



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية

المجلد (١٣) العدد (١)

يناير - مارس ٢٠٢١م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المحتويات

العنوان

أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي	٤
اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد المصاحب لانتشار فيروس كورونا باستخدام طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً شريف عبدالرحمن السعودي و د. أمجد عزات جمعة	٤٣
فاعلية تنوع أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات الرقمية المتحركة في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية باسم بن نايف محمد الشريف	٧٤
دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية مفلح بن حمود بن مفلح الحارثي	١١٤
فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي علي بن عيسى بن علي الشمري	١٥٤
الأخطاء الإملائية الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس فاطمة محمد الكاف	١٩٦
فاعلية استخدام أسلوب تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم ديانا فهمي حماد	٢٣٣
توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات جامعة أم القرى صفية أحمد سالم الدقيل	٢٧٠
درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة ببشة لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أسانذتهم نورة عوضة آل مسفر الأسمرى و فاطمة حسن محمد الشهري	٣٠٠
نماذج التعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدى طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف فيصل بن عبد الوهاب الزهراني	٣٤٠
برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم	٣٦٨
E-Learning 3.0 – An Intelligent Learning System to enhance Students Engagement Abdullah M. Alammari	٤٠٢



**أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية
في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية
للاستجابة للفن**

فاطمة بنت علي بن عبدالله الفامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية المشارك

كلية التربية - قسم المناهج - جامعة أم القرى

أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن

فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. ولتحقيق هدف الدراسة؛ استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين: الضابطة والتجريبية. وطُبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، بنظام المقررات. وأعدت الباحثة استراتيجية تدريس قائمة على التربية المتحفية الافتراضية مرّت بخمس مراحل، هي: التحليل، التصميم، الإنتاج، التقييم، الاستخدام؛ ومقياس مهارات الكتابة النقدية الإبداعية الذي تكوّن من (٨) مهارات رئيسة هي: الوصف، التحليل، التفسير، الحكم، الطلاقة، المرونة، الأصالة، تنظيم الكتابة. وحُللت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لجميع المهارات، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن. وأوصت الدراسة بتوظيف التربية المتحفية الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية بمراحل التعليم العام لتنمية مهارات التفكير العليا، وتأهيل معلم التربية الفنية على دمج مهارات الكتابة النقدية الإبداعية في أنشطة تعلم الاستجابة للفن.

الكلمات المفتاحية: التربية المتحفية الافتراضية، الكتابة النقدية الإبداعية، الاستجابة للفن، المرحلة الثانوية.

The impact of teaching -based on -virtual museum education on the development of creative critical writing skills responding to art

Fattmah A. Alghamdi

Department of Curricula and Instruction

Faculty of Education – Umm Al-Qura University

Abstract

This study aimed to reveal the impact of teaching based on virtual museum education in the development of creative critical writing skills among high school female students in Makkah City. In order to accomplish this aim, the study used quasi-experimental approach with two groups: control and experimental. The study was applied to a sample of (60) female students from the first year of high school with the curriculum system. The researcher developed a teaching strategy based on virtual museum education that comprised five stages: analysis, design, production, evaluation, and use. And the measure of creative critical writing skills, which consisted of (8) main skills: description, analysis, interpretation, judgment, fluency, flexibility, originality, and organization of writing. The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results of the study showed statistically significant differences at a level less than ($\alpha 0.05 \geq$) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post-measurement of all skills, in favor of the experimental group, which indicates the effectiveness of teaching based on virtual museum education in developing skills of creative critical writing for response to art. The study recommended implantation of virtual museum education in teaching art education course in general education stages to develop higher thinking skills; and offer training program for qualifying art education teacher to integrate creative critical writing skills into activities of learning response to art.

Key words: virtual museum education, creative critical writing, responding to art, high school

المقدمة:

لقد أوّلت وزارة التعليم بالمملكة العربية تطوير مناهج التعليم العام اهتماماً بالغاً، في ضوء أحدث الاتجاهات التربوية والمعايير العالمية، ونالت مناهج التربية الفنية نصيباً من ذلك الاهتمام، وخاصةً ما بين عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤٠هـ؛ ونادت بأهمية توظيف استراتيجيات تدريس وأدوات تقييم مناسبة للعملية الإنتاجية الإبداعية والاستجابة لها. وفي ظلّ جائحة كوفيد ١٩ وتوظيف أدوات التعليم عن بعد، أصبح الأمر ملحاً لاستخدام بيئات تعليم واستراتيجيات تدريس رقمية متوائمة مع مجال التربية الفنية وأهدافها. وتُعدّ المتاحف الافتراضية وتطبيقاتها إحدى الثورات التكنولوجية لمجال الفنون والتصاميم (Vankin, 2016)؛ إذ يستطيع المتعلم زيارة المتاحف الافتراضية المحلية والعالمية من خلال أجهزة الكمبيوتر المحمولة أو الهواتف الذكية.

ومنذ ظهور علم المتاحف في التسعينيات، وهو يُطوّر وسائل وطرق التواصل مع الجمهور، فأغلب المتاحف أنشأت أقساماً مختصة بتعليم التاريخ والفن وتنمية مهارات التفكير البصري والتأملي، من خلال توظيف التطبيقات الرقمية المبتكرة والافتراضية؛ لزيارة المتحف، والتعرف على المقتنيات والمعروضات الفنية: كمتحف اللوفر الشهير، والمتحف البريطاني، ومتحف متروبوليتان في مدينة نيويورك (Dengbo Yu et al., 2016). وأكدت دراسة جامعة ولاية كانسس أن التدريس القائم على التربية المتحفية الفنية أسهم في تعزيز تجربة التعلم لتخصصات متعددة، منها: الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأنثروبولوجيا (Ramirez, 2015). وعليه تسهم المتاحف الافتراضية في توفير فرص التعلم التي تُعزّز اهتمام الفرد بالمعرفة المتراكمة، والتفاعل مع القطع الأثرية افتراضياً، وتعزيز التعلم النشط.

وقد ارتبط تعلم النقد والكتابة الفنية بالتربية المتحفية منذ بداية ظهورها؛ إذ تُعدّ الكتابة بأنواعها من الأنشطة التعليمية المرتبطة بمجال الاستجابة للمعرفة أو المهارات التي اكتسبها الطالب خلال مروره بالخبرة التعليمية والجمالية. ويؤكد كلٌّ من وات سميت

وكيمبر (Wyatt-Smith & Kimber, 2009) أن المهام والتقييمات التي تعتمد على الكتابة تعطي الطالب فرصة للتحدث عن عمله، والتعبير عما يقرأه بصرياً من صور؛ مما يُنمِّي قدرته على التأمل والتقييم الذاتي؛ كما يوفر ذلك للمعلم معلومات عن كيف يفهم الطالب ويُفسِّر الرموز والسياقات، وكيف يمكن تطوير معرفته ومهاراته الفنية. والكتابة في الأساس مشروع أكاديمي تشاركه كل المجالات الأكاديمية، وإحدى وسائل الاتصال اللغوي، وأداة لتعلم العلوم المختلفة. وعلى الرغم من أهمية توظيف أنشطة الكتابة في مقررات التربية الفنية بالتعليم العام فإنها تُمارَس بشكل أوسع في تخصصات الفنون والتصاميم بالمرحلة الجامعية.

ويشير كل من للمنهج (Alekseeva, 2018; Staff & Farmer, 2019) إن عمليات تدريس وتقييم الاستجابة للأعمال الفنية تعتمد بشكل كبير على المناقشة حول الفن، وهذا لا يكفي لتقديم نظام قياس يُحقِّق أغراض التقييم العامة؛ لذلك هنالك حاجة ماسة إلى تفعيل استراتيجيات تدريس وأدوات تقييم لعمليات القراءة البصرية للأعمال الفنية والتصاميم من خلال الكتابة التأملية، أو الكتابة النقدية، أو الإبداعية. والعملية الإنتاجية الإبداعية التي يمرُّ بها الطالب أثناء إنتاج الفن تتطلب القراءة الناقدة العميقة، والتعبير عنها من خلال أنشطة الكتابة التي تعكس الخبرة المعرفية والمهارية المكتسبة لدى المتعلم لمدة طويلة. وفي ضوء ذلك، فإنه من الضروري توظيف استخدام خصائص ومميزات المتاحف الفنية الافتراضية على نطاق واسع في البيئة التعليمية؛ لتعزيز مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُعَدّ الكتابة المقالية أحد الأنشطة المصاحبة للتدريس باستخدام المتاحف الفنية والتي تهدف إلى الاستجابة للفن والممارسة للتعبير عن الخبرة الجمالية وتقييمها في مجالات الفنون البصرية، إلا أن استخدامها نادر في مدارس التعليم العام (Borg, 2012, P.6). ويبيِّن ويلسون (Wilson 2012, P. 41) ولاك هارت وآخرون (Lockheart et al.)

94, 2004) إلى أنه غالبًا ما يرجع عدم توظيف الاستجابة للأعمال الفنية من خلال الكتابة في مقررات التطبيقات العملية إلى أن معلمي الفنون لم يكونوا مؤهلين بشكل مناسب لتدريس نظريات الفنون وتاريخ الفن؛ مما أوجد تباعدًا بين الإنتاج الفني والاستجابة له.

ومن خلال خبرة الباحثة في الإشراف الميداني على معلمات التربية الفنية، يُلاحظ عدم توظيف الكتابة النقدية أو الإبداعية للتعبير عن الخبرة العلمية والجمالية التي تمرّ بها الطالبة، وقلة استفادة المعلمة منها في تقييم النمو المعرفي والفني لدى الطالبة، وتقويم مخرجات التعلم المرتبطة بأهداف تدريس الاستجابة للفن. وقد أكدت دراسة دانييلا (Daniela, 2020) على أن لدى المعلمين قصورًا في تفعيل التعليم الإلكتروني والافتراض، ونادى بأهمية دور المعلمين في استخدام التربية المتحفية الافتراضية في العملية التعليمية. وقد أوصت مجموعة من الدراسات باستخدام التدريس القائم على التطبيقات الإلكترونية والافتراضية؛ كدراسة الغامدي (٢٠١٤)، والغامدي (٢٠١٧)، والقرشي (٢٠٢٠) في تدريس مجالات التربية الفنية. كما نادت دراسات (Maithreyi, Lau & Tam, 2017; Jaffri & Abu Talib, 2016) بأهمية تفعيل الممارسات الصفية التطبيقية للاستجابة الجمالية، والحاجة إلى تطوير نماذج تقييم النقد الفني والاستجابة للفن باستخدام اللغة المكتوبة؛ إذ إن أنشطة الكتابة النقدية الإبداعية تُحقّق أهدافًا وظيفية وجمالية تتسق مع طبيعة مجال الفنون. وفي ضوء ذلك، جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الكتابة النقدية الإبداعية اللازمة لتنميتها للاستجابة للفن لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر التربية الفنية؟

- ٢- ما استراتيجية التدريس القائمة على التربية المتحفية الافتراضية لتنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر التربية الفنية؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن تعزى إلى التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية؟ ويتفرع من هذا السؤال الفرضية التالية:
- أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن تعزى إلى التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تحديد مهارات الكتابة النقدية الإبداعية اللازمة للاستجابة للفن بمقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- ٢- تصميم استراتيجية تدريس قائمة على التربية المتحفية الافتراضية لتنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية.
- ٣- الكشف عن أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن بمقرر التربية الفنية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١- توظيف تقنيات التعليم وتطبيقات المتاحف الافتراضية للتغلب على تحديات تدريس التربية الفنية، وتحقيق أهدافه المرجوة.
- ٢- الاستفادة من قائمة مهارات الكتابة النقدية الإبداعية لتدريس وتقييم الخبرة الجمالية وعمليات الاستجابة للفن.

- ٣- إفادة المعلمين بدليل تدريسي يساعدهم على تصميم وتوظيف المتاحف الافتراضية في تحسين العملية التدريسية وتحقيق أهداف التعلم.
- ٤- الإسهام في الحراك التربوي لتطوير مجال التربية الفنية بالتعليم العام وتقديم استراتيجيات ناجعة تساعد المعلمين على تدريس وتقييم المعارف والمهارات المرتبطة بمجال الاستجابة للفن.

حدود الدراسة: اقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

- ١- الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة التعلم بواسطة مواقع وتطبيقات وبرامج المتاحف الافتراضية، كما تناولت مهارات الكتابة النقدية الإبداعية وتضمنت: الوصف، والتحليل، والتفسير، والحكم، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتنظيم الكتابة.
- ٢- الحدود البشرية: طالبات الصف الأول الثانوي.
- ٣- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على طالبات المدرسة الثانوية الأولى بإدارة التعليم بمكة المكرمة، وعُبرَ منصَّتها التعليمية الافتراضية (schools.madrasati.sa)، المعتمدة من وزارة التعليم.
- ٤- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

- ١- التربية المتحفية (Museum Education): هي مجال تعليمي يهدف إلى تقديم التعليم والتثقيف للعامة من المجتمع، من خلال محتويات المتاحف التاريخية والفنية والعلمية التي تُنمِّي الاكتشاف والملاحظة والنقد والتأمل والحوار (American Association of Museum, 2008). وتُعرِّفها الدراسة الحالية بأنها: استراتيجية تعليمية تعتمد على أنشطة ومحتوى المتاحف الفنية والمصممة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.
- ٢- المتحف الافتراضي (Virtual Museum): عرّفه دينجيو يو وآخرون (Dengbo Yu et al., 2016) بأنه: "متحف خيالي من دون جدران وموقع

وحدود مكانية، ويُمثَّل جميع سمات المتحف الحقيقي باستخدام الإنترنت والبيانات الضخمة والواقع الافتراضي" (ص ١٢٧). ويُعرَّف المتحف الافتراضي في هذه الدراسة بأنه: متحف تعليمي رقمي يمكن الوصول إليه عن طريق شبكة الإنترنت، وهو مماثل للمتاحف الحقيقية، حيث يتضمَّن قاعاتٍ تُعرَّض فيها أعمال فنية مرتبطة بموضوعات منهج التربية الفنية، ويمكن للطلّاب زيارته والتجول فيه دون حواجز زمانية أو مكانية، وضمَّن نشاطات تعليمية مُحدّدة. ويمكن للمعلمة توظيف المتاحف الفنية الافتراضية العالمية، أو استخدام برامج المتاحف الفنية التي تُصمَّم لأهداف مُحدّدة.

٣- الكتابة النقدية الإبداعية: بيَّنَ ماكفي (Mcvey, 2008, 289) أن الكتابة النقدية الإبداعية عبارة عن الاستجابة اللغوية للمشاعر والأحاسيس والانفعالات والمواقف والخبرات بأسلوب جمالي يُوظَّف الدقة في الوصف والتصوير والقوة في الخيال. وعرَّف قطامي واللوزي (٢٠٠٨) الكتابة الإبداعية بأنها: "مجملة المهارات الكتابية اللغوية والإبداعية الفكرية التي يستطيع الطالب استثمارها للكتابة بطريقة مبتكرة، وبلغة غنية" (ص ١٤). وتُعرَّف الكتابة النقدية الإبداعية في هذه الدراسة بأنها: القدرة على التعبير الكتابي للاستجابة للأعمال الفنية في فقرات صحيحة لغويًا، وتوظيف مهارات الوصف، والتفسير، والتحليل، والحكم، والمرونة، والأصالة، والطلاقة، وتنظيم الكتابة؛ وتقاس بمقياس الكتابة النقدية والإبداعية المستخدم لهذه الدراسة.

٤- الاستجابة للفن: بيَّنَ ستف وفارمر (Staff & Farmer, 2019) أن الاستجابة للفن هي أحد المحاور لتدريس الفنون البصرية، وتهدف إلى توظيف المعارف والمهارات المكتسبة من ممارسة عمليات الإنتاج لدى الطالب لفهم الأعمال الفنية وما تُقدِّمه من ظواهر وسياقات ثقافية واجتماعية. وتُعرَّف الاستجابة الكتابية للفن في هذه الدراسة بأنها: قدرة الطالبة بالمرحلة الثانوية على توظيف مهارات الكتابة النقدية الإبداعية في الاستجابة للأعمال الفنية أثناء الزيارات المتحفية الافتراضية المُحدّدة وأنشطتها التعليمية.

أدبيات الدراسة :

أولاً: المتاحف الفنية الافتراضية:

ارتبطت متاحف الفنية بالعملية التربوية والتعليمية منذ أول ظهور لها، وقد طورت وظائفها لتواكب تيارات التعليم المتغيرة منذ بداية القرن الحادي والعشرين. فمن أدوار متاحف الفنية تعزيز التعلم لتخصصات مختلفة؛ كاللغة، والتاريخ، والأدب، وعلم الأحياء، والرياضيات، والأعمال التجارية (Glesne, 2012, P.100)؛ ومع ظهور الدراسات البيئية للفنون أصبح للتربية المتحفية دور أكبر في توفير تعليم مجاني للجميع. ويرى راميريز (Ramirez, 2015, P. 41) أن التعليم المتحفى سدَّ الفجوة بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، وعَمِلَ على تفعيل طرق التدريس غير التقليدية، وكسر الحواجز بين مجموعات التعلم والموضوعات الدراسية، وخلق المزيد من الاتصال المعرفي والثقافي وإثراء أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة. وأصبح لدى متاحف الفنية طرق تربوية مبتكرة لإظهار قيمتها، وذلك من خلال استخدام أدوات التكنولوجيا لتوفير تجربة خاصة بكل زائر (Daniels, 2016)؛ فظهرت متاحف الفنية الافتراضية التي تعتمد على تطبيقات تقنية في تصميم المعرض وقاعاته الافتراضية وتزويدها بمحركات بحثية تساعد التربويين على توظيف الزيارات الافتراضية للمتاحف العالمية والاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وتعد وظائف متاحف مترابطة ومتشابكة مع كثير من المجالات الدراسية؛ كالحفاظة على الموروث، والعرض، والتعليم، والبحث؛ كونها مركزاً ثقافياً واجتماعياً، وأهم وظيفة من هذه وظائف المتحف هي إشراك وتثقيف الزائر عن الأعمال الفنية، والتي بدورها تحكي التاريخ لكثير من العلوم والمعارف، من خلال معارضها وأنشطتها وبرامجها التعليمية والبحثية (Glesne,2012). ويرى توماس (Thomas, 2010. P. 6) أن كلمة المتحف تعني دراسة أو مكتبة، وهو بذلك يعدّه رافداً من روافد التعليم والتعلم لتقديم المعرفة والثقافة، كما أنه بيئة تعلم نشطة ثرية بالمصادر الكبيرة التي لا تستوعبها

الكتب الدراسية. فقد بيّن دانييلا (Daniela, 2020, P. 3) أنّ المتاحف الفنية تُتيح مساحة أكبر لعرض المقتنيات المتحفية عبّر البيئات الرقمية، وتعرضها بشكل مباشر للطلاب من خلال بيئة آمنة وموجهة تربوياً، وتسهم في توفير بيئة غنية لممارسة التفكير التأملي، والتفكير البصري، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي. كما تساعد المتاحف الفنية الافتراضية في عمق المعرفة للمفاهيم والنظريات الفنية، وتوثيق الأحداث والثقافات والفنون وطرق حفظها. وأكد فانغ (Fang, 2017, P. 57) أنّ استخدام المتاحف الفنية الافتراضية يُحسن جودة التعليم والتعلم، ويتوافق مع قدرات جيل التعلم الرقمي بأقلّ جهد وتكلفة؛ فالخصائص الفنية التي تمتلكها المتاحف الافتراضية؛ كالإتاحة، والعالمية، والديناميكية، وإثراء المحتوى، وتنوع الوسائط، والتفاعلية تُحقق خبرة تعليمية ثرية للمتعلم.

وتُعدّ المتاحف الافتراضية نوعاً من أنواع التعليم المتنقل، مُستقل عن النظام الأساسي للتعليم، ويستخدم منصات قائمة على الويب، ويدمج بين التطبيقات التقنية والوسائط المختلفة؛ للوصول إلى محتويات المتحف في أيّ زمان ومكان لتقديم المحتوى بشكل تفاعلي. ويساعد استخدام المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية الطلاب على تحليل معارفهم، واستيعابها ووضعها في السياق المناسب، ومن ثم توفير مستويات جديدة من التفكير وتعزيز الدافعية؛ لتطوير فهم أعمق للمعرفة النوعية (Aguayo, Eames & Cochrane, 2020). ويتطلّب استخدام المتاحف الافتراضية معرفة تطبيقاتها من قبل المعلمين؛ لتزويد الطلاب بتجربة التعلم المناسبة والتوازن بين العنصر البشري والتقني. ووفقاً للمجلس الدولي للمتاحف (ICOM) فإن البيئة الافتراضية للمتحف تشمل: متحف الكتيب (Brochure Museum): ويحتوي على المعلومات الأساسية كالموقع وساعات العمل والأحداث، ويُحفّز على زيارة المتحف. ومتحف المحتوى (Content Museum): وهو موقع يتم إنشاؤه بقاعدة بيانات تحتوي على معلومات تفصيلية حول مجموعات المتحف، ويمكن زيارة المتحف افتراضياً والحصول على المعلومات في أيّ وقت ومكان. ومتحف التعلم (Learning Museum): وهو موقع

إلكتروني تربوي مرتبط بالمتحف، ويُقدّم معلومات إضافية حول موضوع أو مجال معين (Howarth, 2012).

وظهرت الحاجة إلى الاستفادة من التطبيقات الإلكترونية والافتراضية الفنية في ظلّ التأثير التكنولوجي الهائل في مجال الفنون والتصميم؛ إذ أصبحت التقنية الرقمية جزءاً لا ينفصل عن الممارسات الفنية الصفية. وقد أكد أنتون وآخرون (Anton, et al., 2018, P.138) أنّ من مبررات استخدام الفنانين والمؤرخين والتربويين للمتاحف الفنية الافتراضية قدرتها على النشر العلمي والثقافي للأعمال الفنية من خلال منصة مفتوحة، وعرض المقتنيات الثمينة والنادرة في بيئة تعلّم آمنة، وتوفير محتوى كبير ومصادر تعلّم متنوعة من خلال المساحة، والتقليل من التكلفة المادية والإدارية للمتاحف التقليدية. وهذه المبررات دفعت بكثير من المستثمرين في مجال التعليم إلى تصميم واجهات وتطبيقات للمتاحف الفنية الافتراضية يمكن للمعلمين تطويعها وفق السياق التعليمي والأهداف المرجوة، وتعزيز الإطار النظري للمنهج المدرسي.

وتتمّ عملية تصميم التعليم بواسطة المتاحف الافتراضية بمراحل تتضمن خطوات متسلسلة تهدف إلى توظيف التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية بكفاءة عالية. وتختلف نماذج تصميم التعليم الافتراضي باختلاف أهداف التعلم؛ فمنها: النماذج التوجيهية (Prescriptive Models) التي تُستخدم لتحديد ما يجب عمله من إجراءات إلزامية للتوصل إلى منتجات مُحدّدة ذات مواصفات تعليمية معينة، والنماذج الوصفية (Descriptive Models) التي تُستخدم لوصف منتجات تعليمية مُحدّدة ذات أساليب وإجراءات تعليمية معينة، والنماذج الإجرائية (Procedural Models) التي تُستخدم لشرح أداء مهمة عملية معينة وتشتمل على سلسلة متفاعلة من العمليات والإجراءات (Gheorghiu & Stefan, 2018). فيجب على مستخدم تطبيقات تصميم المتاحف الافتراضية مراعاة معايير تصميم أيّ نموذج تعليمي؛ كملاءمة النموذج للأهداف المرغوب تحقيقها وللإمكانات المادية والكوادر البشرية المتاحة، ومدى توافقه مع خصائص المتعلمين، والدقة والبساطة والوضوح، وسهولة المعالجة والتنفيذ، وسهولة التعديل بما يتوافق مع طبيعة المنهج المدرسي وخصائص المراحل الدراسية المختلفة.

ثانياً: الاستجابة للفنون البصرية:

أُدخل مفهوم التربية الجمالية في المناهج الأمريكية منذ (١٨٧٠)، وكان التركيز على تنمية المهارات الجمالية في الرسم لإعداد الطلبة للالتحاق بالمؤسسات الصناعية. وكان تدريس التربية الجمالية يهدف إلى تعليم مهارات الرسم؛ كالرسم اليدوي الحرّ، والرسم من الذاكرة، والنموذج، والمنظور الهندسي؛ بهدف تقوية مهارات التناسق بين ما ترى العين وما يمكن صناعته ومع تطوّر مناهج التربية الفنية وتدرّسها أصبحت التربية الجمالية تُدرّس من خلال الفنون البصرية، والموسيقى، والمسرح؛ كما تناولت موضوعاتها السياقات الثقافية والقضايا الاجتماعية، وذلك من خلال تدريس علم الجمال كأحد مجالات تنظيم المنهج، والاستجابة للفن كمجال أساسي من مجالات مقررات مناهج الفنون البصرية بالتعليم العام (Hoevath, 2014)..

ولم يأخذ تدريس وتقييم الاستجابة للفن منحىً نظرياً وعملياً في كثير من الدول، ومنها المملكة العربية السعودية، إلا مع تبني المنهج التنظيمي للتربية الفنية (DBAE) الذي أسهم في تشكيل مجال الاستجابة للفن من خلال مجالاته، وتدريس الاستجابة للفن من خلال أنشطة مجال النقد الفني (Cherry, 2004)، وتقييم المعارف والمهارات المكتسبة لدى الطلاب من خلال المناقشة والكتابة النقدية (Rickinson & May, 2009). وقد أصبح مجال النقد الفني مكوناً إلزامياً لمناهج التربية الفنية، وفي بعض الدول كأستراليا وأمريكا، والصين تعدّ اختبارات النقد الفني أحد مجالات الاختبارات الوطنية؛ فمناهج يهونج كونج الصينية (CDC, 2003) وهيئة الامتحانات والتقييم (HKEAA, 2010) تلزمان بالاختبار الكتابي للنقد الفني بالمرحلة المتوسطة والثانوية، ويشمل: التقييم، والوصف، والتحليل، والتفسير، والحكم على الأعمال الفنية. كما أن المعايير الوطنية للفنون بالولايات المتحدة الأمريكية أكدت على التحول من التركيز على الإنتاج الفني إلى أهمية التوازن بينه وبين الاستجابة للفن، وكان مجال الاستجابة للفن أحد المعايير الأساسية لتصميم وتقييم تعلم مجال الفنون البصرية (NCAS, 2020).

ومن القضايا الجدلية في مجال التربية الفنية، تدريس وتقييم مجال الاستجابة للفن (Mackenzie & Veresov, 2013 Hopperstad, 2010)؛ وذلك لتعدّد مجالات الفنون وتمركزها حول تقييم الإنتاج الفني دون عمليات الاستجابة له. وتؤكد ألكسييفا (Alekseeva, 2018, P. 75) أن تقييم تعليم الفن لم يُعدّ محصوراً في الإنتاج الفني أو قدرة المتعلم على حفظ أسماء أو بيانات عن الأعمال الفنية، بل يجب أن يقودنا إلى التعرف على قدرات ومهارات المتعلم الفنية، وشعوره ومدى فهمه للأفكار الأساسية. وإن عمليات التعلم والخبرة المكتسبة من دراسة تاريخ الفن والنقد الفني للفنون المختلفة والمرتبطة بثقافة الطالب المحلية تسهم في تعلمه مهارات الاستجابة لهذه الفنون وتقديرها؛ فتعكس معرفته ومهاراته على إنتاجه الفني، وقدرته على إثراء ثقافته البصرية من خلال رموز وسياقات الأعمال الفنية بشكل عام (Westraadt, 2016).

وقد نصّت معايير مناهج الفنون البصرية الأسترالية (ACARA, 2016) على أنّ من كفايات المرحلة المتوسطة والثانوية أن يتمكن الطالب بمقررات الفنون البصرية من الإنتاج الفني والاستجابة له على حدٍ سواء. واهتمت المناهج الأسترالية بتنمية الثقافة البصرية من خلال جعلها هدفاً واضحاً في مقرر الفنون البصرية منذ عام (١٩٨٤م)؛ وأصبحت من متطلبات اختبارات القبول العامة للتعرف على قدرة الطلاب على الكتابة التحليلية للصورة الفنية (Lummis, Morris & lock, 2016). كما أصبح الطلاب الذين يدرسون الفنون البصرية في الصف الثاني عشر ملزمين باجتياز اختبار تحريري للخبرة الفنية والجمالية التي مرّوا بها. ويتم تنظيم استجابة الطلاب في مقرر الفنون البصرية من خلال التحليل النقدي للصور، وتوجيه نقاشهم، وتقييم مهاراتهم من خلال التقييم المستمر. ويسهم مقرر الفنون البصرية بالمرحلة الثانوية في صقل مهارات الكتابة والاستجابة للفن ومهارات الطلاب للاستعداد لاختبار القبول في تخصّص الفنون البصرية بالمرحلة الجامعية (SCSA, 2015).

والاهتمام التربوي بمجال الاستجابة للفن ينبثق من الخبرة المعرفية والجمالية التي يكتسبها الطالب أثناء مروره بمراحل دراسة ونقد الأعمال الفنية؛ ففي مرحلة التحليل

يقرأ الطالب العناصر والرموز باستخدام المعايير والمبادئ الفنية لعرض المعاني والمفاهيم المرتبطة بالعمل الفني، وفي مرحلة دراسة المحتوى في السياقات المجتمعية الثقافية والتاريخية يتعلم الطالب عن الفن من خلال التاريخ والقيمة المجتمعية والثقافية من صناعة العمل الفني، وفي مرحلة تقديم التفسيرات الطالب يتعلم كيف يعرض أحكامه والأدلة التي تدعم ذلك (Tam, 2018, P. 519). وأكد جريف وآخرون (Greiff, et al.) (2014) أنّ هذه المحاور للنقد الفني تسهم في تنمية التفكير الناقد، والقدرة على تمييز المعنى الشخصي لتقديم التفسيرات المناسبة للحكم على أيّ عمل فني. وقد أكد كل من موريس (Morris, 2018)، وجيلبرت (Gilbert, 2016) على أهمية تدريس وتقييم الاستجابة للفن؛ كونها تسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كمهارات التواصل الشفهي واللفظي، ومهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

ثالثاً: الكتابة النقدية للاستجابة للفن:

عرّف بيتي (Beattie, 1997) تقويم الفنون البصرية بالكتابة المقالية بأنه: استجابة كتابية يُنشئها المتعلم للإجابة عن أسئلة مغلقة أو مفتوحة حول مشكلة فنية نقدية أو جمالية، أو عرض خبرة معرفية، أو تحليل ونقد أعمال وتصاميم فنية تُعكس مستوى الإدراك المعرفي لدى المتعلم، والفهم العميق من خلال التفسيرات، والمقارنات، والتحليل، والابتكار، والتعاطف، والتقدير، والتقييم" (ص ٤٩). وتختلف أنواع الكتابة المقالية باختلاف الهدف من استخدامها؛ فالكتابة اليومية للخبرات والعمليات التعليمية تهدف إلى رصد التطور الفني والمعرفي والمهاري الشخصي، والكتابة التأملية تهدف إلى قياس وعي المتعلم بكيفية تناول الأعمال والتصاميم الفنية للقضايا والمشكلات للمجتمعات والثقافات، وتعتمد على الأسئلة ذات العمق المعرفي العميق.

وقد حدّدت بعض الأدبيات (Serafini, 2014; Pantaleo, 2015) أدوات تسجيل مستوى الاستجابة اللفظية والكتابية للصورة وللوسائط المتعددة في الكتب المصورة، وكان من أهمها: الملاحظة الصفية، ومجموعات المناقشة الصغيرة، والمقابلة

الفردية؛ ولكن كالو يرى (Callow, 2018, P. 6) أن هذه الأدوات والاستراتيجيات تأخذ وقتاً كبيراً من زمن التدريس لتطبيقها؛ لذلك لا بد من تفعيل الكتابة النقدية لتدريس استجابة الطالب للأعمال الفنية، وقياس مستوى الفهم والإدراك لمدلولات نصوص الصورة المعرفية. وتقويم النصوص المصورة والأعمال الفنية يتطلب تحديد الخصائص الأدائية المعنوية بعملية التقييم، واختيار الأساليب المناسبة، والكتابة حول تجربة القراءة البصرية والمراجعة لها (Wessel-Powell, Kargin & Wohlwend, 2016).

ويُعدّ التقييم بالكتابة عن النصوص المصورة والوسائط المرئية من الأدوات الفعّالة في إعطاء المتعلم فرصة لتعزيز التفكير الذاتي والتقييم الذاتي، وتزويد المعلمين بنظرة ثاقبة حول كيفية فهم الطلاب العميق للنصوص المصورة أو المشكلة في الأعمال الفنية. كما أن بناء الأسئلة والمهام التي تتطلب كتابة مقالية يعتمد على كفاءة المعلم في اختيار الموضوعات المناسبة، والقدرة على تقييم الاستجابة الكتابية؛ فلا بد أن تعكس استجابات المتعلم الكتابية مهارات التفكير العالية وحل المشكلات، والمعرفة الجمالية وعمليات البحث، والتأثير الشخصي والاجتماعي والثقافي والعقائدي، والتطور المعرفي والمهاري للمتعلم كفنّان أو مفكر (Morris, Lummis, & Lock, 2017). وقد حدّد بيتي (Beattie, 1997) أن للكتابة النقدية الفنية عدداً من المحكّات، ومنها:

- 1- المعرفة بالمحتوى الجمالي: وتظهر قدرة المتعلم في ذلك من خلال الاستفادة من المناقشات والمراجع في مجال التخصص التي أثرت قراءته البصرية.
- 2- عمليات التربية الجمالية: وتظهر من خلال قدرة المتعلم على تحليل الحجج، والمقارنة، وتقييم وإصدار أحكام قيمية، ودعم رأيه بأسباب واضحة، والابتكار في صياغة التفسيرات أو عرض موقف أو حكم معين.
- 3- العمليات العقلية: وتظهر من خلال قدرة المتعلم على أخذ ومراجعة الملاحظات، وتنظيم المعلومات، وإعادة صياغتها، وعرض التناظر والترابط فيما بينها، وإبراز المعلومات المهمة وتصنيفها، وتحديد المبادئ والمفاهيم ليعكس رأيه للآخرين.

٤- مهارات الكتابة: وتظهر من خلال قدرة المتعلم على التنظيم، ومراعاة الأخطاء الإملائية والنحوية، والإخراج الفني النهائي.

ويُعدّ نموذج فيلدمان للكتابة النقدية (Feldman, 1994) من أكثر نماذج النقد استخداماً من قبل معلمي الفنون (Jones, 2008)؛ إذ يعتمد على عملية الاستقراء والاستنتاج للاستجابات من الأدلة المتاحة، وتنمية القدرة لدى المتعلم للتفكير والتحدث بذكاء عن الفن. ويمرّ النموذج بأربع مراحل، هي:

١- الوصف (Description): يُعدّ الوصف الخطوة الأولى في عملية نقد الفن، وأثناء عملية الوصف يقوم المتعلم بملاحظات حول ما يراه، ويجب أن تكون هذه الملاحظات موضوعية دون أيّ استنتاجات أو تعبيرات عن الرأي الشخصي. وتشمل هذه المرحلة وصف عناصر العمل، والصفات الفنية للعمل، والموضوع.

٢- التحليل (Analysis): تتطلب هذه المرحلة معرفة المتعلم بعناصر الفن ومبادئ التصميم؛ للتعبير عن المعلومات التي يراها في العمل الفني. ويُحلّل المتعلم تكوين العمل، وأوجه الشبه والاختلاف، والعلاقات بين العناصر والموضوعات.

٣- التفسير (Interpretation): يُعبّر المتعلم في هذه المرحلة عن رأيه حول ما يعتقد أن الفنان يحاول عرضه من خلال وصف ما يعنيه له، وتأثير العمل عليه، والصفات التعبيرية للعمل، وارتباط العمل بأعمال أو أحداث أخرى.

٤- الحكم (Judgment): يُقيّم المتعلم العمل الفني في ضوء معايير مُحدّدة؛ كأصالة العمل، ومبادئ التصميم. ويمكن أن يُبدي رأيه في العمل الفني في ضوء أحكامه المستمدّة من خبرته في المراحل السابقة.

وقد حدّد كلٌّ من كالو (Callow, 2008, P. 619) وأريزبي وستيليس (Arizpe, & Styles, 2016, P. 105) وأليكسييفا (Alekseeva, 2018, P.76) عدداً من الإجراءات التي يجب مراعاتها عند أدوات تقييم الاستجابة الكتابية للأعمال الفنية والنصوص المصورة، وهي:

- ١- تزويد الطلاب بأعمال فنية وتصاميم أصيلة تُظهر قدرتهم على التحليل، والتأمل، والفهم العميق للنصوص المرئية.
 - ٢- اختيار أعمال فنية وتصاميم تُعزِّز التفاعل بين العناصر المرئية والمكتوبة (صور إلكترونية، صور متحركة، فيديوهات، أعمال الطلاب)؛ وأن تتميز بكثرة التفاصيل، واختلاف الأساليب الفنية، والأحداث التاريخية للعمل.. وغيرها.
 - ٣- أن تتناول الكتابة عناصر وموضوعات فنية بشكل تدريجي؛ حتى يتمكن المتعلم من مهارات التحليل والاستنباط، وتوظيف المفردات، وتفسير الرمز والدلالات، والسياقات الثقافية والاجتماعية في الأعمال الفنية والتصاميم.
 - ٤- إشراك الطلاب في اختيار أدوات التقييم المناسبة للاستجابة الفنية، فبعض الأدوات تُناسب خصائص عمرية معينة؛ كالرسم، والمناقشة في الصفوف الأولية، والكتابة والإنتاج في المراحل التعليمية المتقدمة.
 - ٥- استخدام لغة التواصل الكتابي للمصطلحات الفنية والنقدية في القراءة البصرية للأعمال الفنية والتصاميم. والتوافق والتكامل بين مهارات القراءة البصرية والكتابة اللغوية لدى المتعلم.
 - ٦- تحديد المعايير التي ستُقيم استجابة المتعلم في ضوءها؛ وتأطير أدوات تقييم الاستجابة ضمن أدوات التقويم لنظام التعليم المدرسي.
 - ٧- تدريب المتعلمين على الكتابة المقالية أسبوعياً؛ للتأمل، والتعبير، والتقييم؛ ومراجعة المتعلم لكتابه وفق الخطوات التالية: التخطيط، الكتابة، المناقشة، المراجعة. وتعزيز المناقشة المشتركة بين المتعلمين حول عناصر الأعمال الفنية، وطرق التحليل، وطرح الأسئلة المفتوحة قبل الكتابة عنها.
- إن الموازنة بين مجال الإنتاج والاستجابة للفن في مقررات التربية الفنية أصبحت مطلباً تعليمياً؛ فقد عرض بانتلو (Pantaleo, 2015, P. 250) ولاو وتام (Lau & Tam, 2017, P.65) أهمية تدريس وتقويم مدى استجابة المتعلم من خلال الكتابة النقدية فيما يلي:

- ١- يسهم تعبير الطلاب عن أفكارهم ومشاعرهم من خلال لغة تفسير الفن لفهم أنفسهم ومحيطهم.
- ٢- التعرف على طريقة تفكير المتعلم عند تفسيره، وفهمه للمعارف والسياقات البصرية.
- ٣- تعزيز الدافعية لدى المتعلم للحدوث عن القيمة النوعية للفنون، وليس فقط التعبير عن الاتجاه نحوه.
- ٤- تفعيل استخدام أدوات تُنمِّي مهارات متعددة كالكتابة الأكاديمية للتعبير عن استجابة المتعلم نحو أعمال الفنون والتصاميم.
- ٥- تحديد مستوى التطوير والنمو الفني لدى المتعلمين، من خلال زيادة الثقة بأعمالهم، والانخراط في التفكير العميق والناقد، والكتابة الاستنباطية، والتفسير ذي المعنى.
- ٦- تفعيل مهارات ما وراء المعرفة لدراسة الفنون وانعكاسها على الكتابة والتواصل من خلال الفن.
- ٧- إسهام عمليات الاستجابة للفن من خلال اللغة الشفهية والمكتوبة في تنمية مهارات الملاحظة، والتعبير، والترابط، والتعاطف والخيال؛ والتي تساعد المتعلم على التحليل والتفسير الموضوعي للعمل الفني والبيئة والثقافة المرئية.
- ٨- إسهام دمج اللغة في الفن في تطوير معرفة ومهارات الطلاب في التأهل لتخصصات مستقبلية؛ ككتابة النقد الفني، وإدارة الفنون، والأدب المقارن، وصناعية السيناريو.. وغيرها من المجالات المرتبطة بالثقافة البصرية.

رابعاً: الكتابة الإبداعية:

للغة مهام متعددة ومختلفة في حياة الفرد والمجتمعات؛ فهي أداة التواصل ونقل العلوم والثقافات بين الناس، فمن أهداف تعلم اللغة المكتوبة إكساب الطالب مهارات التواصل والحوار. والكتابة عبارة عن أداء مُنظَّم وموجَّه يقوم به الطالب لعرض المعارف والمهارات التي اكتسبها، وللتعبير عن آرائه وتعاطفه، وأحكامه وتقييمه لما تفاعل معه داخل بيئة التعلم وخارجها (Turkel & Cetinkaya, 2020). وتُعدّ اللغة فناً من فنون الآداب، لها دور وظيفي يتضمَّن القدرة على استخدام اللغة في الاتصال بالآخرين،

والتعبير عن الحاجات، والتواصل من خلالها لتحقيق أهداف تعليمية وحياتية؛ والمهمة الوظيفة للغة تُعدّ أساسية لتمكّن الطالب من جميع العلوم، كما تُعدّ الكتابة الإبداعية من المجالات المهمة للغة واستخداماتها، وتُمرّ الكتابة الإبداعية بمسار معرفي يُعبّر عن خلاله الطالب عن أفكاره ورغباته وعواطفه بطريقة فريدة وفعالة. ويمرّ الطالب أثناء ممارسة الكتابة الإبداعية بمراحل العملية الإبداعية؛ كالإعداد والحضارة للفكرة، والإشراق والتحقق منها (القطامي واللوزي، ٢٠٠٨)؛ وهي بذلك تُشبه طبيعة مراحل الإنتاج الإبداعي بمجالات الفنون البصرية.

وتُعدّ الكتابة الإبداعية بمثابة الإنتاج اللغوي لسياقات وتفسيرات ومفاهيم وأفكار وأحكام تُقدّم في نسق لغوي مُنظّم ومفهوم؛ ولذلك فهي تتطلّب مهارات تفكير عليا لاستدعاء العقل والخبرات السابقة وتقديم التراكيب اللغوية المناسبة لنقد العمل الفني. وتدريب الطلاب على الكتابة الإبداعية أصبح مطلباً تربوياً يسهم في تعميق الفهم للمعرفة وتنمية مهارات التفكير (Arshavskaya, 2015)؛ وتتميز مهارات الكتابة لطلبة المرحلة الثانوية بأنها أكثر دقة وقدرة على التعبير اللغوي في مجالات التعلم المختلفة. ويهدف تعليم الكتابة الإبداعية بالمرحلة الثانوية إلى تمكين الطلاب من توظيف مهارات الكتابة في التعبير النقدي والفني والأدبي، والقدرة على الإقناع والاتصال الاجتماعي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، وإكسابهم مهارات التفكير المنطقي، ودقة الملاحظة، وصياغة الأفكار بطريقة منظمة ومترابطة لتنمية الذوق الأدبي والإنتاج الفكري.

وقد حدّدت دراسات وأدبيات (الطويرقي وعيسى، ٢٠١٧؛ الخضير وآخرون، ٢٠٢٠) أنّ مهارات الكتابة الإبداعية تتضمّن ما يلي:

- ١- **مهارات الكتابة العامة:** وتشمل المهارات اللغوية للكتابة؛ كاختيار الموضوع، وتحديد الموضوعات الرئيسة، ودعم الأفكار والعبارات بالمعارف والحقائق وعرضها بشكل منطقي ومتسلسل، واستخدام الألفاظ المناسبة، وصحة وسلامة القواعد النحوية.
- ٢- **مهارات الطلاقة الكتابية:** هي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار والاستجابات المرتبطة بفكرة الموضوع أو الموضوعات الرئيسة، واستخدام عدد كبير من التعبيرات

اللغوية ذات الدلالة والمعنى المرتبط بموضوعات الفكرة، وذلك خلال فترة زمنية معينة.

٣- مهارات المرونة الكتابية: هي القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار والتفسيرات للمواقف، والمرونة في التحول من فكرة إلى أخرى والتعديل وفق اختلاف وتجدد البراهين والأدلة المنطقية.

٤- مهارات الأصالة الكتابية: هي القدرة على عرض الفكرة وموضوعاتها بأسلوب نادر والتفكير بطريقة جديدة، واستخدام صياغات وتصورات لغوية فريدة لم يفكر بها أحد.

٥- مهارات الإفاضة (التوسع): هي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة معينة، وتقديم توضيحات وتبريرات وتفسيرات تسهم في إثراء النص الكتابي.

وتأسس على ما سبق فإن مهارات الكتابة النقدية الإبداعية مُتطلب أكاديمي لتسجيل وتقييم استجابة الطلاب للخبرات المعرفية والمهارية والجمالية أثناء دراسة الأعمال الفنية وإنتاجها. فقد أكد (Akkayaa, 2014) أنّ الكتابة النقدية الإبداعية تسهم في تحفيز التصورات الحسية والتفكير واكتساب قدرات تعليمية عالية. ويجب أن تشمل مهارات الكتابة النقدية الإبداعية على الوصف، والتحليل، والتفسير، والحكم والتعبير كتابياً عن الرؤية النقدية بطلاقة ومرونة وأصالة وتنظيم كتابي يتناسب مع المرحلة التعليمية وقدرات الطلبة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر استخدام المتاحف الإلكترونية لتنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التربية الفنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الباحة. واستخدم المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة. واعتمدت الدراسة على مقياس تورانس للتفكير

الإبداعي، ومقياس اتجاه الطلاب نحو التربية الفنية لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست وحدة الشعارات في مادة التربية الفنية بواسطة المتاحف الإلكترونية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو التربية الفنية ومقياس التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

وقام المشيخي (٢٠١٥) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. وأتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة. واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس الاتجاه نحو المادة لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة: فاعلية المتاحف الافتراضية في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كلٌ من ميثري، وجفري، وأبو طالب (Maithreyi, Jaffri & Abu Talib, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور التدريس بنموذج فيلدمان للنقد الفني في تنمية مهارات القدرة الفنية في مقرر التصميم الجرافيكي لطلبة السنة الأولى بجامعة مالاي الماليزية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة، وتكونت العينة من (٣٠) طالباً، واعتمدت دراسة الحالة والكتابة النقدية التحليلية لجمع بيانات الدراسة، واستخدمت الأساليب الإحصائية لاحتساب درجة التوافق والاختلاف لتقدير المقيمين. وأظهرت النتائج: أن أداء معظم الطلاب كان أعلى من المتوسط في التحليلات النقدية لمهارتي الوصف والتحليل؛ في حين كانت أقل من المتوسط في التفسير والحكم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين القدرة التحليلية لدى الطلاب والممارسة العملية لهذه المهارات.

وطبق زورك (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تصميم نموذج مقترح لاستخدام الجولات المتحفية الافتراضية في تنمية المعرفة الفنية والقيم الجمالية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية، وأثرها على الدفع المعرفي والكفاءة التعليمية لديهم. وأتت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٩) طالباً، وتضمنت أدوات جمع البيانات اختبار المعارف الفنية، ومقياس الدافع المعرفي. وأسفرت نتائج الدراسة عن: فاعلية نموذج الجولات المتحفية الافتراضية في تنمية المعرفة الفنية، والقيم الجمالية والدافعية المعرفية بحجم أثر كبير.

وأجرى كايا وكوموس (٢٠١٨، kaya & Okumus) دراسة هدفت إلى استخدام المتاحف الافتراضية في الدورات التاريخية للطلاب وتقييمها وفقاً لآرائهم في أنقرة. اعتمد الباحثان على طريقة البحث النوعي ودراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً يدرسون في الصف العاشر في المدرسة الثانوية، وقد تم تقسيمهم على مجموعتين. وجمعت بيانات الدراسة بواسطة أداة بطاقة تقييم المتحف الافتراضي، ثم حُللت البيانات التي تم الحصول عليها. وأظهرت النتائج: أن المتحف الافتراضي كان فعالاً في تعزيز تحصيل الطلاب، وأنه يُعزز الاحتفاظ بالمعرفة.

وهدف دراسة القرشي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية استخدام متحف افتراضي مقترح لمقرر التربية الفنية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط تم تقسيمهن على مجموعتين: إحداهما: تجريبية بواقع (٣٠) طالبة، والأخرى: ضابطة بواقع (٣٠) طالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم المتحف الافتراضي، واختبار التفكير البصري. وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري بحجم تأثير كبير لصالح المجموعة التجريبية.

وطبّق كلٌّ من الخضيرى، ونصر، وسليمان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى فاعلية برنامج قائم على دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٥) طالبا. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة تحديد مهارات الكتابة الإبداعية، واختبار قياس مهارات الكتابة الإبداعية. وأظهرت النتائج: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية بتأثير عالٍ في جميع مهاراته.

وأجرى كلٌّ من تركيل وسيتينكايا (Turkel & Cetinkaya, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أنشطة الكتابة الإبداعية على اتجاهات طلبة الصف السادس نحو الكتابة والإنجاز بمدارس التعليم العام بتركيا. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبا. وصُمم اختبار الكتابة، ومقياس اتجاه؛ لجمع بيانات الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن: فاعلية استخدام أنشطة الكتابة الإبداعية بشكل إيجابي على مواقف الطلاب تجاه الكتابة والإنجاز الكتابي لصاح المجموعة التجريبية.

ونجد أن الدراسات السابقة تنوّعت من حيث أهدافها؛ فبعضها تناولت توظيف تطبيقات التربية المتحفية الإلكترونية والافتراضية، والبعض الآخر تناول قياس وتنمية الكتابة النقدية والإبداعية. وتباينت الدراسات في مناهج البحث ما بين الوصفية وشبه التجريبية، وطُبقت الدراسات على عينات من التعليم العام والعالي. واستخدمت الدراسات أدوات تنوّعت بين اختبارات التحصيل والتفكير، ومقاييس المهارات والأداء، وبطاقات التحليل والتقييم. وقد اتفقت بعض الدراسات السابقة كدراسة الغامدي (٢٠١٤)، والمشيوخى (٢٠١٥)، وزورك (٢٠١٨)، وكايا وكوموس (Kaya & Okumus, 2018)، والقرشى (٢٠٢٠) مع الدراسة الحالية في استخدام المتحف الافتراضي وتطبيقاته كمتغير مستقل، ومنهجها البحثي؛ وتنوعت في متغيراتها التابعة، وتصميم استراتيجية توظيف تطبيقات التربية المتحفية الافتراضية في التدريس، وتصميم ومنهج البحث والأساليب الإحصائية المتبعة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات

السابقة في تحديد مهارات الكتابة النقدية والإبداعية كلٌّ من ميثري، وجفري، وأبو طالب (Maithreyi, Jaffri & Abu Talib, 2016)، ودراسة الخضير ونصر وسليمان (٢٠٢٠)، وتركيل وسيتينكايا (Turlkel & Celinkaya, 2020).

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي بالتصميم القائم على مجموعتين (الضابطة، والتجريبية)، وكلتاها ذات تطبيقين قبلي وبعدي.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددها (١٣٨) مدرسة، وذلك في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤١-١٤٤٢هـ)، وتمّ تحديد المدرسة الثانوية الأولى بنظام المقررات وبلغ عدد طالبات الصف الأول الثانوي (١٠٩) طالبات، وقد اختيرت عينة عشوائية بلغت (٦٠) طالبة من الطالبات الملتحقات بمقرر التربية الفنية الاختياري، تم توزيعهن على المجموعتين (الضابطة، والتجريبية).

ثالثاً: أداة الدراسة وموادها: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

١- استراتيجية التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية:

في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات (الغامدي، ٢٠١٤؛ المشيخي، ٢٠١٥؛ زورك، ٢٠١٨؛ القرشي، ٢٠٢٠؛ و، Daniels, 2012; Glesne, 2010; Thomas, 2016; kaya & Okumus, 2018; Anton, ets. al, 2018; Daniela, 2020) اتبعت الدراسة الإجراءات التالية لتصميم التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية الفنية ضمن المراحل التالية:

- ١,١ **مرحلة التحليل:** واشتملت على تحليل الأهداف التعليمية، والموضوعات، والمفاهيم، ومحتوى التعلم وأنشطته التعليمية والإثرائية، وتحليل مواقع المتاحف الفنية الافتراضية ومحتواها وخصائصها ومدى ارتباطها بالدروس المختارة، وتحليل خصائص الطالبات وحاجاتهن التعليمية، وتحليل بيئة التعليم ومدى إمكانية توظيف الجولات والزيارات للمتاحف الفنية الافتراضية ضمن المنصة التعليمية الافتراضية للتعليم العام (مدرستي).
- ١,٢ **مرحلة التصميم:** وتضمنت صياغة الأهداف السلوكية للدروس المختارة (فن الخداع البصري، الفن الحديث والمدارس الفنية، الفن الإسلامي، الفن الرقمي)، واختيار محتوى المتاحف الافتراضية المناسبة لأهداف المرحلة وموضوعاتها، وإدارتها بواسطة برنامج متخصص في بناء المتحف الثلاثي الأبعاد (shapspark)، واختيار استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة، وتصميم الأنشطة التعليمية وأوراق العمل المرتبطة بالأنشطة الإثرائية الخارجية، وتصميم أدوات التقويم التكويني والختامي.
- ١,٣ **مرحلة الإنتاج:** اشتملت هذه المرحلة على إنتاج الدروس التعليمية والأدلة الإرشادية للمعلمة والطالبة لتوظيف الجولات المتحفية الافتراضية وفق أهداف التعلم وسهولة الاستخدام والتجوال، وإنتاج دليل المعلمة المتضمن: مقدمة، وتعريفًا باستخدامات التربية المتحفية، ومهارات الكتابة النقدية الإبداعية، وإجراءات واستراتيجيات تطبيقها وتقويها وفق نماذج الدروس المختارة.
- ١,٤ **مرحلة التقويم:** عرضت المواد العلمية والأدلة التدريسية باستخدام المتاحف الافتراضية على المعلمين والمختصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية لتحديد مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف المرغوب تحقيقها؛ وذلك للأخذ بآرائهم. كما طبقت الدراسة على عينة استطلاعية في ضوء نتائجها تحققت الباحثة من كفاءة التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية.

١,٥ مرحلة الاستخدام: طبقت المواد التعليمية للتدريس القائم على التربية الافتراضية لتنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية على منصة (مدرستي) التعليمية الافتراضية للصف الأول الثانوي.

٢- مقياس مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن:

١,٢. تحديد مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن: لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات، وتكوّنت القائمة من (٨) مهارات و(٣٦) مؤشراً لها في صورتها الأولية، ثم حُكمت من قِبل مختصّين ومشرفين في مجال المناهج واللغة العربية والفنون والتصميم، وخلصت القائمة إلى (٨) مهارات و(٣٠) مؤشراً بصورتها النهائية.

٢,٢. صدق المقياس: تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتي: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي؛ وكانت النتائج على النحو التالي:

أ. صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة عُرضت في صورتها الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين والمختصّين في المجال؛ وذلك للتأكد من وضوح أسئلة المقياس، وانتمائها إلى ما تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في طريقة التصحيح ومدى ملاءمتها. وفي ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم ومقترحاتهم، تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً، وإضافة وحذف بعضها، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (٨) مهارات و(٣٠) مؤشراً.

ب. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي طُبّق المقياس على عينة استطلاعية تكوّنت من (٢٥) طالبة، وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين درجة المؤشر مع الدرجة الكلية للمهارات تراوحت ما بين (٠,٥٩) و(٠,٧١)، وجميع هذه القيم موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى تمثّع أداة الدراسة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

٢,٣. ثبات المقياس: تم حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١)

احساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المهارة	قيم ألفا كرونباخ	المهارة	قيم ألفا كرونباخ
الوصف	٠,٩٢	الطلاقة	٠,٨٧
التحليل	٠,٨٨	المرونة	٠,٨٥
التفسير	٠,٨٩	الأصالة	٠,٨٧
الحكم	٠,٩١	تنظيم الكتابة	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٤		

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيمة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٨٥) و(٠,٩٤)، وتُعدّ هذه القيم موجبة ومرتفعة؛ مما يشير إلى تمتّع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات.

٢,٤. ثبات التصحيح: تم التأكد من ثبات تصحيح مقياس الكتابة النقدية الإبداعية لعينة الدراسة الاستطلاعية من خلال حساب معامل الاتفاق، وذلك باستخدام معادلة هولستي للاتفاق بين درجات التصحيح للباحثة ودرجات التصحيح لمعلمة المادة، بعد أن تم الاتفاق على طريقة ومعايير التصحيح والتقييم وإعطاء الدرجات. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

ثبات التصحيح بواسطة معادلة هولستي للاتفاق

معامِل الثبات	المهارات المختلفة عليها	المهارات المتفق عليها	عدد المؤشرات	المهارات
٠,٩٣	٠	٤	٤	الوصف
	١	٣	٤	التحليل
	٠	٤	٤	التفسير
	١	٣	٤	الحكم
	٠	٣	٣	الطلاقة
	٠	٣	٣	المرونة
	٠	٣	٣	الأصالة
	٠	٥	٥	تنظيم الكتابة
	٢	٢٨	٣٠	الدرجة الكلية

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن معامل الثبات بلغ (٠,٩٣)، وهو مرتفع، ويمكن من خلاله الوثوق بثبات تصحيح مقياس مهارات الكتابة النقدية الإبداعية لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ وفي ضوء ذلك يمكن اعتماد الباحثة مقياس التصحيح لعينة الدراسة النهائية.

٣- تكافؤ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) قبل التجربة:

تم التأكد من تكافؤ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، قبل التجربة، عن طريق مقارنة متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن، باستخدام اختبار (ت)، وتراوحت نتائج قيم اختبار "ت" ما بين (٠,١٥) و(٠,٧٩)، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه النتائج تشير إلى تكافؤ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن.

عرض النتائج ومناقشتها:

استُخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة، وفيما يلي عرضٌ للنتائج التي تم الحصول عليها:

١- الإجابة عن السؤال الأول الذي ينصُّ على: "ما مهارات الكتابة النقدية الإبداعية اللازمة لتميتها للاستجابة للفن لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر التربية الفنية؟" وقد تمت الإجابة من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات، وتحديد مهارات الكتابة الإبداعية النقدية وتحكيمها لِتُخْلِص إلى (٨) مهارات، هي: الوصف، والتحليل المنظم، والتفسير، وإصدار الحكم، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتنظيم الكتابة؛ وشملت (٣٠) مؤشراً لها - كما شُرح في إجراءات بناء أداة الدراسة.

٢- الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصّ على: "ما استراتيجية التدريس القائمة على التربية المتحفية الافتراضية لتنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر التربية الفنية؟ وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات ونماذج التصميم، اعتمدت الباحثة استراتيجية التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية، وتضمّنت خمس مراحل، هي: مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة الإنتاج، مرحلة التقويم، مرحلة الاستخدام - كما وضّحتها بالتفصيل إجراءات التطبيق.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينصّ على: "ما أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة؟"، وتمت الإجابة عنه من خلال الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن تعزى إلى التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية. وقد تمت المقارنات بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات مهارات الكتابة النقدية الإبداعية في القياس البعدي

الطرح	القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	ت. قيمة	درجات الحرية	القيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
الوصف	البعدي	الضابطة	٣٠	١,٨٧	٠,٩٦	٢٢,٢٦	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٧,٤٧	٠,٩٧				
التحليل	البعدي	الضابطة	٣٠	١,٧٧	٠,٩٧	٢٢,٥٧	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٧,٣٣	٠,٩٢				
التفسير	البعدي	الضابطة	٣٠	١,٠٣	٠,٩٨	٢٢,٩٩	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٧,٣٧	١,١٣				

المهارة	التقاسم	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت. قيمة	درجات الحرية	القيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
الحكم	البعدي	الضابطة	٣٠	١,٠٧	٠,٩٦	١٧,٩٨	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٦,٩٠	١,٤٧				
الطلاقة	البعدي	الضابطة	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٠	٢٢,٥٧	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٥,٢٣	٠,٩٩				
المرونة	البعدي	الضابطة	٣٠	٠,٦٧	٠,٥٧	٢٢,٩٠	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٥,٣٧	٠,٩٧				
الأصالة	البعدي	الضابطة	٣٠	٠,٨٠	٠,٥٦	٢٦,٨٨	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٥,٥٠	٠,٧٨				
تنظيم الكتابة	البعدي	الضابطة	٣٠	١,٨٧	٠,٩٥	٣٣,٣٦	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٩,٦٧	٠,٨٤				
الدرجة الكلية	البعدي	الضابطة	٣٠	٩,٦٧	٢,٨٩	٣٧,٣٠	٥٨	٠,٠٠	دالة عند أقل من (٠,٠٥)
	البعدي	التجريبية	٣٠	٥٤,٨٤	٥,٩٧				

يُظهر الجدول رقم (٣) أن قيمة "ت" تراوحت ما بين (١٧,٩٨) و(٣٣,٣٦) لمهارات الكتابة النقدية الإبداعية، كما بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمهارات (٣٧,٣٠) درجة؛ وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسطهن الحسابي هو الأعلى.

وللتعرف على حجم الأثر للمتغير المستقل (التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية) على تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن، تم إيجاد حجم التأثير (مربع إيتا η^2)؛ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع

المهارات									المتغير
الدرجة الكلية للمهارات	تنظيم الكتابة	الأصالة	المرونة	الطلاقة	الطلاقة	التفسير	التحليل	الوصف	
٣٧,٣٠	٣٣,٣٦	٢٦,٨٨	٢٢,٩٠	٢٢,٥٧	١٧,٩٨	٢٢,٩٩	٢٢,٥٧	٢٢,٢٦	قيمة (ت)
٥٨	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨	٥٨	درجات الحرية
٠,٩٦	٠,٩٥	٠,٩٣	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٨٩	η^2
كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	حجم التأثير

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة حجم التأثير للمتغير المستقل (التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية) على المتغير التابع (مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن)، تراوحت ما بين (٠,٨٩) و(٠,٩٥)، وبلغت الدرجة الكلية (٠,٩٦)؛ وهذه القيمة حسب معيار كوهين لحجم التأثير تشير إلى وجود حجم تأثير كبير للتدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن لدى طالبات المجموعة التجريبية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (٢٠١٤)، ودراسة المشيخوي (٢٠١٥)، ودراسة زورك (٢٠١٧)، ودراسة كايا وكوموس (Kaya & Okumus, 2018)، ودراسة القرشي (٢٠٢٠).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الإمكانيات الكبيرة للتربية المتحفية الافتراضية وأنشطتها وتطبيقاتها في إثراء العملية التعليمية والتدريسية بالمشيرات البصرية المتنوعة، وممارسة العمليات العقلية العالية التفكير، وزيادة الدافعية للبحث والاكتشاف والاطلاع، والمرونة العالية في التطبيق حسب الخبرات التعليمية. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى التوافق بين أدوات التعلم للتربية المتحفية الافتراضية وبيئة التعليم الافتراضية المطبقة بمدارس التعليم العام وأدواتها التزامنية وغير التزامنية؛ مما عزز التعلم الذاتي، وأثرى مصادر المعرفة بما يتناسب مع قدرات الطالبات واهتماماته.

ولتحديد أثر استخدام التربية المتحفية الافتراضية على درجة اكتساب المجموعة التجريبية لمهارات الكتابة النقدية الإبداعية، تم تطبيق اختبار بلاك للكسب المعدل؛ وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

احساب الكسب المعدل للمتغير المستقل على المتغير التابع

المهارات									القيم
الدرجة الكلية للمهارات	تنظيم الكتابة	الأصالة	المرونة	الطلاقة	إصدار الحكم	التفسير	التحليل النظم	الوصف	
٦٠	١٠	٦	٦	٦	٨	٨	٨	٨	الدرجة العظمى
٨,٤٠	١,٨٣	٠,٦٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٦٧	١,٠١	١,٥٠	١,٨٠	المجموعة قبلي
٥٤,٨٤	٩,٦٧	٥,٥٠	٥,٣٧	٥,٢٣	٦,٩٠	٧,٣٧	٧,٣٣	٧,٤٧	التجريبية بعدي
١,٦٧	١,٧٤	١,٧٢	١,٦٨	١,٦٨	١,٦٣	١,٧١	١,٦٣	١,٦٢	الكسب المعدل
كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	كبير	الفاعلية

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة حجم بلاك للكسب المعدل للمهارات تراوحت ما بين (١,٦٢) و(١,٧٤)، وبلغت الدرجة الكلية (١,٦٧)؛ وهذه القيمة تشير إلى وجود فاعلية كبيرة للتدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية في تنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن لدى طالبات المجموعة التجريبية. وذلك ما أكدته ظاهرياً كلٌّ من دراسة بنتالي (Pantaleo, 2015)، ودراسة كلاو (Callow, 2018)، ودراسة تركيل وسيتينكايا (Turkel & Celinkaya, 2020).

وتعزى هذه النتيجة إلى تبني استراتيجيات التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية وأنشطة التعلم المصاحبة لها التي ساهمت في توظيف مهارات الكتابة نقدياً وإبداعياً؛ واكتساب خبرات التعلم غنية ومركزة وموجهة بأهداف مُحددة خلال الزيارات والجولات المتحفية. كما أن تجربة التعلم سمحت للطالبات بأن يكنَّ محور العملية التعليمية، وأن يوظفن مهارات الكتابة العلمية والأكاديمية للاستجابة للأعمال الفنية في بيئة تعلم ثرية بالمتغيرات البصرية، والحسية، والسمعية. وقد ساهمت الأدلة

الإرشادية والدروس النموذجية في توجيه المعلمة لوضع خطط تدريسية مناسبة لقدرات الطالبات؛ كما مكنتها من تطبيق استراتيجيات التدريس القائم على التربية المتحفية وفق مراحل متدرجة ومترابطة لتنمية مهارات الكتابة النقدية الإبداعية.

توصيات الدراسة:

- ١- تبني قائمة مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للفن وتضمينها بمناهج التربية الفنية للمرحلة الثانوية.
- ٢- توظيف التربية المتحفية الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية بمراحل التعليم العام لتنمية مهارات التفكير العليا ومنها النقدي والإبداعي.
- ٣- إعداد دليل إرشادي لمعلمي التربية الفنية يدرس في ضوءه مهارات الكتابة النقدية الإبداعية للاستجابة للأعمال الفنية.
- ٤- تأهيل معلم التربية الفنية لدمج مهارات الكتابة النقدية الإبداعية في أنشطة تعلم الاستجابة للفن.

مقترحات الدراسة:

- ١- بحث أثر التدريس القائم على التربية المتحفية الافتراضية لتنمية مهارات مختلفة؛ كالتفكير التأملي، والتفكير التصميمي.
- ٢- تطبيق الدراسة الحالية على مقرر التربية الفنية بمراحل تعليمية مختلفة؛ كالمرحلة المتوسطة، أو الابتدائية.
- ٣- تصميم برنامج تدريبي لتأهيل معلمات التربية الفنية لتدريس مهارات الكتابة النقدية الإبداعية.

المراجع العربية:

- الخضيرى، ياسر؛ ونصر، معاطي؛ وسليمان، محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٢١، ٣٦٧-٣٣١. <http://search.mandumah.com>
- زورك، سيد محمد (٢٠١٨). نموذج مقترح لاستخدام الجولات المتحفية الافتراضية في تنمية المعرفة الفنية والقيم الجمالية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية وأثرها على الدفع المعرفي والكفاءة التعليمية لديهم. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ١(٤)، ١٨٣-٢٥٩.
- قطامي، يوسف؛ واللوزي، مريم موسى (٢٠٠٨). الكتابة الإبداعية للموهوبين: النموذج والتطبيق. دار وائل: عمان.
- المشيخى، عمر (٢٠١٥). فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الطويرقي، أمل عبید ناصر؛ وعيسى، محمد أحمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.
- القرشي، نهى محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام متحف افتراضي مقترح لمقرر التربية الفنية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، عبد الرحمن جمعان (٢٠١٤). استخدام المتاحف الإلكترونية لتنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التربية الفنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، أحمد إبراهيم (٢٠١٧). مدى تَمكُّن معلمي التربية الفنية بمنطقة الباحة من مهارات استخدام التقنية الحديثة وتأثير ذلك على استراتيجيات التدريس لديهم. [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم (٢٠٢٠). منصة مدرستي للتعليم العام. [/https://schools.madrasati.sa](https://schools.madrasati.sa)

المراجع الأجنبية:

- Aguayo, C., Eames, C. and Cochrane, T. (2020). A framework for mixed reality-choice self-determined learning. *Research in Learning Technology*, 28, 1-19.
- Akkaya, N. (2014). Elementary teachers' views on the creative writing process: an education. *Educational Sciences. Theory & Practice*, 14 (4), 1499-15504.
- Alekseeva, L. (2018). Assessing the quality of art education in present-day schools. *Quality Access to Success*, 19 (164), 74-79.
- American Association of Museum, AAM (2008).
- Anton, M., Nicolae, G., Moldoveanu, A. and Balan, O. (2018). Virtual museums-technologies, opportunities and perspectives. *Revista Romana de Interactiune Om-Calculator*, 11(2), 127-144.
- Arizpe, E. Styles, M. (2016). *Children reading picture-book: interpreting visual texts* (2nd ed.). New York, NY. Routledge.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: a way to engage less motivated students. *ERTC*, 6 ,125-896.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, ACARA (2016). *The Australian Curriculum: English*. <http://www.australian-curriculum.edu.au>.
- Beattie, D., K. (1997). *Assessing in art education: Art education in practice series*. Edited by Stewart, M. Davis Publications, Inc. Worcester, Massachusetts.
- Borg, R. (2012). *Writing differently in art and design: Innovative approaches to writing tasks*. Beingly, UK. Emerald Group Publishing Limited.
- Callow, J. (2018). Classroom assessment and picture books-strategies for assessing how students interpret multimodal texts. *Australian Journal of language and Literacy*, 41 (1), 5-20. □
- Cherry, D. (2004). Art history visual culture. *Art History*, 27, (4). PP 79-493
- Curriculum Development Council, CDC (2003). *Visual Art curriculum Guide*. Hong Kong.
- Daniels, D. (2016). *Teen programs in twenty-first century art museums: A critical analysis of nine American programs [Doctoral Dissertation]* The University Texas, USA.

- Daniela, L. (2020). Virtual museums as learning agents. Sustainability, 12 (2698), 2-24. Doi:10.3390/su12072698
- Dengbo Yu, Q., Wang, S., Fu, C., Ai, M. and Wang, W. (2016). Hybrid three-dimensional representation based on panoramic images and three-dimensional models for a virtual museum: data collection, model, and visualization. Information Visualization, 16 (2), 126-138.
Http://www.Sagepub.com
- Fang, F. (2017). How can American art museums enhance millennials' in art: A case study of two art museums? [Published Master Thesis, University of Windsor, Canada]. ProQuest Diderotian and theses Global.
- Feldman, E. (1994). Practical art criticism. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gheorghiu, D. & Stefan, L. (2018, April 29-20). Virtual museums: dealing with cultural identity in the digital age [Presented Paper] The 14th international scientific conference eLearning and software for education Bucharest, Romania, 463-470. 10.12753/2066-026X-18-280
- Gilbert, A., D. (2016). The Framework for 21st century learning: A first-rate foundation for music education assessment and teacher evaluation. Art Education Policy Review, 1, (1), PP 1-18
- Glesne, C. (2012). Museum art in everyday life. Learning Landscapes, 5 (2), 98-115.
- Greiff, S., Wustenberg, S., Csapo, B., Demetriou, A., Hautamaki, J., & Graesser, A. C. (2014). Domain-general problem-solving skills and education in the 21st century. Education Research Review, 1, 74-83.
- Hong Kong Examination and Assessment Authority, HKEAA. (2010). <http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary>
- Horvath, G. (2014). Extended aesthetic experience in contemporary art. Pragmatism today, 5 (2), 68-72.
- Howarth, F. (2012). Reply: world museum leadership: ICOM or AAM? Museum Management and Curatorship, 27(2), 107-110. doi.org/10.1080/09647775.2012.674317
- Hpperstad, M., H. (2010). Studying meaning in children's drawing. Journal of Early Childhood Literacy, 10 (4), 340-452. Doi:10.11/1468984108251.
- Jones, R. (2008). Developing high school students' ability to write about their art through the use of art criticism practices in sketchbooks: A case study [Unpublish Master Thesis], Ohio University, USA.

- Kaya, R., Okums, O. (2018). Evaluation of the use of virtual museums in history lessons according to students' opinions, *Turkish History Education Journal*, 7 (1),113-153.
- Lau, C. and Tam, C. (2017). The perfect marriage? Language and art criticism in the Hong Kong Public Examination Context. *The International Journal of Art and Design Education*, 36 (1), 61-70. DOI: 10.1111/jade.1201.
- Lockheart, J., Edwards, H., Raein, M. & Raatz, C. (2004). Writing purposefully in art and design, *Art. Design & Communication in Higher Education*, 3 (2), 89-102.
- Lummis, G. W., Morris, J. E. & Lock, G. (2016). The western Australian art and crafts superintendents' advocacy for years K-12 visual art in education. *History of Education Review*, 445 (1), 115-130. <http://doi.org/10.1108/HER-12-201-0045>
- Mackenzie, N. & Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (4), 22-29.
- Maithreyi, S; Jaffri, H; & Abu Talib, P. (2016). Teaching for art criticism: incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model in students' studio practice, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4 (1), 57-67. <https://eric.ed.gov/>
- Mcvey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (3), 289-294.
- Morris, J., E. (2018). Art engagement outside of school: links with year 10 to 12 students' intrinsic motivation and self-efficacy in responding to art. *Australian education Researcher*, 45 (4), P455-472. <http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org>.
- Morris, J. Lummis, G. & Lock, G. (2017). Questioning art: factors affecting students' cognitive engagement in responding, *Educational Research*, 2 (3), PP. 493-511.
- National Cor Art Standers, NCAS (2020). A conceptual framework for art learning. www.nationalartsstandards.org.
- Pantaleo, S. (2015). Primary students' understanding and apperception of the artwork in picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16 (2), 228-255. Doi:10.1177/1468415569816.
- Ramirez, E. (2015). Engaging the public: teaching currents in Los Angeles based art museum education [Doctoral Dissertation], California State University, USA.

- Rickinson, M & May, H. (2009). A complete study of methodological approaches to reviewing literature. York: The Higher Education Academy.
- Tam, Ch., O. (2018). Evaluating students' performance in responding to art: the development and validation of an art criticism assessment rubric. *The International Journal of Art & Design Education*, 37 (3). 519-529.
- Thomas, T. (2010). The art museum and its origins. <http://www.escapeintolife.com>
- Turkel, A. & Cetinkaya, M. (2020). The effect of creative writing activities on students' attitudes towards writing and their success. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (1). 172-183.
- School Curriculum and Standards Authority, SCSA (2015). Year 12 AT AR Visual Arts syllabus. <http://wace1516.scsa.pdf>
- Serafini, F. (2014). Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy. New York, NY. Teachers College Press.
- Staff, C. & Farmer, R. (2019). Teaching students to write about art: results of a four-year patchwork text project. *Art. Design & communication in Higher Education*, 18, (2), PP 137-151.
- Vankin, D. (2016, March 20). What drawing millennials to downtown L.A.'s Broad Museum. *Los Angeles Times*. <http://www.latime.com>
- Wessel-Powell, C., Kargin, T. & Wohlwend, K. (2016). Enriching and assessing young children's multimodal storytelling. *The Reading Teacher*, 70 (2), 167-178. Doi:10.1002/trtr.119
- Westraadt, G. (2016). Deepening visual literacy through the use of metacognitive reading instruction strategies. *Perspective in Education*, 34 (34), 182-198. From: <http://dx.doi.org>
- Wilson, G. (2012). Is academic writing the most appropriate complement to art students' practice [published master thesis], Open University, United Kingdom. ProQuest Diderotian and theses Global.
- Wyatt-Smith, C. & Kimber, K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching*, 8 (3), 70-90. <https://www.researchgate.net>

**اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد
المصاحب لانتشار فيروس كورونا
باستخدام طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً**

شريف عبدالرحمن السعودي

أستاذ مساعد - قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الشرقية

أمجد عزات جمعة

أستاذ مساعد - قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الشرقية

**اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد المصاحب لانتشار فيروس كورونا
باستخدام طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً
شريف عبدالرحمن السعودي و أمجد عزات جمعة**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد المصاحب لانتشار فيروس كورونا (COVID-19)، باستخدام طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً لثيرستون، إذ تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الشرقية في سلطنة عُمان خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وأشارت النتائج إلى أن درجة إتجاهات طلاب الجامعة نحو التعليم عن بُعد كان متوسطاً (محايداً) بمتوسط حسابي بلغ (٥,٩٢) بنسبة مئوية (٥٤%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتجاه نحو التعليم عن بُعد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، و لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى، و لمتغير التخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، كما طرح الطلاب مجموعة من الأسباب التي تجعل الاتجاهات سلبية أو إيجابية لديهم، وتم اقتراح توصيات تتضمن مجموعة الإستراتيجيات لتحسين مستوى التعليم عن بُعد في الجامعات وفي عدة مجالات منها: التدريس، التقويم، التأهيل والتدريب، التخطيط، والدافعية.

الكلمات الدالة: الإتجاهات، التعليم عن بُعد، فيروس كورونا، طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً، ثيرستون.

A'Sharqiyah university student's attitudes towards distance education during the spread of Coronavirus using the equal-appearing intervals method

Sharif Alsoudi & Amjad Joma

Abstract

This study aimed to explore A'Sharqiyah university student's attitudes towards distance education during the spread of the Coronavirus (COVID-19), using the equal-appearing intervals method of Thurston, where the study sample consisted of (410) male and female students from A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman during the academic year 2019/2020, The results indicated to the degree of attitudes towards distance education was medium, with an average of (5.92) with a percentage (54%), as are the results was show of statistically significant differences in the degree of attitudes towards distance education Attributed to the variable of sex and for the benefit of males, and the variable of the academic year in favor of the first year, and the variable of specialization for the benefit of humanities colleges, and recommendations were proposed that include strategies to improve the level of distance education In universities and in many areas, including: teaching, evaluation, qualification and training, planning, and motivation.

Key words: Attitudes, Distance Education, Coronavirus, Equal-appearing intervals method, Thurston.

مقدمة:

شهدت الجامعات في مختلف أنحاء العالم منذ أوائل فصل الربيع من العام الحالي ٢٠٢٠ تحولاً كبيراً وسريعاً غير مسبوق في طريقة التعليم لديها؛ بسبب الظروف المصاحبة لإنتشار فيروس كورونا (COVID-19)، إذ أصبح لزاماً على جميع الدول تطبيق مبدأ التباعد الاجتماعي للحد من انتشار هذا المرض، فقد دأبت الجامعات على استمرار عملية التعليم بالتزامن مع تطبيق التباعد الاجتماعي، وذلك من خلال التعليم عن بُعد عبر شبكة الإنترنت، وباستخدام مصادر متنوعة للتعليم (البث المباشر، الفيديو، العروض التقديمية، المقاطع الصوتية...)؛ سعياً منها لتحقيق أهداف التعلّم المرجوة من جهة، والمحافظة على سلامة الطلاب والمدرسين من جهة أخرى، وبسبب هذا التحوّل المفاجئ والسريع في طريقة التعليم نحو توظيف الإنترنت؛ ظهرت العديد من التحديات لدى الطلاب وأعضاء الهيئات التدريسية على حدٍ سواء، إذ أشار أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب في جامعة الشرقية - من خلال الاجتماعات والمسوحات التي تم إجراؤها بداية الجائحة للطلاب والمدرسين - إلى مجموعة الصعوبات والتحديات أهمها: عدم المعرفة الكافية لدى المدرسين بالتعليم عبر الإنترنت، بالإضافة لافتقارهم إلى العديد من المهارات التقنية التي تمكّنهم من إعداد وتنفيذ الدروس، وحل المشاكل التقنية التي تواجههم، كما أظهر الطلاب تحديات تتعلق بجودة شبكة الإنترنت في بعض المناطق السكنية، بالإضافة إلى عدم إلمامهم الكافي بالمعرفة والمهارة التقنية اللازمة لمتابعة دروسهم، والتغلب على المشاكل التقنية الفنية التي تواجههم أثناء تلقيهم للتعليم.

تشير باو Bao (٢٠٢٠) في دراسة قامت بها هدفت إلى التعرف على معوقات التعليم عن بُعد في جامعة بكين الصينية، ومناقشة كيفية تنفيذ استراتيجيات تعليم عن بُعد تزيد من فاعلية التعليم عبر الإنترنت، وتحسين اتجاهات الطلاب نحوه، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٦٠%) من طلاب جامعة بكين لا يميلون إلى التعليم عن بُعد، ويفضلون التعليم الاعتيادي داخل الفصول الدراسية، وكانت أهم التحديات التي تواجهها الطلاب

هي تحديات تقنية تشغيلية، بالإضافة إلى الصعوبات الناتجة عن عدم وجود موقف تعليمي جيد، ومشاكل تتعلق في عدم الانضباط الذاتي، واقترحت الباحثة مجموعة من الاستراتيجيات التي تزيد من فاعلية التعليم عبر الإنترنت أهمها: الحرص على التصميم الجيد للدروس عن بُعد، تقديم الدعم الكافي لأعضاء الهيئات التدريسية والطلاب، التحكم في سرعة التعليم عبر الإنترنت للتقليل من قلق الطلاب، ووضع خطة طوارئ خاصة بإدارة التعليم في الأزمات المفاجئة.

ويرى هوكيز Hughes (٢٠٢٠) من خلال دراسة نظرية هدفت إلى الكشف عن الآثار المترتبة على انتشار فيروس كورونا للتعليم عن بُعد ومستقبل التعليم في العالم، أن إغلاق المؤسسات التعليمية حول العالم نتيجة انتشار فيروس كورونا أدى إلى توسيع الفجوات في التعليم بين المؤسسات التي تمتلك بنية تعليمية قوية ومؤهلة، والأخرى التي تفتقر لها، وعليه يجد بعض الطلاب أنفسهم قد فقدوا التعليم بسبب عدم تواصلهم مع المدرسين، وإلغاء عملية تقويمهم، وعدم قدرتهم على الاستفادة من الإنترنت لاستكمال تعليمهم، وأن التحديات التي تصاحب التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا لها أثر سلبي على مستوى الصحة النفسية لدى الطلاب، إذ تعد المؤسسات التعليمية من أهم أماكن التفاعل الاجتماعي، وبالتالي يظهر الطلاب نتيجة إغلاق مؤسسات التعليم مزيداً من الشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية والقلق أكثر من أي وقت مضى، وأن عمليات التقييم خلال التعليم عن بُعد تؤدي إلى تعزيز مفهوم التعليم من أجل الاختبار (Teach- to- the- Test) مما يؤثر بشكل سلبي على اتجاهات الطلاب نحو هذا النوع من التعليم، ويحد من انتشار مبدأ التعليم مدى الحياة، والذي يعد من أهم ركائز التعليم في القرن الحادي والعشرين.

وقامت مؤسسة هوبلاب Hopelab (2020) باستطلاع هدف إلى تقصي الآثار النفسية للتعليم عن بُعد لدى طلاب الجامعات الأمريكية، وأظهرت نتائج الاستطلاع تفاقماً واضحاً في مؤشرات مستوى الصحة النفسية بين طلاب الجامعات؛ بسبب ما يواجه الطلاب من تحديات جديدة ومعقدة مثل: التكيف مع التعليم عن بُعد، العزلة عن

الأقران، المخاوف المتعلقة بالصحة والأسرة والوضع المالي، كما وأشارت نتائج الاستطلاع إلى أن (٧٩%) من طلاب الجامعات الأمريكية يشعرون بالوحدة والقلق الناتجين عن العزلة الاجتماعية في ظل اغلاق الجامعات، وأن اتجاهات الطلاب كانت منخفضة نحو التعليم عن بُعد بسبب صعوبة التكيف مع الوضع الجديد والطارئ في طريقة تلقيهم لتعليمهم.

ويشير زبادي والعلوي Zabadi & Al-Alawi (٢٠١٦) في دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلاب جامعة التكنولوجيا والأعمال في المملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني، باستخدام عينة مكونة من (٣٧١) طالباً وطالبةً من أربع كليات، وباستخدام مقياس اتجاهات بطريقة ليكرت خماسي التدرج، إلى أن اتجاهاتهم كانت إيجابية متوسطة، وأنه يوجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد لصالح الذكور، كما ويشير أحمد وعقيل Ahamad & Aqil (٢٠١٥) في دراسة هدفت إلى تقصي اتجاهات طلاب جامعة انتيجرال (Integral) في الهند نحو التعلم عن بُعد، باستخدام عينة مكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبةً، إلى أن اتجاهاتهم كانت إيجابية إلى حدٍ ما، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو التعليم عن بُعد تعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، الديانة.

ويشير بيتل وشوهان Petel & Chauhan (٢٠١٢) اللذان استخدموا أسلوب المسافات المتساوية ظاهرياً في بناء مقياس للكشف عن اتجاهات طلاب كلية الزراعة نحو التعليم عن بُعد باستخدام (٨) فقرات تم انتقاؤها من (٢٤) فقرة، إلى أن المقياس يتمتع بمقدار مقبول من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس (٠,٧٢)، بالإضافة لتمتعه بمقدار كافٍ من صدق المحتوى، كما وأشارت نتائج دراستهما إلى أن اتجاه الطلاب نحو التعليم عن بُعد كان متوسطاً. وتشير نتائج دراسة قام بها تونسي واوزونبولي Tuncay & Uzunboylu (٢٠١٠) إلى أن أهم الأسباب التي أدت لاتجاهات طلاب الجامعات السلبية وقلقهم نحو التعليم عن بُعد هي: عدم وجود مواقف تعليمية حقيقية، ضيق الوقت، انعدام التفاعل الاجتماعي، بالإضافة للقلق الناتج

عن الاختبارات الإلكترونية، وعدم التمكن من المهارات التقنية اللازمة لإتمام التعليم. كما ويشير كل من بيرغ وهونغ Berge & Huang (٢٠٠٤) إلى أن من أهم أسباب القلق الناتج عن التعليم عن بُعد والاتجاهات السلبية نحوه لدى طلاب الجامعات هي: انخفاض الدافعية، سوء تصميم المقررات التعليمية، ضيق الوقت وصعوبة تنظيمه، تضارب التعليم مع مهام العمل والأسرة.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن للتعليم عن بُعد -لا سيما في ظل جائحة كورونا- مجموعة من الآثار النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعات، أهمها تلك التي تتعلق بأسباب: انعدام التفاعل الاجتماعي، والقلق، وانخفاض الدافعية، الأسباب الصحية؛ مما سيؤثر تبعاً على اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد، ومن ثم على تحصيلهم الأكاديمي، لذا فإن التعرف على هذه الاتجاهات، ومحاولة تحسينها سيسهم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، ويقلل من الآثار النفسية والاجتماعية أثناء جائحة كورونا.

مشكلة البحث

في ضوء المخاوف المتزايدة بشأن انتشار فيروس كورونا (COVID-19) والدعوات العالمية لاحتواء الفيروس، أغلقت مؤسسات التعليم العالي أبوابها استجابة لتلك الدعوات، ولجأت لمواجهة مثل هذا التحدي إلى استمرار التعليم من خلال توظيف التعليم عن بُعد؛ لجعل التعليم أكثر مرونةً لا سيما في ظل هذا الظرف الذي لا يمكن التنبؤ بتطوراتهِ وتداعياته المستقبلية، واستجابت جامعة الشرقية كغيرها من الجامعات العُمانية وجامعات العالم للتعامل مع هذا الظرف الطارئ، من خلال التوجّه نحو التعليم عن بُعد باستخدام طرق تعليم وتقويم مختلفة مناسبة للتعامل مع هذا الظرف، وبشكلٍ يضمن تحقيق أهداف ونتائج المقررات التعليمية المختلفة، إلا أن هذا النمط من التعليم أدى لبروز العديد من التحديات التي تواجه الطلاب لا سيما وأن هذه التجربة تعد جديدة وطارئة عليهم، وتتعلق هذه التحديات بالجانب التقني الفني، أو المخاوف والقلق الناتج عن عدم تحقق أهداف التعليم، أو تلك المتعلقة بعدم واقعية عمليات التقويم

المصاحبة للتعليم عن بُعد، أو القلق والشعور بالعزلة الاجتماعية المصاحبة لهذه الظروف، ومن شأن هذه التحديات أن تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على اتجاهات الطلاب نحو هذه الطريقة من التعليم.

تلعب الاتجاهات دوراً كبيراً ومؤثراً في سلوك الإنسان الذي يظهره نحو أمور حياته المختلفة، إذ يتجه الفرد نحو موضوعاً معيناً ويعبر عنه بكافة السلوكيات الممكنة إذا كان يملك إيجاباً نحو ذلك الموضوع، كما أنها تضيء على إدراك الفرد معنى يساعد على إنجاز الكثير من الأهداف، وتعبر الاتجاهات عن مشاعر وأفكار الفرد تجاه شيئاً معيناً، وتسهم دراستها في تفسير السلوك الإنساني بهدف مواجهة العوامل والأسباب التي تؤدي لتكوين الاتجاهات السلبية (McMillan & Schumacher, 2001)، وإن وجود الاتجاهات الإيجابية نحو موضوعاً معيناً يساعد في تعلمه، ويجعل عملية تعلمه أسهل (Kottke, 2000).

بناءً على ما تقدم جاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد، بما تتضمنه إجراءات الدراسة من تطوير أداة القياس المناسبة، ذات الخصائص السيكومترية الجيدة، باستخدام طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً لثيرستون.

أسئلة البحث

- ١- ما درجة اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد بطريقة المسافات المتساوية ظاهرياً لثيرستون؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد تعزى لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التحصيل الأكاديمي)؟
- ٣- ما أهم معوقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب جامعة الشرقية؟
- ٤- ما أهم محفزات التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب جامعة الشرقية؟

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- 1- إضافة معرفية حول التعليم الجامعي أثناء فترة انتشار فيروس كورونا.
- 2- المساهمة في تحسين اتجاهات طلاب الجامعات نحو التعليم عن بُعد.
- 3- المساهمة في تطوير عملية التعليم عن بُعد في جامعة الشرقية على وجه الخصوص، والجامعات العمانية على وجه العموم.
- 4- إيجاد مقياس للاتجاهات يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يمكن استخدامه من قبل باحثين آخرين.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- الكشف عن درجة اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد.
- 2- دراسة الفروق في اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد وفقاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، التحصيل الأكاديمي).
- 3- التعرف على أهم محفزات ومعيقات التعليم عن بُعد لدى طلاب جامعة الشرقية.

حدود ومحددات البحث

- 1- اقتصرت عينة الدراسة على طلاب جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، الملتحقين بالدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠).
- 2- اقتصرت طريقة بناء المقياس على طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً لثيرستون.
- 3- يعتمد إمكانية تعميم نتائج الدراسة على مدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ومدى صدق وثبات أداة الدراسة المستخدمة، ودقة التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

مصطلحات البحث

الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد (Attitudes towards Distance Education)

المشاعر والأفكار التي يتبناها الطلاب نحو التعليم عن بُعد، والتي يمكن أن تكون إيجابية إذا كان التعليم عن بُعد يناسب احتياجات الطلاب وخصائصهم، أو سلبياً إذا لم يتمكن الطلاب من التكيف مع هذه الطريقة من التعليم أو عدم إمتلاكهم لمجموعة الخصائص المطلوبة له (Bhatia, ٢٠١١)، ويعرّف إجرائياً بأنه متوسط القيم التدريجية للفقرات التي يوافق عليها الطالب من مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد المستخدم في الدراسة، والتي تعبر عن نزعة الطالب أو شعوره نحو التعليم عن بُعد، إذ تشير متوسط القيم الذي يتراوح بين (١-٥) إلى الاتجاه السلبي، والتي تقع بين (٧-١١) إلى الاتجاه الإيجابي، في حين تشير القيم بين (١, ٥-٩, ٦) إلى الاتجاه المعتدل.

التعليم عن بُعد (Distance Education)

التعليم الذي يستخدم تقنية واحدة أو أكثر لتقديم المعلومات للطلاب بشكل منفصل (متباعد) عن المعلم، ويدعم التفاعل المنتظم والموضوعي بين الطلاب والمعلم بشكل متزامن أو غير متزامن (Johnston, 2020). ويعرّف إجرائياً بأنه طريقة تعليم تتضمن استخدام شبكة الإنترنت في تقديم المحاضرات التعليمية للطلاب، على شكل مقاطع فيديو، عروض تقديمية، مقاطع صوتية، والبعث المباشر من خلال التطبيقات الإلكترونية، اعتمدها جامعة الشرقية كبديل عن التعليم الاعتيادي داخل الجامعة، أثناء الظروف المرافقة لإنتشار فيروس كورونا.

فيروس كورونا (Coronavirus)

مرض معدي تسببه سلالة جديدة من الفيروسات التاجية، تصيب الجهاز التنفسي، بدأ بالظهور في أواخر عام ٢٠١٩ في مدينة وهان الصينية، وانتشر لاحقاً إلى جميع دول العالم، تسبب في تطبيق إجراءات صارمة أهمها التباعد الاجتماعي، اغلاق كافة مؤسسات التعليم، والمطارات، والأماكن العامة وغيرها (WHO, 2020).

طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً (Equal-Appearing Intervals Method)

أسلوب لقياس الاتجاهات ابتكره ثيرستون يتم فيه بناء عدد من الفقرات تقيس مستويات مختلفة من الاتجاه، ثم عرضها على محكمين مختصين يقومون بتصنيفها حسب شدة قياسها للاتجاه على مقياس مكون من (١١) فئة، إذ تشير الفئات (١-٥) للاتجاه السلبي، والفئات (٧-١١) للاتجاه الإيجابي، والفئة (٦) للاتجاه المتوسط أو المحايد، ثم يتم حساب وسيط تقديرات المحكمين لكل فقرة لتشكّل القيم التدرجية لها (McDaniel et al., 2012).

منهجية البحث والمعالجات الإحصائية

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بهدف وصف اتجاهات الطلاب نحو التعليم عن بعد، والتحديات التي تواجههم، وإعطاء التفسيرات المناسبة لنتائج الدراسة، وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية :

- ١- الوسيط والانحرافات المعيارية لحساب القيم التدرجية لكل فقرة من فقرات المقياس.
- ٢- الوسط الحسابي للقيم التدرجية للفقرات التي اختارها الطلاب للتعبير عن درجة اتجاههم.
- ٣- التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) للكشف عن البنية النظرية للمقياس.
- ٤- معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Biserial) لحساب الصدق الداخلي للفقرات.
- ٥- معامل ارتباط سبيرمان براون (Spearman-Brown) لحساب معامل ثبات التجزئة النصفية.
- ٦- اختبارات (T-Test) للكشف عن الفروق في الاتجاهات وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي.
- ٧- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق في الاتجاهات وفقاً لمتغيرات: السنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي.

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من طلاب مرحلة البكالوريوس لدى جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، المسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني (الربيع) من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، والبالغ عددهم (3124) طالباً وطالبة، في حين تكوّنت عينة البحث من (٤١٠) طالباً وطالبة، أي بما يشكل تقريباً (١٥%) من حجم المجتمع، تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية بشكل يتناسب مع أعداد الطلاب حسب جنسهم ومستوياتهم الدراسية، وكلياتهم العلمية؛ نظراً للتفاوت في الأعداد بين هذه المستويات، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد المجتمع والعينة حسب جنسهم، ومستواهم الدراسي، وتخصصهم الأكاديمي.

الجدول (١): توزيع أفراد المجتمع وعينة البحث

المتغير	المستويات	عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	484	٧٩	%16.32
	إناث	2640	٣٣١	%12.54
المستوى الدراسي	الأولى	1210	١٤٤	%11.90
	الثانية	1088	١٣١	%12.04
	الثالثة	408	٥٨	%14.22
	الرابعة	347	٥٥	%15.85
	الخامسة	71	٢٢	%30.99
التحصيل الأكاديمي	ممتاز	364	44	%12.09
	جيد جداً	724	99	%13.67
	جيد	1117	131	%11.73
	متوسط	594	83	%13.97
	مقبول	318	59	%14.15
التخصص الدراسي	علمي	520	91	%17.50
	أنساني	2604	319	%12.25

أداة الدراسة

لأغراض البحث تم بناء مقياس للاتجاهات نحو التعليم عن بُعد لدى طلاب الجامعات وفقاً لأسلوب ثيرستون وباستخدام طريقة المسافات المتساوية ظاهرياً، بعد الإطلاع على دراسات تربوية سابقة قامت باستخدام هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو مواضيع تربوية وتعليمية مختلفة، ومنها: Petel & Chauhan, 2012; Anastasiadou et al., 2010; Cheung, 2009; Reid & Skryabina, 2002; Rani, 2006. إذ تم الاستفاد من هذه الدراسات في صياغة الفقرات، والإجراءات الخاصة بطريقة المسافات المتساوية ظاهرياً.

إجراءات الدراسة

أولاً: كتابة الفقرات الأولية للمقياس

تم كتابة (٣٥) فقرة تقيس مستويات مختلفة من الاتجاه نحو التعليم عن بُعد، منها (١٤) فقرة تقيس الاتجاه الإيجابي، (١٤) فقرة تقيس الاتجاه السلبي، (٧) فقرات محايدة، ثم تم عرض الفقرات بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقييم، علم النفس، تكنولوجيا التعليم، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين، وحذف خمس فقرات منها، بحيث أصبح العدد النهائي لها (٣٠)، منها (١٣) فقرة تقيس الاتجاه الإيجابي، (١٣) فقرة تقيس الاتجاه السلبي، (٤) فقرات محايدة.

ثانياً: تحديد القيم التدرجية والانحرافات المعيارية للفقرات

تم عرض فقرات المقياس بالصورة النهائية وعددها (٣٠) فقرة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة، ومن المتخصصين في القياس والتقييم، وعلم النفس التربوي، الإرشاد النفسي والتربوي، وبلغ عددهم (٣٦) محكماً، وطلب منهم تحديد درجة التفضيل لكل فقرة على مقياس مكون من (١١) فئة متساوية، إذ تشير الفقرة (١١) إلى أعلى درجة تفضيل، والفئة (٦) إلى التفضيل المحايد، والفئة (١) إلى أعلى درجة من عدم

التفضيل، ثم تمّ حساب مقدار التشتت في تقديرات المحكمين باستخدام الانحراف المعياري، والقيمة التدريجية لكل فقرة (كما هي موضحة ومرتبة تصاعدياً في جدول ٢) من خلال المعادلة الآتية:

$$S_i = L + \left(\frac{0.5 - CP_b}{P_w} \right) \times W$$

حيث:

S_i : القيمة التدريجية للفقرة.

L : الحد الأدنى الفعلي للفئة التي يقع فيها المئين ٥٠.

CP_b : التكرار التراكمي النسبي للفئة التي يقع فيها المئين ٥٠.

P_w : التكرار النسبي للفئة التي يقع فيها المئين ٥٠.

W : طول الفئة ويساوي ١.

جدول (٢) القيم التدريجية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس

الرقم	الفقرة	قيمة التدرج	الانحراف المعياري
1	أفضل الانسحاب من المواد على دراستها من خلال التعليم عن بُعد.	1.12	0.50
2	أشعر بأن التعليم عن بُعد مضيعة للوقت.	1.34	0.88
3	أرى بأن التعليم عن بُعد مضيعة للجهد والمال.	1.48	0.91
4	أشعر بأنني لا أثق بالتعليم عن بُعد.	2.05	1.13
5	أفضل عدم اختيار التعليم عن بُعد لو كان اختيارياً.	2.05	1.09
6	أشعر بأنني لا أثق بعملية التقويم في التعليم عن بُعد.	2.11	1.27
7	أرى بأن التعليم عن بُعد يعيق عملية تنظيم وقتي.	2.33	1.18
8	أشعر بالتوتر عند ممارسة التعليم عن بُعد.	2.55	1.42
9	أعتقد بأن التعليم عن بُعد يحد من تفكيري.	2.67	1.69
10	أشعر بالقلق عند ممارسة التعليم عن بُعد.	2.75	1.19
11	أخشى أن يجل التعليم عن بُعد مكان التعليم الاعتيادي.	3.15	1.54
12	أشعر بأن التعليم عن بُعد يشكل تحدياً كبيراً بالنسبة لي.	3.59	1.46
13	أشعر بأنني لا أستطيع التركيز في التعليم عن بُعد بسبب انشغالي في التعامل مع الحاسب.	3.59	1.80

الانحراف المعياري	قيمة التدرج	الفقرة	الرقم
1.81	4.77	أشعر بأن التعليم عن بُعد يعزلي عن محيطي الاجتماعي.	14
1.87	5.82	أعتقد أن التعليم عن بُعد لا يناسب المواد العملية.	15
1.50	6.63	أرى بأنه لا يوجد فرق بين التعليم عن بُعد والتعليم التقليدي.	16
1.67	7.37	أشعر بأن التعليم عن بُعد يقلل من شعوري بالاحراج عند ارتكابي أخطاء.	17
1.14	7.42	أعتقد بأنني سأحصل على درجات أعلى من خلال التعليم عن بُعد.	18
1.59	8.39	أشعر بأن التعليم عن بُعد حسّن من علاقتي بالمدرسين.	19
1.68	8.44	أرى بأن التعليم عن بُعد يسهم في التنوع بأساليب التدريس.	20
1.33	8.76	أشعر بأنني أكثر هدوءاً عند ممارسة التعليم عن بُعد.	21
1.37	9.00	أعتقد أن التعليم عن بُعد يسهم في تنمية مهارة حل المشكلات.	22
1.17	9.15	أرى أن التعليم عن بُعد مريح بالنسبة لي.	23
1.34	9.29	أعتقد أن التعليم عن بُعد حسّن من مستوى التعليم.	24
1.05	9.45	أشعر بأن التعليم عن بُعد يزيد من ثقفي بنفسي.	25
1.50	9.50	أعتقد بأن للتعلّم عن بُعد دور مهم في تطوير المهارات التكنولوجية.	26
0.83	9.81	أرى أن التعليم عن بُعد يزيد من دافعتي للتعليم.	27
1.21	10.15	أرى أن التعليم عن بُعد يتيح لي فرصة التعليم في أي زمان ومكان.	28
1.11	10.53	أشعر بالمتعة عند ممارسة التعليم عن بُعد.	29
0.63	10.67	أتمنى أن أتعلّم دائماً من خلال التعليم عن بُعد.	30

يتضح من الجدول (٢) أن الفقرات كانت تقيس أنماطاً مختلفة من الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد، تتراوح بين الاتجاه الإيجابي المرتفع، والاتجاه السلبي المرتفع، مروراً بالاتجاه المتوسط أو المحايد، حيث كانت قيمها التدريجية تتراوح بين (١٢، ١-٦٧، ١٠)، كما ويتضح من الجدول أن قيم الانحرافات المعيارية كانت جميعها منخفضة إذ تراوحت بين (٥٠، ٠-٨٧، ١) مما يدل على تجانس تقديرات المحكمين في تحديد درجة التفضيل أو الاتجاه في كل فقرة.

ثالثاً: تحديد الفئة المناسبة لكل فقرة

تمّ تحديد الفقرات في كل فئة من فئات التدرج، بناءً على قيمها التدريجية، حيث يتم تقريب القيم التدريجية لأقرب عدد صحيح عند وضعها في الفئة المناسبة لها، وكما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) توزيع الفقرات على فئات التدرج بناءً على قيمها التدريجية

الفقرات					الفئة
		٣	٢	١	1
	٧	٦	٥	٤	2
	١١	١٠	٩	٨	3
			١٣	١٢	4
				١٤	5
				١٥	6
		١٨	١٧	١٦	7
			٢٠	١٩	8
٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١	9
		٢٨	٢٧	٢٦	10
			٣٠	٢٩	11

رابعاً: اختيار الفقرات النهائية التي ستطبق على عينة الدراسة

بناءً على التوزيع في الجدول (٣) ثم تم اختيار (٢٠) فقرة من هذه الفقرات لتطبيقها على الطلاب وتقدير اتجاههم نحو التعليم عن بُعد، حيث تم اختيار فقرتين من كل فئة تدريجية، باستثناء الفئتين (٥، ٦) تم اختيار فقرة واحدة لعدم وجود أكثر من فقرة في تلك الفئتين، وفي حال كان هناك أكثر من فقرتين في الفئة الواحدة تم اختيار الفقرتين اللتان كان لهما انحراف معياري أقل، وبالتالي تكون الفقرات التي تم اختيارها للصورة النهائية هي: (١، ٢، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

خامساً: تطبيق المقياس على عينة البحث

تم تطبيق المقياس على عينة البحث والمكوّن من (٢٠) فقرة وطلب منهم تحديد الفقرات التي تمثل اتجاههم نحو التعليم عن بُعد بوضع الخيار (نعم)، والخيار (لا) إذا كانت الفقرة لا تعبّر عن اتجاههم نحو التعليم عن بُعد، إذ تم إرسال الفقرات للطلاب من خلال رابط (Google Drive)، وذلك من خلال الاستعانة بالهيئة التدريسية في

الجامعة، إذ تم توزيع رابط الاستجابة على مجموعات تطبيق الواتس اب المعدة لأغراض التعليم عن بُعد، إذ كان الرابط متاحاً لمدة أسبوعين.

سادساً: صدق وثبات المقياس

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم المقياس لجزئين يحتوي كل منهما فقرة من كل فئة تدريجية، وحساب معامل ارتباط سيرمان براون بين الجزئين، حيث بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس (٠,٧٩) وهي قيمة مرتفعة للثبات ومقبولة لأغراض البحث، وفيما يخص صدق المقياس فقد تم التحقق منه منطقياً باستخدام صدق المحكمين والذي تم الإشارة إليه سابقاً، وإحصائياً من خلال الصدق الداخلي لل فقرات (معامل ارتباط بوينت بايسيريال بين الدرجة على الفقرات والدرجة الكلية على المقياس)، وكذلك من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، ويبين الجدول (٤) نتائج الصدق الداخلي، في حين يوضح الجدول (٥) نتائج التحليل العاملي.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس الكلي

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة
***0.36	٢١	***0.60	١٣	***0.40	١
***0.49	٢٥	***0.49	١٤	***0.37	٢
***0.42	٢٧	***0.35	١٥	***0.59	٥
***0.48	٢٨	***0.55	١٧	***0.50	٧
***0.45	٢٩	***0.53	١٨	***0.33	٨
***0.44	٣٠	***0.56	١٩	***0.61	١٠
		***0.52	٢٠	***0.49	١٢

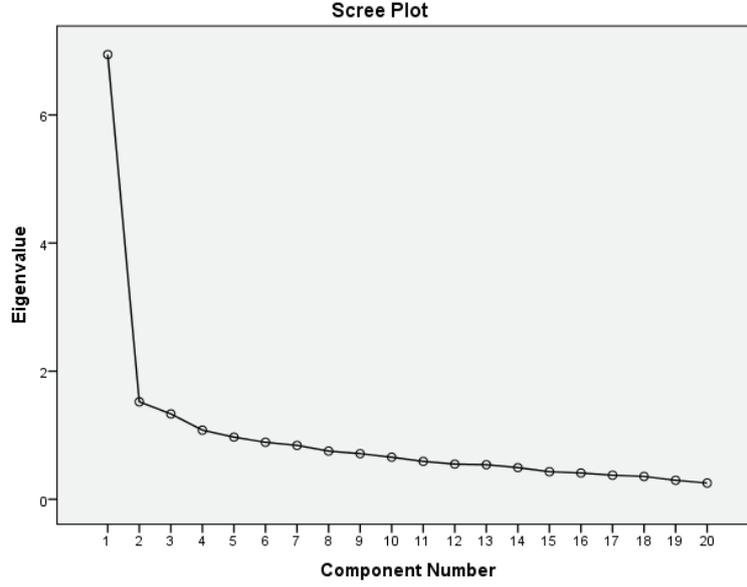
يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرات والدرجة على المقياس الكلي تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٦١)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن فقرات المقياس تتمتع بمقدار يتراوح بين الممتاز والجيد من الصدق الداخلي، وفقاً للمحكات التي وضعها ايبيل (Eble, 1973) للحكم

على صدق وتمييز الفقرات، وهي: إذا كان معامل التمييز أكبر من (٠,٤٠) فإن الفقرة تعتبر ذات تمييز عالي وممتاز، بين (٠,٣٠ - ٠,٣٩) فإن الفقرة تعتبر ذات تمييز جيد، بين (٠,٢٠ - ٠,٢٩) فإن الفقرة تعتبر ذات تمييز جيد إلى حدٍ ما، إذا كان معامل التمييز أقل من (٠,١٩) فإن الفقرة تعتبر غير مناسبة وينصح بحذفها، وبالتالي تعد فقرات جميع الأدوات ذات قدرة عالية على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون اتجاهات مختلفة نحو التعليم عن بُعد.

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	مدى تشبع الفقرات بالعامل الأول
١	6.94	%34.72	%34.72	٠,٧٦-٠,٣٣
٢	1.52	%7.61	%42.32	
٣	1.33	%6.66	%48.99	
٤	1.08	%5.40	%54.38	

يتضح من خلال الجدول (٥) وجود أربعة عوامل في مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد، فسّرت ما يقارب (٥٤%) من التباين في أداء الأفراد على فقرات المقياس، وإذا كان الجذر الكامن (Eigen Value) للعامل الأول (٦,٩٤) ويفوق العامل الثاني بمقدار أربعة أضعاف ونصف، وفسّر ما يقارب (٣٥%) من التباين، وبناءً على المحكّات التي أشار إليها ريكاس (Reckase, 1997) لقبول أحادية البعد والتي من أهمها: نسبة التباين المفسّر من العامل الأول أكبر من (٢٠%)، نسبة الفرق بين الجذر الكامن للعامل الأول، والجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من (٢)، فإن المقياس يتمتع بأحادية البعد ويقاس سمة واحدة هي الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد، كما وتراوحت قيم معاملات تشبعات الفقرات على العامل الأول (٠,٧٦-٠,٣٣)، مما يؤكد جودة المقياس من حيث صدق بناؤه، ويشير الشكل الخاص بتوزيع الجذور الكامنة للعوامل (Scree plot) لوجود عامل وحيد في المقياس، إذ ينحدر المنحنى بشكل كبير بعد الجذر الكامن للعامل الأول.



الشكل (١) توزيع الجذور الكامنة للعوامل

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول "ما درجة اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد بطريقة المسافات المتساوية ظاهرياً لثيرستون؟" تم بدايةً حساب التكرارات والنسبة المئوية المقابلة لها، للفقرات التي اختارها الطلاب للتعبير عن اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد، ويوضح الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لفقرات المقياس التي تم اختيارها من قبل الطلاب.

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لفقرات المقياس التي تم اختيارها من قبل الطلاب

الرقم	الفقرة	فئة التدرج	التكرار	النسبة المئوية
1	أفضل الانسحاب من المواد على دراستها من خلال التعليم عن بُعد.	١	114	27.8%
2	أشعر بأن التعليم عن بُعد مضيعة للوقت.	١	147	35.9%
5	أفضل عدم اختيار التعليم عن بُعد لو كان اختيارياً.	٢	275	67.1%
7	أرى بأن التعليم عن بُعد يعيق عملية تنظيم وقي.	٢	272	66.3%
8	أشعر بالتوتر عند ممارسة التعليم عن بُعد.	٣	171	41.7%
10	أشعر بالقلق عند ممارسة التعليم عن بُعد.	٣	187	45.6%
12	أشعر بأن التعليم عن بُعد يشكل تحدياً كبيراً بالنسبة لي.	٤	316	77.1%
13	أشعر بأنني لا أستطيع التركيز في التعليم عن بُعد بسبب انشغالي في التعامل مع الحاسب.	٤	233	56.8%
14	أشعر بأن التعليم عن بُعد يعزلي عن محيطي الاجتماعي.	٥	281	68.5%
15	أعتقد أن التعليم عن بُعد لا يناسب المواد العملية.	٦	335	81.7%
17	أشعر بأن التعليم عن بُعد يقلل من شعوري بالاحراج عند ارتكابي أخطاء.	٧	282	68.8%
18	أعتقد بأنني سأحصل على درجات أعلى من خلال التعليم عن بُعد.	٧	203	49.5%
19	أشعر بأن التعليم عن بُعد حسّن من علاقاتي بالمدرسين.	٨	175	42.7%
20	أرى بأن التعليم عن بُعد يسهم في التنوع بأساليب التدريس.	٨	238	58.0%
21	أشعر بأنني أكثر هدوءاً عند ممارسة التعليم عن بُعد.	٩	223	54.4%
25	أشعر بأن التعليم عن بُعد يزيد من ثقتي بنفسي.	٩	209	51.0%
27	أرى أن التعليم عن بُعد يزيد من دافعي للتعليم.	١٠	143	34.9%
28	أرى أن التعليم عن بُعد يتيح لي فرصة التعليم في أي زمان ومكان.	١٠	313	76.3%
29	أشعر بالمتعة عند ممارسة التعليم عن بُعد.	١١	148	36.1%
30	أتمنى أن أتعلم دائماً من خلال التعليم عن بُعد.	١١	114	27.8%

يلاحظ من الجدول (٦) أن الطلاب توزعوا على جميع فئات متصل سمة الاتجاه نحو التعليم عن بُعد، وأن الفقرة التي كان لها أعلى تكرار هي الفقرة (١٥) إذ اختارها (٣٣٥) طالب بنسبة مئوية بلغت تقريباً (٨٢%)، وتقع هذه الفقرة في الفئة السادسة، وتمثل الفقرة الاتجاه المحايد نحو التعليم عن بُعد، وأقل تكرار كان للفقرتين (١، ٣٠) بنسبة مئوية بلغت تقريباً (٢٨%)، وتقع الفقرة (١) في الفئة الأولى، وتمثل أعلى درجة من

الاتجاه السلبي، في حين تقع الفقرة (٣٠) في الفئة الحادي عشر، وتمثل أعلى درجة من الاتجاه الإيجابي نحو التعليم عن بُعد، ويستنتج من هذه النسب أن اتجاه الطلاب هو أقرب للاتجاه المحايد، وللتحقق من ذلك تم حساب الوسط الحسابي للقيم التدريجية الخاصة بالفقرات التي اختارها الطلاب للتعبير عن اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد، حيث بلغ متوسط أداء جميع الأفراد على مقياس الاتجاهات (٩٢, ٥)، بنسبة مئوية (٥٤%)، وهذا يؤكد فعلاً أن اتجاه طلاب جامعة الشرقية كان تقريباً محايداً (متوسطاً) نحو التعليم عن بُعد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من باو Bao (٢٠٢٠)، مؤسسة هوبلاب Hopelab (2020)، زبادي والعلوي Zabadi & Al-Alawi (٢٠١٦)، بيتل وشوهان Petel & Chauhan (٢٠١٢)، التي أشارت جميعها إلى أن اتجاهات طلاب الجامعات نحو التعليم عن بُعد كان متوسطاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تجربة التعليم عن بُعد كانت جديدة على الطلاب، واستمرت لغاية ثلاث أشهر تقريباً، ولم يدرك معظم الطلاب إيجابيات وسلبيات هذه التجربة كما ينبغي، وبالتالي لا يستطيعون حسم أمرهم بخصوصها، كما أن عينة البحث تتكون من فئات مختلفة من الطلاب حسب الجنس والكلية والمرحلة الدراسية والتحصيل الأكاديمي، وبالتالي تتفاوت آراء الطلاب وفقاً لطبيعة مساقاتهم التدريسية، وسنواتهم الدراسية، إذ يتضح من التكرارات الخاصة بالفقرات أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نوعاً ما نحو هذه التجربة، ولكنها لم تصل لدرجة عالية من التفضيل، أي بمعنى أنهم يروا أنها تجربة أدت الغرض منها أثناء أزمة انتشار فيروس كورونا، وكانت أفضل البديل الآخر وهو توقف التعليم، إلا أنهم لا يتطلعون لاستمرارها أكثر من ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد تعزى لمتغيرات

(الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التحصيل الأكاديمي)؟ تم بدايةً حساب الوسط الحسابي للقيم التدريجية الخاصة بالفقرات التي اختارها الطلاب للتعبير عن اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، ويوضح الجدول (٧) قيم اتجاهات طلاب جامعة الشرقية نحو التعليم عن بُعد وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو التعليم عن بُعد وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغير	المستويات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	7.47	1.60	67.9%
	إناث	5.66	1.63	51.5%
السنة الدراسية	الأولى	6.43	1.84	58.4%
	الثانية	5.62	1.66	51.1%
	الثالثة	5.82	1.59	52.9%
	الرابعة	5.58	1.73	50.7%
	الخامسة	5.95	1.50	54.1%
التخصص الدراسي	إنساني	6.06	1.72	55.1%
	علمي	5.26	1.68	47.8%
التحصيل الأكاديمي	مقبول	6.22	1.85	56.5%
	متوسط	5.54	1.78	50.3%
	جيد	5.81	1.68	52.8%
	جيد جداً	6.05	1.73	55.0%
	ممتاز	6.23	1.70	56.7%
الكلية		5.92	1.74	53.8%

يلاحظ من الجدول (٧) أن اتجاهات الطلاب وفقاً لمتغيرات الدراسة كانت متفاوتة بين مستوياتها المختلفة، إذ كان الاتجاه إيجابياً إلى حدٍ ما لدى الذكور بمتوسط حسابي بلغ (٤٧, ٧) ونسبة مئوية تقريباً (٦٨%)، بينما كان الاتجاه أقل من المتوسط لدى الإناث بمتوسط حسابي بلغ (٦٦, ٥) ونسبة مئوية تقريباً (٥٢%)، كما كان لدى طلاب السنة الأولى أكثر من المتوسط بمتوسط بلغ (٤٣, ٦)، ونسبة مئوية تقريباً (٥٨%)، وأقل من المتوسط في باقي السنوات، وفيما يخص التخصص الدراسي فقد كان لطلاب الكليات الإنسانية اتجاهات فوق المتوسط بمتوسط حسابي بلغ (٦٠, ٦) ونسبة مئوية تقريباً (٥٥%)

في حين كان الإتجاه سلبياً وتحت المتوسط لدى طلاب الكليات العلمية إذ بلغ متوسط أداءهم على المقياس (٥, ٢٦) بنسبة مئوية تقريباً (٤٨%)، وبالنظر إلى المتوسطات الخاصة بالتحصيل الأكاديمي نجد الطلاب في فئة المقبول والجيد جداً والممتاز كان لهم اتجاهاً أعلى من المتوسط إلى حدٍ ما، في حين كان لفتي الجيد والمتوسط إتجاهاً أقل من المتوسط.

ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق إحصائياً بين فئات المتغيرات المستقلة، تمّ اختبار هذه الفروق باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، إذ تمّ استخدام اختبارات للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) لاختبار الفروق بين الذكور والإناث، والفروق بين التخصصات العلمية والإنسانية، في حين تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة الأخرى (السنة الدراسية، التحصيل الأكاديمي)، ويوضّح الجدول (٨) نتائج اختبار ت، بينما يوضّح الجدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (٨) نتائج اختبار ت لتحري الفروق في الاتجاهات وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي

المتغير	المستويات	الوسط الحسابي	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	7.47	٧, ٩١	٤٠٨	٠, ٠٠
	إناث	5.66			
التخصص الدراسي	إنساني	6.06	3.59	٤٠٨	٠, ٠٠
	علمي	5.26			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة ت الخاصة باختبار الفروق وفقاً لمتغير الجنس بلغت (٧, ٩١) بمستوى دلالة (٠, ٠٠)، وهو أقل من مستوى (٠, ٠٥)، وبالتالي يوجد فروق في أداء الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد تعزى لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور إذ كان لهم متوسط حسابي أعلى من الإناث، أي أن الذكور كان لهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعليم عن بُعد من الإناث، في حين كانت قيمة ت الخاصة باختبار الفروق وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (٣, ٥٩) بمستوى دلالة (٠, ٠٠)، وهو أقل من مستوى (٠, ٠٥)، وبالتالي يوجد فروق في أداء الطلاب على

مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب الكليات الإنسانية إذ كان لهم متوسط حسابي أعلى من طلاب الكليات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زبادي والعلوي Zabadi & Al-Alawi (٢٠١٦)، التي أشارت إلى أن الذكور لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم عن بُعد أكثر من الإناث، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث أثناء فترة التعليم عن بعد في منازلهن كان لديهن الكثير من الواجبات الأسرية والمنزلية - لا سيما في شهر رمضان المبارك- والتي كانت تؤثر بدورها على تلقيهن التعليم أثناء فترة انقطاعه داخل الحرم الجامعي، مقارنة مع فترة التعليم السابقة إذ كن يمكنهن طوال الأسبوع - وأحياناً لمدة أطول- في سكنات الجامعة، ولا يوجد لديهن ما يشغلهن عن الدراسة، مما أدى لتكوين اتجاهات سلبية لديهن نحو التعليم عن بُعد، وفيما يخص الذكور فإنه على الأغلب لا يوجد لديهم واجبات منزلية تشغلهم عن الدراسة، لا سيما في ظروف الحجر الصحي المطبقة والتي حدت أيضاً من الأنشطة الإجتماعية والشبابية إلى أدنى حد.

وفيما يتعلق بنتيجة الفروق الناتجة عن التخصص الدراسي، والتي كانت لصالح طلاب الكليات الإنسانية (الآداب، القانون، الإدارة) على حساب طلاب الكليات العلمية (العلوم الصحية، الهندسة)، فقد تعزى النتيجة إلى عدم قدرة طلاب الكليات العلمية على التكيف مع تجربة التعليم عن بُعد بسبب طبيعة المواد الدراسية لديهم، إذ تركز معظم مساقاتهم على الجانب العملي من خلال التجارب العملية داخل المختبرات، كما وأن الجانب النظري لديهم يعتمد بشكل كبير على العمليات الحسابية والمعادلات، والتي يصعب شرحها للطلاب من خلال التعليم عن بُعد لا سيما وأن التجربة كانت مفاجئة، ولم يتم الإعداد المسبق لها كما ينبغي من قبل المدرسين، وأن هذا من شأنه أن يجعل اتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد سلبية إلى حد ما، إذا ما قورنت بطلاب الكليات الإنسانية والتي تركز معظم مساقاتهم على الجانب النظري، الذي يسهل شرحه وإيصاله للطلاب مقارنة بالمواد العملية.

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	بين المجموعات	53.50	4	13.38	4.57	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	1184.69	405	2.93		
	الكلية	1238.19	409			
التحصيل الأكاديمي	بين المجموعات	20.41	4	5.10	1.70	.150٠
	داخل المجموعات	1217.78	405	3.01		
	الكلية	1238.19	409			

يلاحظ من الجدول (٩) أن قيمة ف لفحص الفروق في الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد وفقاً لمتغير السنة الدراسية بلغت (٤, ٥٧)، وبمستوى دلالة (٠, ٠٠١)، وهي قيمة أقل من (٠, ٠٥)، وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغير السنة الدراسية، كما ويتضح أن قيمة ف لتقصي الفروق في الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد وفقاً لمتغير التحصيل الأكاديمي بلغت (١, ٧٠)، وبمستوى دلالة (٠, ١٥٠)، وهي قيمة أعلى من (٠, ٠٥)، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب على مقياس الاتجاهات تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، وللكشف عن طبيعة الفروق في متغير السنة الدراسية تم إجراء اختبار المقارنة البعدية من نوع شافيه (Scheffe)، ويبين الجدول (١٠) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

الجدول (١٠) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية

السنوات الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الأولى	6.43	-	*0.81	*0.61	*0.85	*0.48
الثانية	5.62	*0.81-	-	0.19-	0.05	0.32-
الثالثة	5.82	*0.61-	0.19-	-	0.24	0.13-
الرابعة	5.58	*0.85-	0.05-	0.24-	--	0.37-
الخامسة	5.95	*0.48-	0.32	0.13	0.37	-

* فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠, ٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٠) أن هناك فروق دالة إحصائية فقط بين السنة الأولى وباقي السنوات الدراسية، وكانت هذه الفروق لصالح السنة الدراسية الأولى، وقد يعزى ذلك إلى الدافعية والحماس التي يتمتع بها طلاب السنة الأولى عن باقي السنوات، إذ يعد التعليم الجامعي والبيئة الجامعية مثيرة للحماس بالنسبة لهم لا سيما بعد انتقالهم من الحياة المدرسية، ورغبتهم الشديدة في الانتقال للجامعة، واستكشاف ما فيها، فيكونوا على الأغلب مندفعين نحو التعليم أكثر من بقية الطلاب في السنوات اللاحقة، وقد يؤدي ذلك لإمتلاكهم اتجاهات إيجابية أكثر من بقية الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث "ما أهم معوقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب جامعة الشرقية؟" تم طرح سؤال مفتوح للطلاب في نهاية المقياس، وهو: ما هي الأمور التي تجعلك لا تفضل التعليم عن بُعد (المعوقات)؟ وذلك بهدف الكشف عن أسباب الاتجاهات السلبية نحو التعليم عن بُعد، وتم حصر الإجابات الأكثر شيوعاً من قبل الطلاب على هذا السؤال، وكانت على النحو الآتي:

- ١- العزلة الاجتماعية عن الأهل داخل المنزل، والأصدقاء والزملاء في الجامعة.
- ٢- ضعف شبكة الإنترنت في بعض أماكن سكن الطلاب.
- ٣- التعرّض لمشاكل صحية ونفسية تتمثل في ألم العينين والظهر والضغط النفسي والتوتر نتيجة المكوث طويلاً أمام الحاسب.
- ٤- تداخل أوقات تنفيذ المشاريع والمهام لأكثر من مساق.
- ٥- التعارض مع الأعمال والمسؤوليات المنزلية الأخرى غير التعليمية.
- ٦- صعوبة فهم المواد العملية والمواد الحاسوبية من خلال التعليم عن بُعد.
- ٧- الحاجة إلى مهارات تقنية متعددة لم يتم التأهيل لها والتدريب عليها.
- ٨- صعوبة في تنظيم الوقت أثناء التعليم عن بُعد.
- ٩- فقدان عناصر مهمة تساعد في التعليم بشكل أفضل مثل: المناقشات الصفية، التنافس بين الطلاب، وتعليم الأقران.

١٠- عدم كفاية التغذية الراجعة الخاصة بأداء الطالب على المشاريع والأنشطة والاختبارات.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة تشير باو (Bao ٢٠٢٠)، ودراسة هوكيز Hughes (٢٠٢٠)، ودراسة مؤسسة هوبلاب (Hopelab 2020)، ودراسة تونساي واوزونبولي (Tuncay & Uzunboylu ٢٠١٠) ودراسة بيرغ وهونغ (Berge & Huang ٢٠٠٤)، إذ كان هناك تقارب كبير في أسباب الإتجاهات السلبية نحو التعليم عن بُعد لدى طلاب الجامعات، ولعل أبرز أسباب الاتجاهات السلبية هي: عدم موضوعية التقويم، ضعف شبكة الإنترنت، العزلة الاجتماعية، ولا تختلف هذه الأسباب كثيراً عن تلك أبداها طلاب الجامعات في دول مختلفة من العالم، مما يحتم على الجامعات إيجاد مجموعة من البدائل في حال استمر هذا الظرف لا سمح الله، يكون من شأنها تحسين مستوى العليم عن بُعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع "ما أهم محفزات التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب جامعة الشرقية؟" تم طرح سؤال مفتوح للطلاب في نهاية المقياس، وهو: ما أهم الأمور التي تجعلك تفضل التعليم عن بُعد (المحفزات)؟ وذلك بهدف الكشف عن أسباب الإتجاهات الإيجابية نحو التعليم عن بُعد، وتم حصر الإجابات الأكثر شيوعاً من قبل الطلاب على هذا السؤال، وكانت على النحو الآتي:

- ١- تطوير التعليم الذاتي والمستمر.
- ٢- تنمية المهارات البحثية والتقنية، والإطلاع على مصادر متعددة للمعلومات.
- ٣- إمكانية الوصول إلى المحاضرات في أي زمان ومكان.
- ٤- التعليم دون الانقطاع عن الأهل من خلال المكوث في المنزل.
- ٥- التعامل مع طرق تقويم جديدة ومفيدة أكثر (الاختبارات المفتوحة، المشاريع البحثية، القضايا...).

- ٦- الحصول على درجات أعلى من خلال طرق التقييم عن بُعد.
- ٧- زيادة الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات.
- ٨- تقليل عناء السفر، وتقليل التكلفة المادية للتعليم من خلال توفير أجور النقل والسكن والغذاء.
- ٩- أخذ فرصة كافية للتعليم بشكل منفرد.
- ١٠- تقليل التضارب مع أوقات العمل للطلاب العاملين.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة تشير باو (Bao ٢٠٢٠)، ودراسة هوكيز Hughes (٢٠٢٠)، ودراسة مؤسسة هوبلاب (Hopelab 2020)، ودراسة تونساي واوزونبولي (Tuncay & Uzunboylu ٢٠١٠) ودراسة بيرغ وهونغ (Berge & Huang ٢٠٠٤)، إذ كان هناك تقارب كبير في أسباب الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم عن بُعد لدى طلاب الجامعات، ولعل أبرز أسباب الاتجاهات الإيجابية هي: التعليم الذاتي، وتنمية المهارات البحثية والتقنية، وزيادة الاعتماد على الذات من قبل الطلاب، إذ لا بد من تعزيز هذه الجوانب مستقبلاً لتحسين تجربة التعليم عن بُعد، وبالتالي زيادة الاتجاهات نحوها، ومن ثم تحسّن التحصيل الأكاديمي أثناء التعليم عن بُعد.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة تم الخروج بمجموعة من التوصيات على شكل استراتيجيات وإجراءات من شأنها أن تحسّن من فاعلية التعليم عن بُعد، وبالتالي تحسين اتجاهات الطلاب نحوه، ولعل من أهمها:

- ١- تأهيل وتدريب الطلاب؛ لاكتسابهم المهارات التقنية اللازمة للتعليم عن بُعد.
- ٢- إيجاد إستراتيجيات تقويم بديلة تتلاءم مع التعليم عن بُعد، تراعي الدقة والموضوعية من جهة، وتراعي الوقت اللازم لمتابعتها وتقديم التغذية الراجعة من قبل المدرس من جهة أخرى.

- ٣- تعزيز التعليم النشط لدى الطلاب، وإثارة دافعيتهم نحو التعليم عن بُعد، من خلال طريقة تصميم وتنفيذ التدريس، وطريقة الواجبات والأنشطة المنزلية.
- ٤- محاولة الجمع بين أكثر من طريقة للتدريس في ظل التباعد الاجتماعي المفروض، لا سيما في المواد العملية الخاصة بالكليات العلمية، والتي يصعب إيصالها وتوضيحها للطلاب من خلال التعليم عن بعد، مثلاً: الدمج بين التعليم داخل الجامعة وعبر الإنترنت، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يحضرون الجزء العملي داخل المختبرات في الجامعة بالتناوب، بالإضافة للتدريس عن بُعد للجزء النظري من المساق لكل المجموعات، إذ تضمن هذه الطريقة تعليم أفضل مع ضمان المحافظة على سلامة الطلاب والمدرسين.
- ٥- إعداد خطة طوارئ لإدارة أي أزمة مشابهة تمر بها الجامعات، تتفادى من خلالها الأمور التي تعيق التعليم عن بُعد.

المراجع

- Ahamad, E., Aqil, Z. (2015). Attitude towards Distance Education among Graduate Students, International Journal of Scientific & Engineering Research, 6(8), 1858-1872.
- Anastasiadou, S.D., Angeletos, T., & Vandikas, I. (2010). A multidimensional statistical analysis of students' attitudes toward physics: The case of 11'th grade students of first-generation immigrants in Greece. The International Journal of Diversity in Organization, Communities and Nations, 10(1), 341-356.
- Berge, Z & Huang, Y (2004) A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. DEOSNEWS, 13(5), 1-26
- Bhatia, R. P. (2011). Features and Effectiveness of E-learning Tools. Global Journal of Business Management and Information Technology, 1(1), 1-7.
- Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. Research in Science Education, 39, 75- 91.
- Ebel, R. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs.
- Johnston, J.P. (2020). Creating Better Definitions of Distance Education. Online Journal of Distance Learning Administration, 23(2).
- Hopelab. (2020). Combating Loneliness and Isolation in College Students During the COVID- 19 Pandemic. <https://www.prnewswire.com/news-releases/combating-loneliness-and-isolation-incollege-students-during-the-covid-19-pandemic-301036557.html>.
- Hughes, C. (2020). The Universal Learning Programme: Educating Future-ready Citizens, Geneva: UNESCO- IBE. <https://tech.ed.gov/files/2015/12/NETP16.pdf>
- Kottke, Janet. (2000). Mathematical Proficiency, Statistics Knowledge, Attitudes toward Statistics, and Measurement Course Performance College. Student Journal.
- <https://www.questia.com/library/journal/1G1-66760553/mathematical-proficiencystatistics-knowledge-attitudes>.

- Mc Daniel, D. M., Neeley, R.A., Isaacson, J.J. & Howard, G.D. (2012). Accent assessment: A preliminary study of scaling validity, *Journal of International Students*,1(1), 93-98.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education, A conceptual Introduction*, (5 ed). New York: Longman.
- Petal, M. C., Chauhan, N. B. (2012). Attitude toward application of distance education in agriculture and allied field - a scale development. *Indian Research Journal on Extension Education*,12(1),71 -72.
- Rani, G. (2006). A cross- domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about utility of science. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 571- 589.
- Reckase, M.D. (1997). The past and future of multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*,1, 25-36.
- Reid, N., Skryabina, E. A. (2002). Attitudes towards physics. *Research in Science and Technological Education*, 20 (1), 67-81.
- Tuncay, N., Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and Resistance in Distance Learning, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(2010), 142-150.
- Wei, Bao. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115.
- WHO. (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools.
- https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actionsfor-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4.
- Zabadi, A. M., Al-Alawi, A. (2016). University Students' Attitudes towards E-Learning: University of Business & Technology (UBT)-Saudi Arabia-Jeddah: A Case Study, *International Journal of Business and Management*, 11(6), 286-295.

**فاعلية تنوع أنماط الإرشاد
عبر النصوص المصاحبة للرسومات الرقمية المتحركة
في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي
لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**

باسم بن نايف محمد الشريف

أستاذ تقنيات التعليم المشارك - قسم تقنيات التعليم
كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة

فاعلية تنوع أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات الرقمية المتحركة في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

باسم بن نايف محمد الشريف

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية دراسة فاعلية تنوع أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية، وقد تكونت عينة الدراسة من سبعة وأربعين (٤٧) طالب؛ من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة في المدينة المنورة، وقد تم توزيع طلاب العينة على مجموعتين تجريبية للدراسة، وقد تم تقديم المحتوى التعليمي للمهارات البحثية الإلكترونية عبر الويب بنمطين مختلفين في ضوء مستويي الدراسة المستقلة، وله نمطان، وهما: إرشادات إلكترونية بالنصوص الموجزة (القصيرة) وإرشادات إلكترونية بالنصوص الشارحة (المطولة)، تم اعداد أدواتي الدراسة وهما: بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني عبر الويب، واختبار التفكير التخيلي وضبطهما، كما قام ببناء الوحدة المقترحة المشتملة على مهارات وأساليب البحث الإلكتروني عن المعلومات والمراجع عبر الإنترنت والمكتبات الرقمية، وتصميمها وإنتاجها، وقد استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمعالجة بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية مستوى نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص الإلكترونية الشارحة المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية، على بطاقة ملاحظة أداء مهارات البحث الإلكتروني عبر الويب البعدي، وكذلك على مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة.

الكلمات المفتاحية: أنماط الإرشاد الرقمي، النصوص الرقمية، الرسوم المتحركة، مهارات البحث الإلكتروني، والتفكير التخيلي.

The effectiveness of the diversity of counseling patterns across texts accompanying animation in developing electronic research skills and imaginative thinking among graduate students at the Faculty of Education

Bassem bin Nayef Mohammed Al Shareef

Abstract:

The current study aimed at studying the effectiveness of the diversity of counseling patterns across texts accompanying animation in developing electronic research skills and imaginative thinking among graduate students at the Faculty of Education, The sample size was forty-seven (47) students from graduate students at the Faculty of Education, Taibah University in Medina region, and the sample students were distributed into two experimental groups for study.

The educational content of electronic research skills across the web has been presented in two different patterns of the two levels of independent study, and it has two patterns: Short Text Electronic Instructions and Explanation (Long) Electronic Instructions. The study tools, which are represented in the e-search skills notecard on the web, were prepared and tested for imaginary thinking. The proposed unit was built and included the skills and methods of electronic search for information, references via the Internet and digital libraries, and their design and production. The researcher used a two-way analysis of variance to address the study data, and the result of the study showed the effectiveness of the level of electronic guidance style through the explanatory electronic texts accompanying digital animation, on a note card performing e-search skills over the web, as well as the imaginative thinking skills of graduate students.

Keywords: digital extension patterns, digital texts, animation, electronic research skills, and imaginative thinking

المقدمة:

تعتبر مهارات البحث عن المعلومات والوصول إليها مطلباً رئيساً لكافة الباحثين، وأن مهارات البحث الإلكتروني عن المعلومات ومصادر المعرفة الرقمية عبر شبكات الإنترنت وروافدها وخدماتها المختلفة من أهم المهارات التقنية والبحثية نظراً للكثافة الهائلة في المحتوى المعرفي والمعلوماتي، والذي يتخذ أشكالاً مختلفة عبر الويب، ما بين النصوص الرقمية، التي تشكل الغالبية العظمى للمحتوى الرقمي، وكذلك الوسائط الرقمية الأخرى مثل الصور، والفيديو، والأصوات، والرسوم الثابتة والمتحركة، التي ينبغي على كافة العناصر، والقوى البشرية اكتسابها، والتمكن منها، إلى حد يوصف بالإتقان والجودة؛ نظراً لفائدة تلك المهارات التعليمية في مساعدة الطلبة، والمستخدمين، والأكاديميين على تطوير مهاراتهم، وخبراتهم؛ لمواكبة التطورات العالمية، والمحلية في مجال عملهم وتخصصاتهم المختلفة (Sendurur et al., 2019)، (Link & Ploetzner, 2017).

وفي ضوء المزيد من النشر المعرفي الهائل في مصادر المعلومات الرقمية، يتطلب من الباحثين ضرورة امتلاك مهارات البحث الإلكتروني للوصول إلى المصادر الرقمية، وتوظيفها ودمجها في المجالات المختلفة، كما تناولت ذلك الدراسات والبحوث ذات العلاقة مثل دراسة (Castek & Coiro, 2015)، (Kingsley et al., 2015)، (Hewitt & Stubbs, 2017)، (Bortnik et al., 2017)، (Bates et al., 2018) التي استعرضت ضرورة تنمية وتدريب الباحثين من طلاب الجامعات والدراسات العليا على مهارات البحث الإلكتروني عبر الكيانات وبوابات المعلومات المتنوعة والمحركات البحثية المختلفة، والمصادر، والمستودعات الإلكترونية؛ حيث إن توافر تلك المهارات لديهم سيسهم بطريقة مباشرة في رفع مستويات الدقة والسرعة والجودة والارتباط بمجال التخصص للمصادر والبحوث والمراجع التي سوف يتوصل إليها من البحث الإلكتروني.

ومن خلال مراجعة بعض المصادر، والأدبيات، والدراسات ذات الصلة بمجال تطوير عملية التدريب لدى طلاب التعليم الجامعي عامة وطلاب الدراسات العليا خاصة، يلاحظ أن هناك اهتماماً كبيراً من الباحثين في تحسين مستوى الأداء لدى الطلبة من خلال إكسابهم مهارات التدريب مثل دراسة (Leh, 2014)، (Lorber, 2015)، (Petrucco & Ferranti, 2017)، (Spicci, 2019) فإن توظيف البدائل والمصادر والتقنيات الرقمية الحديثة ذات الفاعلية المرتفعة يعتبر من المداخل المناسبة لتطوير الأداء المهاري للباحثين عن المعلومات وإكسابهم لمهارات البحث الإلكتروني.

واتساقاً مع التوجهات العالمية ذات العلاقة بعمليات ومهارات البحث الإلكتروني، فإن تنمية أنماط التفكير المختلفة يعد ضرورة أيضاً لدى طلاب مرحلة الدراسات العليا، وخاصة مهارات التفكير التخيلي الذي تتمثل مهاراته في التخيل، والافتراض، والتصور والتخيل للكلمات المفتاحية وعلاقات الربط بين المصطلحات والمتغيرات وثقة الصلة بالبحث الإلكتروني، والأوعية وقواعد البيانات، التي قد تشمل على تلك المصادر الإلكترونية، وتوظيفها والاستفادة منها بطريقة فعالة (Narayanan Adithan, 2015)، (Hoda et al., 2016) وفي ضوء تبني ودمج استراتيجيات التعلم الإلكتروني عند تصميم وإنتاج الوسائط الرقمية التي تعرض ذلك، وتعتبر الرسومات المتحركة (Animation) من أنسب التقنيات التعليمية لذلك.

وتتميز تقنية الرسوم المتحركة (Animation) بعرض سريع لسلسلة من صور الإنتاج الفني ثنائية أو ثلاثية الأبعاد من أجل خلق حركة وهمية ينتج عنها محتوى مرئي بقوالب رقمية متحركة، كما يمكن أن نعتبرها خداع بصري أو وهم بصري، لتكوين رؤية مستمرة تنشأ وتظهر في عدد من الطرق عبر أفلام السينما أو برامج الفيديو أو التلفاز (Qin & Tao, 2018).

ولأهمية تلك التقنية في مجال التعليم يجب على المختصين وخبراء التربية الاستفادة من تقنية الرسوم المتحركة (Animation)، لما لها تأثير في البيئات التعليمية الرقمية والمحاكاة التي تظهرها حركة الأشياء المرسومة، كما تعتبر أكثر الطرق تفاعلاً لإعداد مواد

تعليمية، وقد ازدادت أهميتها في مساعدة المتعلمين على معالجة المعلومات نظراً لإمكانية استخدامه في تطوير كافة جوانب العملية التعليمية، وتوظيفها لتحقيق الأهداف التربوية المتنوعة، مثل التدريس، ونقل المعلومات، والتقويم، والتغذية الراجعة (Musa et al., 2015)، (Nordin & Osman, 2018).

ونظراً للخصائص والإمكانات والمميزات التي توفرها تقنية الرسوم المتحركة في عالمنا المعاصر باختلاف أنواعها، التي تسهم في بناء قوالب تصاميم حديثة لمعالجة تلك الصور لتظهر للمشاهد مجرعتها التتابعية السريعة، ويتطلب ذلك مستوى من المهارات التقنية التي يمتلكها الفرد وتعتمد على استخدام جهاز الحاسب الآلي لرسم الصور وإنتاجها ومن ثم عرضها عن طريق الفيلم أو الفيديو، ويتم إنشاء معظم الرسوم المتحركة بواسطة جهاز الحاسب الآلي، كما يمكن استخدام الرسوم المتحركة ثلاثية أو ثنائية الأبعاد في نطاق ترددي منخفض أو أداء أسرع في الوقت، ويعتبر خداع بصري للحركة (Yuen et al., 2018)، (McCauley, 2016).

ومن الملاحظ أن التوجهات العالمية المعاصرة في الفترة الأخيرة وفقاً لما أورده كلا من (Fleer, (Yuen et al., 2018)، (Thomas & Buchheister, 2019)، (2018) وكذلك باستعراض عدد من الأدبيات ذات الصلة بمجال تقنية الرسوم المتحركة الحديثة، تشير إلى التنوع والثراء الهائل للمحتوى المرئي في توظيف تلك التقنية ودمجها بالمجال التربوي، لكونها من أكثر الأساليب المؤثرة في العملية التعليمية، كما تساعد الطلاب في توصيل الكثير من المعلومات العلمية التي يصعب عادة شرحها وتوصيلها بصورة نظرية.

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات والأدبيات والمصادر المعرفية والمعلوماتية وتتبع أعمال الندوات والمؤتمرات ذات العلاقة مثل دراسة (Kao et al., 2019)، (Ma, 2018)، (Paravati et al., 2017)، (Musa et al., 2015) تتعدد مزايا وفوائد تقنية الرسوم المتحركة عند اعتبار استخدامها في التعليم والتدريب؛ كما تتضح كثير من معالم تلك الفوائد في طبيعة وأهداف الاستخدام والتوظيف لتلك الرسوم

المتحركة التعليمية المتطورة؛ ويمكن تحديد المزايا والفوائد المرتبطة بالرسوم المتحركة في التعليم والتي من بينها ما يأتي: الاهتمام بسلوك الفرد والمجتمع وتكوين ثقافات وخبرات تقنية ووسائل تعبير بصرية لها أثر أكبر في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلاب، وتحتوي على محتوى مرئي يساعد الطلاب في تبسيط وفهم المسائل ذات الطابع العملي، مما يكسبهم المهارات والخبرات في التعامل مع حل المشكلات في المقررات التطبيقية الأخرى، وتشجع تقنية الرسوم المتحركة الطلاب على التفكير العلمي وتنمية قدراتهم على التعلم القائم على حل المشكلات، وتعمل على تنمية الخيال وتغذي قدرات العقل وتجعل الطلبة يفكرون بأساليب مبتكرة وحديثة، تنمي لديهم القدرة على اكتشاف الجديد في عالم التقنية.

كما يشير (Wetcho & Na-Songkhla, 2019) إلى أهمية ودور الإرشاد الأكاديمي في المواقف التعليمية من خلال البيئات والمنصات والمواقع الرقمية؛ حيث تعتبر أنماط الإرشاد بمثابة دعم وتعزيز لأدوار الطلبة وتوجيه لأنماط سلوكهم، وإثارة انتباههم وتوجيه العمليات العقلية لديهم نحو اتخاذ قرارات معينة في موقف التعليم، كما أن الإرشاد عبر وسائل وتطبيقات التعلم الإلكتروني يمكن أن يفيد جميع المشاركين في أداء أعمال أو إنجاز مهاماً تربوية محددة، وينشط عمليات الاستجابة والتفكير والتفاعل الاجتماعي لديهم، كما يعزز من قيمة الاستماع للآخرين وتبادل وجهات النظر مع المعلمين والموجهين والمتخصصين أيضاً، ويفيد الإرشاد على التركيز في العمل والتفكير في النتائج وجودة التعلم، ويتفق هذا مع البحوث التجريبية التي تناولت دور الإرشاد الأكاديمي بأنماطه المختلفة في دعم مهام وأداء المتعلمين التربوية.

ويعتبر التصميم التعليمي (Instructional Design) هو الموضوع والمرحلة المناسبة لتضمين عمليات ومبادئ وخطوات الإرشاد الأكاديمي بها؛ حيث إن دمج واعتبار الإرشاد الأكاديمي ليس على مستوى الطلاب فقط، وإنما أيضاً للمعلمين، وقد لوحظ أنه أثناء تقديم الإرشاد الأكاديمي للمعلمين في مواقف التدريب العملية المرتبطة بمهنة التدريس أن الإرشاد الأكاديمي يؤدي إلى تنشيط وتحفيز المعلمين على أداء المهام

والأعمال المنوطة بهم، والتي تتوافق مع متطلبات مهنة التدريس، وتنوع تلك الأنماط من الإرشاد الأكاديمي ما بين تقديم التسهيلات التعليمية لهم، أو توجيه نحو تحقيق متطلبات الجودة المرتبطة بالمهنة، وقد تبين أن تضمين مهام وعمليات الإرشاد في التصميم التعليمي يسهم بفاعلية في تعزيز الإنجاز الأكاديمي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وإثراء بيئات التعلم الإلكترونية والتعلم عن بعد بأنماط التوجيهات والإرشادات الإلكترونية التي تحفز عمليات التفاعل بين المتعلمين والمحتوى التعليمي (Spanorriga et al., 2018).

ولا تقتصر ثمرة وفوائد الإرشاد التعليمي أثناء دراسة المحتوى الرقمي على تيسير عمليات الفهم والاستيعاب فحسب، بل تمتد لتشتمل فوائد عديدة، تحقق المرونة في التعليم وتنمية عمليات الحوار التربوية بين الطالب والمعلم، وتهتم بجانب الدعم والإرشاد كلما تطلب الأمر ذلك؛ لضمان الإنجاز والأداء الأكاديمي الأمثل (Christensen et al., 2018).

كما يسهم الإرشاد في التغلب على التحديات التي تواجه الطلبة أثناء التعلم الذاتي والفردى، ويؤدي إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين ومصدر الدعم والمساعدة والإرشاد الإلكتروني (المعلم أو متخصصين خارج مجتمع المدرسة أو الجامعة) وبالتالي يؤدي إلى بناء وتكوين شبكة جديدة وقوية من العلاقات الاجتماعية التعليمية؛ مما ينعكس إيجاباً على تكوين وتطوير الشخصية المعرفية للمتعلم ويكون اتجاهات إيجابية لديه عن الإرشاد التعليمي (Athens, 2018)، وتشير البحوث ذات العلاقة إلى حرص المتعلمين سواء من الذكور أو الإناث على الاستفادة من أنماط الإرشاد التعليمي التي تقدم لهم أثناء دراسة المحتوى الإلكتروني؛ نظراً لأنها تؤدي إلى تحسين عمليات التعلم والدافعية التعليمية لديهم (Kervan & Tezci, 2018).

وارتكاراً على عدد من المبادئ المهمة في المجال، مثل إثراء مجال تقنيات التعليم بصفة عامة وتقنية الرسوم المتحركة وتدعيم بيئات التعليم والتعلم الإلكتروني، وكذلك بحثاً عن الاستكشاف والاستنتاج والتوظيف لمتغيرات ومدخل جديدة غير مألوفة وترتبط في الوقت ذاته بمجال تقنيات التعليم، ومجال علم النفس المعرفي؛ فقد اهتمت الدراسة

الحالية بمعرفة مدى فاعلية المتغيرات المرتبطة بتنوع أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة، وعند مراجعة عدد من الدراسات التي اهتمت بالرسوم المتحركة وتوظيفها في التعليم، كدراسة توماس وبوشيستر (Thomas & Buchheister, 2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الرسوم المتحركة كأداة لتقييم، وقد أظهرت النتائج إلى أن الرسوم المتحركة هي أداة واعدة تكشف فهم ودعم الربط الحسابية في عملية التعلم. كما قام يوين وآخرين (Yuen et al., 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الرسوم المتحركة الرقمية في التعلم الذاتي وقد استخدم الفيديو كوسيلة تعليمية مفضلة على الوسائط، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب اكتسبوا المحتوى وعملوا الإشباع باستخدام مقاطع الفيديو ولكنهم لم يحصلوا على الكثير عند استخدامات الفيديو عبر الإنترنت. وهدفت دراسة كاتشرو وآخرين (Kachroo et al., 2018) إلى التعرف على فاعلية استخدام الرسوم المتحركة التفاعلية لدى الطلاب، وقد توصلت النتائج إلى أن الرسوم المتحركة سهلة التحكم والتشغيل، مما انعكس ذلك على تحسين أداء الطلاب بشكل كبير. وقام فليور (Fleer, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الرسوم المتحركة الرقمية في بيئة تعتمد على اللعب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الرسوم المتحركة تثري فرص اللعب وتعزز القدرة المعرفية لدى الطلاب. وقام نورالدين وعثمان (Nordin & Osman, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارات حل المشكلات التعاونية باستخدام تقنية الرسوم المتحركة، وقد أظهرت نتائج الدراسة التأثيرات الكبيرة على مهارات CPS بين المجموعتين. وقام شيرمن وكاجانشي (Schreglmann & Kazanci, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تطوير خطة مقررات التعليم العالي على أساس تقييم الاحتياجات، وقد أظهرت النتائج أن المواد الإلكترونية تتضمن ميزات تفاعلية من أجل استخدامها في مختلف مستويات التعليم وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لتكييف. وقام يانغ وآخرين (Yang et al., 2018) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية المقارنة بين

استخدام الرسوم المتحركة والإرشادات القائمة على الصور الثابتة، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب في مجموعة الرسوم المتحركة أدركوا الحمل المعرفي الأقل دخيلة وحققوا نتائج تعليمية أفضل من أولئك في مجموعة الصور الثابتة. كما قام أرسلان (Arslan, 2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام تقنية الرسوم المتحركة وتأثيرها في تعلم الإشارات البصرية. وقد أظهرت النتائج أن آثار التلميح في الرسوم المتحركة التعليمية تتغير اعتماداً على مستوى المعرفة السابقة لدى المتعلمين. وقام يوسف Yusuf (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام تقنية الرسوم المتحركة الافتراضية بواسطة تقنية المعلومات والاتصالات، وقد أظهرت النتائج أن المخرجات التعليمية قد تحسنت عند استخدام الرسوم المتحركة الافتراضية في التعليم وأن هناك تحسن ملحوظ في نتائج التعلم باستخدام الرسوم المتحركة متعددة الوسائط. وقام لينك وبلويتزير (Link & Ploetzner, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الإبرازات المحددة أثناء التعلم من خلال تقنية الرسوم المتحركة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة حققت نتائج مماثلة في التعلم من خلال الرسوم المتحركة. وقام أوزكان وكيليتش (Özcan & Kiliç, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على آثار استخدام تقنية الرسوم المتحركة المدعومة، وقد أظهرت النتائج عن ارتفاع مستوى النجاح الأكاديمي لكلتا المجموعتين، وأن طريقة تقنية الرسوم المتحركة أكثر فعالية من البرنامج الحالية ولها تأثير كبير على مواقف الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مهارات البحث الإلكتروني عن المصادر المعلوماتية المعرفة والرقمية عبر البوابات والمكتبات والمصادر المتاحة عبر الويب مطلباً رئيساً وركيزة أساسية وضرورية لطلبة الدراسات العليا في مرحلة التعليم الجامعي، كما ذكرت دراسة Nordin & Osman (2018)، (Petrucco & Ferranti, 2017) أن الطلاب الذين تتوافر لديهم تلك المهارات يتمكنوا بسهولة من أداء وإنجاز كافة الأعمال والتكليفات البحثية والأكاديمية اللازمة لهم وعند اعتبار قدرة الطلاب وكفاءاتهم في عمليات ومهام البحث

الإلكتروني عن المعلومات والمصادر والأبحاث فإن ذلك يرتبط بالضرورة بتحقيق الطلاب للأهداف المحددة مسبقاً للعملية التعليمية.

وتؤدي أنماط التفكير المتنوعة التي تختلف وفقاً للفروق الفردية بين الطلاب بمرحلة الدراسات العليا إلى تأثير وارتباط وعلاقة وثيقة بين مستوى السرعة والدقة والأداء للطلاب أثناء البحث عن مصادر المعلومات عبر المحركات البحثية الرقمية المتنوعة، والتي من بينها أنماط التفكير الابتكاري، والإبداعي، والناقد، والتخيلي، وعند الإشارة إلى التفكير التخيلي في ضوء التوجهات والاهتمامات العالمية للأوساط التربوية بهذا النمط من التفكير والسعي إلى تنمية واستثمار قدرات ومهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب بكافة المراحل التعليمية عامة ومرحلة التعليم الجامعي والدراسات العليا خاصة، وعند البحث عن الطرق والمداخل والأساليب التقنية الرقمية المتطورة يلاحظ المتبعين لهذا المجال أن نمذجة المهارات المرتبطة بالبحث الإلكتروني عبر الويب والمصادر الرقمية الأخرى وتقديمها لطلاب الدراسات العليا باستخدام تقنية الرسوم المتحركة (Animation) يتوقع أن تكون ذات كفاءة عالية وتأثير فعال في تنمية كل من مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا.

ويعزز الباحث ذلك التوقع بفاعلية الرسوم المتحركة بهذا الصدد، لما لها من خصائص تقنية متطورة وإمكانات تربوية هائلة؛ عند توظيفها في الدراسة الحالية، لما سوف يترتب على ذلك التركيز على المهارات الأساسية والفرعية والتفصيلات الدقيقة لعملية البحث الإلكتروني، مما يصعب على الوسائط والمثيرات الرقمية الأخرى مثل الصور والرسوم الخطية الثابتة وأفلام الفيديو القيام به وبنفس التأثير والكفاءة.

ومن خلال خبرة الباحث الأكاديمية في تدريس مقررات طلبة مرحلة الماجستير في تخصص تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة طيبة، فقد لاحظ الباحث عدم توافر وامتلاك الطلبة الملتحقين بمرحلة الماجستير لمنظومة المهارات الأساسية والضرورية للبحث الإلكتروني عن المعلومات والمصادر والمراجع، كما لا يتوفر لديهم قدر كبير من أنماط التفكير التي تعكس المحاولات العقلية لطلاب التفكير التخيلي من حيث البحث عن

المصادر الإلكترونية المتنوعة وكذلك الاحتمالات المرتبطة بالمصادر والمكتبات والأوعية الرقمية التي تحتويها على شبكة الإنترنت والمصادر الإلكترونية الأخرى، ويدعم ذلك عدد من الأدبيات والدراسات ونتائج البحوث ذات العلاقة بالمجال مثل دراسة (Sendurur et al., 2019)، (Schreglmann & Kazanci, 2018)، (Link & Ploetzner, 2017) وتأسياً على ما تقدم وللتغلب على مشكلات عدم توافر المهارات الرئيسة والضرورية للبحث الإلكتروني عبر الويب والمصادر الإلكترونية الأخرى وكذلك انخفاض مستوى التفكير التخيلي المرتبط بمصادر المعلومات الإلكترونية وكيفية الوصول إليها.

أسئلة الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية ببحث فاعلية توظيف تقنية الرسومات المتحركة المصحوبة بأنماط الإرشاد الإلكتروني الذي يعزز الفاعلية ويدعم تأثيرها في تقديم مهارات البحث الإلكتروني، وكذلك تؤدي أنماط الإرشاد المشار إليها إلى بناء التلميحات والمثيرات الإيجابية لدى الطلاب، مما يعزز التفكير التخيلي لديهم، وسوف يتم بحث فعالية ذلك على عينة من طلاب الدراسات العليا في قسم تقنيات التعليم، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية تنوع أنماط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما فاعلية نمط الإرشادات الإلكترونية عبر النصوص الموجزة (القصيرة) المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية كلاً من: أ- مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية. ب- التفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة.

٢- ما فاعلية نمط الإرشادات الإلكترونية عبر النصوص الشارحة (المطولة) المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية كلاً من أ- مهارات البحث الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة. ب- التفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة.

فرضيات الدراسة:

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب على محاور اختبار التفكير التخيلي والدرجة الكلية تعزى لاختلاف نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة).
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب على محاور بطاقة الملاحظة مهارات البحث الإلكتروني والدرجة الكلية تعزى لاختلاف نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة).

أهداف الدراسة:

- ١- بحث فاعلية متغيرات مستقلة جديدة ترتبط بالمتعلمين عند اعتبار تصميم المقررات الإلكترونية، مثل الإرشاد الأكاديمي؛ لتحديد فاعليتها في تطوير المهارات العملية للبحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا.
- ٢- الاستفادة من توظيف تقنية الرسوم المتحركة (Animation)، ودمجها في تدعيم العمليات والممارسات التعليمية لدى طلبة الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

- ١- إفاده القائمين على العملية التعليمية في جميع المراحل بصفة عامة، نحو الإسهام في بناء منظومة رقمية لمهارات وأساليب البحث الإلكتروني عن مصادر المعلومات المختلفة عبر المحركات البحثية والبوابات والمكتبات الرقمية؛ نظراً لأهمية ذلك في مساعدة المتعلمين على إنجاز المهام البحثية والأكاديمية بكفاءة.

- ٢- تحديد أنماط الإرشاد من خلال النصوص الرقمية المصاحبة للرسومات المتحركة (Animation)؛ مما ييسر على طلاب الدراسات العليا إمدادهم بالمعلومات الكافية؛ لتحسين أساليبهم التعليمية.
- ٣- تحديد نقاط القوة والضعف عند استخدام الواقع الفعلي للمهارات البحثية الإلكترونية وكيفية مساهمة البحث في تنمية قابلية التعلم لدى طلاب الدراسات العليا.
- ٤- تأصيل وبناء تيارات جديدة من البحوث في تقنيات التعليم، تتبنى بحث فاعلية تقنية الرسوم المتحركة (Animation) بإمكانيات هائلة في مجال التدريب الإلكتروني وتنمية المهارات البحثية كما هو الهدف من البحث الحالي، ومعرفة تأثير ذلك على تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى المتعلمين، حيث إن هناك تشابه بين الرسوم المتحركة التي تعتمد في معظمها على تحويل الأفكار الخيالية إلى صور واقعية متحركة، لذلك ترتبط بتنمية التفكير التخيلي.

حدود الدراسة :

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤١هـ.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في جامعة طيبة - كلية التربية - قسم تقنيات التعليم.
- الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على طلاب الدراسات العليا في كلية التربية - جامعة طيبة.

مصطلحات الدراسة: يتم تعرف المصطلحات الدراسة تعريفاً إجرائياً، كما يأتي:

أنماط الإرشاد الرقمي تعرف إجرائياً بأنها: أسلوب التوجيه والإرشاد للمتعلمين عبر استخدام النصوص الإلكترونية الشارحة؛ التي تصاحب لقطات أو أفلام الرسومات المتحركة الإلكترونية، التي تتناول تقنيات البحث الإلكتروني عبر الإنترنت والمكتبات الرقمية.

النصوص الرقمية تعرف إجرائياً بأنها: الشروح والتعليقات اللفظية المكتوبة والتي تقترن أو تصاحب الرسومات المتحركة في البحث الحالي لتوضيح محتواها.

الرسوم المتحركة الرقمية المتحركة تعرف إجرائياً بأنها: تقنية تستخدم أساليب التحريك لسلسلة من تتابعات الرسومات الخطية الثابتة ليتم تحويلها إلى رسومات رقمية نابضة بالحركة تشبه الفيديو تماماً بل تتفوق عليه في عرض أو تصوير مهارات عملية واقعية؛ يصعب تصويرها بالفيديو الرقمي.

الفيديو الرقمي تعرف إجرائياً بأنها: تقنية رقمية تستخدم أساليب التصوير والعرض تتابعات الصور الثابتة الحقيقية؛ و ثم عرضها بسرعة (٢٤) إطار في كل ثانية؛ مما يجعل عين المشاهد تدرك تلك الصور بأنها متحركة فعلياً، وهي تطابق واقعياً المشاهد المعروضة في الفيديو.

مهارات البحث الإلكتروني تعرف إجرائياً بأنها: تلك الأفعال والسلوكيات التي تتبع طرائق وأساليب واستراتيجيات متطورة يقوم بها الباحثون وطلبة الدراسات العليا أثناء البحث عن مصادر المعلومات الرقمية بأشكالها المختلفة (كتب، مقالات، دراسات، أبحاث، صور) وذلك عبر أكثر من محرك بحثي من المحركات البحثية عبر الإنترنت.

التفكير التخيلي:

يعرف التفكير التخيلي بأنه (العملية التي نستخدمها لتذكر شيء نعرفه؛ أو للجمع بين اثنين أو أكثر من حواسنا الخمس؛ لإنشاء [تخيل] شيء لم نره من قبل). (Gundry, S. 2021).

ويعرف التفكير التخيلي إجرائياً بأنه: العادات والعمليات العقلية العليا التي تبدأ بعملية الإدراك والانتباه ومعالجة المعلومات في العقل عبر نمط تفكير يعتمد على مهارات التخيل، ويتم تخزين نتائج التفكير التخيلي في الذاكرة البصرية للمتعلم.

إجراءات الدراسة:

(١) منهج الدراسة: نظراً لأن الدراسة الحالية قد اهتمت بدراسة فاعلية تنوع أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمجموعتين للوصول إلى المتوسطات والمقارنات في متغيرات الدراسة.

المتغيرات المستقلة للدراسة: يوجد للبحث متغير مستقل واحد وله نمطان، الأول: إرشادات إلكترونية بالنصوص الموجزة (القصيرة). الثاني: إرشادات إلكترونية بالنصوص الشارحة (المطولة).

المتغيرات التابعة للدراسة: يوجد للبحث متغيرين تابعين، وهما: المتغير الأول: مهارات البحث الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. المتغير الثاني: التفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا.

(٢) عينة الدراسة: تكونت العينة الحالية من جميع طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة للعام الدراسي ١٤٤١هـ - ٢٠٢٠م، وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من عدد (٤٧) طالب من طلاب الدراسات العليا والمسجلين في مقرر التعلم الإلكتروني، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم توزيعهم على مجموعات الدراسة المجموعة الأولى: الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة الرقمية. المجموعة الثانية: أنماط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية.

(٣) إعداد أدوات الدراسة:

(٣-١) اختبار التفكير التخيلي: تم إعداد اختبار التفكير التخيلي بضوء الخطوات التالية:
(٣-١-١) الهدف من الاختبار: قام الباحث بالاطلاع والمراجعة لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي اشتمل عليها البحث الحالي، التي اهتمت بقياس التفكير

التخيلي، مع الاطلاع على عدد من المقاييس التي اشتملت عليها تلك المصادر، وفي ضوء ذلك تم تحديد الهدف من اختبار التفكير التخيلي والذي تمثل في قياس مدى النمو في التفكير التخيلي لدى طلاب عينة الدراسة، وقد بلغت عدد مفردات الاختبار عشرون (٢٠) مفردة.

(٣-١-١) **صدق اختبار التفكير التخيلي:** لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٦) طالب، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (١٩, ٠-٩٣, ٠)، والجدول التالي يبين ذلك.

(٣-١-٢) **صدق المحكمين:** ومن أجل التأكد من صدق الاختبار الظاهري تم عرضه على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في تقنيات التعليم والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس وطلب من المحكمين الحكم على فقرات الاختبار من حيث شموليتها وكفائيتها ووضوحها ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً فيها. وفي ضوء اقتراحات المحكمين أجريت بعض التعديلات على الاختبار. بعد صياغة الفقرات وترتيبها وبذلك تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) فقرة.

(٣-١-٣) **معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وتكونت من (١٦) طالب تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك لتقدير معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وقد طبق الاختبار عليهم، بهدف استبعاد الفقرات غير المناسبة، وجدول (١) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول رقم (١) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

السؤال	الصعوبة	التمييز	السؤال	الصعوبة	التمييز
1	0.75	0.50	14	0.38	0.13
2	0.19	0.25	15	0.56	0.38
3	0.25	0.50	16	0.63	0.63
4	0.56	0.38	17	0.69	0.50
5	0.63	0.63	18	0.63	0.63
6	0.5	0.63	19	0.56	0.13
7	0.31	0.50	20	0.5	0.75
8	0.44	0.75	21	0.25	0.38
9	0.38	0.50	22	0.93	0.13
10	0.44	0.38	23	0.44	0.63
11	0.5	0.63	24	0.56	0.50
12	0.31	0.38	25	0.56	0.63

يبين جدول (١) أنّ معاملات صعوبة الفقرات للاختبار تتراوح بين (0.19-0.93)، ومعاملات تمييزها تتراوح بين (0.13 - 0.75)، وبناءً على المدى المقبول لصعوبة وتمييز الفقرة فقد تم حذف الفقرات (2، 14، 19، 21، 22)، بحيث أصبح العدد النهائي (٢٠) فقرة.

(٣-١-٤) ثبات الاختبار التفكير التخيلي: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٦) طالب، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (٩٢, ٠). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمحاور الأربعة، إذ بلغ (٩٥, ٠) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة كما في جدول (٢).

جدول رقم (٢) ثبات اختبار التفكير التخيلي والدرجة الكلية

الاختبار	معامل كرونباخ ألفا
المحور الأولعين	0.72
المحور الثاني	0.82
المحور الثالث	0.86

الاختبار	معامل كرونباخ ألفا
المحور الرابع	0.81
ثبات الاختبار ككل	0.95

(٢-٣) بطاقة الملاحظة: وقد تم إعداد تلك الأداة في ضوء الخطوات الآتية:

(١-٢-٣) الهدف من بطاقة الملاحظة: بعد الاطلاع والمراجعة لعدد من الدراسات والأدبيات التي تناولت بطاقة ملاحظة أداء تنمية مهارات البحث الإلكتروني عبر الويب، قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة الدراسة الحالية، وقد تم في البداية تحديد الهدف من البطاقة والذي تمثل في مقدرة البطاقة على ملاحظة تنمية مهارات أفراد عينة الدراسة الحالية من طلاب جامعة طيبة عبر الويب لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية، وقد تكونت البطاقة من عدد (٣٥) فقرة موزعة على أربعة محاور.

(٢-٢-٣) صدق بطاقة الملاحظة (صدق البناء): لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٢٠) طالب، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٦٣ - ٠,٨٩)، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

الرقم	الارتباط مع الأداة	الارتباط مع المحور	الرقم	الارتباط مع الأداة	الارتباط مع المحور
1	.759**	.783**	19	.665**	.803**
2	.757**	.903**	20	.770**	.882**
3	.783**	.926**	21	.853**	.910**
4	.676**	.802**	22	.826**	.829**
5	.894**	.896**	23	.759**	.873**
6	.790**	.825**	24	.696**	.730**
7	.853**	.935**	25	.706**	.847**
8	.853**	.935**	26	.706**	.847**
9	.895**	.886**	27	.757**	.699**
10	.676**	.837**	28	.783**	.794**
11	.759**	.904**	29	.801**	.873**
12	.790**	.727**	30	.894**	.940**

الارتباط مع المحور	الارتباط مع الأداة	الرقم	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الأداة	الرقم
.827**	.790**	31	.803**	.706**	13
.908**	.869**	32	.910**	.853**	14
.928**	.853**	33	.717**	.748**	15
.905**	.895**	34	.795**	.759**	16
.905**	.895**	35	.711**	.643**	17
			.766**	.634**	18

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

(٣-٢-٣) ثبات مقياس بطاقة الملاحظة: للتأكد من ثبات مقياس بطاقة الملاحظة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٨) طالب، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (٠,٨٩). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشادسون - ١٨، وبلغ (٠,٨٩٧) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية كما يبين جدول (٤).

جدول رقم (٤) ثبات إعادة لبطاقة الملاحظة والمحاور والدرجة الكلية

معامل كرونباخ ألفا	بطاقة الملاحظة
0.883	المحور الأول
0.891	المحور الثاني
0.923	المحور الثالث
0.834	المحور الرابع
0.897	ثبات بطاقة الملاحظة ككل

(٤-٢-٣) الصياغة الإجرائية لفقرات البطاقة: بالاعتماد على الدراسات السابقة وبالاستفادة من بعض المقاييس قام الباحث بكتابة فقرات المقاييس، وقد راعى في كتابة فقرات البطاقة وصياغتها بلغة المستجيب حتى تصف مقدار الاستجابة التي تعبر عنها الفقرة، كما أخذ بعين الاعتبار أن تكون الفقرات مصاغة بلغة الحاضر، وتجنب كتابة

الفقرات على شكل حقائق، وتجنب الفقرات التي تعطي أكثر من معنى واحد، وتجنب الفقرات غير المناسبة للبعد النفسي المراد قياسه، أن تقيس الفقرة ما أعدت له، تجنب الفقرات التي تفتقر للتمييز مثل التي يوافق عليها الكل ويعارضها الكل، مراعاة لغة الفقرات بحيث تكون سهلة وواضحة ومباشرة، مراعاة قصر الفقرات، تجنب إدخال فكرتين في نفس الفقرة، وتجنب استخدام الكلمات مثل جميع، إطلاقاً، فقط، مجرد، تجنب استخدام نفي النفي في الفقرة الواحدة، كما واقترح الباحث أن تكون فقرات إيجابية وفقرات سلبية موزعة على البطاقة كاملة.

(٣-٢-٥): التحقق من دلالات الصدق:

❖ عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين: وقد تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين من تخصصات تقنيات التعليم، القياس والتقويم، علم النفس، المناهج والتدريس، الإرشاد النفسي وذلك من أجل سلامة الصياغة اللغوية، درجة ارتباط الفقرة بالمجال السلوكي مهارات التعلم الاجتماعي والدافعية، مدى انتماء الفقرة للمقياس، مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة، إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

(٤) إعداد مادة المعالجة التجريبية للدراسة: تمثلت مادة المعالجة التجريبية للدراسة الحالية في المحتوى الإلكتروني وذلك عند اعتبار مستويي المتغير المستقل في البحث وهو أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية: وقد مر إعداد المعالجة التجريبية للبحث بالخطوات الآتية:

(٤-١) إعداد الوحدة التعليمية المقترحة للبحث الحالي: والتي تتناول مصادر المعلومات الإلكترونية والرقمية: طرائق وأساليب واستراتيجيات البحث فيها؛ وذلك بهدف تنمية مهارات طلاب الدراسات العليا في كل من البحث الإلكتروني في كل المصادر للوصول إلى البحوث والدراسات والأدبيات والمقالات والمراجع المرتبطة بمجال تخصص كل منهم؛ نظراً لحاجة الطلاب في مرحلة الدراسات العليا الماسة لكل المصادر الإلكترونية؛ وسوف يدرس الطلاب تلك الوحدة بطريقة فردية تعتمد على مبادئ التعلم الذاتي وتستفيد من طرائق التدريب أيضاً على البحث عن المعلومات عبر الإنترنت.

(٤-٢) مراجعة ومطالعة الأدبيات الحديثة المرتبطة بأساليب تصميم المحتوى الإلكتروني المتضمن للمهارات العملية للبحث الإلكتروني، وكذلك الوسائط المناسبة لتقديم الوحدة التعليمية المقترحة، ومبادئ إدارة وتقديم المحتوى الإلكتروني عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني المختلفة.

(٤-٣) المقارنة بين خصائص وإمكانات أفضل أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المتاحة عبر الويب: وذلك من خلال تحديد كل الخصائص والإمكانات لانتقاء أنسب تلك الأنظمة لتقديم محتوى الوحدة المقترحة للبحث، وبالطريقة التي تتناسب مع مستوي تقديم المتغير المستقل لها وهو أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية.

(٤-٤) تصميم المحتوى الإلكتروني لمهارات البحث في المصادر الإلكترونية، وفقاً لمستوي المتغير المستقل للبحث:

حيث راعى الباحث إعداد تصميمين مختلفين للمتغير المستقل الرئيس للبحث وهما:

المستوى الأول: الإرشاد عبر النصوص الإلكترونية الشارحة المصاحبة للرسومات المتحركة.

المستوى الثاني: الإرشاد عبر النصوص الإلكترونية الموجزة المصاحبة للرسومات المتحركة.

(٤-٥) إعداد وتصميم وإنتاج الوسائط الإلكترونية المستخدمة لتقديم المحتوى الإلكتروني:

(٤-٥-١) تصميم الصور والرسومات الخطية والفيديو المرتبطة بالوحدة المقترحة للدراسة.

(٤-٥-٢) تصميم الرسومات المتحركة للدراسة: والتي تشمل على مهارات البحث الإلكتروني في مصادر المعلومات والمكتبات الإلكترونية.

(٣-٥-٤) جلب واستيراد الوسائط الرقمية المتاحة عبر الإنترنت ودمجها في الوحدة المقترحة.

(٦-٤) إعداد السيناريو الخاص بتصميم المحتوى الإلكتروني للوحدة المقترحة فعلياً:

قام الباحث بإعداد سيناريو للوحدة المقترحة يبين تسلسل عرض المحتوى والوسائط الإلكترونية المستخدمة في تقديمه، وذلك بهدف استخدامه في الإنتاج الفعلي للوحدة المقترحة للدراسة.

(٧-٤) إنتاج المحتوى الإلكتروني للوحدة المقترحة للدراسة، ورفع المحتوى على إحدى نظم إدارة التعلم (LMS) وقد تم اختيار نظام التعلم الإلكتروني (Black Board):

وقد تم اختيار نظام التعلم الإلكتروني (Black Board) في تقديم الوحدة المقترحة للدراسة؛ نظراً لأنه النظام الإلكتروني المستخدم في الجامعة، ولجميع الطلاب حسابات على هذا النظام، بالإضافة إلى أنه نظام تعلم إلكتروني عالمي وقد نشرت العديد من الدراسات العالمية التي استخدمت هذا النظام في التعلم الإلكتروني.

(٨-٤) بدء الدراسة الفعلية للمحتوى الإلكتروني المرتبط بالبحث الإلكتروني في مصادر المعلومات الإلكترونية والرقمية لطلاب الدراسات العليا؛ وذلك وفق مستويي المتغير المستقل للبحث.

(٩-٤) المتابعة المستمرة وتقديم المساعدة الإلكترونية اللازمة للطلاب أثناء تنفيذ تجربة البحث: وذلك بهدف تذليل العقبات والمعوقات التي قد تواجه الطلاب.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

تكافؤ مجموعات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة والتأكد من ضبط جميع المؤثرات على الدراسة تم التأكد من تكافؤ المجموعات على أداتي الدراسة، تم إجراء تطبيق قبلي لمقياسين الدراسة قبل بداية الدراسة. لدراسة درجة التكافؤ بين المجموعات، تم استخدام اختبار t-test كما يبين جدول (٥).

جدول رقم (٥) اختبار t-test لقياس مدى تكافؤ مجموعات الدراسة على الاختبار وبطاقة الملاحظة

المتغير	المجموعات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
اختبار التفكير التخيلي	الشارحة	9.86	3.16	0.767
	الموجزة	10.20	4.48	
بطاقة ملاحظة أداء مهارات البحث الإلكتروني	الشارحة	4.91	2.15	0.152
	الموجزة	6.04	3.05	

وتظهر نتائج تحليل اختبار t-test عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على الأداتين مما يدل على تكافؤ المجموعتين للدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تنوع أنماط الإرشاد عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني والتفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

(١) الإجابة عن أسئلة الدراسة:

(١-١) السؤال الأول: ما فاعلية تنوع أنماط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية في التفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة؟

وينبثق من هذا السؤال الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) بين متوسطات درجات الطلاب على محاور اختبار التفكير التخيلي والدرجة الكلية تعزى لاختلاف نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة). للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضح جدول (٦).

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور اختبار التفكير التخيلي والاختبار ككل وحسب متغير نمط تصميم الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسوم المتحركة الرقمية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعات	المحاور
23	.662	4.56	الشارحة	المحور الأول
24	.607	3.75	الموجزة	
47	.751	4.14	المجموع	
23	.727	4.56	الشارحة	المحور الثاني
24	.658	3.45	الموجزة	
47	.884	4.00	المجموع	
23	.722	4.39	الشارحة	المحور الثالث
24	.612	3.12	الموجزة	
47	.920	3.74	المجموع	
23	.572	4.65	الشارحة	المحور الرابع
24	.721	3.45	الموجزة	
47	.883	4.04	المجموع	
23	1.64	18.17	الشارحة	المجموع
24	1.44	13.79	الموجزة	
47	2.689	15.93	المجموع	

يتضح من جدول (٦) وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور اختبار التفكير التخيلي والاختبار ككل وحسب متغير نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) كما يبين جدول (٧).

الجدول رقم (٧) تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على اختبار التفكير التخيلي

مصدر التباين	محاور الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نتيجة الاختبار البعدي	المحور الأول	7.105	1	7.105	17.455	.000
	المحور الثاني	13.181	1	13.181	26.074	.000
	المحور الثالث	16.410	1	16.410	34.544	.000
	المحور الرابع	14.990	1	14.990	34.100	.000
	المجموع	202.170	1	202.170	81.539	.000
الخطأ	المحور الأول	16.688	41	.407		
	المحور الثاني	20.727	41	.506		
	المحور الثالث	19.477	41	.475		
	المحور الرابع	18.023	41	.440		
	المجموع	101.656	41	2.479		
المجموع	المحور الأول	835.000	47			
	المحور الثاني	788.000	47			
	المحور الثالث	698.000	47			
	المحور الرابع	804.000	47			
	المجموع	12269.000	47			
الخطأ المعدل	المحور الأول	25.957	46			
	المحور الثاني	36.000	46			
	المحور الثالث	38.936	46			
	المحور الرابع	35.915	46			
	المجموع	332.809	46			

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الأول من اختبار التفكير التخيلي حيث

- بلغت قيمة ف 17.455 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الثاني من اختبار التفكير التخيلي حيث بلغت قيمة ف (26.074) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الثالث من اختبار التفكير التخيلي حيث بلغت قيمة ف (34.544) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الرابع من اختبار التفكير التخيلي حيث بلغت قيمة ف (34.100) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على اختبار التفكير التخيلي حيث بلغت قيمة ف (81.539) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة. وبذلك يتم رفض الفرض الأول الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب على محاور اختبار

التفكير التخيلي والدرجة الكلية تعزى لاختلاف نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة).

السؤال الثاني: ما فاعلية تنوع أنماط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة؟

وينبثق من هذا السؤال الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب على محاور بطاقة الملاحظة مهارات البحث الإلكتروني والدرجة الكلية تعزى لاختلاف نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة). للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يبين جدول (٨).

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني وبطاقة ككل وحسب متغير نمط تصميم الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسوم المتحركة الرقمية

المحاور	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المحور الأول	الشارحة	4.26	.688	23
	الموجزة	3.75	.531	24
	المجموع	4.00	.659	47
المحور الثاني	الشارحة	4.91	.900	23
	الموجزة	4.20	.931	24
	المجموع	4.55	.973	47
المحور الثالث	الشارحة	7.65	.934	23
	الموجزة	6.00	1.25	24
	المجموع	6.80	1.37	47
المحور الرابع	الشارحة	9.21	1.50	23
	الموجزة	7.33	1.27	24
	المجموع	8.25	1.67	47

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعات	المحاور
23	2.32	26.04	الشارحة	المجموع
24	2.51	21.29	الموجزة	
47	3.39	23.61	المجموع	

يتضح من جدول (٨) وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني وبطاقة ككل وحسب متغير نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة)، ولييان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) كما يبين جدول (٩).

جدول رقم (٩) تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني

عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية

على استجابة أفراد عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني ومحاورها.

مصدر التباين	محاور الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نتيجة الاختبار البعدي	المحور الأول	2.382	1	2.382	6.641	.014
	المحور الثاني	4.595	1	4.595	6.427	.015
	المحور الثالث	28.487	1	28.487	25.224	.000
	المحور الرابع	41.544	1	41.544	20.571	.000
	المجموع	239.316	1	239.316	47.354	.000
الخطأ	المحور الأول	15.067	42	.359		
	المحور الثاني	30.026	42	.715		
	المحور الثالث	47.433	42	1.129		
	المحور الرابع	84.820	42	2.020		
	المجموع	212.260	42	5.054		
المجموع	المحور الأول	772.000	47			
	المحور الثاني	1018.000	47			
	المحور الثالث	2266.000	47			
	المحور الرابع	3332.000	47			
	المجموع	26744.000	47			

مصدر التباين	محاور الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الخطأ المعدل	المحور الأول	20.000	46			
	المحور الثاني	43.617	46			
	المحور الثالث	87.277	46			
	المحور الرابع	128.936	46			
	المجموع	529.106	46			

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الاول من بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني حيث بلغت قيمة F (6.641) وبدلاله إحصائية 0.014، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الثاني من بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني حيث بلغت قيمة F (6.427) وبدلالة إحصائية 0.015، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الثالث من بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني حيث بلغت قيمة F (25.224) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على المحور الرابع من بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني حيث بلغت قيمة ف (20.571) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة.

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لأثر نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية على استجابة أفراد عينه الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات البحث الإلكتروني حيث بلغت قيمة ف (47.354) وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة) للرسومات المتحركة، وبذلك يتم رفض الفرض الثاني الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب على محاور بطاقة الملاحظة مهارات البحث الإلكتروني والدرجة الكلية تعزى لاختلاف نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية (الشارحة، الموجزة).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بالسؤال الأول: والذي ينص على "ما فاعلية تنوع أنماط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية في التفكير التخيلي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة؟"

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مستويي نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص الإلكترونية المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية، على اختبار التفكير

التخيلي البعدي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة، ومجالاته الأربعة؛ لصالح نمط النصوص الشارحة، ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى أن:

١- نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص الشارحة المصاحبة للرسومات المتحركة قد أدى إلى تزويد المتعلمين بالمزيد من المثيرات والتلميحات والأفكار التي قد أدت إلى حدوث تفاعل بين المعلومات المقدمة للمتعلم عبر بيئة ونظام التعلم الإلكتروني وبين استعداداته وقدراته ومهارات التفكير لديه، مما أدى إلى نمو مهارات التفكير التخيلي لديهم أثناء دراستهم للوحدة المقترحة للدراسة الحالية.

٢- خصائص وإمكانات الرسومات المتحركة التي تعتمد في تصميمها وإنتاجها على التفكير التخيلي للمصممين، وتم استخدامها في تقديم الوحدة المقترحة للدراسة، أدت عند اعتبار اقترانها بالنصوص الإلكترونية الشارحة المستخدمة في إرشاد الطلاب أثناء التعلم، أدت إلى جذب انتباه طلاب الدراسات العليا وإتاحة بيئة الكترونية ثرية بالتلميحات المعرفية عبر الرسومات المتحركة والوسائط الإلكترونية والتشكيلة المتنوعة من الوسائط الرقمية الأخرى؛ مما نتج عنه نمو كبير في معدل التفكير التخيلي لديهم.

٣- نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Black Board الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية لتقديم محتوى الوحدة المقترحة للدراسة، يشتمل على العديد من الأدوات والبدايل والاختيارات التي تتيح للمتعلم العديد من أنماط التعلم الإلكتروني والتفاعلات التعليمية مع المحتوى التعليمي الإلكتروني؛ وقد أدى ذلك بالضرورة إلى عدم وضع قيود على حرية التفكير والتخيل والتأمل لدى الطلاب عينة الدراسة أثناء دراسة المحتوى الإلكتروني للوحدة المقترحة للدراسة؛ بالإضافة إلى نمط الإرشاد عبر النصوص الإلكترونية الشارحة؛ أدى ذلك إلى نمو مهارات التفكير التخيلي لديهم عبر بيئة التعلم الإلكتروني.

٤- المعلومات والمهارات التي اشتملت عليها الوحدة المقترحة للبحث والتي ترتبط بمهارات البحث الإلكتروني في مصادر المعلومات الإلكترونية، وتقديم تلك الوحدة عبر أحد أنظمة التعلم الإلكتروني، وتطبيق تلك المهارات إلكترونياً أيضاً، وتزويد الطلاب بالإرشاد عبر النصوص الإلكترونية الشارحة؛ قد أدى إلى إتاحة وتهيئة بيئة تعليمية تشتمل على مثيرات تعليمية إلكترونية ترتبط بصورة مباشرة بتنمية مهارات التفكير التخيلي؛ وهو ما أيدته النتائج التي توصل إليها البحث.

٥- عند اعتبار أهمية موضوع الوحدة المقترحة للبحث وارتباطها بكافة المقررات الدراسية لمرحلة الدراسات العليا، وعدم توفر العديد من مهارات البحث الإلكتروني وعملياته لدى طلاب الدراسات العليا، فربما يكون ذلك هو السبب الذي أدى مساعدة طلاب الدراسات العليا خاصة مع توافر الإرشاد المعتمد على النصوص الإلكترونية الشارحة وقد أدى إلى نمو التفكير التخيلي لديهم بعد التعلم الإلكتروني من خلال الوحدة المقترحة للدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني: والذي ينص على "ما فاعلية تنوع أنماط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص المصاحبة (الشارحة، الموجزة) للرسومات المتحركة الرقمية في تنمية مهارات البحث الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة؟"

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مستويي نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص الإلكترونية الشارحة المصاحبة للرسومات المتحركة الرقمية، على بطاقة ملاحظة أداء مهارات البحث الإلكتروني عبر الويب البعدي، لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة طيبة ومجالاتها الأربعة، لصالح نمط النصوص الشارحة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن:

١- طبيعة ومتطلبات المهارات المرتبطة بالبحث الإلكتروني عن المعلومات عبر الويب، تتطلب العديد من المراحل والخطوات والتفصيلات الدقيقة، والربط بين أكثر من

حقل أو مجال أثناء البحث؛ ولذلك فقد أدى نمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص الشارحة إلى تقديم كافة الفنيات المرتبطة بالبحث الإلكتروني، وقد انعكس ذلك بالطبع على أداء أفراد عينة البحث من طلاب الدراسات العليا في جامعة طيبة، وأدى إلى نمو مهارات البحث الإلكتروني لديهم.

٢- طريقة تقديم المحتوى الإلكتروني عبر نظام البلاك بورد وهو أحد أنظمة التعلم الإلكتروني سمح للطلاب باستعراض المحتوى الإلكتروني للوحدة المقترحة للدراسة ومشاهدته عدة مرات مما نتج عنه عرض المهارات اللازمة للبحث الإلكتروني عدة مرات أمام الطلاب؛ ويتفق هذا مع استراتيجيات تقنيات التعليم الحديثة والأدبيات التربوية ذات العلاقة ومبادئ التعلم المتمركز حول الطالب، وقد أدى ذلك إلى مساعدة الطلاب على تنمية مهارات البحث الإلكتروني لديهم.

٣- توظيف تقنيات وعناصر تقنية الوسائط المتعددة مع التركيز على الرسومات المتحركة تحديداً في عرض المهارات المرتبطة بالبحث الإلكتروني، قد أدى عند اقتران الرسومات المتحركة بنمط الإرشاد الإلكتروني عبر النصوص الشارحة، أدى إلى تنشيط الملكات والعمليات العقلية العليا لدى طلاب الدراسات العليا المرتبطة بالمهارات؛ مما أسهم في نمو المهارات العملية للبحث الإلكتروني عبر مصادر المعلومات الإلكترونية، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المهارات في الدراسة الحالية.

٤- يدرك جميع طلاب الدراسات العليا أن مهارات البحث الإلكتروني تعد ركيزة ومهارة أساسية للتعامل والتعلم والبحث وأداء الواجبات والمشروعات والتكليفات البحثية في كافة المقررات الدراسية في مرحلة الدراسات العليا، ولذلك عندما أتيح لهم التعلم حول تلك المهارات، فإنهم ربما يكونون قد قاموا بالتدريب الفعلي على أداء تلك المهارات عبر الويب، وعبر مكتبة الجامعة الرقمية، ومراجعة خطوات الأداء من خلال إعادة مشاهدة المحتوى الإلكتروني عبر البلاك بورد، ومقارنة أدائهم الفعلي

بالأداء المثالي والصحيح لتلك المهارات وخصوصاً عند اعتبار الإرشاد والتوجيه الإلكتروني القائم على النصوص الشارحة المقترن بالرسومات المتحركة؛ مما نتج عنه نمو في مهارات أفراد عينة البحث من طلاب الدراسات العليا لمهارات البحث الإلكتروني.

٥- طبيعة مرحلة الدراسات العليا، وخصائص الطلاب بها، وحرصهم على التعلم والحصول على مراكز متقدمة في التقديرات الأكاديمية في المقررات المختلفة؛ قد أدى إلى حرصهم على الاستفادة المثالية من كل عناصر تقديم المحتوى الإلكتروني للوحدة المقترحة عن مهارات البحث الإلكتروني المصاحبة للرسومات الإلكترونية التي تتناول خطوات ومهارات البحث الإلكتروني بالتفصيل؛ وقد أدى ذلك إلى حدوث تطوير في المهارات العملية المرتبطة بمهارات البحث الإلكتروني عن المعلومات عبر الويب، لدى أفراد عينة الدراسة.

توصيات الدراسة ومقترحاته :

(١) توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة تبني واتباع وابتكار أساليب جديدة للبحث عن المعلومات والمصادر الإلكترونية؛ للاستفادة منها في علميات البحث والتعلم الإلكتروني، عند اعتبار الوفرة الهائلة والنمو المستمر لمصادر المعلومات الإلكترونية والرقمية.
- مراعاة الفروق الفردية والاختلافات في مستويات أداء المهارات أثناء التعامل مع مصادر المعلومات الإلكترونية؛ مما يستلزم بالضرورة تقديم أنماط الدعم والإرشاد للطلاب أثناء البحث في تلك المصادر.
- إعداد وتقديم دورات تدريبية إلكترونية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات؛ لتدريبهم على الطرائق المثالية العالمية للبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية بكافة

أنواعها، في ضوء المعايير العالمية لجودة البحث الإلكتروني الصادرة عن المنظمات العالمية للمعايير (QM).

- استحداث ودمج خصائص جديدة لمحركات بحثية مخصصة فقط لطلاب مرحلة الدراسات العليا في الجامعات؛ وذلك وفق المتغيرات والفنيات المرتبطة بالمتغيرات والمهام الخاصة بطلاب تلك المرحلة فقط.

المراجع:

References:

- Arslan-Ari, I. (2018). Learning from instructional animations: How does prior knowledge mediate the effect of visual cues?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 140-149.
- Athens, W. (2018). Perceptions of the Persistent: Engagement and Learning Community in Underrepresented Populations. *Online Learning*, 22(2), 27-57.
- Bates, M.S., Phalen, L. & Moran, C. (2018). Understanding Teacher Professional Learning through Cyber Research. *Educational Technology Research and Development*, 66(2), 385-402.
- Bortnik, B., Stozhko, N., Pervukhina, I., Tchernysheva, A. & Belysheva, G. (2017). Effect of Virtual Analytical Chemistry Laboratory on Enhancing Student Research Skills and Practices. *Research in Learning Technology*, 25(1), 1-20.
- Castek, J. & Coiro, J. (2015). Understanding What Students Know: Evaluating Their Online Research and Reading Comprehension Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 546-549.
- Christensen, P., Poehl, T. & McFerrin, K. (2018). Assessing Student Perception of Online Discussion Forums. In E. Langran & J. Borup (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 118-122).
- Gundry, S. (2021). What is imaginative thinking? Available at (<https://www.quora.com/What-is-imaginative-thinking>).
- Flear, M. (2018). Digital animation: New conditions for children's development in play-based setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943-958.
- Hewitt, A. & Stubbs, M. (2017). Supporting Law Students' Skills Development Online--A Strategy to Improve Skills and Reduce Student Stress?. *Research in Learning Technology*, 25(1), 1-24.
- Hoda, S., Susono, H. & Shimomura, T. (2016). Web 3s Card for Reflection and Sharing. In *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning* (pp. 167-171). Washington, DC, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kachroo, U., Vinod, E., Balasubramanian, S., W., J. & Prince, N. (2018). Red Cell Indexes Made Easy Using an Interactive Animation:

- Do Students and Their Scores Concur?. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 50-55. Retrieved March 23, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/189488/>.
- Kao, G.Y.M., Chiang, X.Z. & Foulsham, T. (2019). Reading behavior and the effect of embedded selfies in role-playing picture e-books: An eye-tracking investigation. *Computers & Education*, 136(1), 99-112. Elsevier Ltd. Retrieved March 29, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/208393/>.
 - Kervan, S. & Tezci, E. (2018). Adaptation of ICT Integration Approach Scale to Kosovo Culture: A Study of Validity and Reliability Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1022-1035.
 - Kingsley, T.L., Cassady, J.C. & Tancock, S.M. (2015). Successfully Promoting 21st Century Online Research Skills: Interventions in 5th-Grade Classrooms. *Reading Horizons*, 54(2), 91-134.
 - Leh, A.S.C. (2014). Promoting Critical Thinking in an Online Environment. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2014--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1156-1164). Tampere, Finland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
 - Link, F. & Ploetzner, R. (2017). The Influence of Predefined and Interactive Highlights on Attention Guidance During Learning from Animation – An Eye Tracking Comparison. In J. Dron & S. Mishra (Eds.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 632-637).
 - Lorber, K. (2015). What's App'ening? Teaching Students Critical Thinking Skills Via Online Research Tools. In *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 625-630).
 - Ma, B. (2018). Animation Production Teaching Model based on Design-Oriented Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(8), 172-184. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.
 - McCauley, K. (2016). Computer Animation in Instructional Design. In G. Chamblee & L. Langub (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2185-2190).
 - Musa, S., Ziatdinov, R., Sozcu, O.F. & Griffiths, C. (2015). Developing Educational Computer Animation Based on Human Personality Types. *European Journal of Contemporary Education*, 11(1), 52-71.

- Narayanan, S. & Adithan, M. (2015). Analysis of Question Papers in Engineering Courses with Respect to HOTS (Higher Order Thinking Skills). American Journal of Engineering Education, 6(1), 1-10.
- Nordin, N. & Osman, K. (2018). Students' Generated Animation: An Innovative Approach to Inculcate Collaborative Problem Solving (CPS) Skills in Learning Physics. Journal of Education in Science, Environment and Health, 4(2), 206-226.
Özcan, M.F. & Kiliç, L.K. (2017). The Effects of Animation Supported 5E Model on Teaching "Indicative and Subjunctive Moods" in 7th Grade Turkish Lesson. Universal Journal of Educational Research, 5(1),.
- Paravati, G., Lamberti, F., Gatteschi, V., Demartini, C. & Montuschi, P. (2017). Point Cloud-Based Automatic Assessment of 3D Computer Animation Courseworks. IEEE Transactions on Learning Technologies, 10(4), 532-543.
- Petrucco, C. & Ferranti, C. (2017). Developing Critical Thinking in online search. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 13(3),. Italian e-Learning Association.
- Qin, Z. & Tao, Z. (2018). Construction of SOA Based VR Technology in Animation Teaching. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 13(5), 153-164. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.
- Schreglmann, S. & Kazanci, Z. (2018). A Lesson Plan Development Study for Higher Education Based on Needs Assessment "Graphics and Animation in Education" Course. International Education Studies, 11(7), 155-165. Retrieved March 23, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/189439/>.
- Sendurur, E., Efendioğlu, E., Senturk, H. & Caliskan, N. (2019). High Achievers' Web Searching Behaviors and Patterns in Two Different Task Types. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 28(2), 217-238. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Spanorriga, C., Tsiotakis, P. & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors, Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology (pp. 1315-1324).
- Spicci, M. (2019). Using thinking routines to develop "critical thinking" skills. In J. Theo Bastiaens (Ed.), Proceedings of EdMedia + Innovate Learning (pp. 1217-1228).

- Thomas, A. & Buchheister, K. (2019). Stop-Motion Animation as a Tool for Assessing Preservice Early Childhood and Elementary Teachers' Understanding of Connections among Mathematical Representations and Computational Algorithms. In K. Graziano (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2230-2236).
- Wetcho, S. & Na-Songkhla, J. (2019). The Different Roles of Help-Seeking Personalities in Social Support Group Activity on E-Portfolio for Career Development. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14(2), 124-138. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.
 - Yang, C., Jen, C.H., Chang, C.Y. & Yeh, T.K. (2018). Comparison of Animation and Static-Picture Based Instruction: Effects on Performance and Cognitive Load for Learning Genetics. Journal of Educational Technology & Society, 21(4), 1-11.
 - Yuen, M.C., Koo, A.C. & Woods, P. (2018). Independent Learning of Digital Animation. International Journal of Information and Communication Technology Education, 14(4), 107-120. IGI Global.
 - Yuen, M.C., Koo, A.C. & Woods, P.C. (2018). Online Video for Self-Directed Learning in Digital Animation. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 17(3), 91-103.
- Yusuf, Y. (2017). Learning Chemistry by ICT (Virtual Animation) at Maumere High School, East Nusa Tenggara. Journal of Education, Teaching and Learning, 2(1), 7-10. STKIP Singkawang.

**دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير
في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار
في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠
من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية**

مفلح بن حمود بن مفلح الحارثي

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

**دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير
في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠
من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية
مفلح بن حمود بن مفلح الحارثي**

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020 - في مجال القيادة المدرسية ومجال التدريس ومجال الخدمات المساندة، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية، وكانت أداة البحث هي الاستبانة وطبق البحث ميدانياً خلال الفصل الدراسي الأول 1440/1441هـ.

وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام للبعد الأول المتمثل في دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020- في مجال القيادة المدرسية حصل على درجة موافقة متوسطة، وأن المتوسط العام للبعد الثاني المتمثل في دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020 - في مجال التدريس حصل على درجة موافقة متوسطة، وأن المتوسط العام للبعد الثالث المتمثل في دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020- في مجال الخدمات المساندة حصل على درجة موافقة متوسطة.

وقد قدم الباحث عدداً من التوصيات، منها: تصميم برامج تدريبية متقدمة لتطوير أداء قادة المدارس الثانوية، ورعاية الأفكار القيادية، والتزام إدارة التعليم بتطبيق معايير الشفافية في آليات الترشيح للبرامج والجوائز، ودعم المدارس الثانوية بكادر إداري لمساعدة قادة المدارس الثانوية.

الكلمات المفتاحية: إدارة التعليم - البيئة التعليمية - الإبداع والابتكار - قادة المدارس - منطقة عسير.

**The role of the General Administration of Education in the Asir region
in improving Educational Environment motivating innovation and
creativity in the light of national transformation 2020 - according to
secondary school leaders**

Mefleh Homoud Alharthy

Abstract:

The research aimed to identify the role of education departments in improving the educational environment that stimulates creativity and innovation in the light of the transformation program 2020 - in the field of school leadership, teaching and support services, from the point of view of the leaders of secondary schools in The Asir region, and applied research during the first semester 1440/1441 H.

The results were the first average of the first dimension showed that the role of education departments in improving the educational environment that stimulated creativity and innovation in school leadership was moderate, and the second average showed that the role of education departments in improving the educational environment that stimulated creativity and innovation in teaching was moderate, and the third dimension average showed that the role of education departments in improving the educational environment that stimulates creativity and innovation in support services was moderate.

Recommendations include: designing advanced training programs to develop the performance of high school leaders, nurturing leadership ideas, education departments' commitment to applying transparency standards in nominations for programs and awards, and supporting secondary schools with administrative staff.

Key words: Education Administration - Educational Environment - Creativity and Innovation - School Leaders - Aseer Region.

مقدمة:

تعتبر بيئة العمل من أهم مكونات المنظمات الحديثة، بما تتضمنه من مقومات النجاح المادي والمعنوي، فهي من المؤثرات الأساسية في أداء القائد والعاملين، وذلك بما تحتويه من مثيرات تحفيزية وعناصر إلهامية، تعزز قدرة المورد البشري في المنظمة على التحسين في الأداء والإنتاج والتطوير في الممارسات، وذلك في ظل التحولات المتلاحقة التي طرأت على جوانب الحياة المعاصرة.

ونظراً لأهمية بيئة العمل في دعم حياة المنظمات ومنحها القدرة على التكيف مع المتغيرات؛ فقد نالت عناية المهتمين بشؤون التطوير المنظمي، لذا أشار ماضي (2014) إلى أن بيئة العمل سواء بيئة العمل التعليمي أو الصناعي أو العسكري أو الخدمي وغيرها تتطلب اهتماماً من أصحاب القرار لتحويلها من بيئة عمل تقليدية طاردة للتمييز ومقيدة للإبداع إلى بيئة عمل تحفيزية تحقق الرضا الوظيفي للعاملين ورضا المستفيدين عن الخدمة المقدمة (ص. 369)، وبما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه وتطبيق سياسته؛ فهي بحاجة لتوفر مجموعة متكاملة من الإمكانيات؛ لتتمكن من القيام بمهامها وتأدية وظائفها، ولتتحول إلى بيئة محفزة للإبداع والابتكار سواء لقادة المدارس أو للعاملين التربويين والإداريين أو للطلاب.

وفي ظل المتغيرات المتتابة التي تشهدها مناحي الحياة في مطلع الألفية الثالثة؛ تبرز أهمية تحسين البيئة التعليمية، تحسناً شاملاً يمكن به إحداث نقلة نوعية في العمليات والوظائف التي تقوم بها المدرسة كمؤسسة مجتمعية، للوصول إلى مخرجات عالية التميز، تتوافق تلك المخرجات مع ما يجب أن تكون عليه شخصية المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، وقد أشار أسياي (Asiyai, 2014) في توصيات دراسته إلى ضرورة أن تولى الدولة والمجتمع الداخلي والخارجي للبيئة التعليمية اهتماماً لتهيئة بيئة التعلم في المدارس لتوفير نماذج تعليمية ناجحة للطلاب ولتطوير مهاراتهم الأكاديمية، وكما أشار ميدلوود وباركر وبيير (Middlewood, Parker & Beere, 2005) إلى أن التعليم في الألفية

الثالثة قد طرأ عليه كثير من التغيرات، تمثل بعضها في تعدد متطلبات المستفيدين، وطبيعة الفرص المتاحة، والتطور في أدوات التقييم، وتعددت الجهات الرقابية التي تقوم بمهمة الرقابة والمتابعة، وهذا كله فرض على المدارس وخاصة المدارس الثانوية - تغييراً في بيئتها الداخلية، لتمكينها من مسايرة التطورات والتوافق مع المستجدات.

لذا فإن من أبرز التغيرات التي تشهدها المملكة العربية السعودية خلال العقد الثاني والثالث من الألفية الثالثة هي تطبيق برنامج التحول الوطني 2020 ورؤية المملكة 2030، التي تهدف لإحداث التغيير الجذري المفيد في عمل الوزارات والمؤسسات الحكومية، لذا كانت وزارة التعليم من بين المؤسسات العليا التي وضعت عدداً من الأهداف المتطورة، التي يمكن بتحقيقها الوصول إلى تلبية متطلبات برنامج التحول 2020 ورؤية 2030، ومن تلك الأهداف تحسين البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار.

مشكلة البحث:

تتعدد البيئات التي تمتلك القدرة على التأثير في العاملين والمستفيدين، ولكن تختلف تلك القدرة استناداً على قوتها، ومن تلك البيئات بيئة العمل المدرسي التي ينتمي لها العاملون بعلاقة وظيفية، وباعتبار بيئة العمل المدرسي من البيئات المفتوحة التي تؤثر وتتأثر فهذا يجعلها عرضة لنشوء المشكلات، وقد أشارت دراسة شرف (2015) إلى وجود مشكلات متعددة في البيئة التعليمية لمدارس التعليم العام؛ بسبب افتقارها لعوامل التنوع والتجديد المتوافقة مع متغيرات الحياة المعاصرة، وضعف توافق المكونات المادية لبيئة التعلم مع المتطلبات العمرية للطلاب، والتباين الواسع بين طبيعة المناهج وتوفر الوسائل التعليمية المناسبة مع مفردات تلك المناهج، وكل ما سبق يؤثر تأثيراً سلبياً وبشكل مباشر على العملية التعليمية ومخرجاتهم، فالعملية التعليمية الحديثة لم تعد تعتمد على الأساليب التدريسية القديمة القائمة على الإلقاء والتلقين، بل تطورت طرائق التدريس ووسائل التعليم، لتتماشى مع طبيعة المرحلة المعاصرة التي تقودها الثورة التقنية، فالبيئة التعليمية زادت درجة تأثيرها على المحور الأساس للعملية التعليمية، فهذا التأثير لا ينحصر في

جانب من جوانب شخصية الطالب، بل يشمل جميع الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والسلوكية والعقلية والمعرفية والمهارية وغيرها، ولهذا كان الاهتمام بتحسين البيئة التعليمية من أولويات التعليم الحديث، وأوضحت نتائج دراسة قرواني وحرز الله (2017) أن مهمة تحسين البيئة التعليمية مهمة مشتركة بين المجتمع الداخلي للمدرسة والمجتمع الخارجي، ونظراً للتأثير المباشر للبيئة التعليمية على الجوانب المختلفة لشخصية الطالب وخصوصاً في المرحلة الثانوية؛ فقد وضعت وزارة التعليم موضوع تحسين البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار أحد أهدافها لتطبيق برنامج التحول الوطني 2020م، لهذا رأى الباحث أهمية البحث في دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير لتحقيق هذا الهدف من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية.

أسئلة البحث: يجب البحث على الأسئلة التالية:

- ١- ما دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال القيادة المدرسية، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية؟
- ٢- ما دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال التدريس، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية؟
- ٣- ما دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال الخدمات المساندة، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة الدور الذي تقوم به الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال القيادة المدرسية ومجال التدريس ومجال الخدمات المساندة.

- تقديم توصيات ومقترحات يمكن من خلالها تعزيز دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.

أهمية البحث:

تُستمد الأهمية من الصلة بمتطلبات تطبيق برنامج التحول الوطني 2020، الذي يشمل تغييراً في بنية بعض الوزارات في المملكة العربية السعودية، ومنها وزارة التعليم، كما تُكتسب الأهمية من جوهر الموضوع الذي يتناوله وهو البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، ودور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسينها، نظراً لتأثير البيئة التعليمية على العملية التعليمية وعلى العاملين والمستفيدين، وطبيعة النتائج التي تترتب على ذلك التأثير سواء كانت بيئة تعليمية جاذبة أو طاردة، وتنبع أهمية البحث من أهدافه التي يسعى لتحقيقها، وخاصة تحديد الدور الذي يجب على إدارة التعليم القيام به، وينطلق كذلك جزء من أهميته من عملية السبر التي تساعد في تحسين البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وكذلك يقدم مقترحات لأصحاب القرار للتمكن من اتخاذ القرارات الصائبة تجاه البيئة التعليمية وبما يساعد قادة المدارس الثانوية في القيام بمهام وواجباتهم الوظيفية.

حدود البحث: تم وضع حدود البحث كالتالي:

- الحد الموضوعي: معرفة دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020.
- الحد البشري: قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية.
- الحد المكاني: المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.
- الحد الزمني: طُبِّقَ البحث ميدانياً خلال الفصل الدراسي الأول 1440/1441هـ.

مصطلحات البحث: اشتملت مصطلحات البحث على التالي:

البيئة التعليمية: عرفها الغامدي (2017، ص. 271) بأنها المنظومة التي تشتمل على كافة الموارد البشرية والإمكانات المادية والخدمات المساندة لتهيئة فرص تعليمية داخل المدرسة يتحقق من خلالها أهداف محددة، وتعرف إجرائياً: هي المحيط التنظيمي المدرسي الذي تتكامل فيه الموارد البشرية والموارد المادية والأنظمة والإجراءات وطرائق العمل لتحقيق هدف محدد أو نشاط هادف.

برنامج التحول الوطني 2020: هو أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية 2030، يسهم في إدراك التحديات التي تواجه الجهات الحكومية القائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية في سبيل تحقيقها (العطاس، 2017، ص. 242)، ويعرف برنامج التحول الوطني 2020 إجرائياً بأنه البرنامج الحكومي الذي يستهدف مواجهة التحديات التي تواجه القطاعات الحكومية، لتمكينها من تحقيق أهدافها الاستراتيجية بأقل جهد وأسرع وقت وأقل كلفة وأعلى جودة من خلال مبادرات وبرامج تطبيقية.

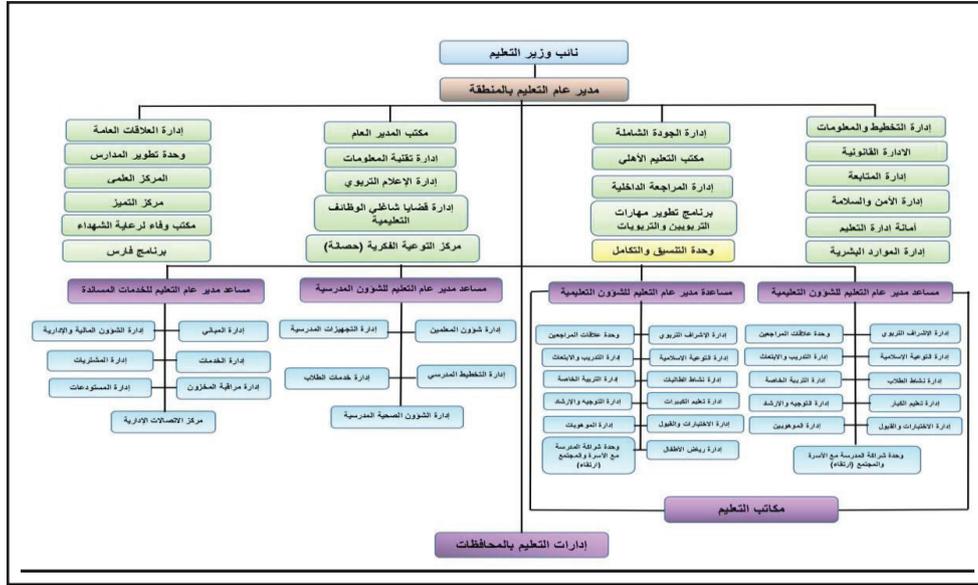
الإطار النظري: يشتمل الإطار النظري لهذا البحث على ثلاثة مباحث، هي:

المبحث الأول: الإدارة التعليمية.

مفهوم الإدارات التعليمية: تُعدّ الإدارة التعليمية جزء من الإدارة العامة، فمنها تستمد آليات العمل، وقد تعددت التعريفات التي تناولت الإدارات التعليمية، ومنها تعريف علي (2008، ص. 24) الذي يرى أن الإدارة التعليمية تعني مجموعة العمليات المتداخلة التي تتكامل لتحقيق الأهداف المتفق عليها، ويتقوم بها المختصون في الإدارة الوسطى من سلم الإدارة التربوية، وعرّفها العتيبي (2010، ص. 39) بأنها مجموعة العمليات الإدارية التي تتكامل داخل مؤسسة تعليمية، للوصول إلى درجة عالية من الأداء، ويمكن الجمع بين ما سبق لاستخلاص التعريف التالي: إدارات التعليم تعني تلك الجهة الحكومية التي تقع في وسط التسلسل الإداري المسؤول عن إدارة وتنظيم العملية التعليمية وتقوم على

قيادتها والإشراف عليها، وتتكون من هيكل تنظيمي شامل يتبع وزارة التعليم، ويندرج ضمنه جميع المدارس بمختلف مراحلها ونوعها في حدود جغرافية محددة.

الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم: تعتبر إدارة التعليم جزء من وزارة التعليم، وتهدف لتحقيق السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية من خلال تنفيذ الخطط والبرامج والمشروعات التربوية والتعليمية وفق السياسات والأنظمة (وزارة التعليم، 1436، ص. 12)، وتقوم بالإشراف المباشر على مدارس التعليم العام بشقيه المدارس الحكومية والمدارس الأهلية، وتنقسم إدارات التعليم إلى قسمين، هما: الإدارات العامة للتعليم في المناطق وإدارات التعليم في المحافظات، وكانت تسمى الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير بمعتمدية التعليم، ولكن بعد إنشاء وزارة التعليم عام 1373هـ، تم تغييرها إلى إدارة التعليم، وهي من أقدم إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، والرسم التوضيحي التالي يبين الهيكل التنظيمي لها:



شكل رقم (1) الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير - تاريخ المراجعة 1440/08/11هـ

مهام إدارة التعليم: تمثل إدارات التعليم درجة الإدارة الوسطى، وهذا الموقع الهيكلي لها جعلها مسؤولة عن مجموعة كبيرة من المهام يتم في ضوئها تنفيذ السياسات التعليمية، فهي مسؤولة عن توفير متطلبات الميدان التربوي لتنفيذ السياسات التعليمية، وتقع تلك المهام في ثلاث نطاقات، مهام تتعلق بالشؤون التعليمية، ومهام تتعلق بالشؤون المدرسية، ومهام تتعلق بالخدمات المساندة، وهي على وجه الإجمال كالتالي:

- ١- وضع الخطط في إطار الأهداف والسياسات التعليمية والتربوية، ومتابعة تنفيذها.
- ٢- الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح المتعلقة بالتربية والتعليم.
- ٣- تحديد الاحتياج من البرامج التعليمية والتربوية والموارد البشرية والمنشآت والمرافق والأثاث والتجهيزات والمقررات الدراسية والأدوات واللوازم والعمل على توفيرها وتوزيعها.
- ٤- إنشاء المباني المدرسية، وترميمها والقيام أعمال الصيانة وتوفير الأراضي والخدمات العامة والمرافق اللازمة كالماء والكهرباء والهاتف ووسائل النقل المدرسي.
- ٥- الترخيص لإنشاء المدارس الأهلية والإشراف على برامج التعليم الموازي.
- ٦- الإشراف على الأنشطة التعليمية وتهيئة المناخ الملائم للدراسة، وتوفير ما يلزم.
- ٧- توجيه المعلمين والمشرفين والموجهين التربويين والإداريين وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمها ودراسة ظروف العمل لتحسين مستوى الأداء وتجويد نواتج التعلم.
- ٨- معاونة الوزارة في تطوير المناهج والبرامج التعليمية بما يتلاءم مع التطورات العصرية.
- ٩- تقديم الخدمات الإدارية والمالية واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ الأنظمة واللوائح.
- ١٠- أي مهام أخرى تكلف بها في مجال اختصاصها (السواط، 2006، ص. 28).

المبحث الثاني: البيئة التعليمية:

تعد البيئة التعليمية مجالاً واسعاً، يشمل عدداً من العناصر، وتتأثر بكثير من العوامل، وهذا الأمر جعلها تتطور بفعل التغيرات المتسارعة التي غيرت كثيراً من المجالات الحياتية للناس في الألفية الثالثة، فترى الشلتي (1430) أن البيئة التعليمية لم تعد مهمتها محصورة في تزويد المتعلمين بالمعارف والسلوكيات الإيجابية، بل تعدت ذلك إلى

الاندماج في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا جعلها تتأثر بتلك المجالات وتؤثر فيها (ص. 13).

مفهوم البيئة التعليمية: تعددت التعريفات التي تناولت البيئة التعليمية فيراها تامر (2007) أنها مجموعة العوامل البيئية التعليمية التي تؤثر على مستوى تحصيل الطالب، وتتداخل فيما بينها لتحقيق جو تعليمي مميّز (ص. 5)، وتراها القبيسي (1433) بأنها مجموعة العوامل المادية التي تحيط بالطالب في المدرسة ويمكن توفيرها، وتؤثر في شخصية الطالب من خلال المواقف التعليمية وتشمل المباني والتجهيزات التعليمية وأنظمة التهوية والإضاءة والوسائل التعليمية والخدمات المختلفة (ص. 8)، ويمكن الجمع بين ذلك لوضع تعريف شامل للبيئة التعليمية، يرى الباحث أنها مجموعة العناصر البشرية والمادية والمعنوية التي تتكامل فيما بينها، لتحقيق أهداف محددة، ولتعزيز الجاذبية نحو عمليتي التعليم والتعلم، ولتحويل المدرسة إلى بيئة داعمة لسياسة الدولة.

عناصر البيئة التعليمية: سبقت الإشارة إلى أن البيئة التعليمية تتكون من مجموعة من العناصر، التي ينشأ بينها تكامل مقصود لتحقيق أهداف محددة، وقد ذكر شيراز وبرادشو (Shears & Bradshaw, 2016) في بحثهما بعضاً من تلك العناصر، فمنها البرامج الدراسية والسياسات الضابطة والفريق التعليمي والسلوك الإداري، وتشمل تلك العناصر ما يلي:

العنصر الأول: الموارد البشرية: تعتبر الموارد البشرية أهم مكونات البيئة التعليمية، وهي تعني المجموعة البشرية التي يتكون منها فريق العمل المدرسي الذي يمتلك القدرة والمهارة، ويشمل القائد ومساعديه والمعلمين والعاملين الإداريين والطلاب (محمد، 2016، ص.

572)، وتبرز أهمية الموارد البشرية في البيئة التعليمية من خلال ما يلي:

١- تعتبر الموارد البشرية هي رأس المال الحقيقي للمؤسسة التعليمية.

٢- تمثل الموارد البشرية القوة الداعمة للاستقلال الذاتي للمؤسسة التعليمية.

٣- يمثل فريق العمل المدرسي محور العملية التعليمية.

٤- يتحقق التميّز والجودة للمخرجات من خلال جهود الموارد البشرية.

- ٥- تكمن القدرة على التنافس في قدرة الموارد البشرية على الإبداع.
 - ٦- التجديد والتطوير في البيئة التعليمية يكون من خلال الموارد البشرية.
 - ٧- تعزيز رأس المال الفكري للمؤسسة التعليمية (حسونة، 2008، ص. 14).
- ومن العناصر التي تتعلق مباشرة بالبيئة التعليمية وتتصل بالموارد البشرية ما ذكره أبو رياش (2016، ص. 11) ما يلي:
- المعلم: وهو من أهم العناصر، فالمعلم المؤهل والمدرّب والذي يمتلك القدرة على الإبداع والتميز؛ تقع على عاتقه مهمة القيام بالأعمال التربوية والفنية والعمليات التي تتصل بالمجال الإبداعي والابتكاري.
 - قائد المدرسة: يقوم قائد المدرسة بالمهام القيادية والوظائف الإدارية التي تساعد العاملين الإداريين والفنيين على أداء مهامهم، والتنسيق بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية وتدعم العلاقة بينهما، والمساعدة في حل المشكلات سواء المؤسسية أو الشخصية للعاملين أو الطلاب.
 - الطالب: ويمثل المستفيد من الخدمة التربوية والتعليمية، ويمثل المخرجات المدرسية، بعد تلقيه للخدمة التربوية والتعليمية المتوافقة مع تطلعاته وتطلعات المجتمع الذي ينتمي له، والتي تتضمن التحفيز والتشجيع، وهذا يعني تحويل الطالب من مجرد مستفيد إلى شريك في العمليات التربوية والتعليمية، بمنحه الفرصة الكاملة لاختيار العمليات التي تتناسب مع قدراته وتطلعاته.
- العنصر الثاني: الموارد المادية:** تمثل الموارد المادية ركيزة أساسية لتنفيذ البرامج الدراسية، فقد أشار ميستري وبودلينا (Mestry & Bodalina, 2015) إلى أن جودة التعليم تعتمد على الموارد المادية التي تحويها البيئة التعليمية، لذا تعدد تلك الموارد فقد ذكر العصيمي (1434) في دراسته إلى أن الموارد المادية تشمل كل ما يتعلق بمعينات العمل من الأثاث والأجهزة والمعدات والآلات التي يتحقق من خلال زيادة الإنتاجية وتوفير جو تعليمي متطور (ص. 37)، لذلك يمكن تصنيف الموارد المالية وفق التالي:
- ١- موارد مالية نقدية: وتشمل كل الأموال التي تدفق إلى البيئة التعليمية.

- ٢- موارد مادية دائمة: وتشمل الموارد المادية التي يُتفَع بها لمدة زمنية طويلة.
٣- موارد مادية مستهلكة: وتشمل الموارد المادية التي يُتفَع بها لمدة زمنية قصيرة.

وقد ألمح ميس تري وبودلينا (Mestry & Bodalina, 2015) إلى أن استثمار تلك الموارد وتنميتها وصيانتها يحقق للبيئة التعليمية تميّزاً وقدرة على الاستمرار، ويقلل من الهدر. وتتمثل بعض الموارد المادية في البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار في بعض ما أشار إليه أبو رياش (2016، ص. 12) التي تشمل:

- مصادر التعلم: تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم والتعليم المتنوعة والتي تتوافق مع قدرات ومهارات الطلاب، وتنمي المهارات العقلية العليا المتصلة بالإبداع والابتكار، وتتحول البيئة المدرسية من بيئة تقليدية إلى بيئة محفزة ومتطورة، وتوظف التقنيات الحديثة والتطبيقات الذكية في عملية التعلم والتعليم.
- المناهج المدرسية: ترتبط المناهج المدرسية بالسياسة العامة لوزارة التعليم، ولكن البيئة التعليمية المدرسية تستطيع تحويل المناهج المدرسية من مجرد مواد حرفية جامدة إلى مناهج مرنة من خلال تقديمه بأساليب وطرائق مشوقة ومثيرة للتفكير والعمليات العقلية.
- المرافق المدرسية: فهي الحاضنة لإبداعات الطلاب، فممارسة الطلاب لهواياتهم والقيام بالأعمال النشاطية المرتبطة بالمناهج أو الأنشطة الحرة، هي وسيلة لاكتشاف المواهب وتنميتها.

العنصر الثالث: اللوائح والأنظمة: تعد اللوائح والأنظمة التعليمية مرجعاً نظامياً لضمان سير العمل المدرسي، ولضبط مساره، فهي تمثل المستوى التشريعي لمدارس التعليم العام، ومع كثرة المتغيرات والتسارع التقني، كان لزاماً على القائمين على العملية التعليمية بدءاً بوزير التعليم ومروراً بمديري التعليم وانتهاءً بقيادة مدارس التعليم العام العمل على تطوير تلك اللوائح والأنظمة، لتحقيق المرونة للعمل المدرسي ومنحه القدرة على سرعة الاستجابة للمتغيرات المستقبلية، لذا فقد تناولت دراسة آل كلثم (1436) اللوائح التنظيمية في المدارس بشيء من التفصيل، واعتبرتها مشروعاً متكاملًا لتطوير واقع

مدارس التعليم العام ومن المبادرات الناجحة التي تم تطويرها في برنامج تطوير التعليم العام (تطوير).

العنصر الرابع: المجتمع المحيط: تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تقوم بتلبية حاجات المجتمع وتحقيق أهدافه من خلال قيام تعاون بين المدرسة والمجتمع لتعزيز فرص نواتج التعلم، ومنح المدرسة الدعم، لمساعدتها على معرفة التطلعات المستقبلية، وسبر التطورات المتلاحقة، فكان لا بد من تعزيز الشراكة مع المجتمع، فظهر مصطلح الشراكة المجتمعية التي تعني الجهود المنظمة التي يقوم بها أعضاء المجتمع لخدمة التعليم، في صورة أنشطة تطوعية أو خدمات أو دعم (بربخ، 2012، ص. 37).

ومن الدراسات التي تناولت البيئة التعليمية في المرحلة الثانوية دراسة الشنفي (2018) التي هدفت إلى الكشف عن دور قادة المدارس الثانوية في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث على المنهج الوصفي، وكان مجتمع دراسته جميع معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، واختار الباحث عينة عشوائية بلغت 140 معلماً من أصل 3760 معلماً، واعتمد الباحث في دراسته على الاستبانة في جمع بياناته، وكان من أبرز النتائج: أن قادة المدارس الثانوية يقومون بتوفير بيئة تعليمية آمنة بنسبة 77.90%، وأن قادة المدارس الثانوية يوفرون بيئة تعليمية آمنة من حيث المرافق والتجهيزات بنسبة 79.78%، ومن حيث الصحة والتغذية والصحة النفسية والإرشاد بنسبة 77.38%، ومن حيث الأمن الفكري بنسبة 76.96%.

العناصر المعنوية للبيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار:

تعتبر البيئة التعليمية من بيئات العمل المفتوحة التي تؤثر وتتأثر ببيئتها المحيطة، وعلى ذلك يلزم القائمين على شؤونها تهيئتها لتتحول من بيئة تقليدية إلى بيئة محفزة، ومن بيئة جامدة إلى بيئة مرنة، ومن بيئة ثابتة إلى بيئة نامية، ومن العناصر التي يمكن من خلالها تعزيز البيئة التعليمية لتتحول إلى بيئة محفزة للإبداع والابتكار هو ما ذكره مسعود (2016، ص. 31) ما يلي:

١- الأمن الداخلي: يتضمن الأمن الداخلي للبيئة التعليمية جوانب متعددة من الأمن، ومنها: الأمن الصحي والأمن النفسي والأمن العاطفي والأمن الغذائي والأمن الجسدي. فهذا الأمن يعزز البيئة التعليمية، ويحولها إلى بيئة جاذبة ومحفزة للإبداع والابتكار.

٢- التعلم العاطفي: ويقصد به أن يكون المتعلم إيجابياً تجاه المحيطين به في بيئة التعلم، فهذا الشعور يدفع المتعلم نحو التعلم النشط القائم على البحث والتقني والتجريب، وذلك كله بشغف ومحبة، الذي يبالي معه بالمتاعب والصعوبات.

٣- الحضور الإلهامي: ويتمثل ذلك في وجود أشخاص ملهمين، نافعين للآخرين، وتظهر تلك الصور الملهمة والقداوات في شخصيات فريق العمل الإداري والفني، فوجود هذا الإلهام يعتبر دافعاً ومحفزاً نحو الإبداع والابتكار بما يمتلكه من طاقة إيجابية.

ومن الدراسات التي تناولت تحفيز الإبداع والابتكار في البيئة التعليمية دراسة كوخ وبنويز ودورمان (Koch, Binnewies & Dormann, 2015) والتي هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الألمانية في تطوير ممارساتهم كمحفز للابتكار المدرسي بتعاونهم من المعلمين، والتعرف على نسبة الابتكارات المدرسية واعتمد الباحثون المنهج الوصفي، وقاموا بتصميم أربعة مقاييس لقياس الابتكار في البيئة المدرسية، وقد شملت الدراسة 87 مدير مدرسة و902 معلماً في 83 مدرسة، وقد أظهرت النتائج أن تشارك المديرين مع المعلمين يزيد من قدرة المعلمين على التفكير الابتكاري، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة الابتكار في البيئة المدرسية.

مقومات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار: يعتمد تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار على مجموعة متكاملة من المقومات، منها:

١- تطوير فريق العمل المدرسي: فنجاح العمل التربوي والتعليمي يتطلب تحويل العاملين إلى فريق عمل موحد يتميز بالاتساق والتناغم، ويمتلك مهارات متطورة وقدرات عالية.

- ٢- دعم الميزانية المالية للمدارس: لأن لها أهمية بالغة في دعم البرامج المدرسية، وهي تعتمد على مدى قوة واستمرارية المورد المالي (العبدالكريم، 1432، ص. 61).
- ٣- الاستمرار في تطوير المناهج الدراسية: وذلك بإدخال خبرات حديثة، وتحديث الخبرات السابقة، وهندسة المناهج، وإخضاع المناهج للتقييم، والربط بينها وبين البيئة الخارجية.
- ٤- تحديث الوسائل التعليمية والبنية التقنية المدرسية: فقد شاركت التقنية الحديثة في نواح عديدة من البيئة التعليمية وقد أشارت دراسة الأصبحي (2018، ص. 346) إلى أهمية التقنيات الحديثة وقدرتها على تحديث طرائق التدريس وتحقيق مشاركة المتعلمين، والمساعدة على مسايرة التغيرات، وتهيئة الهيئة التعليمية وفق متطلبات المستقبل (ص. 346).
- ٥- توثيق علاقة المدارس مع المؤسسات الاستثمارية: أشار المالكي وعبيد (2004) في دراستهما إلى أهمية الدعم المقدم من المؤسسات الاقتصادية الاستثمارية لما لها من تأثير مباشر في تطوير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم (ص. 150).
- ومن الدراسات التي تناولت البيئة التعليمية الإيجابية المحفزة دراسة البلهد والمطيري (2020)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات القيادية لبناء بيئة إيجابية محفزة في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واعتمدا على الاستبانة في جمع البيانات، وكان مجتمع البحث هو جميع المعلمات والإداريات في المدارس الحكومية وعدده (4112)، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (164)، وكان من نتائج هذه الدراسة: أن الممارسات القيادية لأبعاد البيئة التعليمية الإيجابية متوفرة بدرجة كبيرة، والقائدات يبذلن جهوداً في بناء البيئة التعليمية المحفزة بتفعيل الأبعاد التالية: الاحترام - الثقة - العدالة. وكذلك دراسة العتيبي (2019) التي هدفت إلى التعرف على أداء قادة المدارس الحكومية لتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار في ضوء رؤية 2030، ومتطلبات تطويره، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداتين لجمع البيانات هما بطاقة مؤشرات الأداء

والاستبانة، وكان مجتمع الدراسة قادة وقائدات ووكلاء ووكيلات المدارس الحكومية في محافظة الدوادمي وعددهم (595)، واختارت الباحثة عينة بلغ عددها (211)، وكان من نتائجها أن أداء قادة المدارس لتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار كان ضعيفاً.

المبحث الثالث: برنامج التحول الوطني 2020: أطلقت المملكة العربية السعودية برنامج التحول الوطني 2020 تمهيداً لتحقيق رؤية المملكة 2030، وذلك لدراسة التحديات التي تواجه الجهات الحكومية القائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية، ومن ثم العمل على رفع الأداء من خلال 551 مؤشر قياس، للتمكن من تجويد مخرجات القطاع الحكومي وتقنين الإنفاق وتقليل الهدر (العطاس، 2017، ص. 245).

مفهوم برنامج التحول الوطني 2020: ورد في الوثيقة العامة لبرنامج التحول الوطني 2020 شرح لمفهوم هذا البرنامج، وهو كما يلي: هو برنامج استراتيجي يسعى لتحقيق أهداف وفق خطة استراتيجية مرحلية إلى عام 2020، ويستهدف 24 جهة حكومية مرتبطة بالقطاعات الاقتصادية والتنموية، للوصول إلى درجة عالية من التميز في الأداء الحكومي من خلال التغلب على التحديات واستثمار الفرص، باستخدام أدوات فعالة في التخطيط والتنفيذ والتقييم، لتحقيق ديمومة للعمل الحكومي وفق أساليب مبتكرة.

أهداف برنامج التحول الوطني: يهدف إلى تحقيق ما يلي:

- 1- تحديد أهداف استراتيجية للجهات المشاركة، وقد اعتمد برنامج التحول الوطني الأهداف الاستراتيجية الداعمة لتحقيق (رؤية المملكة العربية السعودية 2030) وإدراك التحديات التي تعيق تحقيقها، والابتكار في وضع مستهدفاتها.
- 2- ترجمة الأهداف الاستراتيجية للجهات المشاركة إلى مبادرات تفصيلية لتحقيق تلك الأهداف، وتطوير خطط التنفيذ، ودراسة الجدوى الاقتصادية.
- 3- تعزيز العمل المشترك لتحقيق الأهداف الوطنية المشتركة، وفق الأولويات الوطنية المشتركة ذات الأثر والنفع العام والمبنية على الأهداف الاستراتيجية للرؤية.

العلاقة بين البيئة التعليمية وبرنامج التحول الوطني 2020: ترتبط البيئة التعليمية ببرنامج التحول الوطني 2020 من خلال وثيقة البرنامج، وذلك فيما يخص وزارة التعليم، في ضوء الهدف الاستراتيجي الثالث (تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار)، ويرتبط بأهداف محددة في رؤية 2030 هي:

- ١- ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة ألبناء الوطن.
- ٢- تزويد المواطنين بالمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.
- ٣- تنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها.

فالبيئة التعليمية تتطلب تطويراً شاملاً لتتحول إلى بيئة محفزة للإبداع والابتكار، وفي ضوء هذا التطوير الشامل يتم تطوير المناهج التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقييم وبرامج التدريب ووسائل التعليم والتعلم والمهام والوظائف الإدارية ومنظومة الخدمات التقنية وغيرها، وقد أشار العمري (1439) في دراسته إلى أن تحسين البيئة التعليمية يكمن في منح المدارس القدرة الذاتية على التطوير، من خلال الاستقلال في التصميم والتخطيط والتقييم وقيادة عمليات التطوير الشامل، ويستمد هذا الاستقلال من منح وزارة التعليم إدارات التعليم استقلالاً مالياً وإدارياً أكبر مما هو عليه الآن (ص. 78).

منهج البحث وإجراءاته :

أولاً: منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.

ثانياً: مجتمع البحث: يشمل جميع قادة المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440 - 1441 هـ، وعددهم 109 قائد.

ثالثاً: عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم التطبيق على قادة المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير، وتمثل نسبة 58% من مجتمع البحث، وتم التعرف على خصائص عينة البحث من خلال متغيرين، هما:

١- المؤهل العلمي: توزعت عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي إلى فئتين:

جدول (1) يوضح خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

النسبة المئوية	العدد	المؤهل العلمي
87.3%	55	بكالوريوس
12.7%	8	دراسات عليا
100%	63	المجموع

أ. قادة يحملون درجة البكالوريوس، وعددهم (55)، ويمثل نسبة (87.3%).

ب. قادة يحملون مؤهلات عليا، وعددهم (8)، ويمثل نسبة (12.7%).

٢- عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية: توزعت عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية إلى أربع فئات، الفئة الأولى: عددهم (12) قائداً، بنسبة (19%)، والفئة الثانية: عددهم (13) قائداً، بنسبة (20.6%)، والفئة الثالثة: عددهم (31) قائداً، بنسبة (49.2%)، والفئة الرابعة: عددهم (7) قائداً، بنسبة (11.1%).

جدول (2) يوضح خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية.

النسبة المئوية	العدد	عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية
19.1%	12	أقل من 5 سنوات
20.6%	13	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات
11.1%	7	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة
49.2%	31	من 15 سنة فأكثر
100%	63	المجموع

رابعاً: أداة البحث: قام الباحث بجمع المعلومات المتعلقة بالبحث من خلال المراجع العلمية وظهرت تلك المعلومات في الإطار النظري والدراسات السابقة، وصممت أداة البحث من خلالها، مع مراعاة مناسبة الأداة لموضوع البحث والمنهج المستخدم.

أقسام أداة البحث: تتكون أداة البحث من قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: المعلومات الأولية (المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية).

القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات أداة الدراسة وتتكون من (36) عبارة.

المجال الأول: القيادة المدرسية، وتمثله العبارات من (1 - 12).

المجال الثاني: التدريس، وتمثله العبارات من (13 - 24).

المجال الثالث: الخدمات المساندة، وتمثله العبارات من (25 - 36).

صدق الأداة: تم اختبار صدق الأداة من الاتساق الداخلي لبيرسون، فقام الباحث بالتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد أداة البحث وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط لبيرسون كما في الجدول التالي:

جدول (3) المؤشرات الإحصائية لصدق الاتساق الداخلي لبيرسون

م	المجال	مدى الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	القيادة المدرسية	(1 - 12)	**0.93
2	التدريس	(13 - 24)	**0.97
3	الخدمات المساندة	(25 - 36)	**0.95

يتضح أن الاتساق الداخلي على نطاق مجالات أداة البحث، يتراوح بين (**0.93) وبين (**0.97) وهي دالة إحصائياً عند (0.01)، وهذا يؤكد أن أبعاد أداة البحث متسقة.

ثبات أداة البحث: تحقق الباحث من ثبات أداة البحث من خلال معامل ألفا كرونباخ
:Cronpach Alpha Coefficient

جدول (4) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

م	المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
1	مجال القيادة المدرسية	12	0.957	0.978
2	مجال التدريس	12	0.952	0.975
3	مجال الخدمات المساندة	12	0.960	0.979
	الدرجة الكلية	36	0.982	0.982

يتضح من النتائج السابقة أن قيمة معامل ألفا كرونباخ على ثبات أبعاد أداة البحث تتراوح بين (0.952 - 0.960) وعلى نطاق الأداة ككل يساوي (0.982) مع صدق ذاتي وهو الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ تراوح بين (0.975 — 0.979) وللأداة ككل (0.990)، وهذا يؤكد على أن أداة البحث تتصف بالثبات والاستقرار.

مقياس أداة البحث: استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي، المكوّن من ثلاث استجابات (عالية — متوسطة — منخفضة)، وفق درجة الموافقة:

جدول (5): درجات مقياس ليكرت الثلاثي وفق درجة الموافقة

المتوسط الحسابي		مجال الخدمات المساندة	مجال التدريس	مجال القيادة المدرسية
من	إلى أقل من	درجة الموافقة	درجة الموافقة	درجة الموافقة
1	1.66	منخفضة	منخفضة	منخفضة
1.66	2.33	متوسطة	متوسطة	متوسطة
2.33	إلى 3	عالية	عالية	عالية

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: أُستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لتحليل البيانات الكمية للتطبيق الميداني للبحث، وهي على النحو التالي:

- معامل ارتباط (بيرسون Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronpach) لقياس ثبات أداة البحث.
- المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviation).
- اختبار (T-Test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

هـ- اختبار تحليل التباين الاحادي ف (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية.

و- اختبار المقارنة البعدية، لمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة المدرسية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها: سيتم تناول نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة وتفسيرها، وهي كالتالي:

المتوسط العام للمجال الأول: بما أن المتوسط العام للبعد الأول يبلغ (2.10 من 3) فهو يقع ضمن الفئة الثانية، لذا فالباحث يخلص إلى أن دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في مجال القيادة المدرسية لا يرقى للمستوى المطلوب الذي يتوافق مع متطلبات برنامج التحول الوطني 2020م، ويرجع الباحث هذا القصور إلى أسباب مختلفة، منها توجيه إدارة التعليم لكثير من اهتمامها لأمر ليست ذات جدوى، وضعف العلاقة بين إدارة التعليم والميدان التربوي، وضعف البرامج التي تتبناها وزارة التعليم وإدارة التعليم لبعدها عن الطبيعة الحقيقية للميدان التربوي كبرامج المؤشرات الإشرافية وغيرها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة البحيري (2018) التي أشارت إلى ضرورة أن تولي وزارة التعليم وإدارة التعليم مزيداً من الاهتمام لقادة المدارس الثانوية لتطوير أدائهم وتحسين بيئة عملهم.

المتوسط العام للمجال الثاني: بما أن المتوسط العام للبعد الثاني يبلغ (1.91 من 3) فهو يقع ضمن الفئة الثانية، ومن ذلك يخلص الباحث إلى ضرورة أن تولي إدارة التعليم اهتماماً لمجال التدريس لأنه أهم المسؤوليات التي تقوم بها المؤسسات التعليمية على اختلاف المراحل الدراسية، فالواقع المشاهد ونتائج التحليل الإحصائي تظهر قصوراً في دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير تجاه مجال التدريس، وهذا يتطلب إعادة النظر في بعض السياسات والقرارات التي يتم اتخاذها وتتعلق بالمجال التدريسي، وتتوافق هذه

النتائج مع نتائج دراسة المالكي (2016) وخاصة فيما يتعلق بدور إدارة الإشراف التربوي.

المتوسط العام للمجال الثالث: بلغ المتوسط العام للبعد الثالث (1.80 من 3) فهو بذلك يقع ضمن الفئة الثانية، بدرجة موافقة متوسطة، ومن ذلك يتبين مدى الحاجة إلى قيام إدارة التعليم بدورها في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، فالبيئة التعليمية تحتاج مزيداً من الاهتمام من قبل إدارة التعليم وخاصة ما يتعلق بالخدمات المساندة، فالخدمات المساندة المتوفرة في المدارس الثانوية لا تتلاءم في كثير من الأحيان مع المهمة التعليمية المستقبلية، وهذا يلزم إدارة التعليم وضع خطة مستقبلية قابلة للتطبيق لتطوير وتحديث جميع المكونات المادية للمدارس الثانوية، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة البلوي والزبون (2017) في حاجة البيئة التعليمية إلى مزيد من الاهتمام والتحسين.

إجابة السؤال الأول: الذي نصه (ما دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال القيادة المدرسية، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية؟) وتحليل الاستجابات كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول: القيادة المدرسية.

ترتيب الأهمية	درجة الأهمية	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	العبرة
1	متوسطة	0.75	0.72	2.25	تشجع إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية على تطبيق الأساليب القيادية الحديثة.
2	متوسطة	0.72	0.77	2.17	تقدم إدارة التعليم الدعم الحقيقي لقادة المدارس الثانوية للقيام بالبرامج التربوية الجديدة التي ثبتت جدواها.
3	متوسطة	0.72	0.72	2.16	تبنى إدارة التعليم الأفكار القيادية الناجحة التي يقدمها قادة المدارس الثانوية.
4	متوسطة	0.72	0.81	2.16	توفر إدارة التعليم لقادة المدارس الثانوية مناخ قيادي متميز من خلال تعزيز العلاقة معهم.
5	متوسطة	0.70	0.76	2.11	تقوم إدارة التعليم بعقد ورش عمل بصفة دورية لتطوير أداء قادة المدارس الثانوية.

ترتيب الأهمية	درجة الأهمية	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	العبرة
6	متوسطة	0.70	0.83	2.11	تتعامل إدارة التعليم مع قادة المدارس الثانوية على أنهم شركاء في النجاح وليس مجرد منفذين للتعليمات.
7	متوسطة	0.70	0.78	2.10	تعمل إدارة التعليم على تطبيق التوجه القيادي الذاتي من خلال منح قادة المدارس الثانوية الصلاحيات الحادمة للعملية القيادية.
8	متوسطة	0.68	0.73	2.05	تعتمد إدارة التعليم برامج خاصة لتحديث منظومة العمل القيادي في المدارس الثانوية.
9	متوسطة	0.68	0.75	2.05	تلتزم إدارة التعليم بمعايير الشفافية في ترشيح قادة المدارس الثانوية المتميزين للبرامج والجوائز الداخلية والخارجية.
10	متوسطة	0.68	0.74	2.03	تبادر إدارة التعليم لمساعدة قادة المدارس الثانوية في المواقف المختلفة التي قد يتعرضون لها.
11	متوسطة	0.68	0.76	2.03	تدعم إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية لاتخاذ القرارات الضرورية بمساعدتهم على تنفيذ تلك القرارات.
12	متوسطة	0.67	0.78	2.00	تساعد إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية على تحقيق طموحهم في تطوير البيئة التعليمية.
	متوسطة	0.70	0.76	2.10	المتوسط العام للمجال

يتضح من نتائج الجدول (6) أن درجة موافقة قادة المدارس الثانوية على قيام إدارة التعليم بدورها في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال القيادة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة (2.10)، وتفصيل ذلك على النحو التالي: جاءت عبارة (تشجع إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية على تطبيق الأساليب القيادية الحديثة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.25) من (3) ويتبين من ذلك أن قادة المدارس الثانوية لا يحظون بالتشجيع الكامل الذي يمكنهم من تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، فالبيئة التعليمية في المدارس الثانوية تتطلب تطبيق أساليب قيادية حديثة، وهذا التطبيق يتطلب تشجيعاً ودعماً مستمراً من إدارة التعليم، ولكن يظهر أن إدارة التعليم لا تقدم التشجيع المطلوب، وجاءت عبارة (تقدم إدارة التعليم الدعم الحقيقي لقادة المدارس الثانوية للقيام بالبرامج التربوية الجديدة التي ثبتت جدواها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.17 من 3)، وهذا ضمن متوسط

الفئة الثانية، ويرى الباحث من خلال هذه النتيجة أن الدعم المقدم من إدارة التعليم لا يرقى للمستوى الذي يحقق الرضا لقادة المدارس الثانوية، وهذا يمثل عائقاً أمام رغبة القادة في تجديد البيئة التعليمية من خلال تنفيذ برامج تربوية وتعليمية جديدة، وجاءت عبارة (تبنى إدارة التعليم الأفكار القيادية الناجحة التي يقدمها قادة المدارس الثانوية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.16 من 3)، وهذا يوضح التباعد الذي يراه قادة المدارس الثانوية بين الميدان التربوي وبين إدارة التعليم، فقادة المدارس الثانوية أكثر دراية بمتطلبات البيئة التعليمية ونواذ النجاح ونقاط القوة، وبما أنهم قادرون على بلورة هذه المتطلبات في أفكار قيادية ناجحة، إلا أنهم يرون تجاوباً محدوداً من قبل إدارة التعليم في تبني تلك الأفكار الناشئة من الميدان التربوي، فالقادة لديهم القدرة على بناء البيئة التعليمية المحفزة من خلال ممارساتهم القيادية كما أشارت دراسة البليهد والمطيري (2020)، وقد يتراجع ذلك إذا لم تكن إدارة التعليم داعمة لذلك. وجاءت عبارة (تعمل إدارة التعليم على تطبيق التوجه القيادي الذاتي من خلال منح قادة المدارس الثانوية الصلاحيات الخادمة للعملية القيادية) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي بلغ (2.16 من 3)، وهذا يبين قصوراً في دور إدارة التعليم، إذ من المفترض وفق التوجه المعاصر أن يتم تطبيق التوجه القيادي الذاتي، من خلال الاستقلال القيادي المدرسي بالمنح الشامل للصلاحيات الخادمة للعملية التعليمية؛ فقادة المدارس الثانوية أكثر دراية بمتطلبات العملية التعليمية من خلال المعيشة المستمرة لمكونات البيئة التعليمية. وجاءت عبارة (تدعم إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية لاتخاذ القرارات الضرورية بمساعدتهم على تنفيذ تلك القرارات) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (2.11 من 3)، وهذه النتيجة توضح اهتماماً محدوداً من إدارة التعليم في دعم قادة المدارس الثانوية لاتخاذ القرارات الإدارية الضرورية، وهذا الاهتمام المحدود - كما يظهر من النتيجة - يعتبر قصوراً في دور إدارة التعليم في تحسين البيئة التعليمية في مجال القيادة المدرسية. وجاءت عبارة (تتعامل إدارة التعليم مع قادة المدارس الثانوية على أنهم شركاء في النجاح وليس مجرد منفذين للتعليمات) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (2.11 من 3)، ويرى الباحث

من خلال هذه النتيجة قلة الرضا الوظيفي الذي يحظى به قادة المدارس الثانوية في عملهم، فهم يرون أن إدارة التعليم لا ترى فيهم شركاء ناجحين قادرين على التميز، بل مجرد منفذين للتعليمات الواردة لهم، وهذا الأمر لا يمكن أن يحقق نجاحاً أو يصنع تميّزاً، فالأولى بإدارة التعليم أن تحسّن من طبيعة تعاملها مع قادة المدارس الثانوية. وجاءت عبارة (تعمل إدارة التعليم على تطبيق التوجه القيادي الذاتي من خلال منح قادة المدارس الثانوية الصلاحيات الخادمة للعملية القيادية) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.10 من 3) وهو ضمن الفئة الثانية (1.67 إلى 2.33)، وتشير هذه النتيجة إلى حاجة قادة المدارس الثانوية إلى مزيد من الصلاحيات المؤثرة التي تدعم القيادة الذاتية، وهذا يبين ضعف تأثير الصلاحيات الممنوحة لهم وهذا يتوافق مع نتائج دراسة العمري (1439) التي رأت أن تحسين البيئة التعليمية يكمن في منح المدارس القدرة الذاتية على التطوير من خلال الصلاحيات الواسعة. وجاءت عبارة (تعتمد إدارة التعليم برامج خاصة لتحديث منظومة العمل القيادي في المدارس الثانوية) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (2.05 من 3)، ويظهر من ذلك قلة اهتمام من إدارة التعليم في تحديث منظومة العمل القيادي في المدارس الثانوية من خلال استحداث وبناء برامج خاصة تساعد قادة المدارس الثانوية على تطوير أدائهم والخروج من روتين العمل المدرسي المعهود إلى طرق عمل مميزة، تساعد في تحسين البيئة التعليمية. وجاءت عبارة (تلتزم إدارة التعليم بمعايير الشفافية في ترشيح قادة المدارس الثانوية المتميزين للبرامج والجوائز الداخلية والخارجية) في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (2.05 من 3)، ويشير هذا إلى أن قادة المدارس الثانوية لا يرون التزاماً تاماً من قبل إدارة التعليم في تطبيق معايير الشفافية في ترشيح قادة المدارس الثانوية المتميزين للبرامج والجوائز الداخلية والخارجية، وهذا يشير إلى وجود قناعة بعض قادة المدارس الثانوية بوجود بعض التأثير الشخصي في آلية ترشيح القادة. وجاءت عبارة (تبادر إدارة التعليم لمساعدة قادة المدارس الثانوية في المواقف المختلفة التي قد يتعرضون لها) في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي بلغ قدره (2.03 من 3) وهي من مؤشرات الفئة الثانية (1.67 إلى 2.33) وهذا يشير إلى تردد إدارة التعليم في مساعدة

قادة المدارس الثانوية في بعض المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، وهذا يوضح ضعف ثقة قادة المدارس الثانوية في إدارة التعليم؛ مما يدفعهم إلى الحذر في اتخاذ بعض القرارات المؤثرة. وجاءت عبارة (تدعم إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية لاتخاذ القرارات الضرورية بمساعدتهم على تنفيذ تلك القرارات) في المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي بلغ قدره (2.03 من 3)، ويتضح من ذلك قصور إدارة التعليم في دعم قادة المدارس الثانوية لاتخاذ القرارات الضرورية التي تتطلبها البيئة التعليمية مما يرتبط ببعض الصلاحيات المقيدة بموافقة إدارة التعليم. وجاءت عبارة (تساعد إدارة التعليم قادة المدارس الثانوية على تحقيق طموحهم في تطوير البيئة التعليمية) في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (2.00 من 3) وبدرجة موافقة متوسطة، وتشير نتيجة هذه العبارة إلى محدودية دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في مساعدة قادة المدارس الثانوية على تحقيق طموحهم في تطوير البيئة التعليمية، وهذا يفسر نتيجة عبارات سابقة في هذا المجال، فالأجدر - في رأي الباحث - أن تبذل إدارة التعليم جهداً مضاعفاً لمساعدة قادة المدارس الثانوية، لأنهم نجاحهم هو في المقام الأول نجاح لإدارة التعليم، وهذا يظهر ضعفاً في دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وهذه النتيجة تتعارض مع ما ورد في نتائج دراسة كوخ وبنويز ودورمان (Koch, Binnewies & Dormann, 2015) في الدور البارز لمديري المدارس في تطوير ممارساتهم القيادية التي تتعلق بالبيئة التعليمية.

إجابة السؤال الثاني: الذي نصه (ما دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال التدريس، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية؟) وتحليل الاستجابات كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثاني: التدريس.

ترتيب الأهمية	درجة الأهمية	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	العبرة
1	متوسطة	0.76	0.68	2.29	تحرص إدارة التعليم على تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة من خلال برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية.
2	متوسطة	0.75	0.80	2.24	تطبق إدارة الإشراف التربوي الأساليب الإشرافية الحديثة.
3	متوسطة	0.69	0.79	2.08	تهتم إدارة الشؤون التعليمية بتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين لتتوافق مع التحديات المتلاحقة في المناهج وطرائق التدريس.
4	متوسطة	0.67	0.78	2.00	تتبنى إدارة التعليم رؤية مستقبلية قائمة على تجاوز تحديات التدريس المتميز.
5	متوسطة	0.66	0.74	1.97	تحرص إدارة التعليم على تطبيق التدريس التخصصي.
6	متوسطة	0.64	0.81	1.92	تقدم إدارة التعليم رؤية واضحة لما ينبغي أن تكون عليه طبيعة التدريس خلال السنوات القادمة.
7	متوسطة	0.63	0.81	1.89	تراعي إدارة التعليم المرونة في دمج أو إلغاء البرامج التي تؤثر سلباً على المهام التدريسية في المدارس الثانوية.
8	متوسطة	0.60	0.70	1.79	تولي إدارة التعليم اهتماماً لتطوير العلاقة مع المعلمين من خلال تنفيذ توصيات مجلس المعلمين.
9	متوسطة	0.60	0.74	1.79	تستثمر إدارة التعليم نتائج الرسائل العلمية المتخصصة في المناهج وطرق التدريس لدعم المهارات التدريسية للمعلمين.
10	متوسطة	0.59	0.75	1.78	تشارك إدارة التعليم مع الجهات المختصة لتطوير آليات استقطاب الراغبين في الالتحاق بالسلك التعليمي.
11	منخفضة	0.53	0.75	1.59	تراعي إدارة التعليم مقومات التدريس الفعال بخفض عدد الطلاب داخل الصف الدراسي.
12	منخفضة	0.52	0.73	1.57	تعمل إدارة التعليم على إلغاء المهام غير التدريسية التي يُكلف بها المعلمون؛ من خلال توفير كادر إداري متكامل.
	متوسطة	0.64	0.76	1.91	المتوسط العام للمجال

تشير نتائج الجدول رقم (7) إلى أن درجة موافقة قادة المدارس الثانوية على قيام إدارة التعليم بدورها في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال التدريس جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره

(1.76)، وتفصيل ذلك على النحو التالي: جاءت عبارة (تحرص إدارة التعليم على تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة من خلال برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.29 من 3)، ويتضح من ذلك ضعف في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية الداعمة لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، وهذه مهمة تخص إدارة التدريب التربوي وإدارة الإشراف التربوي، ولا تخفى أهمية تلك البرامج في دعم معلمي المرحلة الثانوية خصوصاً في ظل التطوير المستمر للمقررات الدراسية، ولهذا اعتبر أبو رياش (2016) المناهج الدراسية وما يتعلق بها عنصراً من عناصر البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار. وجاءت عبارة (تطبق إدارة الإشراف التربوي الأساليب الإشرافية الحديثة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.24 من 3)، وهذا يشير إلى بعض الجهود التي تقوم بها إدارة الإشراف التربوي فيما يخص تطبيق الأساليب الإشرافية الحديثة، وهذا في نظر الباحث يتطلب فاعلية أكثر، نظراً لاعتماد كثير العمليات التربوية والتعليمية في البيئة التعليمية على ما يقدمه المشرفون التربويون باعتبارهم داعمين لقادة المدارس الثانوية وللمعلمين فيها، وجاءت عبارة (تهتم إدارة الشؤون التعليمية بتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين لتتوافق مع التحديثات المتلاحقة في المناهج وطرائق التدريس) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.08 من 3)، ويمكن القول أن اهتمام إدارة الشؤون التعليمية بتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين لتتوافق مع التحديثات المتلاحقة في المناهج وطرائق التدريس لا يرقى للمستوى المأمول استناداً لوجهة نظر عينة البحث، عدا بعض البرامج التي يتم تنفيذها خلال الفصل الدراسي، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية، وجاءت عبارة (تبنى إدارة التعليم رؤية مستقبلية قائمة على تجاوز تحديات التدريس المتميز) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.00 من 3)، ويمكن القول أن التدريس المتميز له متطلبات متعددة منها ما يتعلق بطبيعة البيئة التعليمية والإمكانات المتاحة ونوع الكادر التدريسي وطبيعة العلاقة بين المعلمين وقيادة المدرسة والعلاقة بين المدرسة وإدارة التعليم، ولكن يظهر من نتيجة التحليل الإحصائي قصور لدى إدارة التعليم في تبني رؤية يمكن من خلالها تجاوز تحديات

التدريس، وتهيئة البيئة التعليمية للتحويل إلى بيئة محفزة للإبداع والابتكار، وجاءت عبارة (تحرص إدارة التعليم على تطبيق التدريس التخصصي) في المرتبة الخامسة، وذلك بمتوسط حسابي قدره (1.97 من 3)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاوت بين تخصصات المعلمين والمواد المسندة لهم، وهذا يؤثر على قدرة المعلمين في إيصال المعلومات العلمية إلى الطلاب، فمن المفترض أن يسند تدريس المادة العلمية إلى معلم متخصص في ذات المسار بدلاً من إسنادها إلى معلم في مسار عام يشمل ذات المادة العلمية وغيرها كمواد اللغة العربية والاجتماعيات وغيرها، لأن هذا يؤثر بشكل واضح على مستوى الطلاب، وجاءت عبارة (تقدم إدارة التعليم رؤية واضحة لما ينبغي أن تكون عليه طبيعة التدريس خلال السنوات القادمة) في المرتبة السادسة، وذلك بمتوسط حسابي (1.92 من 3)، ويمكن القول - من خلال هذه النتيجة - أن الميدان التربوي وخاصة الكادر التدريسي لا يمتلك رؤية واضحة لطبيعة التدريس المستقبلي اعتماداً على التطورات المتوقعة في المقررات الدراسية، وهذا يعود إلى ضعف الجهود المبذولة من قبل إدارة التعليم في تبصير المعلمين بمتطلبات التدريس المستقبلي، وجاءت عبارة (تراعي إدارة التعليم المرونة في دمج أو إلغاء البرامج التي تؤثر سلباً على المهام التدريسية في المدارس الثانوية) في المرتبة السابعة، وذلك بمتوسط حسابي (1.67 من 3)، ويتضح من ذلك قلة الرضا عن قرارات إدارة التعليم تجاه البرامج التي يكلف المعلمون بتنفيذها خلال اليومي الدراسي، والتي تؤثر سلباً على المهام التدريسية، لأن المهمة ذات الأهمية العالية للمعلمين في المدارس الثانوية هي التدريس، وأي برنامج يؤثر على وقت تلك المهمة أو قدرة الكادر التدريسي على أدائها لا ينبغي الدعوة إلى تطبيقه، وجاءت عبارة (تولي إدارة التعليم اهتماماً لتطوير العلاقة مع المعلمين من خلال تنفيذ توصيات مجلس المعلمين) في المرتبة الثامنة، وذلك بمتوسط حسابي (1.79 من 3)، وهذه النتيجة لا تعبر عن وجود علاقة جيدة بين المعلمين وإدارة التعليم - على الرغم من أهمية هذه العلاقة في تطوير مخرجات التعليم، فمما يجب على إدارة التعليم هو تطوير هذه العلاقة بوسائل متعددة منها تنفيذ توصيات مجلس المعلمين، الذي يمثل القناة الرئيسة للوصول إلى

القيادات العليا في إدارة التعليم، وجاءت عبارة (تستثمر إدارة التعليم نتائج الرسائل العلمية المتخصصة في المناهج وطرق التدريس لدعم المهارات التدريسية للمعلمين) في المرتبة التاسعة، وذلك بمتوسط حسابي (1.79 من 3) بدرجة موافقة منخفضة، وهذا يقع ضمن الفئة الثانية، ويرى الباحث من خلال هذه النتيجة إغفالاً لنتائج الرسائل العلمية التي تناقش في مرحلة الماجستير والدكتوراه، وخاصة في تخصص طرائق التدريس التي تتناول جوانب كثيرة من العملية التدريسية، والتي تقدم تصورات علمية ورؤى ومقترحات واستراتيجيات مقترحة لتحسين العملية التعليمية، وجاءت عبارة (تشارك إدارة التعليم مع الجهات المختصة لتطوير آليات استقطاب الراغبين في الالتحاق بالسلك التعليمي) في المرتبة العاشرة، وذلك بمتوسط حسابي (1.78 من 3)، وهذا يشير إلى ضعف قناعة قادة المدارس الثانوية في الآليات التي يتم في ضوءها استقطاب الراغبين في الالتحاق بالسلك التعليمي، ومع أهمية هذه تطوير هذه الآليات وأهمية النتائج التي تظهر من خلالها، وذلك باعتبار أن المعلمين أهم مكونات البيئة التعليمية، فهذا يتطلب أن تولي إدارة التعليم ذلك أهمية بالغة لكي لا يؤثر عليها أي عامل آخر، لأن المرحلة المعاصرة تتطلب اختياراً دقيقاً للمرشحين للالتحاق بالسلك التعليمي نظراً لتوالي المتغيرات المتسارعة على البيئة التعليمية، وجاءت عبارة (تراعي إدارة التعليم مقومات التدريس الفعال بخفض عدد الطلاب داخل الصف الدراسي) في المرتبة الحادية عشر، وذلك بمتوسط حسابي (1.59 من 3)، وهذا ضمن نطاق الفئة الثالثة (1 - 1.66)، ويظهر من ذلك قلة رضا قادة المدارس الثانوية عن سياسة إدارة التعليم فيما يتعلق بسياسة القبول، التي تتسبب في وجود فصول دراسية مزدحمة لا تساعد على تطبيق التدريس الفعال، وذلك يعود إلى تقييد صلاحية فتح الفصول الممنوحة لقادة المدارس الثانوية، إضافة إلى قرارات دمج المدارس الثانوية في مجتمعات تعليمية، وجاءت عبارة (تعمل إدارة التعليم على إلغاء المهام غير التدريسية التي يكلف بها المعلمون؛ من خلال توفير كادر إداري متكامل) في المرتبة الثانية عشر، وذلك بمتوسط حسابي (1.57 من 3)، وهذا المتوسط يقع ضمن نطاق الفئة الثالثة، وهذه النتيجة تبين مدى التأثير السلبي الناشئ

من تكليف المعلمين بمهام خارج إطار المسؤوليات التدريسية، كالمناوبة بعد نهاية اليوم الدراسي والإشراف اليومي وتنفيذ البرامج والأنشطة التي تقع ضمن مهام النشاط الطلابي، وغير ذلك.

إجابة السؤال الثالث: الذي نصه (ما دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال القيادة المدرسية، من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية؟) وتحليل الاستجابات كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثالث: الخدمات المساندة.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	ترتيب الأهمية
تنفذ إدارة التعليم التوصيات الصادرة من الجهات ذات الاختصاص بشأن سرعة التخلص من المباني المستأجرة.	2.08	0.79	0.69	متوسطة	1
تضع إدارة التعليم خطة مستقبلية دقيقة للقضاء على الهدر المادي والمعنوي في العملية التعليمية.	1.94	0.76	0.65	متوسطة	2
تحقق إدارة التعليم تكاملاً بين الخدمات المساندة الداعمة للبيئة التعليمية.	1.87	0.79	0.62	متوسطة	3
تضع إدارة التعليم التحديث المستمر للبيئة التقنية في المدارس الثانوية في رأس الأولويات.	1.87	0.85	0.62	متوسطة	4
تحت إدارة التعليم جميع الإدارات والأقسام فيها على سرعة الاستجابة لمتطلبات المدارس الثانوية.	1.84	0.81	0.61	متوسطة	5
تحرص إدارة التعليم على إعداد برامج إرشادية تخصصية تتناسب مع الأهمية المرحلة العمرية لطلاب المدارس الثانوية.	1.79	0.74	0.60	متوسطة	6
تحرص إدارة التعليم على بناء شراكات ناجحة مع مؤسسات القطاع الخاص لدعم البرامج التربوية في المدارس الثانوية.	1.79	0.77	0.60	متوسطة	7
تتعاون إدارة التعليم مع قادة المدارس الثانوية في تطوير أداء الموظفين الإداريين من خلال إدارة الموارد البشرية.	1.78	0.77	0.59	متوسطة	8
تلتزم إدارة التعليم بتحقيق كفاءة الأداء التشغيلي لمرافق المدارس الثانوية.	1.75	0.78	0.58	متوسطة	9

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	ترتيب الأهمية
تبادر إدارة التعليم إلى عقد تفاهم مع الإدارات الحكومية الأخرى لتلبية احتياجات البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة الثانوية.	1.71	0.79	0.57	متوسطة	10
تتعاون إدارة التعليم مع قادة المدارس الثانوية في رفع مقدار المخصصات المالية لتلبية احتياجات المدارس الثانوية.	1.67	0.80	0.56	متوسطة	11
تخصص إدارة التعليم ميزانيات مالية مرنة لتنفيذ البرامج التدريبية والتعليمية في المدارس الثانوية.	1.52	0.76	0.51	منخفضة	12
المتوسط العام للمجال	1.80	0.78	0.60	متوسطة	

تشير نتائج الجدول رقم (8) إلى أن درجة موافقة قادة المدارس الثانوية على قيام إدارة التعليم بدورها في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020، في مجال الخدمات المساندة جاءت بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي قدره (1.80)، وتفصيل ذلك على النحو التالي: جاءت عبارة (تنفذ إدارة التعليم التوصيات الصادرة من الجهات ذات الاختصاص بشأن سرعة التخلص من المباني المستأجرة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.08 من 3) وهو يقع في ضمن متوسط الفئة الثانية، وهذا يشير إلى جهود إدارة التعليم في سرعة تهيئة البيئة التعليمية من خلال إنشاء المباني الحكومية والتخلص من المباني المستأجرة، ولكن الخطة الوزارية لوزارة التعليم التي تم إقرارها لم تستطع التخلص نهائياً من المباني المستأجرة، فتم عقد شراكة مع القطاع الخاص وهذا ما يأمل المسؤولون في وزارة التعليم أن يتم من خلاله التخلص من المباني المستأجرة التي لا توفر بيئة تعليمية مناسبة، وجاءت عبارة (تضع إدارة التعليم خطة مستقبلية دقيقة للقضاء على الهدر المادي والمعنوي في العملية التعليمية) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (1.94 من 3)، ويرى الباحث من خلال هذه النتيجة وجود جهود من قبل إدارة التعليم للقضاء على الهدر المالي والمعنوي وتتمثل بعض هذه الجهود في وجود خطة دقيقة، ولكن تواجه تلك الجهود عقبات تحول دون القضاء التام على ذلك الهدر، منها صعوبة تطبيق مثل تلك الخطط نظراً لاختلاف البيئات وضعف التنسيق بين أقسام إدارة التعليم والمدارس الثانوية وخاصة فيما يخص الأثاث

المدرسي والتجهيزات المدرسية، وجاءت عبارة (تحقق إدارة التعليم تكاملاً بين الخدمات المساندة الداعمة للبيئة التعليمية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (1.87 من 3)، ويرى الباحث من خلال هذه النتيجة خلافاً في عملية التنسيق بين خطط وعمل الإدارات والأقسام تجاه احتياجات المدارس الثانوية، فما أن البيئة التعليمية في المدارس الثانوية هي المستهدفة بالتطوير إلا أن عينة البحث ترى ضعفاً في التكامل بين الخدمات المقدمة للمدارس الثانوية، وهذا يوجب على الجهات المختصة في إدارة التعليم إعادة النظر في الخطط والبرامج المعمول بها، وجاءت عبارة (تضع إدارة التعليم التحديث المستمر للبنية التقنية في المدارس الثانوية في رأس الأولويات) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (1.87 من 3)، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الثانية (1.67 – 2.33)، ويظهر من ذلك قصور في عمل إدارة التعليم؛ فيما يتعلق بالبنية التقنية للمدارس الثانوية خصوصاً وجود الأجهزة الالكترونية بصورة متكاملة، وتوفر خدمات الانترنت، فمن متطلبات القيادة المدرسية المعاصرة والتدريس الحديث وفق الرؤية الجديدة لوزارة التعليم توفر بنية تقنية متقدمة، وهذا ما لا يتوفر في البيئة التعليمية للمدارس الثانوية وفق وجهة نظر عينة البحث، مع أن هذه البنية تمثل عنصراً من عناصر البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار كما أوضح مسعود (2016)، وجاءت عبارة (تحث إدارة التعليم جميع الإدارات والأقسام فيها على سرعة الاستجابة لمتطلبات المدارس الثانوية) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (1.84 من 3)، وتشير هذه النتيجة إلى قلة رضا قادة المدارس الثانوية من التطبيق البيروقراطي في الإدارات والأقسام تجاه متطلبات المدارس الثانوية، مما قد يتسبب في حدوث خلل في سير العملية التعليمية أحياناً بسبب تأخر استجابة الإدارات والأقسام لتلبية احتياجات المدارس الثانوية، فاللوائح التنظيمية تحقق المرونة كما ظهر في دراسة آل كلثم (1436) وهذا يحقق سرعة الاستجابة لمتطلبات البيئة التعليمية، وجاءت عبارة (تحرص إدارة التعليم على إعداد برامج إرشادية تخصصية تتناسب مع الأهمية المرحلية العمرية لطلاب المدارس الثانوية) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (1.79 من 3)، وهذا يبين وجود درجة موافقة منخفضة، ويظهر من خلال ذلك

افتقار المدارس الثانوية للبرامج الإرشادية المقدمة من إدارة التعليم والتي تدعم مهام المرشدين الطلابيين، وتقع مهمة مثل هذه البرامج على قسم الإرشاد الطلابي، الذي ينبغي أن تتساير جهوده مع متطلبات المرحلة العمرية للطلاب والمرحلة العامة للمجتمع، وكما أكدت دراسة الشنيفي (2018) أن البيئة التعليمية المحفزة على الابداع والابتكار ليست بيئة تعليمية عادية بل تتطلب أن تتحول إلى بيئة آمنة تتضمن برامج إرشادية متطورة، وهذا لن يتحقق دون دعم من إدارة التعليم، وجاءت عبارة (تحرص إدارة التعليم على بناء شراكات ناجحة مع مؤسسات القطاع الخاص لدعم البرامج التربوية في المدارس الثانوية) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (1.79 من 3)، ويتضح من ذلك انخفاض مستوى التعاون بين مؤسسات القطاع الخاص والمدارس الثانوية لدعم البرامج التربوية، ويعود سبب ذلك الانخفاض من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية إلى ضعف دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير تجاه بناء مثل تلك الشراكات، وجاءت عبارة (تتعاون إدارة التعليم مع قادة المدارس الثانوية في رفع مقدار المخصصات المالية لتلبية احتياجات المدارس الثانوية) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (1.78 من 3)، وهو من مؤشرات الفئة الثانية بدرجة موافقة متوسطة، فقادة المدارس الثانوية يرون أن إدارة التعليم لا تتعاون معهم بالدرجة المرجوة في رفع مقدار المخصصات المالية لتلبية احتياجات المدارس الثانوية، فالميزانية التشغيلية المخصصة للمدارس الثانوية لا تكفي للقيام بما يأملون تحقيقه، وجاءت عبارة (تلتزم إدارة التعليم بتحقيق كفاءة الأداء التشغيلي لمرافق المدارس الثانوية) في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (1.75 من 3)، ويمكن القول وفق هذه النتيجة وجود نقص في استثمار مرافق المدارس الثانوية، فالعملية التعليمية لم تعد محصورة داخل حجرات الدراسة، بل تعدت ذلك وفق الاستراتيجيات الحديثة، وأصبحت تتطلب توفر بيئة تعليمية متكاملة المرافق، وهذا يلزم الجهة ذات الاختصاص في إدارة التعليم بتحقيق أعلى درجات الكفاءة التشغيلية لمرافق المدارس الثانوية، وهذا ما لا يراه قادة المدارس الثانوية متوفراً، وجاءت عبارة (تبادر إدارة التعليم إلى عقد تفاهم مع الإدارات الحكومية الأخرى لتلبية احتياجات البيئة الداخلية والخارجية

للمدرسة الثانوية) في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (1.71 من 3)، وهذا المتوسط يقع ضمن نطاق الفئة الثالثة (منخفضة)، وهذا يشير إلى ضعف دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في دعم المدارس الثانوية من خلال عقد تفاهم مع الإدارات الحكومية لتلبية الاحتياجات المادية والمعنوية للمدارس الثانوية، وجاءت عبارة (تتعاون إدارة التعليم مع قادة المدارس الثانوية في تطوير أداء الموظفين الإداريين من خلال إدارة الموارد البشرية) في المرتبة الحادية عشر، بدرجة موافقة متوسطة وبتوسط حسابي (1.67 من 3)، ويمكن القول أن الكادر الإداري في المدارس الثانوية لا يحضون بالفرصة المناسبة التي تمكنهم من تطوير أدائهم الوظيفي، وهذا يعود إلى قصور في دور إدارة الموارد البشرية في إدارة التعليم، فالمهام الوظيفي للكادر الإداري في المدارس الثانوية تتطلب تطويراً في أدائهم وتنمية لخبراتهم، وجاءت عبارة (تخصص إدارة التعليم ميزانيات مالية مرنة لتنفيذ البرامج التدريبية والتعليمية في المدارس الثانوية) في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (1.52 من 3)، تشير هذه النتيجة الإحصائية إلى ضعف المخصصات المالية المخصصة لبرامج التدريب، فلا يمكن تنفيذ برامج تدريبية كمبادرة من قادة المدارس الثانوية وفق احتياجات المعلمين والعاملين الإداريين بالتعاون مع مراكز التدريب الخاصة، نظراً لقلّة الموارد المالية المخصصة للمدارس الثانوية.

التوصيات:

- الالتزام بتحقيق الشفافية والنزاهة في ترشيح قادة المدارس الثانوية للبرامج والجوائز الداخلية والخارجية.
- مساعدة قادة المدارس الثانوية على تحقيق طموحهم في تطوير البيئة التعليمية من خلال تقديم الدعم المالي والمعنوي لهم.
- المبادرة إلى دعم قادة المدارس الثانوية عند اتخاذهم القرارات الصائبة التي تتطلبها مصلحة العمل التربوي والإداري.
- العمل على إلغاء المهام غير التدريسية التي يُكلف بها المعلمون؛ من خلال توفير كادر إداري متكامل.

- تحقيق متطلبات التدريس الفعال بخفض عدد الطلاب داخل الفصول الدراسية.
- تخصيص ميزانيات مالية مرنة لتنفيذ البرامج التدريبية والتعليمية في المدارس الثانوية.

المقترحات:

- يقترح الباحث تناول الموضوعات التالية:
- مقومات البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار.
- دور الإدارات التعليمية في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية.

المراجع العربية:

- أبو رياش، موسى إبراهيم (2016م). مقومات البيئة التربوية المحفزة للتميز والإبداع. رسالة المعلم - الأردن، 53(1)، 10 - 13.
- الأصبحي، هبة عبدالوارث (2018م). أثر استخدام التقنية على أساليب التدريس الحديثة. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط - مصر، 34(2)، 336 - 364.
- آل كلثم، فهد عبيد (1436هـ). واقع تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- البحيري، السيد السيد (2018م). واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير للقيادة الإبداعية واستراتيجية تطويره. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، 29(1)، 21 - 61.
- بريح، فرحان حسن (2012م). المدرسة والمجتمع. عمان: دار أسامة للنشر.
- البليهد، نورة محمد؛ المطيري، أميرة قرناس (2020). الممارسات القيادية لبناء بيئة إيجابية محفزة في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، اليمن، 12، 182 - 214.
- تامر، أحمد إسماعيل (2007م). عوامل البيئة التعليمية المؤثرة على صعوبات التعلم للأُميين: دراسة تشخيصية. (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- حسونة، فيصل (2008م). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار أسامة للنشر.
- السواط، جميل مطر (2006م). معايير اختيار مديري إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- شرف، علي محمد (2015م). دور القيادة التربوية الفعالة في تحقيق البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم. المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية - كلية التربية - جامعة الباحة - السعودية، 1، 47 - 69.
- الشلبي، أمل محمد (1430هـ). أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- الشينفي، علي عبدالله (2018م). دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، 26(2)، 327 – 348.
- العتيبي، شيخة سلطان (2019م). تطوير أداء قادة المدارس الحكومية في محافظة الدوادمي لتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار في ضوء رؤية 2030: أتمودج مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.
- العتيبي، غازي سفر (2010م). التخطيط التربوي في إدارات التربية والتعليم لتعليم البنات: الواقع والمستقبل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- العصيمي، سامي محمد (1434هـ). تقييم الموارد البشرية والمادية بمكاتب الرئاسة العامة لرعاية الشباب في ضوء أهدافها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- العطاس، عبدالله أحمد (2017م). الاحتياجات التدريبية المهنية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى العاملين في مؤسسات أرباب الطوائف في ضوء أهداف برنامج التحول الوطني 2020. المجلة التربوية الدولية المتخصصة - الجمعية الأردنية لعلم النفس - الأردن، 6(4)، 240 – 265.
- علي، علي أحمد (2008م). دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير الثانوي في التخطيط التعليمي للمرحلة الثانوية بالسودان: دراسة تحليلية تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- العمري، علي صالح (1439هـ). إعداد قادة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء برنامج التحول الوطني نحو مجتمع المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.
- الغامدي، منال أحمد (2017م). تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، 194، 266 – 306.
- القبسي، رنا محمد (1433هـ). واقع البيئة التعليمية (الالعاب وادواتها) في رياض الاطفال الحكومية والأهلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- قرواني، خالد نظمي؛ حرز الله، حسام توفيق (2017م). دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى الطلبة في مدارس شمال فلسطين من وجهة المعلمين والمعلمات فيها. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة العلوم الإسلامية العالمية - الأردن، 4(1)، 89 – 139.

- ماضي، خليل إسماعيل (2014م). أبعاد بيئة العمل المادية والمعنوية ودورها في تحسين كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية - مصر، (1)5، 367 - 392.
- المالكي، حامد حسن (2016م). دور أساليب الاشراف التربوي في تطوير الاداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.
- المالكي، عبدالله محمد؛ عبيد، أحمد سليمان (2004م). التعليم والنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية - الكويت، 30(114)، 143 - 175.
- محمد، محمد العطا (2016م). تخطيط وتنمية الموارد البشرية: دراسة للمفاهيم بالتركيز على القطاع السياحي. مجلة الخليج للتاريخ والآثار - جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية - السعودية، 11، 567 - 615.
- مسعود، ليلي أحمد (2016م). تهيئة البيئة التربوية المحفزة للإبداع والتميز والابتكار. رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن، (1)53، 30 - 32.
- وزارة التعليم (1436هـ). الدليل الإجرائي والتنظيمي لمدارس التعليم العام الإصدار الثالث 1436هـ-1437هـ.
- Asiyai, Romina (2014). Students' Perception of the Condition of Their Classroom Physical Learning Environment and Its Impact on Their Learning and Motivation. College Student Journal, v48 n4 p716-726 Win 2014.
- Mestry, Raj; Bodalina, Kishan (2015). The Perceptions and Experiences of School Management Teams and Teachers of the Management of Physical Resources in Public Schools. Educational Management Educational Management Administration & Leadership 43(3).
- Koch, Anna R. Binnewies, Carman & Dormann, Christian (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. European Journal of Work and Organizational Psychology, 2015, Vol. 24, No. 4, 505-517.

**فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب
في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**

علي بن عيسى بن علي الشمري

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة حائل

فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

علي بن عيسى بن علي الشمري

الملخص:

هدف البحث: هو التعرف إلى فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج التجريبي -ذو التصميم شبه التجريبي- المعتمد على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ولأجل ذلك قام الباحث ببناء قائمة بكفايات فهم المقروء اللازمة لطلاب الصف الخامس الابتدائي، ودليل للمعلم لتطبيق الإستراتيجيات، واختبار لقياس كفايات فهم المقروء، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة حائل، بواقع (٢٢) تلميذًا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٢٠) تلميذًا يمثلون المجموعة الضابطة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج البحث عن وجود دلالة عملية لاستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس؛ حيث بلغ حجم التباين المفسر وفقاً لمربع إيتا (η^2) (٢٣%) وهي قيمة كبيرة تعكس فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى عينة الدراسة، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصى البحث بضرورة تضمين إستراتيجيات التفكير المتشعب في بناء كتب اللغة العربية، إضافة إلى تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مهارات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التفكير المتشعب، كفايات فهم المقروء، الخامس الابتدائي.

The effectiveness of teaching by using cross-thinking strategies in developing reading comprehension competencies for the fifth graders

Ali bin Eisa bin Ali Alshammari

Abstract

The aim of this study is to identify the effectiveness of teaching using cross-thinking strategies in developing the competencies of reading comprehension for the fifth-grade primary students, To achieve the goal of the research, he used the experimental approach - with a quasi-experimental design - based on the two groups (experimental and control), and for this the researcher built a list of reading comprehension competencies needed for fifth grade students, a guide for the teacher to implement strategies, and a test to measure reading comprehension competencies, and after verifying their validity And its stability, it was applied to a sample of (42) pupils from the fifth grade of primary school in Hail, by (22) pupils representing the experimental group, and (20) pupils representing the control group. They were chosen by the multi-stage cluster random method, and the results of the research revealed that there are statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \alpha \leq$) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the test of reading comprehension competencies among fifth grade students, in favor of the experimental group students. The results of the research also revealed the existence of practical implications for using divergent thinking strategies in teaching. Where the size of the variance explained according to the ETA square reached (2) (23%), which is a great value that reflects the effectiveness of teaching using divergent thinking strategies in developing reading comprehension competencies among the study sample. The Arabic language, in addition to training Arabic language teachers on how to use divergent thinking strategies in teaching Arabic language skills.

Keywords: cross-thinking, reading comprehension competences, the fifth primary grade

المقدمة:

اللغة ذات مهارات أربع لا يمكن للفرد أن يتمكن منها إذا حدث لديه خلل في أحدها، وتعتبر القراءة أحد هذه المهارات الأربع بل وأهم تلك المهارات؛ فلا يمكن أن تستقيم لغة أي فرد وهو لا يحسن القراءة ويتقنها، ولذلك كان أول أمر جاء به القران الكريم في أول آية أنزلت على نبينا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام قوله تَعَالَى: ﴿أَقْرَأْ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (القران الكريم، العلق، ١ - ٥).

إنّ القراءة هي عملية تعرف وتحليل وتقويم وإبداع، ومن ثم فإن تنمية مهارات الفهم القرائي يجب أن يكون الغاية المقصودة لتعليمها، لكونه يعكس قدرة المتعلمين على فهم الرموز المكتوبة، وترجمتها وتفسيرها، وتقييمها، فهي عملية معقدة تتألف من العديد من العمليات العقلية والنفسية والأدائية بالإضافة إلى شخصية القارئ في العملية القرائية برمتها، وهي لا تحصل إلا بفهم المقروء؛ لأن الفهم هو أساس العملية التعليمية، والنتائج المرجوة من التعليم والتعلم (البديري، ٢٠١٩، ص ١٦٤).

تأسيساً على ما سبق فقد ذكر الزهراء (٢٠١٨، ص ٥٨٣) أنّه قد أصبح من المعتقدات الراسخة بين معظم الباحثين في مجال تعليمية اللغة (اللغة الأم أو الثانية أو الأجنبية) أنّ الفهم القرائي عنصر أساسي للتحصيل العلمي، وتحقيق مستوى عال من الفهم يتوقف على مدى استخدام المتعلمين لإستراتيجيات القراءة، نظراً لما يكابده الكثير من المتعلمين في عملية الفهم، فقد أصبح تعليم إستراتيجيات القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي ضرورة ملحة لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، ومنه تحقيق أهدافهم التعليمية المنشودة.

لذلك فقد أصبح من الضروري التعرف على المقصود بمهارة فهم المقروء، فقد عُرفت بأنها العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني

المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين" (عصر، ١٩٩٩، ص ٣٢) كما عرفها كل من شحاته والسمان (٢٠١٢، ٨٤) بأنها "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرًا أو شعرًا، اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال ربطه بين الكلمات، والجمل، وال فقرات ربطًا يقوم على التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنصي، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه". وقد حددت بعض الأدبيات التربوية هذه المستويات بثلاث مستويات هي: مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، أوضح العقيلي (٢٠٠٥) هذه المستويات كما يلي:

- فقد عرّف مستوى الفهم الحرفي بأنه "المستوى الأول من مستويات الفهم القرائي، ويعني التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق، ويتمحور حول فهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها صراحة أو ضمناً في النص المكتوب". كما عرّف مستوى الفهم الاستنتاجي بأنه "المستوى الثاني من مستويات الفهم الاستنتاجي، ويعني القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراءها والتقاط المعاني الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر الكاتب والشخصيات، وتفسيرها، فضلاً عن إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة، وتوظيف مهارات التنبؤ والمقارنة، والتصنيف". وقد عرّف مستوى الفهم النقدي بأنه "المستوى الثالث من مستويات الفهم القرائي، ويعني إصدار الحكم على المادة المقروءة، من حيث صدقها ودقتها وجودتها في ضوء معايير محددة ومناسبة، مع تقديم مسوغات للأحكام التي يتوصل إليها القارئ، ويفترض في القارئ في هذا المستوى توظيف مهارات التقويم، وحل المشكلات، والقراءة الناقدية والتحليلية، والتعامل مع القراءة بوصفها مهارات تفكير، فضلاً عن التمييز بين الحقائق والآراء، والدعاية والإعلان في النص". (ص ١٢٣)

وقد حددت أدبيات تربوية أخرى خمسة مستويات للفهم القرائي منها ما أوردت الصاوي (٢٠٠٩) إلى: الفهم المباشر، والفهم التفسيري، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الابتكاري. والفهم المباشر هو الفهم الحرفي؛ أي فهم الكلمات والجمل والأفكار المباشرة مثلما وردت في النص صراحة، أما الفهم التفسيري فهو القدرة على تحديد المعاني الضمنية، واستنتاج العلاقات، وفهم ما بين السطور وما ورائها، وتحديد الأغراض، ومعرفة القيم والاتجاهات. ويعني الفهم الناقد إصدار الأحكام من الناحية اللغوية والدلالية، والوظيفية، والتميز بين الواقع والخيال وبين الأسباب والنتائج. أما الفهم التذوقي فهو الفهم العميق المرتبط بخبرة القارئ التأملية وإحساسه بشعور الكاتب. ويعني الفهم الابتكاري ابتكار أفكار جديدة لم يتناولها النص، واقتراح حلول لمشكلات قد تكون معقدة.

كما صنفتها بعض الأدبيات بتصنيف آخر يختلف عن التصنيفين السابقين وذلك بناء على السياق الذي وردت فيه هل هو كلمة أم جملة أم فقرة، حيث صنفها كل من Zayer & Ohood (2015, p 80) إلى ثلاثة مستويات هي (مستوى الكلمة - مستوى الجملة - مستوى الفقرة)؛ حيث يشمل مستوى الكلمة المهارات التالية: (تحديد معنى الكلمات ودلالاتها، تعيين مضاد الكلمة، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة، إدراك العلاقة بين كلمتين)، ويشمل مستوى الجملة المهارات التالية: (تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معاني ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة، إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة)، كما يشمل مستوى الفقرة: (إدراك ما تهدف إليه الفقرة، وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك الأفكار الأساسية للفقرة).

ولعل المتأمل في التصنيفات السابقة يجد أنها تكاد تتفق فيما بينها، فتصنيف مهارات فهم المقروء بنا على السياق التي وردت فيه - كلمة أم جملة أم فقرة- يشمل في كل مستوى منه جميع المستويات التي أوردتها كل من العقيلي (٢٠٠٥)، والصاوي (٢٠٠٩)، وبناء عليه يتضح لنا أن عملية فهم المقروء ليست عملية سهلة، وإنما هي عبارة

عن عملية معقدة لها مستويات متعددة، ينبغي الاهتمام بها، ولذلك اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بذلك، فقد نصت وثيقة تعليم اللغة العربية (١٤٢٧هـ) على تنمية مهارات فهم المقروء بكافة مستوياته، بدءاً من المستوى الحرفي وانتهاءً بالمستوى الإبداعي، كما اهتم به الباحثون أيضاً فتناولوه بالبحث والدراسة، فقد شهد مجاله بوجوه ودراسات متعددة تناولته من كافة جوانبه - مفهومه، وأهميته، وإستراتيجياته، وطرق تنميته- فقد تناول (Khusniyah & Lustyantie (2017) في دراستهما أثر إستراتيجية (SQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب جامعة ماتارام الإسلامية الحكومية في إندونيسيا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مهارات الفهم القرائي بإستراتيجية (SQ4R) مما يعني أن الإستراتيجية كانت ذات أثر فعّال في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي دراسة للزهراء (٢٠١٨) هدفت إلى مناقشة عوامل التحول من تصنيف إستراتيجيات الفهم القرائي إلى تعليمها في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وتوصلت إلى أن الفهم القرائي يمكن تحسينه باستخدام إستراتيجيات محددة وعلى رأسها عملية الفهم، فإنّ الباحثين طوروا نماذج ووضعوا الأسس لتعليم الإستراتيجيات التي تساعد معلمي اللغة على جعل تلاميذهم ينخرطون في عملية القراءة بما يعزز قدراتهم فيها كما أن تعلم إستراتيجيات الفهم القرائي طريقة تمكن المتعلمين من أن يصبحوا مستقلين بفهمهم، وفي دراسة للبقعاوي والنصار (٢٠١٩) تناولوا أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مهارات الفهم القرائي بإستراتيجية التدريس التبادلي مما يعني أن الإستراتيجية كانت ذات أثر فعّال في تنمية مهارات الفهم القرائي، كما تناول الحديد والدليمي (٢٠١٩) في دراستهما أيضاً أثر دمج إستراتيجيات الجدول الذاتي في تنمية مهارات فهم المقروء والتفكير التشعبي لطالبات الصف السابع الأساسي في مبحث اللغة العربية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن

مهارات الفهم القرائي بإستراتيجيات الجدول الذاتي مما يعني أن الإستراتيجيات كانت ذات أثر فعّال في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التشعبي.

ولكن على الرغم من هذا الاهتمام إلا أنّ الدراسات التربوية لا تزال تلاحظ ضعفاً لدى التلاميذ في مهارات فهم المقروء كدراسة الأحول (٢٠١٤) التي أكدت وجود ضعف لدى التلاميذ في الفهم القرائي، كما أكدت هذا الضعف دراسات عدة كدراسة البلوي (٢٠١٤)، وحسن (٢٠١٥)، والتتري (٢٠١٦)، وأيوب (٢٠١٧)، والأحمدي وبريكيت (٢٠١٩)، والبقعاوي والنصار (٢٠١٩)، وقد أرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى إتباع طرق وأساليب في تعليم القراءة أصبحت غير مجدية، وتشكل عائق في تحقيق فهم المقروء الذي هو الهدف الأساسي من عملية القراءة، وقد أوصت هذه الدراسات باستخدام برامج وإستراتيجيات تدريس جديدة في سبيل رفع مستوى الطلاب وتمكينهم من امتلاك كفايات فهم المقروء.

ونظراً لارتباط عملية فهم المقروء بالتفكير كان البحث عن إستراتيجيات تستثير تفكير التلاميذ وتعمل على تنمية هذه المهارات لديهم بما يمكنهم من امتلاك كفايات فهم المقروء، لذلك تعد إستراتيجيات التفكير المتشعب هي من أهم الإستراتيجيات التي تعمل على ذلك، فقد ذكر خليفه وعبد الفتاح ومحمود (٢٠١٨، ص ٥٧٠) أن إستراتيجيات التفكير المتشعب هي أحد الإستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، التي يمكن استخدامها في عملية التدريس، وذلك لتحقيق أهداف المادة، والتركيز على الدور الإيجابي للطلاب في عملية التعلم، والعمل على رفع مستوى تحصيل الطلاب وتحسين أدائهم واتجاهاتهم نحو المادة، وتكوين عادات عقلية مرتبطة بمهارات التفكير العليا والتي تساعدهم على الإنجاز وتنمية مفهوم الذات لديهم.

وقد نشأت إستراتيجيات التفكير المتشعب في ظل نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؛ حيث تعد إحدى نتائج دراسة المخ البشري كما أشار إلى ذلك بصل (٢٠١٨، ص ٢٤١). كما أشار عمران (٢٠٠٢، ص ٥٠٢) إلى أنّ إستراتيجيات التفكير المتشعب ترجع

أصولها إلى نظرة العقل التي شهدت اهتماماً من قبل التربويين في نهايات القرن العشرين؛ حيث أكد التربويون على أن التشعب في التفكير يساعد على حدوث اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية تسمح للتفكير بأن يسير في مسارات جديدة على نحو يقود العقل إلى العمل بإمكانية أفضل، وبشكل أعلى كفاءة وأسرع من ذي قبل.

إن إستراتيجيات التفكير المتشعب في ضوء ما توصل اليه الباحث إليه بعد مراجعته للعديد من المراجع والدراسات والبحوث التي تناولت التفكير المتشعب كدراسة عمران (٢٠٠٢)، وشحاته (٢٠١٣)، وإبراهيم ومختار وسعيد (٢٠١٤)، وبصل (٢٠١٨)، ومحمد (٢٠١٨)، والبقمي (٢٠١٩)، يمكن تصنيفها في سبع إستراتيجيات هي كالتالي:

١- إستراتيجية التفكير الافتراضي: تعتمد هذه الإستراتيجية في جوهرها على توجيه المعلم لمجموعة من الأسئلة الافتراضية للطلاب، مع مراعاة تتابع الأسئلة كي تعمل إجاباتها على توضيح الحدث، وابتكار علاقات جديدة بين الظواهر اللغوية المختلفة، بما يسهم في تكوين موضوعات افتراضية جديدة تحوي أحداث وعلاقات وظواهر جديدة. وهذا النوع من التفكير يعتبر مثير قوي ودافع فعّال لنمو الخلايا العصبية؛ حيث أنه يقوم بدفعها للتفكير بقوة في الأشياء والأسباب والنتائج المترتبة عليها.

٢- إستراتيجية التفكير العكسي (الانقلابي): تعتمد هذه الإستراتيجية بالسير في المتعلم بطريقة غير مألوفة لديه من خلال توجيه تفكيره بأن يبدأ من النتائج وينتهي بالأسباب، أو يبدأ من النهاية وينتهي بالبداية، وبالذهاب بالتلميذ إلى ما وراء الخبرات اللغوية المقدمة لها، أو من خلال الطلب من التلميذ بأن يأتي بأسئلة حول موضوع لغوي معين بدلا من أن يطلب منه إيجاد إجابات لأسئلة تعطى له، بهدف إدراك العلاقات المستمرة بين الأحداث والمواقف، وتعد هذه من أهم أنماط التفكير التي يمكن أن تزيد من إدراك التلميذ للعلاقات بين عناصر الموقف التعليمي اللغوي، بما ينمي قدرته على النظرة الشاملة والكلية للموقف، ويدفعه للنظر بعمق في المحتوى التعليمي اللغوي، وفهم العلاقات فيما بينه، بما يسهم في تمكينه من إعادة صياغته.

- ٣- إستراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة: وتعتمد هذه الإستراتيجية استخدام الأنظمة الرمزية اللغوية المختلفة في مواقف التعلم، بأنظمة رمزية لغوية مختلفة عن تلك التي استخدمت من قبل، فالمتعلم حينما تنمو قدرته في ذلك فإنه قادر على استيعاب عناصر الموقف ككل، وإدراك العلاقة بين أجزائه والتعبير عنها بأسلوبه.
- ٤- إستراتيجية التناظر "التشابه والاختلاف": وتعتمد هذه الإستراتيجية على توفر فرص البحث عن العلاقات بين الأشياء لتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيما بينها، وهذه العملية تحتاج إلى دفع العقل لإجراء مزيد من المقارنات بين جملة المعلومات التي تم استيعابها، فهو يتطلب إبداع عالي؛ حيث أن الإجابة تتطلب ابتكار رؤية جديدة بين العناصر.
- ٥- إستراتيجية تحليل وجهات النظر: إن هذه الإستراتيجية تهدف إلى جعل المتعلم يفكر فيما لديه من أفكار ومعتقدات، وتشجعه على التعبير عن تلك الأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها، وذلك من تحليل التلميذ لوجهة نظره حتى تتاح له الفرصة في تعميق التفكير فيها بشكل أعمق، ليتأمل مدى صحتها، ومناسبتها للموقف، وعن مدى تدعيمها وقبولها عن كانت مناسبة، أو تعديلها إذا احتاجت لذلك، أو رفضها إذا كانت غير مناسبة أو صحيحة.
- ٦- إستراتيجية التكملة: إن إستراتيجية التكملة تعتمد على جعل المتعلم يفكر بطرق متعددة وفي اتجاهات مختلفة، وذلك من خلال توجيهه إلى تكملة الأشياء الناقصة كمحاولة إيجاد العلاقات بين العناصر، أو اكتشاف علاقات جديدة، بما يساعد على تشعب تفكير التلميذ وتنمية مهارات التواصل اللغوي لديه.
- ٧- إستراتيجية التحليل الشبكي: وتعتمد هذه الإستراتيجية على تدريب المتعلم من خلال طرح عدد من الأسئلة عليه على استيعاب واكتشاف العلاقات بين المواقف والأحداث والظواهر المحيطة بنا وتبسيطها والتعبير عنها وتمثيلها، مما يساعد على تنمية تفكير التلميذ بما يمكنه من تنمية مهارات التواصل اللغوي مع الأفكار والأحداث والمعلومات بما يمكنه من إنتاج علاقات وارتباطات وأفكار جديدة.

ونظراً لأهمية التفكير المتشعب وإستراتيجياته في التدريس فقد اهتمت الدراسات والبحوث بذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التفكير المتشعب واثرها في التدريس فقد توصل عمران (٢٠٠٢) إلى فاعليتها في تنمية مستويات أداء تلميذات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو مادة التربية الأسرية، كما توصل شحاته (٢٠١٣) فاعليتها في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد توصل إبراهيم ومحمود وسعيد (٢٠١٤) إلى فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما توصل المنصوري (٢٠١٧) إلى أن استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب كان لها فاعلية في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات، كما توصلت دراسة السروجي (٢٠١٨) إلى فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية الحياتية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما توصل محمد (٢٠١٨) إلى أن التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء كان ذو تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصل خليفه ومحمود وعبد الفتاح (٢٠١٨) في دراستهما إلى أن استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مادة علم النفس كان له أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي والوعي بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأخيراً فقد توصل البقمي (٢٠١٩) إلى أن استخدام إستراتيجيات التفكير التشعبي كان له تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير التقاربي والتباعدي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

وفي مجال اللغة العربية أثبتت الدراسات التي أجريت فعالية إستراتيجيات التفكير المتشعب حيث كان لها فاعلية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية كما أشارت لذلك دراسة عبد العظيم (٢٠٠٩)، وأيضاً في تنمية المفاهيم البلاغية كان لها تأثير إيجابي كما أوضحت ذلك دراسة الحديبي (٢٠١٢)، كما كان لإستراتيجيات التفكير المتشعب فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كما أكدت ذلك

دراسة الحربي (٢٠١٥)، كما أكدت أيضاً دراسة عيسى (٢٠١٧) فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، وأظهرت دراسة الخفاجي (٢٠١٨) فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب فاعليتها في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

وقد أوصت هذه الدراسات جميعها بتطبيق إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس اللغة العربية لتطويره، وجعل المتعلم أكثر إيجابية في عملية تعلمها، ونظراً لأن كفايات فهم المقروء مرتبطة بمهارات التفكير، وبالتالي فهي تتناسب مع طبيعة فهم المقروء، جاء اختيار هذه الإستراتيجيات في هذه الدراسة بناء على نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أثراً إيجابياً لإستراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس بشكل عام، وفي تدريس اللغة العربية بشكل خاص، مما جعل الحاجة إلى دراسة فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في سبيل تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بهدف محاولة لتطوير تدريس القراءة، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة وموادها البحثية، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باعتمادها بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب وأثرها في تنمية كفايات فهم المقروء لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي إذ - لم يجد الباحث - حسب اطلاعه أي دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية تناولت الموضوع،

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق عرضه في مقدمة البحث من دراسات سابقة في ميدان الفهم القرائي كدراسة الأحول (٢٠١٤) التي أكدت وجود ضعف لدى التلاميذ في الفهم القرائي، كما أكدت هذا الضعف دراسات عدة كدراسة البلوي (٢٠١٤)، وحسن (٢٠١٥)، والستري (٢٠١٦)، وأيوب (٢٠١٧)، والأحمدي وبريكيت (٢٠١٩)، والبقعاوي والنصار (٢٠١٩)، أتضح للباحث أن هناك ضعفاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في كفايات فهم المقروء، وهو ما يعارض ملاحظة الباحث أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية حيث لاحظ أن هناك ضعفاً لدى طلاب المرحلة الابتدائية في كفايات فهم المقروء رغم أهميتها، وقد أرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى إتباع

طرق وأساليب في تعليم القراءة أصبحت غير مجدية، وأصبحت عائق في تحقيق فهم المقروء الذي هو الهدف الأساسي من عملية القراءة، وقد أوصت هذه الدراسات باستخدام برامج وإستراتيجيات تدريس جديدة في سبيل رفع مستوى الطلاب وتمكينهم من امتلاك كفايات فهم المقروء، مما يؤكد الحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة يمكن من خلالها تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويمكن تحديد مشكلة البحث وعلاجها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما كفايات فهم المقروء المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- 2- ما فاعلية التدريس باستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

فروض البحث:

سعى البحث إلى التحقق من الفروض الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكفايات فهم المقروء بمجموعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية تحليل مضمون النص المقروء.

- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية أدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية تحليل النصوص وفق بنيتها.
- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء مجتمعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية التدريس باستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث:

- تحددت أهمية البحث في ضوء ما أسفر عنه من نتائج في النقاط التالية:
- ١- يأتي هذا البحث استجابة لما يطالب به التربويون من ضرورة إعادة النظر في أساليب وطرائق تدريس اللغة العربية، واعتماد الطرائق والإستراتيجيات التي تتمركز حول المتعلم، وتتيح له التفاعل الإيجابي مع المحتوى والمعلم والطلاب.
 - ٢- فتح المجال نحو إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بتعليم اللغة العربية بشكل عام، وتنمية كفايات فهم المقروء بشكل خاص، وكذلك استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات اللغة الأخرى.
 - ٣- تطوير أساليب تدريس مهارات اللغة العربية بصفة عامة، ومهارة القراءة بصفة خاصة، باعتماد إستراتيجيات حديثة كإستراتيجيات التفكير المتشعب قد تفتح آفاقاً للباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية.

- ٤- مساعدة معلمي اللغة العربية في تأدية مهامهم التدريسية من خلال تقديم دروس تعليمية باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب.
- ٥- مساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، وتلاميذ التعليم العام بشكل عام، في التمكن من كفايات فهم المقروء.

حدود البحث:

تمحور البحث الحالي حول الحدود التالية:

- ١- الحدود البشرية والمكانية: عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، الذين يدرسون في ابتدائية النعمان بن مقرن بمدينة حائل.
- ٢- الحدود الزمانية والموضوعية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ، في دروس القراءة المضمنة في الوحدة الثالثة من كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي.

محددات البحث:

تتحد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

- ١- اختبار كفايات فهم المقروء الذي تم بناؤه لتحقيق أهداف الدراسة، وما تحقق له من مؤشرات الصدق والثبات.
- ٢- يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بدرجة مماثلة للمجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة.

مصطلحات البحث:

١. إستراتيجيات التفكير المتشعب:

عرّف شان وآخرون (Shan et al (2012, p 9 التفكير المتشعب بأنه "تفكير خارج الصندوق يقوم به المتعلمون وذلك بهدف الوصول لأفكار وحلول جديدة غير تقليدية"

وعرفها أحمد (٢٠١٦، ص ١٩) بأنها "إستراتيجيات تتميز بقدرتها على تحفيز وتدعيم حدوث اتصالات جديدة في شبكة الأعصاب بالمنح، كما تساعد على تشعب تفكير التلاميذ من خلال فتح مسارات جديدة للتفكير".

ويعرّف الباحث إستراتيجيات التفكير المتشعب إجرائياً في هذا البحث بأنها "مجموعة من الإستراتيجيات (التفكير الافتراضي-الأنظمة الرمزية المختلفة-التناظر-تحليل وجهات النظر-التكملة-التحليل الشبكي-التفكير العكسي) التي تسهم في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلميذ الصف الخامس الابتدائي وتمكنه من امتلاكها.

٢. كفايات فهم المقروء:

عرّف الدريج؛ وآخرون (٢٠١١، ص ٥٣) الكفايات بأنها "قدرات تسمح بالسلوك في إطار معين ويتكون محتواها من معارف وقدرات ومهارات، وتوجد عند الشخص ويمكنه إبرازها عند الحاجة، وهي قابلة للنمو، فبقدر ما يمارس الشخص بقدر ما ترسخ كفايته، وتتميز الكفاية بالتركيب والارتباط بمحتوى دراسي والقابلية للتقويم".

أما فهم المقروء فقد عرّفه أندرسون (1993, p 24) Anderson بأنه عبارة عن "نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل، وإحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك، وبشمل هذا النشاط معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء وتحليله له، وتحليل المعاني المتضمنة في النص المقروء، والانتهاء من ذلك كله بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء".

كما عرّف الصاوي (٢٠٠٩، ص ١٣١) فهم المقروء بأنه "عمليات عقلية ما وراء معرفية، يراقب فيها القارئ نفسه، والإستراتيجيات التي يستخدمها في القراءة، وتقوم عملية الفهم على التمييز والتنظيم والاستنتاج، وإدراك العلاقات، ويتطلب ذلك فك الرموز بالاستجابة لها بصرياً، وفهم المعاني الضمنية".

ويعرّف الباحث كفايات فهم المقروء إجرائياً في هذا البحث بأنه "قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على التمكن من كفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها، وكفاية

تحليل مضمون النص المقروء، وكفاية أدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها، وكفاية فهم المقروء في كفاية تحليل النصوص وفق بنيتها، وتقاس من خلال إجابة التلاميذ على فقرات اختبار كفايات فهم المقروء أعد لغرض البحث الحالي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي - التصميم شبه التجريبي - المتمثل بتوزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم تطبيق إستراتيجيات التفكير المتشعب؛ لاختبار فروض البحث، وما يتطلب ذلك من ضبط العينة والقياسات القبليّة والبعديّة وإجراءات التنفيذ.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بالمدارس الحكومية النهارية خلال الفصل الدراسي الثاني بمدينة حائل التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل للعام الدراسي ١٤٤١هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

تمثلت عينة البحث من مجموعتين متكافئتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة حائل، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، حيث تم في المرحلة الأولى الاختيار العشوائي لأحد مكاتب التعليم التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل، وقد تم الاختيار العشوائي لمكتب التعليم بشمال حائل، وفي المرحلة الثانية تم الاختيار العشوائي لأحد المدارس الابتدائية التابعة لمكتب التعليم بمكتب تعليم شمال حائل حيث وقع الاختيار العشوائي على مدرسة النعمان بن مقرن الابتدائية وفي المرحلة الثالثة والأخيرة تم الاختيار العشوائي للفصول الدراسية الممثلة لمجموعي البحث من المدرسة التي وقع عليها الاختيار، وقد مثل الفصل (الخامس أ) وعدد تلاميذه (٢٠)

تلميذًا المجموعة الضابطة، بينما مثل الصف (الخامس ب) وعدد تلاميذه (٢٢) تلميذًا المجموعة التجريبية.

رابعًا: أدوات البحث ومواده:

١- قائمة كفايات فهم المقروء

لتحديد كفايات فهم المقروء المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي قام الباحث بتحليل وثيقة منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، حيث حلل المرة الأولى ثم أعاد التحليل بعد مرور ثلاثة اسابيع، وقد خلص إلى قائمة بالكفايات تكونت من (٤) كفايات رئيسة، ترتبط بها (١٧) كفاية فرعية، وبعد الانتهاء من عملية التحليل قام الباحث بعرض ما توصل إليه على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمشرفين التربويين، وبعض معلمي اللغة العربي؛ بلغ عددهم عشرة محكمين للاستئناس بأرائهم حول قائمة الكفايات المحددة، وقد أكدوا سلامة التحليل ودقته. وجدول ١ يوضح قائمة كفايات فهم المقروء اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن سؤال البحث الفرعي الأول.

جدول ١

قائمة كفايات فهم المقروء اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

الكفايات الفرعية المرتبطة بها	الكفايات الرئيسية	٣	الكفايات الفرعية المرتبطة بها	الكفايات الرئيسية	٢
أن يكون الطالب قادراً على اكتشاف معاني الكلمات الجديدة من خلال التضاد والترادف والسياق	كفاية إدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها	٣	أن يكون الطالب قادراً على إعادة صياغة النص القرائي في أسطر قليلة	كفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها	١
أن يكون الطالب قادراً على استخدام الكلمة في سياقات تناسب ضبط بنيتها			أن يكون الطالب قادراً على الإجابة عن أسئلة تفصيلية حول النص		
أن يكون الطالب قادراً على تصنيف الكلمات تصنيفات نحوية ودلالية. (مفرد- مثنى - جمع - حيوانات - جماد)			ان يكون الطالب قادراً على تذكر المعلومات والحقائق الواردة في النص		
أن يكون الطالب قادراً على تعرف معاني اصطلاحية تستخدم في مجالات علمية مختلفة					
أن يكون الطالب قادراً على تحليل بنية نص وصفي	كفاية تحليل النصوص إلى بنيتها	٤	أن يكون الطالب قادراً على استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية	كفاية تحليل مضمون النص المقروء	٢
أن يكون الطالب قادراً على رسم خارطة معرفية لنصوص تنطوي على تعريفات ومصطلحات			أن يكون الطالب قادراً على اقتراح عناوين مناسبة		
أن يكون الطالب قادراً على رسم خارطة معرفية لنصوص مبنية على المقارنة.			أن يكون الطالب قادراً على تحديد مغزى النص.		
أن يكون الطالب قادراً على رسم خارطة معرفية لنصوص تنوي على أجزاء ورسمات (نص وصفي).			أن يكون الطالب قادراً على تمييز الحقائق والآراء في النص		
أن يكون الطالب قادراً على تمييز أجناس أدبية مختلفة مثل الشعر - القصة - الحوار.					

٢- دليل المعلم:

تطلب تطبيق التجربة إعداد دليل خاص بالمعلم يساعده على تطبيق التجربة، فقام الباحث بإعداد صورة أولية لدليل المعلم لتدريس النصوص القرائية في الوحدة الثالثة من كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي "الوطن ولاء وعطاء" وفقاً لإستراتيجيات

التفكير المتشعب، ليكون مرشداً وموجهاً للمعلم لتنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحكيمه والتحقق من صدق الدليل وسلامته، وقد أجريت التعديلات التي أشاروا إليها، وبعد ذلك أصبح الدليل في صورته النهائية يتكون من مقدمة الدليل، وأهدافه، والخطة الزمنية لتدريس النصوص القرائية في الوحدة الثالثة من كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي، وشرح مختصر لإستراتيجيات التفكير المتشعب، وخطواتها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، ومقترحات يمكن الاسترشاد بها، والخطوات الإجرائية المتبعة لتدريس كل نص قرائي وفق إستراتيجيات التفكير المتشعب، واختتم الدليل بمجموعة من النشاطات المتنوعة بهدف التقويم.

٣- اختبار كفايات المقروء، وقد تم ذلك من خلال:

أ. الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ب. مصادر مادة الاختبار: تم إعداد الاختبار في ضوء ما يلي:

- قائمة كفايات فهم المقروء التي تم التوصل إليها.
- الدراسات والبحوث التي تناولت قياس كفايات فهم المقروء كدراسة الحربي (٢٠١٥)، وعيسى (٢٠١٧) وغيرهم من الدراسات التي تناولت كفايات فهم المقروء.

- الأدبيات التربوية التي تناولت كفايات فهم المقروء، وقياس تلك الكفايات.

ت. محتوى الاختبار: احتوى الاختبار في صورته المبدئية على صفحة الغلاف، ومقدمة للمحكم، والهدف من تحكيمه، ومصادر إعداد الاختبار، وتعليمات للتلميذ، ثم كفايات الاختبار يلي كل كفاية السؤال الذي يقيسها، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (١٧) سؤالاً.

ث. طريقة تصحيح الاختبار: أعد الباحث قاعدة لتصحيح أسئلة اختبار كفايات المقروء؛ حيث تم رصد درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وهذا يتفق ونوع أسئلة الاختبار؛ حيث إن أسئلة الاختبار لا تحتمل إلا إجابة واحدة، ولكي تضمن مزيداً من الموضوعية في تقدير إجابات التلاميذ، وبهذا فإن الدرجة العظمى للاختبار هي (١٧) سبعة عشر درجة.

ج. صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بأسلوبيين:

١- صدق المحتوى: حيث تمت مراجعة محتوى الاختبار، والتأكد من مطابقته للكفايات، والأهداف، ومناسبته لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢- الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض المشرفين التربويين، وبعض معلمي الصف الخامس الابتدائي؛ للثبوت من صدقه ووضوحه، وفي ضوء آراء المحكمين التي أفاد منها الباحث كثيراً عدلت صياغة بعض الأسئلة، واستبدال بعضها، وبذلك تم التحقق من صدق الاختبار.

ح. التجربة الاستطلاعية للاختبار: لضبط الاختبار قام البحث بتطبيقه على عينه استطلاعية؛ حيث اختبر الباحث عشوائياً أحد صفوف الخامس الابتدائي من مدرسة مشار الابتدائية بمدينة حائل، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٥) تلميذاً من خارج عينة البحث، وقد هدف التطبيق الاستطلاعي إلى التحقق من ثبات الاختبار، ومعرفة سهولة فقرات الاختبار وصعوبته، بالإضافة إلى التأكد من مدى وضوح بنود الاختبار وتعليماته.

١- ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون ٢٠- (Kuder (Richardson 20)، وتعتبر هذه المعادلة من أكثر المعادلات استخداماً لقياس الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وتعتمد على مدى ارتباط الأسئلة مع بعضها البعض داخل الاختبار، والتي تكون درجات مفرداتها ثنائية؛ أي: واحد أو صفر. (Kuder, 1937: 151)، وجدول ٢ يوضح نسب معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ كما يلي:

جدول ٢

نسب معادلة كودر ريشاردسون ٢٠ لفقرات محاور الاختبار وللإختبار ككل

م	محاور الاختبار	نسبة معادلة كودر ريشاردسون ٢٠
١	كفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها	٠,٨٢
٢	كفاية تحليل مضمون النص المقروء	٠,٨٣
٣	كفاية إدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها	٠,٨٨
٤	كفاية تحليل النصوص إلى بنيتها	٠,٨٨
	قيمة معادلة ثبات الاختبار للكفايات ككل	٠,٩٦

ويتضح من جدول ١ أعلاه أن نسب ثبات الاختبار في جميع محاوره أتت بنسب تتراوح بين (٠,٨٢) و(٠,٨٨)، وهي نسب مقبولة من الثبات بما يدل على أن كل مفردة تسهم في الثبات الكلي للاختبار، كما بلغت النسبة الكلية لثبات الاختبار بحسب معادلة كودر ريشاردسون ٢٠ (٠,٩٦) وهي نسبة عالية من الثبات.

٢- حساب معامل الصعوبة للاختبار: تتراوح قيمة معامل الصعوبة ما بين الصفر والواحد الصحيح، وعليه يعد السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (واحد صحيح) سؤالاً صعباً جداً؛ حيث إن جميع التلاميذ أخطأوا في الإجابة عنه، في حين أن السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (صفر) يعد سؤالاً سهلاً جداً؛ حيث إن جميع التلاميذ أجابوا عنه إجابة صحيحة، وبالتالي فإن السؤال الذي تبلغ قيمه معامل صعوبته (٠,٥٠) هو الأفضل من حيث توسط صعوبته، وتعني هذه القيمة أن ٥٠% من أفراد العينة أجابوا عليه إجابة صحيحة (أبو علام، ٢٠٠٦م، ص٢٦٨)، وفي ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات والأبحاث في مجال طرق تدريس اللغة العربية ومنها دراسة العديقي (١٤٣٠هـ)، والشهري (١٤٣٣هـ)، والشمري (٢٠١٧)، والصاعدي (٢٠١٧)، والشمري (٢٠١٩) فقد عدت الأسئلة التي يزيد معامل الصعوبة فيها عن (٨٠%) صعبة جداً، والأسئلة التي يقل معامل صعوبتها عن (٢٠%) سهلة جداً، وأما الأسئلة التي تتراوح ما بين (٢٠% إلى ٨٠%) فهي أسئلة مقبولة، ويبين جدول ٣ قيم معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار كفايات فهم المقروء:

جدول ٣

قيم معاملات الصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار كفايات فهم المقروء

السؤال	معامل الصعوبة	نوع الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	نوع الصعوبة
١	٠,٧٢	مقبولة	١٠	٠,٨٠	مقبولة
٢	٠,٨٠	مقبولة	١١	٠,٧٦	مقبولة
٣	٠,٦٨	مقبولة	١٢	٠,٨٠	مقبولة
٤	٠,٨٠	مقبولة	١٣	٠,٨٠	مقبولة
٥	٠,٧٦	مقبولة	١٤	٠,٨٠	مقبولة
٦	٠,٧٦	مقبولة	١٥	٠,٨٠	مقبولة
٧	٠,٨٠	مقبولة	١٦	٠,٨٠	مقبولة
٨	٠,٨٠	مقبولة	١٧	٠,٨٠	مقبولة
٩	٠,٧٢	مقبولة			

يتضح من جدول ٣ أن جميع أسئلة اختبار كفايات فهم المقروء تقع ضمن مستوى الصعوبة المقبول؛ حيث أن قيم معاملات الصعوبة لها جميعاً تتراوح ما بين (٠,٨٠) - (٠,٦٨)؛ حيث أنها تتراوح ما بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) وهي القيم التي أعتمدها الباحث وفق ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة في مجال طرق تدريس اللغة العربية.

٣- حساب معامل التمييز للاختبار: ذكر (أبو علام، ٢٠٠٠: ٢٨٥) أن معامل التمييز يكون بطرح نسبة عدد أفراد المجموعة الدنيا- ونسبتهم ٢٧% - من الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال من نسبة عدد أفراد المجموعة العليا- ونسبتهم ٢٧% - من الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن هذه المفردة، وأضاف أبو علام (٢٠٠٠م، ص ٢٨٩) أن قيمة معامل التمييز للسؤال إذا كانت تساوي (٠,٤٠) أو أكبر فهذا يدل على أن درجة تمييز السؤال جيّدة، وتعد قيمة معامل التمييز للسؤال مقبولة ولا بأس بها إن تراوحت بين (٠,٢٠ - ٠,٤٠)، أما إن قلت قيمة تمييز السؤال أو المفردة عن (٠,٢٠) فإن تمييزها يعدّ ضعيفاً، في حين إن كان تمييزها صفرًا أو سالبًا فينبغي حذفها أو تعديلها، وقد اعتمد الباحث هذه القيم في تحليل معاملات التمييز، ويوضح جدول ٤ قيم معامل تمييز جميع أسئلة اختبار كفايات فهم المقروء:

جدول ٤

قيم معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار كفايات فهم المقروء

السؤال	قيمة معامل التمييز	درجة التمييز	السؤال	قيمة معامل التمييز	درجة التمييز
١	٠,٧٧	جيده	١٢	٠,٨٨	جيده
٢	٠,٨٨	جيده	١١	٠,٨٨	جيده
٣	٠,٨٨	جيده	١٢	٠,٨٨	جيده
٤	٠,٨٨	جيده	١٣	٠,٨٨	جيده
٥	٠,٨٨	جيده	١٤	٠,٨٨	جيده
٦	٠,٨٨	جيده	١٥	٠,٨٨	جيده
٧	٠,٨٨	جيده	١٦	٠,٨٨	جيده
٨	٠,٨٨	جيده	١٧	٠,٨٨	جيده
٩	٠,٧٧	جيده			

يُلاحظ من جدول ٤ قيم معامل تمييز كل سؤال من أسئلة الاختبار، ويتضح أنّ أسئلة الاختبار جميعها جدية في تمييزها؛ لأنها جميعاً موجبة، حيث تراوحت قيم معامل التمييز بين (٠,٧٧ - ٠,٨٨) وجميعها قيم جدية، وتعطي مؤشراً جيداً على أنّ أسئلة الاختبار تقيس ما يقيسه الاختبار كاملاً، مما يدل على قبول هذه الأسئلة من حيث معامل التمييز، وبالتالي الاطمئنان إلى أسئلة اختبار كفايات فهم المقروء لتمتعها بقدر مقبول من التمييز.

٤- حساب زمن تطبيق الاختبار: باستخدام معادلة تحديد زمن الاختبار التالية:

{الوقت الذي استغرقه أول تلميذ الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ لله ٢} (أبو ناهية، ١٩٩٤: ٣٠٧)، وبالتعويض يتحدد زمن الاجابة عن أسئلة اختبار كفايات المقروء كما يلي؛ حيث استغرق التلميذ الأول زمناً وقدره (٣٣) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، واستغرق التلميذ الأخير زمناً وقدره (٣٧) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار وتطبيق المعادلة السابقة [٣٣ + ٣٧ لله ٢ = ٣٥] كان متوسط زمن الاختبار هو (٣٥) دقيقة، وتم إضافة (٥) دقائق من أجل تهيئة التلاميذ، والتأكيد على تعليمات الاختبار، وتوزيع أوراق الاختبار، وبذلك يصبح زمن الاختبار الكلي الذي يستغرقه الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

خ. الصورة النهائية لاختبار كفايات فهم المقروء: بعد تحديد صدق الاختبار وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته؛ أصبح الاختبار صالحاً في صورته النهائية مكوناً من (١٧) سؤالاً، وبذلك تكون أقصى درجة يحصل عليها الطالب هي (١٧) درجة، وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية، وصالحاً للتطبيق على عينة البحث يمكن من خلاله الإجابة عن السؤال البحثي الفرعي الثاني: ما فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

خامساً: تطبيق البحث:

- التطبيق القبلي للبحث: طُبّق اختبار كفايات فهم المقروء على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في يوم الخميس الموافق ٥-٦-١٤٤١هـ، وذلك للوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين وصحة ضبط المتغيرات واختبار فرض البحث الصفري الأول الذي نصّ على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، وبعد تطبيق الاختبار القبلي لاختبار كفايات فهم المقروء على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحث بتصحيح أوراق اختبارات التلاميذ، ومن ثم رصد الدرجات، وإدخالها في ملف خاص باستخدام الحزمة الإحصائية للبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss)؛ لمعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test)؛ لبيان تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي، وقد أسفرت نتيجة حساب قيمة (ت) لمجموعتي البحث: التجريبية والضابطة عن تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار كفايات فهم المقروء، إذ كانت قيمة اختبار (ت) غير دالة، ويوضح جدول ٥ قيمة اختبار (ت) ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس الاختبار القبلي لكفايات فهم المقروء:

جدول ٥

قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لكفايات فهم المقروء

مستوى الدلالة	قيمة (sig)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	
غير دالة	٠,١٧٥	٤٠	١,٣٨٠-	٥,٣٣٨	١٣,٨٦٣	٢٢	التجريبية	كفايات فهم المقروء
				١,١٩٠	١٥,٥٥٠	٢٠	الضابطة	

ويتضح من جدول ٥ أنّ قيمة (ت) لكفايات فهم المقروء بلغت (-١,٣٨٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ إذ هي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أنه لا توجد فروق بين متوسطي مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ مجموعتي البحث في القياس القبلي لكفايات فهم المقروء، وبالتالي قبول الفرض الصفري الأول الذي نصّ على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) $\alpha \leq$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكفايات فهم المقروء مجتمعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية قبل البدء بتطبيق التجربة البحثية.

- **التدريس لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة):** تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب، وقد كان الاتفاق على أن يتولى الباحث بنفسه الإشراف على تلاميذ المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلم اللغة العربية دون تدخّل أي معالجة تجريبية؛ حيث تم إجراء تجربة البحث الحالي في الفترة ١٤٤١/٠٦/٠٨ هـ إلى ١٤٤١/٠٧/٠٨ هـ، وقد استغرقت المدة الزمنية للتطبيق أربعة أسابيع، شملت هذه الفترة تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً.

٣ - التطبيق البعدي للبحث: بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي البحث يوم الأحد ٠٣/٠٧/١٤٤١هـ بهدف التعرف على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تم تطبيق الاختبار البعدي طبقاً للإجراءات المشار إليها عند إجراء القياس القبلي، وبعد الانتهاء من تطبيق القياس البعدي قام الباحث بتصحيح اختبار كفايات فهم المقروء لقياس نموها لدى التلاميذ، ورصد البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لاستخلاص نتائج البحث للتحقق من صحة فروضه.

سادساً: متغيرات البحث:

- ١- المتغير المستقل: وتمثل في التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب.
- ٢- المتغير التابع: وتمثل في كفايات فهم المقروء.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- لتحقيق هدف البحث استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية، وذلك عبر الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Spss" وذلك على النحو التالي:
- ١- معامل الصعوبة لفقرات الاختبار.
 - ٢- معامل التمييز لفقرات الاختبار.
 - ٣- معادلة حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
 - ٤- معادلة كدور رديتشاردون 20 (Kuder Richardson) وذلك للتعرف على قيمة ثبات اختبار كفايات فهم المقروء.
 - ٥- المتوسط الحسابي (م) Arithmetic mean وذلك للمقارنة بين درجات مجموعتي البحث في الاختبار القبلي والبعدي.

٦- الانحراف المعياري Standard Deviation وذلك للتعرف مدى التباين أو التشتت الموجود بين درجات مجموعتي البحث، وتعتمد عليه كثير من الإحصاءات مثل اختبار(ت) وغيره من الاختبارات الأخرى.

٧- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين Independent Samples T-test وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية في الاختبارات القبلي والبعدي.

٨- حجم الأثر Effective size وذلك لتحديد حجم تأثير التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقوء عن طريق مربع إيتا (η^2).

ويشير نوري (٢٠١٧م، ص ٢٥٩) إلى أن حجم الأثر لقيمة η^2 يتحدد إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كما يأتي:

- أ- إذا كانت قيمة $\eta^2 = 0,01$ إلى $0,05$ ، فيُعد حجم التأثير ضئيلاً.
- ب- إذا كانت قيمة $\eta^2 = 0,06$ إلى $0,13$ ، فيُعد حجم التأثير متوسطاً.
- ت- إذا كانت قيمة $\eta^2 = 0,14$ وأكبر فيُعد حجم التأثير كبيراً.

نتائج البحث وتفسيراتها:

إنَّ الغرض من البحث الحالي هو الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج التجريبي -التصميم شبه التجريبي - لتعرف فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير في تنمية كفايات فهم المقروء لدى التلاميذ، وقد عولجت بياناتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، وبناءً عليه فقد استخدم البحث اختبار(ت) للعينتين المستقلتين، وحساب حجم الأثر(مربع إيتا)، لاختبار فروض البحث جميعها، وقد نصَّ السؤال الفرعي الثاني للبحث على ما يلي: "ما فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟"

وللإجابة عن سؤال البحث الفرعي الثاني، اختبرت فروض البحث وجاءت النتيجة كما يوضحها جدول ٦ على النحو التالي:

جدول ٦

قيم اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لكفايات فهم المقروء

مربع إيتا (η^2)	مستوى الدلالة	قيمة (sig)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	
٠,١٢٦	دالة	٠,٠٢١	٤٠	٢,٤٠٣	٠,٧١٦	٢,٦٨١	٢٢	التجريبية	الكفايات المتعلقة بكفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها
					٠,٨٥٢	٢,١٠٠	٢٠	الضابطة	
٠,٣١٥	دالة	٠,٠٠٠	٤٠	٤,٢٩٣	٠,٦٣٩	٣,٨٦٣	٢٢	التجريبية	الكفايات المتعلقة بكفاية تحليل مضمون النص المقروء
					١,٠٨٠	٢,٧٠٠	٢٠	الضابطة	
٠,١١٣	دالة	٠,٠٢٩	٤٠	٢,٢٦٠	٠,٧٠٢	٤,٧٢٧	٢٢	التجريبية	الكفايات المتعلقة بكفاية إدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها
					١,٥٥٢	٣,٩٠٠	٢٠	الضابطة	
٠,١٤٠	دالة	٠,٠١٤	٤٠	٢,٥٥٦	٠,٢٩٤	٤,٩٠٩	٢٢	التجريبية	الكفايات المتعلقة بكفاية تحليل النصوص وفق بنيتها
					٠,٨٨٢	٤,٤٠٠	٢٠	الضابطة	
٠,٢٥٣	دالة	٠,٠٠١	٤٠	٣,٦٨٥	١,٨٤٢	١٦,١٨١	٢٢	التجريبية	كفايات فهم المقروء الأربع مجتمعة
					٣,٤١٦	١٣,١٠٠	٢٠	الضابطة	

تبين النتيجة الموضحة في جدول ٦ أن قيمة اختبار (ت) لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها بلغت (٢,٤٠٣) تقريباً وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (٠,٠٢١) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (٠,٠٥)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الكلية في التحصيل البعدي لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها؛ لصالح المجموعة

التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة يُرفض الفرض الصفري الثاني الذي ينصّ على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية استدعاء التفاصيل واستيعابها"، ويقبل الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائية. كما يتبين من النتيجة الموضحة في الجدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية تحليل مضمون النص المقروء بلغت $(4,293)$ تقريباً وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $(0,05)$ نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت $(0,000)$ وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب $(0,05)$ ؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الكلية في التحصيل البعدي لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية تحليل مضمون النص المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة يُرفض الفرض الصفري الثالث الذي ينصّ على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية تحليل مضمون النص المقروء"، ويقبل الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائية. ويتبين أيضاً من النتيجة الموضحة في الجدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية إدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها بلغت $(2,260)$ تقريباً وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $(0,05)$ نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت $(0,029)$ وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب $(0,05)$ ؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الكلية في التحصيل البعدي لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية إدراك الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة يُرفض الفرض الصفري الرابع الذي ينصّ على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية إدراك

الكلمات الجديدة وإستراتيجيات الوصول إلى معانيها"، ويقبل الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائية. ويظهر أيضاً من النتيجة الموضحة في الجدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية تحليل النصوص وفق بنيتها بلغت (٢, ٥٥٦) تقريباً وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠, ٠٥) نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (٠, ٠١٤) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (٠, ٠٥)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الكلية في التحصيل البعدي لكفايات فهم المقروء المتعلقة بكفاية تحليل النصوص وفق بنيتها؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة يُرفض الفرض الصفري الخامس الذي ينصّ على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠, ٠٥)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء في كفاية تحليل النصوص وفق بنيتها"، ويقبل الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائية. وأخيراً فيتضح من الجدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) لكفايات فهم المقروء مجتمعة بلغت (٣, ٦٨٥) تقريباً وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠, ٠٥) نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (٠, ٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب (٠, ٠٥)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الكلية في التحصيل البعدي لكفايات فهم المقروء مجتمعة؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لهذه النتيجة يُرفض الفرض الصفري السادس الذي ينصّ على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠, ٠٥)$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء مجتمعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، ويقبل الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائية.

كما يتبين من جدول ٦ أنّ حجم الأثر للتدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء مجتمعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كان كبيراً حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠, ٢٣٥)، وهي قيمة عالية أكبر من (٠, ١٤) مما يعني

أنَّ (٢٣%) من التباين الكلي للمتغير التابع - تنمية - كفايات فهم المقروء مجتمعة، يعود إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب)، وهذا يُشير إلى تحسُّن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار كفايات فهم المقروء مجتمعة بعد دراستهم لها باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب.

ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أنَّ التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب قد ساهم في تنشيط القدرات العقلية للتلاميذ، بحثهم على التفكير بأنواعه، ومن ثم زاد لديهم الفضول للقراءة والمشاركة في الحوار ومناقشة الموضوعات المقروءة، كما أنَّ التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب بما وفره من بيئة تعلم آمنة وثرية اتاحت للتلميذ الفرض لممارسة التفكير، والتمييز، والاستنتاج، والتقييم، قد ساعدت أيضاً التلميذ في التدريب على التفكير المرن غير التقليدي، وتوليد العديد من الأفكار والحلول، كذلك المشاركة الفعّالة في الحوار والمناقشة، والتعبير عن رأيه، وافكاره وتبريرها، كذلك الاعتماد على النفس، واستقراء الخواص المشتركة، واستنتاج القواعد والعلاقات اللغوية بين الأفكار في النصوص المقروءة، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع النتائج التي توصلت لها الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي كدراسة الحربي (٢٠١٥)، ودراسة عيسى (٢٠١٧)، وكذلك اتفقت مع الدراسات التي أثبتت فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية الأخرى كدراسة بصل (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ودراسة عبد العظيم (٢٠٠٩) والخفاجي (٢٠١٨) التي أثبتت فاعليتها في تنمي مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وكذلك مع دراسة الحديبي (٢٠١٢) التي أثبتت فاعليتها في تنمية المفاهيم البلاغية، ومع دراسة سيف (٢٠١٩) التي أثبتت فاعليتها في تنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي، وكذلك اتفقت النتيجة مع نتيجة الدراسات التي أثبتت فاعليتها في تنمية بعض المهارات في المواد الدراسية الأخرى كدراسة شحاته (٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية

مهارات التواصل الرياضي، ودراسة خليفة ومحمود وعبد الفتاح (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل الدراسي والوعي بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة المنصوري (٢٠١٧) التي أثبتت فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، ودراسة البقمي (٢٠١٩) التي أثبتت إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التفكير التقاربي والتباعدي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

التوصيات: في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

- ١- توجيه نظر القائمين على إعداد وتطوير مناهج التعليم بشكل عام، والتعليم الابتدائي بشكل خاص على ضرورة تضمين إستراتيجيات التفكير المتشعب في بناء مناهج اللغة العربية، وفي تصميم الأنشطة اللغوية على وجه الخصوص.
- ٢- التأكيد على معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ولاسيما في المرحلة الابتدائية بالاهتمام بكفايات فهم المقروء وسبل تنميتها لدى التلاميذ، من خلال استخدام الإستراتيجيات الحديثة، وتوفير النشاطات التعليمية التي تعزز إكسابها لدى التلاميذ.
- ٣- تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مهارات اللغة العربية، وتوظيفها في تنظيم التلاميذ لتعلمهم.

المقترحات: يستخلص الباحث من نتائج البحث الحالي بعض الدراسات المقترحة، منها:

- ١- فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٢- فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر لغتي الخالدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- ٣- برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات طلاب المرحلة الثانوية التواصلية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد؛ محمود، عبد الرزاق؛ سعيد، فاطمة. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٠ (٤)، ١٦٥-١١٦.
- أبو الذهب، أبو الذهب البدري علي. (٢٠١٩). أثر توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٣)، ٢١١-١٦٢.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). مدخل إلى مناهج البحث التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- أحمد، سماح عبد الحميد. (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة تربويات الرياضيات، مصر، ١٩ (٨)، ٦-٩٠.
- الأحمدي، حنان؛ بريكي، أكرم. (٢٠١٩). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١١٤)، ٣٨٩-٤١٢.
- الأحول، أحمد سعيد. (٢٠١٤). فاعلية بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (٣٧)، ٣٥٢-٢٨٥.
- الأوسي، حسن فهد. (٢٠١٩). تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٤٤)، ٣٥٢-٣٦٤.
- أيوب، نداء نزار. (٢٠١٧). أثر توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

- بصل، سلوى حسن. (٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٠٦)، ٢٢١-٢٧١.
- البعاوي، سليمان؛ النصار، صالح. (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٥ (٣)، ٥٦-٣٥.
- البقمي، غادة مسفر. (٢٠١٩). أثر إستراتيجيات التفكير المتشعب على تنمية مهارات التفكير التقاربي والتباعدي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٥ (٧)، ٤٠١-٤٣٢.
- التري، محمد سليم. (٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الحديبي، علي بن عبد المحسن. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. جامعة أفريقيا- معهد اللغة العربية. (١٤). ١٠٤-١.
- الحديدي، رهام؛ الدليمي، طه. (٢٠١٩). أثر دمج إستراتيجيات الجدول الذاتي في تنمية مهارات فهم المقروء والتفكير التشعبي لطالبات الصف السابع الساسي في مبحث اللغة العربية. [رسالة دكتوراة منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- الحربي، خالد بن هديان. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط. ٣١ (٤)، ١٩٥-١٥٩.
- حسن، حسن عمران. (٢٠١٥). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٦ (١)، ٣٨٦-٣٣٧.
- الخفاجي، عدنان. (٢٠١٨). برنامج قائم على إستراتيجية التفكير المتشعب لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في مدارس المتميزين. [بحث علمي]. المؤتمر العلمي الثامن عشر-موضوعات كتب القراءة وتدرسيها في مراحل التعلم المختلفة على المستويين القومي والعالمي- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.
- خليفة، جهاد؛ محمود، سعاد؛ عبد الفتاح، سعدية. (٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مادة علم النفس في تنمية التحصيل الدراسي والوعي بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩ (١٠)، ٦٠٥-٥٦٧.

- الدريج، محمد؛ الحنصاي، جمال؛ الموسوي، علي؛ عمار، سام؛ حسن، علي؛ حمود، محمد. (٢٠١١). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو).
- الزهراء، عاشور. (٢٠١٨). إستراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الإستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، (١٠)، ٥٨٢-٥٩٦.
- السروجي، أسماء؛ شحاته، محمد. (٢٠١٨، يوليو، ١٤-١٥). فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية الحياتية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. [بحث علمي] . المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر- تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة- الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. العريش، مصر.
- سيف، أحمد بن محمد حسين. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير المتشعب لتنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي لدى طلاب اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية ١٩(١)، ٣٤٣-٣٩٩.
- شحاته، حسن؛ السمان، مروان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاته، محمد عبد المنعم. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣٩(٣)، ٥٥-١٢.
- الشمري، عبد العزيز بن محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على النظرية التوسعية ومعطيات علم اللغة النصي في تنمية الكفايات التواصلية لدى طلاب المستوى الرابع الثانوي بمدينة حائل. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- الشمري، علي بن عيسى. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- الشهري، محمد بن هادي. (١٤٣٣هـ). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- الصاعدي، عمر عبد الله. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية لدى طلاب المستوى الثاني الثانوي. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة أم القرى.

- الصاوي، أسماعيل. (٢٠٠٩). صعوبات الفهم القرائي المعرفية. دار الفكر العربي
- عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٩٤)، ١١٢-٣٢.
- العديقي، ياسين محمد. (١٤٣٠هـ). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- عصر، حسني عبد الباري. (١٩٩٩). الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته وتذليل صعابه. المكتب العربي الحديث.
- العقيلي، عبد المحسن سالم. (٢٠٠٥). نحو بناء معاصر لمهارات اللغة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤٩)، ١٤٦-٧٨.
- عمران، تغريد. (٢٠٠٢). فاعلية التدريس باستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مستويات أداء تلميذات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو مادة التربية الأسرية. [بحث علمي]. المؤتمر العلمي الرابع عشر-مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، عين شمس، مصر.
- عيسى، وجدان رمضان. (٢٠١٧). أثر إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد، حنان محمود. (٢٠١٨). فعالية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. (٩)١٩، ١٥٨-١٢٣.
- المعدي، شريفة؛ الفقيه، أحمد. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، (٥)٣٥، ٢٧٣-٢٣٦.
- المنصوري، مشعل بدر. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات للصف التاسع بدولة الكويت. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، (٣)٢٥، ٣١١-٢٨٤.

- نوري، محمد عثمان. (٢٠١٧). الإحصاء والقياس في العلوم الاجتماعية والسلوكية. خوارزم العلمية للنشر والتوزيع
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). وثيقة منهج اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. الإدارة العامة للمناهج

Arabic references

- Abdel Azim, Reem Ahmed. (2019). The effectiveness of a program based on divergent thinking strategies in developing creative writing skills and some habits of mind among middle school students. Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, College of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge, (94), 112-32.
- Abu Al-Dahab, A. A A. (2019). The effect of using the circular house strategy in developing reading comprehension and the trend towards teaching Arabic to non-Arabic speakers. International Journal of Educational and Psychological Sciences, (23), 162-211.
- Ahmadi, H. & Brikit, A. (2019). Evaluation of linguistic activities in my Eternal Language Book for the third intermediate grade in the light of reading comprehension skills. Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, (114), 389-412.
- Ahmed, S. A. (2016). Effectiveness of a program based on cross-thinking strategies and thinking maps in developing Mathematical achievement and visual thinking for secondary school students. Journal of Mathematical educations, Egypt, 19(8), 6-90.
- Al-Ahwal, A. S. (2014). The effectiveness of some teaching strategies in developing reading comprehension for the first-year secondary students in Al-Jouf region, Saudi Arabia. Journal of Psychological Counseling, Egypt, (37), 352-285.
- Al-Aqili, A. S. (2005). Towards building contemporary language skills and classifying their fields at the elementary stage. Journal of Reading and Knowledge. Faculty of Education, Ain Shams University, (49), 78-146.
- Al-Athaqi, Yassin Mohamed. (1430 AH). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing some reading comprehension skills for first year secondary students. [Unpublished Master Thesis], Umm Al-Qura University.
- Al-Awsi, H. F. (2019). Evaluation of the level of second elementary grade students in reading comprehension. Journal of Arts, Literature,

Humanities and Sociology, Emirates College for Educational Sciences, (44), 352-364.

- Al-Baqami, G. M. (2019). The effect of cross-thinking strategies on developing the skills of convergent and divergent thinking in mathematics among the primary school students. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Faculty of Education, 35(7), 401-432.
- Al-Baqawi, S. & Al-Nassar, S. (2019). Developing reading comprehension skills using cross-teaching strategy. Journal of the College of Education, Assiut University, Faculty of Education, 35 (3), 35-56.
- Al-Dreij, M., Al-Hansai, J. Al-Musawi; Ali; A., Sam; H. Ali. & Hammoud, M. (2011). Dictionary of curriculum terms and teaching methods. The Arab Organization for Education, Culture and Science (ALCSO).
- Al-Hadid, R. & Al-Dulaimi, T. (2019). The effect of incorporating self-scheduling strategies in developing reading comprehension and branching thinking skills for the seventh grade primary students in Arabic language subject. [Published doctoral thesis]. International Islamic Science University.
- Al-Harbi, Khalid bin Hadiban. (2015). The effectiveness of the divergent thinking strategy in developing reading comprehension skills among Arabic language learners speaking other languages. Journal of the College of Education, College of Education, Assiut University. 31 (4), 195-159.
- Al-Hudaibi, Ali bin Abdul Mohsen. (2012). The effectiveness of divergent thinking strategies in developing rhetorical concepts and the trend towards rhetoric among learners of the Arabic language speaking other languages. Africa University - Institute of Arabic Language. (14). 104-1.
- Al-Khafaji, Adnan. (2018). A program based on the strategy of divergent thinking to develop the skills of creative written expression in the schools of the privileged. [Scientific research] The eighteenth scientific conference - Topics of reading books and their teaching in the different stages of learning at the national and global levels - Egyptian Society for Reading and Knowledge, Egypt.
- Al-Mansouri, M. B. (2017). The effectiveness of cross-thinking strategies in developing mathematics achievement for the 9th graders in Kuwait. Educational Sciences, Cairo University, College of Graduate Studies for Education, 25(3), 284-311.

- Al-Meedi, S.& Al-Faqih, A. (2019). The effect of a metacognition-based strategy on developing some reading comprehension skills for the 6th graders. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Faculty of Education*, 35(5), 236-273.
- Al-Saedi, Omar Abdullah. (2017). The effectiveness of a targeted reading-based online program in developing critical reading skills and self-efficacy for secondary level two students. [Unpublished PhD thesis], Umm Al-Qura University.
- Al-Shammari, Abdul Aziz bin Mohammed. (2017). The effectiveness of a program based on expansionary theory and textual linguistics data on developing communicative competencies among students of the fourth secondary level in the city of Hail. [Unpublished PhD thesis], Umm Al-Qura University.
- Al-Shammari, Ali bin Isa. (2019). The effectiveness of an electronic game based on gamification in the development and maintenance of grammatical concepts among sixth-grade primary students. [Unpublished PhD thesis], Umm Al-Qura University.
- Al-Shehri, Muhammad bin Hadi. (1433 AH). The effectiveness of a program based on the use of reading activities in developing reading comprehension skills and their attitude towards sixth grade primary students. [Unpublished PhD thesis], Umm Al-Qura University.
- Al-Srouji, A., & Shehata, M. (2018, July, 14-15). The effectiveness of using cross-thinking strategies in developing mathematical life-problem solving skills and the tendency towards material for students in the preparatory stage. [scientific reseach] . The Sixteenth Annual Scientific Conference - Developing Mathematics Education and Learning to Achieve Quality Culture - The Egyptian Association for Mathematics Education. Al-Arish, Egypt.
- Al-Tatari, M. S. (2016). The effect of using the digital stories on developing reading comprehension skills for third grade students. [Unpublished Master Thesis]. Islamic University of Gaza.
- Al-Zahra, A. (2018). Reading comprehension strategies: shifting from strategy categorizing to teaching them at the language department level. *Journal of Humanities, Al-Arabi Bin Mahidi University, Umm Al-Bawaqi*, (10), 582-596.
- Asar, H. A. (1999). Reading comprehension: its nature, its processes, and overcoming its difficulty. Modern Arab Office.
- Ayoub, N. N. (2017). The effect of using active learning strategies in the light of the SBTB program in developing reading comprehension skills

- for the second year primary pupils. [Unpublished Master Thesis]. Islamic University of Gaza.
- Basal, S. H. (2018). The effectiveness of using cross-thinking strategies in developing critical reading skills among middle school students. *Journal of Reading and Knowledge*, Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Reading and Knowledge, (206), 221-271.
 - El-Sawy, I. (2009). *Cognitive reading comprehension difficulties*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
 - Hassan, H. I. (2015). The effectiveness of using cross-teaching strategy in developing language skills for the first-year secondary school students. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 26(1), 337-386.
 - Ibrahim, A., Mahmoud, A. & Saeed, F. (2014). The effectiveness of a program based on cross- thinking strategies to develop creative reading comprehension skills and some productive mind habits of the first-year secondary school school students. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, Faculty of Education, 30(4), 116-165.
 - Imran, T.. (2002). The effectiveness of teaching by using some cross-thinking strategies in developing the levels of middle school girls' performance and their attitudes towards family education subject. [Scientific Research]. The 14th Scientific Conference - Curricula of Education in the Light of the Concept of Performance - The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. Ain Shams University, Ain Shams, Egypt.
 - Issa, the conscience of Ramadan. (2017). The effect of divergent thinking strategies in developing reading comprehension skills of fourth grade students. [Master Thesis]. The Islamic University of Gaza.
 - Khalifa, J., Mahmoud, S. & Abdel Fattah, S. (2018). The effectiveness of using cross-thinking strategies in teaching psychology in developing academic achievement and awareness of self-concept among the secondary school students. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, Women's College of Arts, Science and Education, 19(10), 567-607.
 - Muhammad, H. M. (2018). The effectiveness of using cross-thinking strategies in teaching biology to develop contemplative thinking skills and self-regulated learning for secondary school students. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, Women's College of Arts, Science and Education. 19(9), 123-158.

- Nuri, M. U. (2017). Statistics and measurement in social and behavioral sciences. Scientific Khawarizm for publication and distribution.
- Saif, Ahmed bin Mohammed Hussein. (2019). The effectiveness of a program based on the approach of divergent thinking to develop some concepts of literary creativity among students of the Arabic language at the College of Science and Literature in Falcon's Mind. Journal of the College of Education, Kafr El Sheikh University, College of Education 19 (1), 399-343.
- Shehata, H. & Al-Samman, M. (2012). The reference in teaching and learning Arabic. Arab House Book Library.
- Shehata, M. A. (2013). The effectiveness of a proposed program based on some cross-thinking strategies in developing mathematical communication skills among primary school students. Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, 39(3), 12-55.
- The Ministry of Education. (1427 AH). Document of the Arabic language curriculum in the primary and intermediate stages. General Directorate for Curricula.

المراجع الأجنبية:

- Anderson, Richard. (1993). The Future of Reading Research, In Judith, Anderson & Anne, Sweet (eds), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 17-36.
- Khusniyah, N. L., & Lustyantje, N. (2017). Improving English Reading Comprehension Ability through Survey, Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R). Published by Canadian Center of Science and Education, 10 (12), 202-211.
- Kuder, G F., & Richardson, M. W. (1937). The Theory Estimation of Test Reliability, Psychmetrika, 2, 151-160.
- Shan, J.; Millsap, R.; Wood Ward, J. & Smith, S. (2012): "Applied Tests of Design Skills- Part 1: Divergent Thinking", Journal of Mechanical Design, Vol. 134, 1- 10.
- Zayer, Saad Ali and Ohood Sami Hashim, (2015), how to reach reading comprehension - reading reading - reading comprehension - reading comprehension models, College of Education for Humanities, University of Baghdad.

**الأخطاء الإملائية الشائعة
في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين
بكلية التربية جامعة السلطان قابوس**

فاطمة محمد الكاف

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

**الأخطاء الإملائية الشائعة في المكاتبات الرسمية
لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس
فاطمة محمد الكاف**

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس، وتصنيف هذه الأخطاء وفق القواعد الإملائية، وتعرف الأسباب المحتملة والكامنة وراء هذه الأخطاء، ومن ثم وضع تصور مقترح للارتقاء بمستويات الموظفين الإداريين من خلال علاج أخطائهم الإملائية. ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتألقت عينة الدراسة من (٣٠٠) رسالة رسمية، حيث تم حصر الأخطاء، وتصنيفها، وتحليلها. وقد أظهرت نتائج التحليل وجود أخطاء إملائية تمثلت في (١٤) مبحثاً، وكان أكثرها شيوعاً متعلقاً بمبحث الهمزة. كما أظهرت نتائج التحليل أن المستوى اللغوي الإملائي لهؤلاء الموظفين كان ضعيفاً. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بضرورة تنظيم دورات وبرامج تدريبية لهؤلاء الموظفين الإداريين يقوم بتقديمها أعضاء هيئة التدريس تخصص اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الإملائية الشائعة، المكاتبات الرسمية، الموظفون الإداريون.

**Common Spelling Mistakes in Official Correspondences of
Administrative Staff at the
College of Education - Sultan Qaboos University**

Fatma Mohammed Alkaaf

Abstract

The study aimed to identify the common spelling mistakes in official correspondence of the administrative staff of the College of Education - Sultan Qaboos University, in order to classify these mistakes according to the spelling skills and identify the possible reasons behind making these mistakes. The study also sought to propose ways to raise the levels of awareness of the administrative staff with regards to handling these mistakes. To achieve the purpose of the study, the researcher used descriptive analytical method. The study sample consisted of (300) official letters, where mistakes were counted, classified, and analyzed. The findings of the analysis revealed spelling mistakes in (14) sections. The most common mistakes was the Hamza section. The results also showed that the spelling level of these employees was weak. In light of these results, the researcher recommended the necessity of organizing training courses and programs for this administrative staff conducted by Arabic language specialized staff members.

Keywords: Common spelling mistakes, official correspondence, administrative staff.

مقدمة

للغة دور عظيم في حياة الإنسان، فهي أداة التواصل بين أفراد المجتمع؛ لقضاء حوائجهم، والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وعواطفهم، وهي وعاء للفكر، وسجل لتاريخ الشعوب وثقافتها، وعن طريقها تعرف كل أمة غيرها بطبائعها وعواطفها ومزاياها، وتؤخذ عنها حصيلة معارفها وننتاج أفكارها وثمار قرائنها.

وتمتاز اللغة العربية عن سائر اللغات بما تحويه من زاد روحي وغذاء فكري، وموروث حضاري عميق الجذور فهي لغة القرآن الكريم، ولسان النبوة الشريف، وبما تنفرد به من خصائص وسمات في بنيتها وبلاغتها ونحوها وصرفها واشتقاقها وتراكيبها وقدرتها على مجازاة الحضارة الحديثة وإنجازاتها ومرونتها الفائقة في استيعاب كل ما يستجد في عصر الانفجار المعرفي والتقدم العلمي (كلوب، ٢٠١١). كما أن اللغة العربية جعلها الله وسيلة التعبير والتفاهم، والتأثير والإقناع، ومنهج للتفكير؛ وبها مجال واسع للتذوق الفني والتحليل التصوري (الحياوي، ٢٠١٥)، وللغة مهاراتها التي تتمثل في (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) والتي تعد أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، وهي تؤثر في بعضها وتتأثر مترابطة كل منها يقود إلى الارتقاء بالمهارة الأخرى، فتشكل شخصية المتعلمين، وتنمي لديهم الجوانب المختلفة إذا ما تعلموها بشكل صحيح ومارسوها في حياتهم.

وتعد الكتابة بوصفها أحد الأنشطة اللغوية التواصلية، عملاً ابتكارياً يحقق به الإنسان الكثير من إنجازاته في التقدم والرخاء، وقد عدت الكتابة أعظم اكتشاف إنساني استطاع به أن يطلع على تراث الشعوب وثقافتهم الماضية والحاضرة، وأن يسجل تراثه، وأن يتواصل به مع الماضي والحاضر؛ ليحقق فكراً وتاريخاً وتراثاً، يسجله للأجيال اللاحقة. وهذا مما يدل على أهمية الكتابة في حياة الإنسان، حيث إن للكتابة دوراً فعالاً في زيادة معلومات الإنسان، وتكثيرها. ولكي يتقن المتعلم الكتابة بشكل صحيح، ينبغي له من معرفة قواعد الإملاء، تمكنه من الكتابة السليمة، إذ أن قواعد الإملاء في اللغة

العربية لها دور كبير في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة وصحيحة، ولذا اهتم العلماء قديماً وحديثاً بتطوير رسم الكتابة العربية، ووضعوا المؤلفات الكثيرة التي تضبط هذا الجانب (الطراونة، ٢٠١٥)

وعلى هذا فإن منزلة الإملاء بين الدراسات اللغوية، لا تقل في أهميتها عن النحو والصرف وغيرهما، فلكل غايته وهدفه، وأثره في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة بعيدة عن الأخطاء. وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في تحريف المعنى وعدم وضوح الفكرة، ومن ثم تعتبر الكتابة السليمة إملائياً عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها (شحاتة، ١٩٩٦). تعنى هذه الدراسة بإحدى المهارات اللغوية الأربع، وهي مهارة الكتابة التي من خلالها يتم فيها الرسم الصحيح للكلمات ومراجعتها وفقاً للقواعد الإملائية والتدريب عليها؛ مما يجعلها سهلة القراءة، ممكنة الفهم (عطا، ٢٠٠٥)؛ لذا أصبح تعليم الكتابة عنصراً أساسياً في العملية التربوية (زايد، ٢٠١٣).

ويعد الإملاء من بين فروع الكتابة المهمة؛ إذ هو مهارة رئيسة لا يمكن الاستغناء عنها؛ فعن طريقها يتعرف المتعلم الرسم الصحيح للكلمات، إضافة إلى أنه مجال لتدريب العين على دقة الملاحظة، والأذن على التركيز والإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء (المحرزي، ٢٠١٢)، والإملاء أيضاً وسيلة لتدريب اليد على الإمساك الصحيح بأدوات الكتابة (زايد، ٢٠٠٦).

وذكر البجة (٢٠٠١، ١٥٤) أن الإملاء "فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى؛ وذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة".

ورسم الكلمات الذي أشار إليه البجة (٢٠٠١) هو جزء من فنون الكتابة الكثيرة، هذه الكتابة التي تعد من أهم ما أنجزه ووصل إليه العقل البشري على مر العصور؛ نظراً

لما أحدثته وتحديثه الكتابة من أثر الكتابة من أثر كبير في حياة الناس، ومن ذلك أنها أسهمت بشكل فعال في مد جسور التواصل الإنساني بين الناس، يبيد أن هذا التواصل يضعف كثيراً إذا ضعف ضبط اللغة التي كُتِبَ بها، إذا إن تغير المعنى، ومن ثم تغير الفهم لهذا المعنى وارد بشكل كبير إذا كان ثمة أخطاء في الكتابة الإملائية، ومن ذلك الخطأ في كتابة (أبناؤهم، أبناءهم، أبنائهم) علي سبيل المثال، إذ يكتبها بعض الناس بشكل واحد في المواقع الإعرابية كلها، وسيؤدي ذلك حتى للخلط بين الفاعل والمفعول به مثلاً.

ويتضح جلياً أنها مهارة بالغة الأهمية، كونها ترتبط بمهارات لغوية مختلفة، ومن بينها الاستماع، والتحدث، والقراءة، إذ تتعاضد جميعها في إنتاج كتابي واضح يعين على الفهم والإفهام، وهو في الوقت نفسه علم قائم بذاته لما له من قواعد يجب تعلمها وإتقانها لتحقيق الغاية المنشودة منه.

ومهارة الإملاء ليست وسيلة لقياس المهارة في الكتابة فقط، بل هي "وسيلة يمكنها قياس تحصيل المتعلمين، فضلاً عن القدرة الإملائية على أن يكون تمريناً في الإدراك (الشفوي)؛ لأنه ينمي قدرة الإصغاء لدى المتعلمين، ومن ثم فهم ما يكتبونه، كما يعود المتعلمين على الصفات التربوية الناجحة، فيعلمهم على التمعن ودقة الملاحظة، ويربي عندهم قوة الحكم والإذعان للحق، ويعودهم على الصبر والنظام والنظافة، فضلاً عن السرعة والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة والسرعة والفهم والتطبيق السريع للقواعد المختلفة" (الدليمي والوائل، ٢٠٠٥).

ونظراً لتعدد قواعد الإملاء، وارتباط هذه القواعد ببعض الصعوبات، فإن الأمر يتطلب بذل الجهد في تعلم تلك القواعد وكثرة التدريب عليها، ولقد برزت بعض المشكلات المرتبطة باكتساب تلك القواعد، منها: كتابة الهمزات بكل أنواعها، والتفريق بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء، والتفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية، والتفريق بين (واو) الضمير و(الواو) التي تلحق الأسماء، وكتابة الألف في نهاية الكلمة. ولقد أدت هذه المشكلات بالإضافة إلى النقل الآلي للمتعلمين من مرحلة تعليمية إلى

مرحلة أخرى دون مراعاة لمستواهم في اللغة إلى شيوع الأخطاء الإملائية لديهم (البكر والوهبي، ٢٠٠٩؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥). وترسخت الأخطاء في كتابات المتعلمين وانتقلت معهم في مستويات أعلى و في وظائفهم أيضا .

ومن هذا المنطلق، وجب الحرص على تمكين المتعلم من قواعد الإملاء وفهمها فهماً دقيقاً، والتدريب على الكتابة الصحيحة من خلال التدريبات الكثيرة المستمرة (Al-Abri, 2009)، ومحاولة علاج المشكلات الإملائية الشائعة بشكل جذري. والأمر يتطلب حصر الأخطاء الشائعة، وتقسيمها إلى وحدات تحدد في ضوءها القواعد الإملائية التي تنتمي إليها هذه الوحدات (شحاته، ٢٠٠٢). ومن ثم اختيار المعالجة المناسبة لتلك الأخطاء؛ ذلك لأن تركها وشيوعها يؤدي إلى سوء فهم المكتوب وانقطاع التواصل السليم.

تباينت آراء التربويين في بيان أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها المتعلمون، فيفرّق طعيمة والشعبي (٢٠٠٦)، والفوزان (٢٠١١) بين نوعين من الأخطاء اللغوية، وهما: أخطاء كفاءة Competency، وأخطاء أداء Performance، ومعظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء نوعان: إنتاجي، والآخر استقبالي، ويتركز تحليل الأخطاء اللغوية على الأداء الإنتاجي.

ويصنف مذكور (٢٠١٠) الأخطاء اللغوية في ضوء مدى إعاقتها لعملية التواصل إلى أخطاء كلية وهي التي تعوق عملية التواصل؛ لأنها تؤثر على التنظيم الكلي للجملة كالترتيب الخاطئ للكلمات داخل الجملة، وأخطاء جزئية وهي التي لا تؤثر على عملية التواصل بصورة كبيرة.

كما يحرص بشر (١٩٩٨) الأخطاء اللغوية في أربع فئات هي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب، وهناك من يقسمها إلى أخطاء إملائية، وأخطاء صوتية، وأخطاء صرفية، وأخطاء معجمية، وأخطاء نحوية، وأخطاء مركبة (ضوّه، ٢٠٠٨). كما يقسم العبري (٢٠٠٦) الأخطاء اللغوية الشائعة إلى: أخطاء صوتية ويقابلها في الكتابة الإملاء،

أخطاء صرفية، أخطاء نحوية، أخطاء دلالية. وما يهم الدراسة الحالية هو الأخطاء الإملائية المتعلقة بالأداء لكتابي فقط.

فالخطأ اللغوي كما ورد عند حسين وآخران (٢٠١٤) هو الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بها. أو هو الانحراف الملحوظ في الأداء اللغوي عند قواعد النظم العربي الفصيح، الخاصة بالمتحدث الأصلي المتفق عليها علماء اللغة القدماء والمحدثون في جانب من جوانب اللغة الصوتية أو الصرفية أو النحوية، ويتحدد الخطأ اللغوي بمواصفات منها: مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة لما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة وفقا لقواعد اللغة العربية، وعدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف اللغوية وتكرار صدور هذه الاستجابة، فما يصدر مرة واحدة لا يعد خطأ لغويا شائعا.

يعرف زايد (٢٠٠٦) الخطأ الإملائي أنه: "قصور المتعلم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف، والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها" (ص: ٧١). ويشير كل من الظفيري (٢٠٠٢)، والعيسوي (٢٠٠٥)، وزايد (٢٠٠٦) ومحجوب (٢٠٠٩)، إلى أنه اذا وقع ٢٥٪ من الأفراد أو أكثر في خطأ إملائي يمكن اعتباره خطأ شائعا، وهذه النسبة التي سيتم اعتمادها بالدراسة الراهنة كمحك للحكم على شيع الخطأ.

إن انتشار الأخطاء الإملائية من الظواهر التي تستحق الوقوف عندها، ووجوب تعرف أبعادها لمعرفة أسبابها وسبل معالجتها. ولقد لاحظت الباحثة وتأكدت من صدق ملاحظاتها بسؤال الزملاء حول شيع الأخطاء في المكاتبات الرسمية بكثرة لدى الكادر الإداري بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. وتتجلى الأخطاء الإملائية الشائعة في تعبيرهم الكتابي بصورة لافتة حتى صارت ظاهرة خطيرة تستلزم البحث عن أسباب شيع تلك الأخطاء ومحاولة علاجها، وذلك لأن كثيراً ما يكون الخطأ الإملائي سببا في

قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، وهذا يؤكد على إن الكتابة الصحيحة عملية مهمة للمتعلم في دراسته، وحياته المستقبلية (لافي، ٢٠١٢).

ويؤكد طعيمة والشعبي (٢٠٠٦) أن دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة تلقي الضوء بسهولة على أسبابها، فإن كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من المفحوصين دلّ ذلك على وجود سبب مشترك تعزى إليه الأخطاء، ومن ثم بذل الجهد لبناء مناهج وبرامج على أساسها لتكون سبيلا مستقيما لعلاجها.

إن عملية حصر الأخطاء اللغوية الشائعة ليست باليسيرة، فلها متطلبات وتحتاج إلي جملة من القومات حتى يصل إلى صفة الشيعوع في الأخطاء منها: أن تكون هذه الأخطاء متكررة لدى العامة والخاصة، وأن تشكل عبئا على أفراد المجتمع ليتصدى لها نفر من الباحثين في الدراسة والتحليل وصولا إلى النتائج (زايد، ٢٠٠٦).

تعد عملية تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة عملية دقيقة، ومن أهم المراحل التي يُبنى عليها إعداد وتصميم البرامج العلاجية. وتشير الأدبيات التربوية (حافظ، ٢٠٠٦؛ والشيخ، ٢٠٠١؛ و Harries, 1988) إلى ضرورة التشخيص المبكر للأخطاء الشائعة؛ حيث إن فاعليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر التشخيص، وبالتالي يُعد العلاج مضيعة للوقت والجهد، بل قد يأتي بنتائج سلبية، فضلا عن أن الأخطاء الشائعة التي يعاني منها المتعلم قد تستنفذ من طاقته العقلية والانفعالية وتُسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تُترك بصماتها على مُجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي، والانفعالي، والاجتماعي.

كما يساهم التشخيص المبكر للأخطاء الإملائية الشائعة في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج التدريبية العلاجية؛ حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية باختلاف الصعوبات والاضطرابات المصاحبة لها، فقد تكون المشكلة واحدة لكن المسببات متعددة.

أما عن المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء الشائعة فمنها الاختبارات التحصيلية أو التشخيصية بعد تصحيحها وتحليل نتائجها، ودراستها وتصنيفها، ثم حصر الأخطاء اعتماداً على نسبة شيوع الخطأ وهي أكثر من ٢٥٪ من مجموع العينة. بالإضافة إلى الكراسات والتقارير الرسمية المكتوبة ورصد الأخطاء المتكررة (زايد، ٢٠٠٦). والباحثة اعتمدت على المكاتبات الرسمية والرسائل التي يكتبها الموظفون مادة واقعية رسمية لتشخيص تلك الأخطاء.

إن الأخطاء الإملائية الشائعة إذا ما وُصفت توصيفاً دقيقاً، وحُددت أسبابها ومصادر حدوثها، فإنه يمكن علاجها والحد منها خلال برنامج علاجي مُعد إعداداً تربوياً دقيقاً يهدف إلى تصويب تلك الأخطاء (ضوء، ٢٠٠٨). ويشير مدكور وآخرون (٢٠٠٧) أن الهدف من تحليل الأخطاء هو تعرف الخطأ وتصنيفه، وتفسيره لغوياً ونفسياً بهدف مساعدة المتعلم على التعلم، فعن طريق تحليل الأخطاء نستطيع أن نتعرف حقيقة المشكلات التي تواجه المتعلمين في أثناء تعلمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها.

وتتم دراسة الأخطاء الإملائية وفق ثلاث مراحل هي:

- **تعريف الخطأ:** يُقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات التلاميذ عن الاستخدام اللغوي الصحيح.
- **توصيف الخطأ:** يُقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.
- **تفسير الخطأ:** يُقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ، والمصادر التي يُعزى إليها (طعيمة، ٢٠٠٤). والباحثة سارت في المراحل الثلاثة في تناولها للأخطاء الإملائية في كتابات الموظفين.

وعلى الرغم من أهمية الإملاء في مكاتباتنا اليومية إلا أننا ما زلنا نلمس كثيراً من الأخطاء الإملائية التي يرتكبها الكاتبون سواء أكانوا طلبة أم موظفين في المؤسسات الحكومية أو الخاصة، وهذا عائد إما إلى المحتوى الذي يتضمنه منهاج اللغة العربية، أو إلى

طرائق وإستراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس الكتابة الإملائية أو قلة التدريبات أو التهاون في تقويم كتابة المتعلمين وتصويبها ومتابعتها.

وعلى صعيد الربط بين الأخطاء الإملائية الشائعة ووسائل التكنولوجيا الحديثة باعتبارها من العوامل التي تزيد من هذه الأخطاء، فتمثل خطرا على مستقبل اللغة العربية، يرى الأحول (٢٠١٥) أنه من التعسف وعدم الإنصاف أن تلصق زيادة الأخطاء الإملائية الشائعة بالأجهزة التكنولوجية الحديثة التي يكثر انتشارها كأدوات للتواصل الاجتماعي، ويدلل على ذلك بقوله: حين يُخطئ القلم في الكتابة، فلا يعني ذلك أن هناك عيبا في القلم، ولكن العيب فيمن يمسك القلم، وهذا يعني أن المنتج الفني أو التقني لا علاقة له بما يحدث في مجتمعاتنا من شيوع الأخطاء، وتداول رموز ومختصرات تسيء إلى لغتنا العربية، فالحاسوب أو الهاتف المحمول من الأجهزة التي تستقبل ما يودع فيها، فالعيب الأكبر يقع على من يستعملها.

وترى الباحثة أنه من الأسباب التي تقف وراء شيوع الأخطاء الإملائية لدى الكادر الإداري في مكاتباتهم الرسمية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، منها: الخوف والحياء من تعلم مبادئ اللغة و غلبة الشعور لديهم بصعوبة علومها، وضعف وتدني مستواهم اللغوي أساسا، ولعدم تأهيلهم علميا بالشكل المناسب لمتطلبات العصر، وطرائق تدريس منهج اللغة العربية في المدارس آنذاك؛ لاعتمادها على التلقين الذي يقضي على التفكير والمشاركة والإنتاج، ومن الأسباب أيضا سوء استخدام وسائل الإعلام الحديثة المرئية والمسموعة والمقروءة وشبكات التواصل الاجتماعي؛ حيث أدت إلى التساهل في تطبيق قواعد الإملاء والكتابة الصحيحة.

ولقد تعددت المبررات لتناول قضية الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، منها:

- توصيات الندوة التي عقدتها المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة بدولة البحرين عام ١٩٩٩ حول إجراء بحوث ودراسات يمحصر الأخطاء التي يرتكبها الكبار والصغار وبيان شيوعها، وتعميم برامج علاجية لتذليل صعوباتها.

- الدعوة إلى دراسة أسس تعليم الإملاء وتقويمه وتطويره في العالم العربي، ظهرت على شكل دراسات وكتب مختلفة في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بعامة والإملاء بخاصة.
 - خبرة الباحثة من عملها بكلية التربية تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة السلطان قابوس لأكثر من عشر سنوات، واحتكاكها المباشر بمكاتبات الموظفين الإداريين الرسمية في الجامعة، وملاحظة شيوخ الأخطاء الإملائية في المكاتبات لديهم عن طريق فحص الرسائل الرسمية الواردة والصادرة، وكذلك سماع شكاوي أعضاء التدريس من شيوخ الأخطاء الإملائية في هذه المراسلات؛ مما دعا إلى إجراء هذه الدراسة.
 - ما كشفت عنه البحوث الميدانية العربية التي تمت في مجال تشخيص الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي وذلك في المراحل التعليمية المختلفة ومنها دراسات كل من (إبراهيم، ٢٠١٧)، و(الشبيل، ٢٠١٧)، و(الصويركي، ٢٠١٧)، و(العامري، ٢٠١٥)، و(رحيمة، ٢٠١٣)، و(خليفة، ٢٠١٢)، و(حميد، ٢٠١١). أما الدراسات التي تناولت الأخطاء اللغوية لدى الموظفين في المؤسسات التعليمية فقد كانت نادرة جداً، حيث تناولت دراسة الدويك (٢٠١٠) تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في المكاتبات الرسمية الصادرة من جامعة مؤتة والتي بينت أن الأخطاء اللغوية في المكاتبات كانت مرتفعة في الكليات العلمية.
 - لا توجد دراسة - حسب علم الباحثة - عن تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الكادر الإداري في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في الرسائل الرسمية التي يقومون بكتابتها في فترة العمل الرسمية.
- وقد لاحظت الباحثة خلال كشفها للدراسات السابقة التي تعرض حصر الأخطاء الإملائية ومعالجتها - على أهميتها- أنها تضرب في أنحاء شتى، وتتعجل الوصول إلى حلول لمعالجة الأخطاء. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الأخطاء الإملائية الشائعة في مكاتبات الموظفين الإداريين الرسمية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

مشكلة الدراسة:

بدأت الأخطاء الإملائية تشكل ظاهرة بتنظيم الوطن العربي من محيطه إلى خليجه عقب انتشار التعليم وغلبة الكتابة في العصر الحديث. ومن ثم ظهرت دعوات كثيرة للاهتمام بالإملاء؛ من ذلك الدعوة إلى دراسة أسس تعليم الإملاء وتقويمه وتطويره، ومن دعوة نادى بضرورة حصر الأخطاء الإملائية ومعالجتها في الرسائل الرسمية من قبل الموظفين (الدويك، ٢٠١٠).

واستجابة لذلك، أجريت دراسات عديدة في أنحاء الوطن العربي، انتهت جميعها إلى نتائج متشابهة، مفادها أن ما يكتبه المتعلمون لا يسرُّ أي مطلع على مستواهم؛ نظرا لما يكتنف كتاباتهم من أخطاء فاحشة، ربما يكون لها تأثير خطير على مستقبل الكتابة العربية، بوصفها أداة التواصل بين أبناء الوطن العربي (محجوب، ٢٠٠١).

وتتمثل مشكلة الدراسة الراهنة في الشكوى المستمرة من كثرة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين في مكاتباتهم الرسمية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؛ بصورة تؤدي إلى عدم تحقيق التواصل الجيد والفهم السليم لما في المكاتبات؛ مما يستوجب تحديد تلك الأخطاء الإملائية الشائعة والبحث عن سبيل لعلاجها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ١- ما الأخطاء الإملائية الشائعة في مكاتبات الموظفين الإداريين الرسمية بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس؟
- ٢- ما مستويات الأداء اللغوي الإملائي لهؤلاء الموظفين الإداريين بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس في مكاتباتهم الرسمية؟
- ٣- ما التصور المقترح لعلاج هذه الأخطاء لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في مكاتباتهم الرسمية؟

أهمية الدراسة

- تتبع أهمية الدراسة من كونها تناقش موضوعاً مهماً، وهو الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين في مكاتباتهم الرسمية بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس، ومن أبرز الجوانب التي تبرز أهمية الدراسة:
- توجيه عناية المعنيين في الجامعة لواقع المشكلات الإملائية لدى الموظفين الإداريين، والعمل على إيجاد السبل المناسبة للتغلب عليها.
 - تسهم في فتح المجال لمزيد من الدراسات والبحوث في مجال الكشف عن الأخطاء الإملائية .
 - تزويد القائمين على البرامج التدريبية في الجامعة بقائمة لبعض الأخطاء الإملائية الشائعة في المكاتبات الرسمية التي يقع فيها الموظفون، وتبصيرهم بأبرزها، ووضع العلاج المناسب لها بتقديم برامج تدريبية مقترحة لتلافي هذه الأخطاء مستقبلاً، أو التقليل منها.

أهداف الدراسة

- تمثل الهدف الرئيس في الكشف عن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين في مكاتباتهم الرسمية في كلية التربية / جامعة السلطان قابوس. ويتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق الآتي:
- 1- تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين في مكاتباتهم الرسمية بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس.
 - 2- معرفة المستوى اللغوي الإملائي لدى هؤلاء الموظفين الإداريين بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس في الرسائل الرسمية.
 - 3- تقديم تصور مقترح لمعالجة الأخطاء الإملائية لدى هؤلاء الموظفين الإداريين بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس في الرسائل الرسمية.

مصطلحات الدراسة:

الخطأ في الإملاء

يعرفه زايد (٧١،٢٠٠٦) بأنه: "قصور المتعلم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف، والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها".

ويمكن تعريف الخطأ الإملائي للموظف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: عدم قدرة الموظف الإداري على توظيف القواعد الإملائية توظيفا صحيحا يبدو في كتابته للرسائل والمكاتبات الرسمية.

الأخطاء الشائعة في الإملاء

ويعرفها رسلان (٢٠٠٥) أنها "الخطأ المتكرر وبصفة كبيرة، وهذا الخطأ يكون غما كتابيا و هو ما نراه في تمارين التعبير أو شفويا كما هو الحال بالنسبة لنشاط القراءة" (ص.٢٣٧). أو هو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من ٢٥٪ من مجموع العينة، وحدد هذا الخطأ ممن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية (زايد ٢٠٠٦؛ محجوب، ٢٠٠٩). وهذه النسبة التي سيتم اعتمادها بالدراسة الراهنة كمحك للحكم على شيوع الخطأ.

منهج الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن الأخطاء الإملائية الشائعة، كان المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي التحليلي، وتحليل الأخطاء هو فرع من علم اللغة التطبيقي، والتحليل هو قدرة المتعلم على الفحص الدقيق للمحتوى العلمي والمعرفي وتحديد عناصره. والهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويا بهدف مساعدة المتعلمين على التعلم، وذلك بعد تصنيف الأخطاء لديهم من حيث بيان مجالات اختلاف قواعد التحقيق في اللغة (الراجحي، ١٩٩٥).

إجراءات الدراسة

تم تقديم مكالبة رسمية إلى عميد كلية التربية / جامعة السلطان قابوس بطلب عدد من الرسائل الرسمية التي تمت كتابتها من قبل الكادر الإداري بكلية التربية خلال العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (670) رسالة رسمية تم تحريرها من قبل الموظفين الإداريين في كلية التربية خلال العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠م. أما عينة الدراسة فتألفت من (٣٠٠) رسالة رسمية، تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

تم تصميم استمارة لرصد تحليل الأخطاء الإملائية، وتم التعامل مع الرسائل الرسمية كما يأتي :

- جرى فحص الرسائل الرسمية من خلال قراءة كل رسالة على حدة، وتحديد الأخطاء في كل رسالة أو تعريفها، ثم نقلها بجميع أنواعها وتكرارها في جداول خاصة بالتكرارات.
- وبعد تحديدها تم توصيفها بمعنى تحديد انحرافها عن القاعدة ، وتصنيفها إلى أخطاء إملائية.
- تم حساب عدد الكلمات التي كتبها الإداريون صحيحة أم خاطئة.
- أما الحكم على وجود خطأ - أي تفسيره - فقد اعتمد على خبرة الباحثة بقواعد اللغة العربية، وكتب الإملاء والترقيم الخاصة.
- إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة من حيث حساب الأخطاء المكررة بوضع (/) أمام كل خطأ إملائي، ونسبها المئوية، وتحليلها وتفسيرها وفق أهداف الدراسة وأسئلتها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١) رصد للأخطاء الإملائية الشائعة في الرسائل الرسمية

الخطأ في المهارة الكتابية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١				
٢				

صدق التحليل

تم سحب ١٠٪ من الرسائل الرسمية بواقع (٣٠) رسالة. وقامت الباحثة بتحديد الأخطاء وتحليلها ورصدها كما في الجدول السابق، وعرضت الباحثة النموذج على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية، وعددهم (٧) محكمين، وعند اتفاق ستة منهم بنسبة ٧١,٨٥٪، اعتبرت الباحثة هذا محك للاتفاق.

ثبات التحليل

استعانت الباحثة بإحدى المتخصصات في اللغة العربية لتحليل (٦٠) رسالة رسمية والتي تمثل ٢٠٪ من الرسائل الرسمية. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها (٩٠,٠)، بواسطة معامل الارتباط بيرسون وتعتبر هذه النسبة جيدة، يمكن الاعتماد عليها لتحقيق غرض الدراسة. وبعد مرور أسبوعين من عملية التحليل الأولى، قامت الباحثة بإعادة تحليل عشر رسائل رسمية بطريقة عشوائية؛ حيث بلغ (٩٤,٠)، وهي قيمة جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن عرضها فيما يلي:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما الأخطاء الإملائية الشائعة في مكاتبات الموظفين الإداريين الرسمية بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس؟

لمعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة في مكاتبات الموظفين الإداريين الرسمية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأنواع الأخطاء الإملائية الشائعة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لأنواع الأخطاء الإملائية الشائعة مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الخطأ تنازلياً حسب تكراره	أنواع الأخطاء الإملائية	التكرارات	النسبة المئوية
١	كسر همزة إنَّ	٢٥٣	٪٨٤,٣
٢	فتح همزة أنْ	١٩٥	٪٦٥,٠
٣	همزة القطع	١٨٩	٪٦٣,٣
٤	همزة الوصل	١٨١	٪٥٨,٠
٥	التاء المربوطة	١٧٣	٪٤٩,٠
٦	التاء المفتوحة	١٤٧	٪٤٢,٠
٧	الهاء	١٢٦	٪٤١,٠
٨	زيادة حرف الألف بعد واو الجماعة في الأسماء	١٢٣	٪٣٣,٠
٩	الألف القائمة	٩٩	٪٣٢,٠
١٠	الألف المقصورة	٩٦	٪٢٩,٧
١١	كتابة همزة على نبرة	٨٩	٪٢٨,٠
١٢	النقطة	٨٤	٪٢٨,٠
١٣	الفاصلة المنقوطة	٧٦	٪٢٥,٣
١٤	الفاصلة	٧٦	٪٢٥,٣

يتضح إجمالاً من الجدول السابق أن الموظفين الإداريين بكلية التربية لديهم أخطاء إملائية فيما يكتبونه من مراسلات ومكاتبات رسمية متعلقة بالعمل الإداري بالكلية، وتكررت الأخطاء لدى ما يزيد عن (٢٥) في المائة من إجمالي العينة، وهذه هي النسبة التي اعتمدها الدراسة لشيوع الخطأ، ولقد بلغ عدد الأخطاء (١٤) أربعة عشر موضعاً تتعلق بكتابة همزة سواء أكانت همزة (ألف) وصل أم همزة قطع أم همزة متوسطة في أوضاع إعرابية مختلفة على كرسي الواو وكرسي الألف وكرسي الياء التي تعرف بالنبرة

أم كانت همزة متطرفة. والأمر نفسه فيما يتعلق بمواضع فتح همزة إن أو كسرهما، ولقد كانت نسبة تكرار الخطأ في كتابة همزة أن مفتوحة في المقدمة وبعدها همزة القطع ثم همزة الوصل. وبعد ذلك كانت أخطاء كتابة التاء (مفتوحة أو مربوطة) والتفريق بينهما وبين الهاء، ثم أخطاء كتابة أحرف كالألف في مواضع لا تتطلب كتابتها وإهمال كتابتها في مواضع لا بد من كتابتها فيها. ومن أمثلة ذلك: هاذو وهاذا ولاكن، وأرجوا بزيادة ألف، وتقبلو بلا ألف. وكذلك الحال إذا سبق فعل من الأفعال الخمسة بناصب أو جازم وحذفت النون، أو يثبت النون مع وجود الناصب أو الجازم وهذه من الأخطاء التي مرجعها ضعف نحوي، وفي هذا إشارة إلى ضعف المستوى اللغوي لهؤلاء الموظفين. وتأتي علامات الترقيم المختلفة بعد ذلك؛ فهي لا توضع في مكانها المناسب الموضح للمعنى أو أنها تهمل بالكلية وتخلو الكتابة من معظمها.

ويمكن عرض كل خطأ على حدة وتفسيره فيما يلي:

١- تضمنت الأخطاء الشائعة أنواع الهمزات، وهي من الأخطاء المرتفعة في تكراراتها ونسب شيوعها، فكانت أعلى نسبة للشيوع فيها كسر همزة إن، وتكررت (٢٥٣) مرة بنسبة (٣, ٨٤٪)، تلتها مباشرة فتح همزة أن، وكان تكرارها (١٩٥) مرة بنسبة (٠, ٦٥٪)، وجاءت في المرتبة الثالثة همزة القطع وبلغ تكرارها (١٧٣) مرة بنسبة (٣, ٦٣٪). أما همزة الوصل فقد تكررت (١٨١) وبنسبة (٠, ٥٨٪).

وقد تعزو الدراسة الحالية سبب شيوع الخطأ في أنواع الهمزات في الرسائل الرسمية التي يكتبها الكادر الإداري إلى إغفالهم أو عدم معرفتهم قواعد كتابة الهمزات أو التساهل في تطبيق تلك القواعد، وبما أن فتح همزة أن وكسرها وغيرها من قواعد الإملاء مما له علاقة بالقواعد النحوية فإن الموظفين الإداريين يواجهون صعوبة في قواعد النحو مما يسهم في وقوعهم في الخطأ الإملائي، فدائماً لا يضعها الموظف على الألف، وبالنسبة لهمزة الوصل فالموظف الإداري يجد صعوبة في قواعد النحوية، فقد لا يستطيع التفريق بين المصادر المختلفة (الثلاثي، والرباعي، والخماسي، والسداسي) على سبيل المثال، وهذا ما أكدته دراسة المحرزي (٢٠١٢) والبكر والوهيبي (٢٠٠٩).

ومن أمثلة الأخطاء الإملائية الشائعة في أنواع الهمزات ما يأتي:

١- (.....ولإن كلية التربية سجلت الاعتماد المؤسسي.....)، و(جودة البيانات - أن وجدت -)، و(أحد أعضاء اللجنة)، و(بالإضافة إلى متطلبات الصيانة في القاعات التدريسية للإعتماد الكلي في إعطاء المحاضرات.....).

٢- وتعد التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء من بين الأخطاء الإملائية الشائعة، حيث بلغ تكرار وقوع الخطأ في كتابة التاء المربوطة (١٧٣) بنسبة (٠, ٤٩٪)، وتكرار وقوع الخطأ في كتابة التاء المفتوحة (١٤٧) بنسبة (٠, ٤٢٪)، وتكرار وقوع الخطأ في كتابة الهاء (١٢٦)، بنسبة (٠, ٤١٪)، مثلاً: (بواقع ثلاث ساعات معتمده خلال الفصل الدراسي الثاني)، و(إشارة إلى موضوع الطالبه...../ تخصص اللغة العربية والتي تقرر في اجتماع لجنة التواصل الطلابي إحالت الموضوع إلى لجنة التواصل الطلابي في القسم)، و(....والذي يطلب فيه اعتبار لمدة من تاريخ صدور عمادة الكلية بتتعيينه رئيس وحدة الاعتماد الأكاديمي).

وقد يُعزى سبب ذلك ضعف معرفة الموظف الإداري بقواعد كتابة كل منها، كما أن الموظف يخلط كثيراً في الكتابة بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء لتشابههما في النطق عن الوقف عليهما، وبالتالي فهو يكتب ما ينطقه في الرسالة الرسمية، وهذا ما دلت عليه دراسة محجوب (٢٠٠٩)، والظفيري (٢٠٠٢).

٣- ولعل شيوع الخطأ في زيادة حرف الألف بعد واو الجماعة في الأسماء، الذي تكرر (١٢٣) مرة، وبنسبة (٠, ٣٣٪) مثل: (موظفوا الفئة الأولى.....)، يعود إلى عدم إدراك الموظفين الإداريين للكلمات التي تحتاج إلى وضع الألف بعد الواو والكلمات التي لا تحتاج ذلك، أو عدم قدرتهم على التمييز بين الأفعال والأسماء وقد سبقت الإشارة إلى بعض المواضع في العرض الإجمالي للنتائج عقب الجدول. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العامري (٢٠١٥).

٤- أما عن شيوع الخطأ في كتابة الألف القائمة أو الممدودة والألف المقصورة اللتين تقاربت نسبة تكرار وقوع الخطأ فيهما؛ حيث تكرر في الألف القائمة (٩٩) مرة

بنسبة (٠, ٣٣٪)، وفي الألف المقصورة (٩٦) مرة، وبنسبة (٠, ٣٢٪)، مثل: (يُرجى الإيعاز لمن يلزم لتجهيز القاعة بالميكروفونات والموسيقى.....) فقد تكتب بألف قائمة.

قد تعزو الدراسة الراهنة ذلك إلى عدم وجود فرق في النطق بينهما، إذ يصعب على الموظف الإداري بين كلمة (يحي) باعتبارها اسماً، وكلمة (يحي) باعتبارها فعلاً من خلال النطق فقط، كون هذا يتطلب فهم الكلمة في سياقها اللغوي، وكذلك عدم تذكر الموظفين الإداريين قواعد كتابة هذه الألف بعد انتهائهم من مراحل التعليم العام.

ويأتي بعد ذلك شيوع الخطأ في كتابة الهمزة على نبرة إذ تكرر (٨٩) مرة وبنسبة (٠, ٢٨٪)، مثل (إن زملائكم الجدد بحاجة إلى دعم في.....)، وترجع الباحثة شيوع الخطأ فيها إلى الصعوبة التي يواجهها الموظفون الإداريون في تطبيق قواعد الهمزة المتوسطة، وارتباطها بالموقع الإعرابي؛ وذلك لتعدد تلك القواعد. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة إبراهيم (٢٠١٧)، ودراسة الدويك (٢٠١٠).

كما شاع الخطأ في علامات الترقيم (النقطة، والفاصلة المنقوطة، والفاصلة)، حيث تكرر وقوع الخطأ في النقطة (٨٤) مرة وبنسبة (٠, ٢٨٪)، تلتها مباشرة الفاصلة المنقوطة والفاصلة، وكان تكرارهما (٧٦) مرة، وبنسبة (٣, ٢٥٪). وتعزو الباحثة سبب ارتفاع شيوع الخطأ في علامات الترقيم هذه لدى الموظفين الإداريين في مكاتباتهم الرسمية إلى قلة اهتمامهم بهذه العلامات في الرسائل الرسمية، حيث يكتب الموظف الإداري أحياناً الرسالة تكاد تخلو من علامات الترقيم، ومنهم من يتصف باللامبالاة وعدم الاكتراث والتحري مع كونها مهمة وضرورية في تنظيم النص وترتيبه، و في توضيح المعنى للقارئ وتيسيره (الدويك، ٢٠١٠)، ومما يؤكد دور الأسباب في شيوع الخطأ في علامات الترقيم ما ذكره زايد (٢٠٠٦)، ومحمود (٢٠٠٦).

ومن أمثلة الخطأ في استخدام علامات الترقيم: (تحية طيبة وبعد.....)، والصواب (تحية طيبة، وبعد:)، (أرجو التكرم بمخاطبة عميد الكلية بتوفير معامل التدريس المصغر

ليتم من خلاله إعطاء المحاضرات العامة)، والصواب (أرجو التكرم بمخاطبة عميد الكلية بتوفير معامل التدريس المصغر؛ ليتم من خلاله إعطاء المحاضرات العامة)، (إشارة إلى خطابكم رقم..... تاريخ..... المتضمن إرسال الملف الشخصي للدكتور..... نرسل لكم المطلوب)، والصواب (إشارة إلى خطابكم رقم..... تاريخ..... المتضمن إرسال الملف الشخصي للدكتور..... نرسل لكم المطلوب).

يتضح أيضا مما سبق، أن شيوع الأخطاء الإملائية في مكاتبات الموظفين الإداريين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس قد تعزو إلى المستوى التعليمي للموظف الإداري، ولا يهتم بتهديب النص وتجويده وتصويب ما يرد به من أخطاء، ولا تُعرض هذه المكاتبات على متخصصين في التدقيق اللغوي، أو حتى إنها تدقق من قبل المهتمين بأمرها إداريا، بل نجد أن كثيرا من الأخطاء سببه طغيان اللهجة المحكية على لسان الكاتب وقلمه.

نتائج السؤال الثاني: ما مستويات الأداء اللغوي الإملائي لهؤلاء الموظفين الإداريين بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس في مكاتباتهم الرسمية؟

ولضمان الدقة في سير عملية التحليل كان لابد من تحديد عدد الأخطاء الإملائية في كل رسالة رسمية؛ لكي يتم الحكم على المستوى اللغوي الإملائي للموظفين الإداريين الذين كتبوا هذه الرسائل إذا ما كان جيدا، أو متوسطا، أو ضعيفا؛ وحتى تصل الباحثة إلى معيار مناسب، أُستطلع رأي متخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وإعطائهم مقياس من ١-١٠، وكان متوسط آراء المحكمين في الفئات الآتية:

- ١- خطأين فأقل. (المستوى اللغوي الإملائي جيد)
- ٢- أكثر من خطأين وأقل أو يساوي خمسة أخطاء. (المستوى اللغوي الإملائي متوسط)
- ٣- أكثر من خمسة أخطاء. (المستوى اللغوي الإملائي ضعيف)

وجداول (٣) يوضح المستوى اللغوي الإملائي للموظفين الإداريين لأخطائهم الإملائية:

جدول (٣)

المستوى اللغوي الإملائي للموظفين الإداريين لأخطائهم الإملائية

المستوى	عدد الرسائل	الفئات
جيد	١٢	خطأين فأقل
متوسط	٢٠	أكثر من خطأين وأقل أو يساوي خمسة أخطاء
ضعيف	٢٦٨	أكثر من خمسة أخطاء
	٣٠٠	المجموع

يتضح من جدول (٢) أن عدد الرسائل الرسمية التي كانت أخطاءؤها أكثر من خمسة أخطاء (٢٦٨) رسالة من العدد الإجمالي للرسائل (٣٠٠) رسالة رسمية أي بنسبة (٣٣.٨٩%)، وهي قيمة مرتفعة جداً تدل على ضعف المستوى اللغوي الإملائي للموظفين الإداريين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وقد يكون هذا الضعف في المستوى اللغوي الإملائي لدى هؤلاء الموظفين بسبب عدم تذكركم قواعد الإملاء، بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بسلامة النص الكتابي وجودته من الناحية اللغوية، وعدم تخصص هؤلاء الإداريين باللغة العربية وعلومها.

وكذلك يتضح من جدول (٢) تفاوت المستوى اللغوي الإملائي للكادر الإداري فهناك من مستواه جيد، ومن هو متوسط في تمكنه من القواعد الإملائية وتطبيقها في الكتابة، وإن مثل هذا التفاوت يمكن أن يعزى إلى معدل الممارسة والتدريب للكادر الإداري على هذه القواعد الإملائية في أثناء دراستهم وتعلمهم في مختلف المراحل التعليمية والتفاوت كذلك في درجة الاهتمام بتجويد الكتابة والحرص على تنمية نفسه وتطويرها مهنياً.

السؤال الثالث: نص السؤال على: ما التصور المقترح لعلاج هذه الأخطاء لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس في مكاتباتهم الرسمية؟

في ضوء نتائج الإجابة عن السؤالين الأول والثاني للدراسة، وبعد حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس في

مكاتباتهم الرسمية وعددها (١٤) خطأ، وضعت الدراسة الراهنة تصورا مقترحا لعلاج هذه الأخطاء الإملائية الشائعة، حيث اطلعت الباحثة على الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة المرتبطة بالأخطاء الإملائية الشائعة وعلاجها؛ وذلك لإعداد تصور مقترح لعلاج هذه الأخطاء، وقد توصلت إلى ما يأتي:

١- فلسفة التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائية لدى الموظفين الإداريين في مكاتباتهم الرسمية بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس.

٢- أسسه

٣- أهدافه

٤- محتواه

٥- طرائق تدريسه

٦- الوسائل التعليمية المستخدمة في التصور المقترح.

٧- الأنشطة التعليمية المستخدمة فيه.

٨- التقويم

فيما يلي عرض التصور المقترح:

١- فلسفة التصور المقترح

إن إعداد أي تصور يجب أن ينطلق من فلسفة محددة يقوم عليها ويستند إليها، ومن خلال هذه الفلسفة تتحدد مكونات التصور؛ لأن هذه المكونات تعد بمنزلة الترجمة الإجرائية لهذه الفلسفة. ويمكن تحديد فلسفة هذا التصور بما يأتي:

- الارتكاز على المدخل التواصلي في إعداد التصور المقترح، حيث يتم معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الكادر الإداري بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء المدخل التواصلي، وكذلك في إعداد الطرائق التدريسية المناسبة، والوسائل والأنشطة التعليمية ووسائل التقويم.

- التكامل بين مهارتي الكتابة والقراءة؛ لأن الهدف الأصلي للدراسة تحديد الأخطاء الإملائية ومن ثم علاجها؛ ولذا سيتم التركيز على تنمية القواعد الإملائية لدى الموظفين الإداريين.
- لا يتم علاج الخطأ الإملائي دفعة واحدة، بل يتم العلاج بشكل متدرج ومتكرر، فيتم التدرج في العلاج من الخطأ الإملائي السهل، ووصولاً إلى الخطأ الإملائي الأكثر تعقيداً، ويتم تكرار تصحيح الخطأ في أكثر من رسالة رسمية.

٢- أسس التصور المقترح

لابد لنجاح أي عمل أن يكون مرتكزا على أسس تشكل انطلاقة صحيحة لهذا العمل، بحيث تجعله منظما وبعيدا عن العشوائية، ولذلك كان لابد من وضع مجموعة من الأسس النفسية، واللغوية، والتربوية، التي سيقوم عليها التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في مكاتباتهم الرسمية.

- الأسس النفسية

تعد مراعاة الخصائص النفسية للكادر الإداري بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس أساسا في إعداد التصور المقترح، وسببا مهما من أسباب نجاح هذا التصور العلاجي، لو طبق على هؤلاء الموظفين ومن أهم الأسس النفسية التي تمت مراعاتها عند إعداد التصور المقترح ما يأتي:

- ١- مراعاة الفروق الفردية بين الموظفين خلال التنوع في عرض المحتوى المقدم، وطرائق تدريسه، والأنشطة المقدمة لهم.
- ٢- مراعاة التصور للخصائص اللغوية والنفسية وميول الإداريين واهتماماتهم.
- ٣- مراعاة التدرج في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة، فنبداً بعلاج الأخطاء الإملائية البسيطة، وصولاً إلى تعرف الأخطاء الإملائية المعقدة.

- ٤- مراعاة جانبي التشويق والفائدة حيناً إلى حين أثناء تدريس محتوى التصور؛ وذلك لتحقيق الهدف المراد من التصور دون كلل أو ملل من الموظف الإداري.
- ٥- مراعاة مبدأ التكرار في علاج الخطأ الإملائي الشائع، إذ يتم تصحيح الخطأ في رسالة رسمية معينة، ثم يتم إعادة هذا التصحيح في الرسائل الرسمية التالية؛ وذلك لتأكيدھا وتثبيتھا في أداد الموظف الإداري الكتابي.

- الأسس اللغوية

- من أهم الأسس اللغوية التي يقوم عليها التصور المقترح ما يأتي:
- ١- الاهتمام بتعليم اللغة العربية بشكل صحيح، وتصحيح الخطأ الإملائي للموظف الإداري من خلال تكرار هذا التصحيح.
 - ٢- التركيز على علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من خلال التدريبات الإملائية.
 - ٣- الاستناد إلى المدخل التواصلية في علاج الأخطاء الإملائية لدى هؤلاء الموظفين الإداريين.

- الأسس التربوية

- أن من أهم الأسس التربوية التي تراعيها الدراسة الحالية في إعداد التصور المقترح ما يأتي:
- ١- أن يركز المقترح على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين؛ وذلك لعلاجها،
 - ٢- أن يتم العلاج بالتكرار؛ وذلك لتثبيت الصحة الإملائية لدى الموظفين.
 - ٣- أن يتسم محتوى التصور المقترح بالبساطة والوضوح.
 - ٤- أن تصمم الأنشطة التعليمية بشكل يحقق التشويق في عرض المادة العلمية، ويؤدي إلى تنمية القواعد الإملائية وعلاج الأخطاء.
 - ٥- أن يقدم التصور المادة التي تحقق العلاج من خلال المدخل التواصلية.
 - ٦- أن يهتم التصور المقترح بالتقويم المرحلي والنهائي.

٣- أهداف التصور المقترح

يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج المقترح في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؛ ليصل بهم إلى التمكن من الكتابة الصحيحة إملائياً وفق قواعد الإملاء التي اصطلح عليها علماء اللغة العربية؛ ولتسلم بذلك كتاباتهم من الأخطاء الإملائية.

٤- محتوى التصور المقترح

اختارت الباحثة محتوى التصور المقترح ليشمل على القواعد الإملائية المتعلقة بكل من:

١- الهمزة

٢- التاء المفتوحة والمربوطة والهاء.

٣- الألف القائمة والمقصورة

٤- علامات الترقيم

٥- زيادة حرف الألف بعد واو الجماعة في الأسماء.

٥- طرائق تدريس التصور المقترح

تتعدد طرائق التدريس بشكل كبير، وعلى الرغم من اختلاف هذه الطرائق، إلا أنه لا يمكن القول أن هناك طريقة هي الفضلى من بين هذه الطرائق، ولا يمكن أن تكون هناك طريقة أكثر فاعلية في تحقيق أهداف معينة دون الأخرى، وقد اختارت الباحثة المدخل التواصلية ليكون مرتكزا لتدريس التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى مكاتبات الموظفين الإداريين الرسمية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؛ لأن اللغة لا يمكن تعليمها إلا من خلال التواصل. ويتم تصحيح الأخطاء الإملائية بصورة وظيفية تواصلية من خلال مواقف يتعرض لها الموظف، وتفرض عليه استخدام تراكيب لغوية صحيحة. ويمكن عرض خطوات هذه الطريقة فيما يلي:

التمهيد: ويهدف إلى:

- استشارة اهتمامات الموظفين الإداريين نحو عملية التعلم.

- عرض بعض الأخطاء التي تبرز القاعدة الإملائية المتعلقة بالخطأ.
- إلقاء بعض الأسئلة على الموظفين، بحيث تستثير دوافعهم واهتماماتهم.
- قراءة النص الإملائي وتحليله، وتتم كما يلي:
- قراءة النص الإملائي من قبل الموظفين الإداريين.
- يسأل المدرب الموظفين بعض الأسئلة التي تستدعي منهم تحديد الأخطاء الإملائية في النص الإملائي.
- تصحيح الخطأ الإملائي من قبل الموظفين أو المدرب.

العلاج

- يتم علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين من خلال:
- تكرار الموظفين للصواب الإملائي وحفظه.
- حل بعض التدريبات الإملائية التي تؤدي إلى تثبيت العلاج.

التقويم

- وتتم في هذه المرحلة:
- تقويم ذاتي: بحيث يطلب من الموظف الإداري تقويم أدائه الكتابي، ومحاولة اكتشافه الأخطاء الإملائية الشائعة التي وقع فيها؛ لتفاديها وعلاجها، وإعادة تصحيحها في ضوء ما تعلمه في المراحل السابقة.
- تقويم الموظف الإداري لزميله: حيث يطلب من كل موظف إداري أن يقوم أداء زميله الكتابي، ويبين الخطأ الإملائي الذي وقع فيه؛ وذلك وفقاً لما تعلمه في المراحل السابقة.
- تقويم المدرب: حيث يقوم المدرب بكتابة أخطاء الموظفين الإداريين الكتابية على السبورة ويناقش المتدربين في نوع الخطأ؛ ليتوصلوا إلي الصواب.

٦- الوسائل التعليمية المستخدمة في التصور المقترح

نظراً لما للوسائل التعليمية من فاعلية في التصور المقترح، ومن أهمية تهيئة الموظفين الإداريين، وجذب انتباههم، ومالها من أثر في وضوح كثير من معالم النص الإملائي المختار، ويشمل التصور المقترح العديد من هذه الوسائل، ومن أهمها:

البطاقات- السبورات الصغيرة والأقلام الملونة- كراسات- بعض الوسائل السمعية والبصرية.

٧- الأنشطة التعليمية المستخدمة في التصور المقترح

- يقصد بالنشاط كل ما يبذله المتدرب من جهد عقلي أو بدني في سبيل إنجاز هدف ما، ومن الأنشطة التعليمية التي يحتوي عليه التصور المقترح ما يأتي:
- قراءة المتدربين النص الإملائي قراءة صامتة وجمهرية.
 - مشاركة المتدربين في المناقشة.
 - كتابة المتدربين بعض الكلمات على السبورات الصغيرة، وفي كراسة الإملاء.
 - تصحيح المتدربين أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المدرب.
 - كتابة رسالة رسمية إلى المسؤول الإداري الخاص بكل متدرب عن موضوع معين كتابة إملائية صحيحة.
 - اكتشاف الأخطاء الإملائية في نماذج رسائل رسمية يوزعها المدرب على المتدربين وتصحيحها.

٨- التقويم في التصور المقترح

- يتم التقويم في التصور المقترح بثلاث مراحل، وهي:
- التقويم القبلي: ويتم من خلال تطبيق قائمة القواعد الإملائية المناسبة للموظفين الإداريين؛ وذلك لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في أدائهم الكتابي.
 - التقويم المرحلي: ويتم مع الانتهاء من كل نشاط من أنشطة التصور، حيث تتم مراجعة شاملة لكل ما جاء في أداء الموظفين الإداريين الكتابي من أخطاء شائعة، وذلك فيما يخص هذا النشاط.
 - التقويم الختامي: ويأتي هذا التقويم بعد الانتهاء من التدريب في التصور المقترح؛ وذلك للوقوف على مدى التقدم في أداء الموظفين الإداريين الكتابي، ومدى تحقق أهداف هذا التصور.

توصيات الدراسة

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- تدريب الموظفين الإداريين بجميع كليات الجامعة التسع على الكتابة الإملائية الصحيحة.
- ٢- عقد اجتماعات وندوات لمناقشة الموظفين الإداريين حول احتياجاتهم اللغوية عامة والكتابية الإملائية خاصة.
- ٣- تقديم نتائج الدراسة الحالية إلى الهيئات الإدارية في جامعة السلطان قابوس بجميع كلياتها؛ لتعرف الواقع اللغوي لدى الموظفين الإداريين، للعمل على والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة، وتذليل الصعوبات اللغوية لدى الكادر الإداري.
- ٤- ضرورة تصويب المسؤولين المباشرين أخطاء الموظفين الإداريين الإملائية فور وقوعهم فيها.
- ٥- توعية الموظفين الإداريين بأهمية الإملاء لتقويم الكلام والكتابة وضبطهما، وضرورة ربط القواعد الإملائية بالمعنى.
- ٦- ضرورة تنظيم دورات وبرامج تدريبية لهؤلاء الموظفين الإداريين يقوم بتقديمها أعضاء هيئة التدريس تخصص اللغة العربية، تتضمن كشف الأخطاء الإملائية في مراسلاتهم الرسمية ومعالجتها مبكراً.
- ٧- وضع خطط علاجية لإكساب الموظفين الإداريين المهارات الإملائية في الكتابة.

بحوث مقترحة

- ١- بناء برنامج لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس.
- ٢- إجراء دراسة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين في الكليات الأخرى بجامعة السلطان قابوس ف ضوء المتغيرات الآتية: سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي.
- ٣- إجراء دراسة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الموظفين الإداريين في إدارة جامعة السلطان قابوس.
- ٤- إجراء دراسة لتقويم الأداء اللغوي لدى الموظفين الإداريين في جامعة السلطان قابوس.

المراجع

المراجع العربية:

- الأحول، أحمد (٢٠١٥). أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، (١٤٨)، ٢٥٧-٢٨٠.
- إبراهيم، هيثم صالح (٢٠١٧). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الصف الخامس الثانوي (دراسة تحليلية). مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ١٢، ١٦٠-١٧٣.
- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدائها. دار الكتاب الجامعي.
- البكر، فهد عبد الكريم؛ والوهبي، منيرة (٢٠٠٩). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط: تشخيصها وأسبابها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨، ٧٠-١١٠.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق.
- حسين، أحمد، ورسلان، مصطفى، ويونس، فتحي (٢٠١٤). تحليل الأخطاء كمدخل لعلاج الصعوبات والأخطاء اللغوية الشائعة في تعليم اللغات الأجنبية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٤٨)، ٢٥٧-٢٨٠.
- حميد، أبرار مهدي (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بجمهورية العراق [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.
- خليفة، أميرة سيد (٢٠١٢). الأخطاء اللغوية الشائعة في مادة التعبير التحريري لدى تلاميذ وتلميذات الصف السابع بمرحلة الأساس دراسة ميدانية بمدارس منطقة ود حامد [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جمهورية السودان.
- الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. دار الشروق.
- الدويك، ياسمين مصباح (٢٠١٠). تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في الكتب الرسمية الصادرة من دواوين عمادات جامعة مؤتة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- الراجحي، عبده (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المؤسسة الجامعية.
- رحيمة، فرمان قحط؛ وحمد، عمران جاسم (٢٠١٣). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية: تشخيص وعلاج. مجلة العلوم الإنسانية، (١٦)، ١٦٥-١٨٠.

- رسلان، مصطفى (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية. دار الثقافة العربية.
- زايد، فهد خليل (٢٠١٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٦). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الشيبيل، عيبر عبيد (٢٠١٧). مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية وطرائق علاجه. مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، (١٣)، ١٠٧-١٣٦.
- شحاته، حسن (١٩٩٦). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة من الفترة ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١، (٢)، ٢٨٥-٣٣٤.
- الصوريكي، محمد علي (٢٠١٨). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (٨)، ١٧٤-١٨٤.
- ضوّة، إبراهيم عبد المجيد (٢٠٠٨). الصواب اللغوي: أسس نحوية - أخطاء لغوية - شواهد قرآنية - تدريبات شاملة وأجوبتها. دار المهاني للطباعة والنشر.
- الطراونة، كامل (٢٠١٥). المنتج الكتابي بين مسألتي الخطأ والصواب: مفاهيم وتطبيقات. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها. دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ والشعبي، محمد علاء (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب. دار الفكر العربي.
- الظفيري، محمد دهيم (٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت دراسة تشخيصية تحليلية. المجلة التربوية، ٦٣، ١٩٣-٢٤٣.
- العامري، عبد المحسن حمد (٢٠١٥). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. مجلة الكلية الإسلامية، (٣٣)، ٤٤٥-٤٧٤.
- العبري، خالد (٢٠٠٦). أخطاء لغوية شائعة. مكتبة الجيل الواعد.

- عطا ، إبراهيم محمد (٢٠٠٥). المرجع في تدريس اللغة العربية . مركز الكتاب للنشر.
- العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٥). فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٢)، ٩٧-١٣٩.
- الفوزان، عبد الرحمن (٢٠١١). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. شركة العربية للجميع.
- كلوب، فتحي (٢٠١١). الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بغزة وخطة مقترحة للعلاج. مجلة الزيتونة، (١١)، ٨-٥١.
- لافي، سعيد عبد الله (٢٠١٢). تنمية مهارات اللغة العربية. عالم الكتب.
- محجوب، ثريا (٢٠٠٩). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي: تشخيصها وعلاجها. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا. ٣٠، ١٢٣-١٦٣.
- المحرزي، سعيد ناصر (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف السادس الأساسي تشخيصها وأسبابها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- المحياوي، ريم بنت عطيه غانم (٢٠١٥). تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد، وطعيمة، رشدي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. دار الفكر العربي.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه. سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية

- Al-Abri, B. (2009). Effect of using process writing model based activities for teaching writing on the writing performance and attitudes of Omani students. (Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University.
- Harries, A. (1988). How to increase reading ability? Longmans, Green and Co. Ltd.

المراجع العربية المترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- Al-Abri, K. (2006). Common language mistakes. Promising Generation Library.
- Al-Ahwal, A. (2015). The effect of integration between grammar and spelling in treating some common spelling errors among students of the College of Education at Al-Jouf University in the Kingdom of Saudi Arabia in their use of modern means of communication. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, (148), 257-280.
- Al-Ameri, A. H.(2015). Common spelling mistakes for male and female teacher preparation institutes. Journal of the Islamic College, 33, 445-474.
- Al-Bakr, F&. Al-Wahaibi, M. (2009). Common spelling mistakes for middle-school students: their diagnosis and causes. Journal of Humanities and Social Sciences, 8, 70-111.
- Al-Dhafiri, M. D. (2002). Common spelling mistakes for third and fourth graders in the middle school in Kuwait, an analytical diagnostic study. The Educational Journal, 63, 193-243.
- Al-Dulaimi, T.A. & Al-Waeli, S. (2005). Modern trends in teaching Arabic. Dar Al-Shorouk.
- Al-Dweik, Y. M. (2010). Analysing the linguistic errors mentioned in the official books issued by the departments of the deans of Mu'tah University (Unpublished Master dissertation) Mutah University.
- Al-Essawy, G. M. (2005). The effectiveness of using the method of mental libido in developing some language fluency skills and treating spelling errors for second cycle pupils in the Emirates. Journal of the College of Education, 22, 97-139.
- Al-Fawzan, A. (2011). Illuminations for teachers of the Arabic language for non-native speakers. Arab Company for All.
- Al-Mahrazi, S. N. (2012). Common spelling mistakes for sixth graders with a diagnosis and causes. (Unpublished Master dissertation). College of Education, Sultan Qaboos University.
- Al-Mahyawi, R. A. (2015). Analysis of the Arabic language book for the first secondary school in light of creative thinking skills. (Unpublished Master dissertation). Taibah University.
- Al-Rajhi, A. (1995). Applied linguistics and teaching Arabic. University Institution House.

- Al-Shbail, A. O. (2017). Arabic writing problems, the causes of spelling errors and methods of treating it. Journal of Research in the Algerian Language and Literature, 13, 107-136.
- Al-Swairki, M. A. (2018), grammatical errors common in the writings of students of King Abdulaziz University in Jeddah. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 8, 174-184.
- Al-Tarawneh, K. (2015). The Written Product Between Right and Wrong: Concepts and Applications. House curriculum for publication and distribution.
- Atta, I. M. (2005). The reference on teaching Arabic. The Book Centre for Publishing.
- Beja, A. H. (2001). Methods of teaching Arabic literacy skills and literature. University Book House.
- Dhawa, I. A. (2008). Linguistic correctness: grammatical foundations - linguistic errors - Quranic evidence - comprehensive exercises and their answers. Dar Al-Hani for Printing and Publishing.
- Hafez, N. A. (2006). Learning difficulties and therapeutic education. Zahraa Al-Sharq Library.
- Hamid, A. M. (2011). The effectiveness of a program based on language activities in developing some critical reading skills among middle school students in the Republic of Iraq(Unpublished Master dissertation). Institute of Arab Research and Studies, Arab Organization for Education, Culture and Science.
- Hussein, A., Rasllan, M., & Younes, F. (2014). Error Analysis as an Introduction to Treating Common Linguistic Difficulties and Mistakes in Teaching Foreign Languages, Reading and Knowledge Journal, (148), 257-280.
- Ibrahim, H. S.(2017). Common spelling mistakes in fifth secondary school (Analytical study). Journal of Arts, Letters, Humanities and Sociology, 12, 160-173.
- Khalifa, A. S. (2012). Common linguistic errors in the editorial subject for seventh-grade pupils and students in the basic stage, a field study at schools in Wad Hamid (Unpublished Master dissertation), Sudan University of Science and Technology.

- Klopp, F.(2011). Common spelling errors in the writing performance of sixth-graders of basic education in Gaza and a proposed treatment plan. Zaytuna Journal, (11), 8-51.
- Lafi, S. A. (2012). Development of Arabic language skills. Cairo: The World of Books.
- Madkour, A. A. (2007). Methods of teaching Arabic. Arab thought has sprouted.
- Madkour, A. A , Taima, R., & Haredi, I. A. (2010). The reference in teaching Arabic to speakers of other languages. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Mahjoub, S. (2009). Common spelling mistakes for fifth-grade primary school pupils: their diagnosis and treatment. Journal of the Faculty of Education, , (30), 163-163.
- Ministry of Education (2005). Reading weakness in the first cycle of basic education, its manifestations, causes, and treatment proposals, Sultanate of Oman.
- Rahima, F. Q. &Hamad, I. J. (2013). Common spelling mistakes of college students in Iraqi universities: diagnosis and treatment. Journal of Humanities, 16, 165-180.
- Shehata, H. (1996). Teaching dictation in the Arab world, its foundations, evaluation and development. Egyptian Lebanese House.
- Shehata, H. (2002). Teaching Arabic between theory and practice. Cairo: The Egyptian Lebanese House.
- Sheikh, M.A. (2001). Modern Trends in Addressing Reading Difficulties, The First Scientific Conference of the Egyptian Association for Reading and Knowledge: The Role of Reading in Learning Different Subjects from the 11-12 July 2001, 2, 285-334.
- Taima, R. A. (2004). The general foundations of the curricula for teaching the Arabic language "preparation, development and evaluation". Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Taima, R. A. & Al-Shuaibi, M. A. (2006). Teaching reading and literature. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Zayed, F. K. (2013). Teaching methods of the Arabic language between skill and difficulty, Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.
- Zayed, F. K. (2006). Common grammatical, morphological, and spelling errors. Amman: Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.

فاعلية استخدام أسلوب تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم

ديانا فهمي حمّاد

أستاذة القياس والتقويم التربوي والنفسي المساعد
جامعة أم القرى

فاعلية استخدام أسلوب تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم

ديانا فهمي حمّاد

الملخص:

هدف البحث إلى التحقق من فاعلية استخدام أسلوب تقييم الأقران في تحقيق بعض نواتج التعلم باستخدام تقييم الأقران مجهول الهوية. وقد تم جمع البيانات من عينة بلغ حجمها الإجمالي خمسة وأربعين طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى اللاتي يدرسن مقرر الإحصاء التطبيقي متطلب كلية.

في هذا البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية تطبيق تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية، والمنهج الوصفي للتعرف على فاعلية أسلوب تقييم الأقران على تحقق نواتج التعلم المرتبطة بمهارات المتعلم الشخصية وقيمه، ومنهج نوعي في تحليل محتوى استجابات العينة لبناء مقياس المنهج الوصفي من البحث. وخرج البحث بفاعلية أسلوب تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المحددة.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل - تقييم الأقران - نواتج التعلم - مهارات التعلم - المهارات المعرفية - المهارات الشخصية - قيم المتعلم.

The effectiveness of peer assessment method on achieving learning outcomes

Dayana Fahmi Hammad

Abstract:

The research aimed to investigate the effectiveness of using peer assessment method on achieving some learning outcomes by utilizing anonymous peer assessment type. Data were collected from a total sample of forty-five postgraduate female students (studying Applied Statistics as a required course of education master program) at Umm Al-Qura University.

In this study, a quasi-experimental approach was used to identify the effectiveness of using peer assessment on achieving learning outcomes related to cognitive skills. In addition to that, a descriptive approach was used to identify the effectiveness of the method on learning outcomes related to student values and personal skills while using a qualitative approach to analyze the content of sample responses to construct a measure for the descriptive approach.

The research results indicated the effectiveness of peer assessment method on achieving the specific learning outcomes.

Keywords: Alternative evaluation - peer assessment – learning outcomes – learning skills – cognitive skills – personal skills - student values

المقدمة

شهد ميدان التقييم تحولات متسارعة من المدخل التقليدي في التقييم، والمعتمد على تقويم المعلم للطالب في جوانب معرفية محدودة، إلى مدخل للتقويم متعدد الأبعاد يعتمد على تبني أساليب التقييم البديل، والتي تُحوّل الطالب من عنصر متلقي إلى كيان فاعل يشارك في عمليات التقييم من خلال أنشطة تعكس تمكنه من المهارات المعرفية المختلفة (علام، ٢٠٠٤)، ومن هذه الأساليب أسلوب تقييم الأقران وهو ذلك النوع من التقييم الذي يُسند فيه للطالب عملية إصدار حكم على أعمال الزملاء وفق أسس وقواعد واضحة، والمتبع للأبحاث في هذا المجال يلحظ تزايداً في توظيف تقييم الأقران في المواقف الأكاديمية (Mayfield, & Tombaugh, 2019)، ففوق التوجهات الحديثة في التعلم يعد إشراك الطالب في عملية التعلم والتقييم ضرورة لتحقيق الأهداف المطلوبة، ومقارنة بأسلوب التقييم التقليدي المعتمد على المعلم، يعتمد استخدام أسلوب تقييم الأقران على أساس أن عملية تحقيق الطالب لنواتج التعلم تتم من خلال عمليات معرفية عميقة ومعقدة لذلك يعد الطالب أكثر قدرة على إصدار الحكم من المعلم الذي يعتمد في تقييمه لواجبات التلاميذ على معرفة سابقة بموضوع التعلم وليس على عملية تعلم حديثة ومتعمقة (Race, 2001)، كما وأن هذا النوع من التقييم يُسهم في تطوير شخصية المتعلم بصورة أكثر شمولاً وعمقاً؛ وبالإضافة إلى ذلك فإن التحوّل الإجباري نحو التعلم عن بُعد والذي فرضته جائحة كوفيد-١٩، مع احتمال استمراره في ضوء موجات الانتشار المتكررة للمرض عالمياً، جعل الحاجة ملحة إلى التوسع في توظيف أساليب التقييم البديل مثل تقييم الأقران مما يتطلب دراسة فاعليتها وآثارها على تحقيق نواتج التعلم.

مشكلة البحث

أجريت العديد من الأبحاث التي تهدف للتحقق من فاعلية تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم في مجال المهارات المعرفية المعنية بتطبيق المعرفة والذي يقاس غالباً من خلال

تقييم الأداء التحصيلي لمهارات محددة يتضمنها تكليف يغطي جزءا من المقرر ويعكس تحقق نواتج التعلم على سبيل المثال (Lyman & Harutyunyan, 2019; Brusa, 2019; Nejad & Mahfoodh, 2019; Keys, 2019)، كما أجريت أبحاث في مجال المهارات الشخصية للمتعلم وقيمه والمعتمدة على سمات التنظيم الذاتي التي تساعد المتعلم على التفكير باستقلالية وتوجهه نحو النجاح في مجالات العمل والحياة (Nicol, 2010) ومنها مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتمثل المبادئ والأخلاق المهنية وتحمل المسؤولية والاستقلالية والمشاركة واتخاذ القرار، والتي يمكن قياسها من خلال أدوات التقرير الذاتي، على سبيل المثال (Wilson, & Mckenzie, Sprague, 2019; Simpson & Reading, 2019)، بالإضافة إلى ذلك فإن بعض الأبحاث هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب نحو تقييم زملاء مما أضفى شمولية وعمقا على نتائج هذه الدراسات (Brand-Gruwel, & Merriënboer, Sluijsmans, 2019; Kristanto, 2018; Yang, 2019).

إلا أن نتائج هذه الأبحاث التي تناولت تقييم الأقران وأثره على نواتج تعلم الطلاب لم تكن متسقة، فبعض الأبحاث قارنت بين أسلوب تقييم الأقران وتقييم المعلم والتقييم الذاتي (مدكور، ٢٠١٤؛ المطيري، ٢٠١٩؛ Nejad & Mahfoodh, 2019)، ورجحت نتائج بعض الدراسات كفاءة تقييم الأقران، وبعضها رجح كفاءة تقييم المعلم، وأبحاث لم تصل إلى فروق بين التقييمات الثلاث، وخرج البعض الآخر بمؤشرات لتحيز نتائج هذا النوع من التقييم (Mayfield, 2019; Tombaugh, & Sprague, 2019; Wilson, & Mckenzie, 2019)، وحتى دراسات اتجاهات الطلاب نحو تقييم زملاء لم تكن متجانسة حيث أشار بعضها إلى اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو خبرة تقييم الأقران وأشار بعضها إلى وجود اتجاهات سلبية (Kristanto, 2018; Yang, 2019)، بالإضافة إلى هذه التعارضات في نتائج الدراسات السابقة، فإن هذه الأبحاث تبنت منهجية محدودة تختص بنواتج تعلم جزئية للمقرر أو بتطبيق مقابلات تتضمن أسئلة محدودة لقياس المهارات الشخصية للمتعلم وقيمه، ونتيجة لظروف الجائحة والتحول نحو

التعليم الإلكتروني كانت الحاجة ملحة لتقليل الاعتماد على أدوات التقييم التقليدية المطبقة في الصف الحضوري، والتوسع في استخدام أدوات التقييم البديل في قياس نواتج التعلم الممكنة، فكان هذا البحث الذي يهتم بدراسة أثر استخدام تقييم الأقران على نواتج التعلم المهنية المعرفية التي تتحقق من خلال تكاليفات المقرر، وعلى نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات الشخصية للمتعلم وقيمه كما يدركها المتعلم، وتتحدد مشكلته الرئيسة في السؤال الآتي:

ما فاعلية استخدام تقييم الأقران في تحقيق بعض نواتج التعلم لطالبات الماجستير في كلية التربية بجامعة أم القرى؟

أسئلة البحث

- يتم الإجابة على مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:
- 1) هل توجد فروق في متوسطات أداء الطلاب التحصيلي الذي يعكس تحقق نواتج تعلم المهارات المعرفية بين المجموعة التجريبية والضابطة عائدة إلى استخدام تقييم الأقران؟
 - 2) ما دور استخدام تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بمهارات المتعلم الشخصية وقيمه من وجهة نظر المجموعة التي مارست تقييم الأقران؟

أهداف البحث

- يهدف البحث إلى:
- 1) تحديد فاعلية استخدام تقييم الأقران في تحقيق بعض نواتج تعلم المهارات المعرفية.
 - 2) تحديد دور استخدام تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بمهارات المتعلم الشخصية وقيمه.

أهمية البحث

في ظل زيادة الاهتمام والحاجة إلى تطوير أدوات التقييم البديل فإن نتائج هذه الدراسة تعد إضافات علمية في مجال تقييم الأقران الذي يحتاج للمزيد من البحث، ويمكن أن تقدم حلولاً للتعارضات في المخرجات البحثية للدراسات السابقة في هذا المجال.

كما أن مخرجات البحث الحالي تسهم في تزويد المختصين في الميدان التربوي بنتائج علمية يمكن توظيفها في تطوير أدوات التقييم التربوي لمخرجات التعلم، وتوجيه الجهود التربوية التدريسية الهادفة إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أسلوب تقييم الأقران أحد أساليب التقييم البديل في العملية التعليمية.

محددات البحث

تعميم نتائج البحث محدد بخصائص عينة طالبات الماجستير اللاتي تدرسنه الباحثة مقرر الإحصاء التطبيقي في كلية التربية بجامعة أم القرى بالفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ، وبنواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية والمهارات الشخصية للمتعلم وقيمه التي تقيسها أدوات البحث الحالي.

تعريف المصطلحات

- تقييم الأقران: يشير له علماء (٢٠٠٤: ٢١١) بأنه نوع من أنواع التقييم البديل يتضمن قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه من حيث الجودة أو الدقة أو الملاءمة وهذا يتطلب تنظيمًا وإعدادًا.

وتعرّفه الباحثة بأنه ذلك النوع من التقييم البديل الذي يُسند فيه للطالب عملية

إصدار حكم على أعمال زملاء وفق معايير وقواعد واضحة في سلم تقدير لفظي Rubric.

- تقييم الأقران مجهول الهوية: يقصد به في هذا البحث أنه ذلك النوع من تقييم الأقران والذي تكون فيه هوية المقيّم (القائم بالتقييم) والمقيّم (الخاضع للتقييم) غير معروفة للطرفين.

- نواتج التعلم: يقصد بنواتج التعلم أنها مخرجات التعلم التي "تحدد ما هو متوقع من المتعلم معرفته ويستطيع القيام به في مجال التعلم وما يتمثله في سلوكه، ويقصد بها المحصلة النهائية لعملية التعلم التي يجب أن تكون قابلة للقياس في ضوء أدوات تقييم تتوافق مع المستوى المقترن بالمؤهل" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠: ٧).

ويقصد بها في هذا البحث: مجموعة المهارات المعرفية والشخصية والقيم التي تعكس ما يستطيع المتعلم القيام به وما يتمثله في سلوكه، والتي يكتسبها نتيجة لمروره بمجموعة معينة من الخبرات التعليمية في مقرر الإحصاء التطبيقي المقدم ضمن برنامج الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى والتي يمكن قياسها من خلال أدوات البحث.

الإطار النظري

تقييم الأقران

يعد أسلوب تقييم الأقران أحد أساليب التقويم البديل والذي يعتبر جزءاً من بنية المنهج التعليمي الهادف إلى تقييم التعلم الجوهري وليس إجراءً دخيلاً هدفه تحديد تقدير أو درجة (جابر، ٢٠٠٢) ويتضح هذا من خلال مزاياه التالية:

مزايا تقييم الأقران:

يمكن تلخيص مزايا تقييم الأقران فيما يلي :

١) يتيح للطالب الاطلاع على خصائص الأعمال الجيدة للزملاء (علام، ٢٠٠٩) ويعطيه مجالاً لتجويد تكليفاته المقدّمة ويزوده بتغذية راجعة من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين ويساعده على تثبيت التعلم وفهم المادة الدراسية (Race, 2001؛ عبود، ٢٠١٦).

٢) إشراك الطالب في عملية التقييم يحوله إلى متعلم نشط في العملية التعليمية (علام، ٢٠٠٩)، ويطور قدراته على الحكم الموضوعي (Race, 2001)، وينمي تفكيره الناقد (محمد، أبورية، السيد، وسويدان، أبريل، ٢٠١٤؛ عبود، ٢٠١٦).

٣) يطور حس المسؤولية والاستقلالية لدى الطالب من خلال إتاحة الفرصة له لتحمل مسؤولية إصدار الأحكام على الآخرين (Merry & Reiling, Orsmond, 1996؛ علام، ٢٠٠٩؛ Brusa, 2019 & Harutyunyan).

٤) يعزز إحساس الطالب بالعدالة من خلال الاطلاع عن قرب على أسس عملية التقييم ومعاييرها (Race, 2001). ورغم هذه المزايا إلا أن تقييم الأقران يعاني من إشكاليات تتلخص فيما يلي:

عيوب تقييم الأقران

يتركز العيب الرئيس لتقييم الأقران في وجود مصادر متعددة لتحيز التقييم وعدم موضوعيته منها:

- ١) التنافسية العالية والتي قد تؤدي إلى إعطاء تقديرات منخفضة لأعمال الزملاء.
- ٢) نوع العلاقة بين الزملاء قبل وأثناء موقف التعلم والذي يؤثر على نتيجة التقييم سلباً أو إيجاباً.
- ٣) عملية التقييم تتطلب معرفة متخصصة بمحتوى المقرر وبطبيعة عملية التقييم ومعاييرها، هذه المعرفة قد لا تتوفر لدى الطالب (Merry & Orsmond, 1996؛ Reiling, 1996؛ علام، ٢٠٠٩؛ عبود، ٢٠١٦).

ويمكن التخلص من التحيز الناتج عن العلاقة بين الزملاء باللجوء لتقييم الأقران مجهول الهوية (Race, 2001)، بالإضافة إلى أن تحديد المطلوب من التكليف بدقة يعمل على أن يكون محتوى التقييم ضمن خبرة الطالب المعرفية، كما وأن وضع معايير واضحة للأداء المطلوب تقييمه يجعل إدراك الطالب لمهمته واقعيًا وتقييمه لتحصيل زملائه خاضعًا للحكم المنطقي الموضوعي (Orsmond, 1996 & Merry & Reiling).

أدوات تحديد قواعد ومحكات تقدير الأداء لتقييم الأقران

هناك أدوات لتحديد قواعد ومحكات تقييم الأقران، منها:

- سلم التقدير اللفظية Rubrics وتتطلب تحديدا ووصفا لمستويات الأداء الفعلي، مع إعطاء كل مستوى تقديرا رقميا محددًا، وتعد مناسبة للاستخدام في تقييم العروض التقديمية والواجبات الجماعية والفردية، وتتميز بأنها تعطي تقديرا رقميا للأداء.
 - قوائم الملاحظة Checklists وهي قوائم تتضمن معايير التكليف المطلوب تقييمه، وتصلح للاستخدام في تقييم الإنتاج العملي الإبداعي كإنتاج القطع الفنية، بوضع إشارة أمام المعايير التي تم الوفاء بها والمحددة مسبقا في القائمة (علام، ٢٠٠٩).
- ويعتبر استخدام سلم التقدير اللفظية هو الأنسب في البحث الحالي.

نواتج التعلم

تعريف:

- تُعرّف نواتج التعلم بأنها: "مجموعة المعارف والمعلومات والقدرات التي يحققها المتعلم ويكون قادرا على أدائها، نتيجة لاكتسابه مجموعة معينة من الخبرات التعليمية في مقرر دراسي أو مرحلة دراسية وتؤدي إلى تغيير في التحصيل الدراسي أو المواقف والاتجاهات" (الزبون وعوامله، نوفمبر ٢٠١٩: ٥).

نواتج التعلم وفق الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية:

تُبنى نواتج التعلم وفق ما ورد في الإطار الوطني للمؤهلات ضمن ثلاث مجالات هي المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم التي يتوقع أن يكتسبها المتعلم وهي في مجملها تمثل جانب مرتبط بالمعرفة النظرية وجانب مهاري معرفي مرتبط بتطبيق المعرفة، وجانب مرتبط بمهارات الشخصية وقيمها التي تساعد الفرد على النجاح في الحياة والعمل، والأخيرة ضمن ما يطلق عليه سمات التنظيم الذاتي Self regulation attributes ومنها تشتق سمات الخريج للمؤسسة التعليمية (Nicol, 2010)، وفيما يلي وصفا ملخصاً لهذه النواتج اعتمادا على الإطار الوطني للمؤهلات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠: ١١):

- المعرفة: ويقصد بها المعرفة العميقة الواسعة للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والعمليات والإجراءات فهماً يجمع بين نوع المعرفة وعمقها واتساعها.
 - المهارات: وتتضمن المهارات الإدراكية المرتبطة بتطبيق المعرفة (المهارات المعرفية) ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، بالإضافة إلى المهارات العملية والحركية ومهارات التواصل وتقنية المعلومات.
 - القيم: وتتضمن ما يمثله المتعلم من مبادئ ومعايير تحدد سمات شخصيته وتوجهه للنجاح في الحياة والعمل والمهنة، وتشمل القيم والأخلاق المهنية، والاستقلالية واتخاذ القرار، والثقة بالنفس والقدرة على العمل المنظم، والمشاركة وتحمل المسؤولية.
- نواتج التعلم لمرحلة الماجستير وفق الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية:**
- تحدد نواتج التعلم في المجالات الثلاث وفق ثمانية مستويات يقع تصنيف مرحلة الماجستير في المستوى السابع منها (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، ولكل مجال وصف لنوع نواتج التعلم المطلوبة للتحقيق، وفيما يلي موجزا لنواتج التعلم المطلوبة في المستوى السابع اعتماداً على ما جاء في الإطار الوطني للمؤهلات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠: ١٨):
- في مجال المعرفة: يؤكد الإطار الوطني للمؤهلات على نواتج التعلم المرتبطة بالفهم العميق والمتخصص للمبادئ والنظريات والإجراءات والتقنيات والتطورات الحديثة في مجال التخصص.
 - في مجال المهارات الإدراكية والعملية ومهارات التواصل وتقنية المعلومات، يتم التأكيد على إكساب المتعلم المهارات التطبيقية للبنى المعرفية ومهارات حل المشكلات عالية التعقيد واستخدام الأدوات المتقدمة في سياقات ترتبط بمجال التخصص، ومهارات استخدام الأساليب الكمية والكيفية للتعامل مع المعلومات والبيانات المرتبطة بمجال التخصص.

- في مجال القيم، يركز الإطار الوطني للمؤهلات على اكتساب المتعلم لقيم أهمها: التعبير عن الرأي بثقة، وتحقيق الذات والالتزام بالنزاهة والتخطيط، واتخاذ القرارات باستقلالية، وتحمل مسؤوليات العمل والقرارات.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة أورزموند وزميليه إلى (Orsmond, Merry & Reiling, 1996), تطبيق أسلوب تقييم الأقران مجهول الهوية على عينة من (٧٨) طالبا من طلاب جامعة بالسنة الأولى تم تقسيمها إلى (٣٩) مجموعة عمل كل مجموعة تتكون من طالبين، وطلب منهم عمل بوسترات في موضوعات محددة مع تحديد معايير لتقييم البوسترات، تشير نتائج البحث إلى أن المقارنة بين تقييم المعلم والطالب قد لا تكون صادقة في سياق تقييم الأقران، حيث أشار تحليل الاتفاق بين تقييم المعلم والطالب إلى أن نسبة الاتفاق تتراوح بين ٣١% - ٦٢%، وكانت نسبة التحيز للأعلى over-marking في تقييم الأقران ٥٦%، و٢٦% نسبة التحيز للأدنى under-marking، وأشارت نتائج تحليل استبيان تقييم الطلاب لتجربة تقييم الأقران تفضيلهم الإيجابي لهذا الأسلوب وأثره الإيجابي على تطوير قدراتهم الشخصية المرتبطة بعملية التعلم مثل زيادة الثقة بالنفس والقدرة على العمل المنظم وعمق التفكير الا انه يستهلك الوقت.

بينما هدف بحث سلويس مانز وزميليه إلى (Brand-Gruwel, & Sluijsmans, 2002), دراسة أثر التدريب على تقييم الأقران على أداء عينة من طلاب التربية العملية بلغ حجمها (٩٣) طالبا تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتدريب المجموعة التجريبية على تحديد معايير الأداء، وإعطاء التغذية الراجعة، وكتابة تقرير التقييم، لتكليفات المقرر الدراسي. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في جودة مهارات التقييم، كما كانت نتائج الأداء التحصيلي الأكاديمي للمجموعة التجريبية أعلى من أداء المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الاستبيان رضا المجموعة التجريبية عن إعادة تصميم المقرر واستخدام طريقة تقييم الأقران.

وكان من أهداف دراسة (فراح، ٢٠١٢) الكشف عن فعالية تقييم الأقران في تحسين أداء الطلاب وعن اتجاهات الطلاب نحو تقييم الأقران، بلغ حجم العينة (١٠٢) طالبا وطالبة يدرسون مقرر مهارات الكتابة باللغة الانجليزية، (٧٨) منهم في المجموعة التجريبية و(٢٤) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة، وطبق عليهم اختبارا تحصيليا واستبيانًا، تكون من (٢٠) عبارة على تدرج موافقة خماسي، خرج البحث بوجود فروق دالة في الأداء التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وفروق دالة في اتجاه الطلاب الإيجابية نحو تجربة تقييم الأقران لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (الشيخ، ٢٠١٤) بحثًا من أهدافه دراسة أثر اختلاف نمط هوية الطلاب (مجهول/ معلوم) في تقييم الأقران على الأداء المعرفي والمهاري وجودة المنتج على عينة من (٦٠) طالب وطالبة من جامعة الفيوم وتشير النتائج المرتبطة بالهدف إلى أن الأداء المعرفي والمهاري كان أعلى بصورة دالة في حال نمط الهوية المجهول.

وقارن (مدكور، ٢٠١٤) في بحثه بين ثلاث أنواع من التقييم (المعلم، الأقران، الذات) في بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية على الأداء التحصيلي والمهاري والتفكير الابتكاري للطلاب في إنتاج رسوم تعليمية حاسوبية، وبلغ حجم عينة البحث (٣٩) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة قسموا إلى (٣) مجموعات، وتوصل الباحث إلى أن تقييم المعلم أفضل في الجانب المعرفي معبرا عنه بالتحصيل الدراسي، وتقييم الأقران أفضل في تنمية الأداء المهاري والتفكير الابتكاري للطلاب، أما التقييم الذاتي فلم يخرج البحث بما يشير إلى كفاءته في تحقيق نواتج التعلم .

وهدف (محمد وآخرون، أبريل، ٢٠١٤) في بحثهم إلى التعرف على جدوى توظيف استراتيجية تقييم الأقران في بيئات التعلم الإلكترونية على التفكير الناقد، وباستخدام المنهج التجريبي تم تقسيم عينة البحث البالغة (٦٠) من طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية إلى مجموعتين متساويتين، استخدم مع الأولى مقياسا تحليليا للتقدير اللفظي Rubric ومع الثانية مقياسا كليا للتقدير اللفظي، وبمقارنة نتائج المجموعتين على مقياس

التفكير الناقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التي قامت بتقييم الأقران باستخدام مقياس تقدير تحليلي.

وقام (مجاهد، ٢٠١٥) بدراسة من أهدافها وضع نموذج مقترح لمستودع رقمي وفق احتياجات أعضاء هيئة التدريس في ضوء استراتيجية لتقييم الأقران وفق نمط الهوية المجهولة، وبتطبيق استمارة قياس رضا تضمنت بُعد تقييم الأقران على (٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية، بلغت نسبة الرضا عن ضرورة استخدام الاستراتيجية في النموذج المقترح ١٠٠ %

وكان من أهداف دراسة (عبدالسلام، ٢٠١٧) التعرف على أثر بورتفوليو إلكتروني مبني على نظرية تجهيز المعلومات، على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية وتقليل العبء المعرفي باستخدام التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وبلغ حجم العينة (٢١٠) طالبا وطالبة، (٧٠) منهم شكلوا المجموعة الضابطة و(١٤٠) في المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فروقا دالة لصالح المجموعة التجريبية في تطوير مهارات إدارة المعرفة وكان من التفسيرات التي أوردها الباحث لهذه النتائج، أن إتاحة الاطلاع على نماذج تعليمية للأقران وتقييم محتواها باستخدام معايير محددة ترتبط بالشكل العام ودقة المحتوى وصياغته من خلال البورتفوليو الإلكتروني، أسهم في مساعدة الطالب على تطوير تكليفاته، ووفر له تغذية راجعة، وعزز ثقته بنفسه.

وهدفت دراسة لوينون (Loignon, et al., 2017) للكشف عن أثر برنامج تدريبي للطلاب على تقييم الأقران في تجويد قدرتهم على الحكم، وبلغ حجم العينة (٣٢٢) طالبا جامعا قسموا إلى (١٧١) طالبا في المجموعة التجريبية و (١٥١) طالبا في المجموعة الضابطة، وخرجت الدراسة بأن إخضاع الطلاب للتدريب يجعلهم أكثر قدرة على التصنيف الصحيح لأداء زملائهم، وأكثر دقة في الحكم على مستوى أداء الأقران.

وأجرى كريستانو (Kristanto, 2018) بحثا يهدف إلى الكشف عن وجهة نظر عينة من (٣٢) طالبا من طلاب الجامعة نحو تقييم الأقران في مقرر الأساليب الإحصائية

وتشير النتائج إلى أن هذا النوع من التقييم يسر عملية تعلم الطلاب ويمكنهم من تقييم أعمالهم من خلال مقارنتها بأعمال الآخرين، إلا أن هناك نسبة من الطلاب كان لهم اتجاه سلبي تجاه تقييم الأقران برره بقلّة خبرة الأقران في إعطاء تقييمات عادلة للآخرين.

وسعى (المطيري، ٢٠١٩) في بحثه إلى تحديد الفرق في التغذية الراجعة من تقييم المعلم والتغذية الراجعة من تقييم الأقران على التحصيل الدراسي بتطبيق تجربة قسمت فيها عيبتها إلى (٣) مجموعات في كل مجموعة (١٠) طلاب من طلاب المرحلة الثانوية وتعرضت الأولى إلى تغذية راجعة من تقييم المعلم والثانية إلى تغذية راجعة من تقييم الأقران أما المجموعة الثالثة فدرست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج المرتبطة بالمجموعتين الأولى والثانية (تقييم المعلم والأقران على الترتيب) إلى أن الفروق في التحصيل بينهما دالة لصالح المجموعة التي تعرضت لتقييم المعلم.

وهدف بحث نجاد ومحفوظ (Mahfoodh, 2019Nejad &) إلى مقارنة (٣) أساليب للتقييم، وهي التقييم الذاتي، تقييم المعلم، تقييم الأقران، والكشف عن اتجاهات الطالب نحو أنواع التقييم الثلاثة، وأجريت التقييمات لعروض شفوية لعينة من (٦٠) طالبا من طلاب مقرر اللغة الإنجليزية، وخرجت الدراسة بعدم وجود فروق دالة بين الأساليب التقييمية الثلاثة في درجة العروض الشفوية، أما نتائج الاستبيان فأشارت إلى أن المعلم يلجأ إلى معايير أكثر صرامة في تقييمه من معايير تقييم زملاءه، كما تشير النتائج إلى أن تقييم زملاءه يزيد من دافعية التعلم لدى الطلاب.

وأجرى يانج (Yang, 2019) دراسة للكشف عن اتجاهات طلاب الدبلوم اللغة الإنجليزية، بتطبيق مقياس اتجاهات الطلاب نحو تقييم عروض شفوية لزملاءه على عينة من (١٦٣) طالبا، وأشارت نتائج بحثه إلى أن أكثر من نصف العينة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو تقييم الأقران.

وسعى سيمبسون وريدينغ (Simpson, 2019Reading &) في دراستهما للكشف عن مخرجات تطبيق تقييم الأقران على (٧٤) طالبا من طلاب البكالوريوس،

وقد صممت مهام التقييم بهدف تطوير المهارات والمعرفة والثقة بالنفس لدى الطلاب كمتقنين، وتحليل نتائج المقابلات، خرج البحث بأن مشاركة الطلاب في تقييم الأقران طور مهاراتهم التقييمية والتنظيم الذاتي لديهم Self-regulation.

وقام تشاك سايريس وساوثورث (Chaktsiris, 2019 & Southworth) بدراسة تهدف لجمع بيانات من (٣٠) طالب جامعي للتعرف على أثر تقييم الأقران على تطوير السمات غير المعرفية للطلاب، وباستخدام استبيان مغلق مفتوح خرجت الدراسة بأن تقييم الأقران ساهم في تطوير السمات الآتية: الانضباط الذاتي self-discipline، والمرونة في التعامل resilience مع الضغوط، زيادة الثقة.

هدف دراسة ليمان وكيز (Lyman, 2019 & Keyes) إلى التعرف على أثر استخدام تقييم الأقران على الجانب المعرفي والسمات الوجدانية لعينة من (٤٣) من طلاب الدراسات العليا قسموا إلى (٢١) طالبا في المجموعة التجريبية و (٢٢) طالبا في المجموعة الضابطة، قام أفراد المجموعة التجريبية بتقييم خطط بحثية لزملائهم، خرجت نتائج الدراسة إلى أن استخدام تقييم الأقران خفض القلق، وحسّن القدرات المعرفية، فأسهم في تثبيت التعلم من خلال إتقان المحتوى content master، وخفض القلق المرتبط بالتكليف وزاد ثقة الطالب في قدراته.

وطبق بروسا وهارتونيان (Brusa, 2019 & Harutyunyan) بحثا هدف إلى تحليل أثر تقييم الأقران على جودة كتابة المقال الأكاديمي، على عينة بلغت (٦٨) طالبا من طلاب الجامعة لغتهم الأم هي الإسبانية، تم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية، تخضع الضابطة لتقييم المعلم فقط، وتخضع التجريبية لتقييم الأقران وفق إجراءات مسبقة التحديد، وتشير نتائج الدراسة إلى تحسن دال في الأداء التحصيلي للمجموعة التجريبية.

وأجرى هان داياتي وزميليه (Handayani, 2019 & Genisa & Triyanto) بحثا هدف إلى دراسة أثر استخدام تقييم الأقران على أداء الطلاب في مجموعات المناقشة، بلغت العينة (٩٦) طالب من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى (٢٤) مجموعة تتكون كل

مجموعة من (٤) طلاب، تم استخدام تقييم الأقران الداخلي والخارجي (تقييم داخل كل مجموعة، وتقييم المجموعات للآخرين)؛ وتشير النتائج إلى أن استخدام تقييم الأقران يحسّن من أداء الطلاب في المناقشات الجماعية، ومن المهارات الشخصية (توليد الأفكار، الاحترام، المسؤولية، الانتباه، الانصات إلى الرأي الآخر)، ومهارات عمل الفريق، ومهارات حل المشكلات .

وهدف سبراجو وزميليه (Sprague, Wilson, & Mckenzie, 2019) في دراستهم إلى المقارنة بين أسلوبين من أساليب التقييم البديل وهما تقييم الأقران والتقييم الذاتي في سياق تقييم المشاريع الجماعية، على عينة من (١٦٢) طالبا جامعيًا، وتدعم نتائج الدراسة استخدام تقييم الأقران في المشاريع الجماعية، كما تشير النتائج إلى تحيز التقييم الذاتي مقارنة بتقييم الأقران، حيث يميل الأفراد إلى إعطاء أنفسهم تقييما أعلى من تقييم أقرانهم لهم.

وأخيرا أجرى مايفيلد وئمبا (Mayfield, 2019 & Tombaugh) دراسة طولية على عينة حجمها (٤١٨) طالبا من طلبة الدراسات العليا درسوا مقرر القيادة والعمل الجماعي من عام ٢٠١٣ وحتى عام ٢٠١٦، في الدراسة يتم تقييم الأقران مرتين خلال الفصل الدراسي، مرة في منتصفه ومرة في نهايته، وكل فرد في المجموعة يقيم زملاءه بالإضافة إلى تقييم نفسه، وخرج البحث بأن هناك عدة مصادر للتحيز في تقييم الأقران بعضها عائد للقائم بالتقييم والبعض عائد للزميل الخاضع للتقييم، ورغم أن وجود معايير واضحة وموضوعة مسبقا يساعد في تحسين مخرجات التقييم واتساق التقديرات بين المقيمين المختلفين، إلا أنه لا يعد مقياسا دقيقا لأداء الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة

كما سبق عرضه نلاحظ أن الدراسات السابقة تعرضت لموضوع تقييم الأقران ضمن مجالين رئيسيين:

(أ) المجال الأول تضمن أبحاثا هدفت لدراسة أثر تقييم الأقران على تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية معبرا عنها بالأداء التحصيلي، كما تضمن سياق بعض الأبحاث في هذا المجال مقارنة مع أنواع أخرى من التقييم، وبعضها تضمن البحث في مصادر تحيز تقييم الأقران كما يلي:

(١) في سياق أثر تقييم الأقران على تحقق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية معبرا عنها بالأداء التحصيلي للطلاب فإن نتائج الأبحاث لم تكن متسقة، فقد خرجت نتائج الدراسات (Brand-Gruwel, & Merriënboer, Sluijsmans, 2002؛ فراح، ٢٠١٢؛ Brusa, 2019؛ Harutyunyan, &) بوجود أثر إيجابي على تحصيل المجموعة التي طبقت تقييم الأقران؛ ويدعم ذلك نتائج دراسة (الشيخ، ٢٠١٤) التي قارنت بين استخدام تقييم الأقران مجهول الهوية بمعلوم الهوية وكانت نتائج التحصيل لصالح التقييم مجهول الهوية، وكذلك كانت نتائج دراسة (Wilson, & Mckenzie, 2019 Sprague) داعمة لأثر الإيجابي لاستخدام تقييم الأقران مقارنة بالتقييم الذاتي في تحسين الأداء التحصيلي للطلاب في المشاريع الجماعية؛ ويختلف عنهم في النتائج دراستي (مدكور، ٢٠١٤؛ المطيري، ٢٠١٩) والتي خرجت بأن أثر تقييم المعلم أفضل من تقييم الأقران على الأداء التحصيلي؛ أما دراسة (Mahfoodh, 2019 Nejad &) التي قارنت بين أثر تقييم الأقران وتقييم المعلم والتقييم الذاتي على التحصيل فلم تصل إلى وجود فروق دالة بين الأنواع الثلاثة.

(٢) وفيما يخص تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بتحقيق نواتج التعلم المرتبطة بمهارات شخصية المتعلم وبناء قيم المتعلم الإيجابية لديه فقد كانت النتائج تشير في معظمها إلى وجود أثر إيجابي لتقييم الأقران على قيم المتعلم التالية: زيادة الثقة بالنفس (Merry & Reiling, 1996 Orsmond؛ عبدالسلام، ٢٠١٧؛ Chaktsiris, 2019 Southworth؛ & Lyman, 2019 Keyes &)، والاحترام، والمسئولية، والانتباه، والانصات إلى الآخر (Genisa Handayani،

(Triyanto, 2019 &)، كما خرجت دراسات بأن تقييم الأقران يزيد الانضباط الذاتي والمرونة في التعامل مع الضغوط (Southworth, Chaktsiris & Lyman, 2019 Keyes &) ويزيد من دافعية التعلم (Nejad, 2019 Mahfoodh &)؛ أما فيما يخص مهارات التعلم نجد أن نتائج الدراسات خرجت بوجود تأثير إيجابي لاستخدام تقييم الأقران على تحسين مهارات الفرد في تقييم الأقران (Brand-Gruwel, & Sluijsmans, 2002 Merriënboer, Loignon, et al., 2017 Simpson & Reading, 2019) وتحسين مهارات التقييم الذاتي (Kristanto, 2018)، تحسين الأداء المهاري (الشيخ، ٢٠١٤؛ مذكور، ٢٠١٤) وتحسين القدرات المعرفية (Lyman, 2019 Keyes &)، والقدرة على التعلم المنظم وعمق التفكير (Orsmond, 1996 Merry & Reiling, Simpson & Reading, 2019)، وتحسين التفكير الابتكاري وتوليد الأفكار (مذكور، ٢٠١٤؛ Handayani, 2019 Genisa & Triyanto,)، وتطوير التفكير الناقد (محمد وآخرون، أبريل، ٢٠١٤)، تنمية مهارات إدارة المعرفة وتقليل العبء المعرفي (عبدالسلام، ٢٠١٧) بالإضافة إلى وجود دراسات أشارت نتائجها إلى إسهام تقييم الأقران في تطوير تعلم الطالب من خلال توفير التغذية الراجعة للطلاب (عبدالسلام، ٢٠١٧؛) وتثبيت التعلم (Kristanto, 2018 Lyman & Keyes, 2019).

(٣) ورغم نتائج الدراسات السابقة التي كان أغلبها يدعم استخدام تقييم الأقران إلا أن هناك مؤشرات لوجود إشكاليات في استخدام تقييم الأقران سببها التحيز حيث أشارت نتائج دراسة (Orsmond, 1996 Merry & Reiling,) إلى وجود تحيز أدنى أو أعلى في تقييم الأقران، وخرجت نتائج دراسة (Mayfield, 2019 Tombaugh &) بتحديد مصادر للتحيز عائدة للقائم بالتقييم ونوع العلاقات بينه وبين الزميل الخاضع للتقييم.

ب) وفي المجال الثاني هدفت الأبحاث إلى دراسة اتجاهات العينة نحو استخدام تقييم الأقران فوجد دراسات اهتمت بتحديد اتجاهات الطلاب نحو تقييم الأقران وخرج أغلبها بوجود اتجاهات إيجابية (Brand-Gruwel, & Sluijsmans, 2002; Merriënboer, 2002; فراح، ٢٠١٢؛ Yang, 2019), ما عدا دراسة (Kristanto, 2018), فنتائجه تشير إلى اتجاهات سالبة وتخوف الطلاب من اعتماد المعلم على تقييم زملائهم في تقدير أدائهم التحصيلي، وهناك دراسة واحدة اهتمت برضا أعضاء هيئة التدريس عن استخدام تقييم الأقران وكانت نتائجها إيجابية (مجاهد، ٢٠١٥).

منهجية البحث

في هذا البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية تطبيق تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية، والمنهج الوصفي للتعرف على فاعلية أسلوب تقييم الأقران على تحقق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات الشخصية للمتعلم وقيمه، ومنهج نوعي في تحليل محتوى استجابات العينة لبناء مقياس الجانب الوصفي من البحث.

مجتمع البحث وعينته

يضم مجتمع البحث طالبات الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى، أما عينته فتحدد بطالبات الشعب الثلاث اللاتي تدرس لهن الباحثة مقرر الإحصاء التطبيقي وإجمالي عددهن (٤٥) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى يمثلن عينة البحث الحالي.

تم تعيين شعبتين من تخصص علم النفس لتكون مجموعة تجريبية إجمالي عدد الطالبات فيها (٢٧) طالبة، والشعبة الثالثة من تخصص المناهج وطرق التدريس وعدد طالباتها (١٨) طالبة عُينت مجموعة ضابطة، وفيما يلي جدولاً يوضح توزيع العينة:

جدول ١: توزيع العينة حسب الفئة العمرية وتخصص البكالوريوس ونوع مجموعة التجربة والنسب المئوية للمجموع الكلي

النسبة المئوية	المجموع	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		فئة التصنيف
		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
						الفئة العمرية:
٥١,١١	٢٣	٢٠	٩	٣١,١١	١٤	٢٥ سنة فأقل
٤٦,٦٧	٢١	١٧,٧٨	٨	٢٨,٨٩	١٣	من ٢٦ إلى ٣٠ سنة
٢,٢٢	١	٢,٢٢	١	-	-	من ٣١ إلى ٣٥ سنة
						تخصص البكالوريوس:
٥١,١١	٢٣	٢٢,٢٢	١٠	٢٨,٨٩	١٣	علمي
٤٨,٨٩	٢٢	١٧,٧٨	٨	٣١,١١	١٤	نظري
١٠٠	٤٥	٤٠	١٨	٦٠	٢٧	المجموع

متغيرات البحث:

متغيرات التجربة:

- المتغير المستقل: هو تقييم الأقران وتم تحديد النوع مجهول الهوية بناءً على نتائج الأبحاث (الشيخ، ٢٠١٤؛ Tombaugh, 2019 Mayfield &)،
- المتغير التابع: ناتج التعلم المرتبط بالمهارات المعرفية كما يعكسه أداء الطلاب التحصيلي وفق تقييم المعلم، لوجود أدلة بحثية تشير إلى أن تقييم المعلم يؤثر في تحصيل الطلاب بطريقة أجود من تقدير الأقران (مدكور، ٢٠١٤) وأدلة تشير إلى عدم اتساق تقديرات الأقران مع بعضهم ولا مع تقديرات المعلم (Demonacos, Ellis & Barber, 2019)، وبناء على ما أشار إليه الإطار النظري (علام، ٢٠٠٩؛ عبود، ٢٠١٦) ونتائج الأبحاث السابقة (Merry & Orsmond, Reiling, 1996؛ Tombaugh, 2019 Mayfield &)، من وجود تحيز في تقدير الأقران، بالإضافة إلى تحفظ المجموعة التجريبية على تضمين درجات تقييم الأقران ضمن درجات المقرر لنفس الأسباب.

- المتغيرات المضبوطة: تم تثبيت المتغيرات الآتية: النوع (إناث)، التخصص الدراسي (الطالبات يدرسن في كلية التربية)، أستاذ المقرر، إجراءات التقييم للمجموعة التجريبية، وتوحيد أسلوب تقييم الأداء التحصيلي البعدي على التكاليفات، وتم التحقق من عدم وجود فروق في مستوى الأداء التحصيلي القبلي والذي يعكس القدرة على اكتساب نواتج التعلم، بالإضافة إلى تحييد أثر العلاقات الشخصية من خلال استخدام تقييم الأقران مجهول الهوية.

المتغير الوصفي:

- دور استخدام تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات الشخصية للمتعلم وقيمه.

المحتوى المعرفي للمقرر:

يقدم قسم علم النفس مقرر الإحصاء التطبيقي الذي أقرته كلية التربية متطلب كلية لطلاب مرحلة الماجستير، وبمراجعة توصيف مقررات الماجستير لتخصص الإحصاء والبحوث" (١٤٤٠هـ) وهو التخصص المعني بتقديم المقرر يمكن تحديد ما يلي:

موضوعات مقرر الإحصاء التطبيقي:

يمكن تصنيف موضوعات مقرر الإحصاء التطبيقي الواردة في التوصيف في المجالين التاليين وتحت كل مجال الموضوعات التفصيلية التي يتضمنها المقرر:

- موضوعات الإحصاء الوصفي: مقاييس النزعة المركزية، مقاييس التشتت، الدرجات المحولة، مقاييس العلاقة.

- موضوعات الإحصاء الاستدلالي: اختبار الفروض، اختبار (ت).

تصميم التجربة

يعتمد تصميم التجربة على أحد أنواع تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة والمسمى بالمجموعة الضابطة غير المتكافئة ذو القياس القبلي البديل The control group design with proxy premeasure، وهو أحد التصميمات التي تتبع المنهج شبه التجريبي المعتمد على أساليب المعاينة غير الاحتمالية، ويأخذ التصميم الشكل الآتي:

المجموعة	التحصيل القبلي	المتغير المستقل	التحصيل البعدي
التجريبية	المعدل التراكمي	تقييم الأقران مجهول الهوية	درجة الطالبات على التكاليفات (تصحيح أستاذ المقرر)
الضابطة	المعدل التراكمي	-	درجة الطالبات على التكاليفات (تصحيح أستاذ المقرر)

شكل ١: تصميم التجربة

التحقق من التكافؤ القبلي في القدرة التحصيلية على تحقيق نواتج التعلم لمجموعي التجربة:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في القدرة التحصيلية قبل إجراء التجربة تم اختبار الفرض الآتي: لا توجد فروق في متوسطات أداء الطلاب التحصيلي القبلي مقاسا بالمعدل التراكمي القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة؛ وذلك بتطبيق اختبار (ت) بين متوسطي المعدل التراكمي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة^(١).

جدول ٢: نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي المعدل التراكمي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اختبار تجانس التباين بين مجموعات المقارنة		اختبار (ت) بافتراض تجانس التباين	
					إحصاء ليفين	مستوى الدلالة	درجات الحرية	إحصاء (ت) الدلالة
المجموعة التجريبية	٢٧	٣,٧٧	٠,٧٥٨	٠,١٤٦	٠,٠٠٠	٤٣	٠,٩٩٨	
المجموعة الضابطة	١٨	٣,٦٧٨	٠,٣٦٣	٠,٠٨٦				

(١) حاولت الباحثة إجراء ضبط إحصائي باستخدام تحليل التباين المصاحب Analysis of covariance لاختبار الفرض الآتي:

لا توجد فروق في متوسطات أداء الطلاب التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة عادة إلى استخدام تقييم الأقران مع ضبط التحصيل القبلي متمثلاً في درجة المعدل التراكمي للطالبات
إلا أن النتائج الأولية لاختبار تحليل تباين المصاحب تشير إلى انخفاض العلاقة الخطية بين التابع (درجات الطالبات على التكاليفات الثلاثة) والمتغير المصاحب (المعدل التراكمي القبلي) مما يشير إلى عدم مناسبة استخدام تحليل التباين المصاحب (ملحق ٢).

من جدول (٢) فقد بلغت قيمة إحصاءة (ت) القيمة (٤٨٢, ٠) وهي قيمة غير دالة عند $(\alpha = 0, 05)$ مما يعني تجانس المستوى التحصيلي القبلي للمجموعتين، وتشير إحصاءة ليفين والبالغة قيمتها (٠, ٠٠٠) وهي قيمة غير دالة عند $(\alpha = 0, 05)$ إلى تجانس تباين المجموعتين؛ وهذه النتيجة متوقعة حيث أنه لا يوجد اختلاف في النوع بين المجموعتين بالإضافة إلى تقارب نسب خصائص فئات العينة بين المجموعتين، وانتماء المجموعتين إلى نفس الكلية.

إجراءات تطبيق التجربة

- ١) تم تحديد (٣) تكاليف أساسية للمقرر، تكليف يغطي مقاييس النزعة المركزية والتشتت والدرجات المحولة، تكليف لمقاييس العلاقة، تكليف لتطبيق اختبار (ت).
- ٢) تحديد نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية (حساب الإحصاءات المطلوبة وتفسيرها) ومهارات استخدام التقنية المرتبطة بالمعرفة (استخدام البرامج الإحصائية في إجراء العمليات الإحصائية المطلوبة وتفسير مخرجاتها) والتي يقيسها كل تكليف مع تحديد معايير التقييم وبناء قاعدة تقييم Rubric لكل تكليف (نواتج التعلم ومعايير التقييم ملحق ١).
- ٣) في كل مرة تقوم كل طالبة في المجموعة التجريبية بتقييم تكتيفين لزميلتين مختلفتين، والمحصلة أن تقوم كل طالبة بإجراء (٦) تقييمات للأقران في التجربة، بشرط ألا يتكرر اختيارها للرقم أكثر من مرة، ولا تقيم تكليفها الخاص.
- ٤) بعد إنهاء عرض الموضوع يتم تحميل ملف التكليف المطلوب على منصة البلاك بورد مع قاعدة التقييم.
- ٥) يتاح للطالبات (٤) أيام لإنجاز التكليف وتسليمه خالياً من الإشارة لهوية كاتبه.
- ٦) ترفع التكاليف في مستودع رقمي رقم (١)، ويتاح للطالبات دخوله لتحميل ملفات التقييم، يتم تقييم الزملاء لكل تكليف على مرحلتين في المرحلة الأولى تختار كل طالبة ملفاً لا يكون ملفها الخاص ثم تنقله إلى مستودع جديد رقم (٢) لإتاحته لتقييم المرحلة الثانية، في المرحلة الثانية تختار الطالبة ملفاً جديداً من المستودع رقم (٢)،

وتنقل الملف إلى المستودع رقم (٣)، بنهاية مرحلتي التقييم لكل تكليف تنتقل جميع الملفات من المستودع (١) إلى المستودع (٣).

(٧) الدورة السابقة مدتها (٧) أيام تبدأ من موعد اللقاء وتنتهي قبل موعد اللقاء الذي يليه، بنهاية الأسبوع تسلم كل طالبة ملفين لتقييم زميلتين.

الخصائص السيكومترية لنتائج تقييم التكاليف:

تم التحقق من ثبات تصحيح التكاليف بحساب معامل الارتباط بين درجتي تقييم زملاء لكل تكليف، وحساب معامل الارتباط بين متوسط درجة تقييم زملاء مع درجة تقييم أستاذ المقرر فكانت قيم معامل الارتباط عالية تراوحت بين (٠,٧٩) في أدناها و(٠,٩١) في أعلاها وهذه القيم تشير إلى ثبات تصحيح التكاليف (قيم معاملات الارتباط ملحق ٣).

كما تم حساب معامل الارتباط بين مجموع متوسط تقييمات زملاء للتكاليف الثلاث ومجموع درجات تقييم المعلم فكان معامل الارتباط (٠,٨٨) وهي قيمة عالية تشير إلى اتساق تقييم التكاليف بين المصححين.

مقياس دور استخدام تقييم الأقران في إكساب المهارات الشخصية للمتعلم وتطوير قيمه من وجهة نظر الطالبات

خطوات بناء المقياس:

اعتمد بناء المقياس على منهج تحليل المحتوى وفق الخطوات الآتية:

(١) بعد إنهاء تقييم التكليف الثاني طلبت الباحثة في سؤال مفتوح موجه لطالبات المجموعة التجريبية، تحديد مزايا وعيوب وصعوبات إجراء تقييم الأقران المرتبطة بعملية التعلم، بالإضافة إلى الانطباع العام عن هذه الخبرة.

(٢) إجراء تحليل محتوى للإجابات في ضوء مهارات الشخصية للمتعلم وقيمه، وخرجت الباحثة بقائمة من (٢٢) عبارة، تقيس - من وجهة نظر الطالبات - تحقق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات الشخصية للمتعلم وقيمه والتي تنمي استقلالية المتعلم

Learner Autonomy وتساعد على النجاح، مثل: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والاستقلالية واتخاذ القرار، والثقة بالنفس والقدرة على العمل المنظم، والمشاركة وتحمل المسؤولية والوعي بقدراتهم الشخصية.

(٣) تم تحكيم مناسبة العبارات لمحتوى الاستجابات لدى مجموعة من المختصين وكانت نسبة الاتفاق على مناسبة العبارات تتراوح بين ٦٦,٧% - ١٠٠% (ملحق ٤).

(٤) تحويل المقياس إلى صورة إلكترونية بتدرج موافقة خماسي ليطبق على المجموعة التجريبية البالغ عددها (٢٧) طالبة.

صدق المقياس

يستخدم الاتساق الداخلي للتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس (مراد وسليمان، ٢٠٠٢) ويتم بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة بمجموع عبارات المقياس فكانت معاملات الارتباط جميعها دالة ماعدا لعبارتين تم حذفهما وإعادة تعديل قيمة المجموع الكلي ثم إعادة حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات الباقية والمجموع الكلي المعدل، فتراوح مدى معاملات الارتباط الجديدة من (٠,٨٢٩) إلى (٠,٤٣٣) وجميعها دالة عند ($\alpha = 0,01$) ماعدا عبارة واحدة كانت قيمة معامل ارتباطها دالة عند ($\alpha = 0,05$)، وبذلك يكون عدد العبارات للمقياس الأخير (٢٠) عبارة (معاملات الارتباط موجودة في ملحق ٥).

ثبات المقياس

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس بعد التعديل (٢٠ عبارة) فكانت قيمة معامل ألفا = (٠,٩٣٠)، وهي قيمة عالية جدا تدل على ثبات المقياس واتساق استجابات الطالبات عليه.

نتائج البحث

الإجابة على التساؤل الأول الذي نصه:

هل توجد فروق في متوسطات أداء الطلاب التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة عائدة إلى استخدام تقييم الأقران؟

ستتم الإجابة على التساؤل السابق من خلال اختبار الفرض الآتي: لا توجد فروق في متوسطات أداء الطلاب التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة عائدة إلى استخدام تقييم الأقران.

لاختبار الفرض سيتم تطبيق اختبار (ت) بين متوسطي الدرجات التحصيلية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار:

جدول ٣: نتائج اختبار تجانس التباين واختبار (ت) للفرق بين متوسطي الأداء التحصيلي

للمجموعتين التجريبية والضابطة

اختبار (ت)	اختبار تجانس التباين		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
	بافتراض عدم تجانس التباين	بين مجموعات المقارنة					
مستوى الدلالة	إحصاء (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	إحصاء ليفين			
**٠,٠٠٠	٥,٢٠٥	٢٠,٤٢٦	**٠,٠٠٢	١٠,٥٥٣	٥٧,٩٦٣	٢٧	المجموعة التجريبية
					٥٠,٨٤٧	١٨	المجموعة الضابطة
					١,٣٠٤		

** دال عند $(\alpha = 0,01)$

تشير الأرقام في جدول (٣) إلى وجود اختلاف دال بين تباين درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية حيث تبلغ قيمة إحصاء ليفين (١٠,٥٥٣) وهي قيمة دالة عند $(\alpha = 0,01)$ ، وعليه سيتم الاعتماد على قيمة إحصاء (ت) المعدلة لاختبار الفروق بين متوسطات الأداء التحصيلي البعدي بين المجموعة التجريبية

والضابطة والتي بلغت القيمة (٥,٢٠٥) وهي قيمة دالة عند ($\alpha = ٠,٠١$) مما يعني وجود فروق معنوية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى أن الأداء التحصيلي الذي يعبر عن تحقق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية للمجموعة التي مارست تقييم الأقران أعلى من المجموعة الضابطة.

إن نتائج اختبار الفرض السابق تشير إلى ارتفاع متوسط الأداء التحصيلي للمجموعة التجريبية والذي يمكن عزوه إلى استخدام تقييم الأقران، كما تشير إلى أن تباين درجات المجموعة التجريبية أقل من تباين الدرجات في المجموعة الضابطة، أي أن درجات المجموعة التجريبية أعلى ومقاربة، مما يشير إلى أن نواتج التعلم فيها قد تحققت بشكل أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة والتي كان متوسط أدائها منخفضا والتفاوت بين درجات أفرادها كان أكبر من المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن استخدام تقييم الأقران يرفع متوسط الأداء التحصيلي ويجوّد التعلم والذي يعكسه ارتفاع درجات المجموعة التجريبية وتقارب مستوى أفرادها مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الإجابة على التساؤل الثاني الذي نصه:

ما دور استخدام تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات الشخصية للمتعلم وبقيمه من وجهة نظر المجموعة التي مارست تقييم الأقران؟

للإجابة على التساؤل الثاني تم حساب متوسط إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس دور استخدام تقييم الأقران في إكساب المهارات الشخصية للمتعلم وتطوير قيمه من وجهة نظر الطالبات والجدول الآتي يعرض قيم الإحصاءات الوصفية للإجابات على عبارات المقياس:

جدول ٤: متوسط الإجابات على عبارات المقياس مرتبة تنازليا حسب متوسط الإجابات على العبارة

م	العبارة	عدد المستجيبين	مجموع الإجابات	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة على العبارة
(١)	كنتُ عادلا وموضوعيا في تقييم زملائي.	٢٧	١٢٨	٤,٧٤	٠,٥٢٦	مرتفع
(٢)	تقييم الزملاء يساعد الطالب على زيادة الدقة وتفادي الأخطاء في تقديم التكاليف اللاحقة.	٢٧	١٢٣	٤,٥٦	٠,٦٩٨	مرتفع
(٣)	قلة الخبرة المعرفية للطالب القائم بالتقييم يجعل عملية التقييم غير دقيقة.	٢٧	١٢٣	٤,٥٦	٠,٦٤١	مرتفع
(٤)	تقييم الزملاء الجهول يساعد على التقييم بموضوعية.	٢٧	١٢٢	٤,٥٢	٠,٨٠٢	مرتفع
(٥)	تقييم الزملاء مفيد في الاطلاع على طرق جديدة لعرض وتنظيم وتنسيق الواجبات.	٢٧	١٢١	٤,٤٨	٠,٧٥٣	مرتفع
(٦)	تقييم الزملاء يجعل الطالب أكثر حرصا في تقديم واجباته لعلمه أنها ستراجع أكثر من مرة.	٢٧	١٢٠	٤,٤٤	٠,٦٤١	مرتفع
(٧)	خبرة تقييم الزملاء تعد تدريبا للمُقيم على الدقة والشمول في التقييم.	٢٧	١١٨	٤,٣٧	٠,٦٢٩	مرتفع
(٨)	بصورة عامة يعد تقييم الزملاء خبرة إيجابية.	٢٧	١١٨	٤,٣٧	٠,٧٩٢	مرتفع
(٩)	وجود معايير مسبقة للتقييم يساعد على التقييم بموضوعية.	٢٧	١١٧	٤,٣٣	٠,٨٣٢	مرتفع
(١٠)	تقييم الزملاء يزيد إحساس المُقيم (الطالب القائم بالتقييم) بالمسؤولية في تقدير الدرجة.	٢٧	١١٧	٤,٣٣	٠,٩٢٠	مرتفع
(١١)	يكتسب الطالب مهارة التقييم الذاتي من خلال تقييم واجبات زملائه.	٢٧	١١٧	٤,٣٣	٠,٧٨٤	مرتفع
(١٢)	تقييم الزملاء خبرة جديدة تمكّن الطالب من التعرف عن قرب على عملية التقييم.	٢٧	١١٧	٤,٣٣	٠,٦٧٩	مرتفع
(١٣)	تقييم الزملاء مفيد في الاطلاع على طرق مختلفة وصحيحة في الحل.	٢٧	١١٦	٤,٣٠	٠,٨٢٣	مرتفع
(١٤)	تقييم الزملاء يساعد الطالب على تصحيح معلوماته.	٢٧	١١٦	٤,٣٠	٠,٨٢٣	مرتفع
(١٥)	تقييم الزملاء يساعد الطالب على تثبيت المعلومات.	٢٧	١١٤	٤,٢٢	١,٠١٣	مرتفع

م	العبارة	عدد المستجيبين	مجموع الإجابات	متوسط الإجابات	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة على العبارة
(١٦)	تقييم الزملاء ينمي التفكير الناقد لدى الطالب المقيّم.	٢٧	١١٢	٤,١٥	٠,٨١٨	مرتفع
(١٧)	تقييم الزملاء يساعد الطالب على اكتساب معلومات إضافية.	٢٧	١٠٩	٤,٠٤	٠,٨٩٨	مرتفع
(١٨)	تقييم الزملاء ساعدني في فهم طريقة تقييم أستاذ المقرر لتكليفات الطلاب.	٢٧	١٠٩	٤,٠٤	٠,٩٤٠	مرتفع
(١٩)	اعتقد أن الطالب يمكنه تقييم زملائه بالدرجات.	٢٧	٨٦	٣,١٩	١,٠٧٥	متوسط
(٢٠)	اعتقد أن الطالب يجب أن يشارك في تقييم زملائه.	٢٧	٨١	٣,٠٠	١,١٧٧	متوسط
	مجموع المقياس	٢٧	٢٢٨٤	٤,٢٣	١٠,٨٣ ٩	مرتفع

تشير قيم متوسطات الإجابات في جدول (٤) إلى أن استخدام الأقران يعمل على تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بقيم المتعلم ومهاراته الشخصية بصورة عالية، فدور تقييم الأقران في تطوير قيم المتعلم وإكسابه المهارات الشخصية المعينة على النجاح من وجهة نظر الطالبات هو بمستوى مرتفع لكامل المقياس ولجميع العبارات، ما عدا عبارتين فمتوسط الإجابات لهما يشير إلى مستوى متوسط، وهاتين العبارتين محتوَاهما يتضمن رأي أفراد العينة حول مشاركة الطلاب في تقييم الأقران.

مناقشة النتائج:

تشير نتائج البحث إلى فاعلية تقييم الأقران مجهول الهوية في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية والشخصية للمتعلم وقيمه، فنتائج الإجابة على السؤال الأول أظهرت أن الأداء التحصيلي للمجموعة التي مارست تقييم الأقران أعلى بصورة دالة من أداء المجموعة الضابطة والتفاوت بين درجاتها أقل والذي يعكس في مجمله جودة عملية التعلم في المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتسق مع نتائج أغلب الدراسات التي تعرضت لأثر تقييم الأقران على تحصيل نواتج التعلم (Brand-Gruwel, & Merriënboer, Sluijsmans, 2002؛ فراح، ٢٠١٢؛ الشيخ، ٢٠١٤؛ Brusa, 2019؛ Harutyunyan, & Sprague, 2019؛ Wilson, & Mckenzie, 2019)، وتتسق مع نتائج دراسة (مدكور، ٢٠١٤) التي كانت نتائجها تشير إلى كفاءة تقييم الأقران في تنمية الأداء المهاري والتفكير الابتكاري للطلاب، وتختلف نوعاً ما عن نتيجة دراسته التي تشير إلى كفاءة تقييم المعلم في الجانب المعرفي والتي اعتمد في تقديرها على اختبار تحصيلي لقياس محتوى في إنتاج الرسوم التعليمية بالفوتوشوب، أما الدراسة الحالية فتركز على جانب مهارات المعرفة التطبيقية في مقرر الإحصاء التطبيقي، كما تتسق مع نتائج جزئية لدراسة (Nejad & Mahfoodh, 2019) التي تشير إلى اتساق طريقتي تقييم المعلم وتقييم الأقران وهو ما خرجت به نتائج ثبات تقييم تكاليفات الطالبات في الدراسة الحالية، إلا أن الفروق في نتائجه لم تكن دالة وهي نتيجة متوقعة حيث أن المقارنات تشير إلى ثبات التصحيح بين التقييمات الثلاث (تقييم معلم، تقييم أقران، تقييم ذاتي) حيث كانت لنفس المجموعة باستخدام نفس مقياس التقدير، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على المقارنة بين مجموعتين الأولى مارست تقييم الأقران والثانية لم تمارسه.

وتشير نتائج الإجابة على السؤال الثاني إلى أن تقييم الأقران ذو أثر إيجابي في تحقيق نواتج التعلم المرتبطة بتقييم المتعلم، فهو يساعد على زيادة العدالة والموضوعية في التقييم، والإحساس بالمسئولية في تقييم الزملاء، والحرص في تقديم تكليف أفضل وهو ما يتسق مع نتائج الدراسات (Orsmond, Merry & Reiling, 1996؛ عبد السلام، ٢٠١٧؛ Chaktsiris, Southworth, & Keyes, Lyman, 2019؛ Handayani, Genisa & Triyanto, 2019)، كما أن تقييم الأقران يحقق نواتج التعلم المرتبطة بالمهارات الشخصية للمتعلم، فيزيد من دقة الطالب ويساعده على تفادي الأخطاء في تقديم التكاليفات اللاحقة، ويتيح له الاستفادة من تكاليفات الزملاء الآخرين في تطوير تكاليفاته اللاحقة، ويقدم تدريباً للطالب على مهارات التقييم، ومن

خلاله يكتسب مهارة التقييم الذاتي، ويزوده بتغذية راجعة تساعد على تثبيت معلوماته وتصحيح الخاطئ منها، وينمي التفكير الناقد، ويساعده على فهم معايير تقييم المعلم للطلاب، وهذا يتسق مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال (Sluijsmans, Brand-Gruwel, & Merriënboer, 2002؛ الشيخ، ٢٠١٤؛ مدكور، ٢٠١٤؛ محمد وآخرون، أبريل، ٢٠١٤؛ Loignon et al., 2017؛ عبدالسلام، ٢٠١٧؛ Kristanto, Lyman, & Keyes, 2019؛ Simpson & Reading, 2019).

بالإضافة لذلك فقد كشفت نتائج البحث عن أهمية تزويد الطالب بمعايير مسبقة للتقييم حيث تساعده على التقييم الموضوعي، كما كشف عن أن اتجاه طالبات المجموعة التجريبية كان إيجابيا نحو خبرة تقييم الأقران وهو ما يتسق مع الأبحاث (Sluijsmans, Brand-Gruwel, & Merriënboer, 2002؛ فراح، ٢٠١٢؛ Yang, 2019)، إلا أن هناك مؤشر على عدم ثقة أفراد المجموعة التجريبية في إشراك الطالب في التقييم ومنحه صلاحية إعطاء الدرجات حيث كان مستوى الموافقة متوسطاً على العبارات المرتبطة، وهو ما لمستته الباحثة من تحفظ الطالبات على تضمين درجات تقييم الأقران ضمن درجة المقرر نتيجة لقلة خبرة الأقران إعطاء تقييمات عادلة وهو ما يتسق مع الاتجاهات السلبية التي خرجت بها دراسة (Kristanto, 2018)، بالإضافة إلى تخوف البعض من عدم الوفاء بإتمام عملية التقييم بصورة مرضية.

ورغم أن نتائج البحث الحالي كانت متسقة مع أغلب نتائج الأبحاث المشابهة إلا أن تعميم نتائجه محدد بخصائص العينة وبتشابه الموقف التجريبي ذو الضبط العالي الذي تم بتثبيت المتغيرات الآتية: النوع، الكلية، أستاذ المقرر، ضبط القياس القبلي وتثبيت القياس البعدي في تقييم المعلم، وتقارب خصائص العمر والخلفية التعليمية، بالإضافة إلى استخدام التقييم مجهول الهوية لتحديد أثر العلاقات الشخصية بين الزملاء، وهو ما يجعل الموقف التجريبي مصطنعاً ومؤثراً على الصدق الخارجي للتجربة والمرتبطة بتعميم النتائج مما يتطلب المزيد من الدراسات.

التوصيات

- بناء على ما يمر به العالم من جائحة صحية تتطلب التوجه نحو التباعد الاجتماعي والاعتماد بصورة أكبر على التعلم الإلكتروني بالإضافة إلى ما خرج به البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:
- (١) توجيه الاهتمام نحو استخدام تقييم الأقران واستدخاله ضمن منظومة التقويم التربوي لطلاب التعليم العالي.
 - (٢) تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أساليب التقويم البديل بصورة عامة وتقييم الأقران بصورة خاصة.

الدراسات المقترحة

- (١) دراسة لتحديد مجالات تطبيق تقييم الأقران في التعلم العالي.
- (٢) بحث أثر برنامج تدريبي لطلاب التعليم العالي في تقييم الأقران على تطوير مهارات الطلاب التقييمية.
- (٣) بحث أثر برنامج تدريبي لطلاب التعليم العالي في تقييم الأقران على تطوير المهارات الشخصية للمتعلم وقيمه.
- (٤) دراسة لتحديد مصادر التحيز في تقييم الأقران وأساليب ضبطها.
- (٥) دراسة مقارنة فعالية طرق مختلفة من تقييم الأقران على تحقيق نواتج التعلم.
- (٦) دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات تقدير الأداء المستخدمة مع تقييم الأقران.

المراجع

- توصيف مقررات الماجستير لتخصص الإحصاء والبحوث (١٤٤٠هـ). قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى، سحب في ٥ مارس، ٢٠٢٠، من الموقع:
https://uqu.edu.sa/coledumk_psy/App/FILES/70543
- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي
- الزبون، أحمد، عوامله، عبدالله (نوفمبر، ٢٠١٩). تصور مقترح لتجويد نواتج التعلم في التعليم العام، ملتقى "دور مكاتب التعليم في رفع مستوى التحصيل الدراسي": إدارة تعليم المنطقة الشرقية، سحب في ٦ يناير ٢٠٢٠، من الموقع
<https://edueast.deskpro.com/dps-fs/6e5f822a84a3116dd1deda6524986d31e42e3ec5/files/7102/3982/3981242JAJPPQPWKXDGQQM0--.pdf>
- الشيخ، هاني (٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهارى وجودة المنتج التعليمي. تكنولوجيا التعليم، ٢٤(٤). ٢١١ - ٢٩٠.
- عبدالسلام، أسامة محمد (٢٠١٧). بناء بورتفوليو إلكتروني مطور قائم على نظرية تجهيز المعلومات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وأثره في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية وتقليل العبء المعرفي. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، ١٩٨ - ٢٧٥.
- عبود، يسرا (٢٠١٦). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلاب. الكتاب العلمي للمؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، (١)، ١٨٠٣ - ١٨٣٨. جامعة الملك خالد، أبها.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل - أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فراح، محمد (٢٠١٢). أثر تقنية التغذية الراجعة من الأقران في تحسين مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلبة جامعة الخليل، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٢٦(١). ١٧٩ - ٢١٠.

- مجاهد، سهام عبدالحافظ (٢٠١٥). نموذج مقترح لمستودع رقمي تعليمي لتطوير المنتج النهائي لمقرر التربية الميدانية وفق احتياجات أعضاء هيئة التدريس في ضوء استراتيجية تقويم الأقران. دراسات عربية في التربية علم النفس، (٥٩)، ١٢١-١٦١.
- محمد، مصطفى، أبورية، وليد، السيد، رانيا وسويدان، أمل (أبريل، ٢٠١٤). أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب معهد الدراسات التربوية. تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، ٢٠٥-٢٣٣.
- مذكور، أمين (٢٠١٤). مصدر التقويم التكويني (المعلم- الأقران- الذات) بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أداء الطلاب والتفكير الابتكاري في إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر. تكنولوجيا التعليم، ٢٤(٢)، ١٦٥-٢٢٩.
- مراد، صلاح، سليمان، أمين (٢٠٠٢). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات اعدادها وخصائصها، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- المطيري، محمد (٢٠١٩). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (تقويم المعلم/ تقويم الأقران) في المدونات الإلكترونية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لمنهج الحاسب وتقنية المعلومات بمحافظة الدوادمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢ (٣)، ١٦٧-١٨٩.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). الإطار الوطني للمؤهلات. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم (٢٠٢٠). التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية. المملكة العربية السعودية.

Brusa, M. F. P. D., & Harutyunyan, L. (2019). Peer Review: A Tool to Enhance the Quality of Academic Written Productions. *English Language Teaching*, 12(5), 30-39. doi: 10.5539/elt.v12n5p30.

Chaktsiris, M. G., & Southworth, J. (2019). Thinking Beyond Writing Development in Peer Review. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1- 22. doi: 10.5206/cjsotl-rcacea.2019.1.8005.

- Demonacos, C., Ellis, S., & Barber, J. (2019). Student Peer Assessment Using Adaptive Comparative Judgment: Grading Accuracy versus Quality of Feedback. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 50-59.
- Handayani, R. A. D., Genisa, M. U., & Triyanto, T. (2019). Empowering Physics Students' Performance in a Group Discussion Through two Types of Peer Assessment. *International Journal of Instruction*, 12(1), 655-668. doi: 10.29333/iji.2019.12142a.

- Kristanto, Y. D. (2018). Technology-enhanced pre-instructional peer assessment: Exploring students' perceptions in a Statistical Methods course. *Research and Evaluation in Education*, 4(2), 105–116. doi: 10.21831/reid.v4i2.20951.
- Loignon, A. C., Woehr, D. J., Thomas, J. S., Loughry, M. L., Ohland, M. W., & Ferguson, D. M. (2017). Facilitating Peer Evaluation in Team Contexts: The Impact of Frame-of-Reference Rater Training. *Academy of Management Learning & Education*, 16(4), 562–578. doi: 10.5465/amle.2016.0163.
- Lyman, M., & Keyes, C. (2019). Peer-Supported Writing in Graduate Research Courses: A Mixed Methods Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(1), 11–20.
- Mayfield, C. O., & Tombaugh, J. R. (2019). Why Peer Evaluations in Student Teams Don't Tell Us What We Think They Do. *Journal of Education for Business*, 94(2), 125–138.
- Nejad, A. M., & Mahfoodh, O. H. A. (2019). Assessment of Oral Presentations: Effectiveness of Self-, Peer-, and Teacher Assessments. *International Journal of Instruction*, 12(3), 615–632. doi: 10.29333/iji.2019.12337a.
- Nicol, D. (2010) *The Foundation for Graduate Attributes: Developing self-regulation through self and peer-assessment*. Scotland: QAA for Higher Education, (13pages). Available at: www.enhancementthemes.ac.uk (Accessed: October 2020).
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239–250. doi: 10.1080/0260293960210304
- Race, P. (2001), *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*. Assessment Series No. 9, LTSN Generic Centre, (31pages). Retrieved January 6, 2020, from https://phil-race.co.uk/wp-content/uploads/Self_peer_and_group_assessment.pdf
- Simpson, R., & Reading, C. (2019). Developing as a Student Peer Reviewer: Enhancing Students' Graduate Attributes of Producing Evaluative Judgements and Oral Feedback Communication. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 38–49
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Merriënboer, J. J. G. V. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443–454. doi: 10.1080/0260293022000009311

- Sprague, M., Wilson, K. F., & Mckenzie, K. S. (2019). Evaluating the quality of peer and self evaluations as measures of student contributions to group projects. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1061–1074. doi: 10.1080/07294360.2019.1615417
- Yang, C. C. R. (2019). Student Responses to Online Peer Assessment in Tertiary English Language Classrooms. *TESL-EJ*, 23(1), 1-24.



**توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت
لدى طالبات جامعة أم القرى**

صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
الكلية الجامعية بالقنفذة - جامعة أم القرى

توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت

لدى طالبات جامعة أم القرى

صفية أحمد سالم الدقيل

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى الكشف عن درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى، وتحددت المشكلة في الإجابة على السؤال التالي: ما درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى؟

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (١٤٥) طالبة من طالبات البكالوريوس بالكلية الجامعية بالقنفذة من مجتمع يقدر بـ (٤٨٦٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتم بناء مقياس لجمع البيانات اختبر صدقه وثباته، وبعد التطبيق وجمع البيانات تم معالجته إحصائياً، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب: (حماية الحسابات والبيانات والمعلومات، جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات) جاءت بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل الرقمية - البحث على الانترنت - طالبات البكالوريوس.

The title of the study: employing digital mind habits in Internet research for Umm Al-Qura University students

Safia Ahmad Al.Degail

Abstract

The current study aimed mainly to reveal the degree of employing digital mind habits in Internet search for undergraduate students at Umm Al-Qura University, And the problem was determined in answering the following question: What is the degree of employing digital habits of mind in Internet search for undergraduate students at Umm Al-Qura University?

To achieve this goal, the descriptive analytical approach was used on a sample of (145) female students from the undergraduate college at Al-Qunfudhah University College from a community estimated to have (4860) students selected intentionally, A scale was built to collect data that tested its reliability and reliability. After application and data collection, it was statistically processed, The results have found that the degree of employing digital mind habits in Internet search for undergraduate students at Umm Al-Qura University in relation to both sides: (protecting accounts, data and information, collecting, organizing and evaluating data and information) came With in a high degree.

Key words: Digital Mind Habits - Internet Research - Undergraduate Students.

مقدمة:

العقل هو المحرك الأساسي للإنسان وهو الذي يميزه عن سائر المخلوقات، ويقوم العقل البشري يومياً بالعديد من العادات التي تختلف في وصفها ووظيفتها عن العادات الأخرى والتي بدورها تمكنه من مواجهة المواقف والمشكلات التي يتعرض لها بشكل مستمر، وهذا ما أكدته دراسة الشمري (٢٠١٣) أن عادات العقل التي يمتلكها الفرد تساعده على إيجاد الحلول للعديد من المعضلات التي تواجهه وهذا ما يدعو إلى تعلمها وتنميتها.

والمهتمون بعادات العقل في الوقت الحالي اتجه تركيزهم على الوسائل الحديثة التي يحصل بها المتعلمون على المعلومات، ويأتي هنا دور المنظومة التعليمية التي يتجلى دورها في تفعيل هذه العادات والانتقال بالعقل من حالته السلبية إلى حالة فاعلة نشطة من خلال التعامل مع التحديات التي يزر بها العصر الراهن وتحوله بكل ما فيه إلى عالم رقمي، وهذا ما أشارت إليه كليمان (٢٠١٧) كثر استخدام التكنولوجيا في كافة مجالات الحياة، ومن ذلك جاءت أهمية امتلاك المتعلم لكافة العادات العقلية الرقمية؛ لكي يواكب التطور الحاصل في العالم الرقمي، ففيها لا يقتصر المتعلم على الحصول على المعرفة ولكن يتعدى ذلك إلى كيفية الحصول عليها والقدرة على تقييم فائدتها وموثوقيتها.

ف نجد أن المعلومات والبيانات على المواقع الرقمية على سهولة الوصول إليها إلا أنها غالباً ما تكون غير منظمة أو مكررة أو غير موثوق في مصادرها، هذا كله جعل من الضروري تغيير نمط التفكير لدى المتعلم بطريقة تساهم في هذه المستجدات ويوظف من خلالها عادات العقل الرقمية لديه والتي تجعله قادراً على تنظيم المعلومات وغرلة المفيد منها من غيره بالإضافة لتحري الدقة في الاقتباسات والاستشهادات، ويؤكد على ذلك بينك (2019) يتميز العصر الذي نعيشه اليوم بطريقة مختلفة في التفكير وأسلوب مختلف

في الحياة تحكمه التكنولوجيا التي توجه سير العمل، مما يساعد على نشوء جيل قادر على التعامل مع المعلومات فيه ببراعة مستخدماً خبراته وعاداته.

وفي ظل الثورة الرقمية في العصر الحديث ارتبط البحث بشكل كبير في إنجازهِ بمواقع الشبكة العنكبوتية؛ كونها توفر المعلومات بشكل أفضل وأسرع وبطرق توفر الكثير من الوقت والجهد والتكلفة من الطرق التقليدية المستخدمة في جمع المعلومات التي يحتاجها الباحث، وهذا يؤكد أهمية تمكينه من تفعيل عاداته العقلية الرقمية لخدمته في حياته بشكل عام وخدمة تقدمه الأكاديمي بشكل خاص، فقد ذكر قطامي وعمور (٢٠٠٥) إن عادات العقل تجعل المتعلم يستخدم سلوكيات معينة قائمة على مهارات وعمليات عقلية من شأنها مساعدته في حياته العلمية وتحقيق التفوق العلمي؛ لما يمثله هذا النمو من وسيلة لتحقيق النجاح والتميز وبالتالي الإبداع في حياة المتعلم حاضره ومستقبله، كما جاءت دراسة الفالح (٢٠١٥) بتوصيات من بينها ما يشير إلى ضرورة تدريب المتعلمين على استخدام عادات العقل من قبل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين لما لها من فائدة كبيرة في تقدمهم العلمي، ودراسة Hazard (2013) التي أوصت بضرورة الاهتمام بعادات العقل لدى الطلاب الجامعيين لضمان نجاحهم وتفوقهم وتحقيق إنجازاتهم، ويؤيد ذلك ما ورد في تقرير البنك الدولي للتنمية لعام ٢٠١٦ حيث تساعد التقنيات الحديثة على تسهيل الحصول على المعلومات الجديدة من خلال خفض تكلفة الحصول عليها وإتاحة المزيد منها على نحو متجدد باستمرار.

مشكلة الدراسة:

التطور الهائل في العالم الرقمي وما فرضه علينا من تعامل مع الأجهزة الالكترونية للوصول للمعلومات التي نحتاجها هذا الأمر أثر بكل تأكيد على طريقة عمل العقل لدينا عن الطريقة التي اعتاد عليها في السابق، كما أن إتاحة جميع أنواع البيانات والمعلومات عبر شبكة الإنترنت جعل من الصعب علينا تلقي هذا الكم الهائل من المعلومات ومعالجتها بطريقة سليمة فنقع في مشكلة موثوقية المعلومات عند البحث عنها وجمعها،

وعلى الرغم من محاولتنا للتعامل بشكل يحقق لنا أكبر الفائدة من هذه التكنولوجيا، إلا أننا في بعض الأحيان نكون غير قادرين على حماية معلوماتنا وحساباتنا الشخصية على هذه الشبكة وغيرها من الأمور التي تؤثر حتما على جودة تقدمنا البحثي بشكل صحيح.

وفي هذا المجال جاءت هذه الدراسة لتكشف عن درجة توظيف طالبات البكالوريوس لعادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت، ومن ثم التوصل إلى النتائج والتوصيات التي تكفل أفضل الطرق للاستخدام الأمثل لهذه الأجهزة التكنولوجية بما يوفر أقصى استفادة من مواقعها في الحصول على كل ما من شأنه خدمة البحث، من ذلك تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

ما درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى؟

تساؤلات الدراسة: من منطلق السؤال الرئيس تم تحديد التساؤلات الآتية:

١- ما درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات؟

٢- ما درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات؟

أهداف الدراسة: تكمن أهدافها في التالي:

١- التعرف على درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات.

٢- التعرف على درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الدور الذي تقوم به عادات العقل الرقمية فهي تفتح للعقل البشري العديد من المجالات الواسعة للعمل معها من خلال تعامل المتعلم مع المواقف والمشكلات التي تواجهه باستخدام التقنيات الحديثة التي أصبحت جزءاً هاماً في حياته العلمية والعملية والتي تعد استجابة للتوجهات التعليمية الحديثة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وقد تكون نتائج هذه الدراسة مؤثر عام يوضح درجة توظيف طالبات جامعة أم القرى بمرحلة البكالوريوس لعادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت.

حدود الدراسة: يمكن توضيح حدود الدراسة في الأبعاد التالية:

- ١- البعد الزمني: توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب (حماية الحسابات والبيانات والمعلومات - جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات).
- ٢- البعد البشري: جميع طالبات البكالوريوس في الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى.
- ٣- البعد الزمني: التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ.
- ٤- البعد المكاني: القنفذة - الكلية الجامعية بالقنفذة.

مصطلحات الدراسة:

- ١- عادات العقل الرقمية - عُرِّفَتْ إجرائياً على أنها: الممارسات التي تستخدمها طالبة البكالوريوس عند تعاملها مع التكنولوجيا الحديثة بجميع أشكالها فتتحكم في حماية

الحسابات والمواقع وجمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات، بالإضافة لترتيب العمليات العقلية لديها بحيث تصبح مسهلة لا تحتاج فيها إلى أي جهد في التفكير.

٢- البحث على الانترنت - يقصد به في هذه الدراسة: جميع الإجراءات التي تتبعها طالبة البكالوريوس لتقديم تكليف في أحد المقررات مستخدمة أحد الأجهزة الالكترونية المرتبطة بشبكة الانترنت، بدءاً من حماية الحسابات والمعلومات ووصولاً إلى جمع وتنظيم وتقييم المعلومات وإنجاز البحث.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً - الاطار النظري:

عادات العقل الرقمية والبحث على الانترنت:

ان تغير العقل ظاهرة عالمية خصوصاً في القرن العشرين والقرن الحالي مقارنة بالماضي، حيث تبرز الفوارق الكبيرة التي نعيشها منذ عقود في المعلومات والتواصل بين سكان العالم الذي تحول الى قرية صغيرة، وقد أورد غرينفيلد (٢٠١٧) أنه أصبح بالإمكان معرفة ما يحصل بأي مكان في العالم بدقائق قليلة، ناهيك بما تقدمه ثورة الاتصالات من فتح آفاق معرفية وعلمية.

إن استخدام التكنولوجيا في الوصول إلى المعرفة مؤشراً لتقدم المجتمعات أو تخلفها كما تعد تكنولوجيا المعلومات وسيلة رئيسية وهامة في وقتنا الحاضر للحصول على المعلومات وهذا ما أكده الرحوي (٢٠١٣) تعد أجهزة الاتصالات الحديثة من حاسوب وانترنت وهواتف ذكية وغيرها وسائل هامة لاستخدام التقنية الرقمية والتي تعد دعامة للتعليم بأقصر طريق وأقل وثمان وأكبر فائدة.

ونتيجة الارتباط بين البحث عن المعلومات والبيانات والتكنولوجيا ظهر لدى العقل البشري عادات ارتبطت بهذا المجال أعادت تشكيل الطريقة التي يعمل بها الدماغ، حيث أن العقل يتطور من خلال تعاملنا مع التقنيات الرقمية الحديثة، ويتوقف نجاح

التعليم ومدى الاستفادة من هذه التقنيات في خدمة البحث على قدرة المتعلمين على التعامل معها في الحصول على المعلومات بالطرق الصحيحة وما يتبع هذا التعامل من حماية وجمع وتنظيم وتقويم.

تعريف عادات العقل الرقمية:

عرفها موقع تكنولوجيا التعليم والتعلم على أنها: "الممارسات التي يستخدمها المتعلم بالتكنولوجيا ليس شرطاً فقط في التعليم بدرجة عالية من الدقة والسرعة بحيث تصبح كالمسلمة التي لا تحتاج لمستوى عالي من التفكير".

أهمية عادات العقل الرقمية:

تبرز أهمية تنمية عادات العقل في قدرتها على تغيير طريقة تفكير الفرد واكسابه سلوكيات ذكية تجعله قادراً على بناء وإنتاج المعارف وتطويرها بدلاً من حفظها واسترجاعها، وتعمل على تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على تنظيم ما يدور حوله بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات، وبالتالي نجد متعلم يعالج البيانات والمعلومات بطرق منطقية متمكناً فيها من توظيف هذه العادات في مواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضه كونها أصبحت سلوكيات متكررة يمارسها باستمرار دون تفكير، وهذا ما ذكره كلا من الطويرقي وعيسى (٢٠١٨) تكمن أهمية عادات العقل في التطبيق العملي لها بعد تعلمها وهذا ما يعطيها صبغة الاستدامة وجعلها تتكرر بصفة دورية إلى ان تتحول مع الوقت إلى سلوك في شخصية المتعلم، وأشار بروج (٢٠١٩) على أنه عندما يتم تدريب مجموعة من الأفراد على موضوع ما تقوى لديهم الروابط الذهنية التي تساعدهم على استعادة الذاكرة مرة بعد الأخرى حتى تتكون لديهم كعادة.

ولذلك اتجهت الدعوات التربوية الحديثة نحو الاهتمام باستراتيجيات تربوية تهتم بتعليم وتدريب المتعلم على اكتساب العادات العقلية، والتحول فيها إلى عادات ذهنية يمارسها في حياته، هذه العادات أصبحت منطلقاً لاستراتيجيات تدريسية تدعم هذا

المجال، وقد أكد الحارثي (٢٠٠٢) إننا كمعلمون نهتم بالكيفية التي يتصرف بها المتعلم عندما لا يعرف الاجابة، ونركز على ملاحظة مقدرة الطالب على انتاج المعرفة أكثر من قدرته على استرجاعها وتذكرها.

خصائص عادات العقل:

- تتمتع العادات العقلية بعدد من الخصائص، وقد أوردتها كلا من قطامي وعمور (٢٠٠٥) وكوستا وكاليك (٢٠٠٣) على النحو التالي:
- ١- التقييم: ويتمثل في اختيار نمط السلوك الفكري المناسب للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل انتاجا.
 - ٢- وجود الميل: وتتمثل في الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة.
 - ٣- الحساسية: ويكون ذلك عن طريق إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.
 - ٤- امتلاك القدرة: وتتمثل في امتلاك الفرد للمهارات الأساسية والقدرات التي يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك.
 - ٥- الالتزام: ويتم ذلك عن طريق العمل على تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير ذاتها.
 - ٦- السياسة: هي اندماج العقلانية في جميع الأعمال والقرارات والممارسات ورفع مستواها.

يتضح من العرض السابق للخصائص أن الخاصية المهمة لعادات العقل تكمن في معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها في مواجهة المواقف أو المشكلات التي تواجه المتعلم في حياته، فهو يعيش اليوم في عالم رقمي تحول فيه الاهتمام من محور الأمية الرقمية إلى اتقان الاستخدام الأمثل للتقنيات واستخدام البحث الرقمي على أفضل وجه وبذلك يحتاج إلى عادات عقل رقمية تمكن المستخدم من تحقيق أقصى استفادة من الانفجار المعرفي الرقمي.

طرق تفعيل عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت:

تعتبر المعلومات الرقمية في وقت سابق احدى المهارات المتخصصة لدى الافراد، لكن في يومنا هذا اصبحت من الكفاءات الأساسية اللازمة لنجاح الفرد في حياته، وهذا الامر طور المهارات الرقمية لتصبح عادات عقلية رقمية لدى المتعلم ومن ذلك لزم التعرف على طرق تفعيلها في البحث على شبكات الانترنت وقد أوردها كلا من كوستا وكاليك (٢٠٠٨) ونوفل (٢٠٠٨) على النحو التالي:

- ١- التعريف: وذلك من خلال تحديد المعرفة المطلوبة للبحث، ثم وضع الكلمات المفتاحية للبحث حول المعرفة في صفحات الإنترنت والقدرة على تغيير الكلمات البحثية حتى الوصول إلى المعرفة المطلوبة.
- ٢- التخطيط: وذلك من خلال تحديد خطوات البداية في البحث، ثم اختيار طريقة عرض المعلومة.
- ٣- اختيار المصادر: من خلال تحديد المعلومات المطلوبة والمواقع الموثوقة والمصادر المتوفرة.
- ٤- عملية البحث: لا بد من التمكن من مهارات البحث ومفاتيح البحث في الأنترنت.
- ٥- تنظيم المعلومات: من خلال التدريب على كتابة المختصرات والكلمات المفتاحية.
- ٦- التقويم: في نهاية البحث الإلكتروني ينبغي وضع معايير لتقويم المعرفة التي تم الحصول عليها، ومدى جودتها وفائدتها وتوظيفها لخدمة البحث.

ما سبق يوجز الخطوات او الإجراءات المتبعة لتطبيق العادات العقلية التي لا بد تدريب المتعلم عليها عند بحثه على مواقع الانترنت للحصول على المعلومات، وتدريبهم على كيفية اكتساب المعارف وتنظيمها وتقييمها.

ثانياً - الدراسات السابقة:

قدم عبد الرحيم (٢٠١٨) دراسة هدفت من خلالها التعرف على تأثير عادات العقل والدافعية العقلية بأبعاها على كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية

بجامعة سوهاج، وكشفت النتائج بعد تحليلها إلى وجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والدافعية العقلية على كفاءة التعلم الإيجابية، بالإضافة إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية بين طلاب التخصصات العلمية في بعض الأبعاد وطلاب التخصصات الأدبية في أبعاد أخرى.

وهدفت دراسة الخالدي (٢٠١٨) إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بالقدرة العقلية وفق نظرية ستيرنبرج لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الدمام، وأظهرت النتائج أن عادات العقل تتوفر لدى الطالبات الموهوبات بدرجة كبيرة بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الدرجة الكلية لعادات العقل والدرجة الكلية للقدرة العقلية لدى الطالبات الموهوبات.

وأجرى كلاً من الطويرقي وعيسى (٢٠١٨) دراستهما بهدف التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارات العامة للكتابة الإبداعية ومهارات تنظيمها ومهارات محتواها.

وجاءت دراسة المقيد (٢٠١٧) بهدف التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار القوة الرياضية.

كما هدف كلا من التخينة وأبو رياش (٢٠١٧) من خلال دراستهما إلى تقصي مستوى العادات العقلية وأثرها في التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة مدارس عمان، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى العادات العقلية عند الطلبة، بينما أظهرت الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي الرياضي بعد

إخضاعهم للبرنامج التدريبي، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين العادات العقلية والتفكير الإبداعي الرياضي.

وجاءت قاسم (٢٠١٧) بدراسة هدفت من خلالها التعرف على عادات العقل لدى طلبة كلية التربية بجامعة بورسعيد ومدى اختلافها باختلاف الجنس أو الفرقة الدراسية أو التفاعل المشترك بينهما، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لمنغير الجنس ومتغير الفرقة والتفاعل المشترك بينهما على أبعاد عادات العقل المختارة.

وهدفت سالم وعطية (٢٠١٦) من خلال دراستهما إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل وكلا من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، والتعرف على تأثير الجنس والتحصيل على هذه العادات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة لعادات العقل وكلا من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل، بالإضافة لوجود فروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل وفاعلية الذات لصالح المتفوقين.

وقدم العواودة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل الأكثر شيوعا لدى طلاب جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي، وأسفرت الدراسة بعد إخضاع بياناتها للتحليل الإحصائي عن شيوع عادة المثابرة يليها التصور والابتكار بينما جاءت عادة الاصغاء بتفهم وتعاطف كأقل العادات انتشارا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ما بين عادات العقل واتخاذ القرار والاتزان الانفعالي.

وأجرى الفساطلة (٢٠١٥) دراسة هدف من خلالها التعرف على مستوى استخدام الطلبة المتفوقين لعادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين يمتلكون مستوى عال من عادات العقل ومستوى متوسط من القدرة على حل المشكلات، كما أظهرت النتائج امتلاك الإناث لعادات عقلية أكثر من الذكور.

وقام كلا من Chan & Sook Yee (2009) بدراسة الهدف منها التعرف على نسب الطلاب الذين يستخدمون التكنولوجيا الرقمية في الحصول على المعلومات المتعلقة بتكليفاتهم الدراسية، وقد خلصت النتائج إلى أنه يوجد عدد كبير من الطلاب بنسبة ٨٠% أفادوا بأنهم يستخدمون الأجهزة الرقمية على اختلاف أنواعها في الحصول على ما يريدون من معلومات وتكونت لديهم عادات عقلية رقمية نتيجة تسجيلهم الدائم للدخول في الانترنت.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في المنهج الوصفي التحليلي كدراسة الخالدي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بالقدرة العقلية وفق نظرية ستيرنبرج، ودراسة سالم وعطية (٢٠١٦) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل وكلا من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، ودراسة العواودة (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي، ودراسة الفساطلة (٢٠١٥) التي كانت تهدف إلى التعرف على مستوى استخدام الطلبة المتفوقين لعادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، ودراسة Chan & Sook Yee (2009) والتي كان الهدف منها التعرف على نسب الطلاب الذين يستخدمون التكنولوجيا الرقمية في الحصول على المعلومات المتعلقة بتكليفاتهم الدراسية، بينما اختلف البعض الآخر حيث كان منهجها شبه تجريبي كدراسة عبد الرحيم (٢٠١٨) التي هدفت من خلالها التعرف على تأثير عادات العقل والدافعية العقلية بأبعادها على كفاءة التعلم الإيجابية، ودراسة الطويرقي وعيسى (٢٠١٨) التي جاءت بهدف التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وجاءت دراسة المقيد (٢٠١٧) بهدف التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية، ودراسة التخينة وأبو رياش (٢٠١٧) التي كان الهدف منها تقصي مستوى العادات العقلية وأثرها في التفكير الإبداعي الرياضي،

ودراسة قاسم (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على عادات العقل لدى طلبة كلية التربية بجامعة بورسعيد ومدى اختلافها باختلاف الجنس أو الفرقة الدراسية أو التفاعل المشترك بينهما، كما انفقت الدراسة مع مثيلاتها السابقة في الأداة المستخدمة لجمع البيانات المتمثلة في المقياس المستخدم لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسات بعد تحليل نتائجها جميعها تأثير عادات العقل على مختلف المتغيرات التابعة، ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها هو تطبيقها على عادات العقل الرقمية المرتبطة باستخدام الأجهزة الالكترونية في البحث على الانترنت لدى الطالبات بجامعة أم القرى، وهذا لم يتم التطرق له في الدراسات جميعها.

إجراءات الدراسة:

- ١- منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتطبيق هذه الدراسة.
- ٢- مجتمع الدراسة: يضم جميع طالبات البكالوريوس بالكلية الجامعية بالقنفذة والبالغ عددهن (٤٨٦٠) طالبة حسبما أفادت به وكالة الكلية لشؤون الطالبات.
- ٣- عينة الدراسة: تم أخذ عينة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة الأصلي؛ كون الباحثة أستاذ مساعد في الكلية الجامعية بالقنفذة بلغ حجمها (١٤٥) طالبة.
- ٤- أداة الدراسة: تم إعداد استبانة صُممت لغرض الدراسة وهي أداة القياس المستخدمة تكونت من محورين هما:
 - ❖ توظيف عادات العقل الرقمية في تنمية مهارات البحث العلمي فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات، وقد تم صياغة (١٤) عبارة تتعلق بهذا المحور.
 - ❖ توظيف عادات العقل الرقمية في تنمية مهارات البحث العلمي فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات، وقد تم صياغة (١٥) عبارة تتعلق بهذا المحور.

وقد تم اعتماد مقياس Likert Scales ليكرت الثلاثي: (مرتفعة - متوسطة - ضعيفة)، ويقابلها من الدرجات (٣-٢-١) وهو المقياس المناسب لتحقيق الهدف من هذه الدراسة.

أ - **صدق الأداة:** تم التأكد من صدق المقياس باعتماد صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من ذوي الاختصاص في التربية والمناهج وطرق التدريس والتقنيات الحديثة، وبعد إدلاء مرئياتهم حول مضمونه تم التعديل على العبارات وإعادة صياغتها وإخراج المقياس في صورته النهائية في (٢٩) عبارة بعدما كانت (٣١)، والجدول رقم (١) يوضح توزيع العبارات على محوري المقياس على النحو التالي:

جدول (١) توزيع العبارات على محوري المقياس

رقم العبارات	عنوان المحور	م
١٤-١	توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات	١
٢٩-١٥	توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات	٢

ب- **ثبات الأداة:** تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٣)، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل:

جدول (٢) ثبات مقياس الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

معامل الارتباط	عدد العبارات	عنوان المحور	م
٠,٨٦	١٤	توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات	١
٠,٧٤	١٥	توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات	٢
٠,٨٣	٢٩	توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجميع الجوانب	٣

يوضح الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي بلغ (٠,٨٣)، وهذه النسبة تدل على درجة ثبات مقبولة للأداة وبالتالي إمكانية تطبيقها.

٥- الأساليب الإحصائية ومعالجة البيانات: تم معالجة البيانات التي تم جمعها من العينة واخضاعها للتحليل الإحصائي عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ بغية الإجابة على تساؤلات الدراسة عن طريق معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الأداة، بالإضافة لاستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومن ثم ترتيب العبارات تنازلياً في ضوء إجابات أفراد العينة وفق المتوسط الحسابي.

نتائج الدراسة (عرضها وتفسيرها ومناقشتها):

تمت الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:
إجابة السؤال الأول: ينص السؤال الأول على: ما درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم جدولة استجابات العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المقياس المدرجة تحت هذا السؤال، وترتيب الاستجابات تنازلياً وفق قيم المتوسط الحسابي على النحو التالي:

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة والترتيب لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات

م	عادة العقل الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	ت
٣	أجري النسخ الاحتياطي لبياناتي البحثية باستخدام أحد الخدمات السحابية للتخزين على شبكة الانترنت أو عمل نسخة لها على وحدة تخزين خارجية	٤, ١٨	٠, ٨٨	مرتفعة	١
٧	استخدم المواقع الموثوقة للتسجيل فيها كالمكتبات الرقمية ومراكز الدراسات البحثية ومحركات البحث المعتمدة	٤, ١٣	٠, ٩٦	مرتفعة	٢
١	استخدم كلمات سر قوية وأمنة لحساباتي على مواقع الانترنت لحمايتها من السرقة	٤, ١٢	٠, ٨٤	مرتفعة	٣
٨	استخدم إيميلي الجامعي لأرسال أوراقي البحثية لعضو هيئة التدريس على المواقع الالكترونية	٤, ١٠	٠, ٨٧	مرتفعة	٤

ت	درجة التوظيف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عادة العقل الرقمية	م
٥	مرتفعة	٠,٨٣	٤,٠٠	أحتفظ بكلمة سر آمنة وقوية لموقعي الجامعي يختلف عن غيره من المواقع على الانترنت	٢
٦	مرتفعة	٠,٩٨	٣,٩٥	أستخدم البريد الالكتروني في مراسلة المواقع البحثية للحصول على الدراسات السابقة والمراجع	٩
٧	مرتفعة	٠,٩٥	٣,٨٥	أحتفظ بمعلوماتي الخاصة بعيدا عن مواقع الشبكات الاجتماعية	١٤
٨	مرتفعة	٠,٩٠	٣,٨١	أجنب حفظ كلمة المرور في حساباتي عند الدخول من أجهزة حاسب عامة	٤
٩	مرتفعة	٠,٩٦	٣,٨٠	أحذف المواقع والحسابات والتطبيقات الضارة للتخلص من الفيروسات على جهازي	٦
١٠	مرتفعة	٠,٩٧	٣,٧٥	أجنب استخدام الشبكات المجانية العامة حتى لا أعرض معلوماتي لخطر السرقة	١٣
١١	مرتفعة	٠,٩٨	٣,٦٠	أطلع على سياسة الخصوصية لأي موقع أسجل فيه وفق ما يراعي خصوصية وسلامة حساباتي	١١
١٢	متوسطة	٠,٨٦	٣,٣٥	لدي القدرة على التعامل مع جميع المعلومات الشخصية المشتركة على الانترنت	١٢
١٣	متوسطة	٠,٨١	٣,٣٠	أبحث عن حل لأي عطل قد أتعرض له في حساباتي على الانترنت من خلال الدروس على اليوتيوب بدلا من الاستعانة بمهندسي التقنيات	١٠
١٤	متوسطة	٠,٩٦	٣,٠٠	التزم بالنصائح والارشادات الأمنية التي يقدمها الخبراء حول الحسابات على الانترنت	٥
				المجموع	
	مرتفعة	٠,٩٥	٣,٧٦		

يوضح الجدول (٣) ترتيب العبارات لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات والتي تتراوح قيمها بين (٤, ١٨) و(٣, ٠٠)، فقد حصلت العبارات رقم (٣ - ٧ - ١ - ٨ - ٢ - ٩ - ١٤ - ٤ - ٦ - ١٣ - ١١) على درجة توظيف مرتفعة ونص عباراتها تنازلياً: (أجري النسخ الاحتياطي لبياناتي البحثية باستخدام أحد الخدمات السحابية للتخزين على شبكة الانترنت أو عمل نسخة لها على وحدة تخزين خارجية وحفظها في مكان آمن، استخدم المواقع الموثوقة للتسجيل فيها كالمكتبات الرقمية ومراكز الدراسات البحثية ومحركات البحث المعتمدة، استخدم كلمات

سرّ قوية وأمنة لحساباتي على مواقع الانترنت لحمايتها من السرقة، استخدم ايميلي الجامعي لأرسال أوراقى البحثية لعضو هيئة التدريس على المواقع الالكترونية، أحتفظ بكلمة سرّ آمنة وقوية لموقعى الجامعي يختلف عن غيره من المواقع على الانترنت، أستخدم البريد الالكتروني فى مراسلة المواقع البحثية للحصول على الدراسات السابقة والمراجع، أحتفظ بمعلوماتى الخاصة بعيدا عن مواقع الشبكات الاجتماعية، أتجنب حفظ كلمة المرور فى حساباتى عند الدخول من أجهزة حاسب عامة، أأذف المواقع والحسابات والتطبيقات الضارة للتخلص من الفيروسات على جهازى، أتجنب استخدام الشبكات المجانية العامة حتى لا أعرض معلوماتى لخطر السرقة، أطلع على سياسة الخصوصية لأى موقع أأجل فيه وفق ما يراعى خصوصية وسلامة حساباتى)، بينما حصلت العبارات رقم (١٢ - ١٠ - ٥) على درجة توظيف متوسطة ونص عباراتها تنازلياً: (لى القدرة على التعامل مع جميع المعلومات الشخصية المشتركة على الانترنت، أبحث عن حل لأى عطل قد أعرض له فى حساباتى على الانترنت من خلال الدروس على اليوتيوب بدلا من الاستعانة بمهندسى التقنيات، التزم بالنصائح والارشادات الأمنية التى يقدمها الخبراء حول الحسابات على الإنترنت).

كما يبين الجدول درجة توظيف جميع العبارات بمتوسط مقداره (٣,٧٦)، وهذا يدل على أن درجة توظيف عادات العقل الرقمية فى البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت له دراسة Chan & Sook Yee (2009) أنه يوجد عدد كبير من الطلاب يستخدمون الأجهزة الرقمية فى الحصول على المعلومات ومنها تكونت لديهم عادات عقلية رقمية نتيجة تسجيلهم الدائم للدخول فى الانترنت.

وتعزى هذه النتيجة إلى اعتماد الجيل الصاعد على الوسائل والأجهزة الرقمية فى شتى مجالات حياتهم؛ مما دفع الطالبات إلى ضرورة التعرف على كل ما من شأنه حماية حساباتهن ومعلوماتهن على شبكة الانترنت مما أدى مع مرور الوقت والاستخدام

المكرر إلى تكوين سلوكيات ذهنية تحولت إلى عادات عقلية رقمية تمارسها الطالبة بدون أدنى تفكير، وهذا ما يحتاجه المتعلم اليوم للنجاح والتقدم في عالم رقمي.

إجابة السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: ما درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم جدولة استجابات العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المقياس المدرجة تحت هذا السؤال، وترتيب الاستجابات تنازلياً وفق قيمة المتوسط الحسابي على النحو التالي:

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة والترتيب لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات

م	عادة العقل الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	ت
١٨	اتجه مباشرة لمحركات البحث عندما يصادفني أي موضوع اود الاستفسار عنه	٤,٠٠	٠,٥٣	مرتفعة	١٥
٢٣	أضع الكلمات المفتاحية للبحث في صفحات الإنترنت بعد تحديد المعرفة المطلوبة	٣,٩٥	٠,٥٨	مرتفعة	١٦
٢٨	أقوم بإرسال أي معلومة تخص بحثي على البريد الإلكتروني لحفظها لاحقاً على أجهزة التخزين	٣,٩٠	٠,٥٦	مرتفعة	١٧
١٥	استخدم محركات البحث على المواقع الإلكترونية للحصول على المصادر والمراجع	٣,٨٩	٠,٤٥	مرتفعة	١٨
٢١	أستخدم ترجمة قوغل عندما تستصعب علياً جملاً من لغات غير عربية	٣,٨٧	٠,٤٢	مرتفعة	١٩
٢٤	أنظم البحث عبر الانترنت من خلال كتابة المختصرات والكلمات المفتاحية	٣,٨١	٠,٤١	مرتفعة	٢٠
٢٦	أربط معارفي الحالية بالمعارف السابقة التي حصلت عليها عن طريق البحث على الانترنت	٣,٨٠	٠,٥١	مرتفعة	٢١
٢٩	أصنف بعد جمعي للمعلومات التي تم الحصول عليها من الانترنت مدى جودتها وفائدتها وتوظيفها لخدمة البحث	٣,٧٥	٠,٤٥	مرتفعة	٢٢
١٩	أمتلك مفاتيح البحث على الأنترنت من خلال تغيير الكلمات البحثية حتى الوصول إلى المعرفة المطلوبة	٣,٦٥	٠,٤٣	مرتفعة	٢٣

ت	درجة التوظيف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عادة العقل الرقمية	م
٢٤	مرتفعة	٠,٥٧	٣,٦٠	أمتلك مهارات البحث باللغة الإنجليزية عن المعلومة المطلوبة	٢٢
٢٥	مرتفعة	٠,٤٤	٣,٦٠	لديّ خبرة في محركات البحث القوية التي تمكن من سرعة الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة للحصول عليها بسهولة	١٦
٢٦	متوسطة	٠,٤٠	٣,٥٩	أمتلك القدرة على التمييز بين المعلومات الحقيقية والخاطئة والمحتوى الجيد والضار والمصادر والمواقع الموثوقة وغيرها	٢٥
٢٧	متوسطة	٠,٥٩	٣,٥٧	أمتلك المعرفة لأخذ المعلومة من المواقع التي تمنع النسخ والحفظ عن طريق تصوير الشاشة عبر ppt sc	٢٠
٢٨	متوسطة	٠,٤٣	٣,٣٧	أضع مخطط لبداية البحث الإلكتروني عن المعلومة وذلك من خلال تحديد نوعها (دراسة سابقة لموضوع - تطبيق - معارف)	١٧
٢٩	متوسطة	٠,٤٢	٣,٣٥	أضع معايير لتقويم المعرفة التي حصلت عليها في نهاية البحث على الانترنت لتقويم المعرفة التي تم الحصول عليها	٢٧
	مرتفعة	٠,٥٦	٣,٧١	المجموع	

يوضح الجدول (٤) ترتيب العبارات لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات والتي تتراوح قيمها بين (٤,٠٠) و (٣,٣٥) ، فقد حصلت العبارات رقم (١٨ - ٢٣ - ٢٨ - ١٥ - ٢١ - ٢٤ - ٢٦ - ٢٩ - ١٩ - ٢٢ - ١٦) على درجة توظيف مرتفعة ونص عباراتها تنازلياً: (اتجه مباشرة لمحركات البحث عندما يصادفني أي موضوع اود الاستفسار عنه، أضع الكلمات المفتاحية للبحث في صفحات الإنترنت بعد تحديد المعرفة المطلوبة، أقوم بإرسال أي معلومة تخص بحثي على البريد الإلكتروني لحفظها لاحقاً على أجهزة التخزين، استخدم محركات البحث على المواقع الإلكترونية للحصول على المصادر والمراجع، أستخدم ترجمة قوقل عندما تستصعب علياً جملاً من لغات غير عربية، أنظم البحث عبر الانترنت من خلال كتابة المختصرات والكلمات المفتاحية، أربط معارفي الحالية بالمعارف السابقة التي حصلت عليها عن طريق البحث على الانترنت، أصنف بعد جمعي للمعلومات التي تم الحصول عليها من الانترنت مدى جودتها وفائدتها وتوظيفها لخدمة البحث، أمتلك مفاتيح

البحث على الأنترنت من خلال تغيير الكلمات البحثية حتى الوصول إلى المعرفة المطلوبة، أمتلك مهارات البحث باللغة الإنجليزية عن المعلومة المطلوبة، لديّ خبرة في محركات البحث القوية التي تمكن من سرعة الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة للحصول عليها بسهولة)، بينما حصلت العبارات رقم (٢٥ - ٢٠ - ١٧ - ٢٧) على درجة توظيف متوسطة ونص عباراتها تنازلياً: (أمتلك القدرة على التمييز بين المعلومات الحقيقية والخاطئة والمحتوى الجيد والضار والمصادر والمواقع الموثوقة وغيرها، أمتلك المعرفة لأخذ المعلومة من المواقع التي تمنع النسخ والحفظ عن طريق تصوير الشاشة عبر PRT SC، أضع مخطط لبداية البحث الإلكتروني عن المعلومة وذلك من خلال تحديد نوعها (دراسة سابقة لموضوع - تطبيق - معارف)، أضع معايير لتقويم المعرفة التي حصلت عليها في نهاية البحث على الأنترنت لتقويم المعرفة التي تم الحصول عليها).

كما يبين الجدول درجة توظيف جميع العبارات بمتوسط مقداره (٣,٧١)، وهذا يدل على أن درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الأنترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت له دراسة Chan & Sook Yee (2009) أنه يوجد عدد كبير من الطلاب يستخدمون الأجهزة الرقمية في الحصول على المعلومات ومنها تكونت لديهم عادات عقلية رقمية نتيجة تسجيلهم الدائم للدخول في الأنترنت.

وتعزى هذه النتيجة للثورة الرقمية وما أحدثته من تغييرات على العادات العقلية لدى الطالبات؛ مما جعل سلوكياتهن العقلية تجاه التقنيات مسلمة لا تحتاج إلى تفكير وبمجرد أن يواجهن موقف أو مشكلة يتجهن مباشرة للبحث عن حلول لها عبر أجهزة الأنترنت بدلاً من استخدام الطرق التقليدية في البحث والتي تعمل على تطوير القدرات العقلية لديهن، وهذا ما أيده حدادة (٢٠١٩) لقد كان للثورة الرقمية بالغ الأثر على القدرات العقلية وإعادة توجيهها بطريقة تسير هذا التقدم وذلك أدى إلى تطوير في بيئة

التعلم والخروج بأفكار تساعد على تطبيق ثقافة الابتكار والتغيير من أجل إعداد متعلم قادر على مسيرة التطورات في شتى المجالات.

ملخص النتائج:

بعد تحليل النتائج وتفسيرها توصلت الدراسة إلى أن:

- 1- درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات جاءت بدرجة مرتفعة.
- 2- درجة توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت لدى طالبات البكالوريوس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات جاءت بدرجة مرتفعة.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يلي:

- 1- ضرورة تبني عادات العقل الرقمية كمدخل يمكن التدريب عليه للطالبات من خلال تكليفهن بالبحث على الانترنت.
- 2- استفتاء آراء الطالبات عن الاحتياجات التدريبية فيما يتعلق بعادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت.
- 3- الاستفادة من قائمة عادات العقل الرقمية التي توصلت إليها الدراسة في البحث على الانترنت.
- 4- تشجيع الطالبات على استخدام عادات العقل الرقمية في التعامل مع الأجهزة المرتبطة بشبكة الانترنت.

المقترحات:

تقترح الباحثة الدراسات التالية:

- ١- دراسات حول دور عادات العقل الرقمية في متغيرات تابعة أخرى مثل: (مهارات التفكير بأنواعها - التحصيل الأكاديمي - الاستطلاع المعرفي - رفع الدافعية العقلية) لدى الطالبات.
- ٢- دراسات تجريبية حول تأثير عادات العقل الرقمية على: (التنمية المستدامة أو تطوير رأس المال البشري) بما يحقق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- بورج، جيمس . (٢٠١٩). قوة العقل (غير تفكيرك - غير حياتك). ب.د. مكتبة جرير.
- بينك، دانيال اتش . (٢٠١٩). عقل جديد كامل (لماذا سيحكم المبدعون المستقبل). ب.د. مكتبة جرير.
- التخاينة، بهجت. أبو رياش، حسين. (٢٠١٧). أثر استخدام العادات العقلية في التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة مدارس عمان. مجلة الجامعة العربية المفتوحة. الأردن. يونيو. ٤١٨ - ٤٣٩.
- الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقري.
- حدادة، علي. (٢٠١٩). تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية. لبنان: اتحاد الغرف العربية (دائرة البحوث الاقتصادية).
- الخالدي، وجود راشد. (٢٠١٨). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة العقلية وفق نظرية ستيرنبرج لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الدمام. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة العلوم التربوية والنفسية. يونيو. مج (٢). ع (١٦). ٦٤ - ٨٣.
- الرحوي، عبد الكريم. (٢٠١٣). التربية الرقمية وتأهيل التعليم. مجلة علوم التربية. ع (٥٧). ٤٢-٥٠.
- سالم، هانم. عطية، رانيا. (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. جامعة الزقازيق. مجلة التربية الخاصة. ع (١٤). ٥٠ - ١١٣.
- الشمري، مشعل. (٢٠١٣). عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في ضوء النوع والتخصص لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي بدولة الكويت. رسالة ماجستير. البحرين: جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا.
- الطويرقي، أمل عبید. عيسى، محمد أحمد. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. أغسطس. مج (٧). ع (٨). ٨٢ - ٩٣.

- عبد الرحيم، طارق نور الدين. (٢٠١٨). عادات العقل - الدافعية العقلية - التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. جامعة سوهاج. كلية التربية. المجلة التربوية. إبريل. ع (٥٢). ٤٤٨ - ٥٦٠ .
- العواودة، شذى سلامة. (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والانتزان الانفعالي لدى طلاب جامعة مؤتة. رسالة ماجستير. عمان: جامعة مؤتة.
- غرينفيلد، سوزان. ترجمة. علي، أيهاب. (٢٠١٧). تغير العقل (كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت: عالم المعرفة.
- الفالح، سلطنة قاسم، (٢٠١٥). فاعلية مقرر التدريس المتميز في تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية. مجلة العلوم التربوية. يناير. ج (٢). ع (١). ٢٦ - ٥٢ .
- الفساطلة، رياض فلاح. (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بالملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير. الأردن: جامعة مؤتة. كلية الدراسات العليا.
- قاسم، إيمان محمد. (٢٠١٧). عادات العقل وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد. جامعة بورسعيد. مجلة كلية التربية. يونيو. ع (٢٢). ٤٣٧ - ٤٦٣ .
- قطامي، يوسف. عمور، أميمة محمد. (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير (النظرية والتطبيق) - سلسلة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتعليم. عمان: دار الفكر.
- كليمان، سارة غراند. (٢٠١٧). التعلم الرقمي (التربية والمهارات في العصر الرقمي). الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي. كاليفورنيا: معهد كورثام للقيادة الفكرية ومؤسسة راند.
- كوستا، أ و كاليك، ب. (٢٠٠٨). عادات العقل عبر المناهج الدراسية. الإسكندرية - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية: جمعية الإشراف وتطوير المناهج.
- _____ . (٢٠٠٣). تكامل عادات العقل والمحافظة عليها (عادات العقل - سلسلة تنمية). ج٤. الدمام: دار الكتاب التربوي.
- المقيد، سامر محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

- نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- موقع تكنولوجيا التعليم والتعلم. تاريخ الاسترجاع ٣ أغسطس ٢٠١٩
<https://eman839.blogspot.com/2016/07/2.html?m=1>
- البنك الدولي. (٢٠١٦). تقرير رئيسي لمجموعة البنك الدولي (العوائد الرقمية - التنمية في العالم ٢٠١٦). متاح على الانترنت. <https://www.worldbank.org/>

ثانياً - المراجع الأجنبية :

- Chan , Yuen May . Sook Yee , Helena Song .(2009) . CLASSROOM CONDUCT FOR DIGITAL NATIVES LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL SETTINGS, Malaysia: Multimedia University.
- Hazard, I. (2013). Cultivating the Habits of Mind for Student Success and Achievement Research and
- Teaching in Development Education. V29. (2). p p 45 -48.

ملحق

مقياس الدراسة في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

رعائك الله

طالبتي العزيزة

وبعد ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: (درجة توظيف عادات العقل الرقمية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى)، أمل منك عزيزتي التكرم بالإجابة على فقرات المقياس، بوضع علامة (ع) في الحقل المناسب أمام كل عبارة، مع العلم بأن المعلومات لن يتم استخدامها إلا لغرض هذه الدراسة، شاكرة لك تعاونك سلفاً .

الباحثة

د. صفية الدقيل

ينقسم توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت إلى جانبين هما:
 حماية الحسابات والبيانات والمعلومات - جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات) وبناء
 عليه تم صياغة محاور المقياس وفقا لهذا التقسيم على النحو التالي:

أولاً - توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجانب حماية الحسابات والبيانات والمعلومات				
م	عادة العقل الرقمية	درجة التوظيف		
		مرتفعة	متوسطة	ضعيفة
١	استخدم كلمات سر قوية وآمنة لحساباتي على مواقع الانترنت لحمايتها من السرقة			
٢	أحتفظ بكلمة سر آمنة وقوية لموقعي الجامعي يختلف عن غيره من المواقع على الانترنت			
٣	أجري النسخ الاحتياطي لبياناتي البحثية باستخدام أحد الخدمات السحابية للتخزين على شبكة الانترنت أو عمل نسخة لها على وحدة تخزين خارجية			
٤	أتجنب حفظ كلمة المرور في حساباتي عند الدخول من أجهزة حاسب عامة			
٥	ألتزم بالنصائح والارشادات الأمنية التي يقدمها الخبراء حول الحسابات على الإنترنت			
٦	أحذف المواقع والحسابات والتطبيقات الضارة للتخلص من الفيروسات على جهازي			
٧	استخدم المواقع الموثوقة للتسجيل فيها كالمكتبات الرقمية ومراكز الدراسات البحثية ومحركات البحث المعتمدة			
٨	استخدم ايميلي الجامعي لأرسال أوراقتي البحثية لعضو هيئة التدريس على المواقع الالكترونية			
٩	أستخدم البريد الالكتروني في مراسلة المواقع البحثية للحصول على الدراسات السابقة والمراجع			
١٠	أبحث عن حل لأي عطل قد أتعرض له في حساباتي على الانترنت من خلال الدروس على اليوتيوب بدلا من الاستعانة بمهندسي التقنيات			
١١	أطلع على سياسة الخصوصية لأي موقع أسجل فيه وفق ما يراعي خصوصية وسلامة حساباتي			
١٢	لدي القدرة على التعامل مع جميع المعلومات الشخصية المشتركة على الانترنت			
١٣	أتجنب استخدام الشبكات المجانية العامة حتى لا أعرض معلوماتي لخطر السرقة			
١٤	أحتفظ بمعلوماتي الخاصة بعيدا عن مواقع الشبكات الاجتماعية			

ثانياً - توظيف عادات العقل الرقمية في البحث على الانترنت فيما يتعلق بجانب جمع وتنظيم وتقييم البيانات والمعلومات				
م	عادة العقل الرقمية	درجة التوظيف		
		مرتفعة	متوسطة	ضعيفة
١٥	استخدم محركات البحث على المواقع الالكترونية للحصول على المصادر والمراجع			
١٦	لدي خبرة في محركات البحث القوية التي تمكن من سرعة الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة للحصول عليها بسهولة			
١٧	أضع مخطط لبداية البحث الالكتروني عن المعلومة وذلك من خلال تحديد نوعها (دراسة سابقة لموضوع - تطبيق - معارف)			
١٨	اتجه مباشرة لمحركات البحث عندما يصادفني أي موضوع اود الاستفسار عنه			
١٩	أمتلك مفاتيح البحث على الأنترنت من خلال تغيير الكلمات البحثية حتى الوصول إلى المعرفة المطلوبة			
٢٠	أمتلك المعرفة لأخذ المعلومة من المواقع التي تمنع النسخ والحفظ عن طريق تصوير الشاشة عبر prt sc			
٢١	أستخدم ترجمة قوغل عندما تستصعب عليا جملا من لغات غير عربية			
٢٢	أمتلك مهارات البحث باللغة الإنجليزية عن المعلومة المطلوبة			
٢٣	أضع الكلمات المفتاحية للبحث في صفحات الإنترنت بعد تحديد المعرفة المطلوبة			
٢٤	أنظم البحث عبر الانترنت من خلال كتابة المختصرات والكلمات المفتاحية			
٢٥	أمتلك القدرة على التمييز بين المعلومات الحقيقية والخاطئة والمحتوى الجيد والضار والمصادر والمواقع الموثوقة وغيرها			
٢٦	أربط معارفي الحالية بالمعارف السابقة التي حصلت عليها عن طريق البحث على الانترنت			
٢٧	أضع معايير لتقويم المعرفة التي حصلت عليها في نهاية البحث على الانترنت لتقويم المعرفة التي تم الحصول عليها			
٢٨	أقوم بإرسال أي معلومة تخص بحثي على البريد الالكتروني لحفظها لاحقا على أجهزة التخزين			
٢٩	أصنف بعد جمعي للمعلومات التي تم الحصول عليها من الانترنت مدى جودتها وفائدتها وتوظيفها لخدمة البحث			

**درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية
في جامعة بيشة لمهارات التفكير فوق المعرفي
من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم**

فاطمة حسن محمد الشهري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة بيشة

نورة عوضة آل مسفر الأسمرى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة بيشة

**درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة بيشة لمهارات التفكير فوق المعرفي
من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم**

نورة عوضة آل مسفر الأسمرى و فاطمة حسن محمد الشهري

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرفُ درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة بيشة لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي، والسببي المقارن)، وتكونت عينة البحث من جميع طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس المقيدين خلال الفصل الأول من العام ١٤٤١هـ، والذين بلغ عددهم (١٠٥) طالباً وطالبة، بالإضافة إلى أساتذتهم الذين بلغ عددهم (٣٦) أستاذًا، كما تم إعداد استبانة مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا وتطبيقها على عينة البحث من الطلبة والأساتذة. وأظهرت النتائج امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذتهم، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاكهم لمهارات التفكير فوق المعرفي تُعزى لمتغير النوع في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاكهم لمهارات التفكير فوق المعرفي تُعزى لنوع البرنامج أو للسنة الدراسية، وفي ضوء النتائج تم تقديم بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير فوق المعرفي- طلبة الدراسات العليا- أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

Degree of Possessing Metacognitive Thinking Skills among Graduate Students' Faculty of Education' University of Bisha from their Opinion and Professors

Nourah Awdah Alasmari & Fatma Hassan alshehri

Abstract:

The study aimed at identifying the degree of possessing metacognitive thinking skills among graduate students in the Faculty of Education, University of Bisha from their point of view and their professors. The descriptive (survey, causal-comparative) approach was used. The sample consisted of all the students of the Master's curriculum and teaching methods enrolled during the first semester of the year 1441, of (105) students, (36) professors. By using the questionnaire, the findings showed that the students possessed a high degree, and professors possessed a moderate degree. There are statistically significant differences due to the gender variable in the direction of females and absence of statistically significant differences due to the type of program or the academic year.

Keywords: metacognitive thinking skills – Graduate Students – Academic Staff

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات متلاحقة وتطورات هائلة شملت كافة مجالات الحياة؛ الأمر الذي يتطلب من القائمين على العملية التعليمية ضرورة مواكبة هذه التغيرات من خلال إعداد متعلمين لديهم القدرة على التفكير واستخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المستجدات المحلية والعالمية.

ومما نادت به التربية الحديثة ضرورة تدريب المتعلمين على ممارسة التفكير والوعي به، وألا يقتصر التعليم على استخدام عدد من العمليات المعرفية فقط؛ بل ينبغي الارتقاء بمستوى تفكير المتعلم للوصول به إلى مستوى التفكير فوق المعرفي، وذلك لإعداد متعلم أقدر على التعامل بفاعلية مع المعلومات ومعالجتها بطريقة صحيحة ورفع وعيه بمستوى تفكيره وتوجيهه إلى المسار الصحيح (عصفور، ٢٠٠٨).

وعليه فإن الاهتمام بتنمية القدرة على التحكم بالوعي في عمليات التفكير، يتطلب الخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة، ثم الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، حتى تتكون لدى المتعلم القدرة على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، والتجديد والإبداع.

وقد ظهر مصطلح فوق المعرفة أو ما وراء المعرفة (Metacognitive) في السبعينيات من القرن العشرين، وتطور الاهتمام به في الثمانينيات لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، ويعود الأساس النظري لهذا المفهوم إلى أصل نشأة علم النفس، حيث تمت الإشارة إليه بطريقة غير مباشرة من قبل العديد من علماء النفس الأوائل أمثال ويليم جيمس؛ حين تناول مكونات العمليات المعرفية والتأمل الذاتي الواعي، وجون ديوي الذي وصف العمليات فوق المعرفية بأنها عمليات التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم (العنوم، ٢٠١٠).

كما استخدمت العديد من الصيغ للتعبير عن مفهوم ما فوق المعرفة (Metacognition) منها: الإدراك فوق المعرفي، وإدراك ما وراء المعرفة، والمعرفة بالمعرفة، والميتا معرفة، والتفكير في التفكير، والوعي بالتفكير، وجميعها مصطلحات مترادفة تصف قدرات المتعلمين في فهم ومراقبة وتوجيه ومعالجة عمليات تفكيرهم وتعلمهم (أبو الحاج، ٢٠١٩).

وقد ظهرت بعض النماذج المفسرة لمكونات ما فوق المعرفة، لعل أقدمها نموذج فلافل (Flavel, 1979) والذي أشار فيه إلى وجود مكونين لما فوق المعرفة هما: المعرفة فوق المعرفية؛ وتعني معرفة الفرد عن عملياته المعرفية وآلية سيطرته عليها، وترتبط بثلاثة أبعاد تتمثل في: بعد يتعلق بمعرفة الفرد لعملياته المعرفية الذاتية، وبعد يتعلق بمعرفة الفرد بالعمليات المعرفية للآخرين، وبعد يتعلق بمعرفة الفرد بالمهام والأنشطة المعرفية والاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء تعلمه، أما المكون الثاني فهو: الخبرة فوق المعرفية؛ ويرتبط بمجموعة من الاستراتيجيات فوق المعرفية التي تهدف إلى تنظيم الأنشطة المعرفية من خلال عمليات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم.

أما جاكوبس وباريس (Jacobs, Paris, 1987) فقد قدما نموذجًا آخر لمكونات التفكير فوق المعرفي تضمن بعدين أساسيين هما: التقويم الذاتي للمعرفة ويشمل: (المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية)، والإدارة الذاتية لما فوق المعرفة وتتضمن: (التخطيط، والتنظيم، والتقويم).

كما قدم اوزترك (Ozturk, 2016) نموذجًا حديثًا أشار فيه إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن تنظيم المعرفة، وصنفها لأربع مكونات هي: (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقييم)؛ حيث يتعلق التخطيط بتحديد الأهداف التي توجه المعرفة بشكل عام والمراقبة على وجه التحديد، وتتعلق المراقبة بتقييم التعلم والأداء أثناء العمل، بينما يتعلق التنظيم بتغيير المعرفة والسلوك ليتماشى مع الأهداف ومطالب المهام، وأخيرًا التقييم الذي يتعلق بتقييم النتائج وفاعلية التعلم.

وتشير مهارات التفكير فوق المعرفي إلى إدراك الفرد لما لديه من مصادر وأساليب لأداء المهام المكلف بها بفاعلية أكثر لتحقيق نتائج أفضل (Vagle, 2009). وهي تهدف إلى تعليم الطلبة التفكير بمهارة، من خلال تدريبهم على التفكير باستقلالية، وتوجيه أنفسهم، مبتعدين عن التلقي؛ وبالتالي تدريبهم على مراقبة عمليات تفكيرهم وضبطها وتوجيهها، وإثارة وعيهم بالكيفية التي يفكرون بها، والطريقة التي ينتهجونها لمواجهة المشكلات، فالفكر فوق المعرفي يتميز بأن لديه وعي تام بمهمته، حيث يحدد هدفه وخطوات تحقيقه، ويلتزم بالخطة التي وضعها مع مراعاة المرونة أثناء التنفيذ، وتقويم تفكيره باستمرار للتعرف على مواطن الضعف في أدائه ومعالجتها (القواسمة وأبو غزالة، ٢٠١٣).

وقد قام عدد من الباحثين منهم: (An & Cao, 2014; Corlss, 2005; Fowler, 2003; Meale, 2005)، بتصنيف مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة، والمهارات الفرعية المتضمنة في كل منها كما يلي:

١- التخطيط (Planning): وتعني وضع الخطط والأهداف، وتحديد خطوات إنجاز المهمة والمصادر الرئيسة للتعلم قبل وأثناء إنجاز المهمة، وتتضمن: الشعور بالمشكلة وتحديد الأهداف، واختيار استراتيجية لتنفيذ الحل، وترتيب تسلسل خطوات تنفيذ الحل، والتنبؤ بالصعوبات والأخطاء المحتملة مواجهتها أثناء التنفيذ، وتحديد أساليب مواجهة هذه الصعوبات والأخطاء، وتحديد الوقت اللازم للتعلم، والتنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

٢- المراقبة والتحكم (Monitoring and Controlling): وتعني وعي المتعلم بما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم وإنجاز المهمة، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم والأخطاء، وتتضمن: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والمحافظة على تسلسل الخطوات، وتحديد الزمن اللازم لإنجاز المهمة، ومعرفة متى يتحقق كل هدف فرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال للخطوة التالية، وانسجام الأساليب مع نوع المهمة، واكتشاف الصعوبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

٣- التقييم (Evaluation): وتعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة بعد حدوث التعلم أو إنجاز المهمة، وتشير إلى تقييم المتعلم لعمليات تعلمه. وتقوم تقدمه في أنشطة التعلم، وتتضمن: تقويم مدى تحقيق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفائتها، وتقوم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة لتحقيق المهمة، وتقوم الطرق والأساليب المتبعة في معالجة الصعوبات والأخطاء، وتقوم فاعلية الخطة والاستراتيجية المستخدمة، وكيفية تنفيذها.

وقد دعت العديد من المؤتمرات إلى الاهتمام بالتفكير عموماً والتفكير فوق المعرفي بوجه خاص، وضرورة تبني أساليب وطرق تعليمية حديثة تسهم في تنميته لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، منها: المؤتمر العربي الدولي التاسع لضمان جودة التعليم العالمي (٢٠١٩) الذي نظمته الجامعة اللبنانية الدولية؛ ومؤتمر التربية وتحديات القرن الحادي والعشرين (٢٠١٩) الذي نظمته كلية التربية بجامعة السادات.

وتكمن أهمية تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المتعلم في أنها تساعده على تخطيط وتنظيم كل خطوة من خطوات تعلمه، ومراقبة ذاته أثناء عملية التعلم بصفة مستمرة، وكذلك مراقبة تقدمه، ومراجعة أخطائه وتعديلها، وتقييم عملية تعلمه؛ مما يسهم في الارتقاء بمستوى أدائه وقدراته.

إلا أن المتأمل في أساليب التعليم خلال المراحل التعليمية المختلفة ومنها الجامعي يرى أنها ما زالت تركز على إكساب المتعلمين أكبر قدر من المعارف والمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين والمحاضرة، وبالتالي التركيز على نقل المعلومات للمتعلمين بدلاً من توليدها واستعمالها ومعالجتها، بالرغم من حاجة المتعلم للأنشطة والمهام التي تتطلب التأمل والتفكير والبحث.

من هنا تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير بشكلٍ عام وتنميتها؛ والتي تمثل الأدوات التي يحتاجها المتعلم لمعالجة المعلومات والتفاعل معها والاستفادة منها بصورة أفضل، وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي بشكلٍ خاص؛ والتي تجعل المتعلم على وعي وإدراك

لعملية تفكيره وتعلمه وتنظيمها والتخطيط لها وتقويمها، وهذا يؤدي إلى بناء المعرفة واستمرار عملية التعلم لديه؛ بعيداً عن التلقين واستقبال المعلومة دون وعي بها، وهذا من شأنه أن يسلح المتعلم بالمهارات والمعارف التي تجعله قادراً على مواكبة التطور والانفجار المعرفي والتكنولوجي والعلمي في جميع مراحل التعليم.

وفي إطار الاهتمام بمهارات التفكير فوق المعرفي بالمرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات؛ حيث أجرى أكبري (Akpuri, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدرجة التنبئية لمستويات الطلاب الجامعيين من الحاجة إلى المعرفة، وما وراء المعرفة في تحصيلهم الأكاديمي، ولتحقيق الهدف استُخدم المنهج الوصفي، وطُبقت أداتي الدراسة المتمثلة في مقياسي (NFCS & MAI) على عينة من الطلبة بلغت (٢٥٣) طالباً، كما أُخذَ متوسط النقاط التي حصلوا عليها خلال الفصل الدراسي لحساب أدائهم الأكاديمي، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفكير فوق المعرفي لدى أفراد العينة، كما أظهرت وجود ارتباط موجب بين حاجة الطلاب إلى المعرفة، وما وراء المعرفة في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي. كما أجرى الدليمي والمسيعددين والقديرات وغنيم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تعرف درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر الأساتذة والطلبة أنفسهم، ولتحقيق هذا الهدف استُخدم المنهج الوصفي، وطُبقت استبانة مهارات ما وراء المعرفة على عينة من الأساتذة بلغت (١٢٢) أستاذاً، ومن الطلبة بلغت (٥٣) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم بحسب متغير المؤهل جاءت كبيرة وفي اتجاه طلبة الدكتوراه، أما من وجهة نظر الأساتذة فقد جاءت درجة امتلاك الطلبة لهذه المهارات متوسطة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع. في حين أجرى صالح (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة طبرق وفقاً لمتغيرات: (النوع، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية)، ولتحقيق الهدف استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

Schraw and Dennison على عينة عشوائية تكونت من (٢١٠) طالباً وطالبة، من طلبة كلية الآداب والعلوم بالجامعة، وأسفرت النتائج عن المستوى المتوسط للتفكير ما وراء المعرفي ككل وعلى جميع أبعاده، كما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في اتجاه الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والمرحلة الدراسية. وأجرى صوالحة والمومني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من الطلبة الجامعيين المتغربين بجامعة إربد الأهلية في ضوء متغيرات: (النوع، نوع الكلية، السنة الدراسية، ومستوى التحصيل الدراسي)، ولتحقيق الهدف استخدم المنهج الوصفي، وطُبق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على عينة تكونت من (٣٦٧) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، كما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للنوع وفي اتجاه الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للسنة الدراسية وفي اتجاه السنتين الثالثة والرابعة، كما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لمستوى التحصيل وفي اتجاه التحصيل المرتفع. كما أجرى كوسكن (Coşkun, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة كهرمان مرعش سوتشو إمام بتركيا، ولتحقيق الهدف استخدم المنهج الوصفي، وطُبق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على عينة تكونت من (٤٠٧) طالبا وطالبة من كليات (التربية البدنية والرياضة، وعلوم التربية والآداب، وإدارة الأعمال، والهندسة، والغابات والزراعة) ومن مستويات دراسية مختلفة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة البحث، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية في اتجاه السنة الدراسية الأعلى. في حين أجرى فوزي (Fauzi, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة التعليم العام في مدارس ما لانج بأندونيسيا، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغير السنة الدراسية، ولتحقيق الهدف استخدم المنهج التجريبي، وطُبق

اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ضمن المحتوى العلمي لمقرر العلوم على عينة عشوائية من الطلاب بلغت (٤٥٨) طالباً، موزعين كما يلي: (٩٩ طالباً في الصف السابع، و٩٨ طالباً في الصف الثامن، و٩٨ طالباً في الصف التاسع، و٧٧ طالباً في الصف العاشر، و٨٦ طالباً في الصف الحادي عشر)، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة كان منخفضاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى للمرحلة الدراسية في اتجاه المرحلة الدراسية الأعلى. وأجرى الغرايبة (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق الهدف استُخدم المنهج الوصفي، وطُبّق مقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود بلغت (١٩٤) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المستوى العام للتفكير ما وراء المعرفي يعزى لمتغير النوع في اتجاه الإناث. كما أجرى الشريدة (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومهارات قيادة الأعمال، والقدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات قيادة الأعمال لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى، ولتحقيق الهدف استُخدم المنهج الوصفي، وطُبقت الصورة المعربة لمقياسي (التفكير ما وراء المعرفي Dennison & Schraw، ومهارات قيادة الأعمال Florian & Rossiter)، على عينة الدراسة البالغ عددهم (١٧٤) طالباً وطالبة بمرحلتي الماجستير والدكتوراه من الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، كما أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس مهارات قيادة الأعمال من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي. وأجرى إبراهيم وميرغني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجات التفكير ما وراء المعرفي ودرجات السلوك الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجزيرة بولاية الجزيرة، ولتحقيق الهدف استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبّق مقياسي (التفكير ما وراء المعرفي، والسلوك الأكاديمي الإيجابي) على عينة من الطلبة بلغت (٤٠) طالباً وطالبة يمثلون التخصصات العلمية والأدبية، وأظهرت

النتائج إيجابية السلوك الأكاديمي ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الأكاديمي الإيجابي ومستوى التفكير ما وراء المعرفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع أو التخصص.

وعلى الرغم من وجود اختلافات بين مجمل الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وعينتها، ومجالها، وأدواتها، ونتائجها إلا أنها جميعاً أكدت على أهمية تضمين مهارات التفكير فوق المعرفي في المقررات الدراسية، وضرورة تنميتها لدى المتعلمين وتشجيعهم على ممارستها، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال. ولندرة الدراسات التي تناولت مهارات التفكير فوق المعرفي في مرحلة الدراسات العليا وقلتها، تبرز الحاجة إلى تشخيص الواقع وتحديد مدى توافر هذه المهارات لدى طلبة الدراسات العليا.

مشكلة البحث:

انطلاقاً من أهمية التفكير فوق المعرفي كونه أحد مكونات التعلم الفعال الذي يحتاج إليه المتعلم لتخطيط مهمات تعلمه وإدارة عمليات تفكيره بشكلٍ واعٍ مقصود لا يتحكم فيه الاندفاع أو تداعي الأفكار، وتنمية اتجاهاته نحو السعي والمثابرة للحصول على ما يحتاج إليه من معلومات وتنظيمها وتوظيفها في مواقف التعلم الجديدة. وما خلصت إليه نتائج بعض الدراسات من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير فوق المعرفي وبعض نواتج التعلم الأخرى مثل: التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية في دراسة جودة (٢٠١٨)، والسلوك الأكاديمي الإيجابي في دراسة إبراهيم وميرغني (٢٠١٩)، والتعلم المنظم ذاتياً في دراسة الغرايبة (٢٠١٩)، والذكاء الانفعالي في دراسة الزعبي (٢٠٢٠). وما توصلت إليه بعض الدراسات من نتائج حول امتلاك طلبة التعليم الجامعي لمهارات التفكير فوق المعرفي بدرجات متوسطة أو منخفضة، وما أوصت به تلك الدراسات من ضرورة تناول هذه المهارات بالدراسة والتقييم لدى مراحل تعليمية أخرى مثل دراسة كلٍ من: (قنديل، ٢٠١٥؛ وصالح، ٢٠١٧؛ وصوالحة والمومني، ٢٠١٧؛

وجودة، ٢٠١٨؛ وفارس، ٢٠١٨). بالإضافة إلى ندرة الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثين- التي تناولت هذه المهارات لدى طلبة الدراسات العليا. ومن هنا فقد جاء البحث الحالي لمحاولة التعرف على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظر أساتذتهم؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم لأنفسهم ومن وجهة نظر أساتذتهم؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي تُعزى لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، نوع البرنامج)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر أساتذتهم، ومدى اختلاف درجة امتلاك الطلبة لهذه المهارات باختلاف متغيرات (النوع، السنة الدراسية، نوع البرنامج).

أهمية البحث:

- يعد البحث الحالي استجابة للتوجهات الحديثة التي تركز على التفكير فوق المعرفي ومهاراته كشكل من أشكال تطوير التفكير وتنمية القدرة على حل المشكلات، ويؤمل أن تفي النتائج التي سوف يسفر عنها البحث كل من:
- أساتذة الدراسات العليا في الوقوف على درجة امتلاك طلبتهم لمهارات التفكير فوق المعرفي.
 - الطلبة في تحسين أدائهم من خلال وعيهم بمهارات التفكير فوق المعرفي ودرجة امتلاكهم لها.

- أصحاب القرار والمسؤولين عن برامج الدراسات العليا في التركيز على ما يؤدي إلى تفعيل عمليات التفكير الواعي ضمن برامج الدراسات العليا ومقرراتها.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بقياس التفكير فوق المعرفي عند المهارات الرئيسة التالية: (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم)، على طلاب وطالبات ماجستير المناهج وطرق التدريس وأساتذتهم بكلية التربية في جامعة بيشة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

١. مهارات التفكير فوق المعرفي:

عرّف زيتون (٢٠٠٨، ٤٥) مهارات التفكير فوق المعرفي بأنها: "مجموعة من القدرات على التخطيط لعمل ما وفق خطة مدروسة ومراجعتها ومراقبة التقدم نحو تنفيذها والكشف عن الأخطاء الواردة أثناء التنفيذ والقيام على معالجتها بمعنى التأمل في التفكير قبل إنجاز المهمة وأثناء إنجازها وبعدها ومن ثم تقييمها".

في حين عرّفها شرف الدين (٢٠١٤، ١٦) بأنها: "قدرات عقلية معقدة تجعل الفرد المتعلم يفكر فيما يعرفه، وفيما يحتاج إلى معرفته وتقييم ما عرفه في ضوء خطة، كما تقوم بتنظيم وترتيب الخطوات والاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة".

كما عرّفها جروان (٢٠١٦، ٥٢) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع تقدم العمر والخبرة، وتقوم بالسيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".

وتعرف الباحثان مهارات التفكير فوق المعرفي إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات العقلية التي يستخدمها طالب الدراسات العليا عند تنفيذه لمهام التعلم، وهذه المهارات هي:

أ. **التخطيط:** ويعني قدرة طالب الدراسات العليا على وضع خطة وأهداف لمهمة التعلم، وتحديد خطوات إنجازها والمصادر الرئيسة للتعلم قبل وأثناء إنجاز المهمة، ويقاس بالدرجة التي يحققها الطالب وأستاذه من خلال استجاباتهم لعبارات الاستبانة في بُعد التخطيط.

ب. **المراقبة والتحكم:** ويعني قدرة طالب الدراسات العليا على مراجعة ذاته ومتابعة وضبط مدى تقدمه في إنجاز المهمة وفق الخطة المعدة سلفاً، ويقاس بالدرجة التي يحققها الطالب وأستاذه من خلال استجاباتهم لعبارات الاستبانة في بُعد المراقبة والتحكم.

ت. **التقويم:** ويعني قدرة طالب الدراسات العليا على تحليل أدائه والاستراتيجيات الفعالة أثناء وبعد إنجاز مهمة التعلم، ويقاس بالدرجة التي يحققها الطالب وأستاذه من خلال استجاباتهم لعبارات الاستبانة في بُعد التقويم.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي (المسحي، والسببي المقارن)، للوقوف على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس لمهارات التفكير فوق المعرفي، والكشف عن درجة اختلاف المهارات باختلاف متغيرات: (النوع، السنة الدراسية، نوع البرنامج).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة بيشة، المقيدين خلال الفصل الأول من العام ١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (١٠٥) طالباً وطالبة، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون لهم والبالغ عددهم (٣٦) أستاذاً، وقد تمثلت عينة البحث في جميع أفراد مجتمعه من الطلبة والأساتذة، والجدول (١) يصف العينة ويوضح توزيعها حسب متغيرات البحث:

جدول (١): وصف وتوزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

العينة	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الطلبة	النوع	ذكر	٤٦	%٤٤
		انثى	٥٩	%٥٦
	المجموع		١٠٥	%١٠٠
	السنة الدراسية	الأولى	٥٣	%٥٠
		الثانية	٢٩	%٢٨
		الثالثة	٢٣	%٢٢
	المجموع		١٠٥	%١٠٠
	نوع البرنامج	رسالة عام	٥٧	%٥٤
		مقررات	٣٧	%٣٥
		رسالة مسارات	١١	%١١
المجموع		١٠٥	%١٠٠	
أعضاء هيئة التدريس	المجموع		٣٦	%١٠٠

أداة البحث:

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير فوق المعرفي تم إعداد استبانة موجهة إلى كل من طلبة الدراسات العليا وأساتذتهم؛ تضمنت (٣٧) عبارة صيغت للطلبة بلغة المتكلم مثل: أحدد الأهداف المراد تحقيقها تحديداً دقيقاً، في حين صيغت للأساتذة بلغة الغائب مثل: يحدد الأهداف المراد تحقيقها تحديداً دقيقاً، وذلك من خلال ثلاث مهارات رئيسة للتفكير فوق المعرفي هي: (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم).

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق استبانة مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال ما يلي:
 أ. الصدق الظاهري: وذلك بعرض الصورة الأولية للاستبانة على (٩) من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا التربوية في جامعتي (القاهرة، والملك عبد العزيز)، وذلك لإبداء آرائهم حول الصحة العلمية واللغوية لمحتوى الأداة، ومناسبتها للهدف ولعينة البحث، وكفاية العبارات وارتباط كل

منها بالمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وقد اتفق جميع المحكمين على أن الأداة مناسبة، واقتصرت التعديلات على إعادة صياغة بعض المفردات.

ب. صدق الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، بلغ عددهم (٤٢) طالباً وطالبة، و(٢٩) أستاذاً، في كل عبارة من عبارات المهارة الرئيسة ودرجة المهارة الرئيسة ككل، ثم بحساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١): صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

مهارة التقييم		مهارة المراقبة والتحكم			مهارة التخطيط			
معامل الارتباط لاستبانة الأساتذة	معامل الارتباط لاستبانة الطلبة	العبارة	معامل الارتباط لاستبانة الأساتذة	معامل الارتباط لاستبانة الطلبة	العبارة	معامل الارتباط لاستبانة الأساتذة	معامل الارتباط لاستبانة الطلبة	العبارة
***٠,٦٩	***٦٦,٠	١	***٠,٧٥	***٠,٦١	١	***٠,٦٥	***٠,٣٧	١
***٠,٧٢	***٠,٦٦	٢	***٠,٦٦	***٠,٥٨	٢	***٠,٦٨	***٠,٥٠	٢
***٠,٦٩	***٠,٦٢	٣	***٠,٦٨	***٠,٥٩	٣	***٠,٦٧	***٠,٥٩	٣
***٠,٧٨	***٠,٧١	٤	***٠,٨٨	***٠,٦٢	٤	***٠,٨٤	***٠,٦٥	٤
***٠,٦٥	***٠,٦٥	٥	***٠,٦٦	***٠,٥٤	٥	***٠,٧١	***٠,٦٢	٥
***٠,٦٥	***٠,٦٧	٦	***٠,٦٠	***٠,٦٥	٦	***٠,٦٧	***٠,٥٩	٦
***٠,٦٧	***٠,٥٤	٧	***٠,٨٤	***٠,٥٩	٧	***٠,٧٠	***٠,٦٠	٧
***٠,٦٧	***٠,٦٣	٨	***٠,٦٢	***٠,٥٥	٨	***٠,٧٣	***٠,٥٣	٨
***٠,٨٣	***٠,٦٧	٩	***٠,٦٣	***٠,٥٥	٩	***٠,٧٠	***٠,٦٩	٩
***٠,٦٩	***٠,٦٢	١٠	***٠,٦٨	***٠,٦٢	١٠	***٠,٧٢	***٠,٦٤	١٠
***٠,٧٢	***٠,٦٩	١١	***٠,٤٧	***٠,٣٩	١١	***٠,٧٣	***٠,٧١	١١
***٠,٧٨	***٠,٥٩	١٢	***٠,٧٢	***٠,٦٥	١٢	***٠,٩٢	***٠,٨٦	ارتباط المهارة بالدرجة الكلية
***٠,٤٩	***٠,٦٠	١٣	***٠,٩٥	***٠,٩٣	ارتباط المهارة بالدرجة الكلية			
***٠,٦٧	***٠,٥٧	١٤						
***٠,٩٦	***٠,٩٠	ارتباط المهارة بالدرجة الكلية						

* دالة عند (٠,٠٥)، ** دالة عند (٠,٠١)

أشارت النتائج الموضحة في جدول (١) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة بين كل عبارة من عبارات المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٧ : ٠,٧١) لمهارة التخطيط في استبانة الطلاب، وما بين (٠,٦٥ : ٠,٨٤) في استبانة أعضاء هيئة التدريس، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٩ : ٠,٦٥) لمهارة المراقبة والتحكم في استبانة الطلاب، وما بين (٠,٤٧ : ٠,٨٤) في استبانة أعضاء هيئة التدريس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٤ : ٠,٧١) لمهارة التقويم في استبانة الطلاب، وما بين (٠,٤٩ : ٠,٨٣) في استبانة أعضاء هيئة التدريس، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١). كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات طردية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لمهارات (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم) والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت معاملات الارتباط لاستبانة الطلاب (٠,٨٦، ٠,٩٣، ٠,٩٠) على التوالي، ومعاملات الارتباط لاستبانة أعضاء هيئة التدريس على (٠,٩٢، ٠,٩٥، ٠,٩٦) على التوالي. وهي مؤشرات صدق مرتفعة تحقق أغراض البحث.

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات (الفا كرونباخ) لكل مهارة رئيسة من المهارات الثلاث والدرجة الكلية للاستبانة ككل لدى عينة البحث الاستطلاعية، والجدول (٢) يبين النتائج:

جدول (٢): معاملات ثبات الفا كرونباخ

المهارة	معامل الفا للطلاب	معامل الفا لأعضاء هيئة التدريس
التخطيط	٠,٨١	٠,٩٠
المراقبة والتحكم	٠,٨٠	٠,٨٩
التقويم	٠,٨٨	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٩٣	٠,٩٦

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن معاملات الثبات مرتفعة وتحقق أغراض البحث.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لبنود الأداة، ودرست الفروق بين متوسطات عينة البحث باستخدام اختبارات (مان ويتني، T-Test)، وتحليل التباين الأحادي ANOVA.

نتائج البحث ومناقشتها:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: "ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم؟"

تم استخدام (ك^أ) لحساب الفروق بين تكرارات استجابات المفحوصين ومتوسطات استجاباتهم وانحرافاتها المعيارية في كل عبارة من عبارات مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة التالية: (التخطيط، والمراقبة والتحكم والتقييم). وقد قُدرت استجابات المفحوصين المتعلقة بدرجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي وفق سلم ثلاثي تضمن الاستجابات التالية: (تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق أبداً)، يقابلها على التوالي التقديرات التالية: (٣، ٢، ١)، وبالتالي يكون الحكم على متوسط استجابات المفحوصين المتعلقة بدرجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي منخفضاً إذا كان مدى الدرجات من (١ - ٦٦)، ومتوسطاً إذا كان مدى الدرجات أكبر من (٦٦ - ١، ٣٣، ٢)، ومرتفعاً إذا كان مدى الدرجات أكبر من (٣٣، ٢ - ٣).

والجدول التالي يوضح قيم (ك^أ) للفروق بين تكرارات استجابات طلبة الدراسات العليا، ومتوسطات (م) استجاباتهم وانحرافاتها المعيارية (ع) على عبارات مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة التالية: (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) كما يلي:

جدول (٣): قيم (٢٤) للفروق بين تكرارات استجابات الطلبة ومتوسطات استجاباتهم وانحرافاتها المعيارية على عبارات الأداة:

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
مرتفعة	٠,٥٠	٢,٧٠	**٧٨,٢٣	٢	٢٨	٧٥	١. أقرأ المهمة المطلوبة بعمق قبل البدء في دراستها.	مهارة التخطيط
مرتفعة	٠,٤٩	٢,٦٠	*٢.٤	٠	٤٢	٦٣	٢. أحدد الأهداف المراد تحقيقها من المهمة المطلوبة تحديداً دقيقاً.	
مرتفعة	٠,٥٠	٢,٧٠	**٨٠,٩٧	٢	٢٧	٧٦	٣. أحدد المتطلبات التي أحتاجها لإنجاز المهمة المطلوبة أولاً.	
مرتفعة	٠,٦٣	٢,٤١	**٣١,٦	٨	٤٦	٥١	٤. أحدد الاستراتيجية المناسبة لإنجاز المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٥	٢,٥٩	**٥٥,٠٨	٣	٣٧	٦٥	٥. أجزئ المهمة الكبيرة إلى مهام صغيرة حتى يسهل إنجازها ومن ثم إنجاز المهمة الأساسية.	
متوسطة	٠,٦٥	٢,٢٢	**٢٦,٤٦	١٣	٥٦	٣٦	٦. أحدد الصعوبات والأخطاء المحتمل مواجهتها عند تنفيذ المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٦٤	٢,٢٣	**٢٨,٩٧	١٢	٥٧	٣٦	٧. أحدد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء التي قد تواجهني في أثناء إنجاز المهام المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٧	٢,٤٤	**٤١,٢٠	٤	٥١	٥٠	٨. يمكنني التنبؤ بالنتائج التي أرغب في الوصول إليها عند الانتهاء من المهمة.	
مرتفعة	٠,٦٨	٢,٤١	**٢٧,٤٩	١١	٤٠	٥٤	٩. أخطط كم من الوقت أحتاج لإنجاز المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٦	٢,٣٩	**٤٢,٩١	٤	٥٦	٤٥	١٠. أخطط للتأكد من صحة النتائج التي سيتم التوصل إليها.	
مرتفعة	٠,٥٩	٢,٥١	*٤٣,٢	٥	٤١	٥٩	١١. أراعي التسلسل المنطقي في تنظيم خطوات إنجاز المهمة المطلوبة.	

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
مرتفعة	٠,٥٨	٢,٤٧		مهارة التخطيط ككل				
مرتفعة	٠,٤٧	٢,٧٢	**٨٥,٢٦	١	٢٧	٧٧	١٢. أحافظ على توجيه أفكارى نحو ما هو مطلوب لتحقيق الهدف المنشود من المهمة المطلوبة.	مهارة المراقبة والتحكم
مرتفعة	٠,٥٠	٢,٦٣	**٦٢,٤٠	١	٣٧	٦٧	١٣. أحافظ على تسلسل العمليات والخطوات كما خططت لها أثناء إنجاز المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٦٢	٢,٤٨	**٣٧,٢٦	٧	٤١	٥٧	١٤. أراجع نتيجة كل مهمة جزئية توصلت إليها قبل الانتقال للمهمة المطلوبة التالية.	
مرتفعة	٠,٦٠	٢,٥٧	**٥١,٦٠	٦	٣٣	٦٦	١٥. اعرف متى يجب أن أنتقل للخطوة التالية.	
مرتفعة	٠,٦١	٢,٤٣	**٣٤,١١	٧	٤٦	٥٢	١٦. أنفذ بدقة الاستراتيجية التي تم اختيارها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٣	٢,٦٤	**٦٤,٥١	٣	٣٢	٧٠	١٧. أجري التعديلات اللازمة على خطة تنفيذ المهمة المطلوبة حال اكتشاف أخطاء أو صعوبات في تنفيذها.	
مرتفعة	٠,٤٨	٢,٧٤	**٩٣,٠٩	٢	٢٣	٨٠	١٨. تجنب تكرار ما أفع فيه من أخطاء في كل خطوة من خطوات تنفيذ المهمة	
مرتفعة	٠,٤٧	٢,٧٢	**٨٥,٢٦	١	٢٧	٧٧	١٩. أحفز نفسي على الاستمرار في إنجاز المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٦٤	٢,٥١	**٤١,٦٦	٨	٣٥	٦٢	٢٠. أفكر باستمرار حول ما أعرفه وما لا أعرفه.	
مرتفعة	٠,٥٧	٢,٥٩	**٥٤,٩١	٤	٣٦	٦٦	٢١. أقيس باستمرار مدى قدرتي على فهم ما أتعلمه.	
متوسط	٠,٧٤	٢,٢٧	**١٢,٧٤	١٨	٤١	٤٦	٢٢. أعبر عن أفكارى بصوت مسموع في أثناء إنجاز كل مهمة مطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٧	٢,٦٤	**٤١,٣١	٤	٤٩	٥٢	٢٣. أقارن مدى توافق خطواتي في تنفيذ المهمة مع خطة أداء المهمة المطلوبة الموضوع مسبقاً.	

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
مرتفعة	٠,٥٧	٢,٥٨		مهارة المراقبة والتحكم ككل				
مرتفعة	٠,٤٨	٢,٧٠	**٧٧,٢٠	١	٣٠	٧٤	٢٤. أتأكد من مدى تحقق الأهداف التي خططت لها بعد الانتهاء من إنجاز المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٧	٢,٥٦	**٥٠,١١	٤	٣٨	٦٣	٢٥. أتحقق من مدى مناسبة الأساليب التي تم استخدامها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٦٥	٢,٤١	**٢٩,٨٩	٩	٤٤	٥٢	٢٦. أقيم فاعلية الأساليب المستخدمة للتغلب على الصعوبات التي واجهتني أثناء تنفيذ المهمة.	
مرتفعة	٠,٥٤	٢,٦٥	**٦٦,٧٤	٣	٣١	٧١	٢٧. أتحقق من دقة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٧	٢,٥٤	**٤٧,٤٩	٤	٤٠	٦١	٢٨. أتحقق من كفاية النتائج التي تم التوصل إليها بعد تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٨	٢,٦٣	**٦٣,٧٧	٥	٢٩	٧١	٢٩. أتحقق من صحة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥١	٢,٧١	**٨٥,٥٤	٣	٢٤	٧٨	٣٠. أقيم النتائج والحلول بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.	
مرتفعة	٠,٤٦	٢,٧٨	**١٠٧,٠٣	٢	١٩	٨٤	٣١. أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت فيها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٦١	٢,٤٧	**٣٧,٧٧	٦	٤٤	٥٥	٣٢. أفران النتائج التي تم التوصل إليها مع النتائج التي تم التنبؤ بها قبل تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٣	٢,٥٩	**٥٥,٦٠	٢	٣٩	٦٤	٣٣. أحدد مواطن الضعف والقوة في الخطة التي وضعتها لإنجاز المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٦٨	٢,٤٥	**٣١,٦٠	١١	٣٦	٥٨	٣٤. أقيم مدى قدرتي على وضع كل البدائل المخطط لها في اعتباري أثناء إنجاز المهمة.	

مهارة التقييم

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
مرتفعة	٠,٦٦	٢,٤٣	**٣٠,٠٠*	١٠	٤٠	٥٥	٣٥. أبادر بطرح أفكار جديدة للتعامل مع المهمة المطلوبة بعد إنجازها.	
مرتفعة	٠,٥٥	٢,٦١	**٥٨,٥١*	٣	٣٥	٦٧	٣٦. أستطيع توظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة ذات علاقة.	
مرتفعة	٠,٦١	٢,٥٠	**٤١,٢٠*	٦	٤٠	٥٩	٣٧. أقرن الزمن الذي تطلبه أداء المهمة المطلوبة مع الزمن المحدد لأدائها.	
مرتفعة	٠,٥٤	٢,٥٧	مهارة التقويم ككل					

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

من خلال جدول (٣) يتضح أن قيم (كا^٢) للفروق بين تكرارات استجابات عينة البحث في كل عبارة من عبارات مهارة التخطيط بدرجات حرية (٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)، باستثناء الفقرتين الثانية والحادية عشر التي جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما أن الفروق في العبارات رقم (١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٩, ١١) كانت في اتجاه استجابة (تنطبق دائماً) حيث إنها الاستجابة الأكثر تكراراً، في حين كانت الفروق في اتجاه استجابة (تنطبق أحياناً) في كل من العبارات رقم (٦, ٧, ٨, ١٠). أيضاً يتضح من النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة بيشة لمهارة التخطيط ككل، وكذلك لجميع العبارات المرتبطة بهذه المهارة من وجهة نظرهم كانت (مرتفعة)، عدا الفقرتين رقم (٦): "أحدد الصعوبات والأخطاء المحتمل مواجهتها عند تنفيذ المهمة المطلوبة"، ورقم (٧): "أحدد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء التي قد تواجهني في أثناء إنجاز المهام المطلوبة" حيث كانت درجة الامتلاك لها متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة في تعاملهم مع مهام التعلم يقفون عند مرحلة الفهم والتطبيق فقط ولا يتجاوزون ذلك إلى استقراء المعطيات الحالية والمعلومات السابقة وتحليلها بصورة متعمقة تساعد في التنبؤ بما سوف يتم مواجهته لاحقاً. كما يتضح أن قيم (كا^٢) للفروق بين تكرارات استجابات عينة البحث في كل عبارة من عبارات مهارة المراقبة والتحكم بدرجات حرية (٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الفروق في اتجاه استجابة (تنطبق دائماً) حيث

إنها الاستجابة الأكثر تكراراً في جميع عبارات المهارة. أيضاً يتضح من النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة بيشة لمهارة المراقبة والتحكم ككل، وكذلك لجميع العبارات المرتبطة بهذه المهارة من وجهة نظرهم كانت (مرتفعة)، عدا العبارة رقم (١١): أُعبر عن أفكار بصوت مسموع في أثناء إنجاز كل مهمة مطلوبة حيث كانت درجة الامتلاك لها متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم رغبة الطلبة في نقد أنفسهم، أو عدم تقبلهم للنقد من الآخرين، أو خوفهم من التعرض للانتقاد عند التعبير عن آرائهم وأفكارهم. وكذلك يتضح أن قيم (كا٢) للفروق بين تكرارات استجابات عينة البحث في كل عبارة من عبارات مهارة التقويم بدرجات حرية (٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الفروق في اتجاه استجابة (تنطبق دائماً) حيث إنها الاستجابة الأكثر تكراراً في جميع عبارات المهارة. أيضاً يتضح من النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة بيشة لمهارة التقويم ككل، وكذلك لجميع العبارات المرتبطة بهذه المهارة من وجهة نظرهم كانت (مرتفعة).

وتتفق جميع النتائج السابقة فيما يخص ارتفاع درجة التفكير فوق المعرفي لدى أفراد العينة من وجهة نظرهم في كل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي، وفي مهارات التفكير فوق المعرفي ككل مع نتائج دراسة كلٍّ من: (الدليمي والمسيعيين والقديرات، ٢٠١٧؛ الشريدة، ٢٠١٨؛ إبراهيم وميرغني، ٢٠١٩؛ Coşkun, 2017; Akpur¹, 2018)، في حين تختلف مع نتائج دراسة كلٍّ من: (صالح، ٢٠١٧؛ وصوالحة والمومني، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن درجة التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة، في كل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي وفي التفكير فوق المعرفي ككل، ودراسة فوزي (Fauzi, 2019) التي توصلت إلى أن التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة جاء بدرجة منخفضة، في كل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي وفي التفكير فوق المعرفي ككل، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف عينة البحوث السابقة في العديد من المتغيرات حيث أنهم من مراحل دراسية أقل، وتخصصات علمية مختلفة، وتحصيل دراسي متفاوت، بخلاف طلبة مرحلة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية الذين يتميزون بتحصيل دراسي مرتفع، كما أنهم يتناولون التفكير ومهاراته ضمن مقرراتهم الدراسية.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: "ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) من وجهة نظر أساتذتهم؟"

تم استخدام (ك^٢) لحساب الفروق بين تكرارات استجابات أعضاء هيئة التدريس ومتوسطات استجاباتهم وانحرافاتها المعيارية في كل عبارة من عبارات مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة التالية: (التخطيط، والمراقبة والتحكم والتقييم)، والجدول (٤) يوضح النتائج:

جدول (٤): قيم (٢٤) للفروق بين تكرارات استجابات أعضاء هيئة التدريس ومتوسطات استجاباتهم وانحرافاتها المعيارية على عبارات الأداة

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
متوسطة	٠,٤٠	٢,١١	**٤١,١٧	١	٣٠	٥	١. يقرأ المهمة المطلوبة بعمق قبل البدء في دراستها.	مهارة التخطيط
متوسطة	٠,٥٣	٢,١٩	**٢٣,١٧	٢	٢٥	٩	٢. يحدد الأهداف المراد تحقيقها تحديداً دقيقاً.	
متوسطة	٠,٥٥	٢,٢٥	**١٨,٥٠	٢	٢٣	١١	٣. يحدد المتطلبات التي يحتاجها في إنجاز المهمة المطلوبة أولاً.	
متوسطة	٠,٥٨	٢,١١	**١٨,٦٧	٤	٢٤	٨	٤. يحدد الاستراتيجية المناسبة لإنجاز المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٥٣	٢,٠٦	**٢٤,٦٧	٤	٢٦	٦	٥. يجزئ المهمة الكبيرة إلى مهام صغيرة حتى يسهل إنجازها ومن ثم إنجاز المهمة الأساسية.	
متوسطة	٠,٥٩	٢,٠٠	**١٨,٠٠	٦	٢٤	٦	٦. يحدد الصعوبات والأخطاء المحتمل مواجهتها عند تنفيذ المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٦٥	١,٩٢	**١٠,٥٠	٩	٢١	٦	٧. يحدد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء التي قد تواجهه في أثناء إنجاز المهام المطلوبة	

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
متوسطة	٠,٥٣	١,٩٤	**٢٤,٦٧	٦	٢٦	٤	٨. يمكنه التنبؤ بالنتائج التي يرغب في الوصول إليها عند الانتهاء من إنجاز المهمة المطلوبة.	مهارات المراقبة والتحكم
متوسطة	٠,٧٤	٢,١٧	**٣,٥٠	٧	١٦	١٣	٩. يخطط كم من الوقت يحتاج لإنجاز المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٦٦	٢,١٧	**٩,٥٠	٥	٢٠	١١	١٠. يخطط للتأكد من صحة النتائج التي يتم التوصل إليها.	
متوسطة	٠,٦٢	٢,٣١	**١١,١٧	٣	١٩	١٤	١١. يراعي التسلسل المنطقي في تنظيم خطوات إنجاز المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٥٨	٢,١١	مهارة التخطيط ككل					
مرتفعة	٠,٥٥	٢,٤٢	**١٥,٥٠	١	١٩	١٦	١٢. يحافظ على توجيه أفكاره نحو ما هو مطلوب لتحقيق الهدف المنشود من المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٦٢	٢,٣١	**١١,١٧	٣	١٩	١٤	١٣. يحافظ على تسلسل العمليات والخطوات كما خطط لها أثناء إنجاز المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٦٧	٢,١١	**٨,٦٧	٦	٢٠	١٠	١٤. يراجع نتيجة كل مهمة جزئية توصل إليها قبل الانتقال للمهمة التالية.	
متوسطة	٠,٦٥	٢,٢٥	**٩,٥٠	٤	١٩	١٣	١٥. يعرف متى يجب أن ينتقل للخطوة التالية.	
متوسطة	٠,٥٩	٢,٢٢	**١٥,١٧	٣	٢٢	١١	١٦. ينفذ بدقة الاستراتيجية التي تم اختبارها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٥٥	٢,٢٥	**١٨,٥٠	٢	٢٣	١١	١٧. يجري التعديلات اللازمة على خطة تنفيذ المهمة حال اكتشاف أخطاء أو صعوبات في تنفيذها.	
مرتفعة	٠,٦٠	٢,٤٢	**١٢,٥٠	٢	١٧	١٧	١٨. يتجنب تكرار ما يقع فيه من أخطاء في كل خطوة من خطوات تنفيذ المهمة المطلوبة.	
مرتفعة	٠,٥٩	٢,٣٦	**١٣,١٧	٢	١٩	١٥	١٩. يحفز نفسه على الاستمرار في إنجاز المهمة المطلوبة.	

درجة الامتلاك	ع	م	كا	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات	
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً			
متوسطة	٠,٥٢	٢,١١	**٢٥,١٧	٣	٢٦	٧	٢٠. يفكر باستمرار حول ما يعرفه وما لا يعرفه.	مهارة التقويم	
متوسطة	٠,٥٥	٢,٠٨	**٢١,٥٠	٤	٢٥	٧	٢١. يقيس باستمرار مدى قدرته على فهم ما يتعلمه.		
متوسطة	٠,٥٨	٢,١١	**١٨,٦٧	٤	٢٤	٨	٢٢. يعبر عن أفكاره بصوت مسموع في أثناء إنجاز المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٥٥	٢,٠٨	**٢١,٥٠	٤	٢٥	٧	٢٣. يقارن مدى توافق خطوات تنفيذ المهمة المطلوبة مع خطة الأداء الموضوعية مسبقاً.		
متوسطة	٠,٥٨	٢,٢٣	مهارة المراقبة والتحكم ككل						
متوسطة	٠,٥٥	٢,٢٥	**١٨,٥٠	٢	٢٣	١١	٢٤. يتأكد من مدى تحقق أهدافه التي خطط لها بعد الانتهاء من إنجاز المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٥٩	٢,٢٢	**١٥,١٧	٣	٢٢	١١	٢٥. يتحقق من مدى مناسبة الأساليب التي تم استخدامها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٦١	١,٩٧	**١٥,١٧	٧	٢٣	٦	٢٦. يقيم فاعلية الأساليب التي استخدمها للتغلب على الصعوبات التي واجهته أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٥٦	٢,١٧	**١٩,٥٠	٣	٢٤	٩	٢٧. يتحقق من دقة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تنفيذ المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٥٣	٢,٠٦	**٢٤,٦٧	٤	٢٦	٦	٢٨. يتحقق من كفاية النتائج التي تم التوصل إليها بعد تنفيذ المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٥١	٢,٢٨	**٢٢,١٧	١	٢٤	١١	٢٩. يتحقق من صحة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تنفيذ المهمة المطلوبة.		
متوسطة	٠,٥٩	٢,٠٠	**١٨,٠٠	٦	٢٤	٦	٣٠. يقيم النتائج والحلول بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز الذاتية.		

درجة الامتلاك	ع	م	كا ^٢	تكرارات الاستجابات			العبارات	المهارات
				لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق دائماً		
متوسطة	٠,٥٤	٢,٢٢	**٢٠,٦٧	٢	٢٤	١٠	٣١. يهتم بتصحيح الأخطاء التي وقع فيها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٥٨	٢,٠٦	**١٨,١٧	٥	٢٤	٧	٣٢. يقارن النتائج التي تم التوصل إليها مع النتائج التي تم التنبؤ بها قبل تنفيذ المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٦١	٢,٠٣	**١٥,١٧	٦	٢٣	٧	٣٣. يحدد مواطن الضعف والقوة في الخطة التي وضعها لإنجاز المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٠,٥٩	٢,٠٠	**١٨,٠٠	٦	٢٤	٦	٣٤. يقيم مدى قدرته على وضع كل البدائل التي تم التخطيط لها في اعتباره أثناء إنجاز المهمة المطلوبة.	
متوسطة	٦٠,٠	١,٩٢	**١٥,٥٠	٨	٢٣	٥	٣٥. يبادر بطرح أفكار جديدة للتعامل مع المهمة المطلوبة بعد إنجازها.	
متوسطة	٠,٥٣	٢,٠٦	**٢٤,٦٧	٤	٢٦	٦	٣٦. يستطيع توظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة ذات علاقة.	
منخفضة	٠,٧٥	١,٤٩	**٢,١٧	١١	١٦	٩	٣٧. يقارن الزمن الذي تطلبه أداء المهمة المطلوبة مع الزمن المحدد لأدائها.	
متوسطة	٠,٥٨	٢,٠٨		مهارة التقويم ككل				

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

من خلال جدول (٤) يتضح أن قيم (كا^٢) للفروق بين تكرارات استجابات عينة البحث في كل عبارة من عبارات مهارة التخطيط بدرجات حرية (٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الفروق في اتجاه استجابة (تنطبق أحياناً) حيث إنها الاستجابة الأكثر تكراراً في جميع عبارات المهارة. أيضاً يتضح من النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة بيشة لمهارة التقويم ككل، وكذلك لجميع العبارات المرتبطة بهذه المهارة من وجهة نظر أساتذتهم كانت (متوسطة). كما يتضح أن قيم (كا^٢) للفروق بين تكرارات استجابات عينة البحث في كل عبارة من عبارات مهارة المراقبة والتحكم بدرجات حرية (٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الفروق كانت في اتجاه استجابة (تنطبق أحياناً)

حيث أنها الاستجابة الأكثر تكراراً. أيضاً يتضح من النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة ببشة لمهارة المراقبة والتحكم ككل، وكذلك لجميع العبارات المرتبطة بهذه المهارة من وجهة نظر أساتذتهم كانت (متوسطة)، عدا العبارات رقم (١): "يحافظ على توجيه أفكاره نحو ما هو مطلوب لتحقيق الهدف المنشود من المهمة المطلوبة"، ورقم (٧): "يتجنب تكرار ما يقع فيه من أخطاء في كل خطوة من خطوات تنفيذ المهمة المطلوبة"، ورقم (٨): "يحفز نفسه على الاستمرار في إنجاز المهمة المطلوبة"، حيث كانت درجة الامتلاك لها (مرتفعة)، وهو ما يتفق مع وجهة نظر الطلبة حول امتلاكهم لهذه المهارات الفرعية المتضمنة في مهارة المراقبة والتحكم. وكذلك يتضح أن قيم (ك^٢) للفروق بين تكرارات استجابات عينة البحث في كل عبارة من عبارات مهارة المراقبة والتحكم بدرجات حرية (٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الفروق كانت في اتجاه استجابة (تنطبق أحياناً) حيث أنها الاستجابة الأكثر تكراراً. أيضاً يتضح من النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا بجامعة ببشة لمهارة المراقبة والتحكم ككل، وكذلك لجميع العبارات المرتبطة بهذه المهارة من وجهة نظر أساتذتهم كانت (متوسطة)، عدا العبارة رقم (١٤): "يقارن الزمن الذي تطلبه أداء المهمة المطلوبة مع الزمن المحدد لأدائها"، حيث كانت درجة الامتلاك لها (منخفضة)، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة ينفصلون عن مهمة التعلم المطلوبة بمجرد الانتهاء منها وتقديمها فلا يعودون يقارنون الزمن الفعلي المستغرق بالزمن المخطط له، ويظهر ذلك للأساتذة من خلال عدم تطور مهارات إدارة الوقت لدى الطلبة.

وتتفق جميع النتائج السابقة مع نتائج دراسة: (الدليمي والمسيعددين والقديرات وغنيم، ٢٠١٧)، التي توصلت إلى أن درجة التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الأساتذة متوسطة في كل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي وفي التفكير فوق المعرفي ككل، على الرغم من أن عينة البحث الحالي قد اقتصر على طلبة مرحلة الماجستير بينما العينة في البحث السابق شملت طلبة الدكتوراه أيضاً.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أساتذتهم؟".

استُخدم اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين (الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس) في تقييم درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة التالية: (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم) من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أساتذتهم وكذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير فوق المعرفي ككل. وقد استُخدم اختبار مان ويتني نظراً لزيادة الفروق بين عدد المجموعتين، حيث بلغ عدد الطلاب (١٠٥)، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (٣٦)، والجدول (٥) يوضح النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (٥): نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات مجموعتي البحث في تقييم درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعة	مهارات التفكير فوق المعرفي
٠,٠٠١	٤,٦٠٦	٨٤٢٦,٠٠	٨٠,٢٥	١٠٥	الطلبة	مهارة التخطيط
		١٥٨٥,٠٠	٤٤,٠٣	٣٦	أعضاء هيئة التدريس	
٠,٠٠١	٤,٤٤٨	٨٣٩٢,٥٠	٧٩,٩٣	١٠٥	الطلبة	مهارة المراقبة والتحكم
		١٦١٨,٥٠	٤٤,٩٦	٣٦	أعضاء هيئة التدريس	
٠,٠٠١	٥,٨٨٥	٨٦٩٦,٥٠	٨٢,٨٢	١٠٥	الطلبة	مهارة التقييم
		١٣١٤,٥٠	٣٦,٥١	٣٦	أعضاء هيئة التدريس	
٠,٠٠١	٥,٤٥٠	٨٦٠٧,٠٠	٨١,٩٧	١٠٥	الطلبة	مهارات التفكير فوق المعرفي ككل
		١٤٠٤,٠٠	٣٩,٠٠	٣٦	أعضاء هيئة التدريس	

يتضح من خلال نتائج الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) من وجهة نظر الطلبة تجاه أنفسهم ومن وجهة نظر أساتذتهم لهم، وكذلك في الدرجة الكلية لمهارات التفكير فوق المعرفي ككل، حيث جاءت جميع قيم Z دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وبمقارنة متوسطات الرتب لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجدول السابق نجد أن تقدير الطلبة لأنفسهم في درجة امتلاك مهارات التفكير فوق المعرفي مرتفع مقارنة بتقدير أساتذتهم لهم، حيث بلغ متوسط رتب مهارات التفكير فوق المعرفي لمهارات: (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم) عند تقدير الطلبة لأنفسهم (٨٠, ٢٥, ٩٣, ٧٩, ٨٢, ٨٢) على التوالي، بينما بلغ متوسط رتب المهارات عند تقدير الأساتذة للطلبة (٠٣, ٤٤, ٩٦, ٤٤, ٥١, ٣٦) على التوالي، وكذلك بالنسبة لمتوسط رتب الدرجة الكلية لمهارات التفكير فوق المعرفي ككل؛ حيث بلغ متوسط رتب تقدير الطلبة لأنفسهم (٩٧, ٨١)، بينما بلغ متوسط رتب تقدير الأساتذة للطلبة (٣٩, ٠٠)؛ ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة عادة يقدرون لأنفسهم درجات أعلى من تقدير أساتذتهم لهم، كما أن طلبة الدراسات العليا قد يعتقدون بأنفسهم وقدراتهم فيعتقدون أنهم يمتلكون مهارات التفكير فوق المعرفي بدرجة مرتفعة فعلاً، أو أنهم يدركون تمكنهم من هذه المهارات بدرجة متوسطة لكنهم يجدونه من غير الملائم التصريح بذلك، بدليل أن استجابات الأساتذة أشارت إلى امتلاك طلبتهم لمهارات التفكير فوق المعرفي بدرجة متوسطة. ولم تتناول أي من الدراسات السابقة هذا السؤال بالبحث والتفسير إلا أنه باستقراء دراسة الدليمي والمسيديين والقديرات وغنيم (٢٠١٧) نجد أنها توصلت إلى نفس النتيجة من أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم مرتفعة بينما هي متوسطة من وجهة نظر أساتذتهم.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠, ٠٥) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، نوع البرنامج)؟" اختبرت الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين باستخدام (T- Test)، والإجابة عن الأسئلة الفرعية لكل متغير كما يلي:
أ. "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠, ٠٥) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبارات للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٦):

جدول (٦): نتائج اختبارات لدراسة دلالة الفروق في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي بالنسبة لمتغير النوع:

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	ع	م	العدد	المجموعة	مهارات التفكير فوق المعرفي
٠,٠٥	١٠٣	٢,٤٠	٤,٥	٢٦,٢٢	٤٦	الطلاب	مهارة التخطيط
			٢,٩٤	٢٧,٩٧	٥٩	الطالبات	
٠,٠٥	١٠٣	٢,٣٧	٤,٧٧	٢٩,٧٦	٤٦	الطلاب	مهارة المراقبة والتحكم
			٢,٨٧	٣١,٥٤	٥٩	الطالبات	
٠,٠٥	١٠٣	٢,١٠	٥,٩٥	٩٠,٨٥	٤٦	الطلاب	مهارة التقويم
			٤,٠٨	٩٦,٤٤	٥٩	الطالبات	
٠,٠٥	١٠٣	٢,٥٤	١٣,٩	٩٠,٨٥	٤٦	الطلاب	مهارات التفكير فوق المعرفي ككل
			٨,٥٢	٩٦,٤٤	٥٩	الطالبات	

يتضح من خلال نتائج الجدول (٦) أن قيم ت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في كل مهارة رئيسة من مهارات التفكير فوق المعرفي، وكذلك في مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي يعزى لمتغير النوع، وبالرجوع إلى متوسطات كل من الذكور والإناث نجد أن الفروق في اتجاه الإناث في كل مهارة من المهارات الرئيسية، وكذلك في مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تفوق الإناث في مستوى النمو العقلي على الذكور في هذه المرحلة من العمر (دوجلاس وأدوين وجارلوس، ١٩٨١)، وحيث أن التفكير فوق المعرفي مرتبط بالقدرات العقلية للفرد فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك على تفوق الإناث في القدرة على التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم (Manita & Marcel, 2008)، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة الإناث في الاهتمام بالتفاصيل تجعلهن أكثر حرصاً على تحديد الأفكار الأساسية والفرعية، وتلخيص الموضوعات، وترميز المعلومات في نقاط محددة، وتسجيل الملاحظات والتعليمات المرتبطة بالمهمة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع

ما توصلت إليه دراسة كلٌّ من: (صالح، ٢٠١٧؛ والغرايبة، ٢٠١٩)، لكنها تختلف عما توصلت إليه دراسة كلٌّ من: (الدليمي والمسيعديين والقديرات وغنيم، ٢٠١٧؛ وإبراهيم وميرغني، ٢٠١٩) من عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، ودراسة صوالحة والمومني (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في اتجاه الذكور. ب. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير نوع البرنامج (رسالة عام/مقررات/ رسالة مسارات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لحساب الفروق بين الطلبة في مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة، ومهارات التفكير فوق المعرفي ككل في ضوء متغير نوع البرنامج، وكانت النتائج كما في الجدولين (٧-٨):

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج طلبة الدراسات العليا في مهارات التفكير فوق المعرفي وفقاً لاختلاف نوع البرنامج:

نوع البرنامج		برنامج المسارات		برنامج المقررات		برنامج الرسالة العام	
المهارات		ع	م	ع	م	ع	م
مهارة التخطيط		٥٨, ٣	٧٣, ٢٨	٣٤, ٤	٣٨, ٢٦	٣٥, ٣	٤٤, ٢٧
مهارة المراقبة والتحكم		٢٧, ٣	٤٥, ٣٢	٧٠, ٤	٩٥, ٢٩	٣٣, ٣	٩٦, ٣٠
مهارة التقويم		٤٦, ٥	٣٦, ٣٦	٧٢, ٥	٧٠, ٣٥	٦١, ٤	١٨, ٣٦
مهارات التفكير فوق المعرفي ككل		٤٧, ١١	٥٥, ٩٧	٦٥, ١٣	٠٣, ٩٢	٨٢, ٩	٥٨, ٩٤
عدد الطلاب (ن)		١١		٣٧		٥٧	

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في مهارات التفكير فوق وفقاً لاختلاف نوع البرنامج

مستوى الدلالة	النسبة الفئوية	متوسط المربعات		درجات الحرية		مجموع المربعات		مهارات التفكير فوق المعرفي
		داخلة المجموعات	بين المجموعات	داخلة المجموعات	بين المجموعات	داخلة المجموعات	بين المجموعات	
غير دالة	٩١, ١	٠٩, ١٤	٩٤, ٢٦	١٠٢	٢	٩٢, ١٤٣٦	٨٨, ٥٣	مهارة التخطيط
غير دالة	٩٦, ١	٩٥, ١٤	٢٥, ٢٩	١٠٢	٢	٥٤٩, ١٥٢٤	٤٩, ٥٨	مهارة المراقبة والتحكم
غير دالة	١٢٢, ٠	١٤, ٢٦	١٩, ٣	١٠٢	٢	٥٢, ٢٦٦٦	٣٩, ٦	مهارة التقويم
غير دالة	١٥, ١	٥٨, ١٣١	٦٩, ١٥٠	١٠٢	٢	٥٩, ١٣٤٢١	٣٩, ٣٠١	مهارات التفكير فوق المعرفي ككل

يتضح من خلال نتائج الجدولين (٧-٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات نتائج طلبة الدراسات العليا في مهارات التفكير فوق المعرفي وفقاً لنوع البرنامج (رسالة عام، ومقررات، ورسالة مسارات)، حيث كانت النسبة الفائية لكل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم) ومهارات التفكير فوق المعرفي ككل غير دالة إحصائية. وقد يُعزى ذلك إلى أن الطلاب في برنامجي الرسالة العام والرسالة المسارات يخضعون لنفس شروط القبول، إلا أن الشروط أقل في برنامج المقررات لكن الطلبة الملتحقين بهذا البرنامج أيضاً لديهم نفس الطموح، والرغبة في النجاح بتفوق وقد يكون أعاق العديد منهم عن الالتحاق بالبرنامجين الآخرين ظروف أسرية أو ظروف العمل التي لا تسمح لهم بالدراسة في الفترة الصباحية، بالإضافة إلى ذلك فإن المقررات الدراسية والأساليب التدريسية والتقويمية في جميع البرامج بنفس المستوى. ولم تتناول أي من الدراسات السابقة هذا المتغير بالبحث لعدم وجوده في مرحلة البكالوريوس، واكتفت دراسة الدليمي والمسيعيين والقديرات وغنيم (٢٠١٧) بمتغيري النوع والمؤهل الدراسي.

ج. "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى/ الثانية/ الثالثة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لحساب الفروق بين الطلبة في مهارات التفكير فوق المعرفي الرئيسة، والمهارات ككل في ضوء متغير السنة الدراسية (الأولى/ الثانية/ الثالثة)، وكانت النتائج كما في الجدولين (٩-١٠):

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج طلبة الدراسات العليا في مهارات التفكير فوق المعرفي وفقاً لاختلاف السنة الدراسية

المهارات	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة	
	ع	م	ع	م	ع	م
مهارة التخطيط	٩٤, ٣	١٧, ٢٧	٢٨, ٤	٠٧, ٢٧	٤٣, ٢٧	٧٨, ٢
مهارة المراقبة والتحكم	١٠, ٤	٩١, ٣٠	١١, ٤	٢٨, ٣٠	٠٤, ٣١	١٩, ٣
مهارة التقويم	٤٤, ٥	٨٣, ٣٥	٣١, ٥	٨٩, ٣٥	٦٥, ٣٦	٨٨, ٣
مهارات التفكير فوق المعرفي ككل	٦٠, ١٢	٩١, ٩٣	٠٩, ١٢	٢٤, ٩٣	١٣, ٩٥	٧٥, ٧
عدد الطلاب (ن)	٥٣		٢٩		٢٣	

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في مهارات التفكير فوق وفقاً لاختلاف السنة الدراسية:

مستوى الدلالة	النسبة الفئوية	متوسط المربعات		درجات الحرية		مجموع المربعات		مهارات التفكير فوق المعرفي
		داخلى	بين المجموعات	داخلى	بين المجموعات	داخلى	بين المجموعات	
		المجموعات	المجموعات	المجموعات	المجموعات	المجموعات	المجموعات	
غير دالة	٠, ٠٦٢	١٤, ٥٩	٠, ٩١	٢, ١٠٢	١٤٨, ٩٩	١, ٨١	مهارة التخطيط	
غير دالة	٠, ٣١٧	١٥, ٤٢	٤, ٨٩	٢, ١٠٢	١٥٧, ٢٨	٩, ٧٧	مهارة المراقبة والتحكم	
غير دالة	٠, ٢٢١	٢٦, ٠٩	٥, ٧٧	٢, ١٠٢	٢٦٦١, ٣٨	١١, ٥٤	مهارة التقويم	
غير دالة	٠, ١٧٤	١٣٤, ٠٨	٢٣, ٢٧	٢, ١٠٢	١٣٦٧٦, ٤٥	٤٦, ٥٤	مهارات التفكير فوق المعرفي ككل	

يتضح من نتائج الجدولين (٩-١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات نتائج طلبة الدراسات العليا في مهارات التفكير فوق المعرفي وفقاً لاختلاف السنة الدراسية (الأولى/ الثانية/ الثالثة)، حيث كانت النسبة الفئوية لكل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقويم) ومهارات التفكير فوق المعرفي ككل غير دالة إحصائياً. ويمكن أن نعزو ذلك إلى عدم وجود فترة زمنية طويلة يقضيها طلبة الماجستير في مقاعد الدراسة، بالإضافة إلى أن هناك تقارباً في المستوى الدراسي بين جميع الطلبة منذ مرحلة القبول مما قد يجعل بينهم تقارباً في مهارات التفكير أيضاً. وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة صالح (٢٠١٧)، لكنها تختلف عن نتائج دراسة كل من: (صوالحة والمومني، ٢٠١٧; Fauzi, 2019; Coşkun, 2018) التي

توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير السنة الدراسية في اتجاه السنة الدراسية الأعلى.

توصيات البحث:

1. بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي البحث بالآتي:
1. التركيز على مهارات التفكير وبخاصة مهارات التفكير فوق المعرفي عند إعداد برامج ومقررات الدراسات العليا.
2. تعليم الطلبة مهارات التفكير فوق المعرفي وتدريبهم على استخدامها ضمن نطاق المحاضرات اليومية، بما يساهم في زيادة الوعي بها وتطبيقها.
3. تفعيل استراتيجيات التعلم الحديثة التي تركز على تنمية مهارات التفكير وبخاصة مهارات التفكير فوق المعرفي عند تدريس المقررات المختلفة لطلبة الدراسات العليا.
4. توجيه طلبة الدراسات العليا إلى تطبيق مهارات التفكير فوق المعرفي عند تنفيذ التكاليف والأنشطة والمشروعات البحثية.
5. إقامة البرامج التدريبية وعقد ورش العمل التي تساهم في تطوير مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بشكل عام والطلاب الذكور بشكل خاص.

المراجع:

- إبراهيم، هنادي؛ وميرغني، سمر (٢٠١٩). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالسلوك الأكاديمي الإيجابي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الجزيرة. جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٩ (١٣٨)، ٩٨-١٣٢.
- أبو الحاج، مجدي (٢٠١٩). درجة استخدام المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بالتفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. مجلة دراسات العلوم التربوية. ٤٦ (٢)، ٣٧٥-٤٠٣.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2016). تعليم التفكير مفاهيم ومتطلبات. الأردن، عمان: دار الفكر.
- جودة، جيهان (٢٠١٨). دراسة مقارنة لمستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهاراتي التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي. مجلة الطفولة والتربية، ١٠ (٣٦)، ٨١-١٤٠.
- الدليمي، طه؛ والمسيعدن، عاهد؛ والقديرات، رائد؛ وغنيم، سحر (٢٠١٧). درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية لمهارات التفكير فوق المعرفي من وجهة نظرهم ونظر اساتذتهم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١ (١٧٦)، ٤٠٠-٤٢٤.
- دوجلاس، فراير؛ وأدوين، هنري؛ وجارلس، سبركس (١٩٨١). علم النفس العام. ترجمة: إبراهيم يوسف المنصور. العراق، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
- الزعبي، عماد (٢٠٢٠) الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. مؤتمة للبحوث والدراسات -سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٥ (٥)، ١٧٥-٢١٢.
- زيتون، حسن (٢٠٠٨)، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. مصر، القاهرة: عالم الكتب.
- شرف الدين، سعاد (٢٠١٤). التفكير فوق المعرفي ومهارات حل المشكلة الرياضية. مصر، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الشريدة، محمد خليفة (٢٠١٩)، القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات قيادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٧ (٤)، ١٤١-١٧٢.

- صالح، رحاب سعد (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة طبرق وفقاً لبعض المتغيرات. مجلة أبحاث جامعة سرت، كلية الآداب، (١٠)، ٢٧١-٣٠٣.
- صوالحه، عبد المهدي؛ والمومني، محمد (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى المغتربين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، ٢٣ (١)، ٢٧٣-٣٠٤.
- العتوم، عدنان (٢٠١٠). علم النفس المعرفي. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصفور، إيمان حسنين (٢٠٠٨). فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق. دراسات المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٣٢)، ٢٠-٨١.
- الغرايبة، أحمد (٢٠١٩). الاسهام النسبي للتفكير ما وراء المعرفي بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بينها، ٣٠ (١١٨)، ١٢٣-١٥٨.
- فارس، ابتسام محمد (٢٠١٨). درجة امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية في جامعة دمشق. مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ١٩ (٣)، ٢١٩-٢٥٧.
- قنديل، رفعت عبد الصمد (٢٠١٥). مدى استخدام طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود لمهارات التفكير ما وراء المعرفي. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠ (٣)، ٣٧٥-٣٨٧.
- القواسمة، أحمد؛ وأبو غزالة، محمد (٢٠١٣). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مؤتمر التربية وتحديات القرن الحادي والعشرين (٢٠١٩)، في الفترة من ٢٩ - ٣٠ يونيو، مصر.
- المؤتمر العربي الدولي التاسع لضمان جودة التعليم العالي (٢٠١٩). في الفترة من ٩ - ١١ أبريل، لبنان.
- اليوسف، رامي محمود (٢٠١٧). مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الفعالية الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات والقدرة التنبؤية بينهما. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٤، ٣٤١-٣٥٨.
- Abu Al-Hajj, M. (2019). The degree of teachers' use of meta-cognitive thinking skills in the Education Directorate of the University Brigade and its relationship to the academic excellence and creativity of students. Journal of Educational Sciences Studies. 46 (2), 375-403.

- Akpuri, U. (2017). The Predictive Degree of University Students' Levels of Metacognition and Need for Cognition on their Academic Achievement. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2 (2), 52- 63.
- Al-Gharaibeh, A. (2019). The Relative Contribution of Metacognitive Thinking to Self-Organized Learning in Graduate Students. *Journal of the College of Education in Benha*, 30 (118), 123-158.
- Al-Shuraida, M. (2019). The Predictive Power of Metacognitive Thinking of Entrepreneurial Skills among Postgraduate Students. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 17 (4), 141-172.
- Al-Youssef, R. (2017). The level of metacognitive thinking and the level of general self-efficacy among students at the University of Jordan in light of a number of variables and the predictive ability between them. *Journal of Educational Sciences Studies*, 44, 341 - 358.
- Al-Zoubi, I. (2020) Emotional Intelligence and its Relation to Metacognitive Thinking Skills among students of Al-Balqa Applied University in Jordan. *Mu'ta Research and Studies - Human and Social Sciences Series*, 35 (5), 175-212.
- Aldulaimi, T; Almssyedy, A; Alqadirat, R; Alghanim, S. (2017). The degree to which Jordanian postgraduate students possess the skills of supra-cognitive thinking from their viewpoint and that of their professors (in Arabic). *Journal of Education, Al-Azhar University, College of Education*, 1 (176), 400-424.
- An, Y; Cao, L. (2014). Examining the effects of metacognitive scaffolding on students' design problem solving and metacognitive skills in an online environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10 (4), 552-568.
- Asfour, I. H. (2008). The effectiveness of thinking maps in developing achievement and metacognition skills among first-year secondary students in the subject matter of logic (in Arabic). *Studies in Curricula and Teaching Methods, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods*, (132), 20-81.
- Azevedo, R; Witherspoon, A; Graesser, A; Mcnamara, D; Chauncey, A; Siler, E; Lintean, M. (2009). Meta Tutor: Analyzing Self-Regulated Learning in a Tutoring System for Biology. In *AIED* (635 - 637).
- Coşkun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies*. 6 (3). 38- 46.

- Fares, I. M. (2018). The degree of metacognitive thinking skills for undergraduate psychology students at Damascus University (in Arabic). Journal of Psychological Educational Sciences, University of Bahrain, Scientific Publishing Center, 19 (3), 219-257.
- Fauzi, A. (2019). Students' Metacognitive Skills from the Viewpoint of Answering Biological Questions: Is It Already Good?. Journal Pendidikan IPA Indonesia. 8 (3), 317- 327.
- Flavel, J. H. (1979). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence. 231-235. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Fowler, D. A. (2003). Defining and Determining the Impact of a Freshman Engineering Students Approach to Learning (surface versus deep). Unpublished Doctoral Dissertation, Taxa A & M University.
- Garrett, J; Alman, M; Gardner., S; Born, C. (2007). Assessing Students' Metacognitive Skills Am J Pharm Educ. Feb 15; 71(1): 14.
- Ibrahim, H; Mirghani, S. (2019). Metacognitive thinking and its relationship to positive academic behavior and some demographic variables among university students. Culture for Development Association, 19 (138), 98-132.
- Jacobs, J; Paris, S. (1987). "Children's metacognition about reading, Issues in definition, measurement and instruction", Educational Psychologist. 22:3, 255-278.
- Judeh, J. (2018). A comparative study of the students of the early childhood department in the skills of self-organization and the effectiveness of the academic self and their relationship to metacognitive thinking skills. Journal of Childhood and Education, 10 (36), 81-140.
- Manita, V; Marcel, V. (2008). Relation between Intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance tasks of young students performing in different domains. Learning and Individual Differences, 18(1), 128-134
- Meale, M. S. (2005). The Effect of Goal Setting, Self-Evaluation and Self-Reflection on Student Art Performance in Selected 4th and 5th Grade Visual Art Classes. Unpublished Doctoral Dissertation, the Florida state University.
- Ozturk, N. (2016). An analysis of pre-service elementary teachers' understanding of metacognition and pedagogies of metacognition. Journal of Teacher Education and Educators, 5 (1), 47-68.

- Qandil, R. (2015). The extent to which students of the preparatory year at King Saud University use the skills of thinking beyond cognitive. Taibah University Journal for Educational Sciences, 10 (3), 375-387.
 - Saleh, R. S. (2017). The level of metacognitive thinking among Tobruk University students according to some variables (in Arabic). Sirte University Research Journal, College of Arts, (10), 271-303.
 - Sawalha, A; Momani, M. (2017). The level of metacognitive thinking among expatriate undergraduate students in light of some variables (in Arabic). Al-Manara Journal for Research and Studies, Al Al-Bayt University, 23 (1), 273-304.
- Vagle, M. (2009). Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. Teachers and Teaching. 15:5, 579-599.

**نماذج التعلُّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية
لدى طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف**

فيصل بن عبد الوهاب الزهراني

استاذ التربية الفنية المساعد

قسم الفنون بكلية التصميم والفنون التطبيقية

جامعة الطائف

نماذج التعلُّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية
لدى طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف
د. فيصل بن عبد الوهاب الزهراني

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية نماذج التعلُّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية لدى طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، حيث ترى نظرية التعلم السلوكية أن السلوك عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويتحكم في تكوينها قوانين الكف وقوى الإستشارة اللتان تسيّران مجموعة الإستجابات الشرطية، ويرجع ذلك إلى العوامل البيئية وعلاقتها بالسمات الشخصية، وتدور تطبيقات هذه النظرية حول فاعلية نماذج التعلُّم في دعم إكتساب المعارف والإحتفاظ بها بإستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة بلغ عددها (٢٠) بواقع (١٠) لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، فرضت الدراسة أن سلوك الإستجابة الجمالية حالة سيكولوجية قابلة للقياس؛ لها طبيعة يمكن تعديلها بتوفير أجواء تعليمية مُعيّنة على تلقى المحتوى التشكيلي؛ إعتماًداً على أن مفهوم الجمال يولد لدى المتلقي تغيرات جسمية ونفسية ويستثير إنتباهه ويدفعه إلى الإستجابة، ركزت الدراسة على البُعد الوجداني الذي يتضمن القيم والإتجاهات والسمات الشخصية التي تلعب تأثيراً في تشكيل خلفية وجدانية تُعزز عمليات التلقي لمجالات الفنون البصرية لدى الطالب، استخدم الباحث نموذج دن ودن (Dunn&Dunn) لأنماط التعلم وهو نموذج يقدم إطاراً تعليمياً يعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة، وذلك يدعو إلى تشخيص نمط التعليم المفضل لدى الطالب وتوظيفه في تصميم البيئة التعليمية التي تلائم الخصائص والسمات الشخصية للطالب. أوصت الدراسة إلى تهيئة البيئة التعليمية من المراسم والقاعات الدراسية بما يتناسب مع نموذج دن ودن، وأوصت كذلك بتطبيق مفاهيم الاستجابة الجمالية على مجالات التصميم والفنون التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: التعلُّم السلوكي. الإستجابة الجمالية. نموذج دن ودن (Dunn&Dunn)

Behavioral learning Models as an Approach to Enhance the Aesthetic Response For the Students of Faculty of Designs and Applied Arts at Taif University

Faisal Abdul Wahab Alzahrani

Study Summary

The study aimed to determine the effectiveness of behavioral learning models in enhancing the aesthetic response of students of the Faculty of Design and Applied Arts at Taif University, where the theory of behavioral learning sees that behavior is a set of habits learned by the individual and controlled by the laws of the palm and powers. The excitement that triggers the police response group. Due to environmental factors and their relationship to personality traits, the applications of this theory revolve around the effectiveness of learning models in supporting the acquisition and retention of knowledge using the quasi-experimental method on a sample of (20) by (10) for both the experimental and control group. The study assumed that the behavior of the aesthetic response is a measurable psychological condition, a nature that can be modified by providing an educational atmosphere that is aided by the receiving of the plastic content, based on the fact that the concept of beauty generates physical and psychological changes in the recipient and provokes his attention and prompts him to respond. The study focused on the emotional dimension that includes values, trends and personality traits that play influence in the formation of an emotional background that enhances the reception of the fields of visual arts in the student, the researcher used the model of (Dunn & dunn) for learning patterns, a model that provides an educational framework based on The theory that each student learns better in his or her own way, and that calls for the diagnosis of the student's preferred type of education and its use in designing the educational environment that suits the personal characteristics and characteristics of the student. The study recommended the creation of an educational environment of ceremonies and classrooms in accordance with the (Dunn &Dunn) model, as well as the application of aesthetic response concepts to the areas of design and applied arts.

Keywords: Behavioral learning. Aesthetic Response. (Dunn&Dunn) Model

مقدمة الدراسة:

أصبح فهم وتطبيق نظريات التُّعلُّم من المتطلبات الأساسية للتدريس الفعَّال في مجالات الفنون المعاصرة، فقد اثبتت الدراسات التربوية فاعلية نماذج التُّعلُّم السلوكي في تعزيز الوظائف المعرفية التي تهتم بتحريك الإنباه وتنشيط الحواس، وإثارة التفكير الجمالي لتلقي الفنون البصرية، حيث ترى نظرية التُّعلُّم أن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها، ويتحكم في تكوينها قوانين الكف وقوى الإشتارة؛ التي تتحكم في مجموعة من الإستجابات الشرطية والتي منها الإستجابة الجمالية، ويرجع ذلك إلى العوامل البيئية المكانية، وعلاقتها بالخصائص والسمات الشخصية للفرد.

وتدور تطبيقات هذه النظرية حول فاعلية نماذج التُّعلُّم في دعم إكتساب المعارف الجديدة والإحتفاظ بها على إعتبار أن سلوك الإستجابة الجمالية لطلاب أقسام التربية الفنية وكليات التصميم والفنون حالة سيكولوجية قابلة للقياس، لها طبيعة متميزة يمكن تعديلها أو تغييرها بتوفير أجواء تعليمية مُعَيَّنة على تلقى المحتوى التشكيلي؛ إعتقاداً على أن مفهوم الجمال هو مثير يُولد لدى المُتلقي تغيرات جسمية ونفسية ويستثير إنباهه وملاحظته ويجعله يندفع إلى الإستجابة له" (سانتيانا، ٢٠١٠، ص ٦٧).

وتأتي نظريات التُّعلُّم حسب تصنيف دراسة الكناني (٢٠١٥) وفق الجانب الذي تركز النظرية عليه؛ فالنمط الأول خاص بالإتجاه المعرفي Cognitive Learning trend، الذي يركز على البنية المعرفية للمتعلم؛ وكيفية بنائها وإدخال المعلومات الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستراتيجيات المعرفية، وتمثلها النظريات السلوكية لكل من: برونر Bruner، وأوزوبل Ozobel، وجانييه Gannier، وبياجيه Piaget، وبوجالسكي Bogalski، ودينز Dines، وسكنر Skener. والنمط الثاني من نظريات التُّعلُّم خاص بالاتجاهات المجتمعية Social Learning trend، حيث تركز على السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عمليات التعلم، مثل البيئة المحيطة وسلوك الدافعية

والحاجات، وتمثلها النظريات السلوكية لكل من: باندورا Pandora، وروتر Router، وفيجوتسكي Vygotsky، ودافيدوف Davidoff. وكلا النمطين يعمل على تحسين السلوك.

"وتعد عملية إختيار النماذج والطرائق التدريسية الفعالة من الأسس المهمة في تعليم الفنون، إذ كشف مفهومها الحديث عن كونها عملية مرنة ومتكاملة الأطراف يتظافر خلالها جهد المعلم والمتعلم في إطار المواقف التعليمية" (Vanada, 2013)، "فهي نظام متغير يتكيف ويستجيب لكل تغير، لأنها مجموعة خطوات منظمة ومتكاملة للوصول إلى الغاية المنشودة في أقل وقت وإيسر جهد؛ من أجل تمكين المتعلم من المشاركة المستمرة في عملية التعلّم" (سعيد، ١٩٩٠، ص ١٢١)، كذلك تساهم في تنمية التعلم الذاتي، وتحقق تقدماً في إستيعاب المفاهيم والمعارف، بعيداً عن الأسلوب الإعتيادي الذي يُظهر المتعلم كمستقبل للمعرفة؛ إلى جانب تنمية الجانب الإدراكي والعقلي بتطوير البنى المعرفية وزيادتها بالتفاعل مع المواقف التعليمية التي تهيم للطلبة وتزودهم بركائز أساسية لتطوير أساليب التفكير، بإثارته وتحريكها للإنتباه وتنشيط الحواس وإثارة التفكير وإشباع المتعة البصرية والجمالية (حسين، ٢٠٠٨، ص ٦٨).

ويمكن اعتبار نماذج التعلّم السلوكي أسلوباً للتنسيق بين بعض المتغيرات في التعلم والنمو العقلي، بما يناسب الطالب وطبيعة المادة الدراسية. فالفهم الصحيح لأدبيات نظريات التعلم؛ يُمكن مُعلم الفنون البصرية من إختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، والأكثر فعالية لتدريس طلابه حسب الموقف التعليمي.

مشكلة الدراسة:

تزايد الحاجة لفهم أنماط تعليم الطلاب في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة. وبالنظر إلى واقع الطلبة بقسم الفنون بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، حيث نجد إن أغلبهم ينتمون إلى بيئات مكانية وثقافية مختلفة، يجب أن توضع في الإعتبار عند فهم أن الكيفية التي يتعلم بها الطلاب؛ تعتبر محوراً مهماً

عند إختيار نماذج التعلم المناسبة له، كون تعليم الفنون في كثير من الأحيان يتجاهل الفروق الفردية بين الطلبة ونماذج التعلّم المستخدمة في طرح المحتوى التشكيلي.

فقد وردت أنماط عدة للتعلم، ومنها إنموذج دن ودن Dunn & Dunn (١٩٩٣)، وهو نمط سلوكي تفاعلي؛ يبدأ خلالها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، ومعالجتها، وإسترجاعها، على إعتبار أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، بالإضافة إلى أن أنماط التعلم هي أدوات للتفكير بالفروق الفردية تتكون من مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

هذا وتعتبر برامج التربية الفنية المعاصرة جزءاً متمماً لأهداف العملية التربوية، فهي أداة الثقافة التشكيلية إذ أنها تربية عن طريق الفن، تهذيب سلوك المتعلمين من خلال ممارستهم للأعمال الفنية وتذوقها، والتي تصنف الفنون التشكيلية والعلوم التربوية من أهم المصادر الرئيسة لتطوير عقلية الطالب ومستوى تفكيره من خلال تعلم الفن، بهدف تدعيم المعلومات لديه، وزيادة قدرته على التذوق الفني والإستجابة للجمال" (العتوم، ٢٠١٢، ص ٢٢)،

ولعل أهم ما ركزت عليه الدراسة الحالية من أبعاد مؤثرة على الإستجابة الجمالية؛ هو البعد الوجداني الذي يتضمن القيم الشخصية، والإتجاهات والميول، والسمات الشخصية، التي تلعب دوراً أساسياً في تشكيل خلفية وجدانية تُعزز من عمليات التلقي لمجالات الفنون البصرية لدى الطالب، كون إنموذج دن ودن (Dunn&Dunn) لأنماط التعلم وهو نموذج يقدم إطاراً تعليمياً يعتمد على نظرية مفادها أن كل طالب يستقبل المعلومات ويتعلم أفضل وفق طريقته الخاصة، وذلك يدعو إلى تشخيص نماذج التعلّم السلوكي المفضل لدي الطالب، واستخدام هذه المعلومات في تصميم البيئة التعليمية التي تلائم الخصائص والسمات الشخصية للطالب. (The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction, 2002). وهو ما

يعزز الحاجة إلى تهيئة البيئة التعليمية من المراسم والقاعات الدراسية بما يتناسب مع نموذج دن وودن، عليه فان السؤال الرئيس للدراسة الحالية يمكن أن يأتي على النحو التالي: ما إمكانية توظيف نماذج التعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدي طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف؟

أسئلة الدراسة:

- (١) ما أبعاد القيم الشخصية المؤثرة على الإستجابة الجمالية المرتبطة بمجالات التصميم والفنون التطبيقية؟
- (٢) ما دور نماذج التعلّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية للتصميم والفنون التطبيقية؟
- (٣) ما فاعلية نموذج دن وودن (Dunn&Dunn) للتعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدي طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف؟

فرضية الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في التذوق التشكيلي والإستجابة الجمالية للتصميم والفنون التطبيقية وفق نموذج دن وودن (Dunn&Dunn) للتعلّم السلوكي، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية في التذوق الفني والإستجابة الجمالية بقسم الفنون بكلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف.

أهداف الدراسة:

- (١) التعرف على أبعاد القيم الشخصية المؤثرة على الإستجابة الجمالية في مجال التصميم والفنون التطبيقية.
- (٢) الوقوف على دور نماذج التعلّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية للتصميم والفنون التطبيقية.

(٣) تحديد فاعلية نموذج دن ودن (Dunn&Dunn) للتعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدى طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف.

أهمية الدراسة:

- (١) تعزيز مفاهيم التذوق الفني والإستجابة الجمالية من خلال زيادة وعي القائم بالتدريس حول توظيف نماذج التعلّم السلوكي كبديل فعال في تفسير وتحليل الاستجابة الجمالية لمجالات التصميم والفنون البصرية.
- (٢) توعية طلبة أقسام التربية الفنية والفنون والتصميم نحو الإبداع والإنجاز بالإستفادة من المجالات الفنية والإبداعية في ظل نماذج حاضنة الأفكار التي تدعم تطوير السلوك التشكيلي .
- (٣) التعرف على النماذج المعنية بدعم وتطوير السلوك الإبداعي من خلال وضع برامج تطبيقية لمتابعة الاستجابة الجمالية للأعمال التشكيلية للطلبة في التخصصات التشكيلية والتطبيقية.
- (٤) الوقوف على واقع برامج تنمية الإستجابة الجمالية بأقسام التربية الفنية والفنون ومعرفة أوجه القصور التي قد تسبب في عدم مناسبة مخرجاتها مع الخبرات المعرفية للطلاب، مما يعطي صورة أوضح لعمليات تحسين وتطوير السمات والمهارات الشخصية لدى الطلبة من دارسي المجالات التشكيلية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: نماذج التعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدى طلاب كلية التصميم الحدود المكانية: قسم الفنون بكلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف.

الحدود الزمنية: تمت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

نماذج التعلّم السلوكي Behavioral learning Models:

نماذج التعلّم السلوكي هي الخطط التعليمية المبنية على أسس نظرية نفسية قابلة للتطبيق على مجتمع ما، تصفي للمتعلّم الخبرات والإمكانات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليمي، وتساعد على التمكن من الوصول إلى أعلى مستويات الفهم (زاير وسماء، ٢٠١٣، ص ١٤٠).

تُعرف الدراسة الحالية نماذج التعلّم السلوكي إجرائياً: بأنها خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم محتوى تشكيلي قبال للقياس والتقويم، يمكن تنفيذه وتوجيه عملية تطبيقه داخل القاعات والمراسم. يتضمن إستراتيجيات تتعلق بإختيار المحتوى وطرق التدريس المناسبة وإجراءات إثارة الدافعية لدى المتلقي.

الإستجابة الجمالية Aesthetic Response:

الإستجابة الجمالية هي عملية مركبة تشتمل على مقارنات، وتمييزات، وإختيارات بين البدائل الجمالية المتاحة، ويتم التعبير عنها من خلال تعبيرات لفظية، أو إختيارات سلوكية (عبد الحميد، ٢٠٠١، ص ٧٢).

تُعرف الدراسة الحالية الإستجابة الجمالية إجرائياً: بأن الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية كامنة في كل شخص وقابلة للنمو، من خلال القدرة على تنظيم العمليات المرتبطة بإدراك المتلقي للجمال داخل أطر إستراتيجية (جمالية) ذات صلة بالسمات والمهارات الشخصية، ويحملها المتلقي داخل مجاله النفسي.

إنموذج دن ودن Dunn&Dunn:

إنموذج دن ودن هو طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية علي تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها. أو أنه نتاج لأربعة مثيرات هي " البيئية - العاطفية -

الاجتماعية – المادية أو الطبيعية" تؤثر على قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم. (مجيد، ٢٠١٢، ص ٦).

تُعرف الدراسة الحالية إنماذج دن ودن Dunn&Dunn إجرائياً: بأنه نموذج للتعلّم السلوكي يتضمن خمسة مجالات تتشكل من خلالها البيئة الثقافية، تضم عشرين عنصراً تم توظيفه لزيادة مستوى الاستجابة الجمالية في مجالات الفنون البصرية.

الدراسات المرتبطة:

دراسة العامري، واحمد (٢٠١٥) بعنوان: أثر أنماط التعلم (انموذج دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الأدبي، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية دن ودن في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الإعدادية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت التصميم التجريبي للضبط الجزئي ذو المجموعة التجريبية والضابطة، واعتمدت الاختبارات المتسلسلة والاختبار القبلي والبعدي لزيادة الضبط. حددت الدراسة مجتمع البحث بطالبات المرحلة الإعدادية في المديرية العامة للتربية في محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بعد استبعاد تأثير المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج المتغير المستقل؛ إذ حصلت الدراسة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقة المدرسية، وعن طريق استمارة قدمها الباحثان للطالبات، أما درجات التربية الفنية لاختبار فقد حصلنا عليها من سجل الدرجات المعتمد من إدارة المدرسة. استخدمت الدراسة اداة اختبار تحصيلي للمادة العلمية التي درّستها الباحثان للطالبات في اثناء مدة التجربة لقياس فاعلية انموذج دن ودن في تحصيل مادة التربية الفنية للطالبات. وفي ضوء نتائج البحث اثبتت الدراسة إنّ التعلم المعتمد على انموذج دن ودن يجذب الكثير من طالبات المرحلة الإعدادية لتعلم مادة التربية الفنية؛ وذلك لكون الانموذج يهتم بحاجات وميول الطالبات، واوصت الدراسة بتعميم تدريس التربية الفنية وفق انموذج دن ودن على مدرسي التربية الفنية،

وتهيئة البيئة التعليمية في قاعات الدراسة او مختبر الرسم بما يتناسب مع تطبيق نموذج دن وودن.

دراسة الطائي، وذرب (٢٠١٢) بعنوان: الاستجابة الجمالية وعلاقتها بسمات شخصية طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل. هدفت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية: لا توجد علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاستجابة الجمالية وسمة الاجتماعية، وسمة المسؤولية، وسمة السيطرة، وسمة الثبات الانفعالي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل. اقتصر البحث على كشف العلاقة بين الاستجابة الجمالية كما يقيسها مقياس (كرافس) وسمات الشخصية (الاجتماعية، المسؤولية، السيطرة، الاتزان الانفعالي) كما يقيسها مقياس (جوردن البورت) لدى المتلقين من طلبة كلية الفنون الجميلة للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١. شمل مجتمع البحث جميع طلبة كلية الفنون الجميلة وفي الاقسام كافة (قسم التربية الفنية، قسم الفنون المسرحية، قسم الفنون التشكيلية، قسم الفنون التطبيقية) ولكافة المراحل والبالغ عددهم - حسب سجلات الكلية للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) - (١٥١٥)، بواقع (٦٣٩) ذكور و(٨٧٦) اناث، ونظراً لعدم تجانس مجتمع البحث، قامت الباحثة بسحب عينة بالطريقة العشوائية، بنسبة (٢٥%) من المجتمع، لمجموع العينة (٣٧٦) طالب وطالبة، بواقع (١٥٨) ذكور، و(٢١٨) اناث، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث ان مستوى الاستجابة الجمالية لدى عموم افراد العينة لا يرتقي الى مستوى ممتاز (رغم كون عينة البحث هم طلبة كلية فنون جميلة)، فهو يتراوح ما بين الوسط وما فوقه بقليل، وان مستوى الاستجابة الجمالية لدى الذكور افضل من الاناث، كذلك وجود علاقة ارتباط ايجابية دالة احصائياً بين الاستجابة الجمالية وكل من سمات الشخصية الاجتماعية، السيطرة، الاتزان الانفعالي، اوصت الدراسة باستخدام مقياس الاستجابة الجمالية في قبول الطلبة المتقدمين الى الكلية.

دراسة محمد (٢٠١١) بعنوان: فاعلية استخدام نمط التعليم المختلط في إكساب مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية لطلاب كلية التربية بجامعة الطائف، هدفت

الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستخدام نمط التعليم السلوكي المختلط في إكساب مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية؛ وذلك عن طريق الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على إختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٠) طالبًا من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الطائف، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، تتكون كل منهما من (٢٠) طالبًا، واستخدم الباحث المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، واستعان باختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية، كأدوات للدراسة، وقد توصل إلى العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية لصالح المجموعة التجريبية. وقد خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: العمل على استخدام البرنامج الخاص بالبحث الحالي في تدريس المعارف، وإكساب المهارات المختلفة بالنسبة لإنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية، والإستفادة من إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية بكل أنواعها لإثراء العملية التعليمية.

دراسة الجازي (٢٠١٧) بعنوان: أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج أنماط التعلم دن و دن Dunn and Dunn في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على نمودج أنماط التعلم لدن و دن في تدريس اللغة العربية في تحسين مستوى مفهوم

الذات الأكاديمية، وكذلك الكشف عن أثر تفاعل الجنس مع استخدام البرنامج التعليمي القائم على نموذج أنماط التعلم لدن وودن في تحسين مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستي عبد الرحمن بن عوف الثانوية المختلطة ومدرسة معاذ بن جبل الأساسية للبنين التابعتين لمديرية التربية والتعليم في قصبة محافظة معان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧)، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد دليل لتدريس نموذج أنماط التعلم لدن وودن المُطبق على المجموعة التجريبية المكونة من (٦١) طالباً وطالبة، في حين جرى تدريس المجموعة الضابطة المكونة من (٦٣) طالباً وطالبة بالطريقة الاعتيادية، واعدت الباحثة استبانة مفهوم الذات الأكاديمية، وتم تطبيقها على أفراد الدراسة، وأظهرت النتائج وجود اثر لإستخدام البرنامج التعليمي القائم على أنماط التعلم لدن وودن في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية، وعدم وجود تفاعل بين الجنس واستخدام البرنامج التعليمي القائم على نموذج أنماط التعلم لدن وودن في تحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وأوصت الدراسة باستخدام معلمي اللغة العربية لبرامج تعليمية قائمة على نموذج أنماط التعلم لدن وودن.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج (شبه التجريبي) بهدف التّعرف على دور نماذج التعلّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية لدي طلاب قسم الفنون بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، فالمنهج شبه تجريبي: هو "منهج يقوم الباحث فيه بملاحظة المتغير التابع دون التّحكم في المتغير المستقل، لأنه تم التّحكم فيه عند اختيار عينة الدراسة" (العبد اللطيف، وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢٩٩).

الإطار النظري وإجراءات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما أبعاد القيم الشخصية المؤثرة على الإستجابة الجمالية ذات الصلة بمجالات التصميم والفنون التطبيقية؟

تُعد القيم الشخصية من العناصر الأساسية في تكوين الخبرات المعرفية، بوصفها أحد المكونات الأساسية لشخصية، ويشمل تأثيرها سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم بالبيئة المحيطة. إذ تقوم المؤسسات الأكاديمية بتزويد طلابها بالمعارف، والمعلومات المختلفة، وتكسبهم المهارات القيادية، والسلوكية، والمهنية التي تُلائم مستقبلهم المهني، وتمكنهم من إنجاز أعمالهم بأعلى قدر من الكفاءة، والفعالية.

ويتم اكتساب القيم عن طريق التنشئة الاجتماعية، إذ يشترك عدد من العوامل الرئيسة في تكوينها مثل: الدين، والأسرة، وثقافة المجتمع، والبيئة، بالإضافة إلى نظام التعليم، أي أن القيم الشخصية للأفراد تؤثر وتتأثر بثقافة المؤسسات الأكاديمية وما يرتبط بها من نماذج تعليمية تؤثر بشكل مباشر في تشكيل شخصية الطالب، لعل أهم ما ركزت عليه الدراسة الحالية من أبعاد مؤثرة على الإستجابة الجمالية؛ هو البعد الوجداني الذي يتضمن القيم الشخصية والاتجاهات والميول والسمات الشخصية التي تلعب دوراً أساسياً في تشكيل خلفية وجدانية تُعزز عمليات التلقي المعرفي لمجالات الفنون البصرية لدى الطالب.

ويمكن تحديد أبعاد القيم المؤثرة على الإستجابة الجمالية ذات الصلة بمجالات التصميم والفنون التطبيقية من خلال النقاط التالية:

- (١) تُعد القيم الشخصية أكثر ثباتاً من الميول والاتجاهات، وتقاوم التغيير.
- (٢) أن الاتجاهات والقيم عبارة عن مخرجات أساسية يتعذر إغفالها كنتيجة للتدريس.
- (٣) يظهر الإستجابة الجمالية لدى الطلبة إما صريحة تتضح من خلال التلفظ بها، أو ضمنية تتضح من خلال سلوك الطالب وأنشطته التشكيلية المختلفة.

(٤) أن المخرجات الإيجابية يتوقع أن تحدث في الصف الذي يسوده جوٌّ من الاحترام، وتتوفر فيه أنشطة مشوقة تثير استجابات عاطفية، لأن القيم ذات جذور انفعالية.

عليه فإن الأبعاد المؤثرة على الإستجابة الجمالية والتشكيلية للتصاميم ذات الطابع المعاصر تتطلب تحديد علاقة التصاميم بالفنون التطبيقية بطرح المتغيرات الشكلية لانماط التصاميم التطبيقية التي ترتبط بهدف تعزيز الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية لدي طلاب قسم الفنون بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما دور نماذج التعلّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية؟

تكمن أهمية النماذج التدريسية في تنمية الجانب المعرفي والعقلي لدى الطلاب وذلك بتطوير البنى المعرفية لديهم وزيادتها بالتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، التي تسهم في تعزيز الإستجابة الجمالية من خلال توفير بيئة تعليمية جذابة محببة لهم؛ فاستخدام الاستراتيجيات المناسبة تعمل على إثارة تفكيرهم ومساعدتهم على البحث والدراسة والاستنتاج. وقد تناولت الأدبيات التربوية أنماط التعلم من خلال نماذج عدة من أشهرها: نموذج دن ودن Dunn & Dunn، ونموذج الفورمات لمكارثي MAT Model 4. McCarthy، ونموذج جريجورك للقدرات المتوسطة Gregorc Mediation Ability Model.

هذا وتعد عملية اختيار نماذج التعلّم السلوكي التدريسية الفعالة من الاسس المهمة في التعليم بصفة عامة وتعليم الفنون البصرية على وجه الخصوص، كونها عملية مرنة متكاملة الاطراف يتظافر خلالها خبرات المعلم وخصائص المتعلم في إطار المواقف التعليمية، فهي نظام متغير يتكيف ويستجيب لكل تغير، لأنها مجموعة خطوات منظمة ومتكاملة للوصول الى الغاية المنشودة في اقل وقت وأيسر جهد من اجل تمكين المتعلم من المشاركة المستمرة في الدرس" (سعيد، ١٩٩٠، ص ١٢١).

ويعتبر إنموذج دن ودن Dunn & Dunn الذي طوّر على مدار ٢٥ سنة على يد ريتا دن وكينيث دن. Rita Dunn & Kenneth Dunn، أحد نماذج التعلّم السلوكي الذي يدعو إلى تشخيص الطرائق التعليمية المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه البيانات في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلائم نمط تعليم هذا الطالب، وتوضح أهمية إنموذج دن ودن بوصفه محاولة لتطبيق النظريات التعليمية على نحو مرتب ومنظم في تحسين العملية التعليمية، بأسلوب يساعد على تكاملها وشمولها ويمثل وسيلة تشويقية لزيادة دافعية المعلم والمتعلم. ويزيد من احتمالية فرص النجاح في تعليم المادة التعليمية" (الحيلة، ١٩٩٦، ص ٣١).

وتعد نماذج التعلّم السلوكي التدريسية ذات أهمية كبيرة في استراتيجيات تعليم الفنون المعاصرة، والتي لها أثر فعال في تنشيط وتحفيز الطلاب على استيعاب المعلومات بكفاءة عالية، ودفعهم إلى تحسين مستوى التفكير مما يساعد ذلك على تعزيز وعى طلاب الفنون بما يقومون به من أنشطة عقلية وعمليات معرفية، مما يساهم في تعديل خططهم وتنظيمها أولاً بأول ومراقبتهم لعملية فهمهم، ويتم هذا من خلال إجراءات وآليات استخدامهم لتطبيقات نماذج التعلّم السلوكي ذات التوجهات التشكيلية.

والدراسة الحالية في تناولها لنماذج التعلّم الملائمة لمجالات الفنون البصرية؛ انما تحاول تحديد دور نماذج التعلّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية لطلاب قسم الفنون بكلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف من خلال تجريب نموذج دن ودن واستخلاص النتائج حول استخدامه بما يساعد على تحسين مستوى التحصيل التشكيلي للطالب، ومن احتمال تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلم بتسهيل التواصل والتفاعل بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج وتطبيقها؛ كون هذا الانموذج من النماذج التعليمية - التعليمية التي تعمل على إثارة اهتمام الطالب بالمادة الدراسية والرغبة في زيادة التحصيل لديهم. وقد عرف دن ودن ٢٠ عنصراً ضمن هذا النموذج لها علاقة بالتعلم السلوكي، موزعة ضمن خمسة أبعاد وهي: البعد البيئي، والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسدي، والبعد النفسي.

جدول رقم (٥):

عناصر أنماط التعلّم حسب إ نموذج دن ودن Dunn & Dunn وعلاقتها بالإستجابة الجمالية:

عناصر الإستجابة الجمالية	عناصر أنماط التعلّم حسب نموذج دن ودن Dunn & Dunn
الضوء الطبيعي والصناعي، الاجهزة السمعية المستخدمة، ودرجة حرارة المعامل والقاعات الدراسية.	أنماط بيئية (ترتبط بالمعامل وقاعات المحاضرات)
الدافعية، والمثابرة، والمسؤولية، والقدرة على تنظيم الوقت.	أنماط وجدانية (ترتبط بالسمات الشخصية للطالب)
النفس، والأزواج، والمجموعة، والنضج، والتنوع.	أنماط اجتماعية (ترتبط بالخلفية الثقافية للطالب)
الحس، وتناول الطعام والشراب، والوقت، والحركة.	أنماط جسدية (ترتبط بالسلوك الشخصي للطالب)
شمولي/ تحليلي، اندفاعي/ تأملي.	أنماط نفسية (ما يتعلق بنصف كرة الدماغ)

ولعرفة دور نماذج التعلّم السلوكي في تعزيز الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية، ينبغي الإشارة إلى تأثير المنبه الجمالي والعمليات الإدراكية المرتبطة التي يتضمنها وهي:

(١) الشعور بالجمال:

فالشعور هو احد وظائف المخ، وهو مرتبط بطرفين هما المتلقي (الطلبة من دارسي مجالات الفنون) والموضوع الجمالي (التصاميم والفنون التطبيقية)، وله ثلاث جوانب متداخلة هي: الجانب الادراكي (المعرفي)، والجانب الوجداني (الانفعالات والعواطف)، ثم جانب الإستجابة (العمل التنفيذي)

(٢) الانتباه الأستاطيقي:

هو تركيز الشعور في شيء، وتهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية وما تحتويه من جماليات ظاهرة او محسوسة وجدانياً. وهو الاثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من تنبيه مراكز الابصار، وتأثر مراكز الحس في الدماغ، بعد توفر مثيرات مناسبة للحاسة المعنية بالاستجابة الخارجية.

(٣) ادراك الجمال:

يعد الإدراك نشاطاً نفسي، وحسي، وعقلي، فهو يعتمد على فاعلية النظام الحسي للطالب ومدخلاته، إذ أن عملية الإدراك تبدأ عادة بوجود منبهات أو مثيرات من حولنا يستقبلها المتلقي عبر الحواس لتُنقل بعد ذلك إلى الدماغ الذي يقوم بدوره بتنظيمها واعطائها معنىً مناسباً، مع ربطها بالخبرة السابقة للمتلقي. وهو عملية نفسية لادراك الجمال النسبي، قوامها وعي المتلقي بالأشياء الخارجية وصفاتها وعلاقتها الجمالية بالمحيط البيئي وبما له صلة مباشرة بالعمليات الحسية. فالادراك هو العملية التي يفسر المتلقي عن طريقها المثيرات الحسية، فالإحساس يسجل المثيرات البيئية ويفسرهما الادراك ويصوغها في صور يمكن ان يفهمها المتلقي.

(٤) الاستجابة الجمالية:

تمثل عملية إدراك الجمال نوع من الاستجابة للأشكال وعناصر البيئة الخارجية، وتهدف الاستجابة الجمالية الى القيام بنوع معين من السلوك ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجي والحالة الشعورية والوجدانية للمتلقي واتجاهه الفكري وخبراته الجمالية أزاء مثيرات سابقة.

للاجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية نموذج دن ودن Dunn & Dunn للتعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدي طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف؟

لتحديد فاعلية نموذج دن ودن Dunn & Dunn للتعلّم السلوكي كمدخل لتعزيز الإستجابة الجمالية لدي طلاب كلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف قام الباحث بتصميم مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية مؤلف من بنود تؤكد على العلاقة بين الأبعاد المؤثرة على الإستجابة الجمالية والسمات الشخصية للطالب.

مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

(أ) تحديد الهدف من المقياس:

قام الباحث بتصميم مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية بعد الرجوع إلى أدبيات تصميم مقاييس التذوق الجمالي والتشكيلي، بهدف التعرف على مداخل الإستجابة الجمالية ذات الصلة بمجالات التصميم والفنون التطبيقية.

(ب) تحديد بنود مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من المقياس، وهي تتضمن وصفاً مختصراً للمقياس، وطريقة الإجابة علي الأسئلة، متضمنة ارشادات للطالب حسب طبيعة كل بند من المقياس.

أولاً: (الأبعاد المؤثرة على الإستجابة الجمالية) تم تغطية هذا الجانب من خلال (٧) أسئلة.

ثانياً: (علاقة التصميم المعاصرة بالفنون التطبيقية) تم تغطية هذا الجانب من خلال (١٠) أسئلة.

ثالثاً: (المتغيرات الشكلية لانماط التصميم التطبيقية) تم تغطية هذا الجانب من خلال (١٠) أسئلة.

رابعاً: (الحكم الجمالي على التصميم والفنون التطبيقية) تم تغطية هذا الجانب من خلال (٢) أسئلة.

تم صياغة مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية، في صورة الإختيار من متعدد، وقد راع الباحث صياغة إجابات بنود الإختبار في أربع بدائل للتقليل من أثر التخمين، حيث تكون الإختبار من (٢٩) سؤالاً من نوع (إختيار من متعدد)، يوجد لكل سؤال أربعة خيارات يُشار إليها بالحروف (أ، ب، ج، د)، يُختار المستفيد الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة أمام السؤال الذي يجب عنه، وذلك بعد

الإطلاع على المتغيرات الشكلية لانماط التصاميم التطبيقية المرفقة مع الاختبار، كما تم مراعاة الشروط الواجب إتباعها عند صياغة المفردات، من حيث صياغتها بأسلوب سهل وبسيط يمكن لأفراد العينة أن يفهمه بسهولة، حيث يجاب على كل الأسئلة من خلال إستجابة المستفيد لجماليات هذه التكوينات الجمالية بشكل معاصر.

(ت) صدق مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والتربية الفنية والفنون عدددهم (١٠) محكماً، وذلك للتعرف على آرائهم من حيث: مناسبة الأسئلة، ووضوحها، وصحة المضمون العلمي واللغوي لها. وتمثلت تعديلات المحكمين في إعادة صياغة بعض الأسئلة، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل المقياس في صورته النهائية.

(ث) التطبيق الإستطلاعي لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

قام الباحث بإجراء تجربة إستطلاعية على عينة من طلاب قسم الفنون بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف (غير عينة البحث الأساسية) وذلك بهدف ضبط المقياس؛ وفق الخطوات التالية:

- التأكد من صدق الإتساق الداخلي للمقياس.
- حساب معامل ثبات المقياس.
- حساب معامل السهولة من أثر التخمين لكل مفردة من مفردات المقياس.
- حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات المقياس.
- حساب معامل سهولة المقياس وتحديد زمن المقياس التحصيلي.

(ج) صدق الإتساق الداخلي لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

يقصد بصدق الإتساق الداخلي "التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي إشترك جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة في الفرد" (جابر، ١٩٨٩، ص ٧٢). وهو ما يمكن التعبير عنه من خلال علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ويتم ذلك

بحساب معاملات إرتباط بيرسون person بينود المقياس من أجل التناسق الداخلي للمقياس، والتي تُمكن من إستخراج العلاقة الإرتباطية بين درجة كل بند من البنود والدرجة الكلية للمقياس المستخدم.

جدول رقم (١)

معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق المقياس (الاتساق الداخلي):

البند	معامل الارتباط						
١	**٠,٧٣٢	٨	**٠,٥٩٩	١٥	*٠,٤٠١	٢٢	**٠,٥٨٩
٢	**٠,٨٧١	٩	**٠,٧٩٨	١٦	**٠,٨٩٢	٢٣	**٠,٨٨٠
٣	*٠,٤٢٢	١٠	*٠,٤٣٣	١٧	**٠,٧٧٣	٢٤	**٠,٨٢٩
٤	**٠,٦١٧	١١	**٠,٧٦٤	١٨	**٠,٧٨١	٢٥	**٠,٧٤١
٥	**٠,٧٦٥	١٢	**٠,٨١٧	١٩	**٠,٧٧١	٢٦	**٠,٦٨٨
٦	**٠,٨٧٦	١٣	**٠,٧٧٤	٢٠	**٠,٧٢٩	٢٧	**٠,٨٤٣
٧	**٠,٨٧٣	١٤	**٠,٨٥١	٢١	**٠,٦٩٨	٢٨	**٠,٧٨٦
						٢٩	**٠,٦١١

** الارتباط دال عن مستوى (٠,٠١) * الارتباط دال عن مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معامل إرتباط بيرسون لكل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١ - ٠,٠٥) فأقل، وهذا يؤكد أن جميع فقرات المقياس قد حققت درجة صدق، يمكن الإعتماد عليها لقياس ما أعدت من أجله.

(ح) ثبات مقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

يقصد بثبات المقياس إتساق الدرجات إذا تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة مرتين متتاليتين بفارق زمني محدد (أبو علام، ٢٠٠٥، ص ٧٤)، والهدف من قياس ثبات المقياس، هو معرفة مدى خلو المقياس من الأخطاء التي قد تغير من الإستجابة الجمالية للطالب من وقت لآخر على نفس المقياس. تم إستخدام درجات العينة الإستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث قام الباحث بإستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS لحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦٨)

وهو يمثل معامل ثبات جيد، وهذه النتيجة تعني أن المقياس ثابت إلى حد كبير، مما يعني أنه يمكن أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف، كما يعني خلو المقياس من الأخطاء التي تغير من أداء الطالب تجاه مداخل استجابته الجمالية.

(خ) حساب معامل السهولة لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

قام الباحث بحساب معامل السهولة لكل بند من بنود المقياس في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وتم ترتيب المقياس وفقاً لمعامل سهولة كل بند بحيث تدرج من السهل إلى الصعب. وقد صُنفت بنود المقياس أكثر من ٨٠% شديدة السهولة، بينما إعتبرت بنود المقياس التي يجب عنها أقل من ٢٠% شديدة الصعوبة.

والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة للمقياس:

جدول رقم (٢):

معاملات السهولة لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

بند	معامل السهولة						
١	٠,٢٤	٩	٠,٢٧	١٧	٠,٢٨	٢٥	٠,٢٠
٢	٠,٣٤	١٠	٠,٥٠	١٨	٠,٣٤	٢٦	٠,٤٨
٣	٠,٤٤	١١	٠,٣٩	١٩	٠,٧٣	٢٧	٠,٥٨
٤	٠,٦٠	١٢	٠,٤١	٢٠	٠,٢٩	٢٨	٠,٢٣
٥	٠,٤٣	١٣	٠,٤٨	٢١	٠,٥٥	٢٩	٠,٢٦
٦	٠,٣٣	١٤	٠,٣٨	٢٢	٠,٣٦		
٧	٠,٦٦	١٥	٠,٤٥	٢٣	٠,٣١		
٨	٠,٣٤	١٦	٠,٤٢	٢٤	٠,٤٦		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة قد تراوحت بين (٠,٢٠) - (٠,٧٣) وهي معاملات معتدلة في السهولة والصعوبة.

(د) حساب معامل التمييز للمقياس:

يعبر معامل التمييز عن قدرة المقياس على التمييز بين انماط الطلاب محل التجربة، وقد إتبع الباحث الخطوات التالية للحصول على معاملات التمييز:

جدول رقم (٣):

معاملات التمييز لفقرات لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

معامل التمييز	البند						
٠,٤٨	٢٥	٠,٨٨	١٧	٠,٨٩	٩	٠,٢٩	١
٠,٤٢	٢٦	٠,٧٧	١٨	٠,٧٧	١٠	٠,٥١	٢
٠,٣٢	٢٧	٠,٧٧	١٩	٠,٧٢	١١	٠,١٧	٣
٠,٥٤	٢٨	٠,٨٨	٢٠	٠,٥١	١٢	٠,٧٧	٤
٠,٦١	٢٩	٠,٥٩	٢١	٠,٨٨	١٣	٠,٤٤	٥
		٠,٩١	٢٢	٠,٥٩	١٤	٠,٥١	٦
		٠,٦٨	٢٣	٠,٧٧	١٥	٠,٧٧	٧
		٠,٨٨	٢٤	٠,٤٤	١٦	٠,٦٨	٨

يتضح أن معاملات التمييز للمقياس وقعت في الفترة المغلقة [٠,٢٩ – ٠,٩١]، في حين أن بعض البنود بلغ معامل تمييزها ٠,١٧، ولم يتم إستبعادها، حيث أنها تغطي جانب ذو أهمية من جوانب مداخل الإستجابة الجمالية، وذلك يعني أن بنود المقياس ذات قوة تمييز مناسبة تتيح التمييز بين إستجابة الطلاب للتصاميم والفنون التطبيقية

(ذ) تجانس مجموعات العينة (القبلي، والبعدي) لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية:

بعد جمع البيانات من التطبيق القبلي للمقياس على عينة الدراسة التجريبية والضابطة. وللتأكد من تجانس العينة، إستخدم الباحث إختبار (ت) للتعرف على الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي، بهدف قياس معامل التمييز عن قدرة المقياس على التمييز بين انماط الطلاب محل التجربة ممثلة في تجانس مجموعات العينة (القبلي، والبعدي) لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية بعد التطبيق.

جدول رقم (٤):

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية

المجموعة	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
تجريبية	١٠	١٦,٦٩	٢,٦٠	٣١,٢٩	*٠,٤٦٩	٠,٦٤٢
ضابطة	١٠	١٦,٢٦	٣,٠٥			

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) مقابل درجة حرية (٣١,٢٩) = ٢,٠٤٢

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في المقياس القبلي بلغ (١٦,٦٩)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٦,٢٦)، مما يشير إلى وجود فروق بسيطة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة. وللتأكد من دلالة هذه الفروق، قام الباحث بمقارنة قيمة (ت) التي بلغت (٠,٤٦٩)، وهي أقل من قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند درجة حرية (٣١,٢٩) والتي بلغت (٢,٠٤٢) مما يؤكد على عدم وجود دلالة لهذه الفروق وهو ما يشير إلى تجانس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية.

للإجابة على فرضية الدراسة:

افترضت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في التذوق التشكيلي والإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية وفق نموذج دن ودن (Dunn&Dunn) للتعلّم السلوكي، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية في التذوق الفني والإستجابة الجمالية بقسم الفنون بكلية التصميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، استخدم الباحث الإختبار (T) لعينتين مستقلتين (ضابطة، تجريبية) في الإختبار البعدي وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥):

الإختبار (T) لعيتين مستقلتين (ضابطة، تجريبية) في الإختبار البعدي:

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط	عدد أفراد العينة (ن)	المجموعة
	٥,٦٢٣	٤٨,٣٢	٧,٧٥٤	٦٣,٠١٤	٥٨,٤٠	١٠	التجريبية
			٦,٨٧٠	٥٩,٦٦٠	٥١	١٠	الضابطة

يبين الجدول السابق أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي (٥٨,٤٠) درجة، ومتوسط الدرجات (٥١)، واثبت الاحصاء أن قيمة (ت) (٥,٦٢٣) وهي قيمة كبيرة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٨,٣٢)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في التذوق التشكيلي والإستجابة الجمالية للتصاميم والفنون التطبيقية وفق نموذج دن ودن.

إستنتاجات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن أن نستنتج التالي:

استنتجت الدراسة أن سلوك الإستجابة الجمالية لطلاب قسم الفنون بكلية التصميم والفنون التطبيقية حالة سيكولوجية قابلة للقياس لها طبيعة متميزة يمكن تعديلها أو تغييرها بتوفير أجواء تعليمية مُعَيَّنة على تلقى المحتوى التشكيلي؛ إعتماًداً على أن مفهوم الجمال هو مثير يولد لدى المُتلقي تغيرات جسمية ونفسية ويستثير إنتباهه وملاحظته ويجعله يندفع إلى الإستجابة لها، كما أوضحت الدراسة أن مستوى الاستجابة الجمالية لدى افراد العينة يتراوح ما بين المتوسط وفوق المتوسط، إلى جانب وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة احصائياً بين الاستجابة الجمالية والسمات الشخصية للطلبة، ما يستدعي تطبيق إنموذج دن ودن (Dunn & Dunn)؛ على اعتبار أن النموذج خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم المحتوى التشكيلي لموضوعات التذوق والاستجابة الجمالية وتنفيذها وتوجيهها داخل المراسم والقاعات الدراسية، إلى جانب أن نماذج التعلّم السلوكي تتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى المناسب وأساليب وطرائق

التدريس المناسبة وإجراءات اثاره الدافعية لدى الطلاب وأساليب وسائل التقويم المناسبة.

التوصيات:

- (١) تطبيق مقياس الاستجابة الجمالية على نطاق اوسع داخل مجالات الفنون المتنوعة.
- (٢) تعميم وضع الاستراتيجيات التدريسية لمقررات التصميم والفنون التطبيقية وفق انموذج دن ودن.
- (٣) العمل على تهيئة البيئة التعليمية بكليات التصميم والفنون بما يتناسب مع انموذج دن ودن.
- (٤) تعزيز برامج تنمية الإستجابة الجمالية بأقسام التربية الفنية والفنون بالجامعات السعودية ومعرفة أوجه القصور في عدم مناسبة مخرجاتها مع الخبرات المعرفية للطلاب بهدف تحسين وتطوير السمات والمهارات الشخصية لدى الطلبة من دارسي الفنون البصرية.

المراجع:

- العبد اللطيف، نجيت، والسيد، مصطفى. (٢٠١٢). مناهج البحث في علم النفس. مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العامري، عامرة، واحمد، رشا (٢٠١٥) أثر أنماط التعلم (انموذج دن وودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الادبي، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية الانسانية، العدد (٢٠) الجامعة المستنصرية: بغداد.
- الحيلة، محمد (٢٠٠٢) تكنولوجيا التعلم من اجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، ط١، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الطائي، مني، وذرب، كاظم (٢٠١٢) الاستجابة الجمالية وعلاقتها بسمات شخصية طلبة كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل، مجلة الفنون الجميلة، مجلد (٢)، العدد (١) كلية الفنون الجميلة: العراق.
- الكناني، فراس (٢٠١٥) نظريات التعلم، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية الانسانية، العدد (٢٠) الجامعة المستنصرية: بغداد.
- العتوم، منذر (٢٠١٢) طرق تدريس التربية الفنية ومناهجها، كلية المعلمين في السعودية، عمان.
- عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١) التفضيل الجمالي - دراسة سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠١.
- مجيد، سوسن (٢٠١٢) الاختبارات النفسية (نماذج)، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- زاير، سعد، و داخل، سماء (٢٠١٣). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج١، ط١، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- الجازي، رائدة (٢٠١٧) أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج أنماط التعلم دن وودن Dunn and في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٧، العدد (١)، الجامعة الاسلامية بغزة.
- سعيد، ابو طالب (١٩٩٠) علم التربية في التعليم العالي، ط١، مطابع التعليم العالي، جامعة بغداد.

- محمد، مجدي. (٢٠١١). فاعلية استخدام نمط التعليم المخلط في إكساب مهارات إنتاج الصور الفوتوغرافية الرقمية لطلاب كلية التربية: جامعة الطائف. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٢ (٤٤)، ٦١٨-٦٦١.
- سانتيانا، جورج (٢٠١٠). الإحساس بالجمال تخطيط لنظرية في علم الجمال، ترجمة محمد مصطفى بدوي، المركز القومي للترجمة: القاهرة.
- جابر، عبد الحميد (١٩٨٩) سيكولوجية التعلم. نظريات وتطبيقات، دار الكتاب الحديث، الكويت.

المراجع الاجنبية:

- Ingalls Vanada, D. (2013) Developing dynamic artist/teacher/leaders in preservice art education programs. In D. Flinders & P.B. Urlacher (Eds.), Curriculum and Teaching Dialogue, Volume 15. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Jones, Howard L. et al. How teachers perceive, similarities and difference among various teaching models, Journal of Research in science teaching, vol.17, No.4, 1980.
- Coyne Michael. D. (2007) Effective Teaching Strategies That Accommodate. Upper Saddle River, New Jersey Columbus Diverse Learners. Upper Saddle River, New Jersey Columbus Ohio.p85.
- The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction (2002), [On-line: http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learning_styles.htm].

**برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية
لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه
لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية**

عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية - جامعة أم القرى

برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية

عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم

الملخص

استهدف البحث بناء برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي وفهمه اللازمة لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء الرأي حولها، ثم جرى التعديل في ضوء آرائهم، كما أعد الباحث اختبار القياس ومهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى، وقام الباحث بتقنين الاختبار (التحقق من الصدق والثبات)، بعد ذلك شرع الباحث في بناء البرنامج القائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، وتم تطبيق برنامج الدراسة على مجموعة من الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بلغ عددهم ٣٠ طالباً من طلاب المستوى السادس في جامعة أم القرى، حيث استعان الباحث بالتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة بالقياس القبلي والبعدي للمجموعة نفسها.

وكشفت نتائج الدراسة عن التوصل إلى قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي وفهمه اللازمة لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى تمثلت في خمس مهارات رئيسة، هي: الألفاظ والتراكيب وضمت خمس مهارات، والأفكار والمعاني وضمت أربع مهارات، والعاطفة وضمنت أربع مهارات، والصور الأدبية وضمت خمس مهارات، والموسيقى وضمت ثلاث مهارات، كما أسفرت الدراسة عن فاعلية برنامج الدراسة في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه في برامج إعداد معلم اللغة العربية.

A program based on Literary Anecdotes Approach to developing literary text analysis Skills for Student teachers

Abdullah M. Al-Tameem

Abstract

The research aimed at building a program based on literary anecdotes approach to develop the skills of analyzing the literary text and its understanding among the student teachers specialized in the Arabic language at the College of Education at Umm Al-Qura University. To achieve the previous goal, the researcher prepared a list of the skills of analyzing and understanding the literary text necessary for the student teachers specialized in the Arabic language at the Faculty of Education at Umm Al-Qura University. In addition, this list presented to a group of experts and arbitrators to express an opinion about it, and it modified in the light of the opinions of experts and arbitrators. The researcher also prepared a test to measure the literary text analysis skills and their understanding among students, teachers specializing in Arabic at the College of Education at Umm Al-Qura University. and the researcher tested the psychometric properties these two tools (reliability and validity), then the researcher built a program based on Literary Anecdotes Approach to develop the skills of text analysis The literary and its understanding among the student teachers who specialize in Arabic at the College of Education at Umm Al-Qura University. and the study program was applied to a group of student teachers specialized in Arabic at the College of Education at Umm Al-Qura University, where the researcher used the experimental design of the group The one in the pre and post measurement of the same group. The study results revealed the building of a list of the skills of literary text analysis and understanding necessary for students teachers specialized in the Arabic language at the College of Education at Umm Al-Qura University, And the effectiveness of the study program in developing the skills of analyzing the literary text and understanding it among students specialized teachers In the Arabic language at the Faculty of Education at Umm Al-Qura University. The study recommended that the skills of analyzing and understanding literary text should be included in all academic levels, in a manner compatible with the mental and linguistic level of pupils at each stage.

المقدمة:

يعتبر الأدب من المجالات التي تشكل شخصية الإنسان المثقف؛ فهو ينقل المشاعر والأحاسيس والتجارب الإنسانية في صياغة جميلة مؤثرة وموحية، وصورة خيالية ممتعة، تدفع المتلقي إلى الإحساس بالتجربة الأدبية وما فيها من مشاعر مرهفة، فيتهدب الوجدان ويسمو الذوق وتتغذى الروح بتلك المعاني والصور والتراكيب الجميلة المعبرة؛ ولذلك تمثل دراسة النص الأدبي وتحليله وفهمه وتدوقه غاية الدراسات الأدبية على مر العصور وأهم أهداف تدريس اللغة العربية في كافة المراحل الدراسية (فهيمي، ٢٠١٢).

ومن ثم فمن الضروري تدريب الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وإعدادهم لغويًا من خلال العمل على تنمية مهارات التحليل الأدبي لديهم، من خلال تنمية هذه المهارات باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة من أهمها: التعلم التعاوني وتحليل بنية النص والقراءة الابتكارية والقراءة التفاعلية والطرائف الأدبية وغيرها (سليمان، ٢٠١٥).

ونظرًا لأهمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه فقد حظيت باهتمام عديد من الباحثين؛ فأجريت حوله كثير من الدراسات ومنها: دراسة أبو زايد، (٢٠١٩) والتي استخدمت استراتيجية تحليل الخطاب، ودراسة عيسى (٢٠١٨) والتي استخدمت استراتيجية التحليل اللغوي ودراسة كويجبرز وهاكيمولدر (Kuijpers; Hakemulder, 2018) والتي استخدمت مدخل إعادة القراءة أو ما يسمى القراءة الثانية للنص الأدبي، ودراسة الخفاجي (٢٠١٦) والتي استخدمت مدخل الأسلوبية، ودراسة نجوين (Nguyen, et al., 2016) والتي استخدمت استراتيجية التساؤل الذاتي.

ويعد مدخل الطرائف الأدبية أحد المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، ويهدف إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة والتحليل الأدبي، وتدوq جماليات النص وتنمية مهارات الاستماع، من خلال استخدام الطرفة الأدبية: من قصة أو أحجية، أو فكاهة أو قصيدة، والتي تحمل مع المتعة معلومات، وتكسب المتعلم مهارات لغوية؛ لما تمتاز به من قدرتها على جذب الانتباه (المجدلاوي، ٢٠١٥).

ويدعم ذلك ما توصلت إليه البحوث والأدبيات العربية والأجنبية والمراجع من تأكيد لدور الطرائف الأدبية، وإظهار فاعليتها في تنمية الكثير من المهارات، وقد توصلت الدراسات السابقة إلى فاعلية الطرائف الأدبية في تنمية أبعاد مختلفة من شخصية الطلاب المعلمين على سبيل المثال: دراسة عباس (٢٠١٨) لتنمية المفاهيم الصرفية، ودراسة ليو وآخرون (Liu, et al., 2018) لزيادة دافعية الطلاب، ودراسة أحمد (٢٠١٥) لتنمية مهارات التعبير الإبداعي، ودراسة يوسف (٢٠١٥) لتنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الشفهي.

ويحتاج اكتساب مهارات التحليل الأدبي وفهمه إلى مدخل تدريسي يشجع الطالب على التقدم في فهم النص، ويعتبر التدريس الممتع والمرح أهم تلك المداخل التي تساعد الطلاب على جذب الانتباه والتركيز في النص؛ لاقتراحه بخبرات طريفة من التراث الأدبي، وهو ما يتوافر في مدخل الطرائف الأدبية، وهذا ما يتناوله البحث الحالي من خلال تصميم برنامج تربوي يقوم على هذا المدخل بهدف تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى الطلاب المعلمين من أجل تمكينهم من تنمية تلك المهارات لدى طلابهم في مدارسهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

باستقراء البحوث والدراسات السابقة يتضح ندرة الدراسات العربية التي عنيت بتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين، إلى جانب تأكيد الدراسات على وجود قصور في تحليل النص الأدبي وفهمه، مع توصية البحوث السابقة بضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه.

وللتصدي لهذه المشكلة، تسعى الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

- ١- ما مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه المناسبة للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى؟
- ٢- ما مدى تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى من هذه المهارات؟

- ٣- ما البرنامج المقترح القائم على مدخل الطرائف الأدبية تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية؟
- ٤- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية جامعة أم القرى؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة فيما يمكن أن تسهم به في الآتي:

(أ) إفادة الفئات الآتية:

- **خططي المناهج ومطوريهها:** حيث تقدم هذه الدراسة أحد المداخل التربوية الحديثة التي ربما تسهم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه وتنمية لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.
 - **المعلمين والمشرفين التربويين:** حيث قدمت الدراسة بعض الأدوات لتقويم مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وكيفية تصحيحها.
 - **الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية:** حيث تقدم لهم الدراسة برنامجا تربويا يقوم بتوظيف مدخل الطرائف الأدبية في تعلم اللغة وتساعد في تنمية تحليل النص الأدبي وفهمه.
- (ب) فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه باستخدام استراتيجيات تعلم حديثة.

فرضيات الدراسة:

- في ضوء دراسة الباحث للدراسات والبحوث السابقة في ميدان تعليم الأدب وعلاقتها بمدخل الطرائف الأدبية يمكن صياغة الفرضين التاليين:
- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدى في مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه ككل لصالح التطبيق البعدى.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في المهارات الفرعية لتحليل النص الأدبي وفهمه لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة

يستهدف البحث تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- ١- تحديد مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه اللازمة للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى.
- ٢- تشخيص مدى تمكن هؤلاء الطلاب من هذه المهارات.
- ٣- بناء برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى.
- ٤- التحقق من فاعلية برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود التالية:

- تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه المتدنية للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، والمبنية على نتائج الدراسة التشخيصية التي قام بها الباحث.
- طلاب قسم اللغة العربية بالمستوى السادس بالكلية الجامعية في محافظة الجموم بجامعة أم القرى.
- موضوعات مقرر "تحليل النصوص الأدبية": مفهوم النص الأدبي وعناصره الأساسية، مداخل تحليل النص الأدبي، كيفية تذوق النص الأدبي، الجانب التطبيقي؛ وذلك لمناسبة مفردات هذا المقرر مناسبة تامة مع المتغير التابع لهذا الدراسة.
- تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام ١٤٤٠هـ - ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة

التزمت الدراسة بالمصطلحات الآتية:

١- مدخل الطرائف الأدبية:

الطرافة في اللغة تعني الشيء المستحسن المقبول والمستملح الشائق والجاذب للانتباه. (ابن منظور، ١٤٢٣هـ).

واصطلاحاً: تلك الآثار أدبية من حكايات وفكاهات وغرائب ومواقف أو قصيدة من التراث الأدبي العربي، وتحتوي على عناصر إمتاع للقارئ أو المستمع يثير الانتباه لديه ويجعله يتتبع هذا الأثر باهتمام (المجدلاوي، ٢٠١٥، ص ٨).

ويعرفه الباحث هذا المدخل إجرائياً، بأنه: "مدخل تدريس حديث قائم على العرض الشائق والمتعة والمرح حيث يقوم بتضمين طرائف أدبية داخل المحتوى المقدم للطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية؛ بهدف إثارة انتباهه أولاً وجذبه للموضوع ومن ثمّ تمكينه من اكتساب مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه".

٢- مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه:

اصطلاحاً: تعرف مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه بأنها مجموعة أداءات لغوية محددة يقوم القارئ من خلالها بتجزئة النص الأدبي في ضوء السياق الثقافي والتاريخي والنفسي والفني والتعمق فيه وتحديد عناصره المختلفة (زهران، ٢٠١٨، ص ١٩٧).

ويعرفه الباحث إجرائياً، بأنه: "توفر الأداء المناسب من مهارات التحليل الأدبي وفهمه في المجالات الخمسة الرئيسية وهي: (الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور الأدبية، والموسيقى) لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، بقدر يمكنهم من إكساب تلك المهارات للطلاب داخل المدرسة، ويقاس هذا الأداء بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب من الطلاب المعلمين (مجموعة البحث) في الاختبار بحد أدنى (٧٠%) من الدرجة العظمى للمقياس كحد أدنى للكفاية".

٣- البرنامج القائم على مدخل الطرائف الأدبية

عبارة عن منظومة تعليمية تشتمل على الأهداف التعليمية، والمحتوى، وتدريب الطلاب من خلال التدريس الممتع والمرح لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، وتحديد الوسائل والأنشطة، ثم أدوات التقويم للتأكد من مدى تحقق أهداف البرنامج في ضوء المعايير اللازمة لهذا الأداء.

الإطار النظري وإجراءات الدراسة الميدانية

لأن الدراسة تناولت تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه من خلال مدخل الطرائف الأدبية؛ فإن الباحث استعرض المتغيرات الآتية:

أولاً- تحليل النص الأدبي وفهمه، مفهومه، أهميته، مكوناته، وسائل تنمية مهاراته

مفهوم تحليل النص الأدبي وفهمه:

يقصد بالتحليل الأدبي: دراسة الآثار الأدبية وفحصها؛ لمعرفة عناصرها، والمعطيات الفكرية والفنية التي تشتمل عليها، والقيم الإنسانية التي تتضمنها، والروابط التي تربطها بالحياة، وأثر ذلك كله في أفكار الناس وأخلاقهم، وأذواقهم ووجدانهم، وميادين عيشهم (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص ٨).

وبعني كذلك: تفكيك النص الأدبي شعرا كان أم نثرا إلى عناصره الأولى المشكّلة لقيمه الجمالية وتفحصها في صورة جزئية (عناصره) وتركيبية (وحدات)؛ لاكتشاف ما فيها من قيم إنسانية، والتعرف على مواطن الجمال المتضمنة في مقومات النص الفكرية والفنية، التي تساعد على تذوق النص وفهمه (الزهراني، ٢٠١٤، ص ٣٧).

وفي ضوء ما سبق يمكن أن يعرفه الباحث إجرائيا، بأنه: "توفر الأداء المناسب من مهارات التحليل الأدبي وفهمه في المجالات الخمسة الرئيسية وهي: (الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور الأدبية، والموسيقى) لدى الطلاب المعلمين

المتخصصين في اللغة العربية، بقدر يمكنهم من إكساب تلك المهارات للطلاب داخل المدرسة، ويقاس هذا الأداء بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب من الطلاب المعلمين (مجموعة البحث) في الاختبار بحد أدنى (٧٠%) من الدرجة العظمى للمقياس كحد أدنى للكفاية.

أهمية تحليل النص الأدبي:

يعدُّ تحليل النص الأدبي البوابة المهمة للدخول إلى عالم النص العميق، وبلوغ جوهره الدقيق؛ من خلال رصد جمالياته، ورؤية إبداعاته، ويرى (نايل، ٢٠٠٦) أن أهمية التحليل الأدبي تظهر في التالي:

- ١- التعمق في النص الأدبي والانتقال من مستوى سطح البنيات إلى مستوى عمق النص.
- ٢- يمكّن الطالب من الوقوف على معاني وأفكار وصور النص الأدبي.
- ٣- يجعل الطالب يشعر بالتجربة الشعورية للأدب.
- ٤- يوسع مدارك الطالب ويعمق خبراته.
- ٥- يزيد من حصيلة الطالب اللغوية كما وكيفاً.

ومن هنا يمكن القول إن تحليل النص الأدبي يوجه الطالب إلى أروع الصور الفنية في التعبير، وليس أجدى للطلاب الراغب في الإمساك بناصية اللغة العربية من هذا العمل؛ لكونه يسهم في زيادة الثروة اللغوية، وارتقاء الذائقة الأدبية ونماء الحس اللغوي الرفيع لديه.

مكونات التحليل الأدبي:

تشمل عملية التحليل الأدبي عناصر أساسية (الزهراني، ٢٠١٤، ص ٤٦)، هي:

- ١- الألفاظ والتركييب، وهي: وحدة العمل الأدبي وتتمثل في انتقاء الألفاظ وصياغتها وألفتها، وعدوبتها ودلالاتها، وربط العبارات ببعض البعض، وخلوها من الأخطاء اللغوية.

- ٢- الأفكار والمعاني، وتتمثل في معاني النص: بأن تكون عميقة، وواضحة، ومترابطة، ومتسلسلة، وتعبر عن مشاعر الأديب، وتظهر كُنه نفسه.
 - ٣- العاطفة، وتعد من العناصر الأساسية للنص وتعني: التعبير عن انفعالات الأديب النفسية، ويجب أن تكون عاطفة صادقة، ومرهفة ومعبرة عن الحالة الشعورية للأديب، ومتنوعة وقوية التأثير، ومعبرة عن فكرة النص.
 - ٤- الصور البيانية، ويقصد بها: الأخيلة والتراكيب البلاغية كالتشبيه والمجاز والكناية، ويجب أن تكون الصور خصبة واسعة الخيال، جميلة، وهذه الصور يجب ألا تكون مبالغاً فيها.
 - ٥- الموسيقى، وهي: الانسجام الذي تحدته الكلمات والعبارات وتجعل الأذن تستمتع به وتشعر بالجمال والإيقاع، والجرس الموسيقي.
- وسائل تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه:

من خلال عدة وسائل يستطيع المعلم تنمية مهارات تحليل النص كما بين (الخليفة، ٢٠٠٤، ص ٢٧):

- ١- الممارسة والتكرار: إن المهارات اللغوية عموماً تتطلب التدريب المستمر والتكرار عن طريق التدريب المتكرر، وقراءة النص الأدبي، حيث يقوم المعلم بالتدريب المستمر لمهارات الطالب الأدبية والبلاغية، وتساعد الممارسة على إتقان المهارات اللغوية وتذكرها وتنميتها.
- ٢- الدافعية للتعلم: يجب على المعلم إثارة دافعية التعلم لدى الطالب، من خلال التشجيع المعنوي أو المادي، مع إظهار جوانب الجمال في النص.
- ٣- التوجيه: ينبغي على المعلم إرشاد الطالب إلى التحليل السليم، وتشجيعه على التحليل بنفسه دون إنقاص له، وتوفير التغذية الراجعة لما يقوم بتحليله من نصوص.
- ٤- التشويق والإثارة: المعلم المتمكن هو الذي يعمل على إثارة الطالب نحو الدرس الأدبي؛ يربط الدرس بخبراته السابقة والأنشطة اللغوية الثرية.

- ٥- التدرج في تقديم المهارة: من خلال تقديم المهارة الأدبية بشكل متدرج، فينتقل من السهل فالأصعب، ومن العام إلى الخاص.
- ٦- إبراز الوظيفة الحياتية للمهارة: يربط المعلم المهارة الأدبية بحياة الطالب، بحيث لا يشعر بالملل وكذلك يستشعر أهميتها.

الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بتحليل النص الأدبي وفهمه:

هدفت دراسة أبو زايد، (٢٠١٩) إلى تنمية بعض مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام في ضوء تحليل الخطاب، وتكونت عينه الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة برنبال الثانوية المشتركة بمحافظة كفر الشيخ، وتمثلت أدوات الدراسة من قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية، واختبار قياس مهارات تحليل النصوص الأدبية (قبلي وبعدي) لطلاب المرحلة الثانوية، ووحدة تدريسية قائمة على تحليل الخطاب في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، دليل المعلم لوحدة قائمة على تحليل الخطاب، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس القائم على تحليل الخطاب في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.

كما استهدفت دراسة عيسى (٢٠١٨) بيان مدى تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة مهارات تحليل النص الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وقائمة مهارات التخيل الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبارين اثنين: الأول لمهارات تحليل النص الأدبي، والآخر لمهارات التخيل الأدبي، وبناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي، وتمثلت عينة الدراسة من ٧٠ طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتين، وتبين من نتائج التطبيقين (القبلي والبعدي) وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي لاختبار مهارات

تحليل النص الأدبي، واختبار مهارات التخيل الأدبي (ككل، وكل مهارة على حدة) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة كويجبرز وهاكيمولدر (Kuijpers; Hakemulder, 2018) إلى تنمية فهم وتذوق الطلاب للنص الأدبي من خلال إعادة القراءة (Rereading)، وتم تقديم مقرر في الأدب على عينة الدراسة وقوامها (٩٧) طالبا من طلاب قسم اللغات والأدب في جامعة أوترخت (Utrecht University) في هولندا، وتم استخدام استراتيجية إعادة القراءة أو القراءة الثانية للنص، وتم قياس الفهم القرائي للنصوص قبل وبعد التجريب على عينة الدراسة وأشارت النتائج إلى أن القراءة الثانية للنص الأدبي أسهم في زيادة فهمه وبالتالي أدى إلى ارتفاع مستوى مهارات التحليل الأدبي والتذوق البلاغي.

كما هدفت دراسة الخفاجي (٢٠١٦) إلى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الصف الخامس الأدبي بالعراق باستخدام برنامج مقترح قائم على الأسلوبية وأعد الباحث قائمة مهارات التحليل الأدبي المناسبة لطلاب الصف الخامس الأدبي، واختبار مهارات تحليل النص الأدبي لقياس مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي بالعراق، وتمثلت عينة الدراسة من عدد ٣٠ طالبا، وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي تبين للباحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأسلوبية في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الصف الخامس الأدبي بالعراق.

ومنها دراسة نجوين (Nguyen, et al., 2016) التي سعت للتعرف على أثر استخدام التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الطلاب نحو تحليل النصوص الأدبية باللغة الإنجليزية وزيادة اندماجهم نحو قراءة النص الأدبي وتم التطبيق على عينة من (٥٩) طالبا من طلاب الجامعة في فيتنام من خلال مقرر في اللغة الإنجليزية كما أعدت استبانة لقياس مستوى اندماج الطلاب نحو قراءة النصوص الأدبية باللغة الإنجليزية، وجرى تقسيم

العينة إلى مجموعتين تجريبية درست مقرر اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة درست المقرر باستخدام الطريقة التقليدية وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات تحليل النصوص الأدبية ومستوى اندماج الطلاب نحو قراءة النصوص الأدبية يرجع للأثر الإيجابي الذي أحدثته استراتيجية التساؤل الذاتي.

وفي السياق ذاته سعت دراسة أحمد (٢٠١٣) إلى تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية حيث تم بناء قائمة بمهارات النقد الأدبي ومقياس الكفاءة الذاتية، واختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية، ثم تم تدريس موضوعات النصوص لطلاب المجموعة التجريبية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية على المجموعة المختارة وعددهم ٣٥ طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي، وتم تطبيق اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية والنقد الأدبي ومقياس الكفاءة الذاتية على المجموعة المختارة قبلها وبعدي وجرى التوصل إلى فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانيا- مدخل الطرائف الأدبية: مفهومه، أهميته، أسس تعليمه وتعلمه، إجراءاته التدريسية:

مدخل الطرائف الأدبية:

الطرافة في اللغة تعني الشيء المستحسن المقبول والمستملح الشائق والجاذب للانتباه، ويعتبر مدخل الطرائف من المداخل التدريسية الحديثة والتي تدور فكرتها على تقديم محتوى ممتع للطلاب بصورة مقصودة ومنهجية تثير انتباههم وتجعلهم يواصلون التقدم في عملية التعلم وعليه يكتسبون المهارات بطريقة غير مملّة ويتوجهون إيجابيا نحو المحتوى (المجدلاوي، ٢٠١٥).

ويمتاز التراث العربي بغناه في تلك الطرائف، ومن أشهر مصادرها رسائل الجاحظ، والشعالبي في كتابه "خاص الخاص"، والأصفهاني في كتابه الأغاني، وابن المقفع في كتابه كليلة ودمنة، والإبشيمي في كتابه المستطرف من كل فن مستظرف، وكتاب الفرج بعد الشدة هو للقاضي التنوخي وأورد فيه الكثير من الأخبار والقصص، وهذا الغنى لدى التراث العربي في الطرائف الأدبية يشكل أحد مرتكزات مدخل الطرائف الأدبية في التدريس.

ومتاز الطرائف الأدبية بقدرتها الكبيرة على جذب الانتباه وحب الاستطلاع والرغبة في طلب المزيد، والقدرة على الإمتاع لما تمتاز به من روح ساخرة تقوم على الدعابة والفكاهة، ولتلك القيمة الكبيرة تم توظيفها في الحديث اليومي وفي ثنايا الأعمال الأدبية خاصة الروايات والقصص (المجدلاوي، ٢٠١٥).

وتعتبر الطرفة الأدبية عن حديث أو قصة قصيرة مختصرة ومركزة تمثل موقفا من مواقف الحياة ينتهي بفكاهة أو أمر يثير الدهشة والاهتمام، وهي غالبا ما تأتي في قالب في بسيط وصياغة خالية من التعقيد، وهي تحمل مع ذلك درسا من دروس الحياة أو قيمة من القيم الأخلاقية أو فكرة توضحها (أبو لين، ٢٠١٠).

ويعرفه الباحث هذا المدخل إجرائيا، بأنه: "مدخل تدريس حديث قائم على العرض الشائق والمتعة والمرح حيث يقوم بتضمين طرائف أدبية داخل المحتوى المقدم للطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية؛ بهدف إثارة انتباهه أولا وجذبه للموضوع ومن ثمّ تمكينه من اكتساب مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه".

أهمية مدخل الطرائف في تدريس اللغة العربية:

يمتاز مدخل الطرائف الأدبية بخصائص تجعله يؤدي وظائف مهمة في تدريس اللغة العربية، وهو بذلك له أهمية خاصة، ومن مظاهر تلك الأهمية (أبو لين، ٢٠١٠، ص ٤، السيد، ٢٠٠٢، ص ١٨، المجدلاوي، ٢٠١٥، ص ١٦) ما يلي:

- ١- الأهمية التحفيزية: يسهم في تحفيز الطلاب نحو تعلم واكتساب المهارات اللغوية؛ لما يتضمنه من متعة لاعتماده على الغريب والطريف والفكاهة.
- ٢- الأهمية المعرفية: يشبع دافع حب الاستطلاع لدى المتعلم من خلال جعل المتعلم يستمع بانتباه لمعرفة ما تنتهي إليه هذه الطرفة الأدبية.
- ٣- الأهمية العقلية: يتحدى عمليات التفكير العليا لدى الطلاب ويجعلهم يفكرون في عناصر الغرابة في تلك الطرفة، - خاصة إن قام بالتدريس معلم كفاء- يستطيع ربط الطرفة بالتفكير لدى الطلاب من خلال إثارة أسئلة بناءة.
- ٤- الأهمية الانفعالية: يسهم في تكوين انفعالات إيجابية حول اللغة العربية وبذلك يكتسب الطلاب المزيد من المهارات اللغوية.
- ٥- الأهمية الجمالية: على الرغم من بساطتها تحتوي الطرفة الأدبية على صياغة جمالية، بها من الجمال الفني الكثير، وهو مجال واسع لتنمية مهارات التدوق الأدبي بدون ملل.

أسسه تعليمه وتعلمه:

الطرائف أشكال أدبية لها وقع خاص في نفوس الناس عامة، فهي تدور حول تصرفات غير مألوفة، ومواضيع غير مطروقة، هذا من حيث المعنى؛ وأما من حيث المغزى فهي تنحو لإعمال الذهن، وإدخال البهجة، وزرع القيم، ولهذا على المعلم مسؤولية عظيمة عند تصديده لهذا المدخل وتوظيفه في التدريس (يونس، ٢٠٠٤، ص ٣٦٢، وأحمد، ٢٠٠٥، ص ١٧٦، مجدلاوي)، يتمثل في الآتي:

- ١- الغرابة والجددة في مضمونها على الطلاب.
- ٢- أن تكتسب عنوانا ذا إثارة وتشويق؛ يلفت الانتباه والإعجاب والاندهاش.
- ٣- انتقاء التوقيت الجيد لإلقائها.
- ٤- إجادة فن الإلقاء من لدن المعلم هو أساس مهم مع الصوت المعبر عما تضمنته الطرفة.
- ٥- ارتباط الطرفة بالدرس ارتباطا وثيقا.
- ٦- عدم تفسير الطرفة أثناء طرحها، وترك فك رموزها لأذهان الطلاب؛ لاستنتاج أحداثها، مع إمكانية بيان سرها في نهاية الدرس أو في الحصص القادمة.

الإجراءات التدريسية لاستخدام مدخل الطرائف الأدبية:

- يمكن استخدام الطرائف الأدبية في جميع مراحل الدرس اللغوي (الدمرداش، ٢٠٠٨، ص ٥٩٠، أحمد ٢٠٠٥، ص ١٧٩) كما هو موضح في الآتي:
- ١- تحديد الهدف الرئيس من الطرائف الأدبية؛ بمعنى أن تسهم في تحقق أهداف الدرس.
 - ٢- أن يكون محتوى الطرائف الأدبية مقبولا أخلاقيا واجتماعيا، بما يتناسب مع الخصائص العمرية المستهدفة للطلاب.
 - ٣- أن تصاغ في الدرس بلغة مقبولة وسهلة الفهم.
 - ٤- أن تعالج أثناء عرضها في الدرس مشكلة ما أمكن ذلك.
 - ٥- أن تهدف عند عرضها على الطلاب إلى أكثر من غاية قيمية.
 - ٦- أن يسهل تلخيصها في خاتمة الدرس ويحسن غلقها من خلال أسئلة ختامية تدرب الطلاب على التعلم الذاتي.

الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمدخل الطرائف الأدبية:

أجريت كثير من الدراسات التي تتعلق بالطرائف الأدبية ومنا دراسة عباس (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف في تنمية المفاهيم الصرفية وبعض مهارات التفكير واستخدم الباحث اختبار المفاهيم الصرفية، واختبار مهارات التفكير الأساسية، واختبار الأداء الكتابي، وتم تطبيق سائر الاختبارات قبليا وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة وكشفت الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست الصرف بالاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الطرائف في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الصرفية لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة ليو وآخرون (Liu, et al., 2018) إلى التعرف على أثر الطرائف الرقمية على دافعية التلميذ وأدائه في مقرر مدرسي للغة الإنجليزية، وتم التطبيق على (٦٤) تلميذا من تلاميذ الصف السادس في تايوان، كما جرى استخدام استبانة

لقياس الدافعية، وبناء اختبار تحصيلي للطرائف الرقمية؛ وأسفرت الدراسة عن أن الطرائف الرقمية ساهمت في زيادة دافعية التلاميذ نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وكذلك ارتفع أداء التلاميذ اللغوي بشكل دال إحصائياً، كما زاد مستوى أهداف الإنجاز لديهم، وزادت حصيلتهم اللغوية ومهارات إبداعهم اللغوي.

من جانبها كشفت دراسة موتوني (Mutonyi, 2016) عن التعرف على أثر القصص والمثال والطرائف في تنمية وإكساب المفاهيم العلمية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) طالباً في المرحلة المتوسطة بأوغندا، وتم استخدام مدخل القصص والمثال والطرائف في تدريسهم مقرر العلوم، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلاب نتيجة استخدام القصص والأمثال والطرائف في التدريس.

ومن تلك الدراسات دراسة أحمد (٢٠١٥) والتي سعت إلى التعرف على مدى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمصر، ومن أجل تحقيق الهدف السابق تم بناء قائمة بمهارات التعبير الإبداعي المناسبة للطلاب، واختبار لقياس تلك المهارات، وتم تطبيق الدراسة على عينة مقدارها ٣٢ طالباً، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

كما سعت دراسة يوسف (٢٠١٥) إلى تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام وحدة مقترحة قائمة على مدخل الطرائف الأدبية في تدريس القواعد النحوية، ولتحقيق ما سبق قامت الدراسة ببناء قائمة مهارات الأداء اللغوي الشفهي المناسبة للتلاميذ، وبطاقة ملاحظة قياس الأداء اللغوي الشفهي، وتكونت العينة من ٣٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة الدقهلية بمصر، وأظهرت النتائج فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الشفهي؛ حيث تحسن أداء التلاميذ البعدي لاختبار استثارة مهارات الأداء اللغوي الشفهي بعد تطبيق الوحدة المقترحة عن أدائهم القبلي في أغلب المهارات، مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة.

من جانبها هدفت دراسة **المجدلاوي (٢٠١٥)** إلى تعرف أثر توظيف الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التواصل الشفوي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في غزة، واستخدمت الدراسة قائمة مهارات التواصل الشفوي، واختبار مهارات التواصل الشفوي، طبقت على عينة من (٨٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية يرجع لأثر استخدام مدخل الطرائف الأدبية.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن القول بأن الكثير من الدراسات أثبتت فاعلية مدخل الطرائف في تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية والأدبية، ومنها دراسة عباس (٢٠١٨) لتنمية المفاهيم الصرفية، ودراسة ليو وآخرون (Liu, et al., 2018) لزيادة دافعية الطلاب، ودراسة أحمد (٢٠١٥) لتنمية مهارات التعبير الإبداعي، ودراسة يوسف (٢٠١٥) لتنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الشفهي.

كما توصلت الدراسات السابقة أيضا إلى ضعف مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب، على سبيل المثال دراسة أبو زيد (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠١٨) ودراسة الخفاجي (٢٠١٦).

لا توجد دراسات ربطت بين توظيف الطرائف الأدبية وتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه - حسب حد علم الباحث -، على الرغم من تعلق الطرائف بالأدب ومناسبتها لتدريسه.

تظهر الفجوة البحثية في عدم وجود دراسات عربية وسعودية تناولت توظيف الطرائف الأدبية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية وهو ما تناوله البحث الحالي.

استفاد البحث من الدراسات السابقة في الإحساس بمشكلة الدراسة وتبيان أهميتها وصياغة فروضها ومناقشة نتائجها وإعداد أدوات البحث.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من أجل تحديد مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه للطلاب المعلمين في اللغة العربية، والمنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

مواد الدراسة:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتحقيق ما يهدف إليه من أهداف والتأكد من صحة الفروض قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:
- قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي وفهمه اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.
 - استمارة تحليل أبعاد تحليل النص الأدبي وفهمه وحساب تكراراتها ونسبها المئوية.
 - برنامج في اللغة العربية يتم معالجته باستخدام مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

أدوات الدراسة:

- ١- قائمة مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه المناسبة لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى:

تستهدف الدراسة الحالية أولاً تحديد مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه المناسبة لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى؛ لتكون أساساً تنطلق منه، وبالتالي تم حصر مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه، وتضمنت قائمة مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه خمس مهارات رئيسة هي: الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور الأدبية، والموسيقى، وتم عرضها على الخبراء والمحكمين لإبداء الرأي حولها وإقرارها.

أ- تحكيم قائمة مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى:

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على سبع عشرة محكما من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومن خبراء الميدان من المعلمين والموجهين، وطلب الباحث من هؤلاء الخبراء إبداء الرأي، وذلك بوضع علامة (√) بما يعبر عن آرائهم الإيجابية حول قائمة مهارات من حيث اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة فرعية من مهارات تحليل النص الأدبي، ومناسبة كل مهارة من هذه المهارات للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، ومدى أهمية كل مهارة للطلاب، وكذا سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وطلب منهم مراعاة إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.

ب- الوزن النسبي لقائمة مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى:

تم حساب الوزن النسبي لقائمة مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، وحدد الباحث معياراً لاختيار بعض مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه هؤلاء الطلاب، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من ٨٠% إلى ١٠٠%، وأبدى المحكمون آراءهم في الاختبار، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء تلك الآراء، وخلص الباحث إلى إحدى وعشرين مهارة لازمة للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

٢- اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه:

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه المناسبة لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، وكانت المهارات التي تم في ضوءها بناء هذا الاختبار هي كالتالي:

أ- الألفاظ والتراكيب، وتضمن:

- ١- اكتشاف معاني ألفاظ النص الأدبي.
- ٢- توظيف المعاجم اللغوية في فهم الألفاظ.
- ٣- فهم إيجاءات ودلالات ألفاظ النص الأدبي.
- ٤- تمييز الألفاظ والتراكيب من حيث الرقة والجزالة، السهولة والصعوبة، القوة والضعف.
- ٥- إظهار مدى مناسبة الألفاظ والتراكيب مع بيئة الأديب.

ب- الأفكار والمعاني، وتشمل:

- ١- تعيين الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص.
- ٢- استنباط الأفكار الجزئية في النص.
- ٣- استخراج القيم المتضمنة في النص.
- ٤- نقد أفكار النص بموضوعية.

ج- العاطفة، وتتضمن:

- ١- تعيين نوع العاطفة في النص.
- ٢- تحديد العاطفة في النص الأدبي من حيث الذاتية والغيرية.
- ٣- تفسير الانفعالات النفسية في النص الأدبي.
- ٤- تبين مدى قدرة الأديب على التعبير الصادق عن مشاعره وأحاسيسه.

د- الصور الأدبية، وتتضمن:

- ١- استخراج الصور الأدبية من النص الأدبي.
- ٢- شرح مكونات تشكيل الصور الأدبية.
- ٣- تمييز الصور الأدبية من حيث الوضوح والغموض والقوة والضعف.
- ٤- تصنيف الصور الأدبية من حيث كونها تشخيصية أو تجريدية.
- ٥- إظهار الدلالات والمعاني التي توحى بها الصور الأدبية.

هـ- الموسيقى، وتتضمن:

- ١- تحديد موسيقى النص الأدبي.
- ٢- تعرف مدى التواءم بين الموسيقى والعاطفة في النص.
- ٣- إبراز قيمة الموسيقى في النص.

قام الباحث ببناء اختبار في صورته الأولية، مبينا فيه الهدف منه، والتعليمات التي يجب على الطلاب المعلمين اتباعها للإجابة عنه إجابة نموذجية، وقد روعي عند بناء هذا الاختبار ما يأتي:

- أن تكون النصوص الأدبية المضمنة في الاختبار نصوصاً جديدة لم يسبق لهم دراستها.
- أن تتنوع النصوص الواردة في الاختبار بين الشعر والنثر.
- ترتيب البدائل الاختبارية ترتيباً عشوائياً.

الصدق والثبات:

١- صدق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه:

تم حساب صدق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه باستخدام طريقة الاتساق (البناء) الداخلي؛ والذي يعتمد- كما يذكر أبو علام (٢٠١٢، ٢٧١) عن طريق معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وأبعادها، وقد تم إجراء هذه الخطوات على النحو التالي:

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه والدرجة الكلية له

البعد	الدرجة الكلية اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه
١. الألفاظ والتراكيب	٠,٨٣
٢. الأفكار والمعاني	٠,٩١
٣. العاطفة	٠,٨٤
٤. الصور الأدبية	٠,٨٧
٥. الموسيقى	٠,٨٦

يظهر من الجدول السابق أن جميع قيم الارتباط بين أبعاد الاختبار بعضها البعض من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية له من جهة أخرى كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تحقق المرحلة الثالثة من صدق الاتساق الداخلي للاختبار الحالية.

وما تحقق من نتائج عبر هذا الإجراء يشير إلى توفر مؤشرات قوية تشير إلى صدق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه في قياس ما وُضع لأجله، مما يدفع نحو الثقة في استخدامه عبر الدراسة الحالية.

٢- ثبات اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه:

تم حساب ثبات الاختبار عبر استخدام معادلة كرونباخ- ألفا للثبات؛ لاستخراج معامل ألفا للثبات، والجدول (٢) يبين نتائج هذين الإجراءين على النحو التالي:

جدول (٢): معاملات الثبات لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه

معامل ألفا	البعد
٠,٨٦	١. الألفاظ والتراكيب
٠,٨٦	٢. الأفكار والمعاني
٠,٩٢	٣. العاطفة
٠,٩٢	٤. الصور الأدبية
٠,٨٨	٥. الموسيقى
٠,٨٧	الدرجة الكلية لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه

ويتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات كانت قوية، ودالة عند مستوى (٠,٠١) لتجاوزها القيمة (٠,٧٠)، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، وهذا مؤشر على توفر مستوى مرتفع من الثبات لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه، على نحو يدفع نحو مزيد من الثقة في استخدامه في البحث الحالي.

بناء برنامج تنمية تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى باستخدام مدخل الطرائف الأدبية:

أهداف البرنامج: يستهدف هذا البرنامج تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، ولذا فإن الأهداف العامة التي يسعى البرنامج لتحقيقها هي:

- ١- تدريب التلاميذ على مهارات تحليل الألفاظ والتراكيب.
- ٢- تدريب التلاميذ على مهارات تحليل الأفكار والمعاني.
- ٣- تدريب التلاميذ على مهارات تحليل العاطفة.
- ٤- تدريب التلاميذ على مهارات تحليل الصور الأدبية.
- ٥- تدريب التلاميذ على مهارات تحليل الموسيقى.

ب. أسس بناء برنامج تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى باستخدام مدخل الطرائف الأدبية:

- يستند برنامج مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى على أسس، هي:
- ما تم التوصل إليه من قائمة نهائية بمهارات تحليل النص الأدبي وفهمه وتحليل المحتوى.
 - الأساس النفسي: خصائص نمو الطلاب المعلمين وحاجاتهم النفسية.
 - الأساس اللغوي: طبيعة اللغة العربية بشكل عام ومهارات تحليل النص الأدبي وفهمه بشكل خاص.
 - الأساس التربوي: التوجهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في اختيار المحتوى وتنظيمه واستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.

ج. محتويات البرنامج:

- وحدة الألفاظ والتراكيب: وتهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل الألفاظ والتراكيب.
- وحدة الأفكار والمعاني: وتهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل الأفكار والمعاني.

- وحدة العاطفة: وتهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل العاطفة.
- وحدة الصور الأدبية: وتهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل الصور الأدبية.

- وحدة الموسيقى: وتهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل الموسيقى.

(٢) تطبيق البرنامج القائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى:

أ. عينة الدراسة: اختار الباحث مجموعة من طلاب المستوى السادس في قسم اللغة العربية بالكلية الجامعية بالجموم في جامعة أم القرى.

ب. التطبيق القبلي: قام الباحث بالتطبيق القبلي لأدوات الدراسة الحالية، حيث اختار الباحث مجموعة من طلاب المستوى السادس في قسم اللغة العربية، وبلغ عدد الطلاب في التطبيق القبلي (٣٠ طالباً)، وتم ذلك يوم الثلاثاء الحادي عشر من شهر الله المحرم سنة ١٤٤١هـ، الموافق للعاشر من شهر أكتوبر سنة ٢٠١٩م.

ج. التطبيق الميداني للبرنامج القائم على مدخل الطرائف الأدبية:

استمر التطبيق الميداني للبرنامج القائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية لمدة ثمانية أسابيع، بواقع محاضرة لمدة ساعتين أسبوعياً، وقد بدأ التطبيق يوم الأحد السادس عشر من شهر المحرم لعام ١٤٤١هـ، الموافق للخامس عشر من أكتوبر ٢٠١٩م.

د. التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذي مجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، واختار الباحث هذا التصميم لوجود (شعبة واحدة فقط) بالكلية تدرس المقرر المناسب للبرنامج وهو مقرر "تحليل النصوص الأدبية".

رابعاً- نتائج الدراسة:

بعد تطبيق مدخل الطرائف الأدبية على الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى، وتطبيق اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة، وذلك للتحقق من فرض الدراسة كما يلي:

(١) فاعلية مدخل الطرائف الأدبية تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه ككل لدى الطلاب المعلمين:

لتحقق الباحث من صحة الفرض الأول للدراسة الحالية الذي نصه أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه ككل لصالح التطبيق البعدي"، قام الباحث بحساب قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين، مستعيناً بحزمة البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه ككل

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التأثير (مربع إيتا)
القبلي	٣٠	٢,٦	١,١٨	١٨,٣٨٢	٠,٩١
البعدي		٤,٩١	٠,٧٦٤		

كما قام الباحث بحساب مربع إيتا؛ لقياس حجم التأثير للبرنامج من خلال المعادلة التالية (أبو حطب، وصادق، ٢٠١٠، ٣٣٩)

$$\frac{\eta^2}{2} = \eta^2$$

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه ككل لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم التأثير (٠,٩١)، وهو معامل تأثير مرتفع يدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل الطرائف الأدبية.

(٢) فاعلية مدخل الطرائف الأدبية تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى في المهارات الفرعية لتحليل النص الأدبي وفهمه:

للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة الحالية والذي نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارات لصالح التطبيق البعدي"، قام الباحث بحساب قيمة (ت) لمجموعتين مرتبطتين، مستعينا بالبرنامج الإحصائي السابق ذكره، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (٤): نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات ن=٣٠

البعدي	التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	حجم التأثير (مربع إيتا)
الألفاظ والتراكيب	القبلي	٢,٧	١,٢	١٨,٥٣٧	٠,٩٢
	البعدي	٥,٦٤	٠,٧٣		
الأفكار والمعاني	القبلي	٢,٦	١,٣	١٨,٣٦٣	٠,٩١
	البعدي	٥,١٤	٠,٧٤		
العاطفة	القبلي	٢,١	٠,٧	١٧,٩٧١	٠,٨٦
	البعدي	٤,٢٦	٠,٧٦		
الصور الأدبية	القبلي	٢,٩	١,٤	١٧,٣٥٧	٠,٩٢
	البعدي	٥,٠٤	٠,٧٥		
الموسيقى	القبلي	٢,٧	١,٣	١٩,٦٨٢	٠,٩٤
	البعدي	٤,٤٧	٠,٨٤		

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية، حيث وتراوح معامل التأثير للبرنامج ما بين (٠,٨٦)، و(٠,٩٤) وهو معامل تأثير مرتفع يطمئن الباحث لفاعلية البرنامج في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على الطرائف الأدبية في تنمية مهارات الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في تحليل النص الأدبي وفهمه، من خلال وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لصالح التطبيق البعدي، وكذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والقبلي للأداء لصالح التطبيق البعدي.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة في هذا المجال ومنها:

- ١- دراسة عباس (٢٠١٨) والتي أشارت إلى فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف في إكساب المفاهيم الصرفية.
- ٢- دراسة ليو وآخرون (Liu, et al., 2018) والتي أشارت إلى أن الطرائف الرقمية ساهمت في زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة الإنجليزية وزيادة حصيلتهم اللغوية وإبداعهم اللغوي.
- ٣- دراسة موتوني (Mutonyi, 2016) والتي أشارت إلى تحسن مستوى اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلاب نتيجة استخدام القصص والأمثال والطرائف في التدريس.
- ٤- دراسة أحمد (٢٠١٥) والتي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٥- دراسة يوسف (٢٠١٥) والتي أشارت إلى فاعلية وحدة مقترحة قائمة على تدريس القواعد النحوية باستخدام مدخل الطرائف الأدبية- في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٦- دراسة المجدلاوي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى الأثر الإيجابي الدال لتوظيف الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التواصل الشفوي في مبحث اللغة العربية لدى التلاميذ.

- ويرى الباحث أن التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح في ضوء مدخل الطرائف الأدبية يرجع للأسباب التالية:
- ما يتميز به البرنامج المقترح من تحديد واضح وإجرائي لخطوات ومراحل التدريس واختيار استراتيجيات تدريس حديثة تناسب الطرائف الأدبية ومهارات تحليل النص الأدبي وفهمه.
 - الوعاء الذي قدمت من خلاله المعلومات والحقائق هو وعاء أدبي جاذب للانتباه مثير للدهشة.
 - طبيعة الموضوعات التي انبثقت عنها الطرائف الأدبية وما حققته من نمو لغوي جيد، كان بسبب التفاعل الذي عززه ميول واتجاه الطلاب المعلمين.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين أثناء تطبيق البرنامج.
 - تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات تعاوني، مما أثرى روح التعاون والمنافسة الإيجابية بين المجموعات.
 - ربط البرنامج ومحتواه بمواقف الحياة اليومية بشكل مستمر.
 - دمج بعض أنشطة التدريس الممتع والمرح في التدريس، مما أسهم في زيادة دافعية الطلاب المعلمين والتفاعل بينهم وبين أستاذ المقرر.
 - استخدام استراتيجيات التعزيز المعنوي والمادي الذي قدمه المعلم أثناء التدريس، مما عمل على استمرار تقدم الطلاب المعلمين في عملية التعلم.
 - استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم بديل وأصيل وتجنب استراتيجيات التقويم التقليدي التي تهتم بالقياس والحفظ.
 - تركيز البرنامج على عملية التعلم وجعله بؤرة الاهتمام وليس على عملية التدريس.

خامسا توصيات الدراسة:

- ١- إعادة النظر في أهداف تدريس اللغة العربية في أقسام اللغة العربية الجامعية.
- ٢- إعادة النظر في محتوى مناهج اللغة العربية في أقسام اللغة العربية الجامعية.

- ٣- الاهتمام بتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه في أقسام اللغة العربية الجامعية لما لها من تأثير على تنمية المواهب اللغوية ومواجهة صعوبات التعلم اللغوية.
- ٤- بناء برامج إثرائية لغوية للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية من خلال توظيف الطرائف الأدبية في تلك البرامج.
- ٥- تضمين محتوى اللغة العربية في أقسام اللغة العربية بالجامعات موضوعات مشوقة تثير اهتمام الطلاب المعلمين وتنمي مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لديهم.
- ٦- الاستفادة من البرنامج في تطوير استراتيجيات تدريس حديثة تسهم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين.
- ٧- التركيز على ميول واهتمامات واحتياجات الطلاب المعلمين وجعلها محورا لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لديهم.
- ٨- تضمين برامج إعداد معلم اللغة العربية برامج تدريبية على مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه.

سادسا - مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها السابقة يمكن طرح المشروعات البحثية الآتية:
- دراسة تشخيصية لمدخل الطرائف الأدبية المستخدم في تحليل النص الأدبي وفهمه لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- فاعلية برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- فاعلية برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المراحل الدراسية.
- فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت عال لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية المهارات التدريسية المتعلقة بتحليل النص الأدبي وتذوقه.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو زايد، عبدالسلام رايق رشوان. (٢٠١٩). فاعلية التدريس القائم على تحليل الخطاب في تنمية مهارات تحليل النصوص في المرحلة الثانوية الأدبية. رسالة دكتوراه، جامعة دمياط. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.
- أبو لبن، محمود (٢٠١٠). مدخل التدريس من خلال الطرائف. متوافر على:
<http://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/402202>
- تاريخ الوصول ١٣ / ١٢ / ٢٠١٩
- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات، القاهرة.
- أحمد، أسامة عبد الرحمن محمد. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسال ماجستير. المناهج وطرق التدريس (اللغة العربية). جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية.
- أحمد، سمير عبدالوهاب (٢٠٠٥) أدب الاطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية. عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- احمد، محمد أحمد (٢٠١٣). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس تصدرها كلية التربية جامعة عين شمس. ع ١٩٦، يوليو (٢٠١٣)، ص ١١٤ - ١٥٢.
- الخفاجي، قصي شهاب أحمد. (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح قائم على الأسلوبية في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالعراق. رسالة دكتوراه: جامعة المنصورة - كلية التربية - المناهج وطرق التدريس.
- باهي، مصطفى حسين، والأزهري، منى أحمد. (٢٠١٥). معجم المصطلحات التربوية: التربية العامة والتربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الدمرداش، صبري. (٢٠٠٨). الطرائف العلمية مدخل لتدريس العلوم. ط٧، القاهرة: دار المعارف.
- الزهراني، عبدالعزيز عبدالله أحمد (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السيد، محمود. (٢٠٠٢). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سليمان، هبة (٢٠١٥). استخدام القراءة التفاعلية في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية، رسالة ماجستير، تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٧، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية، ط٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها وتدريبها وصعوبتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عباس، محمد بهاء حنفي محمود محمد (٢٠١٨). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف في تنمية المفاهيم الصرفية وبعض مهارات التفكير. عالم التربية، ع٦١، ج٢، ص ص: ١٨١ - ١٩١.
- عبد الحميد، عبد الله (٢٠٠٥). في أصول التحليل الأدبي، ط٣، جامعة طنطا، كلية التربية.
- عبد الحميد، عبد الحميد، وعوض، أحمد (١٩٩٨). قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي، المجلة التربوية، ع٤٩، ص ص: ٣٣-١٠٣.
- عيسى، إيهاب عبد العليم سليمان. (٢٠١٨). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس - كلية البنات - قسم المناهج وطرق التدريس.

- القحطاني، أشرف، بن سعيد بن سعد. (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي. رسالة ماجستير، تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المجدلوي، هدى عبدالفتاح (٢٠١٥) أثر توظيف الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التواصل الشفوي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في غزة.
- مفلح، غازي (٢٠٠٧). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام، الرياض: مكتبة الرشد.
- نايل، أحمد جمعة (٢٠٠٦). التحليل الأدبي: أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة: دار المعزز للنشر والتوزيع.
- يوسف، زكريا يحيى إبراهيم. (٢٠١٥). تدريس القواعد النحوية باستخدام مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات الأداء اللغوي في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، جامعة دمياط، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس.
- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٤) استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Kuijpers, Moniek M.; Hakemulder, Frank. (2018). Understanding and Appreciating Literary Texts through Rereading Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal, 5(7), 619-641.
- Liu, Kuo-Ping; Tai, Shu-Ju Diana; Liu, Chen-Chung. (2018). Enhancing Language Learning through Creation: The Effect of Digital Storytelling on Student Learning Motivation and Performance in a School English Course. Educational Technology Research and Development, 66(4), 913-935.
- Mutonyi, H. (2016). Stories, Proverbs, and Anecdotes as Scaffolds for Learning Science Concepts. Journal of Research in Science Teaching, 53(6), 943-971.
- Nguyen, Phuong Nam T., Tanja Janssen, GertRijlaarsdam & Wilfried Admiraal. (2016). Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary reading. Culture and Education, 28 (4), 702-737. DOI: 10.1080/11356405.2016.1231759

E-Learning 3.0 – An Intelligent Learning System to enhance Students Engagement

Abdullah M. Alammari

Faculty of Education, Curriculums and Teaching Department,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

E-Learning 3.0 – An Intelligent Learning System to enhance Students Engagement

Abdullah M. Alammari

Abstract

Web 3.0 is transforming e-Learning systems using artificial intelligence and machine learning approaches. Such as e-learning 3.0 tend to focus on collaborative intelligent agents to facilitate human learning greatly. This study validates e-learning 3.0 framework in Saudi context. The survey was conducted to empirically test the critical success factors of e-learning 3.0 framework. The findings show that technology, content and stakeholders' collaboration significantly and positively influence students' motivation to engage in e-learning 3.0. The importance-performance map analysis provides further implications for managerial actions.

Key Words: E-Learning 3.0, Intelligent Learning System, Students Engagement

1. Introduction

Learning activities which occur in a virtual environment are referred to as e-Learning, and with the help of the Internet, the users use various learning tools. E-learning has the potential to change the instruction mechanism from teacher-centred to student centred collaborative learning (Miranda et al. 2017). For the establishment and delivery of such an environment, there are particular tools present which would help design and implement. E-learning environments help carry out tasks like descriptions, lecturing and extract learner understanding through an intelligent process. At the time of instruction, the students must establish learning initiatives and only extend knowledge which is needed. The content of the subject matter can now help establish coherent domain models and the students understanding would also increase. Furthermore, student's problem-solving abilities would also enhance, increasing the user interactivities. Overall, the human-computer interaction is expected to enhance as e-learning environment would help students when needed (Miranda et al. 2016). The e-learning have been provided with opportunities with the current education developments and the information technology growth. The e-Learning concept was being recognized during the past decade and at present it is known to be a significant development of the information systems sector. In the contemporary world today, academic institutions have extensively adopted e-learning since the inception (Alammari and Chandran, 2017).

E-Learning 1.0 was the first e-Learning version introduced which distributed the education matters online. Since it was an early stage of the internet, the contents were read only. Editing was not allowed for the information and it remained static but available. With the help of e-Learning 1.0, it was possible for the students to shape their learning process at their own space and time. Yet, there was pre-establishment of the learning procedure. Modules and units were established to organize the content. The

administration content process and didactic tools that help develop the learning process were introduced as part of the Learning Management Systems (LMS) (Rubens et al. 2011). Furthermore, as the Web 2.0 became popular and the Web evolved, the e-Learning system became a read and write web which attracted the students in a significant manner. The environment now extended to the students was collaborative in nature. E-Learning 2.0 considers content development, social knowledge, information trade and association as its main features.

E-Learning 2.0 matured at a fast pace and was accepted throughout the world. However, it must also be subjected to further developments. If the future is to be depicted using the past, then the e-Learning 3.0 would be significantly affected by technologies such as Web 3.0. Web 3.0 is referred to as a giant database as it allows the establishment as well as alteration and reuse of the information (Boodoo, 2015). To form connections amongst individuals, the Internet is used by Web 2.0, however, in Web 3.0, the information would be connected through the Internet. Through the linking of the resource databases, the information can be accessed by the user based on his prior knowledge. The Web 3.0 would use the Artificial Intelligence (AI).

The pledge extended by Web 3.0 is to revolutionize e-Learning. This can be done through personalization and using content that is machine readable. The Semantic Web affordances to online learning are at the electronic learning new stage origination, e-Learning 3.0. Through Web 3.0, data can be assigned meaning since it is converted to a format that is machine readable (Alammari and Chandran, 2017). Hence, communication takes place between machines and people in a unique way (Dwivedi & Bawankan, 2013).

For the e-Learning 3.0 system a primary critical success factors framework was brought forward by Miranda et al. (2014,

2017). There were initially five aspects part of the framework which are educational establishments, professors, students, content and technology. The e-Learning 3.0 framework was then reorganized into three aspects which are stakeholders, content and technology (Miranda et al. 2017). This study adopts the (Miranda et al. 2014, 2016, 2017) e-Learning 3.0 framework. The purpose of the study is to test the influence of e-Learning 3.0 critical success factors on the student motivation to engage in e-learning 3.0 system.

The following section provides theoretical background regarding e-learning and the Miranda et al. (2017) e-learning 3.0 framework. Then the hypotheses are developed in section 3 followed by research method is established in section 4. Section 5 presents the data analysis results. Finally, the discussion is provided.

2. Theoretical Background

2.1 E-Learning

Kingdom of Saudi Arabia is developing at a fast pace. The industries are advancing quickly, and the technologies are developing to help Saudi from oil-based economy to knowledge-based economy (Al. Othman and Sohaib, 2016). One of the aims of the Saudi 2030 vision is to enhance its knowledge, innovation and creativity further by developing education system. This would positively contribute towards the education system by including a leaning environment that is driven through technology and integrates e-learning. Libraries, universities, and colleges all make use of e-learning in Saudi. Usually, the universities implement their own e-learning systems where they offered degree programs that are Internet based and all materials are also provided online. To further develop collaboration, information exchange and knowledge sharing, there are various conferences, seminars and workshops that have been held.

Content is not available online with the help of Web 1.0. It is considered a vital development as information cannot be easily accessed for reading or viewing. Web 1.0 is also referred to as the read-only Web since it maintains a functionality limitation (Richardson, 2005). The new technology was adopted by E-Learning 1.0 as it maintained focus upon establishing and managing content for online screening. The learning object was later created to make sure the read only content was of high quality and relevant in nature. Web 2.0 is also referred to as the read-write web since it allows the user to read as well as write or save the content (Richardson, 2005). With the help of these developments, it has been possible to create the e-Learning 2.0 after including learning theory social variables (Anderson, 2007; Mondahl et al. 2009).

According to Wheeler (2011), the Web 3.0 would be a “Read/Write/Collaborate” web. For the E-Learning 3.0, there would be four key aspects which are 3D visualization and interaction, collaborative intelligent filtering, extended smart mobile technology and distributed computing. The users would attain the advantage of anytime and anyplace learning with the help of distributive computing integrated with smart mobile technology. Content organization, documentation management and web searching would also be extended with intelligent solution. Hence, e-learning 3.0 would not only be intelligent but also collaborative (Goroshko and Samoilenko, 2011). The human thinking would be facilitated significantly through intelligent agents. Tools such as Twitter enhance collaboration since it attains various conceptual communication features. The knowledge sharing then also influence the organization performance (Attar et al. 2019; Alharthy et al. 2018).

The Semantic Web and data web are two words used to refer to the new Web 3.0 (Harris, 2008). The collective intelligence is integrated and is considered to be personalized (Harris, 2008). The features include various source learning,

interaction through several kinds of web content, intelligent agent, search result personalization through ad filtering, natural language search and personalized learning. With the help of Web 3.0, the e-learning 3.0 would be developed and to make sure the learning process for the students is efficient and effective the artificial intelligence would be integrated (Rubens et al., 2011). Through communication cooperation and collaboration, e-learning is attained using Pedagogy. It would also help attain the conditional learning procedures (Beetham and Sharpe, 2007). Connectivism and pragmatism are the e-learning 3.0 learning theories (Sofiadin, 2014). When knowledge is disseminated within a network, it is referred to as connectivism. The advantages of E-learning 3.0 include enhanced support for mobile technology and distance learning, efficient student management, flexible and personalized technology, smart search and effective collaboration.

2.2 E-Learning 3.0 Framework

Several e-learning frameworks are available. Such as the theoretical framework (Georgouli et al., 2008), Theoretical Framework for Blended Learning for Adults (Fang et al., 2012), Information Quality Framework for e-Learning System (Alkhatabi et al., 2010), End-User Training Framework (Ramakrisnan et al., 2012), and Conceptual e-learning framework (Glancy and Isenberg, 2011). These frameworks involve the use of activity and training mechanisms, evaluation, implementation, information quality, content, community and e-learning administration management. Administrators, learners and teachers assess the frameworks with the help of the current e-learning software and provide e-learning standards and mechanisms.

Various factors must be reunited to make sure the e-learning 3.0 is successfully implemented. These factors are transversal to the various e-Learning domains (Devedžić, 2006). The category outline is formed using the e-Learning critical success factors by

Selim (2007). These factors are divided into four areas which are institutional support, information technology, learner and teacher. The CSF framework is reorganized which is proposed for e-learning 3.0 systems by Miranda et al. (2014). Hence, the e-learning 3.0 includes critical success factors part of the framework which are stakeholders, content and technology (Miranda et al. 2014, 2016, 2017) (see Figure 1). Table 1 explain the e-learning 3.0 critical success factors.

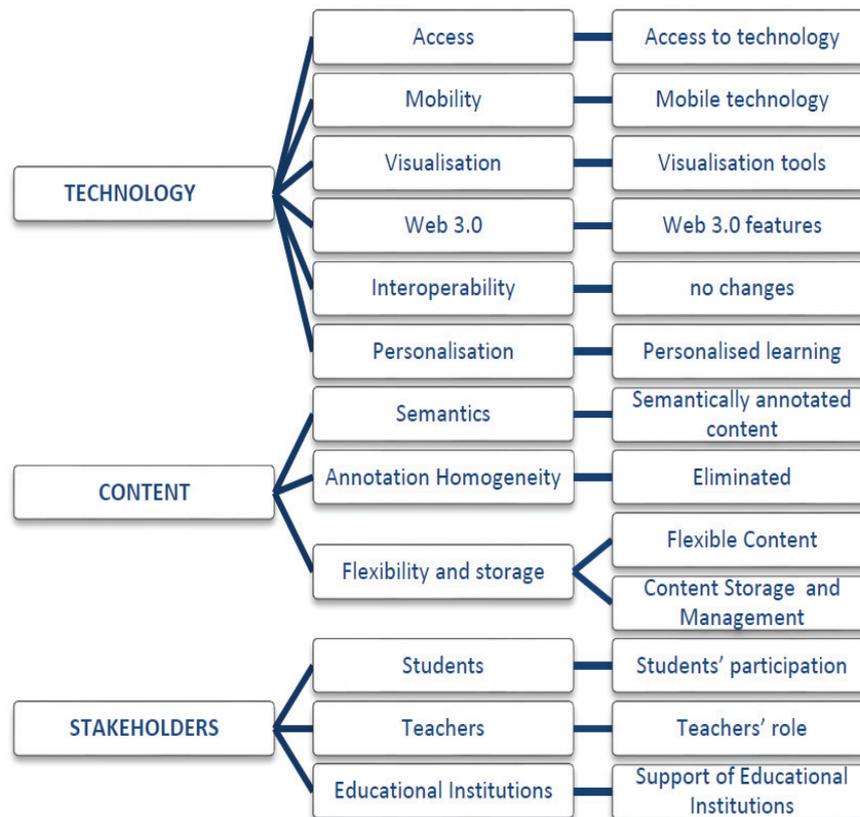


Figure 1: e-Learning 3.0 framework by Miranda et al. (2017)

Table 1: e-Learning 3.0 critical success factors
(Miranda et al. 2014, 2016, 2017)

Technology	
Access	It refers to technology availability and its reliability to access e-learning. The technology consists of hardware/software, user interface usability with a fast internet connection.
Mobility	Mobility refers to mobile technology, in the form of mobile apps and smart mobile technology.
Visualisation	Visualisation offers different tools in e-learning 3.0 in variety of formats such as 3D visualisation and interaction.
Web 3.0	Web 3.0 is a platform for e-learning 3.0, which provides intelligent tools such as search engine, ontologies and semantic features.
Interoperability	Interoperability refers to the integration of different applications required for web-based systems.
Personalisation	Personalisation denotes user profiling, Artificial Intelligence and intelligent e-Learning systems.
Content	
Semantics	Semantics involves big data management, metadata, semantic web ready content, machine-understandable learning material, and semantic mark-up for a greater access to significant content.
Annotation homogeneity	Annotation homogeneity refers to the exchange of understanding of data between different systems with the help of semantic homogeneity and an ontology structure.
Flexibility and storage	Flexibility and storage refer to the need for a dynamic content and effective storage with the help of cloud computing and open data etc.
Stakeholders	
Students	The students' engagement in collaboration, active participation and their personal and technical skills in e-learning 3.0 platform.

Teachers	The teachers are the creators of meaning and to have the required technology training.
Educational institutions	The educational institutions provide the resources for the e-learning 3.0 availability, such as the infrastructures development, training for e-learning the inter-connectedness among institutions etc.

3. Hypotheses development

Motivation is the fundamental principle for effective education (Kim and Frick, 2011). When a learner actively participates and desire to acquire from an activity is the 'motivation to learn' (Harandi, 2015). Motivation can be related to attitude in terms of theory of planned behavior (Ajzen, 2012). Attitude is a significant predictor of intention to engage in e-participation (Alharbi et al. 2016). Intrinsic motivation and extrinsic motivation are the two categories of student motivation (Harandi, 2015). When a student is motivated from inside to learn and execute a task, this is referred to as the Intrinsic motivation: Intrinsically driven students get them happily engaged in finding out the unique things, carefully executing a task to accomplish their milestones and finally they appear satisfied. These students willingly accept the challenging tasks, where they could showcase their potential to uplift their learning curve and to achieve the desired results. While, extrinsically motivated students are reluctant to put energy and enthusiasm while performing a task (Afzal et al., 2010).

Technology: The future education is impossible without mobility. For learning analytics, the mobile technology is significant as it helps attain vital information from all over. Mobile technology offers personalized solutions. The students can daily and continuously access the world and the teachers are also provided with a broad technology scope. Technology's unavailability can have a negative effect on student e-Learning's acceptance. Technology readiness has significant positive effect on students learning (Dolmark et al. 2019).

H1: Technology has a significant positive effect on student motivation to engage in e-learning 3.0.

Content: Students are significantly empowered by e-learning as their learning becomes personalized. The content is well understood, and social associations are enhanced. Through material reorganization and various methods of indexing, it is possible for individuals to reorganize themselves (Miranda et al. 2014, 2016, 2017).

H2: Content has a significant positive effect on student motivation to engage in e-learning 3.0.

Stakeholders: The stakeholders are students, teachers and educational institutions. The e-learning 3.0 would thrive if the students increase interaction, innovate, conduct problem solving, collaboration, learning at any place or any time, technology interest to incorporate learning, content generation and be literate in terms of technology (Miranda et al. 2014, 2016, 2017).

H3: Stakeholders collaboration has a significant positive effect on student motivation to engage in e-learning 3.0.

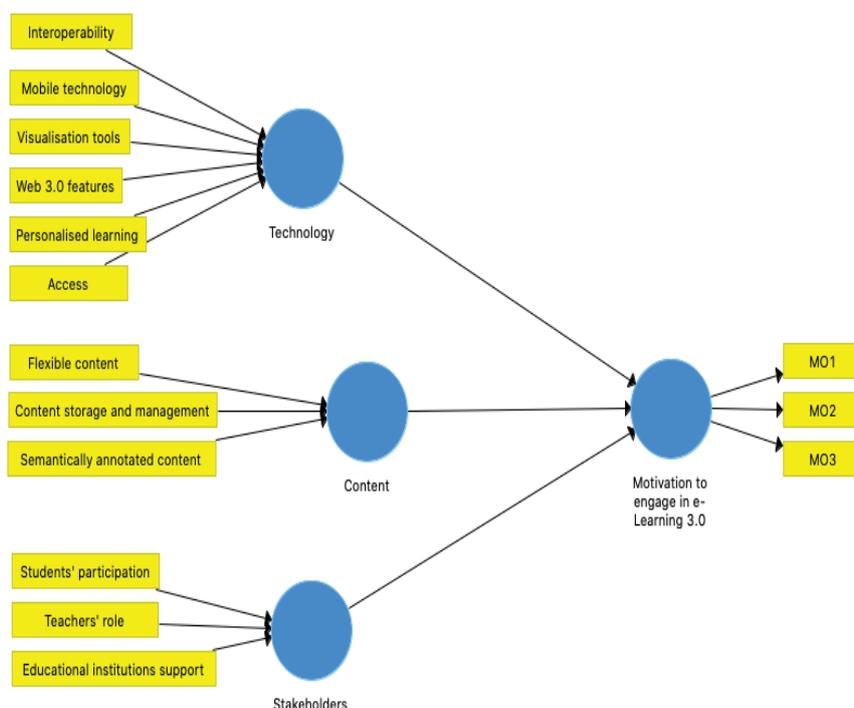


Figure 2: Research Model

4. Methodology

This study used the survey method to collect data. Data were collected from Saudi university students from October 2019 to December 2019. Survey was sent to 500 students and 160 participated in the survey. After removing the incomplete responses, a total of 140 responses were used for data analysis. The research model was tested through variance-based structural equation modeling (SEM) statistical technique, Partial Least Squares (PLS) path modeling using SmartPLS v3. Since Covariance-based SEM techniques only handle reflective variables, they are not fit for some types of research studies (Henseler et al. 2009). In this study, both reflective and formative constructs are included in the research model. Owing to its

various flexibilities, a preferred analysis technique in information systems and business research is none other than the Partial Least Squares (PLS-SEM) approach (Binsawad et al. 2019; Sohaib et al. 2019). For instance, this is compatible with exploratory modeling or prediction-oriented research (Henseler et al. 2011) where normality and a large sample size are not required. Subsequently, it works efficiently with nominal, ordinal and interval-scaled variables and works without distributional assumptions (Haenlein and Kaplan, 2004; Hair et al. 2014). According to researchers, PLS is a suitable choice, since the researchers are enabled to evaluate structural path coefficients and measurement model parameters at the same time. Likewise, it lets both reflective and formative constructs to be investigated at once (Sohaib et al. 2019).

5. Data Analysis and Results

A total of 140 valid responses are used for the analysis. All participants were currently enrolled undergraduate students consisting of 65% male and 35% female. All participants have learning experience in the existing e-learning system.

5.1 Reliability and Validity Assessment

Reliability and validity assessments are conducted by internal consistencies, convergent and discriminant validity. Cronbach's reliability and composite reliability of the reflective variable factor (motivation to learn in e-learning 3.0) has the recommended value of 0.7. AVE exceeds the recommended value of 0.50. Similarly, all correlations and the average variance extracted (AVE) indicate sufficient discriminant validity. Table 2 shows the correlations indicating sufficient discriminant validity. The assessment of formative constructs follows Hair et al. (2014). Technology, Content and Stakeholders are modelled as formative constructs that cannot be analyzed in this process. However, the variance inflation factor (VIF) value less than 5 indicated no multicollinearity to conclude formative indicator reliability.

Table 2: cross-loadings

	Technology	Content	Stakeholders	Motivation to engage in e-Learning 3.0
Technology	-			
Content	0.48	-		
Stakeholders	0.57	0.42	-	
Motivation to engage in e-Learning 3.0	0.52	0.58	0.44	-

5.2 Structural Model Testing

The path coefficients significance was assessed using the bootstrapping technique (Sohaib et al. 2019b). The 5% significance level (p value 0.05) was taken into account to accept the hypotheses. Table 3 and Figure 3 shows the results. All three hypotheses are accepted. The findings show that technology, content and stakeholders' collaboration significantly and positively influence students' motivation to engage in e-Learning 3.0. The R² indicate that 41% of the variance is the student motivation, which shows a satisfactory level of explanation.

Table 3: Path testing

	Path	Path Coefficient mean	St. Dev	t-value	p-value	Supported?
H1	Technology -> Motivation	0.49	0.04	4.36	0.000*	Yes
H2	Content -> Motivation	0.109	0.05	2.61	0.000*	Yes
H3	Stakeholders -> Motivation	0.106	0.06	2.16	0.000*	Yes

* Significant at the 0.001 level

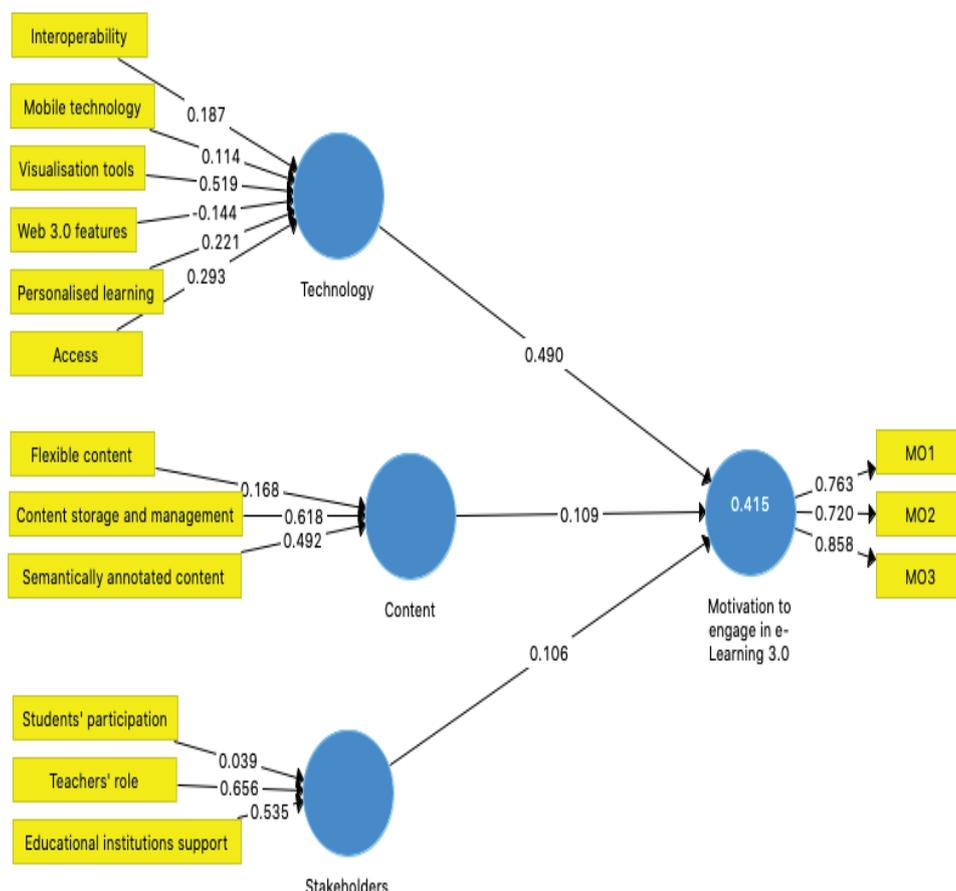


Figure 3: Path testing

To extend the results further by additional findings and conclusions for managerial actions, Importance-Performance Map Analysis (IPMA) was also performance (Ringle and Sarstedt, 2016). In order to prioritize managerial actions, the two dimensions in IPMA (i.e., performance and importance), are important. Performance is measured on a scale from 0 to 100. The target construct is “student motivation to engage in e-Learning 3.0”. Figure 4 shows the direct predecessors

(constructs) of the selected target construct. The findings show that “technology” has the most importance (total effects is 0.49) in explaining the target constructs with the performance of 63. “Stakeholders” construct has the most performance of 66. “Content” is the least performing among these constructs with a performance of 58. Increase in performances of these factors would increase the performance of the key target construct. However, the priority is the “content” in this case.

Similarly, Figure 5 shows all the predecessors (indicators level) of the selected target construct. The findings show “web 3.0 features” has the most performance of 78. The low performance is “Access” of 55 followed by “content storage and management” of 56. These items should receive highest priority in overall performance improvement of the target construct (student motivation to engage in e-Learning 3.0).

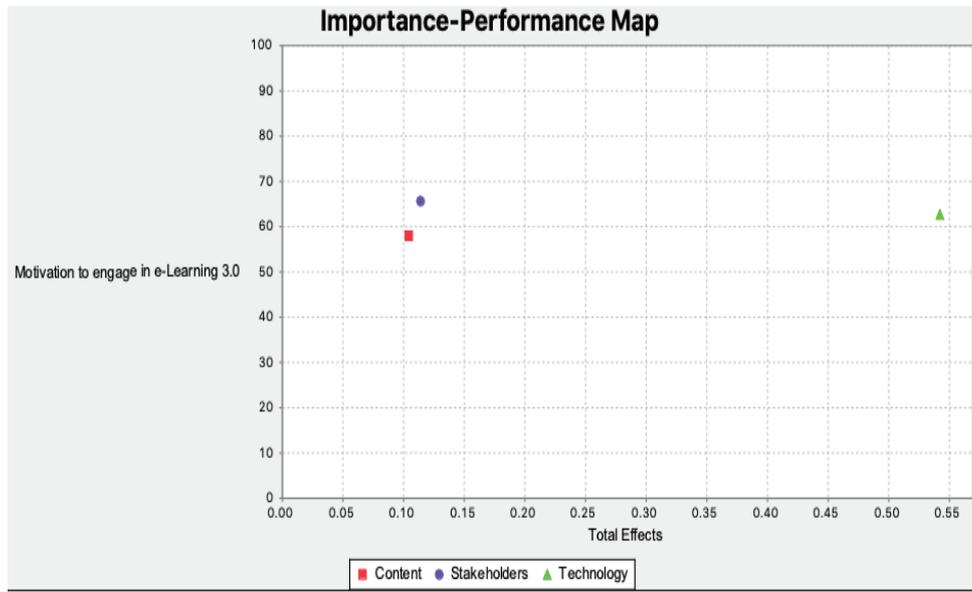


Figure 4: Constructs IPMA

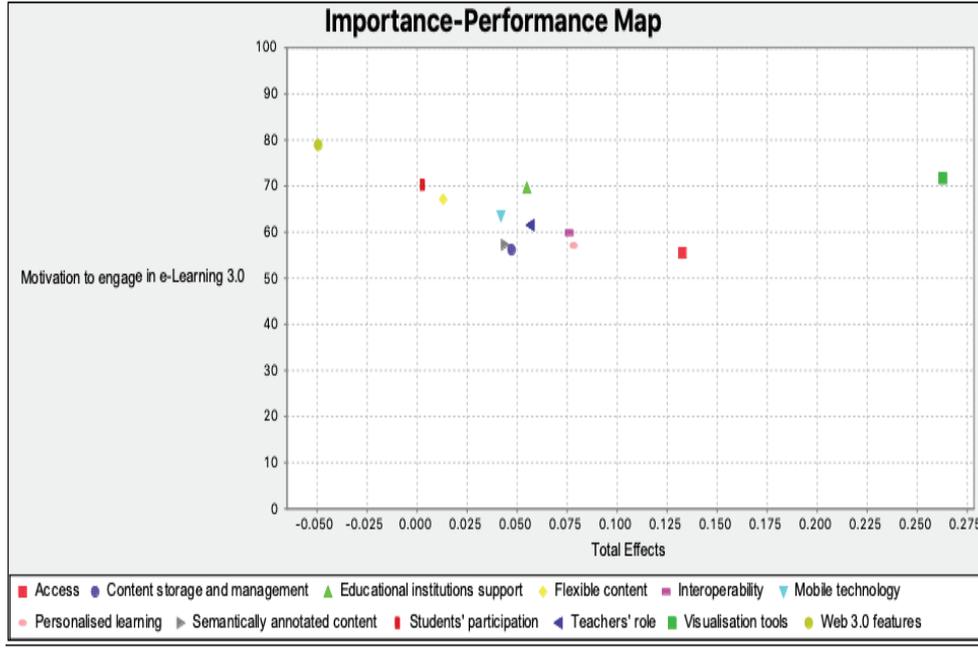


Figure 5: Items IPMA

6. Discussions and Conclusion

The results show that technology, content and stakeholders' collaboration significantly and positively influence students' motivation to engage in e-Learning 3.0 in the Saudi context. The IPMA results concludes the implications for managerial actions that all three constructs technology, content and stakeholders should receive further importance in improving the students' motivation to engage in e-learning 3.0. Hence, students show their keen interests while adopting e-learning. It is well-established that true and internal motivation of students lead to the engagement and successful engagement helps in accomplishment of goals and learning objectives (Kim and Frick, 2011).

The students will be able to efficiently perform their assessments with the implementation of e-learning. The successful implementation of e-learning 3.0 would be ensured

through the actual use of technology. Furthermore, the technology tools for the implementation of e-learning 3.0 should have the capacity to convey the desirable knowledge. World is witnessing technological advancements, which can greatly facilitate the students, such as, the iPad systems can be launched with no heavy textbooks. Regardless of time and place, students connected with internet and having access to an e-learning system can now interact with instructional materials in various formats (pictures, texts, sound, video on demand, and so on). In addition, interaction with teachers and classmates (individually and simultaneously) can be a possible task for student's subject to the availability of video conferencing, functionality of message boards and instant message exchanges. They can also participate in self-paced learning and they can also gain an insight with both the process and the content of their learning.

E-learning 3.0 gives different benefits, for instance, efficient search, better partnership, better support distance learning, flexible and more personalized technology, enhanced student engagement and excellent support for mobile technology. The needs of students ease of information, collaboration and solution will be fulfilled by the educators through proposed sustainable e-learning 3.0 framework. Moreover, it can support resources (facilitators, learners, content), globally establish innovative academic stakeholders and can create awareness about the likely harms caused by technology besides avoiding waste. The data accessible from e-learning 3.0 can greatly contributed in discovering the social aspects of learning. Since the collaborative behaviours external to formal educational institutions and classrooms can be discovered through collaborative tools, they are hence often used in self-driven and an informal manner; which was earlier an extremely difficult task. The collaborative behaviours can be understood through numerous techniques and methodologies.

Web 3.0 will take advantage of artificial intelligence to help the learners and to gain a deeper understanding of the process. The e-learning 3.0 technology is easily accessible to students and it ensures the technical support, because of which, investments must be made by the institutions to implement this technology. An official responsibility valid both for students and teachers is the provision of training for e-learning 3.0. Furthermore, the platform, such as: Web 3.0 is presenting an opportunity of multiple application integration across institutions, which should be welcomed by the universities.

Like any other research, this study has limitations. First, the data were collected only from students in selected university, future work should include staff and administrators etc to generalize the findings. Second, this study is conducted using the survey method, qualitative methods would provide additional findings. A multi-criteria decision-making method (Sohaib et al. 2018; Sohaib and Naderpour, 2017) would provide deeper understanding of the e-learning 3.0 activities.

References

- Alammari, A.M. & Chandran, D. 2017, “Impact of Knowledge Sharing Adoption on Universities’ Virtual Learning Communities” in the Hawaii International Conference on System Sciences HICSS-50 which will be held in January 4-7, 2017 in Waikoloa Village, Hawaii, United States. Ranked “A” conference
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of theories of social psychology, pp. 438–459, Sage Publications Ltd.
- Afzal Hasan, Ali Imran, Aslam Khan Muhammad, Hamid Kashif. (2010). A Study of University Students’ Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance, International Journal of Business and Management, Vol 5, Issue 4, Page(s) 80-88
- Alharthy, AA, Sohaib, O & Hawryszkiewicz, IT. 2018. The impact of Knowledge Creation on Organizational Resilience towards Organizational Performance. In B. Andersson, B. Johansson, S. Carlsson, C. Barry, M. Lang, H. Linger, & C. Schneider (Eds.), Designing Digitalization (ISD2018 Proceedings). Lund, Sweden: Lund University. ISBN: 978-91-7753-876-9
- Alharbi, A., Kang, K., and Sohaib, O. 2016. Citizens Engagement in E-participation on E-government Websites through SWAT Model: A Case of Saudi Arabia, PACIS 2016 Proceedings, Pacific Asia Conference on Information Systems, PACIS, Taiwan, pp. 1-10
- Al. Othman, F.A., Sohaib, O. 2016. Enhancing Innovative Capability and Sustainability of Saudi Firms, Sustainability, 8, pp. 1229.
- Attar, MMO, Kang, K-S and Sohaib, O. 2019. Knowledge Sharing Practices, Intellectual Capital and Organizational Performance. 52nd Hawaii International Conference on System Sciences, Grand Wailea, United States, pp. 5578-5587.
- Boodoo, R. B. 2015. E-Learning and the semantic web: A descriptive literature review. In T. Issa & P. Isaias (Eds.), Artificial intelligence technologies and the evolution of Web 3.0 (pp. 66-100). Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Anderson, P. 2007. What is web 2.0. Ideas, technologies and implications for education, 60

- Alkhatabi, M., Neagu, D. and Cullen, A. 2010. Information quality framework for e-learning systems, *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, Vol. 2 No. 4, pp. 340-361.
- Beetham, H. and Sharpe, R. 2007. *Rethinking Pedagogy for Digital Age: Designing and Delivering E-learning*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Brusilovsky, P., Eklund, J., & Schwarz, E. 1998. Web-based education for all: A tool for developing adaptive courseware. *Seventh International World Wide Web Conference. Computer Networks and ISDN Systems*, 30 (1-7), pp. 291-300.
- Binsawad, M, Sohaib, O & Hawryszkiewicz, IT. 2019, Factors Impacting Technology Business Incubator Performance, *International Journal of Innovation Management*, vol. 23, no. 1, pp. 1-30.
- Devedžić, V. 2006. The setting for semantic web-based education. In: Devedžić, V. (ed.) *Semantic Web and Education. Integrated Series in Information Systems*, vol. 12, pp. 71–99. Springer, New York.
- Dolmark, T., Sohaib, O. & Beydoun, G. 2019. The Effect of Technology Readiness on Individual Absorptive Capacity for Knowledge Transfer. In A. Siarheyeva, C. Barry, M. Lang, H. Linger, & C. Schneider (Eds.), *Information Systems Development: Information Systems Beyond 2020 (ISD2019 Proceedings)*. Toulon, France: ISEN Yncréa Méditerranée.
- Dwivedi, A., & Bawankan, A. 2013. Development of semantic e-learning web using Protégé. *Proceedings of the Conference on Advances in Communication and Control Systems (CAC2S 2013)* (pp. 467-472): Atlantis Press.
- Fang, L., Chow, S.H. and Soo, W.M. 2012. *Framework for Evaluation Blended Learning in a University Public-Speaking Course in Singapore*, IGI Global Snippet, Hershey, PA.
- Georgouli, K., Skalkidis, I. and Guerreiro, P. 2008. A Framework for adopting LMS to introduce e-learning in a traditional course, *Educational Technology & Society*, Vol. 11 No. 2, pp. 227-240.
- Goroshko, O. I. and Samoilenko, S. A. 2011. Twitter as a Conversation through e-Learning Context. *Revista de Informatica Sociala*, (15)
- Harris, D. 2008. *Web 2.0 Evolution into the Intelligent Web 3.0.*, Emereo Pty Limited.
- Harandi, S. R. 2015. Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 181, pp. 423-430,

- Henseler, J.; Ringle, C.M.; Sinkovics, R.R. The use of partial least squares path modeling in international marketing. In *New Challenges to International Marketing*; Emerald Group Publishing Limited: Bingley, UK, 2009; Volume 20, pp. 277–319.
- Henseler, J.; Dijkstra, T.K.; Sarstedt, M.; Ringle, C.M.; Diamantopoulos, A.; Straub, D.W.; David, J.; Ketchen, J.; Hair, J.F.; Hult, G.T.M.; et al. Common Beliefs and Reality About PLS. *Organ. Res. Methods* 2014, 17, 182–209.
- Haenlein, M.; Kaplan, A.M. 2004. A Beginner’s Guide to Partial Least Squares Analysis. *Underst. Stat.* 3, 283–297.
- Hair, F.; Marko, J.S.; Lucas, H.; Volker, G.K. 2014. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) An emerging tool in business research. *Eur. Bus. Rev.* 26, 106–121.
- Kanninen, E. 2008. Learning Styles and e-learning. Degree Programme in Electrical Engineering, Tampere University of Technology.
- Kim Kyong-Jee and W. Frick Theodore. 2011. Changes in Student Motivation during Online Learning, *Journal of Educational Computing Research*, Vol 44, Page(s) 1 – 23
- Ohler, J. 2008. The semantic web in education. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 7-9.
- Miranda, P., Isaias, P., Costa, C.J. 2014. From information systems to e-Learning 3.0 systems’s critical success factors: a framework proposal. In: Zaphiris, P., Ioannou, A. (eds.) *LCT 2014, Part I. LNCS*, vol. 8523, pp. 180–191. Springer, Heidelberg
- Miranda P., Isaias P., Costa C.J., Pifano S. 2016. E-Learning 3.0 Framework Adoption: Experts’ Views. In: Zaphiris P., Ioannou A. (eds) *Learning and Collaboration Technologies. LCT 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol 9753. Springer, Cham
- Miranda, P., Isaias, P., Costa, C.J., & Pifano, S. 2017. Validation of an e-Learning 3.0 Critical Success Factors Framework: A Qualitative Research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 339-363.
- Mondahl, M., Rasmussen, J., and Razmerita, L. 2009. Web 2.0 applications, collaboration and cognitive processes in case-based foreign language learning. In *Proceedings of the 2nd World Summit on the Knowledge Society: Visioning and Engineering the Knowledge Society. A Web Science Perspective, WSKS '09*, pages 98–107, Berlin, Heidelberg, 2009. Springer-Verlag.

- Ramakrisnan, P., Yahya, Y., Hasrol, M.N.H. and Aziz, A.A. 2012. Blended learning: a suitable framework for e-learning in higher education”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 67, pp. 513-526.
- Rubens, N., Kaplan, D., Okamoto, T. 2011. E-Learning 3.0: anyone, anywhere, anytime, and AI. In: *International Workshop on Social and Personal Computing for Web-Supported Learning Communities*
- Richardson, W. 2005. The educator’s guide to the read/write web. *Educational Leadership*, 63(4):24, 2005.
- Ringle, C.M.; Sarstedt, M. 2016. Gain more insight from your PLS-SEM results: The importanceperformance map analysis. *Ind. Manag. Data Syst.* 116, 1865–1886.
- Sofiadin, b. M. A. 2014. Sustainable development, e-learning and Web 3.0: A descriptive literature review, *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, Vol. 12 No. 3, pp. 157-176.
- Selim, H.M. 2007. Critical success factors for e-learning acceptance: confirmatory factor models. *Comput. Educ.* 49(2), 396–413
- Sohaib, O., Naderpour, M., and Hussain, W. 2018 SaaS E-Commerce Platforms Web Accessibility Evaluation, *IEEE International Conference on Fuzzy Systems, International Conference on Fuzzy Systems, IEEE, Rio de Janeiro, Brazil*
- Sohaib, O., and Naderpour, M. 2017. Decision Making on Adoption of Cloud Computing in E-Commerce Using Fuzzy TOPSIS, *Proceedings of 2017 IEEE International Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE), IEEE International Conference on Fuzzy Systems, IEEE, Naples*
- Sohaib, O., Kang, K. and Miliszewska, I. 2019. Uncertainty Avoidance and Consumer Cognitive Innovativeness in E-Commerce, *Journal of Global Information Management*, vol. 27, no. 2, pp. 59-77.
- Sohaib, O, Kang, K. and Nurunnabi, M. 2019. Gender-Based iTrust in E-Commerce: The Moderating Role of Cognitive Innovativeness, *Sustainability*, vol. 11, no. 1, pp. 1-16
- Wang, Y. 2003. Assessment of Learner Satisfaction with Asynchronous Electronic Learning Systems. *Information & Management* 41(1), 75–86
- Wheeler, S. e-Learning 3.0: 2011. Learning through the eXtended Smart Web. In *Proceeding of National IT Training Conference, March 2011.*