٢: ٢٢)

١. معيار المنهج: وتقاس من خلال التقويم الصفي المستمر لتحديد مدى تحقق الكفايات الخاصة للمواد الدراسية، وتشتمل على التقويم البنائي (التكويني) والتقويم النهائي لمعايير المنهج لكل مادة دراسية. ويعتمد المعلم في التقويم الصفي المستمر على وثائق المنهج التالية:

- منهج ومعايير المادة الدراسية.
- أدلة التقييم القائمة على المادة الدراسية.
- الخطة السنة وخطة وحدة التعلم.

٢. معيار الأداء: وتقاس من خلال التقويم النهائي في نهاية الصف التاسع، ويهدف إلى قياس مدى تحقيق الكفايات العامة للمواد الدراسية لدى المتعلم.

ويستند نظام رصد الدرجات في التقييم الصفي إلى خمسة مستويات من الأداء في تحصيل معايير المنهج، ويتم الرصد من خلال التقدير اللفظي، والتركيز في نتائج التعلم على المستويات الثلاث الوسطى (١/٢/٣)، أما المستويات الأخرى فتعد من الحالات النادرة (ممتاز– ضعيف) كالتالي: (١٢: ٢٨)

- ممتاز(٤ نقاط) حقق مستوى متميزاً من الأداء.

- جيد جداً(٣ نقاط) حقق مستوى عالياً من الأداء.
- جيد (نقطتان) حقق مستوى متوسطاً من الأداء.
- مقبول (نقطة) حقق الحد الأدنى من مستوى الأداء.
- ضعيف(لا نقاط – صفر) لم يحقق الحد الأدنى من مستوى الأداء.

ويكون للمتعلم بالمدارس الكويتية تقدير عام بناء على النسبة المئوية التي حصل عليها نهاية العام الدراسي كما يلي: (١٢: ٣٤)

- ممتاز: ٩٠- ١٠٠٪.
- جيد جدًا: ٨٠- ٨٩٪.
- جيد: ٧٠- ٧٩٪.
- مقبول: ٥٠- ٦٩٪.
- ضعيف: ٠- ٤٩٪.

ومن ثم، تقوم فلسفة تقويم مدارس التعليم العام في الكويت على تطبيق نوعين من المعايير، هما: معايير المنهج، وتقاس من خلال التقويم الصفي المستمر، ومعايير الأداء، وتقاس من خلال التقويم النهائي في نهاية الصف التاسع، وهو يتضمن بدوره مستويات متدرجة من ممتاز إلى ضعيف.

٣-القائمون بعملية التقويم:

اجتهدت وزارة التربية في إعداد إطار عام لتطوير التعليم الأساسي والعالي فى دولة الكويت، وذلك لتحقيق أهداف محددة يسعى النظام التربوي لتحقيقها، وقد تمثلت الغايات الأساسية فيما يلي: (١٤: ٧٢)

١. تعظيم المخرجات التربوية المتمثلة في جانبي المعرفة والمهارات التطبيقية.

٢. توفير طلبة ذوي كفاءة عالية وقدرات تنافسية محلية وعالمية وخاصة فى مجالات العلوم والرياضيات واللغات.

٣. تهيئة مدارس فاعلة قائمة على نظام تعليمي مشارك ذي كفاءة عالية.

ويتولى الإشراف على عملية التقويم بمدارس التعليم العام في دولة الكويت الجهات التالية:(١٤: ٦٩- ٧٠)

أ- المجلس الأعلى للتعليم: يهدف إلى وضع السياسات والخطط الإستراتيجية للتعليم العام، والتي تضمن تحقيق رؤية ورسالة التعليم في الكويت.

ب- وزارة التربية: تهدف إلى تنفيذ كافة الخطط الإستراتيجية التي تمَّ إعدادها من قبل المجلس الأعلى للتعليم طبقا للأولويات الموضوعة.

ج- المركز الوطني لتطوير التعليم: يهدف إلى قياس مدى التقدم، وجودة تنفيذ الخطط الإستراتيجية والتنفيذية والاهتمام بقياس مستوى مخرجات التعليم.

وبالتالي، يتولى المركز الوطني لتطوير التعليم في دولة الكويت تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام من خلال الاهتمام بقياس مستوى مخرجات ونتائج التعليم المدرسي، ومدى التقدم الأكاديمي والتربوي الذي أحرزه الطلاب الكويتيون، ومدى جودة تطبيق الخطط الاستراتيجية لعملية التعليم والتعلم بالمدارس الكويتية.

٤- أنواع التقويم:

يقسم تقويم العام الدراسي في دولة الكويت إلى أربع فترات دراسية، هي:(١٠: ٢٢)

- الفترة الأولى.

- الفترة الثانية.
- الفترة الثالثة.
- الفترة الرابعة.

ويتضمن التقويم بمدارس التعليم العام في الكويت اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م نوعين من التقويم، هما:[١٣]

أ- **التقويم النهائي:**

- يقيم المتعلم وفقًا لمعايير المنهج في جميع الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية، ولا يشمل ذلك معايير الأداء.
- التقويم وفق معايير الأداء للصف الخامس يكون خاص بالدراسات المحلية لتقييم النظام التعليمي بدولة الكويت.
- التقييم النهائي للصف الخامس موحد ويطبق في نهاية كل فصل دراسي على مستوى المنطقة التعليمية (من ٤٠ درجة لكل فصل دراسي)، ويعده التوجيه الفني المختص ويعتمده الموجه الفني الأول.

ب- **التقويم البنائي (التكويني):**

- يستخدم مصطلح (التقويم التحصيلي) بدلًا من التقويم البنائي.
- يستخدم مصطلح (درجات) بدلًا من (نقاط).
- يلغى استخدام المحددات الوصفية في تقويم المتعلمين.

ويختلف تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت في المدارس الإبتدائية عن المدارس المتوسطة والثانوية على النحو التالي:

أ- **المدرسة الإبتدائية:**

ينقل المتعلم في المدرسة الإبتدائية من صفه إلى الصف الذي يليه بعد حصوله على درجة النهائية الصغرى في جميع المجالات الدراسية الأساسية. ويبقى المتعلم للإعادة عند غيابه (بعذر مقبول أو غير مقبول) ثلاث فترات دراسية متصلة أو منفصلة.(١٠: ٢٨)

ويُقوَّم متعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وفق ما يلي: (١٠: ٢٢- ٢٣)

- المجموع النهائي (٥٠) درجة لكل مجال أساسي في كل فترة دراسية.
- تخصص (٢٠) درجة للأعمال و(٣٠) درجة للاختبار في كافة المجالات الأساسية.
- درجة الأعمال (٢٠) للصفوف الأربعة الأولى، وتشمل (النشاط الصفي واللاصفي- أوراق العمل- مشاريع- الغياب (مراجعة مادة ٢٠) ....إلخ).
- تقسم درجة الأعمال إلى (١٠) درجات للاختبارات القصيرة على ألا يزيد عن اختبارين في الصف الخامس و(١٠) درجات للمشاركة (النشاط الصفي واللاصفي- أوراق العمل- مشاريع- الغياب (مراجعة مادة ٢٠) ....إلخ).
- تعتمد درجات المجالات الأساسية ضمن التقدير العام للمتعلم لكل فترة دراسية (القرآن الكريم- التربية الاسلامية- اللغة العربية- اللغة الانجليزية- الرياضيات- العلوم- الاجتماعيات- التربية الوطنية).
- لا تحتسب المجالات العلمية (الحاسب الآلي- التربية البدنية- التربية الموسيقية- التربية الفنية- مهارات الحياة) ضمن التقدير العام.
- تحتسب درجة نهاية العام معدل الفترات الدراسية الأربع.
- يعتبر حضور الفترة الرابعة شرط أساسي لنجاح المتعلم عدا الحالات المرضية المفاجئة الطارئة السريرية أو علاج بالخارج (المتعلم هو المريض).

- درجة المجال الدراسي في كل الفترات الدراسية الأربع للمجالات النظرية هي: ٢٠ درجة للأعمال، و٣٠ درجة للاختبار في كل فترة.

ويُقوم متعلمي المرحلة الابتدائية للصفوف الأربعة الأولى وفق ما يلي:[١٠: ٢٣]

١. درجة الأعمال (٢٠): تشمل (أوراق عمل، متابعة شفوية، نشاط تربوي)

٢. درجة الاختبار (٢٠): اختبارات قصيرة موزعة على ثلاث اختبارات (اختبار كل أسبوعين درجة كل اختبار ١٠ درجات) بالموضوعات التي تدرس خلال هذه الفترة.

ب- المرحلة المتوسطة:

ينقل المتعلم في المدارس المتوسطة من صفه إلى الصف الذي يليه بعد حصوله على درجة النهاية الصغرى على الأقل لجميع المواد الدراسية العلمية، وبالنسبة للمتعلم الذي تقل درجته في أربع مواد دراسية أو أكثر عن درجة النهاية الصغرى لمعدل العام الدراسي يبقى للإعادة. ويُقيم المتعلم في الفترة الدراسية الواحدة وفق ما يلي: [١٢: ٢٤]

١. المجموع النهائي من (١٠٠ درجة) لكل مادة دراسية.

٢. تقسم (١٠٠ درجة) لكل مادة دراسية إلى: ٤٠٪ تقييم بنائي (معايير المنهج: معلومات، ومهارات، وقيم، واتجا هات وترابط ما بين المادة الدراسية لكل مادة دراسية)، و ٦٠٪ تقييم نهائي (معايير المنهج للكفايات الخاصة الواردة بالوحدات التعليمية).

ويتم وضع الامتحانات التي تمثل التقييم النهائي الموحد على مستوى المنطقة التعليمية للفترة الدراسية الواحدة من قِبَل التواجيه الفنية لكل مجال دراسي بالمنطقة التعليمية التابع لها. ويتم رصد الدرجات التي حصل عليها المتعلم بعد الانتهاء من عملية تقدير الدرجات (التصحيح).[١٢: ٣١]

ج- المرحلة الثانوية:

ينجح المتعلم في ويجتاز المجال الدراسي في المرحلة الثانوية إذا كانت درجته الكلية في نهاية العام الدراسي لا تقل عن النهاية الصغرى للنجاح، أي لا تقل عن (٥٠) درجة من المجموع الكلي لدرجة المجال الدراسي. ويحق للمتعلم دخول الدور الثاني إذا كان راسبًا في نتيجة نهاية العام الدراسي في ثلاثة مجالات دراسية فأقل أو كان غائبًا بعذر مقبول ما لم يكن راسبًا بأكثر من ثلاثة مجالات دراسية. ويعتبر المتعلم راسبًا ويبقى للإعادة إذا رسب في أربعة مجالات دراسية فأكثر في نتيجة نهاية العام الدراسي، أو إذا رسب أو تغيب عن أي مجال من مجالات الدور الثاني.(١١: ٨- ٩)

ويشتمل العام الدراسي في المرحلة الثانوية على أربع فترات تقويمية، وهي كالتالي:(١١: ٦)

١. الفترتان الدراسيتان الأولى والثالثة لجميع الصفوف يتبع فيهما التالي:

- جداولها موحدة على مستوى الوزارة، ويختص بوضعها إدارة التنسيق- مراقبة الامتحانات وشئون الطلبة.
- موضوعاتها وصياغة امتحاناتهما موحدة على مستوى المنطقة التعليمية، حيث يلتزم التوجيه الفني لكل مادة بوضع الامتحان حسب ما يتم إنجازه خلال الفترة الدراسية من مادة علمية في كل مجال.

٢. الفترتان الدراسيتان الثانية والرابعة لجميع الصفوف يتبع فيهما التالي:

- جداولها موحدة على مستوى الوزارة، ويختص بوضعها إدارة التنسيق- مراقبة الامتحانات وشئون الطلبة.
- موضوعاتها وصياغة امتحاناتهما موحدة على مستوى الوزارة، حيث يلتزم التوجيه الفني لكل مادة بوضع الامتحان حسب ما يتم إنجازه خلال الفترتين الدراسيتين:

- الأولى والثانية للفترة الدراسية الثانية.
- الثالثة والرابعة للفترة الدراسية الرابعة.

وتحدد النهاية الكبرى لكل مجال دراسي (١٠٠) درجة والنهاية الصغرى لها (٥٠) درجة، وتوزع درجة المجال الدراسي في الفترات الدراسية الأربع على النحو التالي:(١١: ٧)

- الفترة الأولى (٣٠ درجة): أعمال يومية (١٠ درجات)، وامتحان الفترة (٢٠ درجة).
- الفنترة الثانية (٧٠ درجة): أعمال يومية (١٠ درجات)، وامتحان الفترة (٦٠ درجة).
- الفترة الثالثة (٣٠ درجة): أعمال يومية (١٠ درجات)، وامتحان الفترة (٢٠ درجة).
- الفنترة الرابعة (٧٠ درجة): أعمال يومية (١٠ درجات)، وامتحان الفترة (٦٠ درجة).

وتحسب درجة المجال الدراسي الكلية في نهاية العام من ناتج تقسيم مجموع درجات الفترات الدراسية الأربع على ٢.

ويعمل بنظام المعدل التراكمي على النحو التالي:(١١: ١٥)

- الصف العاشر: ١٠٪ من مجموع الدرجات النهائية التي حصل عليها المتعلم حسب المجال والوزن النسبي له.
- الصف الحادي عشر: ٢٠٪ من مجموع الدرجات النهائية التي حصل عليها المتعلم حسب المجال والوزن النسبي له.
- الصف الثاني عشر: ٧٠٪ من مجموع الدرجات النهائية التي حصل عليها المتعلم حسب المجال والوزن النسبي له.

- مجموع المعدل التراكمي: ١٠٠٪ نتيجة المتعلم عند إتمام المرحلة الثانوية.

ورغم كل هذه الجهود والفرص المتاحة والتي تتمثل فى التجارب والمبادرات الناجحة لتطوير نظام التقويم في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، الإ أن هناك بعض المؤشرات التي تشير إلى تدني مستوى نظام التقويم في المدارس الكويتية، وضعف قدرته على الوقوف على طبيعة أداء الطلاب وتطويرها إلى الحد المنشود، ومنها: (١٤: ٦٠- ٦٢)

١. لقد احتل الطلاب في الكويت المستوى الأدنى بين البلدان التى شاركت في الدراسات الدولية تيمز TIMSS وبيرلز PIRLS في عدة دورات متتالية.
٢. نتائج الدراسة الوطنية "ميزة MESA" لقياس وتقييم مخرجات نظام التعليم بدولة الكويت كانت النتائج لا ترقى للآمال والطموحات.
٣. نظم التعليم تستخدم الامتحانات فقط لتحديد ما إذا كان الطلاب قد حققوا أهداف المنهج الدراسي.
٤. الأسئلة في الاختبارات تتطلب إجابات قصيرة تقريبًا أو اختيارًا من متعدد، وهناك محدودية في استخدام الأسئلة المقالية أو الأسئلة التي تتطلب مهارات التفكير العليا ومثل هذه الاختبارات تشجع التلقين وحفظ محتوى المناهج عن ظهر قلب. وبالتالي فإن نظام الامتحانات يسمح للغالبية - إن لم يكن للكل – بالانتقال إلى مراحل دراسية متقدمة خلال سنوات الدراسة مع درجات نجاح واضحة ولكن مضللة للواقع.

ثالثًا : تصور مقترح لتطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا

في ضوء ما سبق، يمكن وضع تصور مقترح يهدف إلى إلقاء الضوء على متطلبات تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في الكويت في ضوء خبرة فنلندا.

وتتمثل محاور التصور المقترح فيما يلي:

(١) أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح الحالي إلى ما يلى :

- إتاحة الفرصة لتطوير نظام التقويم في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.
- الاطلاع على خبرة فنلندا في تقويم الطلاب بمدارس التعليم العام، وإمكانية الاستفادة من هذه الخبرة فى تطوير نظام التقويم الكويتي.
- صياغة مقترحات إجرائية لتطوير نظام التقويم في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.
- الارتقاء بمنظومة التعليم بالمدارس، عن طريق الفهم والادراك الواعي لمختلف جوانب العملية التعليمية داخل المدرسة، وتحقيق الأدوار الجديدة والمستقبلية المتوقعة، ومساعدة الطلاب على استغلال إمكانياتهم وقدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

(٢) المبادئ والأسس التى يقوم عليها التصور المقترح

١- **مبدأ التكامل** : فنظام التقويم لا يقتصر على قياس الجانب الأكاديمي فقط، وإنما قياس جميع جوانب الأداء لدى طلاب مدارس التعليم العام.

٢- **مبدأ الاستمرارية** : لا توجد نهاية للتقويم، فالتقويم عملية مستمرة، وتقدم كل مرحلة تغذية راجعة للمراحل التى تليها وصولاً للأداء المتميز للطلاب، ثم العمل على المحافظة عليه.

٣- **مبدأ المشاركة** : بمعنى مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسى وكذلك المهتمين بالتعليم من خارج المدرسة فى تخطيط وتنفيذ أساليب التقويم الملائمة.

٤- **مبدأ التقويم الذاتى** : بمعنى أن يكون التقويم الذاتي جزءً من عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب، حتى يتمكن الطلاب من تأمل ممارساته والعمل على تحديث مهاراته ومعارفه ومعلوماته بذاته، وبالتالى امتلاك القدرة على بلوغ المستوى المرجو.

٥- **مبدأ التطور** : ويؤكد على ضرورة مواكبة نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت للمستجدات التربوية والتطورات الحادثة فى الدول المتقدمة مثل فنلندا.

(٣) ملامح التصور المقترح:

- يساهم تقويم الطلاب في عملية التنشئة الاجتماعية والتنمية الفردية للتلميذ.
- تساعد المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم في التخطيط للتدريس وجميع الأعمال المدرسية.
- يقيس التقويم مزيجاً من التقدم التعليمي ومهارات العمل والسلوك.
- تزيد التغذية الراجعة الداعمة والإيجابية من جراء عملية التقويم من تعلم الطلاب ومشاعرهم بالكفاءة الذاتية، فضلاً عن تطوير مهارات التقويم الذاتي لديهم.
- يتضمن التقرير النهائي للتقويم تعليقاً من معلمي كل مادة على حدة حول تقدم الطالب في المواد الدراسية، ومعلومات من معلم الفصل حول قضايا تربوية مثل السلوك.
- تسمح ممارسات التقويم للمعلمين بتقييم وتغيير التعليمات بناءً على احتياجات الطلاب.
- يتمتع المعلمون باستقلالية تربوية لتقويم تقدم الطلاب بصفة مستمرة.

- يستخدم المعلمون الاختبارات والمواقف الشبيهة بالاختبارات في المدارس، لكن يتجنبوا إظهار تلك المواقف على أنها اختبارات، وبالتالي يرى الطلاب مواقف الاختبار على أنها تجارب تعليمية وليست تقويمات نهائية.
- يقوم التقويم بإنتاج مؤشرات توفر معلومات طويلة الأجل عن الاتجاهات التعليمية.
- يتم تحديد التقويم النهائي من قبل مدير المدرسة مع معلمي الطالب داخل المدسة.
- يتضمن نظام التقويم التعاون بين المدرسة والمنزل.
- مشاركة الطلاب في عملية التقويم من خلال مناخ دراسي يشجع على المشاركة والتفاعل.
- يتم تشجيع الطلاب على تعلم تصميم وتقويم تعلمهم عند وصولهم إلى مستويات أعلى من التعليم.
- يتم التقويم بطريقة عدالة ومتعددة الاستخدامات قدر الإمكان، مع مراعاة عمر وقدرات التلاميذ.
- يعطي التقويم الطلاب معلومات حول أعمالهم المدرسية والتقدم المحرز بقدر كافٍ وبصفة متكررة.
- يكون التقويم النهائي قابلاً للمقارنة على المستوى الوطني، ويعامل التلاميذ على قدم المساواة.

(٤) متطلبات تنفيذ التصور المقترح :

- تعميق الوعى لدى القائمين على عملية التقويم بالتغييرات المستمرة: لتنمية وعيهم بالظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى المجتمع مما يساعدهم

على تبنى أطر فكرية منظمة تمكنهم من فهم مستجدات الأحداث فى العالم وتطورها وانعكاسها على نظام التقويم بالمدارس الكويتية.

- نشر ثقافة التقويم: من خلال تبنى رؤية واضحة تدعم القيم والمعتقدات المرتبطة بالتقويم، وتبنى نمط التقبل لإحداث التغيير المطلوب في ثقافة التقويم.
- توفير الأساسيات اللازمة لتطوير نظام التقويم: مثل وضوح المعايير والأهداف والأساليب الخاصة بنظام التقويم، هذا بالإضافة إلى المتابعة المستمرة لهذا النظام، والتعرف على مدى جدواها.
- ترسيخ التوجه إلى اللامركزية: لتسهيل تخطيط ورسم وتنفيذ نظام التقويم بمدارس التعليم العام في الكويت، بحيث تشارك المدرسة في تخطيط وتطبيق نظام التقويم الشامل بها.
- توفر الدافعية لدى الطلاب: نحو تطوير أنفسهم والارتقاء بمستوى أدائهم، واكتساب مجموعة من المهارات والمعارف الجديدة التي تساعدهم في عملية التقويم .
- تدبير التمويل اللازم: للإنفاق على تطوير نظام التقويم بمدارس التعليم العام في الكويت.

(٥) المعوقات التى تعوق تحقيق التصور المقترح ، وسبل التغلب عليها :

هناك مجموعة من المعوقات التى تحول دون تطوير نظام التقويم في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، يمكن توضيحها فيما يلى:

- ضعف مخرجات العملية التعليمية في الكويت.
- الاقتصار على الاختيارات التحصيلية فقط، وغلبة الاهتمام بتقويم الجانب المعرفي على حساب الجوانب التربوية والتعليمية الأخرى.
- ضعف إلمام الكثير من المعلمين بوسائل وأساليب التقويم التربوي المختلفة.

- ضعف المهارات والكفايات والخبرات لدى معظم معلمي مدارس التعليم العام في الكويت.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمي التعليم العام في الكويت.
- لا يسمح المناخ الإداري السائد داخل المدارس الكويتية باستقلالية المعلم في اختيار أنماط التقويم المناسبة لطلابه.
- قلة مشاركة الطلاب وأولياء الأمور في عملية التقويم بالمدارس الكويتية.
- قلة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تخطيط وتنفيذ عملية التقويم.
- زيادة كثافة الطلاب في الفصل الواحد بالمدارس الكويتية.
- انتشار الشعور بالرهبة والخوف الشديد لدى الطلاب من أداء الامتحانات.
- نظام الامتحانات يسمح للغالبية بالانتقال إلى مراحل دراسية متقدمة خلال سنوات الدراسة مع درجات نجاح واضحة ولكن مضللة للواقع.

ويمكن التغلب على تلك المعوقات عن طريق:

- توثيق العلاقة بين التدريس والتقويم من خلال استخدام نتائج التقويم في توجيه التعليم وتطوير استراتيجياته.
- تبني أسلوب التقويم القائم على الكفايات وأسلوب التقويم المستمر في مختلف الصفوف الدراسية.
- توسيع دائرة التقويم ليشمل قياس وتنمية المهارات والميول والاتجاهات العلمية.
- ربط التقويم بحياة الطالب بغرض الحصول على معلومات عن قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة.
- الاعتماد على التقويم التراكمي باستخدام ملفات التقويم؛ لإعطاء صورة متكاملة عن مستوى المتعلم من جميع النواحي.

- تطوير سياسات وأنظمة التقويم الصفي، وذلك بإعطاء مساحة أكبر لممارسة التقويم الواقعي.
- تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم البديلة في المواقف التعليمية المناسبة لها.
- توفير التدريب والتوجيه والدعم لمعلمي المدارس الكويتية على تطبيق نظام تقويم جديد.
- التطوير المهني للعاملين في التعليم بمختلف مستوياتهم في مجالات القياس والتقويم التربوي.
- إعطاء جميع مديري المدارس سلطة أكبر لاتخاذ القرارات التي تتعلق بنظام التقويم.
- إشراك أولياء الأمور والطلاب في تطبيق نظام التقويم بالمدارس الكويتية.

وفى الختام يمكن القول بأن تطوير نظام تقويم مدارس التعليم العام في دولة الكويت ينبغى أن تشكل بعداً أساسياً من أبعاد أية استراتيجية تستهدف تحقيق الإصلاح المدرسى، وذلك نظراً لأهمية الدور الذى يلعبه التقويم فى التعرف على مدى تحقيق المدرسة والمنظومة التعليمية ككل لأهداف التعليم المحددة سلفاً. ومن ثم لابد أن تسعى الكويت إلى الأخذ بنظام التقويم في فنلندا، والعمل على تطبيقه على جميع المدارس التعليمية في محاولة لتحقيق أفضل نتائج متوقعة من نظام تقويم المدارس الكويتية.

المراجع

المراجع العربية:

١- أسامة يوسف خالد الطاحوس.(٢٠١٧) متطلبات تطبيق بعض التجديدات التربوية في التعليم الثانوي بدولة الكويت، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مج ٤١، ع. ٢،

٢- الحسن بواجلابن.(٢٠١٢- ٢٠١٣) التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش.

٣- حسن شحاتة وزينب النجار.(٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،.

٤- راشد فليفل ناصر الداهوم.(٢٠١٦) تقويم نظام الجودة من خلال آراء المعلمين ببعض مدارس محافظة الأحمدي بدولة الكويت، دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ٩١.

٥- سالم عودة ضاحي المطيري ودعاء عثمان عزمي ونادية يوسف جمال الدين.(٢٠١٨) التحديات التي تواجه التعليم العام بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٢٠٣).

٦- سالم مبارك خليل الصلال.(٢٠١٨) تطوير إدارة منظومة التعليم الثانوي باستخدام أسلوب التعلم التنظيمي- دراسة تطبيقية على دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

٧- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي.(٢٠٠٥) القاموس المحيط، الطبعة الثامنة، مؤسسة الرسالة.

٨- معوش عبدالحميد.(٢٠١٧) التقويم التربوي، مجلة دراسات فى علوم التربية، مج (١)، ع (٣).

٩- نواف مدعج الديحاني.(٢٠١٦) تصور مقترح لتطوير نظام التعليم الثانوى العام بدولة الكويت فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، السنة السابعة عشر، ع. ٥٣.

١٠- وزارة التربية (الكويت).(٢٠١٤) الوثيقة الأساسية المعدلة للمرحلة الابتدائية في الكويت، وزارة التربية، الكويت.

١١- وزارة التربية (الوكيل المساعد للتعليم العام).(٢٠١٣) تعديلات الوثيقة الأساسية للمرحلة الثانوية في الكويت، وزارة التربية، الكويت.

١٢- وزارة التربية (قطاع التعليم العام).(٢٠١٦) الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة في الكويت، وزارة التربية، الكويت.

١٣- وزارة التربية (مكتب الوزير).(٢٠١٩) قرار وزاري رقم (١٥٧) لسنة ٢٠١٩ بشأن تعديلات على نظام التقويم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

١٤- وزارة التربية والتعليم العالي (الكويت).(٢٠١٤) تقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥، الكويت.

ثانيًا : المراجع الأجنبية

15- A. Hautamaki, J. Hautamaki and S. Kupiainen.(2010) Assessment in Schools – Learning to Learn, International Encyclopedia of Education, Vol. 3.

16- Annuroosa Ämmälä and Outi Kyrö-Ämmälä.(2018) Conceptions of school assessment: what do Finnish primary school students think of assessment?, Education in the North, Vol. 25, Issues 1-2.

17- European Commission: Finland- Assessment in Single Structure Education, retrieved from (on 5/7/2021): https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/assessment-single-structure-education_en

18- Joke Voogt & Helena Kasurinen.(2018)Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA, Studies in Educational Research and Development, Vol. 2, No. 2.

19- Katie A. Hendrickson: Assessment in Finland.(2012) A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices, Mid-Western Educational Researcher, Volume 25, Issues 1/2.

20- Manal Saleh El-Fahad.(2017) The Effectiveness of School Self Evaluation forms (SEF) on School Improvement in UK and Kuwait Primary Schools, Future of Arab Education, vol. 24, No. 107.

21- Mari-Pauliina Vainikainen and Heidi Harju-Luukkainen.(2020) Educational Assessment in Finland, in H. Harju-Luukkainen et al. (eds.): Monitoring Student Achievement in the 21st Century, Springer Nature Switzerland AG.

22- Ministry of Labour (Finland).(2013) Basic Education Act 628/1998, Amendments up to 1136/2010, Finlex, Finland, Chapter 5, Section 21.

23- OECD.(2013) Education Policy Outlook- Finland, OECD, November.

24- The National Centre for Education Development (NCED).(2013) A Diagnostic Study of Education in Kuwait, NIE-Singapore in cooperation with NCED-Kuwait, Kuwait.

25- The Scottish Qualifications Authority (SQA).(2010-2011) The Assessment Systems of Finland and Queensland, Research Report no. 1, 2008, SQA, p. 15.

26- UNESCO (International Bureau of Education): Finland, World Data on Education. 7th Edition.

تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت

فهد إبراهيم عبدالله المياس

البريد الالكتروني: tofahed@hotmail.com

أ.د. فوزي أحمد محمد أحمد الحبشي
أستاذ ورئيس قسم المناهج
وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم الأسبق
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.م.د. رضا الحسيني علي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
وتكنولوجيا التعليم المساعد
كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري وأدوات البحث، والمنهج التجريبي لإجراء المعالجة، وتكونت عينة البحث من (٤٠) معلماً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (٢٠) معلماً، ومجموعة ضابطة وعددها (٢٠) معلماً، وتم اختيارهم عشوائيًا، وتمثلت أدوات البحث في (اختبار معرفي، بطاقة ملاحظة)، وطُبقت قبلياً وبعدياً، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي للبيانات توصلت نتائج البحث إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمي المجموعة الضابطة ومعلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وجاءت هذه النتائج نتيجة للبيئة التدريبية القائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم، مما أدى إلى تنمية بعض الكفايات الإبداعية لدى معلمي المجموعة التجريبية، وانتهى البحث

بتقديم مجموعة من التوصيات، وكان من أهمها ضرورة الاعتماد على البرامج التدريبية في تنمية المعلمين مهنياً وتكنولوجياً وأكاديمياً والارتقاء بمستواهم، وخلص البحث في نهايته بتقديم مجموعة المقترحات المستنتجة من نتائجه.

الكلمات المفتاحية:

بيئة تدريبية - دمج التكنولوجيا في التعليم – الكفايات الإبداعية.

The Effectiveness of Designing A Training Environment Based on Integrating Technology in Education to Develop The Creative Competencies of Computer Teachers in The State of Kuwait

Abstract

The Aim of The Current Research is to Identify The Effectiveness of Designing A Training Environment Based on Integrating Technology In Education to Develop The Creative Competencies of Computer Teachers In The State of Kuwait. The Researcher Used The Descriptive Approach to Prepare The Theoretical Framework and Research Tools, and The Experimental Approach to Conduct The Treatment. The Research Sample Consisted of (40) Teachers Who Were They Were Divided Into Two Groups, an Experimental Group of (20) Teachers, and A Control Group of (20) Teachers, and They Were Chosen Randomly, and The Research Tools Were (Cognitive Test, Note Card), and They Were Applied Before and After, and After Conducting The Statistical Analysis of The Data, The Results of The Research Reached to : There is A Statistically Significant Difference at The Level ≤ 0.05 Between The Mean Scores of The Teachers of The Control Group and The Teachers of The Experimental Group in The

Post Application Of The Cognitive Test and The Observation Card in Favor of The Experimental Group, and These Results Came Because of The Training Environment Based on Integrating Technology in Education, Which Led to The Development of Some Creative Competencies The Teachers of The Experimental Group, and The Research Ended With Providing A Set of Recommendations, The Most Important of Which Was The Need to Rely on Training Programs in The Development of Teachers Professionally and Technologically Academically and to Raise Their Level, The Research Concluded at The End By Presenting A Set of Proposals Deduced From Its Results.

Keywords: training environment - Integrating technology in education - Creative Competencies.

❖ مقدمة:

أصبحت الحياة في القرن الحادي والعشرين أكثر تعقيداً مما كانت عليه من قبل، فالإنسان يواجه ملامح التغير السريع غير المسبوق، نتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات، وهذه السرعة التي يتغير بها العالم تتطلب تغيرًا مماثلًا في التعليم، وتستدعي مراجعة البرامج التعليمية بشكل مستمر، والبحث عن أفضل الطرق لتطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتطوير الكفايات الإبداعية للمعلمين، لكي يكونوا قادرين على مواكبة الكم الهائل من المعلومات المتاحة وبناء معنى لما يتعلمونه لمواجهة العولمة.

وتعتبر العولمة من أهم ملامح هذا القرن المتفق عليها، فهي ظاهرة اقتصادية وسياسية وثقافية لها انعكاساتها وأبعادها الأساسية على عملية التنمية، والتي لا تتحقق إلا بالتعليم (Gree Andy, et al., 2007, 8)[*].

والتي تحتم تطوير مهارات الإنسان، فهذه الموجه من العولمة بكل أبعادها لها طبيعة تنافسية متزايدة لا تقبل ولا تتعامل إلا مع من يستطيع التعامل معها والاستفادة منها، وتحقيق العائد الذي يعود بالرفاهية على إنسان هذا الزمان، وهذا يتطلب أن يكون مستعداً للمتغيرات السريعة (نادية جمال الدين، ٢٠١٣، ٢٥).

ولتحقيق ما سبق لابد من توفير نظام فاعل يسهم في إنتاج المعرفة، ويتكون من مراكز البحث والجامعات والشركات والمنظمات، وذلك لاستيعاب الكم الهائل من المعرفة العالمية ومواءمتها لتتناسب مع الاحتياجات العالمية والمحلية والفردية (البنك الدولي، ٢٠١١، ٢٥)، فكان لزاماً على المدرسة تطوير مناهجها وتحديث وسائلها، للاهتمام بالفرد وتنميته في مختلف الجوانب وفي شتى الميادين، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ضمن استمراره المادي واستقراره النفسي، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصراً على العملية التعليمية فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف دونما تحديد لآثارها أو لأهميتها بالنسبة للمتعلمين، وفق ما كان معروفاً من قبل، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور العلم في الوقت المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة، وتقديم كل ما يتصل ببنائه الديني والعقلي والمعرفي والخلقي والاجتماعي، وما يتناسب مع استعداداته وطاقاته

[*] يشير ما بين القوسين إلى نظام توثيق الـ APA الإصدار السادس، بالنسبة للمراجع العربية (اسم المؤلف ثنائي، السنة، الصفحة)، والمراجع الأجنبية (اللقب، السنة، الصفحة).

ومهاراته، وما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم (لبنى مسعود، ٢٠٠٨، ١١).

وشهد القرن العشرين وخاصة النصف الثاني منه وبداية القرن الحادي والعشرين حركة لا متناهية في عملية إصلاح النظم التعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التربوية وتطوير محتوياتها المعرفية وابتكار الوسائل التعليمية والتكنولوجية من أجل تحقيق أحسن النتائج المرغوب فيها وأرقى المستويات التعليمية والتعلمية، بأقل تكاليف وبأبسط الجهود، واجتهدت في تنويع سياسات وأساليب قياس مدى التقدم في تحقيق النتائج ومدى انسجامها وتناسقها مع ما هو منتظر، وسارعت إلى إدخال التعديلات الضرورية والتصحيحات اللازمة على مختلف مركبات مناهجها (حرقاس قرايرية، ٢٠١٠، ٢).

كما عرف العالم منذ نهاية القرن العشرين تحولات عميقة استدعت تكييف المناهج مع متطلبات العصر، فالثورة الرقمية أثرت في النظام التربوي بشكل كبير، حيث ظهر مفهوم المنهج القائم على الكفايات والمعايير. وتعتبر دولة الكويت من ضمن الدول التي تبنت عملية اصلاح التعليم، وذلك بالتعاون مع البنك الدولي وتبنت المنهج القائم على الكفايات والمعايير.

وبدأ برنامج التعاون الفنّي الذي يهدف إلى تحسين جودة التعليم بين وزارة التربية والمركز الوطني لتطوير التعليم والبنك الدولي في عام ٢٠١٠، بهدف تحسين جودة التعليم من خلال اعتماد برنامج التعاون الفني للأعوام ٢٠١٠ - ٢٠١٤ على نموذج مفاهيمي شامل لإعداد منهج دراسي وطني جديد مبني على الكفايات والمهارات ووضع المعايير لإثنى عشر مادة دراسية (البنك الدولي، ٢٠١٤، ٣٧).

فما يحدث في مجال التربية من تطور نتيجة للأبحاث العلمية المستمرة واستخدام التقنيات الحديثة، يتطلب محافظة المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والخبرات ومواكبة الاتجاهات الحديثة في طرق وأساليب التدريس، ولمواجهة هذا التحدي الكبير فإنه يجب على المعلم أن يكون في مرحلة تدريب مستمر خلال حياته المهنية حتى يمكنه ملاحقة كل جديد في مجال عمله، ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائه (زياد بركات، ٢٠١٠، ٣).

ونتيجة لما يعتري المجتمع من متغيرات فإن المطالبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس ينبغي أن تتغير وتتطور، مما يتطلب إعادة النظر في كل من البرامج والمخرجات بين الحين والآخر بهدف تمكين المعلمين من اتقان المهارات والكفاءات التي أصبح استخدامها ضروريًا (محمد الطيطي وعزمي أبو الحاج، ٢٠١٤، ٨٠).

والميدان التربوي بأمس الحاجة إلى التدريب، فالنظريات العلمية في مجال أساليب التدريس وطرائقه، ومجال الإدارة والإشراف التربوي في تجدد مستمر، إضافة إلى التكنولوجيا وتسارعها، ويستدعي ذلك تدريبًا مستمرًا وذا مواصفات خاصة تتصف بالجودة الشاملة في جميع الجوانب المتعلقة بالتدريب، فالمدخلات السليمة تقود إلى مخرجات سليمة إذا ما رافقتها عمليات سليمة أيضًا (محمد الطيطي ومحمود أبوسمرة، ٢٠١٢، ٢٢٦).

ويجب تطوير الكوادر التعليمية بتنميتهم مهنيًا وتقنيًا أثناء الخدمة لتتكامل منظومة التطوير لأن تطوير التعليم يتطلب تطوير مستوى المعلمين، وأن نوعية التعليم تعتمد على نوعية المعلمين، ومدى ما حصلوا عليه من إعداد وتدريب، وما يتمتعون به من قدرة على التحليل، ومن عمق في التفكير وما اكتسبوه من المهارات

والقدرات الخلاّقة التي تؤهلهم للقيام بمهمة التعليم بمسؤولية (عيسى شويطر، ٢٠٠٩، ٣٩).

ويقسّم حسن الطّعّاني (٢٠٠٧، ٣٦) التدريب تبعًا لتنوع الأهداف والمكان والتوقيت، من حيث الأهداف إلى: **التزويد بالمعلومات**؛ ويكون بتزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف المتنوعة، **والتدريب على المهارات** من خلال رفع مستوى أداء الأفراد وتزويدهم بالمهارات، **وتكوين اتجاهات** من خلال تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تقدير قيمة العمل، **والتدرب للترقية** من خلال إعداد الأفراد الإعداد الجيد لممارسة مهمات عمل جديد.

ويضيف حمدي محمود (٢٠٠٤، ٤٢) أنواعًا للتدريب من حيث اختلاف الأهداف، وهي: **التدريب العام**: ويقصد به تدريب الموظف الجديد وتأهيله للحصول على وظيفة في مجال تخصصه، **والتدريب المتخصص**: ويُقصد به التدريب على مهارات معينة لتحسين أداء الموظف فيها، ويتصف هذا النوع من التدريب بالخصوصية لا تقتصر على فئة محددة من الموظفين، **والتدريب التحويلي**: يكون هذا التدريب عندما يحدث تحرك هيكلي في المنظمة والنقل من موقع لآخر. أما من حيث المكان فيصنف إلى: **تدريب داخلي**؛ ويتم داخل المنظمة ويكون تحت إشرافها وتنفيذها ومتابعتها ويقلل من حجم النفقات المالية على المنظمة، **وتدريب خاص** ويتم في مراكز التدريب المتخصصة داخل البلد أو خارجه. بينما ينقسم التدريب من حيث التوقيت إلى: **تدريب إعدادي أو توجيهي**؛ وهو ما يطلق عليه التدريب قبل الالتحاق بالعمل بحيث يؤهل الفرد للقيام بالأعمال المناسبة في العمل والوظيفة وغالبًا ما يكون هذا النوع عبارة عن

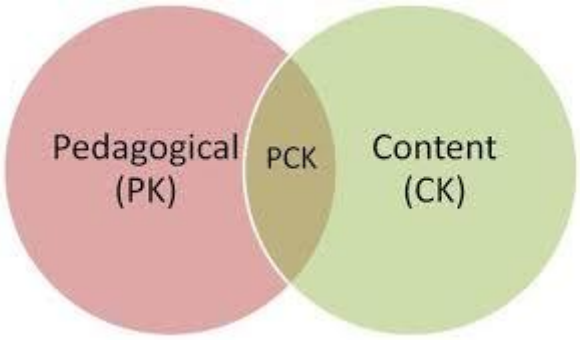
مقدمات وأساسيات وتوجيهات عامة يحتاجها الموظف الجديد، **والتدريب أثناء الخدمة** والذي يستهدف الموظفين الذين هم على رأس العمل.

وأضافت عفاف الياور (٢٠٠٥، ٦٥) أنواعًا أخرى طرأت على التدريب نتيجةً للتحولات المعاصرة ذات الارتباط بالحاسب الآلي، وهي: **التدريب بالوسائط المتعددة**؛ وهي عبارة عن مجموعة من البرامج التي تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت والصورة والرسم والحركة والنص والفيديو، ويستطيع المستخدم أن يتعامل معها في وقتٍ واحد عن طريق الحاسب الآلي، **والتدريب بالواقع الافتراضي**؛ وهو ما يُقصد به ذو الأبعاد الثلاثية بحيث تبدو الأشكال ذات أبعاد ثلاثية كما هي في الحقيقة، وتستخدم عادةً في الترفيه والتعليم والتدريب، **والتدريب عبر الإنترنت**: وهذا النوع من التدريب اتجهت إليه كبرى الشركات العالمية، واعتمادها في الغالب عليه حيث بلغت ما نسبته ٢٤ ٪ من الشركات الأمريكية تعتمد على تدريب موظفيها عبر شبكة الإنترنت.

وفي خضم صراع البقاء للأفضل تسعى الدول لتطوير برامج إعداد وتأهيل معلميها الجامعيين، وتتنافس فيما بينها في جعلهم مواكبين للتطور، وملمّين بجميع متطلبات العصر الرقمي خاصة تلك الجامعات التي تُدرِج أنظمة تعلّم إلكترونية في برامجها التعليمية. في حين انشغلت الدول العربية بتدريب معلميها على دمج فنون التدريس التربوية بمحتوى ومجال تخصصهم، وذهبت الدول الغربية إلى ما هو أبعد من ذلك وأدخلت المعرفة التكنولوجية على مزيج المعارف الواجب توفرها لدى المعلم الجامعي على اختلاف تخصصه. وقامت جامعات أجنبية معروفة بتضمين برامج تدريب لمعلميها على دمج كل المعارف المطلوبة في تدريسهم ضمن ما يسمى بالدورات

التوجيهية (Orientation Courses) التي تحافظ على بقاء المعلم مؤهلاً وفق متطلبات العصر الدائمة التغير (Kanninen, 2009, 64).

فقد سعى التربويون لتأطير المعارف التي يتوجب توفّرها لدى المعلم حتى يكون معلمًا ناجحًا، ويحقق مخرجات العملية التعليمية بهدف تسهيل فهمها والربط بينها، ومن أبرز تلك المحاولات الإطار الذي خرج به شولمان (Shulman, 1986, 4-14) الذي يوضح كيف يدمج المعلمون معرفتهم بالتربية بمعرفة المحتوى لدعم العملية التربوية، وأسماه الإطار الخاص بمعرفة التربية والمحتوى (Pedagogical Content Knowledge Framework)

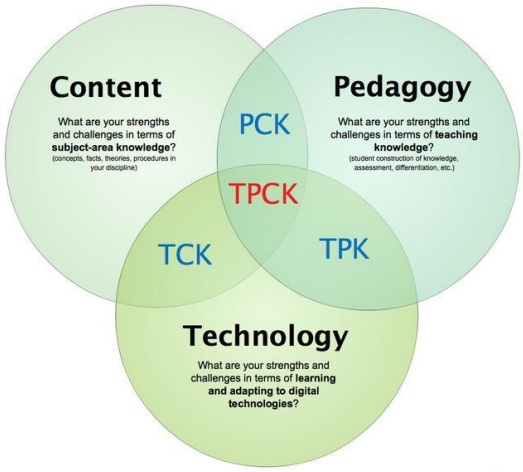


شكل (١) إطار معرفة التربية والمحتوى

وتُعرَف المعرفة الخاصة بالمحتوى والتربية بأنها: "معرفة ممزوجة من معرفة المعلم بموضوع درسه، ومعرفته بقواعد وأصول التدريس والتربية". فهي معرفة تعكس حكمة المعلم المتراكمة عبر السنين، وخبرته التدريسية التي ترشده أثناء ممارساته التعليمية، وهي بوصلة توجّه أفكاره ومعتقداته من منظور مفاهيم معينة مثل: التربية، الطلاب، المحتوى، المنهج (James Robinson, 2005, 12).

ثم سار على خطى شولمان الباحثان (Koehler and Mishra (2005, 131-152 حيث أضافا فكرة تعليم المعلمين استخدام التكنولوجيا بالعملية التعليمية عن طريق إشراكهم في تصميم دروس تُوظّف التكنولوجيا بعناية وتحت إشراف خبراء تربويين وتكنولوجيين، ثم تلا تلك التصاميم فكرة توسيع نطاق إطار شولمان بما يتناسب مع ثورة التكنولوجيا والاتصالات لإطار جديد ثلاثي الأسس.

حيث أضاف كوهيلر وميشرا (Koehler Mishr (2006,1017-1054 and أساسًا ثالثًا وهو المعرفة الخاصة بالتكنولوجيا (Technological Knowledge) ضمن إطار جديد اصطُلِحَ على تسميته بإطار المحتوى التربوي التكنولوجي - تيباك (Technological Pedagogical Content Knowledge Framework- TPACK).



شكل (٢) إطار المحتوي التربوي التكنولوجى – تيباك

ويركّز كذلك إطار تيباك على المعارف الجديدة الناتجة عن دمج هذه المعارف الرئيسية الثلاث إما بشكل ثنائي أو ثلاثي؛ لينتج بذلك أربعة معارف تختلف في مضمونها عن المعارف التي شكّلتها وهي: معرفة التكنولوجيا والمحتوى (Technological Content Knowledge_TCK)، ومعرفة التكنولوجيا والتربية (Technological Pedagogical Knowledge_TPK)، إضافةً إلى معرفة المحتوى والتربية (Pedagogical Content Knowledge_PCK)، وأخيرًا المعرفة الناتجة عن التقاطع بين المحتوى والتربية والتكنولوجيا جميعًا، وهي معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical Content Knowledge_ TPACK)(Koehler, 2013). وقد تبلورت فكرة هذا الإطار بصورة واضحة وجليّة من خلال الدراسة التي قاما بها كل من كوهيلر وميشرا في عام ٢٠٠٩، والتي حملت عنوان "ما هو إطار التيباك؟"؛ حيث نتج عن هذه الدراسة تجسيد للإطار أخذ شكل مخطط يُظهر كيفية تقاطع المعارف الثلاث مع بعضها داخل إطار تيباك المكون من سبعة معارف.

المعرفة الخاصة بالمحتوى (CK): وتشمل معرفة المعلم لطبيعة ومجال تخصصه العلمي المحدد، وتتغير هذه المعرفة بتغير السياقات التعليمية، ويعطي كوهيلر وآخرون (Koheler, et al., 2013) مثالاً على اختلاف معرفة المحتوى باختلاف سياقها التعليمي فعلى سبيل المثال محتوى الرياضيات للصفوف الأساسية يختلف بطبيعته وبمعرفته عن الرياضيات للصفوف الثانوية، وبذلك فإن معرفة المحتوى مهمة للمعلم لأنها تساعده في تحديد أسلوب التفكير الملائم لسياقه التعليمي.

ومعرفة التربية (PK): وهي المعرفة التي تصف الأهداف العامة لعملية التدريس، وتشمل مجموعة المهارات التي يتوجب على المعلم تطويرها والإلمام بها ليستطيع إدارة وتنظيم نشاطات التعلم والتعليم بهدف تحقيق مخرجات التعلم المقصودة. فمعرفة التربية "تهتم - ليس على سبيل الحصر - بالفهم لنشاطات إدارة الصف، وتفعيل دور الطلبة، والتخطيط للدروس، وتقويم التعلّم" (Koehler & Mishra, 2006). ولهذا يمكن للمعرفة الخاصة بالتربية أن تصف معرفة طرق التدريس المختلفة مثل معرفة كيف تُنظّم الأنشطة وفق مفاهيم النظرية البنائية مثلاً.

ومعرفة التكنولوجيا (TK): وتشمل الفهم لكيفية استخدام الحاسوب بشقيه المادي والبرمجي، وأدوات العرض مثل أدوات عرض الوثائق والمشاريع، وغيرها من التكنولوجيات التي تُستخدم في السياق التعليمي. والأهم من ذلك أن المعرفة الخاصة بالتكنولوجيا تُغطي قدرة المعلم على التكيّف وتعلُّم التكنولوجيات الحديثة. وفيما يخص معرفة التكنولوجيا يشير كوهيلر وآخرون (Koheler, et al., 2013) إلى ضرورة ملاحظة طبيعة التكنولوجيا المتغيرة باستمرار نظرًا لمعدل التطور السريع لها وطبيعتها المتلونة. ولهذا تصبح التكنولوجيات المتداولة في وقت ما مهجورة في وقت لاحق بسبب انتشار ما هو أحدث منها، وعليه يتوجب على المعلم أن يكون مطّلعًا على تلك التطورات ولديه القابلية لتعلمها والتكيّف معها.

ومعرفة المحتوى والتربية (PCK): تعكس هذه المعرفة ما أكّد عليها شولمان (Shulman, 1986)، ومفادها أنّ التدريس الفعال يتطلب أكثر من الفهم المنفصل

لكل من معرفة المحتوى ومعرفة التربية، فالمحتوى الذي يختلف باختلاف التخصص العلمي يتطلب اختلافاً بطرق التدريس الخاصة بذلك الحقل دونًا عن سواه. فمثلًا: تدريس مهارات النطق للغات أجنبية يتطلب تدريسًا متمركز حول الطالب؛ حيث يُدمج في مهارات تواصل لغوية على نقيض ذلك في محاضرة لتقييم مشاريع التخرج للطلاب يتطلب اعتماد أسلوب تدريس متمركز حول المعلم ليسمح له إبراز نقاط الضعف والقوة لدى مشاريع الخريجين. ففي مثل هذا السياق فإن المعرفة الخاصة بالمحتوى والتربية تعني الذهاب لأبعد من أن تكون متخصص في مجالك العلمي، ولديك معرفة بطرق التدريس العامة، بل يتوجب عليك أن تمتلك فهم موسّع لطرق التدريس المناسبة لمجال تخصصك بالتحديد وتختلف باختلاف موضوع الدرس (Mishra & Koehler, 2009, 60-70).

ومعرفة التكنولوجيا والمحتوى (TCK): تصف هذه المعرفة العلاقة التبادلية بين التكنولوجيا والمحتوى، حيث تعمل التكنولوجيا على عرض المحتوى والمعلومات بطرق عديدة لم تكن ممكنة من قبل، فمثلًا أصبح باستطاعة الطلاب تعلّم العلاقة بين الأشكال الجبرية وقياس الزوايا من خلال شاشة اللمس واللعب بهذه الأشكال ليستنتجوا العلاقة بأنفسهم، ثم تخزين تلك الأشكال على أدوات التخزين المتنقلة. وأيضًا تسهّل التكنولوجيا طرق اكتشاف المعرفة وتكوين محتوى جديد أبسطها استخدام محرّك البحث جوجل.

ومعرفة التكنولوجيا والتربية (TPK): تعرض العلاقة التبادلية بين التكنولوجيا والتربية، حيث من السهل فهم أن التكنولوجيا تسهّل تطبيق طريقة تدريس معينة، كما يمكن للتكنولوجيا ابتكار طرق تدريس جديدة وتسهيل ممارستها

ضمن الأنشطة الصفيّة. فمثلًا أصبح التعلّم التعاوني ممكنًا رغم المسافات باستخدام مستندات جوجل (Google documents) أو جلسات الهانج اوت (Hangouts) التي حلّت مكان اللقاءات الوجاهية مما سهّل عمل المجموعات. أيضًا اكتشاف التعلّم الإلكتروني (E-Learning) وأنظمة إدارته (Learning Management Systems)، ومؤخّرًا ظهرت المقررات الجماعية العامّة المباشرة (MOOCs). فكل هذه التطورات تتطلب من المعلم تطوير أساليبه التربوية وطرق تدريسه لتوظيف هذه التكنولوجيا المريحة والجديدة في نشاطاته التعليمية.

ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK): عند دمج المعارف الثلاث مجتمعة سوف تنتج معرفة سابعة شاملة لكل المعارف أعلاه، وتصف هذه المعرفة طبيعة العلاقة التي تنتج عندما نمزج التكنولوجيا بالمحتوى والتربية، حيث تركّز هذه المعرفة على كيفية توظيف التكنولوجيا لتتلاءم مع طريقة التدريس اللازمة لتدريس محتوى معين ضمن سياق تعليمي محدد. وهي تختلف بمضمونها عن مضامين المعارف الرئيسة المكونة لها بأنها تعكس كيف تتأثر هذه المعارف ببعضها البعض عند دمجها بمعرفة واحدة. فقدم إطار تيباك على أنه إطار نظري لقاعدة المعارف لدى المعلمين الذين يسعون للتدريس بفاعلية مع التكنولوجيا.

وفي ظل أفكار كل من شولمان، وكوهيلر وميشرا توالت الأبحاث التربوية التي استخدمت تلك الأفكار كإطار نظري في دراستها، فانتشر صداها في جميع أنحاء العالم، مما دفع الجامعات والمؤسسات التربوية للاستفادة من تلك الثورة في تطوير وتأهيل معلميها، رغبة منها في الوصول إلى أداء تعليمي مميز من قبل المعلم، فعملية التعليم عملية معقدة انطلاقًا من أنها تستثمر في العنصر البشري، وهي بحاجة لإطار

إرشادي يسهّل على المعلمين المهمة من خلال تدريبهم وتأهيلهم (Baran & Thompson, 2011, 370-377).

ومن هنا أدرك التربويون ضرورة دمج التعليم بالتكنولوجيا لمواكبة تغييرات العصر، وإعداد فرد متكيف مع متطلبات حياته اليومية. لم يكن الأمر سهلاً بل كان بمثابة تحدي، نتيجة لثورة المعلومات، ونمو صناعة الحاسوب وتقدمها، وبالتالي فقد واجهت العملية التعليمية جملة من التحديات، منها آنية وأخرى مستقبلية، تتعلق بكيفية التكيف مع أدوات هذه الثورة والإفادة منها في تطوير مخرجات عمليتي التعليم (Hasan Mahdi, Wael Alasi, 2009, 56).

إن أثر هذه الثورة التكنولوجية السريعة الملحوظ في كل منحى من الحياة اليومية، حيث أن التقدم في التكنولوجيات الجديدة سواء في الحاسوب أو الإنترنت قد غير طريقة الحياة، والأعمال، وطريقة الاتصال ببعضنا البعض، وطريقة تدريسنا وتعلمنا (Shaqour A, 2005).

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي والأبحاث العلمية المنشورة لاحظ الباحث – في حدود علمه– ندرة الدراسات العربية التي تناولت عمل بيئة تدريبية قائمة على التكنولوجيا في التعليم.

❖ الإحساس بالمشكلة:

في عام ٢٠١٣ قام المركز الوطني الكويتي لتطوير التعليم بعمل دراسة تشخيصية بالمشاركة مع المعهد الوطني للتعليم بجامعة نانيانغ التكنولوجية في سنغافورة، وكانت الجوانب التي تم تغطيتها في الدراسة تشمل كفاية وفعالية عملية

التعليم والتعلم (المناهج، طرق التدريس والتقييم)، والتكنولوجيا، وسياسات الموارد البشرية، وتدريب المعلمين (قبل وأثناء الخدمة)، والتدريب على القيادة المدرسية (قبل وأثناء الخدمة) وبعض الجوانب الإدارية، ولقد خلصت الدراسة لنتيجة تقييم التعليم العام بدولة الكويت (وزارة التربية، ٢٠١٤، ٦٢) كالتالي: الحاجة إلى مناهج تواكب القرن الحادي والعشرون، والحاجة إلى وجود نظام اختبارات تقييمية يهدف إلى تحفيز المهارات العليا للتفكير، والحاجة إلى تطوير مبتكر لمدارس القرن الحادي والعشرون، والحاجة إلى تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين، والحاجة إلى وضع أداة تقييم فعالة لأداء المعلمين.

وتوصل مركز تطوير التعليم بدولة الكويت وبالتعاون مع البنك الدولي إلى نموذج مفاهيمي شامل لإعداد منهج دراسي وطني جديد مبني على الكفايات والمهارات ووضع المعايير لاثني عشر مادة دراسية (البنك الدولي، ٢٠١٤، ٣٧).

ولاحظ الباحث كونه يعمل في وزارة التربية بوظيفة موجه فني أول حاسوب أن نتيجة للتطور الذي حدث في وزارة التربية من تطور في المناهج التعليمية التي تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرون إلا أن أساليب تدريب المعلمين ومواضيعها لازالت كما هي لم يطرأ عليها أي تغيير، وظهر ذلك جليًا بتوصيات تقرير وزارة التربية "تقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥" (وزارة التربية، ٢٠١٤: ٢٤) والذي طالب بـ: توفير البنية التحتية للتكنولوجيا بالتوازي مع توفير المهارات الأساسية للمعلمين، المتعلقة بكيفية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم، ولا يتأتىّ ذلك إلا بتدريب المعلمين بشكل منتظم، ما يؤهلهم لأن يكونوا أكثر ابتكارًا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإنشاء

هيئة اعتماد لدراسة جميع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفحصها، وأن تحظى برامج تدريب المعلمين، المتعلقة بتخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها والمهارات التربوية والتقييم التربوي، بتعزيز يمكن المعلمين من امتلاك مهارة تخطيط المنهج الدراسي، ومهارات تقييم الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما ينبغي أن تضع في الاعتبار إيجادَ هيئة تدريسية قادرة على غرس مهارات التفكير المنطقي والإبداعي بين الطلاب، الأمر الذي يتطلب منها مهارات تربوية وقدرة على التقييم، وأن يوضع نظام للتطوير المهني أثناء الخدمة للمعلمين وقادة المدارس ينفذ بدقة؛ إذ من المهم أن يكون تطوير المهارات لدى المعلمين ورؤسائهم بشكل مستمّر؛ ليكونوا دائمًا على اطلاع بمستجدات المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقييم والقيادة.

وقد أثار ذلك لدى الباحث عدة تساؤلات حول الكفايات المطلوب تنميتها لدى المعلمين لمواكبة التطور في القرن الحادي والعشرون، هل هناك أطر أو مساهمات لتنمية مهارات المعلمين لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون.

❖ مشكلة البحث:

تأسسياً على ما سبق؛ تكمن مشكلة البحث الحالي في قصور الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؛ ويمكن معالجة ذلك من خلال تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم.

❖ أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **"ما فاعلية تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟"**.

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الأتية:

١) ما الكفايات الإبداعية اللازمة لمعلمي الحاسوب في دولة الكويت؟.

٢) ما معايير تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟.

٣) ما التصميم التعليمي المستخدم لتصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟.

٤) ما التصور المقترح لبيئة التدريب القائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟.

٥) ما فاعلية تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الجانب المعرفي للكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟.

٦) ما فاعلية تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الجانب الأدائي للكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟.

❖ أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الآتي:

١) تنمية الجانب المعرفي للكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت من خلال التعرف على فاعلية تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم.

٢) تنمية الجانب الأدائي للكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت من خلال التعرف على فاعلية تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم.

❖ أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في الآتي:

١) تتناول عنصرًا رئيسيًا من عناصر العملية التعلمية التعليمية وهو المعلم من حيث خصائصه ومهاراته وكفاياته.

٢) تشهد سلسلة من المتغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية؛ حيث أملت هذه التطورات على المعلم واجبات ومسؤوليات ومهام جديدة جعلت عملية إعداد المعلم مستدامة لا تنتهي.

٣) قد يسهم هذا البحث في إثراء الدراسات المتعلقة بمعلم المستقبل المتميز.

٤) قد يساعد هذا البحث في توجيه نظر مخططي عملية التدريب إلى ضرورة الاهتمام بتقديم برامج ودورات تدريبية تسهم في تحسين الأداء التدريسي، وفي تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين.

❖ حدود البحث:

تضمن البحث الحالي الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** اقتصر البحث الحالي على الكفايات الإبداعية الآتية (كفاية معرفة المحتوى – كفاية المعرفة التربوية – كفاية المعرفة التكنولوجية).

- **حدود مكانية:** مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- **حدود بشرية:** عينة من معلمي الحاسوب بمدارس المرحلة المتوسطة التعليمية بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.
- **حدود زمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

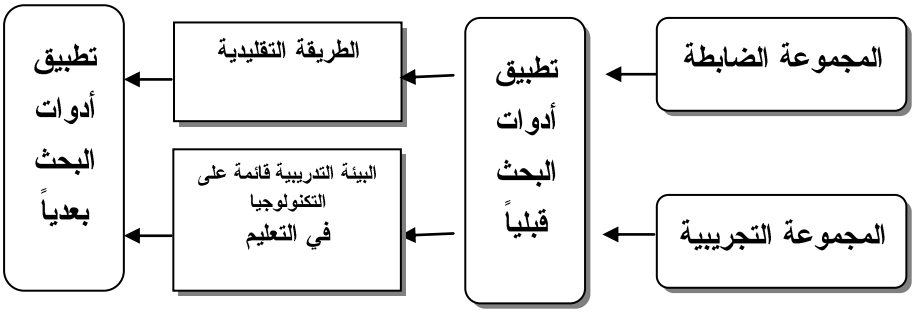
❖ منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المناهج الآتية:

- **المنهج الوصفي:** وذلك لسرد الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في الجانب النظري للبحث، والتي تهتم بمتغيرات البحث، وإعداد أدوات البحث اللازمة لجمع المعلومات.
- **المنهج التجريبي:** والقائم على دراسة أثر المتغير المستقل، والمتمثل في: (تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم) على المتغير التابع، والمتمثل في: (الكفايات الإبداعية) لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت.

❖ التصميم التجريبى للبحث:

يقوم البحث الحالي على استخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذو القياس القبلي البعدي (Extended one Group Pretest– Posttest Design)، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، حيث يتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً، ويتكون من:



شكل (٣) التصميم شبه التجريبي للبحث

❖ أدوات البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث استخدام الأدوات الأتية:

١) **البيئة التدريبية:** صمم الباحث حقيبة تدريبية.

٢) **أدوات القياس،** وتتضمن:

- **اختبارًا تحصيليًا:** لقياس الجانب المعرفي للكفايات الإبداعية (إعداد الباحث).
- **بطاقة ملاحظة:** لقياس الجانب الأدائي للكفايات الإبداعية (إعداد الباحث).

❖ مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي الحاسوب بالمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، بينما اقتصرت عينة البحث على مجموعة من معلمي الحاسوب المرحلة المتوسطة بإدارة الشؤون التعليمية بمحافظة الجهراء، ويبلغ عددهم (٤٠) معلماً، وتم وضعهم في مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٢٠) معلماً لكل مجموعة.

❖ مصطلحات البحث:

في ضوء إطلاع الباحث على ما ورد في الأدبيات التربوية من تعريفات لمصطلحات البحث أمكن تعريف المصطلحات على النحو التالي:

- التدريب:

عرفه نوري منير، فريد كورتل (٢٠١٤، ٢٤١) بأنه: "زيادة المهارات والمعرفة المحددة في مجالات معينة، وكذلك زيادة وعي المتدربين بأهداف المؤسسة التي يعملون بها وبرسالتها".

وعرفه خالد الغامدي (٢٠١٥، ١٤) بأنه: "كل عمل من شأنه أن يؤدي إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية لضمان إلمامهم بدقائق العمل وظروفه أو خلق مهارات إدارية أو فنية تحتاج إليها المؤسسة أو تغيير وجهات المعتقدات التي لدى الأفراد، تغييرًا يؤثر بشكل إيجابي على نتائج أعمالهم، وهو نشاط يهدف إلى تنمية قدرات الأفراد أو صقل هذه المهارات".

وعرفه الباحث إجرائياً بأنه: بيئة تفاعلية تضم مجموعة من الوحدات التدريبية المصممة وفق إطار المحتوى التربوي التكنولوجي بهدف تنمية الكفايات المعرفية والأدائية للتمكن من محتوى المقرر الدراسي من قبل معلمي الحاسوب بالمرحلة المتوسطة، والتخطيط له وتنفيذه وتقويمه ببيئة تسخر فيها التكنولوجيا.

- دمج التكنولوجيا في التعليم:

عرفه شميت وآخرون (Schmidt and elt (2009, 123 على أنه: "إطار يشير إلى معرفة وفهم التفاعل بين معرفة المحتوى والمعرفة التربوية والمعرفة التكنولوجية عند استخدام التكنولوجيا للتعليم والتعلم، ويشمل فهم العلاقة المعقدة بين كل من المتعلمين والمعلمين والمحتوى والممارسات والتقنيات".

وعرفه كوهلر (Koehler (2013 بأنه: "إطار يركز على المعرفة الجديدة الناتجة عند دمج المعارف الرئيسية الثلاثة - معرفة المحتوى والمعرفة التربوية والمعرفة التكنولوجية – إما بشكل ثنائي أو ثلاثي لينتج بذلك أربعة معارف تختلف في مضمونها عن المعارف التي شكلتها وهي معرفة التكنولوجيا والمحتوى، ومعرفة التكنولوجيا والتربية، إضافة إلى معرفة المحتوى والتربية، وأخيرًا المعرفة الناتجة عن التقاطع بين المحتوى والتربية والتكنولوجيا".

وعرفه الباحث إجرائياً بأنه: إطار يسعى لدمج التكنولوجيا بمحتوى المقررات الدراسية والأساليب التربوية ويرفع من كفاءة المعلم التكنولوجية قبل وأثناء وبعد الحصة الدراسية، وتمكنه من أداء مهامه التدريسية بكفاءة تكنولوجية عالية.

- الكفايات الإبداعية:

عرفها عبدالكريم شنطاوي (٢٠٠٧، ١٢٥) بأنها: "مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في أثناء تنفيذه التدريس في مجالات المحتوى والأهداف والوسائل والأنشطة، وطرق التعليم وإدارة الصف والتقويم".

كما عرفها أحمد القرارعة (٢٠١٤، ٩) بأنها: "المعارف، والمهارات، والاتجاهات، التي تمكن المعلم من القيام بأعماله وتأدية مهامه التدريسية بكفاءة وفعالية".

وعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والممارسات التي سوف يكتسبها المعلم نتيجة إعداده من خلال برنامج تدريبي لتوجيه سلوكه ليرتقِ بأدائه إلى مستوى التمكن، وتمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر، ولها تأثير مباشر على المتعلمين.

- دمج التكنولوجيا في التعليم:

عرفها Belland (2009, 353) بأنها: "منظومة متكاملة لتوظيف قدرات الحاسب الآلي وإمكاناته الهائلة في توفير بيئة تعليمية غنية تتمحور حول الطالب، وينتج عنها تغير دائم وثابت في المجتمع التعليمي".

وعرفتها أمان خصاونة وآخرون (٢٠١٠، ٣٢٩): بأنها "العملية التي يتم من خلالها دمج البرمجيات وأدوات الإنترنت في العملية التعليمية من قبل أعضاء الهيئة

التدريسية، ويكون هدفها الارتقاء بمستوى أداء الطلبة وإنجازاتهم من خلال وضعهم في بيئات تعليمية جديدة".

وعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مهارة يظهر فيها المعلمون فهمًا صحيحًا لمفاهيم التكنولوجيا ونظمها وعملياتها ويستخدمون فيها الأدوات والتقنيات الرقمية أثناء العملية التعليمية لزيادة فاعلية المتعلمين وقيامهم بأنشطة متعددة أثناء تعلمهم.

❖ الإطار النظري للبحث: تناول هذا المحور الإطار النظري للبحث كالآتي:

❖ مفهوم التدريب:

يعرفه محمود العباسي (٢٠١٣، ١٥) بأنه: "نشاط علمي مخطط وهادف يسعى إلى تعديل السلوك وتنمية الاتجاهات الإيجابية وإكساب المتدرب المعارف والمهارات في ضوء احتياجاته التدريبية".

ويعرف نبيل إسليم (٢٠١٤، ١٨) بأنه: "عملية يتم من خلالها إكساب الأفراد مهارات ومعارف جديدة وتوجهات حديثة، كما يحسن التدريب من سلوكيات الأفراد، وتنعكس على نتائج التدريب على تحسين أداء الأفراد لأعمالهم بعد التدريب".

ويعرفه علي العيد (٢٠١٦، ٨٣) بأنه: "عملية مستمرة محورها الفرد وموجهة للجماعة، ذات أهداف محددة لتحسين وتطوير المعارف والمهارات والسلوكيات".

❖ أهمية التدريب:

حظي التدريب بأهمية بالغة لدى المؤسسات الباحثة عن التطور، والأفراد الباحثين عن النجاح، ولا يخفى على أحد أن الدراسة الأكاديمية في الجامعات والمعاهد لا تغطي جميع جوانب الإعداد لخوض غمار المهنة - وإن سعت - ومجاراة

المتطلبات الحديثة المختلفة، لا سيما التكنولوجية منها، ويبدو جليًا الحاجة لتدريب للمعلم الجديد والقديم على حد سوء، فالمعلم الجديد قد لا تتوفر لديه المهارات والخبرات الضرورية لممارسة المهنة، والمعلم القديم قد يكون بحاجة لصقل بعض المهارات أو اكسابه بعض الكفايات لقيامه بأدوار مرضية خلال ممارسته للعملية التعليمية.

ولقد أشارت العديد من الدراسات (Wedian Turki, 2018, 149; عائشة السوالمة، ٢٠١٨، ١٠؛ محمد محسن، ٢٠١٩، ١٧٣٤) إلى أهمية التدريب كالتالي:

١. أسلوب علمي للتنمية البشرية.

٢. وسيلة مناسبة لتغيير الاتجاهات والقناعات.

٣. يكسب المعلم الكفايات والمهارات الوظيفية المناسبة.

٤. يمكن المعلم من القيام بمهامه بفاعلية ورفع كفاءته الأدائية.

٥. يمكن المعلم من مواكبة المستجدات المحلية والعالمية.

٦. ينعكس أثره على نواتج العملية التعليمية.

٧. يساعد المعلم في تحقيق ذاته والشعور بالانتماء والمسئولية.

٨. يلبي احتياجات المعلم ورغبته في تطوير الذات وكفاياته المهنية.

٩. ينمي روح التعاون والمهارات الاجتماعية والعمل ضمن الفريق الواحد.

ويرى الباحث أن أهمية التدريب تكمن كونه يشجع على تبادل الأفكار والاحتكاك بالخبرات، كما يمكن توليفه لتوليد الأفكار، ويقدم التغذية الراجعة لمستوى منسوبي المهنة الفكري والمهاري والاجتماعي، وكذلك يقدم تغذية راجع للاحتياجات التدريبية المستقبلة، ويعتبر أداة مهمة للتواصل المباشر، وأن العلاقة بين التدريب والمعلم علاقة سبب ونجاح.

❖ المكونات الأساسية للتدريب:

دللت دراسة (عائشة شتاتحة، ٢٠١١، ٣٩، مدحت أبو النصر، ٢٠١٢، ٣٠٥) أن التدريب يتكون من عدة مكونات مترابطة وذات علاقة تفاعلية تبادلية فيما بينها بغرض تحقيق الأهداف المرسومة، ووفقاً لمدخل النظم فإن التدريب يتكون من:

١. **المدخلات:** وهي العناصر المراد إخضاعها لعمليات معينة لتحويلها أو إكسابها مواصفات وخصائص معينة، وتنقسم إلى:

- **مدخلات مادية:** وتتمثل في الأدوات، والآلات، والمعدات، والأجهزة، والمباني، ورؤوس الأموال، والبيئة التدريبية.
- **مدخلات بشرية:** وتتمثل في الأفراد الخاضعين لعملية التدريب، والمدربون، والفنيون، والإداريون.

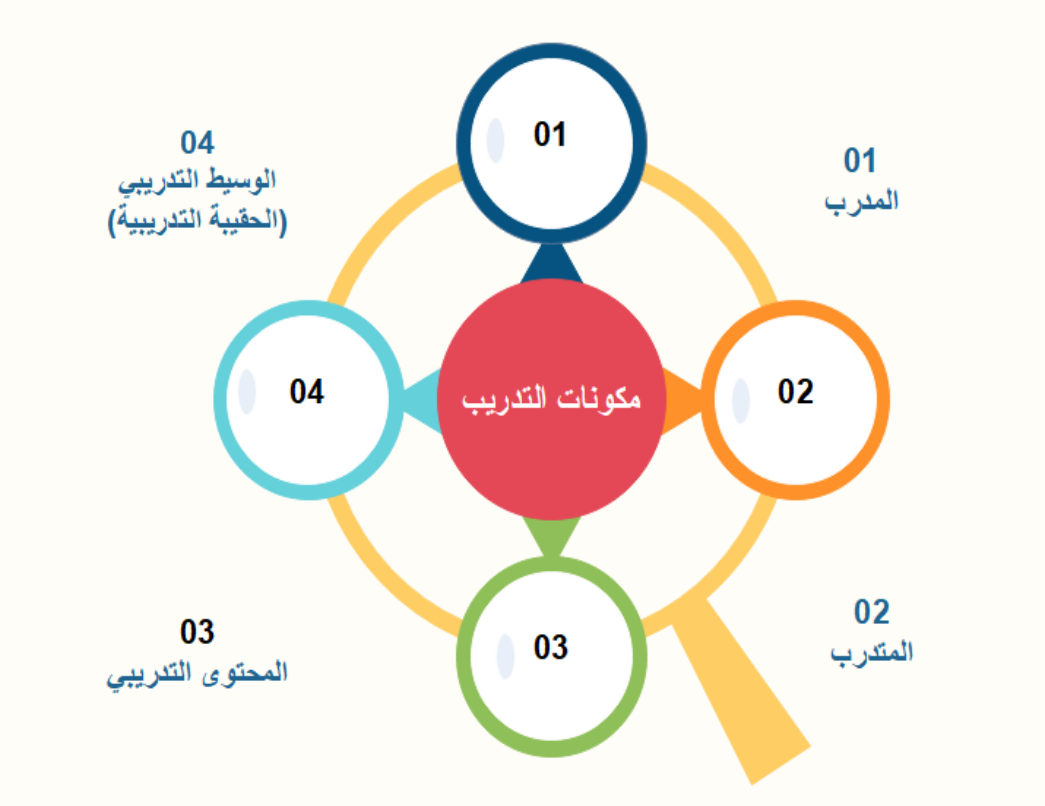
٢. **العمليات:** وتتمثل في عملية تحليل وتخطيط وتنفيذ وتقويم البيئة التدريبية.

٣. **المخرجات:** وتتمثل في النتائج المتحققة من التدريب، مثل اكتساب المدربين معلومات أو مهارات أو اتجاهات جديدة.

٤. **التغذية الراجعة:** وتتمثل في الحصول على المعلومات عن ردود الأفعال التي تعبر عن مؤشرات تساعد معدي البيئة التدريبية من تعديل وتطوير برامجهم.

٥. **البيئة:** وهي مجموعة الظروف التي تحيط بعملية التدريب قبل وأثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.

ووفقًا لما سبق فقد توصل الباحث إلى صورة ذهنية حول مكونات عناصر التدريب كالآتي:



شكل (٤) مكونات عملية التدريب (إعداد الباحث)

❖ مراحل عملية التدريب:

يمر التدريب وفق خطوات ومراحل محددة تعتمد كل منها على الأخرى، وعلى الرغم من استخدام الباحثين في الأدب التربوي لمفردات ومصطلحات مختلفة تعبر عن مراحل العملية التدريبية، إلا أنها تصب في مفاهيم محددة، ووفقًا لقراءة الباحث في الأدب التربوي، والدراسات العلمية منها (محمد ياغي، ٢٠١٠، ٣٠١ -٣٠٨؛ محمد الديحاني،٢٠١١، ٢٥ -٢٦؛ Gary Dessler, 2015, 218-226) فقد لخص الباحث مراحل عملية التدريب بالتالي:

أولاً: مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية: ويقصد بها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها معارف ومهارات وخبرات واتجاهات المتدربين بناءً على الاحتياجات التي يتطلبها العمل لتحقيق هدف ما، وللتغلب على العراقيل التي تعوق العمل، كما هو جدير بالذكر أن الاحتياجات التدريبية تعكس وجود مشكلة ما في العمل وهي اللبنة الأساس في بناء البرنامج التدريبي.

وهناك أساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية منها:

أ. **الملاحظة:** أسلوب يعتمد على المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك ما، أو ظاهرة في ظل ظروف بيئة معينة بهدف الحصول على معلومات دقيقة تفيد في تشخيص ذلك السلوك أو الظاهرة.

ب. **المقابلة الشخصية:** أسلوب يعتمد على المحادثة بين شخصين أو أكثر بغرض جمع المعلومات ويتم عن طريق طرح الأسئلة ورصد الاجابات.

ج. **الاختبارات:** أسلوب يستخدم لقياس القدرات، ومعرفة المستويات، والتعرف على أوجه القصور ومكان الخلل حتى يتم التركيز عليها أثناء تصميم التدريب.

د. **الاستبانة:** أسلوب يعتمد على مجموعة من الأسئلة المتنوعة المترابطة المصمم بشكل يهدف إلى الحصول على معلومات حول مشكلة أو ظاهرة معينة، كما أنه يستخدم لقياس الاتجاهات والميول ووجهات النظر.

ه. **تقييم الأداء:** أسلوب يعتمد على متابعة ومراقبة ورصد الأداء استنادًا إلى معايير موضوعة سلفًا للكشف عن أوجه القصور أو المشاكل، وهي عملية منهجية دورية مستمرة.

و. **تحليل بيئة العمل:** أسلوب يعتمد على حقائق أو بيانات في فترة زمنية معينة من شأنها أن تساعد على معرفة ودراسة البيئة المحيطة بالعمل واستنباط المعلومات تمهيدًا لوضع وصياغة الأهداف.

ز. **اللجان الاستشارية:** أسلوب يعتمد على تقديم المشورة من خبراء لهم علاقة بجميع مستويات التنظيمية ويساعد على الكشف عن الاحتياجات التدريبية للموظفين بشكل دقيق.

ح. **دراسة السجلات والتقارير:** أسلوب يعتمد على مراجعة السجلات والتقارير في فترات معينة، بهدف التعرف على الفرق في انجاز الأعمال، وتحديد نقاط الضعف تمهيدًا لمعالجتها.

ط. **صندوق الاقتراحات:** أسلوب يهدف إلى جمع الآراء السلبية والايجابية لمجموعة من المستفيدين من العملية التعليمية والخدمات المقدمة لهم، ومن ثم يتم بناء الاحتياجات التدريبية بناءً على ردود تلك الآراء.

واستخدم الباحث أسلوب الملاحظة وتحليل بيئة العمل والمقابلات الشخصية، وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المعلمون.

ثانيًا: مرحلة تصميم البرنامج التدريبي: تهدف مرحلة تصميم البرامج التدريبية إلى تحليل الاحتياجات التدريبية والعمل على وضع الأهداف لتطوير المعارف والمهارات المستهدفة أو أوجه القصور في الأداء الوظيفي التي تم رصدها في مرحلة تحديد الاحتياجات، وتتكون مرحلة التصميم من عدة خطوات.

أ. **تحديد الأهداف:** ترتبط الأهداف التدريبية بالاحتياجات التدريبية، وهي عبارة عن عبارات وصفية لما سيتمكّن المتدربين من القيام به بعد الانتهاء من عملية التدريب، وعند صياغة الأهداف التدريبية يجب مراعاة أن تكون:

- **الواقعية:** بمعنى أن تكون ذات علاقة مباشرة بالفئة المستهدفة وتخدم أغراضًا رئيسية تسعى الفئة المستهدفة الوصول إليها.
- **الملائمة:** بمعنى أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق في ظل محددات الزمان والمكان والموارد والإمكانات.
- **القابلية للقياس:** بمعنى أن تتوافر معايير معينة يمكن من خلالها قياس الأهداف ومعرفة ما تحقق منها.

ب. **تحديد محتويات البرنامج التدريبي:** عملية يتم من خلالها تحديد موضوعات التدريب التي ستقدم خلال البرنامج التدريبي والتسلسل المنطقي لها وربط بعضها ببعض مع مراعاة انسجامها مع الأهداف الموضوعة.

ج. **تحديد أسلوب التدريب:** وهي عملية تحديد الاستراتيجيات والطرق والملائمة التي سوف يتبعها المدرب لإيصال المادة التدريبية للمتدربين.

د. **تحديد مصادر التدريب:** ويقصد بها جميع الأدوات المستخدمة بغرض تسهيل عملية إيصال المادة التدريبية إلى المتدربين، وتكون ملائمة لأسلوب التدريب.

ه. **تحديد المدرب:** ويعتمد نجتح العملية التدريبية وايصال المعلومات والمهارات وصقلها بشكل جيد على كفاءة المدرب، لأنه الوسيلة التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التدريبية.

و. **تحديد المتدربين:** يعتبر المتدرب أساس العملية التدريبية ومحورها، ويتم تحديد المتدربين بعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

ز. **تحديد مكان التدريب:** ويختلف مكان التدريب باختلاف هدف ونوع وطبيعة البرنامج التدريبي، وقد يكون داخل أو خارج مركز العمل، ويجب أن يكون ملائمًا لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

ح. **تحديد الجدول الزمني للتدريب:** وتختلف مدة ووقت البرنامج التدريبي باختلاف طبيعته وأهدافه ونوع المتدربين ومركزهم الوظيفي، ويشمل على عدد الأيام التي سينفذ فيها التدريب، وعدد الساعات التدريبية، ووقت بداية التدريب ووقت نهايته

لكل يوم تدريبي، كما تختلف المدة الزمنية تبعًا للمحتوى التدريبي والأساليب المستخدمة.

ط. **تحديد موازنة التدريب:** وهي عملية وضع الميزانية التقديرية لتكاليف عملية تنفيذ البرنامج التدريبي، من نفقات وموارد تشغيلية والتي يلزم انفاقها للحصول على العوائد المنتظرة من المتدرب.

ثالثًا: مرحلة اختبار صحة المحتوى التدريبي: ويتم في هذه المرحلة فحص مدى ملائمة البرنامج التدريبي والجدول الزمني ومكان، ومصادر التدريب للتأكد من البرنامج.

رابعًا: مرحلة تنفيذ التدريب: تتضمن هذه المرحلة مجموعة الأنشطة والاجراءات التي تحدد الخطوات التفصيلية والمنطقية اللازمة لترجمة بنود الخطة إلى مهام محددة تعمل على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

خامسًا: مرحلة تقييم التدريب: وهي الإجراءات التي تتم لقياس فاعلية البيئة التدريبية ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة، وقياس كفاءة المتدربين والتغيرات الذي أحدثته البيئة التدريبية، وكذلك قياس كفاءة المدرب الذي نفذ البرنامج التدريبي، ويتم تقييم التدريب عن طريق:

أ. **الاستبانة:** عبارة عن مجموعة من الأسئلة توزع على المتدربين في نهاية التدريب، ويجيب عنها المشاركين في البرنامج التدريبي، والتي يمكن من خلالها التعبير عن أراءهم.

ب. **الملاحظة:** وتتم من خلال رصد ردود الأفعال تجاه البيئة التدريبية والمدرب ومن خلال الأحاديث التي تدار بين المتدربين أنفسهم أو الشكاوى التي قد ترفع للمشرفين على البرنامج التدريبي.

ج. **الاختبارات:** وهو مجموعة من الأسئلة تصاغ بهدف قياس مدى معرفة وفهم واستيعاب موضوعات البرنامج التدريبي.

د.**المجموعة الضابطة:** وذلك عن طريق مقارنة نتائج اختبار القياس لمجموعة خضعت للتدريب عن طريق البرنامج التدريبي، ومجموعة لم تخضع له.

❖ الكفايات الإبداعية للمعلمين:

كان ولا يزل المعلم العنصر الأساسي والمهيمن على نجاح العملية التعليمية، وهو المحرك لدوافع المتعلمين، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق استخدامه لأساليب تدريس متنوعة، وهو المنظم للخبرات ومديرها وصاقلها، ونظرًا لأهمية هذا العنصر كان لزامًا الاهتمام بالكفايات المهنية له، ويشير مفهوم الكفايات المهنية للمعلم بمجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات، والتي من المفترض أن يمتلكها المعلم، كما أشارة إليها التربويون بعدة تعريفات فعلى سبيل المثال.

وعرفها بلال موسى (٢٠١٨، ٢٦٦) بأنها: "القدرة المتكاملة التي تمكن الفرد من أداء مهارات وسلوكيات معينة مرتبطة بما يقوم به من مهام بمستوى معين من الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها".

وحظى موضوع الكفايات التدريسية، التي يحتاجها المعلم لممارسة مهنة التدريس باهتمام واسع، لما لها من أثر كبير في الدور الذي يمارسه المعلم داخل وخارج الحجرات الدراسية. فعلى المستوى الدولي أشارت اللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم

المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والمؤتمر السنوي التاسع التعلم في القرن الحادي والعشرين المنعقد في هونج كونج إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين باعتماد سياسات، أهمها أن يكون تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة محققاً التربية المستدامة من خلال تطوير كفاياتهم الأكادمية والمهنية نظريًا وعلميًا، على أن تحاكي متطلبات العصر الرقمي (9th Annual 21st Century Learning , Conference, 2017; UNESCO, 2015) ، وعلى المستوى العربي دعت المؤتمرات إلى التوسع في التدريب أثناء الخدمة، ومطالبة كليات إعداد المعلم بتطوير برامجها بما يتوافق مع التطورات الحديثة، بهدف رفع الكفايات المهنية للمعلم خصوصًا، وأنا نعيش في عالم متسارع ومتغير (المؤتمر الدولي المعلم عصر المعرفة: فرص وتحديات، ٢٠١٦؛ مؤتمر التنمية المهنية المتكاملة للمعلم، ٢٠١٧).

ويشير الأدب التربوي إلى عدم وجود إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية ونوعها، نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد لآخر، ومهما كان ذلك الاختلاف فإن مستوى امتلاك المعلم للمهارات التدريسية الأساسية، ومستوى ممارستها يظلان من العوامل الأساسية المؤثر في تطوير فاعلية العملية التعليمية، ونوعية مخرجاتها، وهو ما جعل منها موضوعًا خصبًا للباحثين لتحديد ما هيتها من ناحية، وجعلها من المؤشرات الأساسية لتقييم أداء المعلم والحكم عليه من ناحية أخرى، ومنها دراسة كل من (قاسم خزعلي وعبداللطيف مؤمني، ٢٠١٠، ٥٥٣؛ Rieckmann, 2012, 127; عبير انصيو ولينا الحياري، ٢٠١٨، ٦١؛ Noura Alrwele, 2018, 187; محمد المؤمني، ٢٠١٩، ١١٨)، ولقد اهتمت تلك الدراسات بمجمل من الكفايات المهنية رئيسية وفرعية وهي كالتالي:

أولاً: كفايات عامة: (الالتزام بأخلاقيات المهنة - الإيمان بوظيفة المعلم وأدواره - الالتزام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن والمجتمع - الالتزام بالقيم الاجتماعية - الانضباط الشخصي - المظهر الشخصي - التعاون مع الآخرين).

ثانيًا: كفايات التخطيط: (تكامل وترابط المقرر الدراسي مع سائر المقررات - اشتقاق أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وصياغتها بطريقة إجرائية - تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة - تنويع استراتيجيات وطرق التدريس - اعداد وإنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها - استخدام أساليب تقويم مناسبة - تصميم الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية).

ثالثًا: كفايات التدريس: (استثارت دافعية المتعلمين - استخدام أنشطة صفية ولاصفية - توظيف استراتيجيات وأساليب التدريس - استخدام مصادر التعلم المختلفة - إتقان التواصل والتفاعل الصف مع المتعلمين - توظيف المبادئ النفسية والتربوية بطريقة تكاملية - تفعيل التعاون بين المتعلمين).

رابعًا: كفايات إدارة الصف: (تنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلمًا فعالاً - وضع توقعات لسلوك المتعلمين - تنظيم الخبرات التعلم داخل الصف وخارجه - تنظيم البيئة المادية بما يتلاءم مع أنشطة التعلم والخبرات التعليمية - الدراية بالمشكلات السلوكية داخل الفصل ووضع الحلول المناسبة لها - استثمار الوقت المخصص للتعلم والأنشطة الصفية - تنظيم وحفظ السجلات الخاصة بالمتعلمين وتوظيفها في تحقيق التعلم الفعال).

خامسًا: كفايات التقويم: (استخدام أساليب التقويم المتنوعة - صياغة فقرات الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية - كشف نواحي القوة لدى التلاميذ وتعزيزها، وتشخيص نواحي الضعف ومعالجتها - تحليل نتائج الملاحظات

والاختبارات وتبويب بياناتها في صورة تسهل استخلاص النتائج وتفسيرها للاستفادة منها - استخدام أساليب التقويم الذاتي لتنمية مهارات المعلم التقويمية - المساهمة في تقويم العملية التعليمية وعناصرها المختلفة - المساهمة في كتابة التقارير المدرسية النوعية، وتقديم الاقتراحات في ضوء فعالية التلميذ في الصف).

ويرى الباحث أن في ظل العصر المتسارع يبدو أن مجارات التطورات يحتاج إلى خطط وبرامج معدة بصورة دقيقة، ومن الأهمية بمكان التشخيص المستمر للكفايات المهنية لما نواجهه من تحديات العولمة التي قست على ملاحقيها لاسيما التربويون منهم.

❖ فروض البحث:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة الضابطة ودرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة الضابطة ودرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

❖ إجراءات البحث وخطواته :

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض تم اتباع الخطوات التالية:

أولاً : للإجابة على السؤال الأول : ما الكفايات الإبداعية لمعلمي الحاسوب في دولة الكويت؟ اتبع الباحث الخطوات الآتية :

١) مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالكفايات الإبداعية للمعلمين.

٢) إعداد قائمة بالكفايات الإبداعية للمعلمين المراد تنميتها لدى معلمي الحاسوب بدولة الكويت.

٣) عرض الكفايات الإبداعية على السادة المحكمين.

٤) إخراج قائمة الكفايات الإبداعية في صورتها النهائية.

ثانياً : الإجابة على السؤال الثاني وهو: ما تصميم بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت ؟، اتبع الباحث الخطوات التالية :

١) مراجعة وتحليل العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بوضع معايير للبرمجيات التعليمية.

٢) إعداد قائمة أولية بمعايير تصميم البيئة التدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين لحساب صدقها وثباتها.

٣) إعداد قائمة المعايير في صورتها النهائية.

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثالث وهو: ما التصميم التعليمي المستخدم لإنتاج بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟:

تم إعداد نموذج التصميم في ضوء نموذج ADDIE (النموذج العام) في إعداد البيئة التدريبية القائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لكي يكون مناسباً للبحث الحالي.

رابعاً: إعداد المحتوى التدريبي:

١) إعداد المحتوى التدريبي في صورته الأولية.

٢) عرض المحتوى التدريبي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الحاسوب وتكنولوجيا التعليم والاستماع إلى آرائهم حول المحتوى التدريبي.

٣) إجراء التعديلات على المحتوى في ضوء آراء السادة المحكمين المتخصصين.

٤) إعداد المحتوى التدريبي في صورته النهائية.

خامساً: إعداد محتوى الحقيبة التدريبية.

١) تحديد الاحتياجات التدريبية.

٢) تأليف محتوى التدريب وفقاً للتصميم الذي تم اختياره.

٣) تقسيم محتوى التدريب إلى وحدات تعليمية.

٤) تحديد الأنشطة والتفاعلات أثناء التدريب.

٥) وضع الأسئلة التقويمية.

٦) عرض البيئة التدريبية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الحاسوب وتكنولوجيا التعليم والاستماع إلى آرائهم حول البيئة التدريبية.

٧) إجراء التعديلات على البيئة التدريبية في ضوء آراء السادة المحكمين المتخصصين.

٨) القيام بدراسة استطلاعية للبيئة التدريبية للتعرف على نقاط الضعف والقوة.

٩) إعداد المحتوى التدريبي في صورته النهائية.

سادساً: إعداد أدوات البحث، والمتمثلة في:

- **اختبار تحصيلي:** اشتمل الاختبار المعرفي في صورته النهائية على (٣٠) مفردة مقيسين إلى (١٥) مفردة صح وخطأ، و(١٥) مفردة من مفردات الاختيار من متعدد.
- **بطاقة ملاحظة:** أصبحت البطاقة في صورتها النهائية وصالحة لقياس أداء معلمي الحاسوب بالمرحلة المتوسطة في الجانب الأدائي للكفايات المهنية، وقد اشتملت البطاقة في صورتها النهائية، على (٣) كفايات رئيسية، و(٣٠) كفاية فرعية، وأصبحت الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (٣٠) درجة.

واتبع الباحث الآتي:

١) إعداد أدوات البحث في صورتها الأولية.

٢) عرض أدوات البحث على مجموعة من السادة المحكمين لحساب صدقها وثباتها.

٣) القيام بتنفيذ ملاحظات المحكمين على أدوات البحث.

٤) إخراج أدوات البحث في صورتها النهائية.

سابعاً: للإجابة على السؤال الرابع والخامس والسادس وهم: ما فاعلية بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟، اتبع الباحث الخطوات التالية:

١) تم تجربة البيئة التدريبية المقترح على عينة استطلاعية من معلمي الحاسوب في دولة الكويت.

٢) تم اختيار عينة البحث من معلمي الحاسوب بالمرحلة المتوسطة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة.

٣) تم التطبيق القبلي لأدوات القياس التالية على عينة البحث (اختبار تحصيلي – بطاقة ملاحظة).

٤) تم تطبيق البيئة التدريبية المقترح على المجموعة التجريبية.

٥) تم التطبيق البعدي لأدوات القياس التالية على عينة البحث (اختبار تحصيلي – بطاقة ملاحظة).

٦) رصد البيانات واستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب وتحليل النتائج.

٧) تقديم التوصيات والمقترحات.

تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث خلال الفترة من يوم السبت الموافق ١٤ / ١٠ /٢٠١٨م وحتى يوم الأحد الموافق ٢١/ ١٠ /٢٠١٨م، وخلال تلك الفترة تم الآتي:

- تم تقديم المحتوى التدريبي من خلال البيئة التدريبية بشكل منتظم ومقسم إلى ستة أيام تدريبية في كل يوم جلستين يفصلهما استراحة بسيطة.
- تقديم المحتوى التدريبي للمجموعة الضابطة بشكل تقليدي.
- تم تقديم الأنشطة التدريبية والمهام المطلوب تنفيذها من المعلمين سواء بشكل فردي أو جماعي.
- تم متابعة عملية الإجابة على أسئلة التقويم البنائي والتكويني للبرنامج، والتأكد من إجابة جميع المعلمين عليها.
- تم متابعة معلمي الحاسوب (عينة البحث) والرد على مشاركاتهم، وتصحيحها، وتوجيههم فردياً وجماعياً، وكذلك متابعة مجموعة الواتس اب، والرد على رسائل البريد الإلكتروني.
- تم القيام بعمليات التواصل الذاتي مع بعض المعلمين أثناء العملية التدريبية، وذلك لشرح وتوضيح بعض المحتويات.
- تم متابعة إجابات معلمي الحاسوب (عينة البحث) على الأنشطة التدريبية، وتوجيههم للإجابات الصحيحة، وتقديم الدعم لهم.

- تم تنظيم الحوار بين معلمي الحاسوب (عينة البحث) داخل قاعات التدريب وأثناء النقاشات.

- تم تنظيم عملية التدريب للمعلمين (عينة البحث) داخل البرنامج التدريبي وفقاً للخطة الزمنية المعدة لتعلم المحاضرات من قبل الباحث.

نتائج البحث:

يختص هذا الجزء بالإجابة عن أسئلة البحث في ضوء اختبار صحة الفروض من عدمها، وسوف يتم الإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية الإجرائية في فصل الإجراءات، والتي تمثلت في الثلاثة أسئلة الأولى، بينما يتناول الجزء الآتي الإجابة عن بقية الأسئلة الفرعية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، **والذي نص على: " ما فاعلية بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الجانب المعرفي للكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت؟** ". تم اختبار صحة الفروض الأتية:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

تم اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمي المجموعة الضابطة ودرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية"**، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب ما يلي:

جدول (١) دلالة الفروق بين نتائج التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٢٥,٢٥	٢,٥٧	١٩	٩,٣٩❖❖	٠,٠٠١ دالة
الضابطة	٢٠	١٥,٣٥	٢,٥٦			

❖❖تشير إلى أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

يتضح من جدول (١) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار المعرفي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية بلغت (٢٥,٢٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٢,٥٧)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٥,٣٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٢,٥٦)، وبلغت قيمة "ت" (٩,٣٩)، وبعد مقارنة قيمة "ت" الجدولية بقيمة "ت" المحسوبة يتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يدل على تفوق معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية على معلمي المجموعة الضابطة، وبناءاً عليه تم **قبول الفرض الأول** من فروض البحث.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية لصالح التطبيق البعدي"**، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للمجموعة التجريبية، وتم حساب ما يلي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	٩,٠٥	٢,٠٨	١٩	٢٢,٧٢٠ ❖❖	٠,٠٠١ دالة
البعدي	٢٠	٢٥,٢٥	٢,٥٧			

❖❖تشير إلى أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

يتضح من جدول (٢) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي بلغت (٩,٠٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٢,٠٨)، بينما في التطبيق البعدي بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٥,٢٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٢,٥٧)، بينما بلغت قيمة "ت" (٢٢,٧٢٠)، ومن خلال النظر إلى قيمة المتوسط الحسابي في التطبيقين القبلي والبعدي يتضح وجود فرق كبير بين المتوسطين، وبعد مقارنة قيمة "ت" الجدولية بقيمة "ت" المحسوبة يتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يدل على تفوق معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية، وبناءاً عليه تم **قبول الفرض الثاني** من فروض البحث.

وللتأكد من فعالية البيئة التدريبية القائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية الجانب المعرفي "التحصيل المعرفي" للكفايات الإبداعية لمعلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت تم حساب نسبة الكسب المعدلة لبليك (Modified Blake's Gain Ratio)[١] لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية، باستخدام المعادلة الأتية (رجاء أبو علام، ٢٠٠٠، ٤٧٤):

[١] قام بليك بتعديل نسبة الكسب لماك جوجيان بإضافة حد جبري ثاني وأطلق عليها نسبة الكسب المعدلة لبليك.

$$\text{نسبة الكسب المعدلة} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{ن} - ١} + \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{ن}}$$

حيث (م٢) متوسط التطبيق البعدي، (م١) متوسط التطبيق القبلي، (ن) الحد الأقصى لدرجة الاختبار المعرفي للجانب المعرفي للكفايات الإبداعية، والجدول (٣) يوضح نسبة الكسب المعدلة لبليك في التحصيل المعرفي:

جدول (٣) نسب الكسب المعدلة في التحصيل المعرفي لدى معلمي المجموعة التجريبية

عدد المعلمين	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة النهائية للاختبار	نسبة الكسب المعدلة
٢٠	٩,٠٥	٢٥,٢٥	٣٠	١,٣١

يتضح من الجدول (٣) أن نسبة الكسب المعدل التي حققتها البيئة التدريبية القائم على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية الجانب المعرفي "التحصيل المعرفي" للكفايات الإبداعية لمعلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بلغت (١,٣١)، وهي نسبة كسب لا تقل عن (١,٢٠)، وتقع ضمن القيمة التي حددها بليك لتحديد الفاعلية وهي تتراوح بين (١,٠٠ - ١,٢٠)، مما يؤكد على فعالية البيئة التدريبية القائم على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية الجانب المعرفي "التحصيل المعرفي" للكفايات الإبداعية لمعلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لدى معلمي المجموعة التجريبية.

- الإجابة عن السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، **والذي نص على: " ما فاعلية بيئة تدريبية قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم لتنمية الجانب الأدائي للكفايات الإبداعية لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت ؟.** تم اختبار صحة الفروض الأتية:

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

تم اختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث، والذي نص على أنه:

"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمي المجموعة الضابطة ودرجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للكفايات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب ما يلي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين نتائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٢٧,٧٥	١,٥١	١٩	١٧,٥١٢❖❖	٠,٠٠١ دالة
الضابطة	٢٠	١٥,٨٠	٢,٤٨			

❖❖تشير إلى أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

يتضح من جدول (٤) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق بطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للكفايات الإبداعية بلغت (٢٧,٧٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (١,٥١)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٥,٨٠)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (١٥,٨٠)، وبلغت قيمة "ت" (١٧,٥١٢)، وبعد مقارنة قيمة "ت" الجدولية بقيمة "ت" المحسوبة يتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يدل على تفوق معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للكفايات الإبداعية على معلمي المجموعة الضابطة، وبناءاً عليه تم **قبول الفرض الثالث** من فروض البحث.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:

تم اختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث، والذي نص على أنه:

"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للكفايات الإبداعية لصالح التطبيق البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للمجموعة التجريبية، وتم حساب ما يلي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	٩,٠٥	٢,٢٣	١٩	٢٨,٨٠١❖❖	٠,٠٠١ دالة
البعدي	٢٠	٢٧,٧٥	١,٥١			

❖❖تشير إلى أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

يتضح من جدول (٥) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة بلغت (٩,٠٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (٢,٢٣)، بينما في التطبيق البعدي بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢٧,٧٥)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (١,٥١)، بينما بلغت قيمة "ت" (٢٨,٨٠١)، ومن خلال النظر إلى قيمة المتوسط الحسابي في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية يتضح وجود فرق كبير بين المتوسطين، وبعد مقارنة قيمة "ت" الجدولية بقيمة "ت" المحسوبة يتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)؛ مما يدل على تفوق معلمي

المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للكفايات الإبداعية، وبناءاً عليه تم **قبول الفرض الرابع** من فروض البحث.

وللتأكد من فعالية البيئة التدريبية القائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية الجانب الأدائي "ملاحظة الأداء" للكفايات الإبداعية لمعلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت تم حساب نسبة الكسب المعدلة لبليك (Modified Blake's Gain Ratio) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للجانب الأدائي للكفايات الإبداعية، والجدول (٥) يوضح نسبة الكسب المعدلة لبليك في بطاقة الملاحظة (الأداء المهاري):

جدول (٦) نسب الكسب المعدلة في الأداء المهاري لدى طلاب المجموعة التجريبية

عدد المعلمين	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة النهائية للاختبار	نسبة الكسب المعدلة
٢٠	٩,٠٥	٢٧,٧٥	٣٠	١,٥١

يتضح من الجدول (٦) أن نسبة الكسب المعدلة التي حققتها البيئة التدريبية القائم على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية الجانب الأدائي "ملاحظة الأداء" للكفايات الإبداعية لمعلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بلغت (١,٥١)، وهي نسبة كسب لا تقل عن (١,٢٠)، وتقع ضمن القيمة التي حددها بليك لتحديد الفاعلية وهي تتراوح بين (١,٠٠ - ١,٢٠)، مما يؤكد على فعالية البيئة التدريبية القائم على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية الجانب الأدائي "ملاحظة الأداء" للكفايات الإبداعية لمعلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لدى معلمي المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج البحث:

يلاحظ من نتائج البحث فاعلية البيئة التدريبية القائم على دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية بعض الكفايات الإبداعية لمعلمي الحاسوب بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ويرى الباحث أن هذه النتائج ترجع إلى الأتي:

- تصميم البيئة التدريبية للقيام بمهمتها وهدفها الأسمى وهو تنمية بعض الكفايات الإبداعية في التعليم، وهو ما تحقق من خلال جلساته التدريبية.
- اعتماد الباحث عند تصميم البيئة التدريبية على قائمة معايير تصميم تربوية وتكنولوجية وفنية، والإلتزام بها عند بناء وتصميم البيئة لكي تحقق الفائدة المرجوة منها.
- إلتزام الطريقة التقليدية في عملية التدريب بشكل كامل، جعلت المعلمين يهتمون باتقان الكفايات الإبداعية التي تساعدهم على إنجاز مهامهم الجديدة الموكلة لهم.
- تأثير البيئة التدريبية في تنمية الكفايات الإبداعية لدى عينة البحث نتيجة اتفاقه مع النظريات الحديثة للوسائط التعليمية، وما تتميز به البرامج التدريبية، إضافة إلى الأنشطة التدريبية.
- منطقية عرض المحتوى وتوزيعه وتنظيمه بشكل منطقي، وسهولة التعامل معه من قبل المعلمين، وتقديم الكثير من التعليمات الخاصة بالعملية التدريبية والخاصة بالبيئة التدريبية، إضافة إلى وجود دليل للمدرب والمتدرب، ساعد كل ذلك في تحقيق نتائج إيجابية لتجربة البحث.
- تصميم البيئة التدريبية بشكل ملائم لطبيعة عينة البحث، وميولهم وقدراتهم التكنولوجية على استخدام التقنيات الحديثة في عمليات التدريب المختلفة.

- التواصل المباشر والمستمر بين معلمي الحاسوب (عينة البحث) وبين الباحث، مما كون اتجاهات إيجابية لدى عينة البحث نحو عملية التدريب والبيئة التدريبية والمحتوى التدريبي.

- وجود دافعة لدى المعلمين تجاه موضوع التدريب (الكفايات الإبداعية) والتي ظهرت بداية من الجلسة التحضيرية التي جمعت بين المدرب (الباحث) والمتدربين (المعلمين)، وظهر أيضاً شغف المعلمين نحو تنفيذ التجربة كونها تجربة جديدة عليهم.

- تكرار إجراء المعلمين للعديد من الأنشطة التدريبية حول الكفاية الواحدة أسهم في زيادة نسب اكتساب المعرفة والمعلومات وأداء المهارات بشكل مميز.

- حالة الترابط الإيجابي التي خلقها الباحث داخل نطاق عمليات التدريب بين معلمي الحاسوب تحت شعار ننجح معاً أو نفشل معاً ساهم في تشجيع المعلمين على التدرب وإنجاز المهام المطلوبة منهم.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بعدد من التوصيات الإجرائية كالآتي:

- ضرورة الاعتماد على البرامج التدريبية في تنمية المعلمين مهنياً وتكنولوجياً وأكاديمياً والارتقاء بمستواهم.
- وضع القواعد الملزمة والحازمة لعمليات التدريب وبرامجه بخصوص مدة وكيفية تطبيق هذه الدورات والبرامج والورش التدريبية على المعلمين.
- اختيار معدي المحتويات التدريبية التي تقدم من خلال برامج وبيئات التدريب وفقاً لعدد معين من المعايير التي تضمن جودة هذه البرامج.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج وتوصيات البحث يقترح إجراء البحوث التالية:

- تصميم بيئة تدريبية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفايات المهنية والتفكير الإبداعي لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت.
- استخدام استراتيجية التدريب المعكوس القائمة على إطار دمج التكنولوجيا في التعليم (TPACK) لتنمية مهارات التدريس الرقمي والوعي التكنولوجي لدى معلمي الحاسوب في دولة الكويت.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية التعلم التكيفي في تنمية بعض الكفايات التكنولوجية الحديثة والتقبل الرقمي لدى معلمي التعليم العام في دولة الكويت.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد عودة القرارعة (٢٠١٤). الكفايات التعليمية لدى طلبة معلم الصف بجامعة الطفيلة التقنية وتقويمهم للخطة الدراسية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج ٣، ع ٢، ص ٩، شباط ٢٠١٤، الأردن.

أمان صالح خصاونة وآخرون (٢٠١٠). دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين أحداهما حكومية والأخرى خاصة، مجلة جامعة دمشق، مج ٢٦، ع ٤، ص ٣٢٩، جامعة دمشق، الجمهورة العربية السورية.

البنك الدولي (٢٠١١). التعلم مدى الحياة في اقتصاد المعرفة العالمي تحديات للبلدان النامية، ترجمة محمد طالب السيد سليمان، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

البنك الدولي (٢٠١٤). تقرير انجازات برنامج التعليم لدولة الكويت "برنامج تحسين جودة التعليم في المدارس"، متوفر على
http://www.albankaldawli.org/ar/region/mena/publication/kuwait-education-achievement-report، تاريخ الزيارة ٢٠١٧/١/١٥.

حرقاس وسيلة قرايرية (٢٠١٠). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.

حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٧). التدريب مفهومه وفعالياته، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حمدي شاكر محمود (٢٠٠٤). مهارات التدريب. الطبعة الأولى، حائل، المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

خالد عبدالله الغامدي (٢٠١٤). دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

زياد بركات (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، المؤتمر العلمي الثالث، جامعة جرش "تربية المعلم العربي وتأهيلة رؤى معاصرة "، المنعقد بتاريخ ٦ -٢٠١٠/٤/٧.

عائشة أحمد السوالمة (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج المنظم المتقدم في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الفيزياء لدى طالبات التعليم الصحي. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، المركز القومي للبحوث، غزة، دولة فلسطين، مج ٢، ع ٧.

عائشة شتاتحة (٢٠١١). أهمية تدريب المورد البشري ودورة في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة حالة. *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*، كلية إدارة الأعمال، جامعة الجزائر.

عبدالكريم شطناوي (٢٠٠٧). الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص معلم مجال علمي وأدبي في كلية التربية بعبري سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدرسة الظاهر جنوب، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج ١، ع ١، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

عفاف صالح الياور (٢٠٠٥). التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي عبدالله العيد (٢٠١٦). واقع أداء مركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الدمام في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية، ع ٦، ٨٣.

عيسى محمد شويطر (٢٠٠٩). إعداد وتدريب المعلمين، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار ابن الجوزي.

لبنى بن سي مسعود (٢٠٠٨). واقع التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.

محمد شباب الديحاني (٢٠١١). أثر فاعلية تطبيق البرامج التدريبية في أداء العاملين - دراسة ميدانية على الحرس الوطني الكويتي. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية.

محمد كاظم محسن (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على البنائية الإنسانية في تحصيل الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، الجمهورية العراقية، ع ٤٣.

محمد عبدالاله الطيطي، عزمي أبو الحاج (٢٠١٤). الاتجهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس، فلسطين مج. ٢، ع. ٦، نيسان.

محمد عبدالاله الطيطي، محمود أبو سمرة (٢٠١٢). مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، المجلة التربوية، مج ٢٧، ع ١٠٥ الجزء الأول، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، دولة الكويت.

محمد عبدالفتاح ياغي (٢٠١٠). *التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق*. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، دار وائل للنشر.

محمود صلاح العباسي (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية للمدربين في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمطقة مكة المكرمة. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

مدحت محمد أبو النصر (٢٠١٢). *مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية*. القاهرة، جمهورية مصر العربية، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

نادية جمال الدين (٢٠١٣). الإنسان والتعليم والبحث التربوي في الزمان الرقمي، القاهرة، الزعيم للخدمات المكتبية.

نبيل عليان إسليم (٢٠١٤). أثر برامج التدريب في مؤسسة إبداع على بناء الشخصية القيادية الفلسطينية. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

منير نوري؛ فريد كورتل (٢٠١١). *إدارة الموارد البشرية*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية (٢٠١٤). تقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥، دولة الكويت متوفر على

http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229886A.pdf ، تاريخ الزيارة ٢٠١٧/١/١٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Baran E & thompson A (2011): "Tpack:an emerging research and development tool for teacher educaters" TOJET, 10(4).

Belland, B. (2009): Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. Computers and Education,P: 353.

Green Andy, Angela W.little, Sangeeta G. Kamat, Moses Oketch and Edward Vickers (2007): Education and Development in a Global era: Strategies for successful

globalization, London, School of lifelong Education, University of London.

Gary Dessler (2015): "Human resource management (13th), *Pearson Education, Inc*.

James Robinson (2005). The role of Institution in Growth and Development, The World Bank On behalf of the Commission on Growth and Development, Washington, DC 20433.

Kanninen E. (2009). "Learning Styles And e-Learning ",Master of Science Thesis.

Koehler M & als. (2013). "The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators Commonwealth Educational Media Center For Asia , Retrieved from: http://cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/ICT%20teacher%20educati.

Koehler M & Mishra P (2006). " Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge "Teachers College Record, 108 (6).

Koehler M & Mishra P (2005): "Teachers Learning Technology by Design "Journal of Computing in Teacher Education, 32(2).

Koehler M & Mishra P (2009): "What is technological pedagogical content knowledge?"Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1).

Koehler M (2013): "TPACK Explained" ,Retrieved from tpack web site ,www. tpack.org, visit 15/1/2017.

Mahdi Hasan & Alasi Wael (2009):"New Technology Employment in Adult Education As an Approach for

Qauility Assurance :Suggested Modle".Master in Education, Alaqsa University, Gaza, Palestine.

Schmidt D, and elt (2009): Technological Pedagogical Content knowledge (TPACK) The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preserve Teacher, Journal of Research on Technology in Education,42(2).

Shaqour A (2005): "A Modle For Integration New Technologies into pre-service teacher training programs Ajman university (Acase Study)" The turkish Online Journal Of Educational Technology TOJET, 4(3), Article4.

Shulman L (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". Educational Researcher,Vol. 15, No 2.

Wedian Turki (2018). “Training teachers in the use of programming and computational skills in classroom”, *Journals of educational and Psychological scien*ces, Vol. 2, Iss: 9, P 149-160.

الرفاهية النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة

أ. سارة حسيني سيد أيوب
معيدة بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق
shsayoub@gmail.com

أ. د/ عادل سعد يوسف خضر
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ. م. د/ ميمي السيد إسماعيل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق
mimilotfala@gmail.com

أ. م. د/ إيناس محمد صفوت خريبه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق
eskhereiba@hotmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة التعليم الثانوي العام، وكذلك التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى الرفاهية النفسية لدى طلبة التعليم الثانوي العام، والتعرف علي الفروق بين مرتفعى ومنخفضى فاعلية الذات في الرفاهية النفسية، وتكونت العينة من (٣٦١) طالبًا وطالبة من طلبة التعليم الثانوي العام وطبق عليهم مقياس الرفاهية النفسية (ترجمة وتعريب: مصطفى، وسالم، وعطية، ٢٠١٩) ومقياس فاعلية الذات (إعداد: حجازي، ٢٠١٧)، وتم التحقق من فروض البحث باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة مثل اختبار (ت) لعينة واحدة واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتم التوصل إلي النتائج التالية: يوجد مستوى متوسط من الرفاهية النفسية من طلبة التعليم الثانوي العام، ولا يوجد فرق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الرفاهية النفسية

لدى طلبة التعليم الثانوي العام، ويوجد فرق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين مرتفعى ومنخفضى فاعلية الذات في الرفاهية النفسية لصالح مرتفعى فاعلية الذات من طلبة التعليم الثانوي العام.

❖ **الكلمات المفتاحية :** الرفاهية النفسية، فاعلية الذات، التعليم الثانوي العام

Abstract:

The current research aimed to identify the level of psychological well-being among general secondary education students, as well as to identify differences between males and females in psychological well-being among general secondary education students, and to identify differences between high and low self-efficacy students in psychological well-being. the sample consisted of (361) male and female from general secondary education students. Psychological well-being scale (Translation and Arabization: Mustafa, Salem, Attia, 2019) and self-efficacy scale (Prepared by: Hegazy, 2017). The research hypotheses were verified using some appropriate statistical methods such as t-test for one sample and t-test for two independent samples, and the following results were reached: there is a moderate level of psychological well-being among general secondary education students, There are no statistically significant difference between males and females in psychological well-being of general secondary education students, and there are statistically significant difference at level 0.01 between high and low self-efficacy students in psychological well-being in favor of high self-efficacy general

secondary education students.

Keywords: psychological well being, self efficacy, general secondary education

مقدمة:

الصحة النفسية تكمن فى استمرار نمو الفرد الشخصى من غير توقف أو تعطيل نحو تحقيق ذاته مما يؤكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن فى الشخصية السوية حتى تتمتع بالصحة النفسية والوصول بها إلى الرفاهية النفسية.

ويتأثر نجاح الفرد فى حياته بكم الخبرات التي اكتسبها فى مراحل حياته والتي لها أثر كبير فى تشكيل مفهوم الذات لديه والذى يظهر من خلال سلوك الفرد فى البيئة بداية من الأسرة والمدرسة ثم المجتمع، وبذلك يعد مفهوم الذات هو جوهر الشخصية حيث يعتبر من الأبعاد المهمة في بناء وتكوين شخصية الفرد، وسلوك الفرد في البيئة يعكس فكرته عن نفسه فأي تغيير أو تعديل في سلوكه لا يمكن أن يتم إلا بتعديل فكرته عن ذاته، وبالتالي فإن فاعلية الذات تعطى الطالب الثقة بنفسه وبقدراته وتدفعه للصبر والمثابرة لتحقيق أهدافه مهما صادفه من عقبات وتحديات وتجعله أكثر قدرة على تحمل المسئولية ومواجهه المواقف الجديدة والتعامل معها بكفاءة وفق ظروف البيئة المحيطة، ومعتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات، والكتابات الشخصية، كما أنها تشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعلية شخصيته، وثقته بإمكانياته التى يقتضيها الموقف (حنفي، ٢٠١٣، ص٣).

وعلى الرغم من أن سبل السعادة تختلف وتتنوع عبر الثقافات المختلفة، إلا

أن البحث عنها يعد مطلبًا عامًا لكافة الشعوب، والتى تتبلور في الرفاهية النفسية وهى مفهوم محورى ورئيسى في علم النفس الإيجابى لما له من مكانة بارزة فى تاريخ الفكر الإنساني وهى أحد مؤشرات الرضا عن الحياة ويعتبرها البعض مرادفًا للسعادة، فالرفاهية النفسية هى تعبير عن البهجة والمرح والاستمتاع الذى يعيشه الفرد فى الحياة، والرفاهية النفسية هى الهدف الأساسى والغاية القصوى التى يسعى الفرد إلى تحقيقها فهى مفتاح الكثير من الحاجات الإيجابية مثل التكيف، النجاح، التواصل الإيجابى، وغيرها (أبو وردة، ٢٠٢٠، ص ١٥٩).

مشكلة البحث:

إن الأحكام والمعتقدات التى يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكاناته لها دور مهم فى التحكم فى البيئة مما يسهم فى تبني مفهوم فاعلية الذات والتى تعد من المتغيرات النفسية المهمة التى توجه سلوك الفرد، وتسهم فى تحقيق أهدافه الشخصية وتؤثر على اختيارات الأفراد، وعلى المجهود الذى يقومون به، وعلى صمودهم أمام الصعاب والتحديات ونظرًا لأهمية متغير فاعلية الذات الذى يشكل معتقدات الطلبة وثقتهم فى القيام بمهمة ما حيث يساعدهم ويشجعهم على التغلب على أى عقبة أو مشكلة يواجهونها فى حياتهم، كما ظهرت أهمية متغير الرفاهية النفسية وهى حالة وجدانية شعورية تنتاب الفرد عندما تصبح مشاعره الإنفعالية إيجابية كالحيوية والحب وحسن التعامل مع الآخرين وطيب العيش والثقة بالنفس فى حالة توازن، لذلك سعى البحث الحالى إلى دراسة الفروق فى الرفاهية النفسية التى ترجع للنوع ودراسة الفروق فى الرفاهية النفسية وفقًا لمستوى فاعلية الذات، وكذلك التعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية :

١ -ما مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

٢ -هل تختلف الرفاهية النفسية بإختلاف النوع (ذكور -إناث) من طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

٣ -هل تختلف الرفاهية النفسية بإختلاف فاعلية الذات (مرتفعى فاعلية الذات - منخفضى فاعلية الذات) من طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١ -التعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة

٢ -الكشف عن اختلاف درجات الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة باختلاف النوع (ذكور - إناث)

٣ -دراسة الإختلاف بين مرتفعى ومنخفضى فاعلية الذات فى الرفاهية النفسية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية :

توفير خلفية نظرية عن أدبيات البحث الخاصة بمتغيرات فاعلية الذات والرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة والوقوف على طبيعة الرفاهية النفسية ومستواها لديهم فى هذه المرحلة التعليمية والنمائية المهمة.

الأهمية التطبيقية:

يساعد هذا البحث المعلمين فى تحسين مفهوم فاعلية الذات للطلاب وما له من دور فى تحقيق الرفاهية النفسية لديهم، وهو ما يساعده فى رفع مستوى الأداء وزيادة الدافعية والتحسين فى المستقبل، وبالتالى تنمية المجتمع وتقدمه.

مصطلحات البحث:

الرفاهية النفسية Psychological Well-being:

هى قناعة الفرد بآرائه، وثقته فى تطور قدراته بمرور الزمن، وامتلاكه لعلاقات جيدة مع الآخرين، والتوافق مع ذاته ومع الآخرين (Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz, 2018, p. 3)، (ترجمة وتعريب: مصطفى، وسالم، وعطيه، ٢٠١٩).

فاعلية الذات Self Efficacy:

هى اعتقاد الطلاب فى كفاءاتهم وقدراتهم على مواجهة المواقف والمشكلات التى تعترضهم سواء داخل المدرسة أو خارجها (حجازي، ٢٠١٧، ص ٤٤٢).

الإطار النظري:

أولًا: الرفاهية النفسية: - ماهية الرفاهية النفسية:

الرفاهية هى شعور المرء بالسعادة والرضا عن الحياة فى مجالاتها السلوكية والدينية والصحية والاجتماعية، والسعي لتطوير قدرات الفرد وتوظيفها فى إدارة المواقف الاجتماعية من خلال التعامل مع مواقف الحياة ببهجة ومرح وثقة بالله (ياسين، وسرميني، وشاهين، ٢٠١٤، ص٣٩٠).

وتشير الرفاهية النفسية إلى التحديات الوجودية التى تواجه الفرد فى حياته، وكيفية ومدى تغلبه عليها، فالمعنى الحقيقى للرفاهية النفسية يجب أن يكون التطوير الكامل لإمكانات الفرد (خرنوب، ٢٠١٦، ص٢٢٣).

وتعرف الرفاهية النفسية بأنها حالة وجدانية شعورية تنتاب الفرد عندما تصبح مشاعره الانفعالية إيجابية كالحيوية والحب وحسن التعامل مع الآخرين وطيب العيش والثقة بالنفس فى حالة توازن (الجندي وتلاحمة، ٢٠١٧، ص٣٣٩).

-النظريات المفسرة للرفاهية النفسية:

نظريه التحليل النفسى:

هى نظرية نفسية قدمها العالم Freud عام ١٩٠٥، وترى هذه النظرية أن الذى أكد أن شخصية الفرد تتكون من ثلاثة مكونات شخصية وهى (الهو ID ، والأنا Ego ، والأنا الأعلى Super Ego) والتى تضطرب عندما لا تتمكن الأنا من الموازنة بين مطالب الهو الغريزية وبين الأنا الأعلى المثالية، وفى حالة الموازنة بين مطالب الهو الغريزية وبين الأنا الأعلى المثالية يعد ذلك مؤشرًا على التمتع بالصحة النفسية والتى تدخل ضمن مفهوم الرفاهية النفسية، وترى هذه النظرية أن النقص العضوي والإهمال والرفض والتدليل يؤدون إلى اضطراب فى الصحة النفسية، لذلك فإن الفرد يحاول أن يعوض مشاعر النقص لديه بوضع أهداف غير واقعيه تعيقه عن الوصول إلى درجة الرفاهية النفسية المطلوبة وتحقيق الذات (السويلم، ٢٠١٩، ص٥١٢).

نظرية التدرج الهرمى وتحقيق الذات لماسلو:

هي نظرية نفسية قدّمها العالم أبراهام ماسلو في ورقته البحثيّة "نظريّة الدافع البشري"عام ١٩٤٣ وترى هذه النظرية أن للفرد مجموعة من الحاجات يسعى لإشباعها، وهذه الحاجات موضوعة على شكل هرم، وتتمثل فى الحاجات الفسيولوجية، ثم يأتى بعدها الحاجة إلى الأمان، ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجة إلى التقدير، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات، وأى نقص فى هذه الحاجات يولد لدى الفرد حالة من التوتر الداخلي تدفعه للقيام بسلوك معين يهدف إلى إشباعها، فإذا تم إشباع الحاجة لن تكون دافعة له، ومن ثم ينتقل الفرد إلى إشباع الحاجة الأعلى منها مرتبة وهكذا، وقد سماها ماسلو بنظرية الحاجات فمثلًا يسعى الفرد من خلال المشكلات التى يتعرض لها لإشباع حاجته إلى الأمن النفسى والبدنى والوظيفى، فإذا أشبعت هذه الحاجة انتقل منها إلى مرتبة أعلي وهى حاجته للحب والانتماء إلى الجماعة، وإذا أشبعت هذه الحاجة انتقل إلى الحاجه الأعلى وهكذا حتى يصل إلى قمة هرم ماسلو بالوصول إلى مرحلة تحقيق الذات، واختلال التوازن فى أى مرحلة من مراحل التدرج الهرمي يعيق الفرد فى الوصول إلى المرحلة التالية، فالإنسان قد يحتاج إلى أشياء وحاجات معينة وعند عدم إشباعه لبعض هذه الحاجات يشعر بالكدر والضيق ويترتب عليه صحة نفسية متدنية (السويلم، ٢٠١٩، ص٥١١).

نظريه Ryff فى الرفاهية النفسية:

وتعد دراسات "ريف" للرفاهية النفسية من أكثر الدراسات التى رسخت لهذا المفهوم وطرائق البحث فيه وأهم المؤشرات التى تعرفه، وذكرت أن الرفاهية النفسية هى بنية متعددة الأبعاد تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم ونوعية حياتهم (Ryff,

.1989, p.1072)

وقدمت Ryff نموذجًا متعدد الأبعاد للأداء النفسى الإيجابى، ويعد هذا النموذج إطارًا نظريًا متكاملًا للرفاهية النفسية يستند على العديد من المفاهيم النظرية مثل مفهوم تحقيق الذات لـMaslow والوظائف الشخصية الكاملة لـ Rogers والمراحل النفسية لـ Erikson ونزعات الحياة الأساسية لـ Buhler والعمليات الإجرائية الشخصية لـ Neugarten ومفهوم الصحة النفسية، ويشمل على ستة أبعاد أساسية وهى: (تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، الإجادة البيئية، الهدف فى الحياة، النمو الشخصي)، وكل بعد من هذه الأبعاد يعكس التحديات المختلفة التى يصادفها الأفراد فى عملية الارتقاء (Ryff, 2014, p.10)، وسوف يستند البحث الحالي إلى هذه النظرية.

أبعاد الرفاهية النفسية:

تتكون الرفاهية النفسية طبقًا لنموذج "Ryff" من ستة عوامل أو أبعاد مرتبطة ببعضها البعض، وهى كالآتى (Ryff, 2014, p.11):

١-الاستقلالية Autonomy:

وتعنى الشعور بالاستقلال وتفرد الذات وأن يكون الفرد قادرًا على مواجهة الضغوط الاجتماعية والتفكير والتصرف بطرق خاصة به وقدرته على تنظيم سلوكه من داخله وتقييم ذاته تبعًا لمعايير شخصية، والاستقلالية بهذا المعنى تشير إلى تفرد الذات وتقرير المصير.

٢-تقبل الذات Self-Acceptance:

ويعنى أن يتقبل الفرد ذاته بإيجابياتها وسلبياتها وألا يرفضها أو يكرهها لأن رفض الذات أو كراهيتها يترتب عليه عجز الفرد عن تقبل الآخرين تقبلًا حقيقيًا، وتقبل الفرد لذاته لا يعنى بالطبع الرضا السلبى عن الذات حيث إن هذا التقبل لا يمنع من نقد الفرد لذاته ومحاسبتها من خلال تأكيد جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف لديه، فتقبل الذات بداية لتحسينها لأن من يرفض ذاته لن يحاول تطويرها.

٣-الهدف فى الحياة Purpose in Life:

ويعد من أهم المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والرفاهية النفسية، ويتضمن هذا البعد معتقدات الشخص حول هدفه في الحياة ومعنى حياته، كما أن النضج يؤكد على الفهم العميق للهدف فى الحياة، وكذلك الشعور بالتوجه والقصد.

٤-العلاقات الاجتماعية والإيجابية بالآخرين Positive Relationships with Others:

وهي من أهم مؤشرات ومعالم الصحة النفسية والرفاهية النفسية حيث تشير العديد من النظريات إلى أهمية العلاقات البينشخصية الدافئة والموثوق فيها؛ فالأشخاص المؤكدون لذواتهم يوصفون بأنهم يمتلكون مشاعر قوية من التعاطف والحب لكل البشر، كما أنهم يمتلكون صداقات حميمة، ويمثل ذلك أحد محكات النضج.

٥-التمكن من البيئة Environmental Mastery:

فالقدرة على اختيار وخلق البيئة الملائمة لظروف الفرد وقيمه النفسية من أهم المؤشرات المحددة للصحة النفسية، ومن المعروف أن نجاح الشخص يستلزم مشاركته فى مجالات وأنشطة ذات معنى ودلالة تدعم الذات، وتتطلب عملية النمو مدى الحياة القدرة على إدارة وتحكم بيئة معقدة تشمل عددًا كبيرًا من الأنشطة الخارجية.

٦-النضج الشخصى Personal maturity:

تشير "ريف" إلى أن النضج الشخصى من أهم المؤشرات الدالة على الرفاهية النفسية والصحة النفسية، ويعنى الشعور المستمر بالنمو ونضج الذات والانفتاح على الخبرات الجديدة وإدراك الفرد لإمكاناته والتحسن المستمر فى الذات والسلوك بمرور الوقت بما يعكس فاعلية الذات.

ولهذا تعد هذه النظرية من أهم النظريات المفسرة للرفاهية النفسية لأنها جمعت أشهر النظريات المفسرة للسعادة النفسية وطيب الحياة وجودتها والرضا عنها حيث قدمت Ryff إطارًا نظريًا متكاملًا وأكثر شمولًا للرفاهية النفسية فى الأدبيات مما يسهل توضيح معنى هذا المفهوم بشكل أدق.

ثانيًا: فاعلية الذات

ماهية فاعلية الذات:

يعد مفهوم فاعلية الذات Self-Efficacy من المفاهيم المهمة فى علم النفس الحديث، ومعتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات، والكتابات الشخصية، والخبرات المتعددة؛ ففاعلية الذات يمكن أن تحدد المسار

الذى يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، كما أنها تشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعلية الشخصية، وثقته بإمكانياته التى يقتضيها الموقف (حنفى، ٢٠١٣، ص٣).

وعرف Bandura فاعلية الذات بأنها حكم الفرد على قدرته الشخصية على الإنجاز والأداء الناجح فى أعمال معينة وبذل جهد أكبر والمثابرة فى مواجهة الشدائد والصعاب، وهى حكم ذاتي بقدرة الفرد على أداء شيء معين وبذل الجهود فى ذلك، وهى مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura, 1977, p. 193).

وتهتم فاعلية الذات بأحكام الفرد حول مدى قدرته على أداء السلوكيات المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، أى أن أحكام فاعلية الذات self- efficacy judgments سواء كانت أحكام صواب أو خطأ تؤثر فى اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٦٣٨).

وفاعلية الذات هى ثقة الفرد الكامنة فى قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهى اعتقادات الفرد فى قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة فى تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل (العدل، ٢٠٠١، ص١٣١).

ففاعلية الذات هى مجموعة من التوقعات والأحكام الصادرة من الفرد، والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على تحقيق سلوكيات معينة أو القيام بها، وتحديد أهداف لنفسه وإلتزامه بتحقيقها، ومقاومته للفشل، واختيار المهام والأعمال الأكثر

تحديًا، وتحدي الصعاب، وبذل جهد كبير فى الأعمال، والمثابرة للإنجاز (السيد، ٢٠٠٣، ص ٥٢).

وفاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التى يمتلكها الفرد، ولكن بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التى يمتلكها (عبد الله، ٢٠٠٦، ص٥٥٨).

وفاعلية الذات هى الاعتقاد بالكفاءة الذاتية فى أداء سلوك ما يتسم بالتحدي، وإدراك كم الجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لأدائه، والتنبؤ بمدى النجاح فى تحقيق هذا السلوك، وشريطة ذلك توافر قدر من الاستطاعة الفسيولوجية أو النفسية أو العقلية لدى الفرد (شند، وشعت، ورامز، ٢٠١٤، ص٨٢٣).

وبالتالي تعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية المهمة التى توجه سلوك الفرد، وتسهم فى تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التى يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكاناته لها دور مهم فى التحكم فى البيئة؛ مما يسهم فى زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء.

-النظريات المفسرة لفاعلية الذات:

تفسر تلك النظريات بشكل كبير مفاهيم ومكونات فاعلية الذات، ومن أهم هذه النظريات:

نظرية فاعلية الذات Self – Efficacy Theory:

صاحب هذه النظرية هو Bandura عام ١٩٧٧ وسميت بنظرية فاعلية الذات كونها تعد من المفاهيم التى تحتل مركزًا رئيسيًا فى تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها، وحيث إنها تتضمن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد، ولمدى كفايتها فى

التعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة فهى تؤثر في الأحداث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية، وهذه العمليات تؤدى دورًا مهمًا فى تحقيق التوافق النفسي وفى تحديد مدى نجاح الفرد فى علاج المشكلات الانفعالية والسلوكية التى تواجهه .(Cervon,1986, p. 492)

فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباههم فى تحليل المشكلة ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك فى فاعلية ذواتهم يحولون انتباههم إلى ذواتهم ويغرقون أنفسهم فى الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، ومنهم من يقتصر فى التركيز على جوانب الضعف وقلة الفاعلية الذاتية لديهم ويتصورون فشلهم الذى يودى بدوره إلى نتائج سلبية، وهذا النوع من التفكير السلبي يولد التوتر والضغط ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية (Bandura &Wood, 1989, p. 806)

نظرية السلوك المخطط Planned behavior Theory

صاحب هذه النظرية أجزن (ajzen) عام١٩٨٥، وتفترض أن الأفراد يصنعون قرارات عقلانية حول سلوكهم وتقوم هذه القرارات على أساس المعلومات بشأن سلوكهم ونتائجه، وماهية النتائج التى يتوقعونها وأهمية تلك النتائج، وتفترض هذه النظرية أن المقاصد السلوكية تعد الأهم فى تحديد السلوك والتنبؤ به، وأن هذه المقاصد هى دالات على الاتجاهات نحو السلوك والغاية، والنقطة الجوهرية فى هذه النظرية هى ضبط السلوك الذاتي، أى اعتقاد الفرد أن بإمكانه تغيير الأشياء، وهى تماثل نظرية فاعلية الذات من حيث احتوائها على فكرة أن الفرد يملك القدرات

لتنفيذ السلوك أو لتحقيق الغاية (Maddux, 1993, p.122).

-أبعاد فاعلية الذات:

تختلف معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تبعًا لثلاثة أبعاد وهى:

١- مقدار الفاعلية Magnitude:

ويشير إلى مستوى قوة دوافع الفرد للأداء فى المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف طبقًا لصعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد فى توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بمدى ثقة الفرد فى قدراته ومعلوماته، ويتدرج هذا المستوى ما بين مرتفع ومنخفض وذلك تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف (الزيات، ٢٠٠١، ص٥١٠).

ويتضح هذا البعد من خلال صعوبة الموقف؛ أى عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ولذلك يطلق هذا البعد أيضًا على مستوى صعوبة المهمة (Bandura, 1977, p.85).

٢- العمومية Generality:

ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، والفرد يمكنه النجاح فى أداء مهام مقارنة بنجاحه فى أداء أعمال ومهام مشابهة، وتختلف درجة العمومية من فرد لآخر فبعض الطلبة قد يشعرون بقدرة على الإنجاز الجيد فى أى موقف أكاديمى، والبعض الآخر يشعرون بالثقة بالنفس فى واحد أو اثنين من المواقف، وآخرون قد تكون فاعلية الذات لديهم ضعيفة فى أى مجال (Bandura, 1977, p. 84).

وتتحدد العمومية من خلال مجالات الأنشطة من حيث اتساعها ومحدوديتها، وهى تختلف تبعًا لاختلاف عدد من الأبعاد منها: درجة تشابه الأنشطة، وتفسير الفرد لعناصر الموقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك (Bandura, 1997, p. 45).

٣- القوة أو الشدة Strength:

ويشير هذا البعد إلى شدة وعمق إحساس الفرد بالكفاءة وقدرته على إتمام المهام المكلف بها، وقوة الشعور بفاعلية الذات يعبر عن المثابرة العالية، والقدرة المرتفعة التى تمكن من اختيار الأنشطة التى سوف تؤدى بنجاح، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون فى مواجهة الأداء الضعيف (الشعراوي، ٢٠٠١ ، ص ٢٩٣).

خصائص مرتفعى فاعلية الذات:

يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات إلى التعلم والإنجاز أكثر من غيرهم من ذوى الإحساس المنخفض بفاعلية الذات على الرغم من امتلاكهم نفس مستويات القدرة، فمثلًا إذا كان هناك مجموعة من الطلبة فى نفس مستوى القدرة فإن الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما يكونون أكثر احتمالًا لإنجازها بنجاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها (أبو غزال، ٢٠٠٦، ص ١٤٠).

كما أن الأفراد ذوى المستوى المرتفع من فاعلية الذات يتصفون بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات،

ويعد الإحساس بفاعلية الذات محددًا مهمًا لنجاح الفرد أو فشله فى مختلف المهام التى يضطلع بها، فمرتفعو فاعلية الذات غالبًا ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة وجيدة، بينما الأفراد ذوو فاعلية الذات المنخفضة فإنهم يتوقعون الفشل فى مختلف المهام التى يقومون بها مما يؤدى إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء، ويعانون من نقص قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم المهنية، وبالتالى يبتعدون عن المهام الصعبة ويعتبرونها محددات شخصية لهم، ويفقدون مثابرتهم، ويستسلمون بسرعة عند مواجهتهم للصعاب (حسيب، ٢٠٠١، ص١٢٥).

والأفراد ذوو المستوى المرتفع من فاعلية الذات يميلون إلى اختيار المهمات والنشاطات التى يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها ويتجنبون النشاطات التى تزيد احتمالية فشلهم بها، فمثلًا الطلبة الذين يثقون بكفاءتهم وفاعليتهم بمادة الرياضيات تزداد احتمالية نجاحهم فى الرياضيات مقارنة بالطلبة ذوى الإحساس المتدنى بكفاءتهم وفاعليتهم بمادة الرياضيات (أبو غزال، ٢٠٠٦، ص ١٤٠).

البحوث السابقة المرتبطة:

أولًا: بحوث تناولت فاعلية الذات وعلاقتها مع بعض المتغيرات:

هدف بحث Bacchini & Magliulo (2003) إلى تقييم الصور الذاتية وفاعلية الذات المدركة خلال المراحل المختلفة لفترة المراهقة، وقام الباحثون بعمل دراسة استطلاعية لعينة تكونت من (٦٧٥) مراهقًا تم اختيارهم وفقًا للنوع (٢٨٩) ذكور، و(٣٨٦) إناث تراوحت أعمارهم بين (١٣ -١٩) عام، والخلفيات الاجتماعية من (المنخفض إلى المتوسط ومن المتوسط للمرتفع)، ونوع المدرسة (الفنون الإيطالية،

العلوم، اللغات، والمدرسة الثانوية، المدرسة المهنية)، وتم تطبيق استفتاء على المراهقين لعرض الصورة الذاتية الخاصة بهم، وتقييم أبعاد الجسم ومقاييس فاعلية الذات المدركة، وأسفرت النتائج عن وصف المراهقين أنفسهم بصفات إيجابية، وأن الطلاب الذكور بالمدارس المهنية لديهم تكوين أفضل عن صورتهم الذاتية بالمقارنة بطلاب المدارس الثانوية، كما وجد تأثير دال إيجابي لكل من العمر، والخلفية الإجتماعية، ووجدت فروق دالة فى فاعلية الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة فى فاعلية الذات المدركة بين الإناث والذكور لصالح الذكور.

وسعى بحث محمد (٢٠٠٤) إلى التعرف على العلاقة بين الأنشطة المدرسية وفاعلية الذات لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وتحديد الفروق بين الجنسين فى فاعلية الذات، وذلك على عينة قوامها (١٦٢) تلميذًا وتلميذة نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، وقد استخدم البحث العديد من الأدوات من بينها مقياس الفاعلية العامة للذات إعداد كل من (روبرت نبتون، وإيفرت ورثنتجون، وقام بتعريبه محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٠)، واستبيان ممارسة الأنشطة المدرسية (إعداد الباحث)، وبطاقة ملاحظة ممارسة النشاط المدرسي (إعداد الباحث)، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية والأنشطة المدرسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات.

وهدف بحث Samuel (2007) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وفاعلية الذات لمعلمي المدارس الثانوية في جنوب غرب نيجيريا. وتكونت العينة من ٤٧٥ مدرسًا ثانويًا (ذكور =٢٣٠، إناث =٢٤٥) تم اختيارهم عشوائيًا من جنوب غرب

نيجيريا، وتوصلت نتائج هذا البحث إلى أنه لا توجد فروق تعزى إلى النوع، والعمر، والعمل بالنسبة لمتغير فاعلية الذات.

وحاول بحث خليل (٢٠١٠) التحقق من أثر تنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط - الوعى - الاستراتيجية المعرفية - الرقابة الذاتية) فى تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث عينة عشوائية عبارة عن فصلين من فصول الصف الثالث الإعدادى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأوضحت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت هذه النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث فى درجة فاعلية الذات بالنسبة للمقياس البعدى.

وهدف بحث الخلافى (٢٠١٠) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات الأكاديمية ببعض سمات شخصية الطلبة، وكذلك الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض السمات (التألف -الثبات الانفعالى –الدهاء) لدى عينة من طلبه الجامعة وتكونت العينة من١١٠طالبًا وطالبة جامعيين اختيروا بطريقة عشوائية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، وكان التألف أكثرهم ارتباطًا، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمقياس فاعلية الذات الأكاديمية والجنس فى اتجاه الإناث.

وسعى بحث المصبحيين، والركيبات (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الإبداعية، ومستوى التوافق الاجتماعى، من خلال دراسة العلاقة بينهما، ومدى

اختلاف فاعلية الذات الإبداعية والتوافق الاجتماعى باختلاف جنس وصفوف الطلبة الموهوبين فى مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، ولذلك تبنى الباحثان (Abbott, 2010) مقياس فاعلية الذات الإبداعية الذى عربه الزعبى (٢٠١٤)، كما طور الباحثان مقياس التوافق الاجتماعي، وبعد ذلك تم التحقق من صدق هذين المقياسين وثباتهما، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية؛ إذ جرى اختيار شعبة إناث وشعبة ذكور من كل صف دراسى وتكونت العينة من (١٧٥) طالبًا وطالبة، (٨٤) ذكور و(٩١) إناث في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة العقبة للفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠١٨/ ٢٠١٩). وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت نتائج البحث إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية ومستوى التوافق الاجتماعي للطلبة الموهوبين كانا متوسطين، كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا فى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، فى حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا فى مستوى التوافق الاجتماعي يعزى إلى الجنس، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الصف الدراسي فى مستوى فاعلية الذات الإبداعية، ومستوى التوافق الاجتماعى، كذلك توصل البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجة الفاعلية الإبداعية ودرجة التوافق الاجتماعى فى الدرجة الكلية وأبعاده المختلفة

وهدف بحث الحمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي يدرسون في مدرسة المحرق الثانوية للبنين تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة،

بواقع (٢٠) طالبًا في كل مجموعة، بلغ متوسط أعمارهم(١٧,٤٨) سنة بانحراف معياري (٠,٦٨). استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الذي أعده عبد الله والعقاد(٢٠٠٩)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب، حيث تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات البعدي، وعلى محاور المقياس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ترجع للنوع بالنسبة لمتغير فاعلية الذات.

وإجمالًا لما سبق ركزت البحوث السابقة من حيث الأهداف على تناول فاعلية الذات وارتباطها بتقييم الصور الذاتية، بالإضافة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني وفاعلية الذات بالاتجاهات نحو العمل، وتنمية فاعلية الذات ومهارات ما وراء المعرفة، والعلاقة بين الأنشطة المدرسية وفاعلية الذات، والعلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات فى تحقيق الرفاهية النفسية، وفحص العلاقة بين فاعلية الذات وأبعاد الرفاهية النفسية والمرونة، وفاعلية الذات الإبداعية، ومستوى التوافق الاجتماعى كما تناولت البحوث السابقة فاعلية الذات لدى الجنسين والفروق بينهما.

كما تنوعت الأدوات التى تم استخدامها لقياس متغيرات البحث فمنها ما كان معد مسبقًا ومنها ما تم تصميمه من قبل الباحثين مثل: (العبارات التقريرية، وبطاقات ملاحظة، والدراسات الطولية، والبرامج التربوية الإرشادية، والتقارير الذاتية).

كما استخدمت معظم البحوث التى تم عرضها المنهج الوصفى الارتباطى، وتنوعت الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى معالجة بيانات البحوث السابقة، وذلك تبعًا للهدف من كل بحث، وكذلك للتحقق من صحة فروض كل بحث، فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المختلفة مثل: (معامل إرتباط بيرسون، وإختبار (ت)، والمتوسط، والانحراف المعياري، وتحليل الانحدار، وتحليل التباين)، وسوف تستخدم الباحثة المنهج الوصفى وبعض الأساليب الإحصائية التى تناسب فروض البحث الحالى.

كما تناولت البحوث السابقة عينات مختلفة مثل: (المرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية) وكانت جميع العينات من كل الجنسين (ذكور وإناث) للتعرف على الفروق بينهم فى المتغيرات الخاصة بالبحث.

وقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة فى ذلك فبعض البحوث وجدت أن الإناث أكثر من الذكور فى فاعلية الذات مثل: بحث (٢٠٠٣) Bacchini & Magliulo، بحث الخلافى (٢٠١٠) بينما أسفرت نتائج بحوث أخرى أن الذكور أكثر من الإناث فى فاعلية الذات مثل: بحث المصبحيين، والركيبات (٢٠٢٠) وتوصلت نتائج مجموعة أخري من البحوث أنه لا توجد فروق بين الجنسين فى فاعلية الذات مثل: بحث خليل (٢٠١٠)، وبحث محمد (٢٠٠٤)، وبحث (2007)Samuel، وبحث الحمد (٢٠٢٠). وهذا التناقض فى النتائج يستوجب مزيدًا من البحوث حول فاعلية الذات وارتباطها بالنوع والتخصص الدراسى وغيرها من المتغيرات.

ثانيًا: بحوث تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها مع بعض المتغيرات:

وإهتم بحث (2007) Rathi & Rastogi التعرف على العلاقة بين مغزي

الحياة والرفاهية النفسية قبل وأثناء المراهقة لذلك تم تطبيق مقاييس الدراسة على ٩٠٠ طالبًا جامعيًا، لتوضح النتائج النهائية أن الذكور أكثر شعوراً بالرفاهية النفسية من الإناث.

وهدف بحث جودة (٢٠٠٧) التعرف عن العلاقة بين السعادة والذكاء الإنفعالي والثقة بالنفس لدي طلاب جامعة الأقصي وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة بين السعادة وكل من الذكاء الانفعالي والثقة بالنفس، لتوضح النتائج بعدم وجود فروق في مستوى السعادة تعزى للنوع الاجتماعي.

وإهتم بحث الجندي وتلاحمة (٢٠١٧) بالتعرف علي درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفسلطينية في محافظة الخليل، ووجد أن درجة الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفسلطينية كان متوسطا، كما وجددت فروقاً في العافية النفسية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروقا وفقا لمتغير التخصص لصالح ذوي التخصصات الإنسانية، وفروقا وفقا لمتغير الدخل الاقتصادي المرتفع، ولم توجد فروقا تعزى لمتغير نوع الجامعة

واهتم بحث العنزي (٢٠١٧) بالتعرف على دور الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة خاصة مكونة من (٢٠) عبارة تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (٢٤٠) طالباً من طلبة الرحلة الثانوية بمدينة عرعر، وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج درجة تأثير الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (مرتفعة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٨ - ٥)، كما كشفت الدراسة

عن عدم وجود فروق في دور الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية تعزى إلى متغير مستوى الصف على الأداة ككل.

وهدف بحث النجار (٢٠١٨) إلى التعرف على العوامل المسببة فى زيادة الرفاهية النفسية لدى العاملات فى القطاع الحكومي المدنى فى محافظات غزة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم مقياس العوامل المسببة للرفاهية النفسية إعداد الباحث، وتكونت عينة البحث من (١٢١) معلمة، وأظهرت نتائج البحث أن أكثر مجالات مقياس العوامل المسببة للرفاهية النفسية هو العامل الديني، حيث بلغ وزنه النسبى (٩٢,٨ ٪)، ويليه على التوالى عامل الكفاءة الاجتماعية، حيث بلغ وزنه النسبى (٨٤ ٪)، ثم العامل الصحى حيث بلغ وزنة النسبى (٧٧,٤٪)، ثم العامل الاقتصادي حيث بلغ وزنه النسبى (٧٦,١ ٪)، ثم عوامل شخصية (ذاتية) حيث بلغ وزنها النسبى (٧٣,٤)، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس العوامل المسببة للرفاهية النفسية يعزى لمتغيرات العمر، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدف بحث الزهراني، والكشكي(٢٠٢٠) إلى التعرف على الرفاهية النفسية وعلاقتها بإدارة الذات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٧) طالبة من ذوات الإعاقة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، كما استخدمت المقاييس التالية: مقياس الرفاهية النفسية لرايف (٢٠٠٧) ترجمة الكشكي (قيد النشر)، ومقياس إدارة الذات لحسن (٢٠١٠)، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية وإدارة الذات لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الإعاقة في الرفاهية النفسية وإدارة الذات،

وأن مستوى الرفاهية النفسية ومستوى إدارة الذات لدى أفراد العينة مرتفع، وفي ضوء هذه النتائج تم وضع عدد من التوصيات.

وإجمالًا لما سبق ركزت البحوث السابقة من حيث الأهداف على تناول الرفاهية النفسية وارتباطها بالذكاء الوجدانى وفاعلية الذات، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الذاتية والتنظيم الذاتي والرفاهية النفسية، وتقييم الرفاهية النفسية للبالغين، والعوامل المسببة فى زيادة الرفاهية النفسية، ودراسة العلاقات بين الذكاء الوجداني والسلوك الإيثارى والرفاهية الذاتية، والعلاقة بين الرفاهية النفسية والذكاء الانفعالى، والعلاقة بين الذكاء الوجدانى وفاعلية الذات فى تحقيق الرفاهية النفسية، وفحص العلاقة بين فاعلية الذات وأبعاد الرفاهية النفسية والمرونة، والعلاقة بين التوافق الدراسي والرفاهية النفسية، ومدى إسهام الرفاهية النفسية فى كل من السلوك واتجاهات الطلاب الدراسية والاكتئاب والنوع، كما تناولت البحوث السابقة الرفاهية النفسية لدى الجنسين والفروق بينهما، وقد اختلفت نتائج البحوث السابقة فى ذلك،

كما تنوعت الأدوات التى تم استخدامها لقياس متغيرات البحث فمنها ما كان معد مسبقًا ومنها ما تم تصميمه من قبل الباحثين مثل: (العبارات التقريرية، وبطاقات ملاحظة، والدراسات الطولية، والبرامج التربوية الإرشادية، والتقارير ذاتية)، واستخدمت معظم البحوث التى تم عرضها المنهج الوصفى الارتباطى كما تنوعت الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى معالجة بيانات البحوث السابقة وذلك تبعًا للهدف من كل بحث. فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المختلفة مثل: معامل إرتباط بيرسون إختبار (ت) المتوسط، الإنحراف المعياري، وتحليل الإنحدار، وتحليل التباين، وسوف تستخدم الباحثة المنهج الوصفى وبعض الأساليب

الإحصائية التى تناسب فروض البحث الحالى، وسوف تعتمد الباحثة علي برنامج SPSS فى تحليل البيانات

كما تم تطبيق البحوث والدراسات السابقة عينات مختلفة مثل: (المرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية)، وكانت جميع العينات من كلا الجنسين (ذكور وإناث) للتعرف على الفروق بينهم فى المتغيرات الخاصة بالبحث، فبعض البحوث وجدت أن الإناث أكثر من الذكور فى الرفاهية النفسية مثل بحث الطروانة (٢٠١٦)، وبحث الجندى وتلاحمة (٢٠١٧)، بينما توصلت بحوث أخرى إلى أن الذكور أكثر من الإناث فى الرفاهية النفسية مثل: بحوث كل من (2012) Lloyd & Devine ، و(2007) Rathi & Rastogi، وترى نتائج مجموعة أخرى من البحوث أنه لا توجد فروق بين الجنسين فى الرفاهية النفسية مثل: بحث (Elias 2006)، وبحث جودة (٢٠٠٧)، وبحث المنشاوى (٢٠١١)، وبحث ياسين، وسرميني، وشاهين(٢٠١٤)، وبحث خرنوب (٢٠١٦)، وهذا التناقض فى النتائج يستوجب مزيداً من إجراء البحوث حول الرفاهية النفسية وارتباطها بالنوع والتخصص الدراسي وغيرها من المتغيرات.

ثالثًا: بحوث تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والرفاهية النفسية:

هدف بحث Kumkaria, Sharma, & Singh (2017) إلى التعرف علي دور الذكاء الوجداني وفعالية الذات فى تحديد الرفاهية الذاتية لدى الأطباء النفسيين. تكونت العينة من (١٠٠) طبيبًا وطبيبة نفسيين. حيث تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون توصلت النتائج إلى أن الرفاهية الذاتية يرتبط إيجابيًا بشكل دال إحصائيًا مع كل من فاعلية الذات

والذكاء الوجداني.

وسعى بحث Modi, Joshi, & Narayanakurup (2018) إلى تقييم تأثير التدريب القائم على اليقظة العقلية فى تقدير الذات والتنظيم الذاتى والرفاهية النفسية لدى المراهقين. حيث تكونت العينة من (١٠٠) مراهقًا ومراهقة بمرحلة المراهقة المبكرة تراوحت أعمارهم بين (١٠ و١٤ عامًا) قسموا مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين، وباستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق أظهرت النتائج فاعلية التدريب القائم على اليقظة العقلية فى تحسين جميع مجالات التنظيم الذاتي والرفاهية النفسية وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف بحث الزهرانى، والكشكى (٢٠٢٠) إلى التعرف على الرفاهية النفسية وعلاقتها بإدارة الذات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتكونت عينة البحث من (٤٧) طالبة من ذوات الإعاقة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، كما استخدمت المقاييس التالية: مقياس الرفاهية النفسية لرايف (٢٠٠٧) ترجمة الكشكى (قيد النشر)، ومقياس إدارة الذات لحسن (٢٠١٠)، وأسفر البحث عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية وإدارة الذات لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدى عينة البحث تعزى لمتغير نوع الإعاقة فى الرفاهية النفسية وإدارة الذات، وأن مستوى الرفاهية النفسية ومستوى إدارة الذات لدى أفراد العينة مرتفع.

كما تعددت البحوث السابقة التي تناولت فاعلية الذات وتباينت في أهدافها، ويمكن تلخيص أهم النتائج المستفادة: بأن فاعلية الذات من أحد المفاهيم المرتبطة

بالتوافق النفسي والصحة النفسية، وتعد عاملًا أساسيًا في رفع الأداء والإنجاز، وترتبط بالقدرة على اتخاذ القرار، كما ترتبط فاعلية الذات بالتقليل من الضغوط الحياتية وإدارتها، كما تعددت البحوث السابقة التي التي تناولت الرفاهية النفسية وتباينت فى أهدافها، ويمكن تلخيص أهم النتائج المستفادة: بأن الرفاهية النفسية من الموضوعات الهامة في دراسة علم النفس، وترتبط بالشعور بالنمو المستمر للشخصية، والإحساس بالكفاءة في إدارة البيئة، والأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وبالتالي فإن النتائج حول هذه المتغيرات دفعت الباحثة إلى تناول هذه المتغيرات بالدراسة ومعرفة طبيعة توافر هذه المفاهيم لدي طلاب التعليم الثانوي لما لها من تأثير قوي في رفع معدلات التوافق النفسي والإجتماعي وتفعيل الأعمال التطوعية والمشاركة الإجتماعية الإيجابية لديهم مما يعزز روح التعاون الجماعي لديهم

تعليق عام على البحوث السابقة

من خلال ما سبق تناوله من إطار نظري حول متغيرات البحث وهى (فاعلية الذات، والرفاهية النفسية)، وكذلك ما تناولته البحوث السابقة حول تلك المتغيرات، والعلاقة فيما بينهم، وتوجز الباحثة ما تم عرضه من بحوث فيما يلي:

أولًا: بالنسبة للهدف:

اختلفت أهداف البحوث والدراسات السابقة وذلك طبقًا لاختلاف الفئات المستهدفة من تناولها بالبحث، فالبحث الحالى يسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والرفاهية النفسية والكشف عن الفروق التى ترجع إلى النوع (إناث /

ذكور) لدى متغيرات البحث.

ثانيًا: بالنسبة للعينة:

تناولت البحوث والدراسات السابقة عينات مختلفة من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية، وكان جميع العينات من كل الجنسين (ذكور وإناث) للتعرف على الفروق بينهم في المتغيرات الخاصة بالبحث، وسوف تكون عينة البحث الحالي من طلبة التعليم الثانوي العام من كل الجنسين (ذكور وإناث).

ثالثًا: بالنسبة للأدوات:

تنوعت المقاييس التى تم استخدامها لقياس متغيرات البحث فمنها ما كان معد مسبقًا ومنها ما تم تصميمه من قبل الباحثين فبالنسبة للأدوات المستخدمة فى قياس متغيرات البحث تنوعت وفقًا للتعريف الذى يتبناه كل باحث ووفقًا لهدف كل بحث والنظرية المتبناة والبعض الآخر قام ببناء مقاييس جديدة لقياس متغيرات البحث كما استخدمت البحوث والدراسات السابقة أدوات لجمع البيانات عبارة عن: عبارات تقريرية، وبطاقات ملاحظة، ودراسات طولية، ومقاييس تقرير ذاتى.

رابعًا: بالنسبة للأساليب الإحصائية والمنهج المستخدم:

استخدمت معظم البحوث التى تم عرضها المنهج الوصفي الارتباطي كما تنوعت الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى معالجة بيانات البحوث السابقة وذلك تبعًا للهدف من كل بحث وكذلك للتحقق من صحة فروض كل بحث فقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المختلفة مثل معامل ارتباط بيرسون اختبار (ت) المتوسط، الانحراف المعياري، تحليل الانحدار، وتحليل التباين.

وسوف تستخدم الباحثة المنهج الوصفي وبعض الأساليب الإحصائية التى

تناسب فروض البحث الحالي، وسوف تعتمد الباحثة على برنامج SPSS فى تحليل البيانات.

خامسًا: بالنسبة للنتائج:

من خلال استعراض البحوث السابقة وجد أن بعض البحوث اتفقت على نتائج معينة وبعض البحوث الأخرى جاءت نتائجها متناقضة وذلك من الممكن أن يرجع إلى اختلاف ظروف تطبيق كل بحث وطبيعة كل بحث واختلاف العينة وكذلك المرحلة الدراسية واختلاف النظرية التى يتبناها الباحث.

وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج من خلال البحوث والدراسات السابقة خاصة بالفروق بين النوعين واختلفت النتائج الخاصة بهذا المتغير، ونظرًا لهذا التفاوت فى نتائج البحوث السابقة ستقوم الباحثة ببحث أثر النوع (طلاب وطالبات) على متغيرات البحث الحالي، وفى سبيل ذلك سوف تقوم الباحثة بتطبيق المقاييس وتقنينها وتصحيحها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى النتائج المرجو الوصول إليها.

فروض البحث:

انطلاقًا من الإطار النظري والبحوث السابقة يمكن اشتقاق فروض البحث كما يلي:

١ -يوجد مستوى متوسط من الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٢ -لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٣ -لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة في الرفاهية النفسية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي لدراسة الرفاهية النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة.

عينة البحث:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (١٥٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، بينما بلغت العينة النهائية (٣٦١) من المرحلة الثانوية بواقع (١٣٦ طالبًا، و٢٢٥ طالبة)، وبلغ متوسط أعمارهم (١٧,٢٠) سنة وبانحراف معياري قدره (٠,٩٥٣)، والجدول التالي رقم (١) يوضح أعداد أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية العامة حسب متغيري النوع (ذكور - إناث)، والصف الدراسي (الأول - الثاني - الثالث):

جدول (١) : أعداد أفراد عينة البحث حسب متغيري النوع والصف الدراسي

(ن = ٣٦١)

النوع	الصف الدراسي			الإجمالى
	الأول	الثاني	الثالث	
ذكور	٣٢	٨	٩٦	١٣٦
إناث	٤٨	٣٦	١٤١	٢٢٥
الكلي	٨٠	٤٤	٢٣٧	٣٦١

أدوات البحث:

مقياس الرفاهية النفسية (ترجمة وتعريب: مصطفى، وسالم، وعطيه، ٢٠١٩):

قام (Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz, 2018) بإعداد مقياس الرفاهية النفسية، كما قامت (مصطفي، وسالم، وعطية، ٢٠١٩) بترجمة وتعريب هذا المقياس الذى تم تطبيقه على طلبة الفرقه الأولى كلية التربية جامعة الزقازيق، والذي يتكون من (٢٠) مفردة تقيس أربعة أبعاد للرفاهية النفسية، وهي:(التوافق مع الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والتطور الشخصي)، والمفردات في هذا المقياس مصاغة بطريقة إيجابية وسلبية، وفيه يطلب من الطالب أن يحدد ما إذا كانت المفردة تنطبق عليه أو لا تنطبق من خلال تدرج سداسي يمتد من أوافق تمامًا إلي أرفض تمامًا، حيث إذا إختار الطالب أوافق تمامًا يحصل علي الدرجة (٦) ، أما إذا أختار الطالب أوافق بشدة يحصل علي الدرجة (٥)، وإذا اختار الطالب أوافق أحيانًا يحصل علي الدرجة (٤)، وإذا اختار الطالب أرفض أحيانًا يحصل علي الدرجة (٣) وإذا اختار الطالب أرفض بشدة يحصل على الدرجة (٢) وإذا اختار الطالب أرفض تمامًا يحصل علي الدرجة (١) والعكس في حالة المفردة السلبية.

حساب ثبات وصدق مقياس الرفاهية النفسية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الرفاهية النفسية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة (ن=١٥٠)، وتم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم التحقق من ثبات وصدق مقياس الرفاهية النفسية كما يلي:

أولاً: ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا -

في حالة حذف المفردة) حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، ويبين الجدول (٢) نتائج الثبات.

الجدول (٢) نتائج معاملات الثبات (كرونباخ ألفا-في حالة حذف المفردة) لأبعاد مقياس الرفاهية النفسية

رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا
١	٠,٧٠٩	٨	٠,٧١٠	١٥	٠,٧٠٣
٢	٠,٦٩١	٩	٠,٧١٠	١٦	٠,٦٧٦
٣	٠,٦٩٣	١٠	٠,٦٩٩	١٧	٠,٧٠٤
٤	٠,٦٩٨	١١	٠,٧٠٢	١٨	٠,٦٩٦
٥	٠,٦٩٧	١٢	٠,٧٠٨	١٩	٠,٦٩٥
٦	٠,٧٠٤	١٣	٠,٦٧٦	٢٠	٠,٦٩٢
٧	٠,٧٠١	١٤	٠,٦٨٢		
معامل ألفا للمقياس ككل = ٠,٧١٠					

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الرفاهية النفسية ككل أقل من أو تساوي معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المفردة) للمقياس ككل، حيث بلغت قيمته (٠,٧١٠)، كما تم حساب ثبات مقياس الرفاهية النفسية بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان/ بروان - جتمان)، وكانت قيمهما على الترتيب (٠,٦٢٣، ٠,٦١٤).

ثانياً: صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق المقياس تم تطبيق أداة البحث على عينة مكونة من (١٥٠) من طلبة المرحلة الثانوية العامة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط ما بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية،

والجدول التالي رقم(٣) يبين ذلك.

الجدول (٣) نتائج معاملات ارتباط مفردات مقياس الرفاهية النفسية بالدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٢١**	٨	٠,٢٣٧**	١٥	٠,٣٦٤**
٢	٠,٤٧٦**	٩	٠,٢٧٢**	١٦	٠,٥٩٧**
٣	٠,٤٥٦**	١٠	٠,٣٨٠**	١٧	٠,٣١٣**
٤	٠,٣٨٩**	١١	٠,٣٨١**	١٨	٠,٤٠٩**
٥	٠,٤١٢**	١٢	٠,٢٦٩**	١٩	٠,٤٢٠**
٦	٠,٣٨٢**	١٣	٠,٥٩٥**	٢٠	٠,٤٦٢**
٧	٠,٣٩٤**	١٤	٠,٥٤٩**		

❖ ❖ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

❖ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من النتائج الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين جميع عبارات مقياس الرفاهية النفسية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس.

وبعد حساب معاملات الثبات والصدق لم يتم حذف أي مفردات، وبالتالي يكون عدد مفردات مقياس الرفاهية ككل=٢٠، وعدد مفردات كل بعد كالتالي: (بعد تقبل الذات =٥، وبعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين =٥، وبعد الحكم الذاتي = ٦، وبعد النمو الشخصي = ٤).

مقياس فاعلية الذات self efficacy (إعداد: حجازي، ٢٠١٧)

قامت (حجازى، ٢٠١٧) بإعداد مقياس فاعلية الذات للتطبيق تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالصفين الأول والثاني الإعدادي، والذى يتكون من (١٧) مفردة لقياس فاعلية الذات وتتم الإجابة عليه من خلال تدرج ثلاثي يمتد من (تنطبق تمامًا) إلى (لا تنطبق) وتعطى الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١) بشكل تدريجي والمفردات في هذا المقياس مصاغة بطريقة إيجابية وسلبية، وفيه يطلب من الطالب أن يحدد ما إذا كانت المفردة تنطبق عليه أو لا تنطبق من خلال تدرج ثلاثي يمتد من تنطبق تمامًا إلى لا تنطبق، حيث إذا اختار الطالب تنطبق تمامًا يحصل علي الدرجة (٣) ، أما إذا اختار الطالب تنطبق إلي حد ما يحصل علي الدرجة (٢)، وإذا اختار الطالب لا تنطبق يحصل علي الدرجة (١) والعكس في حالة المفردة السلبية.

حساب صدق وثبات مقياس فاعلية الذات:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وتم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم التحقق من ثبات وصدق مقياس فاعلية الذات كما يلي:

أولاً: ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا - في حالة حذف المفردة) حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، ويبين الجدول (٤) نتائج الثبات.

الجدول (٤) نتائج معاملات الثبات (كرونباخ ألفا-في حالة حذف المفردة) لمقياس فاعلية الذات

رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا	رقم العبارة	معامل ألفا
١	٠,٧٢٤	٧	٠,٧١١	١٣	٠,٧٢٨
٢	٠,٧٢٤	٨	٠,٧٢٨	١٤	٠,٧١١
٣	٠,٧٢٩	٩	٠,٧٠٧	١٥	٠,٧٢١
٤	٠,٧١٦	١٠	٠,٧١٨	١٦	٠,٧١٤
٥	٠,٧١١	١١	٠,٧٠٣	١٧	٠,٧٢٥
٦	٠,٧١٠	١٢	٠,٧٣٠		
معامل ألفا للمقياس ككل = ٠,٧٣١					

يتضح من النتائج في الجدول السابق رقم (٤) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس فاعلية الذات ككل أقل من أو تساوي معامل ألفا كرونباخ (في حالة حذف المفردة) معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، حيث بلغت قيمته (٠,٨٠٥)، كما تم حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان/بروان - جتمان)، وكانت قيمهما على الترتيب (٠,٧٤٩، ٠,٧٤٧).

ثانياً: صدق المقياس

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس تم تطبيق أداة البحث على عينة مكونه من (١٥٠) من طلبة المرحلة الثانوية العامة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط ما بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية، والجدول التالي رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥) نتائج معاملات ارتباط فقرات مقياس فاعلية الذات بالدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٥٣**	٧	٠,٥٠٧**	١٣	٠,٣٦٦**
٢	٠,٣٧٩**	٨	٠,٢٨٨**	١٤	٠,٥٢٠**
٣	٠,٣٨٤**	٩	٠,٥٤٨**	١٥	٠,٣٩٩**
٤	٠,٤٥٣**	١٠	٠,٤٤٠**	١٦	٠,٤٧٠**
٥	٠,٥١٣**	١١	٠,٥٨٧**	١٧	٠,٤٠٠**
٦	٠,٥٢١**	١٢	٠,٢٨٦**		

❖ ❖ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

❖ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من النتائج في الجدول السابق رقم (٥)أن جميع معاملات الارتباط بين جميع مفردات مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من ثبات وصدق مقياسي الرفاهية النفسية وفاعلية الذات:

- معامل ثبات ألفا كرونباخ (في حالة حذف المفردة).
- الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان/ بروان - جتمان).
- معامل ارتباط بيرسون.

ثانياً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من فروض البحث.

- اختبار كولموجروف سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من المعيارية (Test of Normality) لدرجات مقياس الرفاهية النفسية.
- المتوسط الوزني والانحراف المعياري للتحقق من الفرض الأول.
- اختبار مان ويتني لمجموعتين مستقلتين للتحقق من الفرضين الثاني والثالث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

قامت الباحثة بالتحقق من معيارية درجات مقياس الرفاهية النفسية لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث، من خلال اختبار كولموجروف- سمرنوف كولموجروف سمرنوف (Kolmogorov–Smirnov)، والجدول التالي رقم (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار كولموجروف سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من معيارية درجات مقياس الرفاهية النفسية

المقياس	النوع	كولموجروف سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov)		
		الإحصاءة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	الذكور	٠,١١٣	١٣٦	٠,٠٠٠❖❖
	الإناث	٠,٠٥٨	٢٢٥	٠,٠٤٥❖

❖❖دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

❖دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود دلالة إحصائية لنتائج اختبار كولموجروف -سمرنوف للتحقق من معيارية درجات مقياس الرفاهية النفسية، مما

يعني أن توزيع درجات مقياس الرفاهية النفسية أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية العامة غير معياري، وبالتالي فإن الأساليب الإحصائية اللابرامترية هي الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث.

قامت الباحثة بتلخيص نتائج البحث الحالي من خلال التحقق من الفروض باستخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية لمناسبته للبحث الحالي، حيث تم حساب المتوسط الوزني والانحراف المعياري للتحقق من الفرض الأول، واختبار مان وتني لمجموعتين مستقلتين للتحقق من الفرضين الثاني والثالث. وفيما يلي عرض نتائج التحقق من فروض البحث بالتفصيل.

أولاً: التحقق من الفرض الأول للبحث:

ينص الفرض الأول للبحث على: "**يوجد مستوى متوسط من الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة**". وللتحقق من الفرض الأول قامت الباحثة بحساب الوسيط الحسابي لدرجات طلبة المرحلة الثانوية العامة على مقياس الرفاهية النفسية، وذلك لأن الوسيط هو الأدق فى التعبير عن مقاييس النزعة المركزية فى حال عدم معيارية توزيع بيانات المتغير، وتم الحكم على درجة توافر الرفاهية النفسية من خلال ما يلي:

- حيث إن أقل درجة في مقياس الرفاهية النفسية هي (٢٠)، وأعلى درجة هي (١٢٠).
- المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ١٢٠ – ٢٠ = ١٠٠
- عدد الفئات= ٣ = منخفض ومتوسط ومرتفع
- طول الفئة = المدى / عدد الفئات = ١٠٠ / ٣ = ٣٣,٦٦

- فئة التحقق بدرجة منخفضة = من ٢٠ حتى ٥٣,٦٦

- فئة التحقق بدرجة متوسطة = من أكبر من ٥٣,٦٦ حتى ٨٧,٣٣

- فئة التحقق بدرجة مرتفعة = من أكبر من ٨٧,٣٣ حتى ١٢٠

والجدول رقم (٧) التالي يوضح النتائج:

جدول (٧) الوسيط الحسابي لدرجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الرفاهية النفسية

المقياس	الوسيط الحسابي	مستوى التحقق❖
الرفاهية النفسية	٦٧	متوسط

❖ فئة التحقق بدرجة منخفضة = من ٢٠ حتى ٥٣,٦٦

- فئة التحقق بدرجة متوسطة = من أكبر من ٥٣,٦٦ حتى ٨٧,٣٣

- فئة التحقق بدرجة مرتفعة = من أكبر من ٨٧,٣٣ حتى ١٢٠

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٧) توافر مستوى متوسط من الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، حيث كانت قيمة الوسيط (٦٧)؛ حيث تقع في فئة التحقق بدرجة متوسطة (من أكبر من ٥٣,٦٦ حتى ٨٧,٣٣).

مناقشة نتائج الفرض الأول:

ويتضح تحقق الفرض، فقد اتفقت هذه النتيجه مع ماتوصل إليه بحث شعبان (٢٠١٠)، و بحث الأنصاري (٢٠١٩) في أن مستوى درجة الرفاهية النفسية كان بالمستوى المتوسط، وتختلف مع ما توصل إليه بحث الزهراني، والكشكي(٢٠٢٠)، وبحث العنزي (٢٠١٧)، حيث كانت بالمستوى المرتفع، وتختلف أيضًا مع ما توصل إليه بحث عثمان وعبدالوهاب (٢٠١٨)، حيث كانت بالمستوى فوق المتوسط.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض الأول الذي أسفر عن توافر مستوى متوسط من

الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة حيث إنه عند توافر يد المساعدة من قبل أفراد أسرة الطالب اللذين يقدمون له الدعم المادي والمعنوي من حيث تشجيعه على المذاكرة ومساعدته في وضع الخطط الدراسية وأداء أي أعمال في المنزل وهذه المساعدة تكون محببة للطالب ويستجيب لها جيداً و يعتبر بمثابة قوة دافعة للطالب للتصدي ومواجهة التحديات والعقبات التي تعترض طريقه ومن جانب آخر تفسر هذه النتائج وجود علاقات جيدة مع الآخرين مليئة بالمحبة والمودة والتعاطف مع الآخرين والشعور بالتطوير المستمر في تحقيق الإمكانات والقدرات والقدرة علي تحديد الأهداف في الحياة والتمكن من البيئة، ومن ثم جاء مستوي الرفاهية متوسطاً.

ثانياً: التحقق من الفرض الثاني للبحث:

ينص الفرض الثاني للبحث على: **"لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية العامة".**
وللتحقق من الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية العامة، والجدول التالي رقم (٨) يوضح النتائج:

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (Z)	الدلالة الإحصائية
الرفاهية النفسية	الذكور	١٣٦	١٧٩,٣٤	٢٤٣٩٠,٥٠	٠,٢٣٥	٠,٨١٤
	الإناث	٢٢٥	١٨٢,٠٠	٤٠٩٥٠,٥٠		

❖❖دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

❖دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٨) أن قيمة (Z) غير دالة ، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية العامة؛ حيث كانت قيمة (٠,٢٣٥) وكانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٨١٤)، وهي أعلى من (٠,٠٥).

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

ويتضح تحقق الفرض، فقد إتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (Elias 2006)، وبحث جودة (٢٠٠٧)، وبحث المنشاوى (٢٠١١)، وبحث ياسين، وسرميني، وشاهين(٢٠١٤)، وبحث خرنوب (٢٠١٦) فى أنه لاتوجد فروق فى الرفاهية النفسية ترجع إلى النوع، وتختلف مع ماتوصل إليه بحث الطروانة (٢٠١٦)، وبحث الجندى وتلاحمة (٢٠١٧)، حيث كان هناك فروق لصالح الإناث في الرفاهية النفسية، وتختلف أيضًا مع ما توصل إليه بحوث كل من (Devine & Lloyd (2012 ، و(Rathi & Rastogi 2007)، حيث كان هناك فروق لصالح الذكور في الرفاهية النفسية

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض الثاني الذي أسفر عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الرفاهية النفسية لدى الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية العامة أن هناك ترابط وتشابه في البيئة الأسرية والمدرسية للطلاب والطالبات وتقاربهم في مواجهة ضغوط الحياة وشعورهم المشترك بالرضا عن الحياة وتحديدهم على حد سواء للأهداف الخاصة والعامة في الحياة ومدى تشابه المعتقدات لديهم ومدى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين النوعين في مجتمعاتنا العربية،

ثالثاً: التحقق من الفرض الثالث للبحث:

ينص الفرض الثالث للبحث على: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة في الرفاهية النفسية". وللتحقق من الفرض الثالث قامت الباحثة بحساب اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة في الرفاهية النفسية، والجدول التالي رقم (٩) يوضح النتائج:

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية في الرفاهية النفسية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (Z)	الدلالة الإحصائية
منخفضو فاعلية الذات	١٧٨	١٣٦,٩٣	٢٤٣٧٣,٥٠	٧,٩١٧	٠,٠٠٠ **
مرتفعو فاعلية الذات	١٨٣	٢٢٣,٨٧	٤٠٩٦٨,٥٠		

❖❖دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

❖دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٩) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة في الرفاهية النفسية؛ حيث كانت قيمة (٧,٩١٧) وكانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي أقل من (٠,٠١) لصالح مرتفعي فاعلية الذات.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

تفسر الباحثة نتيجة الفرض الثالث الذي أسفر عن وجود فرق دال إحصائيًا

عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة في الرفاهية النفسية لصالح مرتفعي فاعلية الذات، وقد إتفقت هذه النتيجة مع ماتوصل إليه بحث Kumkaria, Sharma, & Singh (2017)، وبحث الزهراني، والكشكي(٢٠٢٠) فى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية وفاعلية الذات.

بأن الطلبة مرتفعي فاعلية الذات لديهم قدر مرتفع من مستوي قوة الدوافع للأداء وقوة المثابرة في المواقف والمجالات المختلفة للحياة ولديهم الثقة في قدراتهم وإمكاناتهم التي تؤهلهم علي إتمام كافة المهام المكلفين بها علي أكمل وجه ممكن مما يؤثر علي زيادة القدرة علي الإنجاز والنجاح في الأداء وتعزيز الثقة بالنفس ومن ثم الشعور بالراحة والطمأنينة وجودة الحياة،

توصيات البحث:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث، تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١) تشجيع المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بالإهتمام بالرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية لما لها من أهمية بالنسبة لهم.

٢) ضرورة الإهتمام سواء بالرفاهية النفسية أو ما يحقق السعادة للطلاب على حد سواء (ذكور -إناث) لتنمية ثقتهم بذاتهم وتحقيق طموحاتهم وأهدافهم.

٣) ضرورة الإهتمام بتحسين فاعلية الذات وتحفيز الطلاب وتشجيعهم وزيادة الثقة بالنفس لديهم مما يساعد على تحقيق فاعلية ذات أعلى، وبالتالى يساعد على توافر الرفاهية والسعادة لديهم.

٤) ضرورة الإهتمام بتحسين الثقة بالنفس وقدرات الطلاب ومساعدتهم على المشاركة فى الأنشطة المدرسية (الثقافية والرياضية والاجتماعية) مما يساعد على إرتفاع مستوى فاعلية الذات لديهم، وبالتالى تحسين السعادة والرفاهية النفسية.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتيجة البحث الحالي تقترح الباحثة مجموعة من البحوث المقترحة منها:

١) الرفاهية النفسية في ضوء التخصص والمرحلة الدراسية ونوع التعليم.

٢) فاعلية الذات لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الثانوية.

٣) سمات الشخصية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدي طلبة المرحلة الثانوية.

٤) العلاقة بين المساندة الأكاديمية والرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٥) العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٦) الاندماج المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٧) العلاقة بين فاعلية الذات وسمتي التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٨) العلاقة بين الكمالية وفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٩) العلاقة بين فاعلية الذات والرضا عن الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

المراجع العربية:

١. أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٦). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*، ط، دار المسيرة للطباعة، عمان.

٢. أبو وردة، سها عبدالوهاب بكر (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، ١٢(٤١)، ١٥٥ - ٢١٢.

٣. الجندي، نبيل، وتلاحمة، جباره (٢٠١٧). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفسلطينية في محافظة الخليل، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس،عمان، ١١(٢)، ٣٢٣ -٣٥١.

٤. جودة، آمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية*، ٣ (٢١)، ٦٩٧ – ٧٣٨.

٥. حجازي، إحسان شكري عطية (٢٠١٧). التنبؤ بالاحتراق التعليمي من ضغوط الحياة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالصفين الأول والثاني الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٩٠، ٤٣٥ – ٤٨٥.

٦. حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا. الهيئة المصرية العامة للكتاب. *مجلة علم النفس*، القاهرة، ١٥(٥٩)، ١٢٤ - ١٣٩.

٧. الحمد، محمد بن صالح (٢٠٢٠). أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، البحرين، (١٨)، ١٥٩ – ٢٠٤.

٨. حنفي، هويده (٢٠١٣). *مقياس فاعلية الذات*. القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٩. خرنوب، فتون (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجله اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* ، ١٤(١)، ٢١٧ - ٢٤٢.

١٠. خليل، وائل سيد أحمد (٢٠١٠). أثر التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١١. الزهرانى، أحلام على أحمد، والكشكى، مجدة السيد علي (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقتها بإدارة الذات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك عبدالعزيز. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٨(١٤)، ٢١٩ - ٢٤٤.

١٢. الزيات، فتحي (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي* (ج٢). القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٣. السويلم، سارة سليمان عبدالله (٢٠١٩). الرفاهية النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٠(٩)، ٥٠٣ - ٥٣٣.

١٤. السيد، منصور محمد (٢٠٠٣). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة أسوان. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ١٩ (٢)، ٥٠ - ٨٩.

١٥. الشعراوي، علاء محمود جاد (٢٠٠١). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٦ – ٣٢٥.

١٦. شند، سميرة محمد إبراهيم، وشعت، نهى محمد عبدالمحسن، ورامز، محمود (٢٠١٤). مقياس فاعلية الذات للمراهقين. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣(٣٨)، ٨١٤ – ٨٤٦.

١٧. الطروانة، أحمد (٢٠١٦). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة كلية التربية*، (جامعة الأزهر)، ١٥٨(٢)، ٨٠٩ – ٨٢٥.

١٨. عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). *نظريات الشخصية*. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩. عبد الله، جابر عبد الله (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. القاهرة، *مجلة الدراسات العربية في علم النفس*، ٥(٣)، ٥٣٣ -٦٤١.

٢٠. العدل، عادل محمد محمود (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ١(٢٥)، ١٢١ - ١٧٨.

٢١. العنـزي، حمـود بـن محمـد نـاوي (٢٠١٧). دور الأنشـطة الترويحيـة في الرفاهيـة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية: جامعة زيان عاشور بالجلفة، المملكة العربية السعودية، ١٠(١)، ١٨٤ - ٢٠٢.

٢٢. محمد، سامح محمد (٢٠٠٤). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢٣. المخلافي، عبد الحكيم (٢٠١٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدي الطلبة –دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. *مجلة جامعة دمشق*، (٢٥)،٤٨١ -٥١٤.

٢٤. المصبحيين، منيرة محيل، والركيبات، أمجد فرحان محمد. (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. عمادة البحث العلمي، مجلة *دراسات - العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٤٧(٣)، ٢٢٢ - ٢٣٧.

٢٥. مصطفى، إيناس محمد صفوت، وعطية، رانيا محمد علي، وسالم، هانم أحمد (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١١٦)، ١٠٥ - ١٦٤.

٢٦. المنشاوي ، عادل محمود (٢٠١١) .الرفاهية النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل والقلق الإجتماعي والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلبة المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، دمنهور، ٢١(٧٠)، ٣٣٠ -٣٩٠.

٢٧. النجار، يحيى محمود (٢٠١٨). العوامل المسببة في زيادة الرفاهية النفسية لدى العاملات في القطاع الحكومي المدني في محافظات قطاع غزة. *مجلة دراسات في علم نفس الصحة*، جامعة الجزائر، ٨، ٥٦ - ٧٥.

٢٨. ياسين، حمدي محمد، وسرميني، إيمان مصطفى، وشاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٤). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٥(٩٧)، ٣٥١ –٣٩٥.

المراجع الأجنبية:

1. Bacchini, D. Magliulo, F. (2003).Self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (5), 337-349.
2. Bandura, A & Wood, R. (1989). Effect of perceived control ability and performance standards on self- regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56 (5), 805-814.
3. Bandura, A (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. W.H. freeman and company Books, 6(3), New York.
4. Bandura, A. (1977). Self- efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Journal of Psychological Review*, 84(2), 191-215.

5. Cervone, D. (1986). Anchoring efficacy and action the influence of judgmental heuristics on self- efficacy judgmebts and behaviour, *Journal of personality and social psychology*, 55(3), 492-501.

6. Devine, P & Lloyd, K (2012). Internet use and psychological well-being among 10 year old 11-year old children. *Child Care in Practice*, 18 (1), 5 - 22.

7. Elias H (2006). Academic adjustment and psychological well-being among students in an international school in kualalumpur, Malaysia. *Journal of personality and social psychology*, 25 (4), 1012- 1022.

8. Kumkaria, B., Sharma, O. P., & Singh, M. P. (2017). Role of emotional intelligence and self-efficacy on psychological well-being in psychiatrist**.** *Journal of Indian Health and Wellbeing*, 8(7), 774-776**.**

9. Maddux, J. (1993). Social cognitive models of health and exercise behaviour an introduction and review of conceptual issues, *Journal of Applied psychology*, 50, 116-140

10. Modi, S., Joshi, U., & Narayanakurup, D. (2018). To what extent is mindfulness training effective in enhancing self-esteem, self-regulation and psychological well-being of school going early adolescents?, *Journal of Indian Association Child and Adolesc*ent *Mental Health*, 14(4), 89-108.

11. Rathi ,N. & Rastogi ,R. (2007). Meaning in life and psychological wellbeing in preadolescents and adolescents.

Journal of the Indian academy of applied psychology, 33, (1), 31 – 38.

12. Ryff, C. (1989). Happiness is very thing, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and Social Psychology*, 57, (6) 1069-1081.

13. Ryff, C. (2014). Psychological well-being revisited advances in the science and practice of eudemonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83 , 10-28.

14. Samuel, S. (2007). Relationships emotional intelligence and self - efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(4), 540-547.

15. Viejo, C., Gomez-Lopez, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychologicalwell-being: a multidimensional easure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (15) 232, 1-22.

الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية.

نرمين محمد محمد أحمد

تخصص: تكنولوجيا التعليم

nonaanor23@gmail.com

أ.د. إبراهيم أحمد السيد عطية **د. إيناس محمد لطفي عطية**

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية؟** وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الحاجة فائقة الأهواني الإعدادية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين؛ **تجريبية أولى**، تشمل (٣٠) تلميذة درسن وحدة الاستخدام الآمن للإنترنت وفقاً لخرائط المفاهيم الإلكترونية **و تجريبية ثانية** وتشمل (٣٠) تلميذة درسن نفس الوحدة وفقا لخرائط المفاهيم اليدوية، وقد قامت الباحثة بإعداد مواد المعالجة التجريبية: وتشمل برمجية قائمة على خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية ودليل المعلم والتلميذ لتشغيل البر مجية، وإعداد أدوات القياس وتشمل اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية، **وقد أسفرت نتائج الدراسة عن** تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى عن تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات، والدراسات المقترحة.

كلمات مفتاحية: خرائط المفاهيم الإلكترونية و اليدوية ، مفاهيم المواطنة الرقمية.

The relative effectiveness of Electronic and Manual Concept Maps in Providing Prep Stage Pupils Concepts of Digital Citizenship.

Abstract

The Present Study aimed at measuring the effectiveness of electronic and manual concept maps in providing Prep Stage Pupils Concepts of Digital Citizenship and to achieve this goal; the current study has sought to answer the next big question: what is the relative effectiveness of the electronic and manual concept maps in providing Prep Stage Pupils Concepts of Digital Citizenship? the Sample of the study was formed of 60 Pupils of Second grade of middle school of Al Haga Faieqa Al Ahwany, they were divided equally for two groups, the first experimental group including 30 Pupils, learned the unit of (secure use of the internt) using electronic concept maps, the second experimental group including 30 Pupils, learned the same unit using manual concept maps, the researcher prepare experimental treatment materials: includes Software based on electronic and manual concept maps, the Teacher and student Guide, Preparing Instruments of measurement, include Testing Concepts of Digital Citizenship. The results have results in Students outperformed the first experimental group about the second experimental group, in the light of these results the researcher presented some recommendations and Previous studies.

Keywords: electronic and manual concept maps, Concepts of Digital Citizenship

مقدمة :

لقد كان النظام التعليمي قبل عصر الإنترنت نظاماً تقليدياً، قائماً على الحفظ والتلقين، و كانت عملية تقييم المتعلم تعتمد على اختبار يقيس كم المعلومات التي خزنها في ذهنه، ولكن مع عصر الإنترنت تغير الأمر تماماً، فأصبح النظام التعليمي يتعدى عملية الحفظ بتبني مستويات أعلى من التفكير والتحليل والاستنتاج والإبداع، ولكي يضمن هذا النظام نجاحه اصبح يعتمد على الوسائل التعليمية التي تمكنه من تحسين عملية التعليم والتعلم.

وقد فرض هذا العصر على المؤسسات التعليمية ضرورة الأخذ بنمط أو مسلك الجديد للتعليم والذي يختلف عن التعليم الصفي التقليدي ألا وهو التعليم الإلكتروني الذى من شأنه مواكبة التطور الحادث في عصر يموج بالتكنولوجيا والسرعة، كما يعد أحد أهم أنماط التعليم في وقتنا الحالي وله من الفوائد ما لا يعد أو يحصر وخلاله يتم الاتصال بين الطالب والمعلم من خلال شبكة الإنترنت بشكل متزامن وغير متزامن.

وبما أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب من أبنائنا أن يكونوا على وعي بواجباتهم وحقوقهم أثناء التعامل مع معطيات ذلك العصر، و التي هي في المقابل واجبات والتزامات على الآخرين ممن يتعاملون معهم، وهو ما يمكن أن يتم من خلال ما اصطلح على تسميته المواطنة الرقمية، والتي تمكنهم من فهم كيفية استخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة، وخلقية وقانونية ليكونوا مواطنين رقميين صالحين .(جمال الدهشان، فزاع الفويهى،٢٠١٥، ٨).[١]

وكل ماسبق لن يتحقق إلا عن طريق تعلم قيم ومفاهيم المواطنة الرقمية للتلاميذ في المدارس، عن طريق تقديم صيغ مختلفة من التعليم على المستويين التقليدي والتقني .

[١] اتبعت الباحثة في التوثيق والاقتباس طريقة جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس(APA) وهى (اسم المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة/أرقام الصفحات).

ويذكر (مصطفى القايد، ٢٠١٤) أن مفهوم المواطنة الرقمية له علاقة قوية بمنظومة التعليم، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموما وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب، فهى أكثر من مجرد أداة تعليمية بل هى وسيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الكاملة فى خدمة مصالح الوطن عموما وفى المجال الرقمي خصوصا .

وقدأشارت دراسة بولكان(٢٠١٤) إلى أنه يمكن تعليم المواطنة الرقمية في أي مرحلة تعليمية(Ballcon,J.V,2014,23).

وللمواطنة الرَقمية مجموعة من الأبعاد عبارة عن اعتبارات أو محددات فكرية وقيم سلوكية تشمل الاحترام، والتثقيف، والحماية، وهى متسقة ومنظمة ومترابطة مع بعضها البعض فى إطار منطقي موحد ومتماسك ومتناغم لمساعدة الأفراد على الاستخدام الأمثل والآمن للتكنولوجيا(ثائرة العقاد،٢٠١٧، ٤٤).

وهذه الأبعاد التسعة للمواطنة الرقمية يمكن إدراجها ضمن ثلاث مجالات رئيسية، المجال الأول:الاحترام، ويتضمن الإتيكيت الرقمي والوصول الرقمي، والقوانين الرقمية، والمجال الثاني:التثقيف، ويتضمن الاتصالات الرقمية ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية، والمجال الثالث:الحماية، ويتضمن الحقوق والمسؤوليات الرقمية، والأمن الرقمي والصحة والسلامة الرقمية(Ribble,M.S,2014,88).

وتكمن أهمية المواطنة الرقمية ليس في أنها تضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا بمختلف أشكالها، بل في كونها أداة تساعد المعلمين على الاشتراك مع الطلاب في حوارات ومناقشات مرتبطة بمواقف حقيقية في الحياة لذا فثمة ضرورة قصوي لأن تصير لها الأولوية في المناهج الدراسية.(Ribble,M.S.Bailey,G,2005 ,37) .

وتتضح أهميتها أيضا فيما تلعبه من دور في إعداد مواطن قادر على تفهم القضايا الثقافية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتكنولوجيا.(Eugene,2007 , 9).

وقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية للمسلماني والدسوقي (٢٠١٤) التأكيد على زيادة توجه الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها، فضلاً عن عدم إلمامهم بمعايير السلوك الصحيح والمقبول المرتبط باستخدام التكنولوجيا.

وهذا يتفق مع ما يؤكده (Ribble,M,2006 ,291) بأن معدل استخدام طلبة المدارس من صغار ومراهقين للتقنيات قد يصل إلى ثماني ساعات يومياً؛ مما قد يشكل خطراً عليهم، فضلاً عن غياب الوعي بقواعد الاستخدام السليم لهذه الأدوات.

وقد جاءت العديد من الدراسات لتؤكد أهمية المواطنة الرقمية منها:

دراسة **هدى الجزار(٢٠١٤)** و دراسة **لمياء المسلماني(٢٠١٤)** حيث هدفت الدراستان إلى وضع تصور مقترح للدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية.

دراسة صبحى شرف ومحمد الدمرداش (٢٠١٤): والتي توصلت إلى ضرورة إعداد الناشئة للتربية على المواطنة الرقمية في إطار عصر الرقمنة، وأشارت إلى أن المواطنة الرقمية تضع معايير وقائية ضد أخطار التقنية الرقمية، وتحدد سياسات الاستخدام المقبول لها، وبالتالي تمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي.

دراسة جمال الدهشان و هزاع الفويهي (٢٠١٥): والتي هدفت استعراض المداخل والإجراءات المختلفة التي يمكن من خلالها توظيف مدخل المواطنة الرقمية لمساعدة الأبناء على الحياة في العصر الرقمي، وتوصلت إلى أن هناك حاجة لتبنى ثقافة رقمية جديدة تمكن الأبناء من الاستخدام المسئول والرشيد للتقنيات الرقمية الحديثة حتى يتمكنوا من الحياة بأمان في هذا العصر، وأوصت بضرورة تدريب الأبناء على كافة جوانب المواطنة الرقمية.

دراسة تامر الملاح (٢٠١٦):والتي هدفت إلى التعرف على مفهوم المواطنة الرقمية وعلى الأساليب التي يجب أن نتبعها لاستخدام الإنترنت بطريقة آمنة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه حتى يكون المواطن الرقمي صالحا عليه أن يحترم نفسه ويحترم الآخرين، وأن يعلم نفسه ويتواصل مع الآخرين، وأن يحمى نفسه ويحمى الآخرين،

وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع استراتيجيات مناسبة لنشر ثقافة المواطنة الرقمية لإعداد نشيء رقمي صالح.

دراسة المصري وشعت (٢٠١٧):والتي هدفت التعرف إلى تقدير مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلبة وتوصلت إلى أن درجة التقدير الكلية لمستوى المواطنة الرقمية كانت بشكل عام متوسطة.

هذا وقد نادت العديد من المؤتمرات بأهمية ترسيخ قيم المواطنة الرقمية مثل: مؤتمر مواجهة التطرف الفكري :الواقع والمأمول (٢٠١٧) في دولة الكويت والذى أوصى بضرورة دمج مهارات المواطنة الرقمية في كافة المراحل التعليمية من خلال إدراجها في المناهج .

وتنبهت مصر لأهمية المواطنة الرقمية، فجعلت تفعيل المواطنة الرقمية محورا من محاور الإستراتيجية القومية لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ٢٠١٢ -٢٠١٧ (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٣).

وقد أوصى(**هادى طوالبة، ٢٠١٧ ،٣٠٧**) و(**هند الصمادي،٢٠١٧، ١٨٤**) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات على مباحث دراسية وفئات عمرية حول موضوع المواطنة الرقمية.

وبما أن إعادة بناء المعرفة وإثرائها في العصر الرَقمي يتم من خلال تكنولوجيا تحسين بيئات التعلم (Zehra,A,G,2016,137) فإن الدراسة الحالية تهتم بضرورة تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية من خلال إعداد وحدة دراسية ضمن مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات قائمة على إستراتيجيتي خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية.

ونتيجة لما أكدته الدراسات السابقة من الدور الهائل لخرائط المفاهيم عموما في التعليم لما تتميز به من خصائص كأداة للتفكير وتعميق الفهم وثبات التعلم وجعله أكثر تشويقا ومتعة رأت الباحثة أن خرائط المفاهيم تمثل ضرورة في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية .

وتعد خرائط المفاهيم "رسوم تخطيطية ثنائية البعد، أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرميا، إذ

يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدني، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية. وتتعدد فوائدها لتمتد إلى قياس أكثر من بعد من أبعاد التعلم Scaling MultidimensionaL متخطية بذلك عيوب النمط التقليدي لاختبارات الورقة والقلم".(حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ١٧٦، ١٧٧).

وقد أشارت دراسة كل من **جيلان محمد(٢٠٠٤)**، ودراسة **منال عويس (٢٠٠٧)**، ودراسة **رشا على(٢٠٠٨)**، و دراسة **حامد طلافحة (٢٠١٢)**، **مصطفى حمدان(٢٠١٣)**، إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم وتأثيرها على التحصيل الدراسى وتنمية العديد من المفاهيم .

كما أكدت نتائج دراسة **هبة باشا(٢٠١٣)** على فاعلية خرائط المفاهيم الإلكترونية فى تنمية مفاهيم تكنولوجيا الحاسب لدى طفل الروضة .

كما تري **مروة عبد الحفيظ (٢٠١٧ ، ٦٥)** أن خرائط المفاهيم لها أهمية كبيرة في تنمية الكثير من المفاهيم لدى التلاميذ وخاصة المفاهيم المعقدة والتي يصعب توصيلها للتلاميذ حيث أنها تعمل على تنظيمها وبالتالى سهولة تعلمها .

وتظهر أهمية استخدام خرائط المفاهيم كإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم لتسهيل التعلم لدى المتعلمين، كما تساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية التى يتكون منها البناء المعرفي، والعلاقات بين مفاهيمه وتسهم في زيادة الانتباه إلى المهمة المعنية لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمى متسلسل، مما يؤدي الى تغيير دور المتعلم السلبي. (Martin,D.G,1991,11).

وبما أن الوسائط المستخدمة في عرض المحتوي التعليمي هي التي تحدد كفاءة التعليم والتعلم الإكتروني المقدم وتُفرق أيضاً بين نوع وآخر من التعليم الإلكتروني، وبالتالي تؤثر في فاعليته

فعرض المحتوي في شكل نصوص فقط أقل كفاءة من المعروض بأكثر من وسيط مثل النصوص مع الرسوم والصور....إلخ (وسائط متعددة) وأيضاً الأخير يختلف في

تأثيره عن ذلك المعروض بالوسائط غير المنتهية أو الفائقة) (يسرية الهمشري، ٢٠١٦، ٦ -٧). ومن ثمَ فإن خرائط المفاهيم الإلكترونية من شأنها تحقيق هذا المطلب.

وتعد خرائط المفاهيم الإلكترونية Electronic Concept Maps إحدى استراتيجيات التعلم الجديدة التي تنسجم مع معطيات التربية الحديثة والمطورة لتلافي أوجه القصور في الأساليب التقليدية للخريطة الورقية، وتنطوي على الكثير من المظاهر المغايرة للخريطة التقليدية من حيث الرسم واستخدام الألوان والروابط، واشتمالها على العديد من الوسائط المتعددة التفاعلية الأخرى.

ويُعرف (أحمد حجاج ونبيل خطاب، ٢٠١٣، ١٦٤) خرائط المفاهيم الالكترونية بأنها "عبارة عن رسوم تخطيطية تنفذ باستخدام الحاسب الآلي أو أي وسيلة من وسائل تكنولوجيا التعليم لتوضيح العلاقات بين المفاهيم في شكل تنظيمات هرمية متسلسلة ومتعددة الاتجاهات للربط بين المفاهيم والكلمات والعبارات".

وقد تبين من خلال الدراسات والبحوث السابقة التي تمت الإشارة إليها ضرورة الاهتمام بتنمية المواطنة الرقمية لدى المتعلمين فى مختلف المراحل الدراسية، **كدراسة هدى الجزار(٢٠١٤)، لمياء المسلمانى(٢٠١٤)، صبحي شرف ومحمد الدمرداش(٢٠١٤)، جمال الدهشان وهزاع الفويهى(٢٠١٥)، تامر الملاح (٢٠١٦)، المصري وشعت(٢٠١٧)** .

وأوصت تلك الدراسات باستخدام أساليب وإستراتيجيات حديثة تهدف إلى تنمية مفاهيم و أبعاد المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، وكذلك بناء وحدات مقترحة فى هذا الصدد، وهذا يتفق مع ما تنادى به الاتجاهات التربوية الحديثة .

ويعد مجال المواطنة الرقمية أحد أهم المجالات التى تحتاج لتنظيم جيد فى بنية المتعلم لما له من أهمية كبيرة فى عصرنا الحالي كما أن الحاجة ملحة لتنمية مفاهيم وأبعاد المواطنة الرقمية لمختلف الأفراد وهذا يستدعى تقديمها بشكل يحفز المتعلم على الاستفادة منها وكذلك ثباتها في بنيته المعرفية.

مشكلة الدراسة :

حددت مشكلة الدراسة الحالية في أن نظامنا التعليمي ما زال يقدم المعرفة للمتعلم بشكل تقليدي فالكتاب المدرسي هو الأساس في تقديم المعرفة للمتعلم، وهذا بدوره ينعكس علي المعرفة المقدمة له، حيث يواجه المتعلم نقصا في فهمه للموضوع الذي هو بصدده، مما يؤدي إلي قصور في اكتسابه لمفاهيم المواطنة الرقمية ويجعله يواجه صعوبة في التكيف مع عصر التكنولوجيا بصفة عامة، وهذا ما دعى الباحثة للاستناد للإستراتيجيات الحديثة القائمة على النظرية البنائية لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدي تلاميذ الصف الثاني من الحلقة الإعدادية، وذلك بعد التأكد في حدود علم الباحثة من خلال الاطلاع علي الأدبيات العلمية والدراسات السابقة؛ أنه لا توجد دراسة تناولت خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية وتعد استراتيجية خرائط المفاهيم بشكل عام واحدة من هذه الإستراتيجيات التكنولوجية التربوية الحديثة.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي:

ما الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

١- ما مفاهيم المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

٢- ما صورة الوحدة التي سيتم معالجتها باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية.

٣- ما صورة الوحدة التي سيتم معالجتها باستخدام خرائط المفاهيم اليدوية.

٤- ما فاعلية خرائط المفاهيم الإلكترونية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية؟

٥- ما فاعلية خرائط المفاهيم اليدوية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية؟

٦- ما الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية؟

أهداف الدراسة:

- تصميم مفاهيم المواطنة الرقمية من وحدة الاستخدام الآمن للإنترنت وفقاً لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية.
- تحديد مفاهيم المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والواردة في وحدة الاستخدام الآمن للإنترنت.
- تعرف أثر خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب مفاهيم المواطنة الرقمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من وزن المشكلة التي تتبناها وقيمة التساؤلات التي تطرحها، والنتائج التي تتوصل إليها، ومنها:

- الإسهام في بناء برمجية تعليمية إلكترونية في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للحلقة الإعدادية من مرحلة التعليم الأساسي، تهدف إلى تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى التلاميذ من خلال تنمية معارفهم التكنولوجية، وكذلك تنمية قدراتهم على استخدام هذه المعارف في المجالات التطبيقية .
- قد تفيد الوحدة المتعلمين والقائمين على التدريس وأولياء أمور التلاميذ في امتلاك سياسة وقائية تحفيزية نحو استخدام التكنولوجيا .
- فتح المجال أمام الباحثين للاستناد للعديد من الإستراتيجيات التكنولوجية الحديثة التي من شأنها أن تعالج موضوع المواطنة الرقمية من زوايا مختلفة.

- توجيه أنظار معلمي المواد المختلفة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو التوظيف الفعلي للمستحدثات التكنولوجية ومنها خرائط المفاهيم الإلكترونية.

حدود الدراسة : تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

حدود موضوعية : الوحدة الثالثة من مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقررة على تلاميذ الصف الثاني من الحلقة الإعدادية.

بعض مفاهيم المواطنة الرقمية المتعلقة بأبعاد (الأمن الرقمي - الاتصالات الرقمية - اللياقة الرقمية - الوصول الرقمي).

حدود بشرية : عينة من تلاميذ الصف الثانى من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في مدرسة الحاجة فائقة الأهواني الإعدادية التابعة لمركز بلبيس بمحافظة الشرقية.

حدود زمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١ -٢٠٢٠)

منهج الدراسة :

- تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمسح الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري، وإعداد الأدوات، ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- كما تعتمد على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي نظام المجموعتين (التجريبيتين)، في دراسة فاعلية خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل : خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية.

المتغير التابع : مفاهيم المواطنة الرقمية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أداة ومواد الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية، أداة ومواد البحث التالية من إعداد الباحثة:

١. مواد المعالجة التجريبية: وتشمل: خرائط المفاهيم الإلكترونية وخرائط المفاهيم اليدوية.

٢. أدوات الدراسة: وتشمل: اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية.

فروض الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها ، يمكن التحقق من صحة الفروض الآتية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية ككل ومستوياته الرئيسة لصالح المجموعة التجريبية الأولي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية ككل ومستوياته الرئيسة لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية ككل و مستوياته الرئيسة لصالح التطبيق البعدي.

المصطلحات :-

بعد الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة وكذلك الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة، تم صياغة مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

خرائط المفاهيم الإلكترونيةE-concept maps:

"رسوم تخطيطية تنفذ باستخدام الحاسب الآلى أو أي وسيلة من وسائل تكنولوجيا التعليم لتوضيح العلاقات بين المفاهيم، في شكل تنظيمات هرمية متسلسلة ومتعددة الاتجاهات، للربط بين المفاهيم والكلمات والعبارات "(أحمد حجاج، نبيل خطاب:٢٠١٣، ١٦٤).

التعريف الإجرائي لخرائط المفاهيم الإلكترونية:

تعرف خرائط المفاهيم الإلكترونية في الدراسة الحالية بأنها" مجموعة من الإجراءات يتم تنفيذها بشكل إلكتروني عن طريق جهاز الحاسوب باستخدام برمجيات جاهزة يتم خلالها إدخال المفاهيم بكل سهولة وتنظيمها بطريقة متسلسلة من العام إلي الخاص، مع وجود روابط توضح العلاقة بين هذه المفاهيم".

خرائط المفاهيم اليدوية:

يُعرف كمال زيتون(٢٠٠٢، ١٣٧) "خرائط المفاهيم بأنها عبارة عن مجموعة من الخطوات يقوم بها المعلم مستخدماً رسوماً تخطيطيةً تعبر عن تنظيم هرمى للمفاهيم في الوحدة بحيث تبدأ بالمفهوم العام فى قمة الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية وشمولية وعادة توجد روابط توضح العلاقات بين المفاهيم بكلمات رابطة أعلى هذه الروابط وذلك لتنظيم وقت التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة".

التعريف الإجرائي لخرائط المفاهيم اليدوية:

تُعرف خرائط المفاهيم اليدوية في الدراسة الحالية بأنها مجموعة اجراءات تنفذ بواسطة الورقة والقلم يتم من خلالها تحويل المفاهيم الموجودة في الوحدة الى مخطط هرمي حيث يوضع المفهوم العام في بداية الخريطة ثم تندرج أسفل منه المفاهيم الأقل عمومية، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم.

المواطنة الرقميةDigital Citizenship:

عرفت المواطنة الرقمية بأنها:" قواعد السلوك المناسب والمسئول لاستخدام التكنولوجية الرقمية.(Bolkan,G.V,2014,21).

وعرفت أيضا بأنها: " مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية، لكى يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين ، ويحمى نفسه ويحمى الآخرين" (الملاح، ٢٠١٧، ٢٦).

التعريف الإجرائي للمواطنة الرقمية:

هي جملة من المعايير والمبادئ والقيم التي يجب أن يمتلكها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عند استخدامهم للتقنية الحديثة في العصر الرقمي والمتمثلة في حقوق يجب أن يتمتعوا بها وواجبات يجب أن يؤدوها ويلتزموا بها.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: خرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية:

تُبني استراتيجية خرائط المفاهيم علي عدة نظريات مثل نظرية التفكير البصري، والتعليم المستند على الدماغ، ونظرية التعلم ذي المعني لأوزوبل.

ماهية خرائط المفاهيم: تعد خرائط المفاهيم ترجمة لأفكار أوزوبل، وقد كان لنوفاك Novak الفضل في تطويرها منذ حوالى عشرون عاماً وهى واحدة من الاستراتيجيات التي تعتمد المفاهيم أساساً لها وتتفق مع طريقة الدماغ في تنظيمه وترتيبه للمعلومات وتركز على كون التلميذ محوراً للعملية التعليمية وصاحب الدور الأساسي في عملية تعلمه.

ويذكر (واصل واصل، ٢٠٢٠، ٩٨٣) في دراسته أن خرائط المفاهيم طورت كأداة تعليمية للوصول إلي بنية المتعلم المعرفية، فهى تحدد ما لديه من معرفة بالفعل، وإذا اكتسب المتعلم مهارة رسم الخريطة، فإن ذلك يساعده في فهم أي موضوع من الموضوعات المقررة عليه من خلال بناء خريطة تربط مفاهيم رئيسية متعلقة بموضوع ما، ثم إحضار مفاهيم أخري فرعية مرتبطة بها وكل ذلك يتم في صورة علاقات ذات معنى.

وتوصلت دراسة **(Kilic,M. Aziz,T, 2013)** إلى أن خريطة المفهوم هي شكل من أشكال التخطيط ثنائي الأبعاد والذي يؤكد علي العلاقة بين المفاهيم، كما أن رسم خرائط المفاهيم يعد من أفضل الأدوات التعليمية التي يمكن استخدامها من قبل المعلمين لإنشاء مناقشة هادفة لأفكار التلاميذ.

أهمية خرائط المفاهيم:-

يري (عبد العظيم عبد العظيم وأسامة حامد، ٢٠١٦، ٢١١ -٢١٢) أن الأهمية الكبرى لخرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم والمتعلم تعود إلى الآتي:-

أولاً: أهميتها بالنسبة للمعلم:-

تكمن أهمية خرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم في كونها تساعد على:

- التخطيط للتدريس سواء لدرس، أو وحدة، أو فصل دراسي أوسنة دراسية.
- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
- اختيار الأنشطة الملائمة، والوسائل المساعدة في التعلم.
- تقويم مدى تعرف وتفهم التلاميذ للتركيب البنائي للمادة الدراسية.

ثانياً: أهميتها بالنسبة للمتعلم:-

- البحث عن العلاقات بين المفاهيم و أوجه الشبه والاختلاف بينها.
- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية وكذلك تمييز المفاهيم المتشابهة.
- الفصل بين المعلومات الهامة و المعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.

- جعل المتعلم مستمعاً ومصنفا ومرتباً للمفاهيم .
- الكشف عن غموض مادة النص أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم.
- تساعد المتعلم في زيادة تحصيله الدراسي وتحقيق التعلم ذي المعني وتقييم مستواه الدراسي.
- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو التعلم.
- الابداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.

ويرى نائل الناطور (٢٠١١، ١٤) أن خرائط المفاهيم من الإستراتيجيات التي لها فعالية كبيرة في العملية التعليمية، ويتضح ذلك فيما يلي:

- تحقق المزيد من الفهم، وتفيد في التحضير، وتطوير المفردات وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنظم مادة التعلم والتعليم، و تعتبر أداة فعالة لتنمية التعلم البناء.
- تختزل كميات كبيرة من المادة في مساحة محدودة بالإمكان متابعتها بصرياً وذهنياً.
- تساعد في تفسير الظواهر العلمية وحل المشكلات.
- تبرز صورة البنية المفاهيمية لموضوع معين والعلاقات الموجودة بين مكوناته بشكل يساعد الفرد المتعلم على الربط الواعي بينها.

وقد اتفقت نتائج الدراسات مثل **دراسة (ليلي البلوي ومحمود بني فارس،٢٠١٦) ودراسة (أميرة عباس،٢٠١٤) ودراسة (Kilic,M.Aziz,T 2013) ودراسة (أحمد حجاج ونبيل خطاب،٢٠١٣) ودراسة(حامد طلافحة، ٢٠١٢) ودراسة (نصر مقابلة و غصايب الفلاحات،٢٠١٠) ودراسة(Al Kahtani,K.2009) ودراسة (ناصر الخوالدة ومجدي المشاعلة، ٢٠٠٦)** على أهمية خرائط المفاهيم بالنسبة للمتعلم في زيادة التحصيل المعرفي و المهاري ونمو المفاهيم.

خصائص خرائط المفاهيم :-

يتفق نائل الناطور(٢٠١١، ١٣٦.١٣٧) مع لمياء خيري(٢٠١٨، ٢٨٢) في أن خصائص خرائط المفاهيم كالتالي:-

هرمية ومنظمة: فالمفاهيم الأعم والأشمل في قمة الخريطة وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية.

مترابطة و مفسرة: فالجانب الأساسي في بناء الخريطة هو كلمات وخطوط وأسهم الربط بين المفاهيم، التي توفر ملاحظة دقيقة لظلال المعني التي يمتلكها التلميذ بالنسبة للمفاهيم المتضمنة في خريطته، وتساهم في الكشف عن التنظيم المعرفي لدي المتعلم.

تكاملية: تعد النظرة التكاملية في بناء الخريطة المفاهيمية ركناً هاماً ترتكز عليه فلسفة ووظيفة هذه الخريطة، ذلك أن هذه النظرة التكاملية هي التي تستجلي عمق أو سطحية الفهم لدى المتعلم.

مفاهيمية: فالمفاهيم عرفت بأنها نتاجات عمليات العلم، ولبناته التي يبني منها، وهي أساس المعرفة التي يطبقها التكنولوجيين، فتطوير بناء مفاهيمي لدي الفرد ضروري لمساعدته في إدارة عمليات المعلومات لديه.

تصنيفات خرائط المفاهيم:-

يصنف عبد العظيم عبد العظيم وأسامة حامد(٢٠١٦، ٢١٥) ووائل الناطور(٢٠١١، ١٣٥) خرائط المفاهيم حسب طريقة تقديمها للتلاميذ إلى الآتي:-

- خريطة للمفاهيم فقط (Concept only Map)
- خريطة لكلمات الربط فقط (Link only Map)
- خريطة افتراضية (Propositional Map)
- الخريطة المفتوحة (Free range Map)

ويصنفها (نائل الناطور،٢٠١١، ١٣٥) حسب أشكالها إلي الآتي:-

- خرائط المفاهيم الهرمية (Hierarchical Concept map).

- خرائط المفاهيم المتسلسلة (Chain Concept Map).

مكونات خريطة المفاهيم:-

تري لمياء خيري(٢٠١٨، ٢٨٠) أن خريطة المفاهيم تتكون من الآتي:-

- المفاهيم الرئيسية: التي تعد بناءً عقلياً ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء، وتقع هذه المفاهيم داخل إطارات قد تكون بيضاوية أو مربعة أو مستطيلة أو دائرية ومن أمثلتها (التعدي الالكتروني، الانتحال، التجسس).
- القضايا أو الأفكار(المفاهيم الفرعية): وهى عبارة عن مفهومين أو أكثر رُبط بينهما بخط موصوف بكلمة أو كلمات في وحدة دلالية تشتمل على رابطة منطقية مثل (مفاهيم ربط، مفاهيم فصل، مفاهيم علاقة، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم وجدانية، مفاهيم علمية.
- كلمات ربط، عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: ينقسم وتنقسم.
- وصلات عريضة، عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط عريض.
- الأمثلة، وهى الأحداث أو الأفعال التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم، وغالباً ما تكون أعلاماً؛ فلا تحاط بشكل بيضاوي أو دائري.

معايير تصميم خارطة المفاهيم الهرمية:

لقد حددىعاطف الصيفي (٢٠٠٩، ١٥٧) ولمياء خيري(٢٠١٨، ٢٩٢) عدة معايير تؤخذ في الاعتبار عند تصحيح خرائط المفاهيم وتقييمها وهى:

- **القضايا:** يقوم المصحح هنا في الإجابة عن السؤالين التاليين: هل معنى العلاقة بين مفهومين موضح بالخط الذى يصل بينهما وبين كلمة أو (كلمات الوصل)؟ وهل العلاقة صحيحة؟ هنا يمكن وضع درجة واحدة عند كل مبدأ صحيح.

- **التسلسل الهرمى**: ويعني مدى تسلسل المفاهيم من الأكثر عمومية للأقل فالأقل، وهنا يبحث المصحح عن إجابة للسؤالين التاليين: هل توضح الخريطة التسلسل الهرمى؟ وهل كل مفهوم أقل عمومية وأكثر خصوصية من المفهوم الذى فوقه؟ هنا يمكن وضع درجات لكل تسلسل هرمى صحيح.
- **الوصلات العريضة** : وهنا يبحث المصحح عن إجابة السؤالين التاليين: هل توضح الخريطة توصيلات صحيحة بين جزء آخر من التسلسل الهرمى للمفهوم؟ وهل العلاقة المبينة مهمة وصحيحة؟ هنا يمكن وضع عشر درجات لكل وصلة عريضة صحيحة ومهمة، ولابد من الاهتمام بالوصلات ويمكن إعطاؤها درجات أعلى وذلك لأنها يمكن أن تبين قدرة الطلاب على الإبداع.
- **الأمثلة**: ويقصد بها الأمثلة التي تعطى للمفاهيم، وهنا تعطى درجة واحدة ويرى البعض أن لا تحاط الأمثلة بدوائر لأنها ليثت مفاهيم وإنما أسماء أعلام، يمكن أن يصمم المتعلم خارطة بنفسه لتكون معياراً لتصحيح الخارطة الخاصة بالتلاميذ .

وتعد استراتيجية خرائط المفاهيم الإلكترونية Electronic Concept Maps إحدى استراتيجيات التعلم الجديدة التي تنسجم مع معطيات التربية الحديثة والمطورة لتلافى أوجه القصور في الأساليب التقليدية للخريطة الورقية، وتنطوي على الكثير من المظاهر المغايرة للخريطة التقليدية من حيث الرسم واستخدام الألوان والروابط، واشتمالها على العديد من الوسائط المتعددة التفاعلية الأخرى.

ويُعرف (أحمد حجاج ونبيل خطاب،٢٠١٣، ١٦٤) خرائط المفاهيم الالكترونية بأنها "عبارة عن رسوم تخطيطية تنفذ باستخدام الحاسب الآلي أو أي وسيلة من وسائل تكنولوجيا التعليم لتوضيح العلاقات بين المفاهيم في شكل تنظيمات هرمية متسلسلة ومتعددة الاتجاهات للربط بين المفاهيم والكلمات والعبارات".

كما إن تقديم البرنامج الإلكتروني باستخدام (خرائط المفاهيم الإلكترونية) قبل عرض المحتوى يساعد على إعطاء صورة عامة من محتوى المادة المقدمة، كما أن تقديمها في بداية عرض المحتوى للتلاميذ يساعد على تنظيم الحقائق والمفاهيم

وإجراءات العمليات الخاصة (بالموضوع) وربط هذه المفاهيم مع بعضها، كما أن عرضها المحتوى للتلاميذ اثناء التعلم يسهل عملية التعلم، ويجعل البنى المعرفية للتلاميذ أكثر تنظيما وتنسيقا، كما أن استخدامها يعمل كأداة ووسيلة (بصرية) تساعد التلاميذ على تنمية الإدراك الحسى للمفاهيم وتدعيم عملية الفهم مما يمكن التلاميذ من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة بشكل جوهري منظم وغير عشوائي.(صالحة الغامدى، ٢٠١٨، ٢٥٢ -٢٥٣).

وتتميز خرائط المفاهيم الإلكترونية بعدة خصائص تجعلها تتفوق على خرائط المفاهيم المعدة بالورقة والقلم وذلك من حيث التالي:

- عملية تصميم الخرائط من خلال الإنترنت تزيد من الدافعية نحو التعلم.
- السهولة التي يجدها المتعلم في التعامل مع خرائط المفاهيم الإلكترونية من حيث القدرة على التحكم والعرض لاسيما عبر الإنترنت.
- تعد خرائط المفاهيم الإلكترونية تقنية بصرية تستثير إدراك المتعلم وتزيد من استعداده لاستقبال المعلومات.(صالحة الغامدي، ٢٠١٨، ٢٣٢).كما أثبتت الدراسات فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية، **كدراسة (Schaal,S.2010) ودراسة (Huang,H. et all,2012) ودراسة (Chiou,C,2012) و دراسة (أحمد حجاج ونبيل خطاب،٢٠١٣) و(محمد عفيفي، ٢٠١٣) و(واصل واصل، ٢٠٢٠)**

وتتفق الدراسة الحالية من حيث توظيفها لخرائط المفاهيم الإلكترونية لتطوير وحدة دراسية مع ما قامت به جامعة جينوي Genoa التي طورت نموذج مقترح قائم على توظيف خرائط المفاهيم الرقمية كمعيار لتصميم وتطوير وحدات التعلم لبيئة التعلم الإلكتروني (CADDLE)، وقد أشار فريق العمل **(Giovanni Adorni, et all , 2009 ,33)** أن النموذج من شأنه مساعدة أي معلم أو مصمم تعليمي في مختلف المراحل التي يعملون فيها وذلك في تصميم مقرر مصغر أو وحدة تعليمية عن طريق نموذج خرائط المفاهيم.

وهدفت دراسة (**هيام رمضان،٢٠٢٠**) إلى الكشف عن أثر خرائط المفاهيم الإلكترونية في فهم القواعد النحوية وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تم استخدام خرائط المفاهيم لهن في شرح القواعد النحوية، على طالبات المجموعة الضابطة، وتوصي الدراسة بأهمية استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في شرح القواعد النحوية. وأظهرت النتائج أن خرائط المفاهيم الإلكترونية تساعد على الفهم والاستيعاب من خلال اعتمادها على مبدأ ربط الأفكار الفرعية والأمثلة مع أصولها الرئيسية بطريقة متسلسلة وميسرة، كما هدفت دراسة (**غالية أبو قطام، ٢٠٢٠**) الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويعزى الفرق إلى استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في تدريس أفراد المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في شرح مادة النحو العربي لطالبات الصف العاشر الأساسي.

المحور الثاني: المواطنة الرقمية:

مفهوم المواطنة:

المواطنة لغةً مشتقة من(وطن)، ووطن بالمكان أي أقام به، وواطنه على الأمر أى استمر فعله معه و وافقه عليه (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ١٠٤٢).

وتشير كلمة "رقمي"Digital إلى حالتين فقط هما التشغيل والإيقاف (On/Off) ويتم التعبير عن البيانات في شكل سلسلة من إشارات التشغيل والإيقاف وتتخذ كل الحروف والرموز والأرقام والصور والرسوم كوداً رقمياً مكوناً من رقمين (الواحد والصفر) ويعبر كل رقم عن رمز يطلق عليه Bit يمكن تخزينه في الكمبيوتر(محمد علي، ٢٠٠٢، ٢٩٧).

ويتفق كلاً من (محمد ريان، ٢٠٠٣، ٩) و (George ,D et al ,2016,59) في أن المواطنة الرقمية هى " مجموعة القواعد و الضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن".

ويتفق كلاً من(Bolcan,V,2014,21) و(Leslie,P,2016,4) في أن المواطنة الرقمية هى قواعد الاستخدام والتواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا.

وقد ظهر مفهوماً آخر مرتبطاً بالمواطنة الرقمية وهو "المواطن الرقمي" وهذا المصطلح يشير إلى الشخص المستخدم لتكنولوجيا المعلومات.

ويحدد كلاً من (Isman, A.Gungoren,O, 2014, 73) خصائص المواطن الرقمي كالتالي.

- فهم القضايا الإنسانية والثقافية والمجتمعية المتعلقة بالتكنولوجيا.
- ممارسة السلوك القانوني والأخلاقي.
- الاستخدام الآمن والقانوني والمسئول للمعلومات والتكنولوجيا.
- إظهار اتجاهات إيجابية تجاه استخدام التكنولوجيا التي تدعم التعاون والمشاركة الإلكترونية والتعلم والإنتاج.
- إظهار المسئولية الشخصية للتعلم مدى الحياة.
- إبداء مبادرة ليكون جزء من المواطنة الرقمية.

وللمواطنة الرقمية أربعة مراحل أساسية كما جاء في (أشرف والدمرداش، ٢٠١٤، ١٤٠) و(كامل الحصري، ٢٠١٦، ١٠٣) وهى مراحل أساسية في تنمية مفاهيم وأبعاد المواطنة الرقمية ولابد من مرور التلاميذ بها :

مرحلة الوعى:

ويقصد به انهماك التلاميذ في أن يكونوا مثقفين تكنولوجياً، ففي هذه المرحلة، يصبح التثقيف أوسع من مجرد إعطاء المعلومات والمعارف الأساسية حول المكونات المادية ، بل التوعية بجميع القضايا السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية النابعة من انتشار استخدام التقنيات الرقمية في الحياة، وترى الدراسات السابقة، **كدراسة (إيمان شكر، ٢٠١٤، ٩٩) ودراسة (كامل الحصري، ٢٠١٦، ١٠٩) ودراسة (عبد العاطي عبد العزيز، ٢٠١٦، ٥٥٣) ودراسة (يسري السيد، ٢٠١٦، ٢١٢) ودراسة (نور الدين نصار، ٢٠١٨، ١٨٢)** أنه من الضروري وضع هذه القضايا في المناهج

الدراسية من أجل رفع ثقافة التلاميذ حتى يصبحوا فعالين في القرن الواحد والعشرين.

مرحلة الممارسة الموجهة:

وتتضمن ضرورة توفير الفرص للتلاميذ لاستخدام التكنولوجيا في مناخ يشجع الاكتشاف والمخاطرة مع التركيز على الاستخدام الملائم للتكنولوجيا وفي خلال هذه المرحلة قد يخطئ التلاميذ ويحتاجون إلى مساعدة المعلمين. ومن ثم فإنه بدون الممارسة الموجهة يمكن أن يحدث الاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا.

مرحلة النمذجة:

يحتاج المعلمون إلى تخطيط الوقت مع تلاميذهم للتركيز على الاستخدام المناسب للتكنولوجيا داخل المدرسة والمنزل والمجتمع وأفضل أسلوب لذلك يكون بإتاحة الفرص للتلاميذ لكى يروا معلميهم يمارسون سلوكيات المواطنة السليمة التي تم تدريسها لهم، حيث يكون المعلمون قدوة ونماذج يحتذى بها، فالأنشطة والحوار بين المعلمين والتلاميذ يساعد على تعليم عناصر المواطنة الرقمية.

التغذية المرتدة:

حيث يجب أن تكون المدرسة مكاناً يناقش فيه التلاميذ والمعلمون استخدامهم للتكنولوجيا حيث يستطيعوا تحديد كيفية استخدامها استخداماً مناسباً وذلك يكون ممكناً عن طريق إمداد التلاميذ بالتكوين النقدي البناء للتمييز بين الطرق والوسائل التي يجب أن تستخدم بها هذه التقنيات الرقمية الحديثة.

أبعاد المواطنة الرقمية :-

تعد أبعاد المواطنة الرقمية محددات ثقافية واجتماعية وصحية وقانونية وأمنية ذات صلة بالتكنولوجيا، والتي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بشكل مقبول وممارسة السلوكيات الأخلاقية أثناء التعامل معها بما يمكنه من مسايرة العالم الرّقمي وخدمة الوطن الذى يعيش فيه (الحصري،٢٠١٦، ٩٤).

وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد: -

١ـ الوصول الرقمي (الإتاحة الرقمية) Digital Access: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع.

إن نقطة الانطلاق في" المواطنة الرقمية " هى العمل على دعم الوصول الإلكتروني، ومن ثم فإن الإقصاء الإلكتروني يجعل من العسير تحقيق النمو و الازدهار حيث أن المجتمع يستخدم هذه الأدوات التكنولوجية بزيادة مستمرة، وينبغي أن يكون هدف المواطن الرقمي هو العمل على توفير وتوسيع الوصول التكنولوجي أمام جميع الأفراد، ومن ثم لابد من توفير موارد أخرى، وحتى نصبح مواطنين منتجين (إيمان شكر، ٢٠١٤، ٦٩). ومن ثم يجب على المدارس أن تقوم بتوفير البنية التحتية الرقمية وإعداد التلاميذ للعالم الرقمي، وأن الوصول إلى الكمبيوتر والإنترنت يعتبر بمثابة حق لجميع الأفراد، لذلك يجب أن يكون مكوناً أساسياً في العملية التعليمية حتى لا يحرم أحد من الوصول إليه (حنان كفافي، ٢٠١٦، ٣٥٨).

وتعمل المواطنة الرقمية على نبذ مبدأ الاقصاء الإلكتروني الذي يحول دون تحقيق النمو والازدهار، وتقليص الفارق الرقمي (الفجوة بين أولئك الذين يستطيعون الوصول إلى أشكال التكنولوجيا المختلفة واستخدامها وبين أولئك اللذين لا تتوافر لديهم تلك الفرصة. فهدف المواطن الرقمي ينبغي أن يكون نحو العمل على توفير وتوسيع الوصول التكنولوجي أمام جميع الأفراد، ومن ثم لابد من توفير موارد أخرى تامر الملاح(٢٠١٦، ١٨).

٢ـ التجارة الرقمية Digital Commerce بيع وشراء البضائع إلكترونياً:

لقد أصبحت المعاملات المالية والبيع والشراء ذات طابع إلكتروني يختلف عن الشكل التقليدي المتعارف عليه بين الأفراد.

يطلق على عمليات تبادل السلع والخدمات والمعلومات في الاقتصاد الرَّقمي مصطلح "التجارة الرَّقمية" والتي تعتمد على توظيف التكنولوجيا الرَّقمية في العمليات التجارية، لذلك بات من الضروري أن يكتسب المواطن العصري أساليب وضوابط البيع والشراء في عالم الاقتصاد الرقمي (مروان المصري أكرم شعت(٢٠١٧، ١٨٠).

فالفرد لا يصبح مواطناً صالحاً بدون وعي بضوابط وقواعد العالم الرّقمي والالتزام بها، فمن الضروري أن يكتسب التلميذ أساليب وضوابط البيع والشراء في عالم الاقتصاد الرّقمي.

ويجب توعية التلاميذ بمخاطر تزويد معلومات حساسة مثل أرقام البطاقات الائتمانية وأرقام الحساب البنكي أو أي بيانات شخصية حساسة إلى مواقع غير آمنة. فالتعليم الذي يهدف إلي أن يصبح المستهلك مستهلكاً ذكياً هو جانب هام من جوانب المواطنة (حنان كفافي، ٢٠١٦، ٣٥٩).

٣ـ الاتصالات الرقمية (التبادل الإلكتروني للمعلومات) Digital Communication:

ونتيجة للتغيرات الكثيرة التي طرأت على الاتصالات في العقدين الماضيين، وظهور الجيل الثاني من الشبكات الاجتماعية والهواتف الخلوية؛ فقد تغيرت طرائق الاتصال بين التلاميذ والمجتمعات و صارت تتم بصورة أكثر سهولة. وهذه التغيرات على الرغم من أهميتها إلا أنها تسبب العديد من المشكلات داخل المدارس، مما دفع المهتمين إلى التوسع في السياسات والمداخل التي تنظم عملية الاتصال الرقمي بالمدارس والفصول الدراسية (إيمان شكر، ٢٠١٤، ٦٩).

٤ـ محو الأمية الرقمية (Digital Literacy):

لقد اتسعت النظرة إلى مفهوم الأمية من كونه مفهوم يتعلق بعدم معرفة الفرد للقراءة والكتابة، إلى عدم معرفته بقواعد استخدام التكنولوجيا أيضاً، وهذه النظرة أوجبت ضرورة توفير فرص التعلم والتعليم والتدريب لاستخدام التكنولوجيا وأدواتها المختلفة بالشكل الأمثل والاستفادة منها. وتذكر ثائرة العقاد(٢٠١٧، ٣٨) أن الأمية الرّقمية "هي عدم القدرة على استخدام التكنولوجيا الرّقمية" وأن المواطنة الرقمية تسعى لمحو الأمية الرقمية من خلال تأهيل التلاميذ وإيصالهم إلى مستوى ثقافي يؤهلهم لاستخدام التكنولوجيا الرّقمية والإفادة منها.

وقد توصلت دراسة (George, D et all, 2016) إلي أن تدريس المواطنة الرّقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، ويزيد القدرة على التفاعل مع الفضاء

الرقمي، وأوصت بضرورة البحث عن أفضل السبل لضمان حصول الطلبة على تعليم شامل في المواطنة الرقمية، والمشاركة في تطوير المناهج الدراسية.

٥ـ اللياقة الرقمية أو الإتيكيت الرّقمي (Digital Etiquette):

لقد أكدت الأدبيات انتشار سلوكيات خاطئة وربما غير مقبولة داخل العالم الرّقمي ويعد المنع والحرمان للمواطن وسيلة غير فعالة لتحقيق المواطنة الرّقمية للجميع، ومن ثم حتي يقوم المواطن بواجبه الرّقمي على الوجه الصحيح يحتاج إلي تعلم معايير السلوك الرّقمي المقبول في العالم الافتراضي ليكون مواطناً مسؤولاً (الحصري، ٢٠١٦، ١٠١). ويقصد بالسلوك الرّقمي معايير السلوك أو الإجراءات المتوقعة من قبل مستخدمي التكنولوجيا الرّقمية تجاه الآخرين (يسري السيد، ٢٠١٦، ١٢٩).

٦ـ القوانين الرّقمية Digital Law:

يتناول بعد القانون الرقمي مدى وعي مستخدمو التكنولوجيا بالقواعد والقوانين التي تحكم استخدام التقنيات الرقمية .

ولقد بات من الضروري سن قوانين تحكم استخدام التكنولوجيا الرقمية، وذلك لحماية حقوق المستخدمين وأن تكون صادرة عن جهات حكومية رسمية لضمان الالتزام بها (ثائرة العقاد، ٢٠١٧، ٤٠).

ويري (Mike,R,2011,23) أنه يجب على المؤسسات التعليمية تعليم التلاميذ القوانين الرقمية، حتي وإن كانت هذه الانتهاكات تتم بعيداً عن المؤسسة التربوية، إلا أن آثارها تحتاج أن يتم معالجتها أثناء اليوم الدراسي، وهنا يجب على المعلمين أن يزودوا التلاميذ بما هو شرعي أو غير شرعي. فالمواطنة الرقمية تتطلب الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي (مروان المصري وأكرم شعث، ٢٠١٧، ١٤١).

٧ـ الحقوق والمسئوليات الرقمية:

تشير الحقوق الرقمية إلى حقوق المواطن بالوصول إلى المحتوي الرقمي واستخدامه وانشاءه ونشره أو الوصول إلى أجهزة الحاسوب وغيرها من الأجهزة الرقمية أو شبكات الاتصال واستخدامها، ويتعلق هذا المصطلح بشكل خاص بحماية

وإعمال الحقوق الموجودة، مثل الحق في الخصوصية والسرية وحرية التعبير في سياق التقنيات الرقمية وخصوصاً شبكة الإنترنت (ثائرة العقاد، ٢٠١٧، ٤١).

وقد جاء (تفعيل المواطنة الرقمية) أحد محاور الإستراتيجية القومية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ٢٠١٢ -٢٠١٧، فقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات يسعي إلى دعم حقوق" المواطنة الرقمية" وقد جاءت رؤيته نحو مواطنة رقمية عادلة واقتصاد معرفي متطور في ظل التحول الديمقراطي.

٨ـ الصحة و السلامة الرقمية:

إن التعامل مع التقنية الحديثة بكافة أجهزتها الرقمية قد يحدث خللاً لدى المستخدم في صحته النفسية أو الجسدية بسبب الاستخدام غير المسئول والخاطئ لهذه الأجهزة مثل: الجلوس الخاطيء ولفترات طويلة أمام هذه الأجهزة وتصدير العين للإضاءة المنبعثة من الأجهزة والتعرض للأمراض النفسية والعصبية من جراء هذه الأمور، وقد أثرت الأجهزة الذكية والألعاب الإلكترونية على الأطفال وخاصة المراهقين وسببت لهم الانعزال من جراء سيطرة الألعاب عليهم وأمراض التوحد؛ نتيجة تعرضهم لألعاب غير مناسبة لأعمارهم، كما تفقدهم القدرات السمعية والبصرية.

وتهتم المواطنة الرّقمية تهتم بصحة وسلامة العناصر الجسدية والنفسية في عالم التكنولوجيا الرّقمية، وتسعي لزيادة الوعي الصحي لدى الأفراد فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا الرّقمية (ثائرة العقاد، ٢٠١٧، ٤٢)

٩ـ الأمن الرقمي (الحماية الذاتية) Digital Security:

أصبحنا في أمس الحاجة لمعرفة الثقافة المتعلقة بالأمن الرقمي في عصرنا الحالي؛ عصر التحول من النظام الورقي التقليدي في التعامل مع البيانات إلى النظام الرّقمي المُعرض لإساءة الاستخدام، وخاصة البيانات الشخصية والسرية.

فالعالم الرقمي مليء بالعديد من الأخطار من جانب بعض المحترفين للقيام بالاختراق للمواقع والسرقة وكذلك العديد من الفيروسات، ومن ثم حتي يقوم

المواطن بواجبه الرّقمي على الوجه الصحيح يحتاج إلى معرفة سبل الحماية من تلك الأخطار وكيفية التصدي لها.(كامل الحصري، ٢٠١٦، ١٠٢).

إجراءات الدراسة:

- **إعداد قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية:**

لما كان أحد أهداف الدراسة هو تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدي تلميذات الصف الثاني الإعدادي من خلال دراستهم لوحدة "الاستخدام الآمن للإنترنت" قامت الباحثة بتحليل محتوي هذه الوحدة للوصول إلي مفاهيم المواطنة الرقمية المتضمنة وإعداد قائمة بها ، وقد تمت عملية تحليل المحتوي باتباع الخطوات التالية:

- تم اختيار وحدة (الاستخدام الآمن للإنترنت) من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١ -٢٠٢٢ وذلك لأن الوحدة تتضمن العديد من المفاهيم التي يعمل اكسابها وتنميتها لدي التلميذ على تشكيل المواطن الرقمي .

- **تحليل محتوي الوحدة المختارة:** حيث تم الاعتماد على الجملة كوحدة للتحليل وتم التوصل الي (٤٢) مفهوماً، كما تم تحديد جوانب رئيسية تتوزع عليها هذه المفاهيم والتي تحددت في ٤ من العناصر الأساسية الحاكمة للمواطنة الرقمية وهي : الاتصالات الرقمية، اللياقة الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي والحماية الذاتية.

-**التحقق من صدق قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية:** بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وموجهي مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المفاهيم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ومدي انتماء المفاهيم الفرعية للمفاهيم الرئيسة المتضمنة في الوحدة ، ومدي وضوح الصياغة اللغوية والعلمية لكل مفهوم

، وقد تم الأخذ بكل الملاحظات وبذلك أصبحت قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية في صورتها النهائية .

- **بناء اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية :**

وفقاً للإجراءات السابقة جرى إعداد اختبار معرفي تكون من (٤٢) سؤالاً بنمط أسئلة الاختيار من متعدد، ذي الأربع بدائل، وروعي فيها شمولية الأسئلة لكافة موضوعات الوحدة، وأيضاً ملائمتها لمستويات التلاميذ حيث يقيس كل سؤال أحد مفاهيم المواطنة الرقمية التي توصلت إليها قائمة مفاهيم المواطنة الرقمية المتضمنة في وحدة (الاستخدام الآمن للإنترنت).

ثم قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات للاختبار وذلك قبل صياغة فقراته لتحديد عدد الفقرات اللازمة، وتم إعداد الاختبار في ضوءه .

التجربة الإستطلاعية للدراسة :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية (غير مجموعة البحث الأساسية) مكونة من (٣٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الحاجة فائقة الأهواني التابعة لإدارة بلبيس التعليمية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠ ؛ وذلك بهدف: حساب صدق اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية و حساب ثبات اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الإختبار

التجربة الأساسية للدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإحدى المدارس التابعة لإدارة (بلبيس) التعليمية، وبلغ عددهم (٦٠) تلميذة تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبيتين بالتساوي، وتم تطبيق أداة الدراسة قبلياً على أفراد المجموعتين، ثم تعرَض تلاميذ المجموعة التجريبية الأولي لدراسة وحدة (الاستخدام الآمن للإنترنت) باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية، أما المجموعة التجريبية الثانية درست الوحدة ذاتها بالخرائط اليدوية، ثم طبقت أداة الدراسة بعدياً على المجموعتين ومن

ثمَ تم جمع النتائج، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠ - ٢٠٢١.

❖ ضبط المتغيرات قبل بدأ التجريب:

حرصاً من الباحثة على ضمان سلامة النتائج، وتجنباً للآثار التي قد تنجم عن بعض المتغيرات الدخيلة، وحتى تتمكن الباحثة من أن تعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل وليس إلى متغيرات أخري، قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في متغيرات الدراسة قبل البدء في الإجراءات التجريبية للدراسة، كالتالي:

❖ التأكد من تكافؤ المجموعتين في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية :

استخدمت الباحثة معادلة "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبيتين) في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية و الدرجة الكلية قبلياً، والجدول التالي يوضح تلك النتائج :

جدول (١)

قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبيتين) في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية قبلياً

المفاهيم الرئيسة للاختبار	مجموعتي البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
الاتصالات الرقمية	تجريبية١	٣٠	٢,٩٣	١,٦٢	٥٨	٠,٢٤٦	٠,٨٠٧	غير دالة
	تجريبية٢	٣٠	٢,٨٣	١,٥٣				
اللياقة الرقمية	تجريبية١	٣٠	٠,٣٣	٠,٥٥	٥٨	٠,٧٨٧	٠,٤٣٤	غير دالة
	تجريبية٢	٣٠	٠,٢٣	٠,٤٣				
الوصول الرقمي	تجريبية١	٣٠	٠,٧٣	٠,٧٤	٥٨	٠,٥٦٩	٠,٥٧١	غير دالة
	تجريبية٢	٣٠	٠,٦٣	٠,٦١				

المفاهيم الرئيسة للاختبار	مجموعتي البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأمن الرقمي والحماية الرقمية	تجريبية١	٣٠	٥,٠٧	٢,٠٣	٥٨	٠,٢٧٣	٠,٧٨٦	غير دالة
	تجريبية٢	٣٠	٤,٩٣	١,٧٤				
الاختبار ككل	تجريبية١	٣٠	٩,٠٧	٣,٠٥	٥٨	٠,٥٧٩	٠,٥٦٥	غير دالة
	تجريبية٢	٣٠	٨,٦٣	٢,٧٤				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبيتين) في المفاهيم الرئيسة للاختبار وهى (الاتصالات الرقمية، اللياقة الرقمية، الوصول الرقمي، الأمن الرقمي والحماية الرقمية) ، والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية حيث "ت " الجدولية (عند مستوى ٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٨)= (١,٩٨)؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية القبلي .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

❖ النتائج الخاصة باختبار مفاهيم المواطنة الرقمية :

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: **" ما الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مفاهيم المواطنة الرقمية؟ "** وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على:" **توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبيتين) في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى " .**

استخدمت الباحثة معادلة " ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية والضابطة) في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية بعدياً، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢)

قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبيتين في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية بعدياً

المفاهيم الرئيسة للاختبار	مجموعتا البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم "ت"	مستوى الدلالة
الإتصالات الرقمية	تجريبية ١	٣٠	٧,٠٧	١,٨٢	٥٨	٩,٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تجريبية ٢	٣٠	٢,٩٠	١,٥٤			
اللياقة الرقمية	تجريبية١	٣٠	١,٤٠	٠,٦٧	٥٨	٧,٦٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تجريبية٢	٣٠	٠,٢٧	٠,٤٥			
الوصول الرقمي	تجريبية١	٣٠	٢,٣٧	٠,٨٩	٥٨	٨,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تجريبية٢	٣٠	٠,٧٣	٠,٥٨			
الأمن الرقمي والحماية الرقمية	تجريبية١	٣٠	١٥,٩٧	٢,٦٨	٥٨	١٨,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تجريبية٢	٣٠	٥,٠٧	١,٨٠			
الاختبار ككل	تجريبية١	٣٠	٢٦,٨٠	٣,٩٢	٥٨	٢٠,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	تجريبية٢	٣٠	٨,٩٧	٢,٩٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة (التجريبية الأولى) والمجموعة (التجريبية الثانية) في المفاهيم المتضمنة بالاختبار والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع

قيم " ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية حيث " ت " الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٨) = (١,٩٨)؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية؛ ويدل أيضاً على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية اكتساب مفاهيم المواطنة الرقمية.

وفي ضوء تلك النتيجة، يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي نص على :

توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

- **مقارنة نتائج التطبيق القبلي بالبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية :**

ولاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على :

توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية لصالح التطبيق البعدي .

استخدمت الباحثة معادلة "ت" للمجموعات المرتبطة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية الأولى في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٣)

قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية الأولى في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية

المفاهيم الرئيسة للاختبار	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم "ت"	مستوى الدلالة
الإتصالات الرقمية	بعدي	٣٠	٧,٠٧	١,٨٢	٢٩	٩,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	قبلي	٣٠	٢,٩٣	١,٦٢			
اللياقة الرقمية	بعدي	٣٠	١,٤٠	٠,٦٧	٢٩	٨,٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	قبلي	٣٠	٠,٣٣	٠,٥٥			
الوصول الرقمي	بعدي	٣٠	٢,٣٧	٠,٨٩	٢٩	٩,٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	قبلي	٣٠	٠,٧٣	٠,٧٤			
الأمن الرقمي والحماية الرقمية	بعدي	٣٠	١٥,٩٧	٢,٦٨	٢٩	١٧,٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	قبلي	٣٠	٥,٠٧	٢,٠٣			
الاختبار ككل	بعدي	٣٠	٢٦,٨٠	٣,٩٢	٢٩	٢١,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	قبلي	٣٠	٩,٠٧	٣,٠٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) في المجموعة التجريبية الأولى في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث جاءت جميع قيم "ت " المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية حيث "ت" الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية (٢٩) = (٢,٠٤٥) مما يعني حدوث نمو في اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية بمفاهيمه الرئيسة

لدى المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية اكتساب مفاهيم المواطنة الرقمية.

وفي ضوء تلك النتائج، يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث وهو :

توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية لصالح التطبيق البعدي .

- **فعالية المعالجة التجريبية في تنمية اكتساب مفاهيم المواطنة الرقمية (حجم التأثير) :**

لتحديد فعالية المعالجة التجريبية في تنمية اكتساب مفاهيم المواطنة الرقمية؛ قامت الباحثة باستخدام معادلة (η^2) لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل مفهوم رئيسي متضمن باختبار مفاهيم المواطنة الرقمية، وكذلك الدرجة الكلية اعتماداً على قيم "ت" المحسوبة عند تحديد دلالة الفروق بين التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية الأولى، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول(٤)

قيم (η^2) وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية والدرجة الكلية

المفاهيم الرئيسة للاختبار	قيم "ت"	η^2	حجم التأثير
الاتصالات الرقمية	٩,٩٧	٠,٧٧	كبير
اللياقة الرقمية	٨,٤٥	٠,٧١	كبير
الوصول الرقمي	٩,٦٤	٠,٧٦	كبير
الأمن الرقمي والحماية الرقمية	١٧,٧٣	٠,٩٢	كبير
الاختبار ككل	٢١,٠١	٠,٩٣	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيم η^2 تراوحت بين (٠,٧١ -٠,٩٢) للمستويات الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية، وبلغت قيمتها (٠,٩٣) للدرجة الكلية؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية بنسبة ٩٣٪ ، مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية المفاهيم الرئيسة لاختبار مفاهيم المواطنة الرقمية لدى المجموعة التجريبية الأولى .

وللتعرف على الفاعلية النسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية في اكساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مفاهيم المواطنة الرقمية تم حساب المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(التي درست باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية) والتجريبية الثانية (التي درست باستخدام الخرائط اليدوية)، والمتوسط الحسابي للتطبيق البعدي

للمجموعتين، وبمعرفة النهاية العظمي للاختبار كما هو مدون في جدول (٥)

جدول (٥) يوضح نسبة الكسب المعدل لخرائط المفاهيم الإلكترونية واليدوية على اختبار مفاهيم المواطنة الرقمية.

المجموعات	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمي للاختبار	معدل الكسب
المجموعة التجريبية(١)(التي درست باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية)	٩,٠٧	٢٦,٨٠	٤٢	٠,٦٣٨
المجموعة التجريبية(٢)(التي درست باستخدام الخرائط اليدوية)	٨,٦٣	٨,٩٧	٤٢	٠,٢١٣

تم حساب نسبة الكسب المعدل باتباع قانون الكسب المعدل لماك جوجيان والذي ينص على الآتي:

ف . ب = س × ص / د × ص

ف . ب: فاعلية البرنامج

س: متوسط درجات الاختبار القبلي على المجموعة التجريبية.

ص: متوسط درجات الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية.

د: الدرجة العظمى للاختبار.

ويتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى للكسب المعدل كانت لاستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية؛ حيث وصلت إلي (٠,٦٤) وهي تزيد عن النسبة التي حددها جوجيان (٠,٦) الأمر الذي يدل على وجود فاعلية نسبية لخرائط المفاهيم الإلكترونية

في اكساب مفاهيم المواطنة الرقمية للتلاميذ مجموعة الدراسة تفوق الفاعلية النسبية للخرائط اليدوية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن توافر البيئة التعليمية المحفزة أتاحت الفرصة للتلاميذ لممارسة التعلم بأنفسهم، واكسابهم المتعة في التعلم، وكذلك استخدام العديد من الوسائط التفاعلية من صور، وألوان، ورسوم ثابتة ومتحركة، وفيديو، بالإضافة الي توافر التقويم الذاتي المستمر في نهاية عرض الخريطة أدى إلى ثبات التعلم. كما أن الخرائط الإلكترونية تتيح للتلاميذ فرص متكررة لإعادة دراسة محتوى الوحدة حتى يصلوا لمرحلة إتقان الفهم. بالإضافة إلي أن الخرائط الإلكترونية جذبت انتباه التلاميذ وأثارت دافعيتهم للتعلم أكثر من الخرائط اليدوية التي اعتاد التلاميذ التعلم بها في شئ تقليدي بالنسبة لهم.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:

كشفت نتائج الدراسة عن أثر خرائط المفاهيم الإلكترونية في تحسين مستوي تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في اكتسابهم لبعض مفاهيم المواطنة الرقمية، **واتضح ذلك من نتائج الفرض الأول جدول (٢)؛ حيث حدث ارتفاع دال في مستوي اكتساب التلاميذ لمفاهيم المواطنة الرقمية بعد استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية، وذلك قياساً بالمجموعة التجريبية الثانية التي درست بالخرائط اليدوية.**

وهذه النتيجة تتفق مع ما أسفرت نتائج الدراسات (**محمود منسي، محمد غزاوي، ٢٠٠٣**)، (**عبد الله العطوي، ٢٠١١**)، (**عرين الهواري، زيد البشايرة،٢٠١٥**) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) في تحصيل الطلبة تعزي إلى طريقة التدريس وأن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التي درست الخرائط المفاهيمية من خلال الحاسوب بالمقارنة مع المجموعة التي درست الخرائط المفاهيمية بدون الحاسوب.

كما أظهرت نتائج الأبحاث والدراسات السابقة أهمية الأثر الإيجابي لخرائط المفاهيم الإلكترونية في تنمية المفاهيم وزيادة التحصيل، ومنها دراسات: **هيام رمضان (٢٠٢٠)؛ واصل واصل (٢٠٢٠)؛ غالية أبو قطام (٢٠٢٠)؛ رانيا عبد المنعم (٢٠١٥)؛ تامر**

علي (٢٠١٥)؛ هبة باشا (٢٠١٣)؛ أحمد حجاج ونبيل خطاب (٢٠١٣)؛ ناصر الخوالدة ومجدي المشاعلة (٢٠٠٦)؛ عبد العزيز عبد الحميد (٢٠٠٣).

والتي توصلت نتائجهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتسابهم للمفاهيم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من وجود فاعلية نسبية كبيرة لخرائط المفاهيم الإلكترونية في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي فإن الباحثة توصي بما يلي:_

- تطوير مقرر دراسي لتعليم المواطنة الرقمية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، خاصة بعد ما أصبحت منظومة التعليم الرقمي ضرورة في ظل الأزمات والطوارئ كجائحة وباء كرونا العالمي (Covid-19).
- ضرورة إعداد مفاهيم وأبعاد المواطنة الرقمية باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية، وإعداد ورش عمل لتدريب المعلمين على كيفية إعدادها واستخدامها.
- ضرورة تطبيق خرائط المفاهيم الإلكترونية في عملية التعلم بالمدارس الحكومية والخاصة.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الإجرائية التي تهدف إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم الإلكترونية في مقررات ومواضيع دراسية أخرى.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات للتعرف على الأنماط التعليمية لاستخدام خرائط المفاهيم.
- تجهيز المدارس بصالات تدريبية مزودة بوسائل تكنولوجية لتطبيق خرائط المفاهيم الإلكترونية.

- ضرورة نشر الوعي التكنولوجي بين تلاميذ ومعلمي المرحلة الاعدادية من خلال الورش التدريبية والندوات العلمية.
- يجب على المؤسسة التربوية السعي نحو غرس الاستخدامات والتصرفات اللائقة بين التلاميذ من خلال تثقيفهم ثم تدريبهم على أرض الواقع ليكتسبوا المسئولية الرقمية التي تجعل منهم مواطنين صالحين.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسة حول احتياجات معلمي مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التدريبية تجاه الاستراتيجيات الإلكترونية الحديثة وبخاصة خرائط المفاهيم الإلكترونية والخرائط الذهنية الإلكترونية.
- إجراء دراسة حول كيفية دعم البيئة المدرسية والصفية إلكترونياً لتعزيز قيم المواطنة الرقمية.
- إجراء دراسة حول الاستقصاء الإلكتروني وأثره في تنمية مهارات المواطنة الرقمية .

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- أحمد صلاح محمد حجاج، نبيل محمد محمد خطاب (٢٠١٣): "فاعلية استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية على التحصيل المعرفي وزمن الإجابة والانطباعات الوجدانية نحو التعلم لبعض استراتيجيات التعلم الذاتي"، *الرياضة(علوم وفنون)*،مصر،المجلد٤٦، ١٦٣ -١٨٧.
- الحسين حامد محمد حسين قريشي (٢٠١٨)"دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي التكنولوجي لطفل الروضة في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية"، *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، العدد٣، ٥١ - ٧٦.
- أميرة إبراهيم عباس(٢٠١٤):"مقارنة أثر خرائط المفاهيم وطريقة المحاضرة في التحصيل والاستبقاء "*مجلة العلوم الانسانية*، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد٢٢، ٢١٣ -٢٢٤.
- إيمان جمعة فهمى محمد شكر(٢٠١٤):"العلاقة بين المواطنة الرقمية وتشكيل هوية الأنا للمراهقات"، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد١٦١، المجلد٤، ٥٥ - ١٠٤.
- تامر المغاوري الملاح (٢٠١٦):"المواطنة الرقمية: تحديات وآمال"، *مجلة التعليم الإلكتروني*، العدد١٩، جامعة المنصورة، مصر ١ -٥٧.
- تامر جمال عرفة على (٢٠١٥)" فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم المبر مجة على تعلم بعض المهارات الأساسية في المبارزة"، *مجلة بحوث التربية الرياضية*، المجلد٥٣، العدد٩، ٧٩ - ٩٥.
- ثائرة عدنان محمد العقاد(٢٠١٧):"تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم" كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة. تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٨/١١/٥.على الرابط.

http://www.alazhar.edu.ps/arabic/He/files/20153827.pd

- جيلان جمعة محمد (٢٠٠٤):"فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية " ، *رسالة ماجيستير*، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.

- جمال على الدهشان ، فزاع بن عبد الكريم الفويهي (٢٠١٥):"المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا للحياة في العصر الرقمي"، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، مجلد٣٠، عدد٤، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١ -٤٢.

- حامد عبد الله طلافحة (٢٠١٢)"أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا"، *مجلة دراسات في العلوم التربوية*، المجلد٣٩، العدد٢، ٣٣٢ - ٣٥٠.

- حسن شحاته (٢٠٠٨): *إستراتيجيات التعليم والتعلم وصناعة العقل العربي*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- رشا مختار على (٢٠٠٨): "فاعلية نموذج تدريس مقترح قائم على التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم في مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي " ، *رسالة ماجيستير*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

- صالحة محمد آل هشبل الغامدي (٢٠١٨):"أثر اختلاف توقيت عرض خرائط المفاهيم الإلكترونية عبر الويب في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة"، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، العدد١١، ٢١٩_ ٢٦٤.

- صبحي شعبان شرف، محمد السيد أحمد الدمرداش (٢٠١٤): "معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية"، *دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي* السادس، جامعة المنوفية، مصر، ١٢٨ - ١٤٧.

- عبد العظيم صبري عبد العظيم، أسامة عبد الرحمن حامد (٢٠١٦): *اضطرابات ضعف الانتباه والادراك التشخيص والعلاج*، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- عبد العاطي حلقان أحمد عبد العزيز (٢٠١٦):"تعليم المواطنة الرقمية فى المدارس المصرية والأوربية :دراسة مقارنة " *المجلة التربوية*، مصر، العدد٤٤ ، ٤٢٧ - ٥٧٣.

_ عبد الله أحمد العطوي (٢٠١١):" أثر التدريس باستخدام كل من الخرائط المفاهيمية وبرنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة تبوك"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته الأردن.

_ غالية على أبو قطام (٢٠٢٠): " استخدام تقنية خرائط المفاهيم الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية لدي طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد ٤ ، العدد ٤٤، ١٢٩ -١٣٩.

_ عرين صالح الهواري، زيد علي البشايرة - مشرف (٢٠١٥):" أثر التدريس باستخدام خرائط المفاهيم اليدوية والمحوسبة في اكتساب المفاهيم البيولوجية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء المزار الجنوبي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن، ١ -١٠٢.

- كامل دسوقي الحصري (٢٠١٦):" مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات" ، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية* ، العدد ٨، ٨٩ - ١٤١.

- كمال عبد الحميد زيتون(١٩٩٧):"خرائط المفاهيم إستراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العملية"، *المؤتمر التربوي الأول – اتجاهات التربية وتحديات المستقبل - سلطنة عمان*، مسقط، كلية التربية ، جامعة الملك قابوس، المجلد٤، العدد٤، ٢٢٩ - ٢٥١.

-لمياء إبراهيم المسلماني (٢٠١٤): " التعليم و المواطنة الرقمية : رؤية مقترحة"، *عالم التربية*، المجلد٧٤ ، العدد١٥،٥١ -٩٤ .

- لمياء المسلماني، إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤):التعليم والمواطنة الرقمية :رؤية مقترحة، *مجلة عالم التربية*، المجلد٢ العدد٤٧ ، ١٥ -٩٤.

- لمياء محمد أيمن خيري (٢٠١٨): *التعلم النشط*، كلية البنات جامعة عين شمس

- ليلى محمود سالم البلوى ومحمود جمعة بنى فارس(٢٠١٦):" فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية المحوسبة وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير

الإبداعي بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط"، كلية التربية جامعة طيبة، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ،المجلد٥، العدد ٤، ٥٠٠ -٥٣١.

- محمد السيد علي (٢٠٠٢) : *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية*، دار الفكر العربي.

- محمد كمال عبد الرحمن عفيفي (٢٠١٣): " أثر اختلاف نمط توظيف خرائط المفاهيم الرقمية كأداة لتطوير محتوي محتوى التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب كلية التربية وتنمية مهاراتهم العملية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المجلد٣ العدد ٣٧، ١٧٤ - ٢١٠.

- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): *المعجم الوسيط*، ط٤، دار الشروق الدولية، القاهرة.

_ محمود رزق محمود منسي، محمد ذيباز غزاوي -مشرف (٢٠٠٣):" تصميم برمجية تعليمية باستخدام خريطة المفاهيم ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم المتضمنة في وحدة الهيدروكربونات، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية، الأردن، ١ -٧٠

- مصطفى القايد :"مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship"، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٨/١٠/٥. على الرابط:

http://www.new-educ.comldefinition-of- digital-citizenship, 20-02-2002.

- مروة محمد لملوم عبد الحفيظ (٢٠١٧):"برنامج تفاعلي لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة باستخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية " ، *رسالة ماجستير*، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة القاهرة .

- منال محمد محمود عويس (٢٠٠٧):"فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية "، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

- محمد سيد ريان (٢٠٠٣): *الاعلام الجديد*، القاهرة. مركز الأهرام للنشر والترجمة والتوزيع.

- مروان وليد المصري وأكرم حسن شعت (٢٠١٧): مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة فلسطين*، المجلد٢، العدد٧، ١٧٦ -٢٠٠.

- ناصر أحمد الخوالدة ومجدى سليمان محمد المشاعلة (٢٠٠٦): أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية المحوسبة وغير المحوسبة في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمفاهيم علوم الحديث النبوي الشريف، *مجلة جامعة الملك سعود*، المجلد١٩، العدد٢، ١٠٤٣ -٩٧٧.

- نائل جواد الناطور (٢٠١١): *أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة*، المنهل.

- نصر محمد خليفة مقابلة، غصايب محمد مطلق الفلاحات (٢٠١٠):"أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية، *مجلة جامعة دمشق*، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، المجلد ٢٦، العدد٤، ٥٥٩ - ٥٩٠.

- نور الدين محمد نصار (٢٠١٨):" تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها (دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة) "، *الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية*، المجلد ٢٧، العدد ١، ١٥٢ -١٨٤.

- هبة عبد المنعم محمد باشا (٢٠١٣):" فاعلية خرائط المفاهيم الإلكترونية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا الحاسب لدى طفل الروضة "، *رسالة ماجيستير*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- هادى طوالبة (٢٠١٧):" المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية – دراسة تحليلية " ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد١٣، عدد٣ ، ٢٩١ -٣٠٨ .

- هالة حسن بن سعد الجزار (٢٠١٤):" دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، العدد ٥٦ ، ٣٨٥ -٤١٨.

- هند سمعان إبراهيم الصمادي (٢٠١٧):" تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية :دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم"، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، العدد١٨، ١٧٥ -١٨٤.

_ هيام نصر الدين عبده رمضان (٢٠٢٠):" أثر استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في فهم القواعد النحوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد٤، العدد٣، ١٤٩ -١٣٩

_ واصل محمد عاطف واصل (٢٠٢٠):" أثر استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية على التحصيل المعرفي والمهاري بدرس التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القليوبية" ، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، العدد٥٤،المجلد ٣، ١٠٠١ -٩٧٧).

- وزارة الأوقاف (٢٠١٧): *مؤتمر مواجهة التطرف الفكري (الواقع والمأمول)*: في الفترة ١٥ - ١٧مايو،الكويت.

- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات(٢٠١٣) :الإستراتيجية القومية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات٢٠١٣ -٢٠١٧ المجتمع المصري الرقمي في ظل اقتصاد المعرفة ،جمهورية مصر العربية، تم استرجاعها بتاريخ٢٠١٨/١١/١٠.على الرابط:

ICT Strategy, 2012-2017_ar.pdf.

- وفيقة مصطفى سالم (٢٠٠٧): *تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية*، الإسكندرية، منشأة المعارف.

- يسرى مصطفى السيد(٢٠١٦):" برنامج مقترح وفقاً لنموذج التعلم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية و اتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها"، تكنولوجيا التربية، العدد٢٩، ١٠٥ -٢٢٩.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Isman,A.Gungoren,O (2014)."Digital Citizenship" ,*The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 13, No. 1, Education Resources Information Center, Turkey, 73-77.
- AlKahtani, K. (2009)."Creativity Training Effects upon.Concept Map Complexity of Children with ADHD :An Experimental Study, Glasgow, University of Glasgow, Faculty of Education,1-333.
- Bolcan,J.V. (2014).Resources to Help you Teach Digital Citizenship**,** *THE Journal* ,Vol. 41, No.12, 21-23.
- Eugene,O.(2007).National Educational Technology Standards for Students,2nd ed.,*International Society for Tecnology* i*n Education*, Washington,USA.
- Martin,D.(1991)." concept Mapping as an Aid to lesson planning: *Journal of Elementry Science Education*,6 (2),11-30.
- Ribble,M.S.(2006): Digital Citizen ship in School,*International Society for Technology* in Education,2nd.,Eugene,Oregon,Washington
- Ribble,M.S.(2014).The importance of Digital Citizenship, *District Administration*,vol.50,No.11,p88 -89.
- Mike Ribble (2011): Digital Citizenship in School, International- Society for Technology in Education. Available http://www.iste. Org/odcs
- Ribble,M.S.Bailey,G.D.(2005).Teaching Digital Citizenship Reflection :A Four-Stage Technology Learning Framework.USA.

-Huang,H.,Chiou,C.,Chiang,H.,Lai,S.,Huang,C.,&Chou,Y.(2012) : "Effects of multimidimenshional Concept Maps on Fourth graders 'learning in web –based Computer Course ",Computer&Education,58,863-873.doi:10-2016\j-compedu.2011.10.016.

- Chiou ,C., Lee,l.,&Liu,Y.(2012):"Effects of Novak Map with digital materials on student academic achievement ", *procedia – Social and Behavioral Sciences*,64,192-201.doi:10-1016\j.sbspro.2012.11.023.

-Dotterer,G.Hedges,A.Parker,T.(2016):"Fostering Digital in the classroom,*Education Digest Journal*,82(3) ,Vilnius,Lithuania,p58-63.

- Kilic,M.,Talat,A.(2013):"Effects of Teaching Chimistry using Concept Maps on Student's Achievement in School Chemistry in India and Turkey, *Electronic Jornal of Education Sciences*,2(4) ,14-39.

- Schaal ,S.(2010):"Enriching traditional biology lectures -Digital Concept Maps and their influence on achievement and motivation World **Journal on Educational Technology**, 2(1),42-54.

- Zehra,A,G.(2016).Internalization of Digital Citizenship for the Future of all levels of Education. *Education&Science*/ Egitim .

Unité proposée basée sur l'approche cogno-académique pour développer les compétences communicatives en français auprès des étudiants de la Faculté de Pédagogie

Recherche présentée par/ Samar Gamal Hussein Awad

Maître- assistante au département de curricula, de méthodologies et de technologie d'enseignement

Faculté de pédagogie-Université de Zagazig

Prof. Dr. Khayri Abdallah Selim
Professeur de Curricula, de Méthodologies et de Technologie d'enseignement, Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig

Dr. Mohamed Abdel-Hamid Mohamed
Professeur adjoint de Curricula, de Méthodologies et de Technologie d'enseignement, Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig

Résumé de la recherche: La recherche actuelle visait à vérifier l'efficacité d'une unité proposée basée sur l'approche cogno-académique pour développer les compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig. L'échantillon de cette recherche était intentionnellement et consciemment choisi parmi la population de base des étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig, est

composé de (70) membres, réparti en deux groupes : un groupe expérimental, composé de (35) étudiants dont l'enseignement se faisait d'après les principes philosophiques de l'approche cogno-académique; tandis que le groupe témoin, s'est composé aussi de (35) étudiants, on a suivi la méthode traditionnelle avec les étudiants du groupe témoin. En plus, la chercheuse a élaboré un test des compétences communicatives. Elle a pré-appliqué ce test en vue de vérifier l'équivalence des deux groupes de la recherche et ainsi, ce test a été post-appliqué afin de vérifier statistiquement la signification de différences parmi les moyennes des notes des deux groupes de la recherche. Après avoir analysé et interprété les résultats de la recherche en cours, en mettant en comparaison les deux groupes de la recherche (expérimental et témoin), un développement significatif de quelques compétences communicatives a été assuré et prouvé en faveur du groupe expérimental ; ce qui a mis en évidence l'efficacité de l'unité proposée basée sur l'approche cogno-académique pour développer les compétences communicatives en français auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.

Mots-clés : **l'approche cogno-académique, compétences communicatives, des étudiants de la Faculté de Pédagogie.**

وحدة مقترحة قائمة على المُدخل المعرفي الأكاديمي لتنمية الكفايات التواصلية باللغة الفرنسية لدى طلبة كلية التربية

سمر جمال حسين عوض

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ خيري عبدالله سليم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ محمد عبدالحميد محمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية المساعد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية وحدة مقترحة قائمة على المُدخل المعرفي الأكاديمي في تنمية الكفايات التواصلية باللغة الفرنسية لدى طلبة كلية التربية، ولتحقيق ذلك الهدف، تم اختيار عينة البحث وقوامها (٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية، شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية (درست وفقاً للوحدة المقترحة القائمة على المُدخل المعرفي الأكاديمي) وقوامها (٣٥) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة (درست وفقاً للطريقة المُعتادة) وقوامها (٣٥) طالباً وطالبة أيضاً. ولقد تضمنت مواد المعالجة التجريبية وحدة مقترحة قائمة على المُدخل المعرفي الأكاديمي، بهدف تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية؛ وتمثلت آدة البحث في اختبار الكفايات التواصلية، تم تطبيقه قبلياً (للتحقق من تكافؤ مجموعتى البحث) وبعدياً (للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة). وبتحليل نتائج البحث إحصائياً، تأكد تفوق أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي لأداة البحث على أقرانهم بالمجموعة الضابطة؛ مما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على المُدخل المعرفي الأكاديمي في تنمية الكفايات التواصلية باللغة الفرنسية لدى طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية، وبما يؤكد صحة فروض هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: المُدخل المعرفي الأكاديمي، الكفايات التواصلية، طلبة كلية التربية.

Première partie : cadre générale de la recherche

Introduction :

Il est affirmé que le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, depuis les années 2001, s'est reposé sur les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Ainsi, les partisans de ce cadre ont mis en évidence le rôle essentiel de l'apprentissage d'une langue en tant qu'instrument de communication orale et écrite.

Dans cette perspective, les apprenants d'une langue étrangère ont besoin d'acquérir des capacités langagières de communication, soit pour l'oral, soit pour l'écrit afin de réussir à communiquer avec les autres dans les différents pays autour du monde. Donc, on peut contacter qu'on peut communiquer avec les natifs de la langue vivante de manière quotidienne grâce aux moyens de communication variés.

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme apprentissage de la communication en cette langue. Ainsi, l'objectif primordial des cours de langue doit être pour développer la compétence communicative. Dans cette optique, le développement de la compétence communicative auprès des apprenants peut être considéré comme le cœur du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. **(Aydin et al., 2013, 42)** [(1)]

Donc, l'objectif primordial d'acquérir une langue étrangère est de communiquer efficacement en classe de la langue française, langue étrangère, car elle est le lieu par excellence où les apprenants seront en contact direct avec le français et la bonne chance d'écouter , de parler, de lire et d'écrire librement pour mieux réussir à communiquer.

La notion de compétence communicative a été introduite pendant les années 1960 par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperzs. Elle a été née des critiques formulées par Hymes (1972) en réaction à la grammaire générative transformationnelle de Chomsky (1965) qui a considéré la langue non pas comme instrument de communication, mais plutôt comme moyen d'exprimer la pensée. **(Ministère de l'Education de l'Ontario, 2016, 50)**

[(1)] **La chercheuse a suivi la documentation suivante : (nom de l'auteur, année de publication, numéro de page)**

La compétence communicative constitue une des notions indispensables que tout enseignant de français doit acquérir pendant sa formation universitaire et tout au long de sa pratique professionnelle. **(Garcia, 2018, 2)**

De sa part, **Bezzari** considère que la personne qui possède une bonne compétence communicative ne doit pas parler comme un natif, mais elle peut communiquer avec les locuteurs natifs sans créer de confusion linguistique ou d'irritation. Autrement dit, cette personne doit être capable de traiter une variété de situations. Citons à titre d'exemples ; la rédaction des lettres ou faire un exposé, répondre à des questions, ainsi que comprendre les variantes de la langue. Évidemment, la notion de compétence communicative est complexe. (**Bezzari, 2019, 86)**

La compétence communicative est définie par le dictionnaire actuel de l'éducation comme : « *ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale ». (***Legendre, 2005, 255)**

D'autre part, Hymes affirme que la compétence communicative signifie « *connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social »* **(Galisson, 1976, 106)**

Donc, la compétence communicative permette aux apprenants de bien communiquer dans les diverses situations de la vie quotidienne et courante.

Selon le dernier ouvrage de référence (CECRL), la compétence communicative est composée de trois composantes principales : la compétence linguistique, la compétence socioculturelle et la compétence discursive. Ces composantes sont présentées comme suit: **(Conseil de l'Europe, 2005, 86)**

1. La composante linguistique :

La composante linguistique signifie l'habileté des apprenants à interpréter et à appliquer les ressources grammaticales, phonétiques, morphologiques, lexicales, syntaxiques, sémantiques et orthographiques du système d'une langue cible. Donc, cette composante vise à produire des phrases simples et correctes, composées de mots pris dans leur sens habituel. **(Koske, 2021, 24)**

2. La composante socioculturelle :

La composante socioculturelle apporte les éléments nécessaires pour l'intercompréhension de la situation de communication langagière, la culture, les coutumes, les habitudes, les rôles sociaux, les règles de vie et de politesse, les rituels d'une communauté, les valeurs et les différentes représentations de la réalité de différents pays. **(Conde, 2015, 138)**

3. La composante discursive :

La composante discursive signifie l'adaptation de différents sortes de discours et de leur organisation en fonction des éléments de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et expliqués. Cette compétence permet de mettre en œuvre des

stratégies pour construire et interpréter de différentes variétés de discours. **(Yarmakeev et al., 2016, 185)**

De nos jours, les programmes des cours des langues étrangères visent à développer quatre compétences : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite. Par conséquent, les apprenants, à la fin du processus d'enseignement/ apprentissage, seront capables de comprendre ce qu'ils auront lu et entendu et de s'exprimer oralement et par écrit. Afin d'atteindre cet objectif, les programmes élaborés depuis les années 1990 ont mis l'accent sur la compétence communicative. Ainsi, les programmes actuels offrent aux apprenants des activités visant à développer leurs compétences orales et écrites dans les situations de communication véritable. **(Mongeau & Tremblay, 2011, 79)**

De ce qui précède, on peut déduire qu'il est indispensable qu'un apprenant doit acquérir la compétence non seulement comme des structures grammaticales, mais aussi leurs usages appropriés. Ainsi, il devrait prendre en considération certains codes : quand parler, quand se taire, de quoi parler et comment interagir avec des émetteurs différents. Dans cette perspective, pour employer correctement une langue, il est indispensable de mettre l'accent non seulement sur les composantes langagières, mais aussi sur les composantes sociales de celle-ci.

Malgré l'importance vitale des compétences communicatives pour les étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie, on trouve que ses sous compétences restent négligées parce qu'ils ne peuvent pas les utiliser d'une manière correcte pendant leur apprentissage.

En raison de leur importance progressive, les compétences communicatives constituent le centre d'intérêt d'un grand nombre des études en français ; citons à titre d'exemples: l'étude de Mohammed (2014), l'étude de Sammady (2014), l'étude d'Elfakharany (2017), l'étude de Mohammad (2017), l'étude d'Essawy (2017) et l'étude d'Al Akwar (2018) l'étude de Mohammed (2020) et l'étude de Yussuf (2021).

Les études -déjà citées- ont affirmé qu'il y avait des obstacles à l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives à la Faculté de Pédagogie, Section de français. Ces difficultés pourraient être dues aux méthodes traditionnelles adoptées par les enseignants, au mauvais choix des thèmes, à la pauvreté du vocabulaire auprès des apprenants, à la difficulté de formuler des idées, ainsi qu'au manque de temps consacré à l'enseignement des compétences communicatives.

Dans cette perspective, l'apprentissage sera efficace quand il aide les apprenants à atteindre leurs objectifs de mode subjectif, à trouver des approches, des méthodes et à choisir des stratégies qu'ils suivent lorsqu'ils traitent avec des sujets qui participent à

diminuer les distractions, à développer la confiance en soi et la motivation et à augmenter la capacité de se concentrer.

L'approche cogno-académique constitue une de nouvelles approches du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle a été élaborée et développée aux États-Unis en **1986** par **Chamot et O'Malley** pour surmonter des difficultés scolaires que les apprenants de cycle secondaire, qui apprenaient l'anglais comme langue étrangère, avaient en leurs classes. Par ailleurs, l'approche cogno-académique incite les apprenants à utiliser des stratégies d'apprentissage procédées d'un modèle cognitif de l'apprentissage pour développer leur compétence linguistique. (**Prakoso, 2016, 15)**

L'approche cogno- académique constitue le fruit de la théorie cognitive qui s'intéresse au détail des activités mentales des apprenants en leur permettant d'organiser leurs pensées et leurs actions. Dans cette perspective, elle utilise des méthodes empiriques variées qui permettent d'inférer les activités mentales à partir des comportements et des verbalisations. De plus, la théorie cognitive considère le processus d'apprentissage comme un processus mental actif et dynamique dans lequel les apprenants acquièrent de nouvelles informations et les stockent pour les utiliser plus tard**. (Agustin, 2019, 15)**

Chamot & O'Malley (1994, 60-64) ont montré que l'approche cogno- académique est reposée sur la combinaison de

trois grandes catégories de stratégies: métacognitives, cognitives et socio-affectives. Quant aux stratégies métacognitives ; elles consistent à développer le processus de la réflexion qui aide les apprenants à organiser ou à planifier leurs activités pendant le processus d'apprentissage, à s'auto évaluer et à s'auto corriger.

Quant aux stratégies cognitives, elles supposent une interaction entre l'apprenant et la manière de l'étude, une planification mentale et physique de cette manière et l'application des techniques spécifiques qui a pour but de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratique de la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, etc).

Les stratégies socio-affectives s'intéressent aux interactions avec les autres; elles incitent les apprenants au travail coopératif.

À cet égard, il y a des études qui ont affirmé l'efficacité de l'approche cogno-académique pour développer de différentes compétences linguistiques. Citons à titre d'exemple: l'étude de Huong (2010), l'étude Marimuthu, Muthusamy &Veeravagu (2011), l'étude d'Amin (2012), l'étude d'Abdel Bary (2013), l'étude d'Al Cheikh (2015), l'étude d'Elaiwa (2018) et l'étude de Mohamed (2020).

Tout ce qui précède forme des points d'appui pour initier à la recherche actuelle qui vise à vérifier l'efficacité d'une unité proposée basé sur l'approche cogno-académique pour développer les compétences communicatives auprès des étudiants de la

deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie.

Position de la problématique de la recherche:

Malgré l'importance vitale des compétences communicatives pour les étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie, on trouve que ses sous compétences restent négligées et les étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie éprouvent des difficultés en compétences communicatives (orales et écrites).

. Par conséquent, la chercheuse a déterminé la problématique de la recherche actuelle à travers:

- Son travail comme maître-assistante au département de français à la Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig où elle a remarqué que les étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie éprouvent des difficultés en compétences communicatives (orales et écrites).

- Des études antérieures qui ont affirmé qu'il y a une faiblesse au niveau des étudiants à la Faculté de Pédagogie, Section de français dans quelques compétences communicatives comme l'ont montrée l'étude de Mohammed (2014), l'étude de Sammady (2014), l'étude d'Elfakharany (2017), l'étude de

Mohammad (2017), l'étude d'Essawy (2017) et l'étude d'Al Akwar (2018).

- Une étude exploratoire que la chercheuse a effectuée sur un échantillon de (30) étudiants de la deuxième année, Section de Français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig pendant le premier semestre de l'année universitaire (2018-2019). Cette étude exploratoire [(2)] a mesuré le niveau des membres de l'échantillon cible en quelques compétences communicatives dont le "score total" de la moyenne des notes était (43%). Les indices de cette étude exploratoire ont montré que:

- Les étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig ont besoin de maîtriser les compétences communicatives en français pour apprendre comment interagir avec les autres.

- La plupart des étudiants ne pratiquent pas la langue française d'une manière vivante; spécialement la production écrite et la production orale.

Tout ce qui précède confirme qu'il y a une faiblesse dans quelques compétences communicatives auprès les membres de l'échantillon choisi ; d'où vient l'importance vitale de la recherche actuelle qui vise à vérifier l'efficacité d'une unité proposée basée sur l'approche cogno- académique pour développer quelques

(2) Annexe no. (I): test des compétences communicatives, étude exploratoire, élaboré par (Al Akwar, 2018).

compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie.

Problématique de la recherche:

La problématique de cette recherche réside dans une faiblesse remarquable au niveau des étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig dans quelques compétences communicatives. Ce qui demande de répondre à la question principale suivante : ***Quelle est l'efficacité d'une unité proposée basée sur l'approche cogno- académique pour développer les compétences communicatives auprès des étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie?***

Dans cette perspective, la recherche actuelle essaie de répondre aux sous-questions suivantes :

(1) Quelles sont les compétences communicatives nécessaires pour les étudiants de la Section de Français à la Faculté de Pédagogie?

(2) Jusqu'à quel niveau les étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie possèdent-ils les compétences communicatives visées?

(3) Quelle est la figure d'une unité proposée basée sur l'approche cogno- académique pour développer les compétences communicatives auprès des étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie?

(4) Quelle est l'efficacité d'une unité proposée basée sur l'approche cogno- académique pour développer les compétences communicatives auprès des étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie?

Objectif de la recherche:

La recherche actuelle avait pour objectif de :

- Vérifier l'efficacité d'une unité proposée basée sur l'approche cogno- académique pour développer quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie.

Importance de la recherche:

Cette recherche pourrait être profitable pour :

(1) **Les étudiants-enseignants:** en mettant l'accent sur quelques compétences communicatives recommandées par des pédagogues experts et par des spécialistes en didactique du FLE.

(2) **Les enseignants** : cette recherche pourrait fournir aux enseignants du français des informations sur de nouvelles approches dans le domaine de la didactique du français parmi lesquelles on peut distinguer l'approche cogno-académique qui encourage les enseignants à développer

leur communication orale et écrite, ce qui aide à améliorer le processus d'enseignement.

(3) **Les chercheurs** : cette recherche pourrait ouvrir de nouveaux horizons pour les chercheurs à effectuer des études et des recherches pour développer quelques compétences communicatives pour d'autres cycles d'apprentissage en utilisant de nouvelles méthodes et approches qui ont mis l'accent sur les apprenants positifs.

(4) **Les responsables du programme** : cette recherche pourrait attirer l'attention des responsables, qui préparent des programmes pour les étudiants de la Section de français, à s'intéresser au développement des compétences communicatives auprès des étudiants/enseignants, Section de français, à la Faculté de Pédagogie.

Délimitations de la recherche:

La recherche actuelle s'est délimitée à/aux :

(1) Un échantillon choisi parmi les étudiants de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig qui était au nombre de (70) étudiants, répartis en deux groupes : expérimental (35) étudiants et témoin (35) étudiants. La chercheuse a choisi cet échantillon car les étudiants de la deuxième année vont commencer le

stage pratique l'année prochaine, ils vont communiquer et interagir avec les enseignants et avec les étudiants de l'école. Pour cela, cet échantillon a besoin de développer leurs compétences communicatives orales et écrites.

(2) Quelques compétences communicatives, choisies à la lueur d'une recension de la littérature pédagogique en lien et des points de vue d'un jury, experts au terrain de la didactique du FLE et qui conviennent au niveau linguistique et intellectuel des étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig (compétences linguistiques, compétences socioculturelles et compétences discursives), ces trois compétences comprennent la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite .

(3) L'étude exploratoire de cette recherche et l'expérimentation se sont déroulées à la Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig, où travaille la chercheuse.

(4) L'expérimentation de cette recherche s'est déroulée pendant le deuxième semestre de l'année universitaire (2020- 2021).

Outils et matériels de la recherche :

La recherche actuelle s'est penchée sur certains outils et matériels comme suit :

(1) Une liste des compétences communicatives nécessaires aux étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.

(2) Un pré-post test des compétences communicatives visant à vérifier le niveau de ces compétences auprès des membres de l'échantillon.

(3) Une fiche d'évaluation des compétences de la production orale.

(4) Une unité proposée, comme matériels de la recherche, basée sur l'approche cogno- académique pour développer quelques compétences communicatives auprès de l'échantillon de la recherche.

Méthodologie de la recherche:

La recherche actuelle a utilisé les deux méthodes suivantes:

(1) **La méthode descriptive**: pour consulter des études et des recherches antérieures concernant les variables de la recherche actuelle.

(2) **La méthode expérimentale**: pour vérifier l'efficacité de l'approche cogno- académique pour développer les compétences communicatives auprès l'échantillon de la recherche.

La chercheuse a utilisé le design quasi-expérimental des deux groupes : témoin et expérimental dans la pré-post application de l'outil de cette recherche (le test des compétences communicatives).

Hypothèses de la recherche :

La recherche actuelle a vérifié les hypothèses suivantes :

1) Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post-test des compétences communicatives.

2) Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-post test des compétences communicatives.

3) L'unité proposée basée sur l'approche cogno- académique n'a pas d'efficacité dans le développement de quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.

Procédures de la recherche :

En essayant de vérifier les hypothèses de cette recherche et de répondre à ses questions, la chercheuse a suivi les procédures suivantes :

1) Passer en revue des études antérieures et recenser la littérature pédagogique traitant les deux variables de cette recherche : les compétences communicatives et l'approche cogno- académique qui a pour but d'encadrer les concepts-clés et la nature de composantes en lien avec les deux variables précédentes.

2) Élaborer une liste des compétences communicatives nécessaires pour l'échantillon de la recherche en la présentant à un jury d'experts et de spécialistes en didactique de FLE et la modifier à la lumière de leurs points de vue.

3) Élaborer l'unité proposée basée sur l'approche cogno-académique en la présentant au jury en vue de vérifier sa validité à appliquer.

4) Élaborer et valider un pré-post test des compétences communicatives d'après les points de vue d'un jury de spécialistes, inspecteurs et experts en didactique de FLE.

5) Élaborer une fiche d'évaluation pour mesurer la performance orale des apprenants concernant la production orale.

6) Choisir les membres de l'échantillon de cette recherche, parmi les étudiants de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig en les répartissant en deux groupes : expérimental (35) étudiants et témoin (35) étudiants.

7) Pré-appliquer le test des compétences communicatives aux membres de l'échantillon afin de vérifier l'équivalence des deux groupes de la recherche.

8) Appliquer les séances de l'unité proposée aux membres du groupe expérimental, tandis que les membres du groupe témoin ont suivi la méthode traditionnelle.

9) Post-appliquer le test des compétences communicatives aux membres de l'échantillon pour vérifier les différences significatives entre les moyennes de notes des deux groupes de la recherche actuelle.

10) Analyser statistiquement les données et interpréter les résultats.

11) Proposer des recommandations et présenter des suggestions de la recherche.

Terminologies de la recherche:

1- L'approche cogno- académique :

Chamot et al. (1999, 7) ont défini l'approche cogno-académique comme perspective qui englobe de nouvelles méthodes pédagogiques en ce qui concerne la combinaison entre la compétence linguistique et le contenu pédagogique qui se base sur l'enseignement/apprentissage des langues et l'enseignement des stratégies d'apprentissage (les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives). Cette approche aide les apprenants à comprendre, à souvenir des concepts et à pratiquer les compétences d'une langue.

D'après Moughamian et al. (2009, 11), l'approche cogno-académique est l'une des orientations pédagogiques qui s'intéressent à développer les compétences des apprenants des langues étrangères à produire une réflexion sur leurs propres processus d'enseignement/apprentissage et à les aider à devenir plus efficaces et interactifs avec leurs paires.

Selon la nature de la recherche actuelle, l'approche cogno-académique est un système pédagogique qui vise à entraîner les étudiants de la deuxième année, section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig à utiliser les stratégies d'apprentissage des langues telles que (les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives) pour développer quelques compétences communicatives auprès l'échantillon visé.

Ce système comprend un ensemble de composants: les objectifs pédagogiques, le contenu pour atteindre ces objectifs, les procédés et les activités pédagogiques et les outils d'évaluation.

2- La compétence communicative :

À son côté, Rosebrock (2006, 22) a présenté une définition de la compétence communicative, s'agissant de « *la capacité d'un émetteur de bien coder, à travers le système phonologique ou orthographique, un message donné et la capacité d'un récepteur de décoder un tel message* ».

Selon Dumortier, la compétence communicative est définie comme « *capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre des problèmes inséparables à une situation de communication nouvelle, associée à un ensemble de situations de communication familière* ». **(Dumortier, 2006, 11)**

D'après la nature de la recherche actuelle, la compétence communicative est définie comme capacité de mettre en application, de la part des étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig, un ensemble de savoir et de savoir-faire qui ont pour but d'utiliser un code linguistique (composante linguistique) adapté à la situation socioculturelle (composante socioculturelle) afin d'exécuter des tâches communicatives.

Deuxième partie : principes philosophiques et études antérieures de la recherche

Premier axe: la compétence communicative:

En (1972), Hymes a publié son ouvrage **(Vers la compétence de communication**) auquel il a critiqué Chomsky d'avoir négligé les aspects sociaux du langage et de tenir sa réflexion à une conception formaliste de la langue. Donc, pour bien communiquer, la connaissance d'une langue et d'un système linguistique ne suffit pas, mais on doit également savoir s'en servir en fonction d'un contexte social. **(Abdelfettah, 2016, 8)**

À cet égard, la compétence communicative est l'un des soucis primordiaux des enseignants qui sont prêts à déterminer et à distinguer des tâches nécessaires pour achever les objectifs du programme de l'enseignement qui permettent une meilleure communication pour les apprenants. De plus, la compétence communicative est un terme nouveau et souvent négligé dans le cycle universitaire malgré son importance. Ce terme se présente comme l'une des difficultés que rencontrent les apprenants malgré les efforts des enseignants et les nouvelles méthodes mises en œuvre pour le développer. **(Ismahene& Nodjoud, 2017, 8)**

De plus, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se limiter à entasser des savoirs académiques, mais à la mise en action de ces savoirs sous forme de savoir-faire. Ainsi, la primauté est accordée à la langue comme moyen de

communication et non comme système de règles. Par conséquent, pour atteindre ce but et développer la compétence communicative des apprenants, nous nous interrogeons sur le type d'activités à mettre en œuvre. **(Dhif, 2012, 5)**

Cuq a défini la compétence communicative comme « *capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : l'identité des participants, leurs connexions et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc…* ». **(Cuq, 2003, 48)**

À leur tour, **Walker et al.** ont confirmé que la compétence communicative relève des éléments cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendants étroitement de la structure sociale où vit l'individu et insiste, non seulement sur une compétence linguistique, mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturel. **(Walker et al., 2018, 9)**

- **Composantes de la compétence communicative :**

1- La composante linguistique:

En effet, la compétence linguistique constitue une compétence nécessaire que les apprenants doivent acquérir afin de faire face aux différentes situations de communication. Selon **Hodel (2007)**, la compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire liés au lexique, à la phonétique, à la syntaxe

et aux autres dimensions du système d'une langue. **(Hodel, 2007, 9)**

Chomsky a introduit le concept de « compétence linguistique » pour montrer le savoir implicite qu'ont des locuteurs natifs idéals et qui les aide à produire et à comprendre l'unité des phrases grammaticales de leur langue. Son modèle de la compétence correspond à une approche formelle d'un langage, c'est-à-dire que la connaissance à acquérir afin de communiquer correspond à un système de phrases grammaticales et sémantiques.

Dans cette optique, les connaissances linguistiques comme : la grammaire, le lexique, la phonologie et l'orthographe aident à s'exprimer naturellement et à mettre en œuvre des procédés linguistiques d'une manière spontanée. Ainsi, la compétence linguistique est une compétence de base et qui consiste à la capacité d'expliquer des phrases grammaticalement exactes et composées des mots pris dans leur sens normal. Elle exige, pour accomplir des actes de paroles, l'acquisition de la compréhension et de l'expression orales et écrites, en utilisant une connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie indispensables afin de ranger un système linguistique cohérent. (**Al Omari, 2015, 22**)

De ce qui précède, on peut déduire que la compétence linguistique correspond à la compétence grammaticale, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître des éléments lexicaux,

morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et à la pouvoir de les arranger afin de former des mots et des phrases.

2- La composante socioculturelle :

La langue est considérée comme phénomène social qui assemble un ensemble de locuteurs, mais qui produit aussi des barrières linguistiques parmi des locuteurs de différentes langues. Les assembles linguistiques possèdent souvent leurs propres habitudes et les manières d'employer la langue comme instrument de communication. Un locuteur avec des perceptions sociolinguistiques fortes, est capable d'accomplir les actes de parole. **(Rasanen, 2012, 15)**

Tyne (2012) a défini la compétence sociolinguistique comme « *étant la capacité de l'apprenant d'une langue étrangère à produire et reconnaître un style de langage relatif à une situation de communication donnée* ». **(Tyne, 2012, 107)**

En plus, la compétence sociolinguistique comporte les connaissances qui relèvent de la culture et de la civilisation. En effet, le rôle de la civilisation française est nécessaire dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. L'enseignement de cet aspect de la culture est composé, le plus souvent, des représentations des Français stéréotypées, ainsi que de la culture savante et littéraire. Pendant les années 80, l'enseignement de la civilisation a été modifié par l'enseignement de la culture, ensuite la compétence culturelle a émergé dans la littérature didactique. Dans les théories soulignant la communication interculturelle, le

terme «compétence interculturelle» est souvent employé dans un sens réunissant les autres compétences. **(Louis, 2009, 27- 40)**

De plus, la compétence sociolinguistique comporte les marqueurs des relations sociales (dans les saluts, les manières de s'adresser à quelqu'un en fonction du niveau de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on emploie dans un discours oral), les règles de politesse ou d'impolitesse, la science et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, informel, familier, intime), les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones. **(Tagliante, 2005, 50)**

3- La composante discursive:

La composante discursive est la capacité de saisir et de produire quelques sortes de discours, tels que : la fable, le fait divers, la macrostructure d'un mode d'emploi ou de la notice de la boîte d'un médicament. **(Houcem, 2014, 58)**

La compétence discursive vise à connaître les principes selon lesquels les messages sont préparés, organisés et adaptés, tandis que la compétence fonctionnelle intéresse à connaître les principes selon lesquels les messages sont employés afin de réaliser des fonctions communicatives. **(Abou-Samra, 2019, 96)**

Cherak **(2007)** a effectué une étude pour développer la compétence discursive en français auprès des étudiants de la troisième année secondaire en Algérie. Il a élaboré un questionnaire pour déterminer les compétences discursives nécessaires pour les membres de l'échantillon et un test de la compétence discursive. Les résultats ont indiqué qu'il y avait un effet statistiquement significatif des activités orales sur le développement de la compétence discursive en faveur de la post-application chez l'indice de signification 0.01.

La compétence communicative contient plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique qui se réalisent par deux canaux différents : écrit et orale et de deux manières différentes : compréhension et production. **(Reinhardt, 2017, 122)**

À leur côté, Cuq & Gruca affirment que la compréhension (orale et écrite) et la production (orale et écrite) forment des objectifs de tout programme d'apprentissage et d'évaluation. Donc, la langue est considérée comme ensemble de compétences obligatoires de la communication que les apprenants doivent acquérir. **(Cuq& Gruca, 2005, 73)**

En effet, pour bien communiquer en français, les apprenants doivent acquérir les quatre compétences d'une langue : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite, où ils se contentent de saisir ce qu'ils entendent et lisent afin d'exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs

sentiments. Au cycle universitaire, la pratique de ces compétences est très nécessaire dans toutes les disciplines et dans de nombreuses situations. **(Mounir, 2017, 5)**

Ainsi, on met en œuvre la compétence communicative pendant l'exécution d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. Chacun de ces types d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit**.**

Les recherches sur la communication indiquent que les deux composantes (oral/écrit) et (compréhension/production) sont en connexion étroite et qu'il est difficile de les séparer. L'apprentissage de l'une de ces composantes aide à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien s'exprimer et comprendre. **(El Sayed, 2015, 475)**

Donc, la communication, soit orale soit écrite, exige deux compétences essentielles : la compréhension et la production.

Au champ de la didactique du français langue étrangère, la compétence communicative constitue un concept clé. Cette compétence s'articule autour des quatre activités primordiales à savoir : la compréhension/production orale et la compréhension/production écrite. Ainsi, l'enseignement/apprentissage des quatre composantes de la compétence communicative occupe une place essentielle dans les

pratiques d'enseignement en FLE. L'objectif est de mettre en pratique ces activités en classe et de développer l'aptitude des apprenants à l'oral et à l'écrit ce qui pourra les conduire vers une autonomie langagière.

Pour atteindre cet objectif, il faut mettre en œuvre l'approche cogno- académique afin de former des apprenants capables à communiquer correctement soit à l'oral soit à l'écrit et à employer des stratégies d'enseignement et des démarches pédagogiques qui favorisent l'enseignement/apprentissage des quatre composantes orales et écrites de la compétence communicative en FLE.

De nombreuses études ont confirmé l'importance de la compétence communicative dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Citons à titre d'exemples :

L'étude de Mohammed **(2014)** qui avait pour but de préparer un programme proposé dans l'enseignement des textes basé sur les stratégies métacognitives pour développer les habilités de la compétence communicative et la pensée critique auprès des futurs-enseignants à la faculté de pédagogie. Pour atteindre cet objectif, la chercheuse a choisi l'échantillon de son étude parmi les étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie, section de français à Minia (en Egypte). Elle a préparé deux tests : l'un est pour mesurer la compétence communicative et l'autre est pour la pensée critique. Les résultats obtenus de cette étude ont démontré qu'il y avait des différences statistiquement significatives (chez l'indice de signification 0.05) entre la moyenne des notes des étudiantes au

pré-post test de la compétence communicative et cela de la pensée critique en faveur du post test.

L'étude de Sammady **(2014)** qui avait pour but de développer la compétence communicative auprès des étudiants de la première année universitaire de Tébessa. Pour réaliser cet objectif, le chercheur a préparé deux questionnaires de la compétence communicative : l'un est destiné aux étudiants et l'autre est destiné aux enseignants. Les résultats de l'étude ont indiqué l'apport de l'interculturalité à la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE auprès les membres de l'échantillon de l'étude.

Elfakharany **(2017)** a effectué une étude pour vérifier l'effet de l'approche interculturelle via internet pour développer quelques compétences linguistiques et communicatives en français auprès des futurs/enseignants de la troisième année de la faculté de pédagogie de Tanta. Les résultats de l'étude ont indiqué l'efficacité de l'approche interculturelle via internet dans le développement des compétences linguistiques et communicatives en faveur du post test chez l'indice de signification (0.001).

Tandis que l'étude d'Essawy **(2017)** avait pour but de développer quelques compétences communicatives d'après l'approche communic'actionnelle auprès des étudiants de la première année de la faculté de langues et de traduction. Pour atteindre cet objectif, la chercheuse a préparé une liste de

compétences communicatives et un pré-post test. Les résultats de l'étude ont indiqué l'efficacité de l'approche communic'actionnelle dans le développement des compétences communicatives en faveur du post test chez l'indice de signification (0.001).

Mohammad **(2017)** a effectué une étude qui visait à développer un cursus basé sur l'approche interactionniste pour développer les compétences langagières de communication de base auprès les étudiants de la deuxième année secondaire. Pour atteindre l'objectif de cette étude, le chercheur a élaboré une grille d'analyse de contenu, un test des compétences de communication langagière (oral, écrit et sociolinguistique), un cursus basé sur les apports sous-jacents de l'approche interactionniste et un guide pédagogique. Le chercheur a suivi le procédé expérimental d'un seul groupe de (30) étudiants. Les résultats obtenus de cette étude ont démontré qu'il y avait des différences statistiquement significatives (chez l'indice de signification 0.01) entre la moyenne des notes des étudiants au pré-post test des compétences de communication langagière en faveur du post test.

De sa part, Al Akwar **(2018)** a élaboré une étude afin de développer quelques compétences de la communication linguistique d'après l'approche par tâches auprès des étudiants de la troisième année de la faculté de pédagogie (à Chebîn Al-Koum) de Minoufia. Pour atteindre cet objectif, le chercheur a préparé deux questionnaires des compétences de la communication linguistique orale et écrite: l'un est adressé aux étudiants afin de vérifier ces compétences et l'autre est adressé aux professeurs afin

de connaitre les besoins de la communication linguistique orale et écrite pour les étudiants. Aussi, il a élaboré un pré-post test des compétences de la communication linguistique orale et écrite. Il a reparti l'échantillon en deux groupes: l'un est expérimental de (30) étudiants et l'autre est témoin de (30) étudiants. Les résultats de l'étude ont démontré l'efficacité de l'approche par tâches dans le développement des compétences de communication linguistique orale et écrite en faveur du post test chez l'indice de signification (0.05).

Deuxième axe: l'approche cogno - académique :

L'approche cogno-académique est une de nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage des langues. Elle a été élaborée et développée aux États-Unis en **1986** par **Chamot et O'Malley** afin de surmonter des difficultés scolaires que les apprenants de cycle secondaire, qui apprenaient l'anglais comme langue étrangère, avaient en leurs classes. Par ailleurs, L'approche cogno- académique encourage les apprenants à utiliser des stratégies d'apprentissage procédées d'un modèle cognitif de l'apprentissage pour développer leur compétence linguistique.

En effet, l'idée de l'approche cogno- académique a apparu grâce aux recherches qui ont été élaborées sur les programmes pédagogiques et ceux d'enseignement/apprentissage des langues, les stratégies et les méthodes inadéquates aux caractéristiques des apprenants, aux difficultés envisagées par les apprenants pendant

l'enseignement/apprentissage des langues et leur faiblesse cognitive et linguistique. (**Chamot & O'Malley, 1996, 260-262)**

L'approche cogno- académique est définie comme perspective pédagogique destinée aux apprenants de langues secondes et étrangères, basée sur la théorie cognitive. Cette approche intègre l'enseignement avec les sujets favorisés du contenu scolaire, le développement des compétences linguistiques visées et l'enseignement explicite de l'utilisation des stratégies d'apprentissage pour achever des tâches académiques**. (Chamot & Robbins, 2005, 5)**

De plus, l'approche cogno- académique est une perspective qui englobe de nouvelles méthodes pédagogiques en ce qui concerne la combinaison entre la compétence linguistique et le contenu pédagogique qui se base sur, d'un part, l'enseignement/apprentissage des langues et d'autre part l'enseignement des stratégies d'apprentissage (les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives). Cette approche aide les apprenants à comprendre et à souvenir des concepts et à pratiquer les compétences d'une langue. **(Chamot et al., 1999, 7)**

➢ Objectifs de l'approche cogno- académique :

D'après des études, des recherches et des sources antérieures, on peut résumer les objectifs de l'approche cogno-académique comme suit:

1- Valoriser les connaissances et les expériences culturelles antérieures auprès des apprenants et relier ces connaissances à l'apprentissage scolaire d'une nouvelle langue.

2- Développer la conscience linguistique et la pensée critique auprès des apprenants.

3- Sélectionner et utiliser des stratégies d'apprentissage afin de développer les connaissances et les processus académiques.

4- Apprendre par des tâches d'apprentissage coopératives, basées sur l'enquête.

5- Augmenter la motivation des apprenants vers l'apprentissage scolaire et la confiance dans leur capacité à réussir.

6- Évaluer leur propre apprentissage et leur planification pour devenir des apprenants plus efficaces et indépendants.

Pour affirmer l'importance vitale de l'approche cogno-académique, Huong **(2010)** a effectué une étude pour développer quelques compétences linguistiques (la compétence grammaticale et la compétence lexicale) en français à la lueur de l'approche cognitive auprès des enseignants des sciences pendant les cours de FLE dans les classes de préparation aux DELF/DALF, de FLE intensif (en Vietnam). Les résultats ont démontré qu'il y avait des différences statistiquement significatives (chez l'indice de signification 0.01) entre la moyenne des notes des enseignants au pré/post test en ce qui concerne les compétences linguistiques (la

compétence grammaticale et la compétence lexicale) en faveur du post test.

De leur part, Marimuthu, Muthusamy &Veeravagu **(2011)** ont effectué une étude pour vérifier l'efficacité de l'approche cogno-académique afin de développer quelques compétences de la compréhension en lecture en anglais auprès des étudiants d'un cours d'anglais à (UiTM Penang). Les chercheurs ont réparti l'échantillon de leur étude en deux groupes : expérimental (33) étudiants et témoin (32) étudiants. Les résultats ont confirmé l'efficacité de l'approche cogno- académique pour développer quelques compétences de la compréhension en lecture en anglais auprès les membres de l'échantillon de l'étude en faveur du groupe expérimental chez l'indice de signification 0.05.

De sa part, Amin **(2012)** a élaboré une étude pour vérifier l'efficacité de l'approche cogno- académique dans le développement de quelques compétences de la compréhension auditive en anglais auprès des étudiants de la première année secondaire à l'école d' El Chimaa secondaire des filles de Banha (en Egypte). Pour atteindre l'objectif de l'étude, la chercheuse a élaboré un test des compétences de la compréhension auditive nécessaires au public visé. La chercheuse a réparti l'échantillon de son étude en deux groupes : expérimental et témoin. Les résultats ont affirmé l'efficacité de l'approche cogno- académique pour développer quelques compétences de la compréhension auditive en anglais auprès les membres de l'échantillon de l'étude en faveur du groupe expérimental chez l'indice de signification 0.01.

Ying **(2013)** a effectué une étude qui avait pour but de remédier aux erreurs en production écrite en français à la lueur de l'approche cognitive en didactique des langues auprès des étudiants chinois aux niveaux débutant et intermédiaire. Pour atteindre l'objectif de cette étude, le chercheur a élaboré un test de la production écrite. Les résultats ont démontré qu'il y avait des différences statistiquement significatives (chez l'indice de signification 0.01) entre la moyenne des notes des étudiants au pré/post test de la production écrite en faveur du post test.

L'étude d'Abdel Bary **(2013)** visait à développer quelques compétences de l'audition critique en arabe auprès des élèves de la première année préparatoire à la lueur de l'approche cogno-académique. Pour atteindre cet objectif, le chercheur a élaboré un test pour mesurer les compétences de l'audition critique nécessaires au public visé. Le chercheur a réparti l'échantillon de cette étude en deux groupes : expérimental et témoin. Les résultats ont affirmé l'efficacité de l'approche cogno-académique pour développer quelques compétences de l'audition critique en arabe auprès les membres de l'échantillon de l'étude en faveur du groupe expérimental chez l'indice de signification 0.01.

Tandis que l'étude d'Al Cheikh **(2015)** avait pour but de vérifier l'efficacité de l'approche cogno- académique dans le développement de quelques compétences de la parole et celles de l'écriture en arabe auprès des étudiants qui étudient la langue arabe comme langue étrangère. Pour atteindre les objectifs de cette

étude, la chercheuse a élaboré deux tests : l'un est pour mesurer les compétences de la parole et l'autre est pour mesurer les compétences de l'écriture. La chercheuse a réparti l'échantillon de son étude en deux groupes : expérimental (9) étudiants et témoin (9) étudiants. Les résultats ont confirmé l'efficacité de l'approche cogno- académique pour développer quelques compétences de la parole et celles de l'écriture en arabe auprès les membres de l'échantillon de l'étude en faveur du groupe expérimental chez l'indice de signification 0.01.

Elaiwa **(2018)** a effectué une étude visant à vérifier l'efficacité de l'approche cogno- académique dans le développement de quelques compétences de la fluidité de la lecture en arabe auprès des élèves de la première année préparatoire à la lueur de l'approche cogno- académique. Pour atteindre l'objectif de cette étude, la chercheuse a élaboré un test pour mesurer les compétences de la fluidité de la lecture. La chercheuse a choisi l'échantillon de l'étude d'après le procédé expérimental d'un seul groupe expérimental de (35) élèves à l'école de Fagr Al Eslam à Chebin Al Kanater en Egypte. Les résultats ont démontré qu'il y avait des différences statistiquement significatives (chez l'indice de signification 0.01) entre la moyenne des notes des élèves au pré/post test de la fluidité en lecture en faveur du post test.

➢ Principes philosophiques de l'approche cogno-académique :

L'approche cogno- académique est basée sur la théorie cognitive qui s'intéresse au détail des activités mentales des apprenants en leur permettant d'organiser leurs pensées et leurs actions. Dans cette perspective, elle utilise des méthodes empiriques variées qui permettent d'inférer les activités mentales à partir des comportements et des verbalisations.

La théorie cognitive considère l'apprentissage comme un processus mental actif et dynamique dans lequel les apprenants acquièrent de nouvelles informations et les stockent pour les utiliser plus tard**. (Chamot & Robbins, 2005, 6)**

L'approche cogno- académique constitue un processus actif et constructif. Elle mobilise les processus mentales de l'apprenant afin d'exécuter la tâche d'apprentissage. En ce sens, l'apprentissage linguistique se transforme effectivement en processus de résolution de problèmes. De plus, l'approche cogno-académique réunit la (perspective actionnelle) et le (l'apprentissage basé sur les tâches). Elle partage des points communs avec l'approche communicative. **(Moughamian, Rivera& Francis, 2009, 12)**

Par ailleurs, l'approche cogno- académique possède les caractéristiques de la pédagogie métacognitive : elle est constructiviste et interactive. Elle aide les apprenants à devenir

responsables de leur apprentissage et elle stimule la réflexion des apprenants. Donc, la pédagogie métacognitive fait partie de l'approche cognitive. De plus, l'approche cogno- académique considère aussi la compétence métacognitive, la conscience linguistique et la motivation linguistique comme ses contenus d'enseignement. **(Colorado Department of Education, 2011, 3)**

➢ Composantes de l'approche Cogno- académique :

Chamot (2007) a confirmé que l'approche cogno-académique comprend trois composantes essentielles: le contenu de curriculum scolaire, les compétences linguistiques et les stratégies d'apprentissage. **(Chamot, 2007, 319)**

1- Première composante : le contenu de curriculum scolaire :

Selon l'approche cogno- académique, le contenu vise à utiliser et pratiquer la langue pendant le processus d'apprentissage. La langue est le moyen de communication qui imprègne tous les aspects du curriculum scolaire en combinant les compétences linguistiques avec les sujets basés sur l'apprentissage et le développement des matériels scolaires. En concentrant sur le contenu de ces sujets, l'enseignant aide les apprenants à acquérir une langue, des vocabulaires et des structures linguistiques dont ils ont besoin pour accomplir les tâches de ces sujets avec succès. **(Adiguzel & Gurses, 2013.B, 58)**

2- Deuxième composante : les compétences langagières :

Le développement des compétences langagières représente la deuxième composante de l'approche cogno- académique car les compétences langagières sont utilisées pendant les différents cycles scolaires et universitaires.

D'après l'approche cogno- académique, la langue utilisée par l'enseignant et l'apprenant afin d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences langagières, représente un outil fonctionnel pour apprendre le contenu d'un sujet particulier en offrant aux apprenants l'occasion de pratiquer la langue pendant l'étude du contenu. **(Chamot & O'Malley, 1990, 195)**

3- Troisième composante : les stratégies d'apprentissage :

Simultanément, le processus d'apprentissage du contenue et des compétences langagières est un processus exigeant, mais il est devenu plus efficace en utilisant des stratégies d'apprentissage qui aident à apprendre à la fois du contenu et des compétences langagières.

Les stratégies d'apprentissage sont définies comme des techniques, des comportements, des plans, des processus mentaux conscients ou potentiellement conscients, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, aussi des techniques de résolution de problèmes observables auprès des apprenants. **(Abo Rayache, 2007, 210)**

➢ Stratégies de l'approche cogno- académique :

Selon Chamot et O'Malley, l'approche cogno- académique est basée sur la combinaison de trois grandes catégories de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives. (**Chamot & O'Malley, 1994, 60-64)**

➢ Étapes d'application de l'approche cogno-académique :

On peut appliquer l'approche cogno- académique selon les cinq étapes suivantes **: (Abdel Ghany, 2014, 11)**

1- L'étape de préparation:

Pendant cette étape, les apprenants sont guidés à délimiter les stratégies qu'ils vont employer, à déterminer leurs connaissances antérieures en ce qui concerne ces stratégies et la connexion entre leur processus mental et la qualité d'apprentissage accompli. **(Chamot, 2004, 2-14)**

2- L'étape de présentation:

L'enseignant appelle la stratégie d'apprentissage utilisée en expliquant les caractéristiques et l'utilité de cette stratégie et montre quand, comment et pourquoi il faut l'employer.

1- L'étape de pratique:

Pendant cette étape, les apprenants s'entraînent à l'emploi de la stratégie en réalisant une tâche d'apprentissage authentique qui présente un défi raisonnable souvent en petits groupes.

2- L'étape d'évaluation:

Pendant cette étape, l'enseignant encourage les apprenants à améliorer leur conscience métacognitive en leur donnant l'occasion à évaluer le niveau d'efficacité de l'emploi de la stratégie visée qu'ils viennent de faire**. (Chamot& O'Malley, 1996, 270)**

5- L'étape d'expansion:

Pendant cette étape, les apprenants appliquent la stratégie d'apprentissage d'une manière autonome et ils sont incités à l'employer dans d'autres tâches scolaires, ainsi que dans leur vie quotidienne. De plus, on assigne des tâches et des responsabilités précises à l'enseignant et à l'apprenant.

De tout ce qui précède, on peut dire que l'approche cogno-académique est une perspective destinée à l'enseignement des stratégies d'apprentissage en langues étrangères. Basée sur la théorie de l'apprentissage cognitif, cette approche a été développée aux Etats-Unis afin de répondre aux besoins scolaires des apprenants qui étudient l'anglais comme langue étrangère.

Troisième partie : cadre pratique de la recherche

1- Élaboration de la liste des compétences communicatives :

Pour élaborer la liste des compétences communicatives, la chercheuse a procédé les étapes suivantes:

- Identification de l'objectif principal de la liste :

La liste vise essentiellement à identifier des compétences communicatives nécessaires aux étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.

- Détermination des sources de la liste :

Pour bien préciser des compétences communicatives convenables à l'échantillon de cette recherche, la chercheuse a révisé les sources suivantes:

- Des livres et des revues de la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère.
- Des objectifs de l'enseignement de la langue française.
- Des principes philosophiques de la recherche actuelle.
- Des études antérieures, des sites d'Internet et des recherches portant sur les compétences communicatives.

- Description de la liste (forme initiale):

D'abord, on attire l'attention sur le fait que la forme initiale de la liste des compétences communicatives s'est composée de (69) items, regroupés en (6) pages. L'ensemble des compétences communicatives recensées se sont décomposées en trois domaines

principaux : 1) compétences linguistiques qui se répartissent en cinq sous-dimensions (compétences grammaticales, compétences lexicales, compétences sémantiques, compétences orthographiques et compétences phonétiques), 2) compétences sociolinguistiques et 3) compétences discursives. En ce sens, en faisant référence à une appréciation échelonnée, le jury peut déterminer le niveau d'importance de chaque compétence communicative : (Très important - important - peu important).

- Présentation de la liste au jury:

Après avoir élaboré la forme initiale de cette liste des compétences communicatives, la chercheuse l'a présentée à un jury [(3)] qui s'est composé d'un groupe des experts et des spécialistes en didactique du FLE, des experts et des spécialistes en linguistique du FLE et des spécialistes en littérature française.

Les membres du jury ont été invités à cocher l'item indiquant leur point de vue, à vérifier la pertinence de la liste aux objectifs de la recherche, à corriger linguistiquement les items de la liste et les modifier, si c'est nécessaire et à ajouter les items non-inclus.

Après avoir exposé les procédures déjà citées, la chercheuse a gardé les compétences ayant 80% et plus de fréquence (très important et important) d'après les points de vue du jury. Donc, la

[(3)] Annexe no. (II) ; liste des membres du jury.

liste finale des compétences communicatives s'est composée de (59) items [(4)].

2. Élaboration de l'unité proposée basée sur la philosophie de l'approche cogno-académique :

- Objectif général de l'unité proposée:

Généralement, l'unité proposée vise à développer quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie.

- Sources de l'unité proposée:

Dans ce point de recherche, les bases philosophiques de l'unité proposée, le contenu des séances, les déroulements à suivre, les stratégies d'enseignement-apprentissage, les activités didactiques et les outils d'évaluation sont conçus en consultant certains ouvrages (livres, revues pédagogiques récentes, études et recherches antérieures).

Centre international d'études pédagogiques (2011). *Réussir le DELF Niveau B2*. Editions Didier, Paris.

Barféty, M. & Beaujouin, P. (2004): *Compréhension orale Niveau B1*, ©CLE International / SEJER.

Mohamad, A. Ch. (2017). Développer un cursus basé sur l'approche interactionniste pour développer les compétences

(4) Annexe no. (IV) ; forme finale de la liste des compétences communicatives.

langagières de communication de base chez les apprenants de la 2ème année du cycle secondaire en FLE. *Revue d'études de Curricula et de Méthodologies*, no. (223), 1-56.

Mohammed, N. F. (2014). *L'efficacité d'un programme proposé dans l'enseignement des textes basé sur les stratégies métacognitives pour développer les habilités de la compétence communicative et la pensée critique chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie*. Thèse de doctorat (non publiée), faculté de pédagogie, université de Minia.

https://hebdo.ahram.org.eg
https://www.lemonde.fr
https://www.francesoir.fr
https://www.lequotidien.com/

- Contenu de l'unité proposée:

Afin de bien élaborer le contenu de cette unité, la chercheuse a pris en considération les points suivants:

- Le contenu de cette unité doit traduire les besoins langagiers des étudiants. Pour cela, la chercheuse l'a élaborée en fonction des objectifs déjà précisés et ces objectifs sont déterminés en fonction de la liste des compétences communicatives nécessaires aux membres de l'échantillon de cette recherche.

- La langue utilisée au niveau des étudiants de l'échantillon visé.

L'unité proposée comprenait, au total, 5 séances portant sur les 59 compétences communicatives, jugées comme compétences nécessaires pour les étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig. Chaque séance consiste à un paquet varié des stratégies d'enseignement, des activités individuelles et collectives.

- Présentation de l'unité au jury:

Après avoir élaboré la forme initiale de cette unité, la chercheuse l'a présentée à un jury qui s'est composé d'un groupe d'experts en linguistique et en méthodologie du FLE en Egypte, pour prendre en considération leurs points de vue en ce qui concerne: la convenance de cette unité au niveau des membres de l'échantillon de cette recherche, la correspondance entre les démarches de chaque séance et les objectifs visés et suppression et ajout de quelques étapes.

Les membres du jury sont d'accord que les séances de l'unité proposée sont adéquates au niveau des membres de l'échantillon en mettant l'accent sur leurs remarques, et en faisant ces modifications, l'unité est devenue dans sa forme finale [(5)].

([5]) Annexe no. (V) ; forme finale de l'unité proposée.

3. Élaboration du test des compétences communicatives :

Le test des compétences communicatives a été élaboré d'après les démarches ci-dessous :

- Identification de l'objectif du test :

Ce test vise à évaluer quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie, ainsi qu'à vérifier l'efficacité de l'unité proposée.

- Détermination des sources du test :

Afin de bien élaborer ce test, la chercheuse a consulté un ensemble d'ouvrages. Ces sources, portant sur les aspects théoriques et pratiques liés aux compétences communicatives.

- Description du test :

Afin d'évaluer quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig, la chercheuse a élaboré un test qui se compose de 14 questions, comprenant (38) items qui mesurent 4 parties principales :

- Compréhension orale.
- Production orale.
- Compréhension écrite.
- Production écrite.

- Passation du test:

L'étude pilote de la recherche (population et échantillon) :

La population de base de la recherche actuelle est les étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig, inscrits à l'année universitaire 2020/2021, dont le nombre est (120) étudiants en excluant les absents et les redoublants. Parmi l'ensemble de cette population, une taille d'échantillon, choisie aléatoirement et composée de (45) étudiants, a participé à l'étude pilote de la recherche en cours. Dès lors, la moyenne de temps a été calculée et la forme initiale du test a été rectifiée ; ce qui facilite l'élaboration de la forme définitive de ce test afin d'être appliquée aux membres des deux groupes : expérimental et témoin.

- **Calculer la durée du test :** pour calculer le temps convenable à répondre au test, la chercheuse a calculé le total du temps consommé par chaque étudiant pour répondre à toutes les questions du test. Le total de ce temps calculé sur le nombre des étudiants nous a donné la durée idéale du test. Donc, la durée nécessaire à la réponse est 135 minutes, la chercheuse a ajouté 15 minutes pour donner la chance aux étudiants de bien lire et comprendre les consignes. Alors le temps total consacré pour répondre aux questions: 135+15 = (**150**) minutes.

- **Calculer la fidélité du test :** Pour vérifier la fidélité du test des compétences communicatives, la chercheuse a suit la méthode d'Alpha – Cronbach dans le cas de suppression de l'item. la

valeur du coefficient total d'alpha du test est **(0.819)** ; ce qui montre que la fidélité de test est élevée. Donc, le test est valable et fidèle, donc il est applicable.

❖ **Calculer la validité du test :**

a) La validité du jury (validité apparente) : après avoir préparé la forme initiale du test, la chercheuse l'a présentée à un jury, composé d'un groupe de spécialistes en linguistique du FLE et des experts en méthodologie du FLE. La chercheuse leur a demandé d'indiquer leurs points de vue à partir des déterminants suivants: l'adéquation du test au niveau intellectuel des membres de l'échantillon de la recherche, la correspondance des objectifs du test aux objectifs généraux de la recherche, la formulation linguistique, qui doit être correcte, des items du test, en faisant les modifications nécessaires, la suppression des items peu importants et l'ajout des items non inclus. La chercheuse a mis en considération les remarques du jury en faisant la modification nécessaire pour élaborer la forme finale du test [(6)].

b) la validité de contenu (validité interne du test) : la chercheuse a calculé la validité interne du test d'après l'équation suivante:

Validité = $\sqrt{\ }$, fidélité = $\sqrt{\ }$, 0.819 = **0.904**

Par conséquent, la valeur obtenue indique que la validité du test est élevée.

(6) Annexe no. (VI) ; forme finale du test des compétences communicatives.

4. Élaboration de la fiche d'évaluation des compétences de la production orale :

La chercheuse a élaboré une fiche d'évaluation qui avait pour but de mesurer la performance orale des apprenants, de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig, dans les compétences de la production orale. Donc, cet outil a permis de préciser le niveau de maîtrise de compétences de la production orale attendues auprès des membres de l'échantillon.

Pour préparer cette fiche, la chercheuse devrait préciser les différents niveaux de performance de chaque acte sur une grille graduée de quatre niveaux : excellent, très bien, bien et faible. La chercheuse a mis une note chiffrée à chacun de ces niveaux pour pouvoir traiter statistiquement les estimations issues selon le barème de notation adopté : [Excellent : (3) points - Très bien : (2) points - Bien : (1) point - faible : (0) zéro] [(7)].

<u>Quatrième partie</u> : les étapes de l'étude expérimentale

(1) Choix de l'échantillon de la recherche.

La chercheuse a choisi, aléatoirement, les membres de l'échantillon de cette recherche parmi les étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig,

([7]) Annexe no. (VII) ; fiche d'évaluation de la production orale.

inscrits à l'année universitaire 2020/2021. Par ailleurs, ils étaient presque de même niveau académique et d'âge oscillé entre (20 et 21ans). Cet échantillon s'est composé de 70 étudiants choisis aléatoirement. Dans cette optique, la chercheuse a réparti les membres de cet échantillon en deux groupes : le premier groupe est témoin, qui est composé de (35 étudiants de deux sexes) et le groupe expérimental, qui est composé de (35 étudiants de deux sexes).

(2) Application du pré-test des compétences communicatives:

Avant de commencer l'expérimentation, d'après l'approche cogno-académique, la chercheuse a appliqué le pré- test des compétences communicatives aux deux groupes de la recherche (témoin et expérimental), le 5 et le 6 Avril 2021.

Les résultats du pré-test des compétences communicatives sont exposés au tableau suivant.

Tableau (1) : *Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test des compétences communicatives*

compétences communicatives	Groupe	N.	M.	E.T.	D.L.	T	S. ou N.S.
La compréhension orale	Témoin	35	5.46	2.06	68	.397	N.S.
	Expérimental	35	5.66	2.15			
La production orale	Témoin	35	7.54	1.72		1.245	N.S.
	Expérimental	35	6.91	2.44			
La compréhension écrite	Témoin	35	7.22	1.97		.69	N.S.
	Expérimental	35	6.91	1.83			
La production écrite	Témoin	35	5.22	2.00		.837	N.S.
	Expérimental	35	5.65	2.27			
L'ensemble du test	Témoin	35	25.45	3.68		.913	N.S.
	Expérimental	35	26.43	5.11			

Les résultats du tableau précédent montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin au pré-test des compétences communicatives. Évidemment, les membres de l'échantillon de deux groupes étaient équivalents avant l'expérimentation.

3. Application de l'unité proposée :

Après avoir pré- appliqué le test des compétences communicatives, la chercheuse a appliqué l'unité proposée au groupe expérimental. L'expérimentation de cette unité a commencé

le 11 Avril 2021 et a terminé le 20 Mai 2021. L'application de cette unité est déroulée au deuxième semestre de l'année universitaire (2020- 2021). Elle a duré cinq semaines: deux sessions par semaine pour les cinq séances.

4. Post-application du test des compétences communicatives:

Au terme de l'expérimentation de l'unité proposée et afin d'atteindre les objectifs de la recherche actuelle, le test des compétences communicatives a été post-appliqué le 30 et le 31 mai 2021 aux membres des deux groupes (expérimental et témoin) pour vérifier l'efficacité de l'unité proposée basée sur l'approche cogno-académique pour développer quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français à la Faculté de Pédagogie. Enfin, la chercheuse a corrigé les réponses des étudiants de l'échantillon selon les critères de notation, déjà citées.

<u>Cinquième partie</u> : Résultats de la recherche

1) Afin de vérifier la première hypothèse de cette recherche dont il s'agit: « **Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post-test des compétences communicatives.** », la chercheuse a utilisé le test « t » pour les échantillons indépendants « Independent–Samples T. Test » afin d'identifier la différence entre les moyennes des notes des deux groupes (expérimental,

témoin) au post-test des compétences communicatives. Pour cela, le logiciel statistique SPSS (version 23) a été administré, pour calculer quelques équations statistiques telles que la moyenne des notes, l'écart type, la valeur de "T", le seuil de signification et la taille de l'effet. Les résultats sont indiqués dans le tableau suivant:

Tableau (2) : *Résultats du groupe témoin et du groupe expérimental au post test des compétences communicatives*

	Groupe	N.	M.	E.T.	D.L.	T.	S.	D
L'ensemble du test des compétences communicatives	**Témoin**	35	44.91	4.17	68	14.92	0.01	3.61
	Expérimental	35	68.31	8.28				

Les résultats du tableau précédent indiquent que la valeur de "T" pour l'ensemble du test est (14.92), ce qui montre qu'elle est significative chez l'indice de signification (0.01). Aussi, ce qui indique que le groupe expérimental s'est avancé sur le groupe témoin, ce développement était interprété comme résultat de l'application de l'approche cogno- académique. De même, la valeur de "D" est plus de (1.5), ce qui montre que la taille de l'effet est grosse. Ce qui met en évidence l'efficacité de cette approche dans le développement de quelques compétences communicatives auprès les étudiants de la deuxième année, Section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.

D'après les résultats précédents, on a statistiquement réfuté l'hypothèse nulle (H0) en acceptant l'hypothèse alternative (H1) dont la formule est devenue « **il y a une différence statistiquement significative au niveau de (0.01) entre les moyennes des notes du groupe témoin et celle du groupe expérimental au post-test des compétences communicatives en faveur du groupe expérimental** ».

2) En ce qui concerne la deuxième hypothèse qui désigne « **Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré/post test des compétences communicatives. »,** afin de la vérifier**,** la chercheuse a utilisé le test « t » pour les échantillons indépendants « Paired – Samples T.Test » pour identifier la différence entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/ post-test des compétences communicatives.

Tableau (3) : *Résultats du groupe expérimental au pré/post test des compétences communicatives*

	Groupe Expérimental	N.	M.	E.T.	D.L.	T.	S.	D
L'ensemble du test des compétences communicatives	**Pré-test**	35	26.42	5.10	34	52.49	0.01	18.00
	Post-test	35	68.31	8.28				

D’après les résultats précédents, on a statistiquement réfuté l’hypothèse nulle (H0) en acceptant l’hypothèse alternative (H1) dont la formule est devenue « **il y a une différence statistiquement significative au niveau de (0.01) entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré/post test des compétences communicatives en faveur du post test** ».

3) En vue de vérifier l’efficacité de l’unité proposée pour développer quelques compétences communicatives auprès des membres du groupe expérimental, la chercheuse s’est focalisé sur l’équation de « Blake » pour le gain modifié afin de vérifier la troisième hypothèse dont la formule est « **L’unité proposée basée sur l’approche cogno-académique n’a pas d’efficacité dans le développement de quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig »** .

À cet égard, il importe de mettre en contexte l’équation de « Blake » pour le gain modifié, calculée comme suit :

$$\text{La valeur de l'efficacité} = \frac{\mathbf{M2 - M1}}{\mathbf{N.T. - M1}} +$$

M1 = les moyennes des notes du groupe au pré- test.
M2 = les moyennes des notes du groupe au post-test.
N.T. = la note totale du test.

De nouveau, la chercheuse a recours au logiciel statistique SPSS (version 23) pour calculer le pourcentage du gain modifié de Blake, figuré au tableau suivant :

Tableau (4) : *Pourcentage du gain modifié de Blake du groupe expérimental au pré/post test des compétences communicatives*

L'ensemble du test des compétences communicatives	Groupe Expérimental	N.	M.	N.T.	P.G.M.
	Pré-test	35	26.42	100	1.28
	Post-test	35	68.31		

Compte tenu de la valeur du pourcentage du gain modifié de « Blake » pour l'ensemble des compétences communicatives, calculée à (1.28), il est indiqué qu'elle est significative et acceptée en fonction de l'interprétation statistique de Blake pour l'efficacité dont le minimum acceptable est (1.2). En majorité, le score moyen total du groupe expérimental, au pré-post test des compétences communicatives, met au clair le développement de leurs compétences issu de l'application de l'unité proposée.

Par conséquent, on a statistiquement réfuté l'hypothèse nulle (H0) en acceptant l'hypothèse alternative (H1) dont la formule est devenue « **L'unité proposée basée sur l'approche cogno-académique a une efficacité dans le développement de quelques compétences communicatives auprès des étudiants de la**

deuxième année de la Section de français, à la Faculté de Pédagogie de Zagazig. »

- Discussion des résultats de la recherche :

Les résultats déjà présentés ont affirmé un progrès significatif au niveau des étudiants du groupe expérimental en comparant au niveau des étudiants du groupe témoin en ce qui concerne les compétences communicatives. Ce développement est grâce à l'unité proposée basée sur l'approche cogno- académique. La chercheuse peut expliquer le développement de chaque sous-compétence communicative comme suit :

a) La compréhension orale :

Les résultats ont indiqué un progrès significatif au niveau des étudiants du groupe expérimental en ce qui concerne leur compréhension orale au test des compétences communicatives après l'application de l'unité proposée. La moyenne des notes de leur compréhension orale au pré- test était (5.65), elle est devenue (13.36) au post- test. Cela confirme que l'unité avait une efficacité pour développer leur compréhension orale. La chercheuse a présenté l'audio des textes afin d'aider les étudiants à pratiquer la compréhension orale.

Au début de la séance, la chercheuse a préparé les apprenants à écouter le texte en les amenant à faire des prédictions sur le contenu du texte et en activant leurs connaissances

antérieures sur le thème de ce texte. D'ailleurs, les apprenants se fixaient leurs buts et déterminaient ce qu'ils ont voulu apprendre.

De plus, l'unité a permis aux étudiants d'écouter les réponses des autres et d'apprendre comment la lecture devrait être bonne. Les étudiants ont également été encouragés à écouter leurs réponses enregistrées et à vérifier leurs erreurs. Donc, la compréhension orale des étudiants a été développée après l'application de l'unité proposée. Ils sont devenus capables d'identifier l'idée principale du texte orale et de reconnaître des détails spécifiques.

Ces résultats s'accordent avec les résultats des études antérieures telles que : El-Sayed (2015**),** Kermiche (2015), El Gallad (2017) et El Maraghy (2018).

b) La production orale :

Les résultats ont montré un progrès significatif au niveau des étudiants du groupe expérimental en ce qui concerne leur production orale au test des compétences communicatives après l'application de l'unité proposée. La moyenne des notes de leur production orale au pré- test était (6.91), elle est devenue (31.57) au post- test. Cela confirme que l'unité avait une efficacité pour développer leur production orale. La chercheuse a présenté un thème important en phonétique, dans la cinquième séance, intitulé, « les sons de la parole en français ». Plusieurs exemples étaient

fournis et présentés distinctement. Les apprenants ont écouté attentivement la chercheuse et répétaient les sons et les exemples.

Les étudiants ont également participé à diverses activités orales visant à développer leur production orale telles que : prononciation quelques mots, lecture de quelques phrases, lecture d'un paragraphe écrit, faire une conversation avec leurs collègues et faire un appel téléphonique. Donc, la production orale des étudiants a été développée après l'application de l'unité proposée. Ils sont devenus capables de prononcer correctement les voyelles, les consonnes et les semi- voyelles, de discriminer les liaisons, de distinguer entre les sons semblables et de lire à haute voix, de façon expressive, un texte donné.

Ces résultats s'accordent avec les résultats des études antérieures telles que : Seyame (2014), Ahmed (2016), Aladl (2017), Mohamed (2018) et Grece (2018).

c) La compréhension écrite :

Les résultats ont affirmé un progrès significatif au niveau des étudiants du groupe expérimental en ce qui concerne leur compréhension écrite au test des compétences communicatives après l'application de l'unité proposée. La moyenne des notes de leur compréhension écrite au pré- test était (6.91), elle est devenue (12.37) au post- test. Cela confirme que l'unité avait une efficacité pour développer leur compréhension écrite.

D'abord, la chercheuse a préparé les apprenants à lire et à comprendre le texte donné en les amenant à faire des prédictions sur le contenu du texte et en activant leurs connaissances antérieures sur le thème de ce texte. Puis, elle a donné aux étudiants le temps suffisant pour lire silencieusement le texte afin de bien déterminer les mots inconnus et l'idée principale de ce texte. Elle a expliqué le sens des mots inconnus.

Après avoir compris le texte visé de la part des étudiants, la chercheuse leur a posé quelques questions sur ce texte. Après que les étudiants ont répondu aux questions, la chercheuse a débuté une discussion ouverte avec tous les étudiants et leur a demandé de vérifier ensemble leurs réponses.

Ces résultats s'accordent avec les résultats des études antérieures telles que : Ali (2012), Moawad (2015), Elbahnasiy (2016) et Al Naghy (2016).

d) La production écrite :

Les résultats ont affirmé un progrès significatif au niveau des étudiants du groupe expérimental en ce qui concerne leur production écrite au test des compétences communicatives après l'application de l'unité proposée. La moyenne des notes de leur production écrite au pré- test était (6.92), elle est devenue (11.05) au post- test. Cela confirme que l'unité avait une efficacité pour développer leur production écrite.

La chercheuse a présenté dans la première séance quelques règles grammaticales pour les mettre en considération de la part des étudiants pendant les activités de la production écrite. Les activités de la production écrite étaient liées aux thèmes sociaux concernant la vie quotidienne pour développer la communication. Les étudiants ont été invités à écrire un paragraphe sur les avantages et les désavantages de l'enseignement à l'université en Egypte et écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Aussi, ils ont été invités à écrire une lettre formelle et à écrire sur des sujets concernant la vie courante.

Ces résultats s'accordent avec les résultats des études antérieures telles que : Alasrag (2017), Darwiche (2017), Taha (2018) et Atta, El- Kady & Hussein (2020).

- **Recommandations de la recherche :**

À la lumière de résultats obtenus de cette recherche, la chercheuse peut recommander de / d':

1) Accorder une importance primordiale à l'approche cogno-académique dans l'enseignement du français, pace qu'elle entraîne les apprenants à bien comprendre et à bien appliquer quelques compétences communicatives, ce qui les aide à bien communiquer en français.
2) Reformuler les contenus de la langue française en général et les programmes de l'enseignement des compétences communicatives au niveau universitaire, en particulier, à la lumière des stratégies de l'approche cogno- académique.
3) Encourager les enseignants de la langue française à l'utilisation des programmes et des stratégies de l'approche cogno- académique pour développer des compétences communicatives.

4) Intégrer un cours hebdomadaire dans le programme de la section de français à l'enseignement des types des compétences communicatives.
5) S'intéresser au développement des compétences communicatives auprès des apprenants de différents niveaux académiques grâce à l'utilisation des programmes et des stratégies qui reposent sur l'approche cogno- académique.
6) S'intéresser à la pratique des activités collectives dans le processus de l'enseignement du FLE à l'université pour créer une ambiance de coopération parmi les apprenants, ce qui encourage chaque apprenant à profiter des erreurs dans l'oral et dans l'écrit de ses camarades et à faire attention aux compétences communicatives en français.

➢ **Suggestions de la recherche:**

En reposant sur les résultats obtenus de cette recherche, la chercheuse peut suggérer les idées suivantes à chercher:

1) Vérifier l'effet des stratégies métacognitives sur le développement de quelques règles grammaticales en français auprès des étudiants du cycle secondaire.
2) Élaborer une unité basée sur l'approche cogno- académique pour développer quelques compétences de l'appréciation littéraire en français auprès des étudiants du cycle secondaire.
3) Élaborer un programme basé sur l'approche cogno-académique pour développer quelques compétences de l'audition en français auprès des étudiants du cycle secondaire.
4) Élaborer un programme basé sur l'approche cogno-académique pour développer quelques compétences de

traduction et l'attitude envers son apprentissage auprès des étudiants de la Section de français à la Faculté de Pédagogie.

Bibliographie

a)Références en langue française :

Abdel Ghany, Sh., M. (2014). Enseigner la grammaire et développer la conscience métacognitive par TICE chez les futurs enseignants de français en Égypte. *Revue des Études de la Langue Française, 6* (11), 1-17.

Abdelfettah, N. I. (2016). De la compétence de communication. *Etudes en littérature, en langues et en sciences humaines.* Faculté des lettres et des sciences humaine, université d'Ibn Zahr, Akadeer, 7-14.

Abou Samra, M. (2019). Quels enseignements-apprentissages des « genres de discours » en contexte de Français Langue Seconde ? *Internationale revue de didactique du français*, no. (31), 86-103.

Al Akwar, Ch. S. (2018). *Programme proposé basé sur l'approche par tâches pour développer quelques compétences de la communication linguistique chez les étudiants de la faculté de pédagogie, section de français*. Thèse de doctorat (non publiée), faculté de pédagogie, université de Menoufia.

Al Omari, R. H. (2015). *Développement des compétences linguistiques et professionnelles des professeurs de FLE. Etude de cas : la formation continue en Jordanie*. Mémoire de Magistère, faculté des Lettres, université de Yarmouk.

Aydin, B., Korkut, E. & Yurdugul, H. (2013). Compétences de communication en langues maternelle et étrangère. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education], *28* (1), 41-52.

Bezzari, S. (2019). La place des compétences communicatives interculturelles dans les dispositifs d'apprentissage en milieu de travail : le cas du Maroc. *Francisola : Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, *4* (1), 80-94.

Cherak, R. (2007). *Comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE. Cas des élèves de 3eme année secondaire*. Mémoire de magistère, faculté des Lettres et sciences humaines, université d'El Hadj Lakhdhar de Banta.

Conde, J., D. (2015). Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière. *Synergies Espagne*, (8), 135-147.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris: Didier.

Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éditions PUG, Grenoble.

Cuq, J. P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, Plug, Paris, Grenoble.

Dhif, A. (2012). *Compétences communicatives et simulation globale en classe de FLE. Cas de la 2ème année secondaire*. Mémoire de Magistère, faculté des Lettres et des Langues, université Mohamed Kheider, Biskra.

Dumortier, J. L. (2006). Modestes propositions concernant un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication. *Enjeux*, (66), 71-88.

El- Sayed, M. E. (2015). Effet d'utilisation des histoires numériques sur le développement des compétences de la compréhension orale en français chez les élèves du cycle primaire aux écoles des langues. *Etudes arabes en pédagogie et psychologie*, *2* (57), 473-526.

Elfakharany, Ch. A. (2017). *Développement des compétences linguistiques et communicatives des futurs-enseignants de français langue étrangère de la faculté de pédagogie à la lueur de l'approche interculturelle via internet*. Thèse de

doctorat (non publiée), faculté de pédagogie, université de Tanta.

Essawy, D. M. (2017). Utiliser l'approche communic'actionnelle pour développer les compétences communicatives langagières chez les étudiants de la faculté des langues et de la traduction. *Revue des études en curriculum et en méthodologie*, (225), 58-107.

Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Garcia, S. A. (2018). Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale. *Marco ELE, revista de didáctica esspanol lengua extranjera*, (26), 1-35.

Hodel, H. (2007). Former les enseignants à l'utilisation du portfolio européen des langues, le cadre européen commun de référence pour les langues : activités, compétences, niveaux, deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV (2004-2007).

Houcem, S. (2014). *L'apport de l'interculturalité à la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE (cas des classes de 1ère année universitaire : lettre et langue française, université de Tébessa*. Mémoire de magistère,

faculté des Lettres et des Langues, Université Larbi Ben M'Hidi * Oum El Bouaghi *.

Huong, D. A. (2010). L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (2), 127-139.

Ismahene, Z. & Nodjoud, F. (2017). *La maîtrise de la compétence communicative à travers les activités orales (Cas de 4ème année moyenne*). Mémoire de Magistère, faculté des Lettres et des Langues, université Laarbi Tebessi-Tebessa.

Koske, L. (2021). La compétence communicative en français de spécialité. Revue européenne d'enseignement des langues étrangères, 5(4), 21-33. DOI : 10.46827/ejfl.v5i4.3739.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Québec: Guérin.

Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE.* 2e édition, Bruxelles, E.M.E.

Ministère de l'Education de l'Ontario (2016). *Compétences pour le 21e siècle : Document de Réflexion. Phase 1: Définir les compétences du 21e Siècle* pour l'Ontario.

Mohamad, A. Ch. (2017). Développer un cursus basé sur l'approche interactionniste pour développer les compétences langagières de communication de base chez les apprenants

de la 2ème année du cycle secondaire en FLE. *Revue d'études de Curricula et de Méthodologies*, (223), 1-56.

Mohammed, N. F. (2014). *L'efficacité d'un programme proposé dans l'enseignement des textes basé sur les stratégies métacognitives pour développer les habilités de la compétence communicative et la pensée critique chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie*. Thèse de doctorat (non publiée), faculté de pédagogie, université de Minia.

Mongeau, P. & Tremblay, J. (2011). *Tactiques et stratégies de communication.* Presses de l'Université du Québec.

Mounir, M. (2017). Le développement de quelques compétences langagières chez les étudiants de la langue française à l'université à la lueur des Intelligences Multiples. *Revue des sciences pédagogiques*, (32), 1-32.

Rasanen, J. (2012). *Le traitement de la compétence de communication dans les exercices de la série de manuels de FLE voilà*. Mémoire de magistère, université de Tampere.

Reinhardt, E. R. (2017). La mort annoncée des "quatre compétences" pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Revue de sociolinguistique en ligne*, (6), 120 -135.

Sammady, H. (2014). *L'apport de l'interculturalité à la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE (cas des classe de 1ère année universitaire option : lettre et langue française, Université de Tébessa*). Mémoire de magistère, faculté des Lettres et des Langues, Université Larbi Ben M'Hidi * Oum El Bouaghi.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun.* Paris, Clé International.

Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. *Le français aujourd'hui*, (176), 103-112.

Ying, X. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues: analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*. Thèse de doctorat, faculté de Langue et littérature françaises, Université de Wuhan.

b) Références en langue anglaise :

Adiguzel, O.C, & Gurses, M.O. (2013. A). Students' opinion regarding reading strategies instruction based on cognitive academic language learning approach. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *4 (*3), 34 – 47.

Agustin, T. (2019). The use of *cognitive Academic language learning approach to improve students' reading*

comprehension at eight grade MTs Ma'arif 18 Roudhotul Ulum Pasir Sakti East Lampung. Doctoral dissertation, Teacher Training Faculty, State Islamic Institute of (IAIN) Metro.

Amin, E. A. (2012). *The effectiveness of Using the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) in Developing EFL Strategic Listening and Listening Comprehension Skills among Secondary School Students*. Unpublished doctoral dissertation**,** Faculty of Education, Banha University.

Chamot , A. , Robbins, J. & Watts , A. (2005) . *CALLA Revisited more Strategies for ELL Student Success*. New York : New York Board of Education.

Chamot, A. & O'Malley, M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisitions.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A. (2007). *Accelerating Academic Achievement of English Language Learners: Synthesis of Five Evaluation of CALLA Model.* (in) Cummins, J.; Davision, C, (Ed). International Handbooks of Education English Language Teaching. Washington, DC: Georgetown University Press.

Chamot, A. , Barndarhrt, S. ; El- Dinary, P.& Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Hand Book* . New York : Longman.

Chamot, A. U. & O'Malley, M. (1996). The cognitive academic language learning approach : A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96* (3), 259- 273.

Chamot, A.& O'Malley, M. (1994). *The CALLA Handbook: How to Implementing The Cognitive Academic Language Learning Approach.* New York : Addison Wesley Publishing Company.

Colorado Department of Education (2011). Exceptional Student Leadership Unit. WWW.Cde.State.Co.us.Fast Facts.

Marimuthu, R., Muthusamy, C. & Veeravagu, J. (2011). Metacognitive strategy training through the cognitive academic language learning approach (CALLA) as a way to improve reading comprehension performance among students of an English language course at UiTM Penang. *Malaysian Journal of ELT Research*, *7* (1), 64-93.

Mohammed, B. A. (2020). Utilizing Learning Cycle Strategy to Develop EFL Experimental Language Preparatory School Students' Communicative Competence [Unpublished doctoral dissertation]**.** Faculty of education, Zagazig University.

Moughamian, C., Rivera, O. & Francis, J. (2009). Instructional Models and Strategies for Teaching English Language Learners. Report Texas Institute for Measurement,

Evaluation, and Statistics, Center on Instruction, University of Houston.

Prakoso, G. H. (2016). The use of modified cognitive academic language learning approach (CALLA) to improve students' cognitive reading strategies and reading comprehension at SMA negeri 8 Bandar Lampung. Master dissertation, faculty of teacher training and education, Lampung University.

Rosebrock, C. (2006). *Language and learning disadvantages of learners from lower socio-economic backgrounds in the German "Hauptschule": Reading attitudes, literary education, reading fluency-possible measures to counteract this situation.* European Council.

Walker, I. , Chann, D. & Nagami, M. (2018). *New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education*. Boston, Berlin.

Yarmakeev, Abdrafikova, A., Pimenova, T. & Sharafieva, A. (2016). Formation of discursive competence in EFL class. Journal of Language and Literature, 7 (2), 185-190.

Yussuf, T. M. (2021). A suggested program in teaching English based on the cognitive load theory for developing Al- Azhar secondry school students' communicative competence and reducing their speaking anxiety. (Unpublished master dissertation)، faculty of education, Sohag University.

c) Références en langue arabe :

أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧). *التعلم المعرفي*. الأردن، دار المسيرة.

الشيخ، منار إسماعيل (٢٠١٥). *فاعلية برنامج على المُدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على المُدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ـالبحرين، *٤١* (٤)، ٤٢١ -٤٦٢.

عليوة، رحاب محمد (٢٠١٨). *فاعلية المُدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تنمية مهارات الطلاقة القرائية وأثرها على مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

محمد، هبة محمد. (٢٠٢٠). فاعلية تدريس البلاغة باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة على تنمية التذوق البلاغي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772