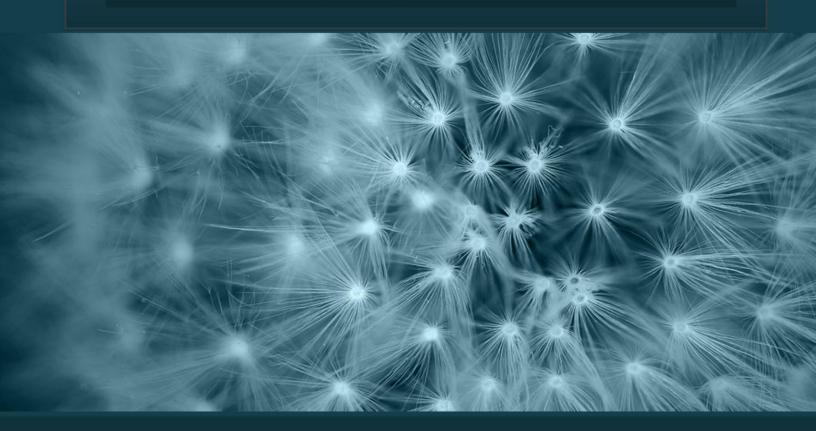
ARID

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences

مَجلةُ أُريد الدُّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

VOL. 2 NO. 3 January 2021 ISSN: 2788-662X







ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

مَجلةُ أُريد الدُّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

هيئة التحرير Editorial Board



أ.د عبدالرازق مختار محمود- جامعة اسيوط Prof. Dr.Abdel Razek Mokhtar arid.my/0001-2264 رئيس التحرير Editor –in- Chief

أعضاء التحرير

- أ. د/ عبد الرزاق أحمد إبراهيم عميد كلية التربية بجامعة أجيال وتكنولوجيا الأمريكية- سوريا .
 - أ. د/ عبد المهيمن أحمد خليفة, كلية التربية- الجامعة المستنصرية- العراق.
 - أ.د/ محمود فاروق صبرة- كلية التربية الرياضية جامعة اسيوط مصر
 - أ. م. د/ عمر أحمد 'براهيم خليفة , جامعة الزعيم الأزهرى السودان.
- أ. م.د/ نورة بوعيشة, كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية, جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.
 - د/ على أحمد عبدالله المنتشري، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية
 - د/ عبدالرحمن زيد عبده الجبيشي- جامعة ضنعاء اليمن
 - د/ سيف السويدي- جامعة ملايا ماليزيا

أعضاء الهيئة الاستشارية لمجلة أريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية

- أ.د/ ابو صالح الشيخ قريب الله ، جامعة الزعيم الأز هرى السودان.
- أ.د/ أحمد حسين عبد المعطى أستاذ ورئيس قسم أصول التربية. كلية التربية جامعة أسيوط مصر.
 - أ.د/ أحمد خضري محمد أحمد, كلية التربية الرياضية, جامعة أسيوط مصر.
- أ.د/ أحمد صادق عبد المجيد أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية- جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.
 - أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم. مستشار الجهاز المركزي بهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية.
 - أ.د/ أيمن عبده محمد أستاذ بكلية التربية الرياضية بجامعة أسيوط- مصر .
 - أ.د/ حسين طه عطا سالم أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية, جامعة سوهاج- مصر.
 - أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمران, أستاذ المناهج وطرق التدريس عميد كلية التربية, جامعة سوهاج- مصر.
 - أ.د/ زينب محمود محمد عطيفي, أستاذ تعليم الرياضيات, كلية التربية بيشة المملكة العربية, السعودية.
 - أ.د / سايل حدة وحيدة الجزائر استاذ علم النفس العيادي جامعة الحزائر
 - أ.د/ سمير عبد الوهاب الخويت, عميد كلية التربية بجامعة طنطا- مصر.
 - أ.د/ شهلة حسن هادي أستاذ طرائق التدريس كلية التربية الجامعة المستنصرية العراق.
 - أ.د/شوقى ممادى ، جامعة الوادى، الجزائر
 - أ.د/ عبد الله فرغلي أحمد خميس, أستاذ ووكيل كلية التربية الرياضية جامعة الوادي الجديد- مصر.
 - أ.د/ عبدالله لبوز، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية, جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.
 - أ. د/ عطية عطية محمد سيد, أستاذ التربية الخاصة بجامعة الزقازيق- مصر.
 - أ.د/ عقيلي محمد محمد, أستاذ المناهج وطرق التدريس, كلية التربية جامعة الوادي الجديد- مصر.
 - أ.د/ على سيد عبد الجليل, رئيس قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية- جامعة أسيوط- مصر
- أ.د/ علي عبد السميع قورة أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
 - أ.د/ مجدي محمود على وكوك،كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا
 - أ.د/ مجدى مهدى على. أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلية التربية- عين شمس- مصر.
 - أ.د/ محمد ثابت بداري, عميد كلية الفنون الجميلة بجامعة أسيوط- مصر.
- أ د/ محمد رجب فضل الله, أستاذ المناهج وطرق التدريس العميد الأسبق لكلية التربية بالعريش جامعة العريش.
 - أ.د/ ياسر حسين حامد ، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط
 - أ.م. د/ كريم حسن جنانة, أستاذ مشارك ، كلية التربية الجامعة المستنصرية العراق.
 - أ. م. د/ دعاء محمد مصطفى. أستاذ مشارك تربية الطفل كلية رياض الأطفال. جامعة أسيوط. مصر.
 - أم د/ عدنان عبد طلاك الخفاجي, أستاذ كلية التربية للبنات جامعة الكوفة- العراق.
 - أ. م. د/ فاطمة محمد صالح البدراني علم النفس التربوي العراق جامعة الموصل كلية العلوم الإسلامية.
 - أ.م.د/ محمود صديق تربية رياضية، كلية التربية الرياضية جامعة الوادي الجديد
 - د/ أحمد حسن محمد على, أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد كلية الإلهيات, جامعة ألو داغ, تركيا.
 - د/ سالم بن محمد بن أحمد السعدوني, خبير تربوي بتعليمية ظفار سلطنة عمان.

لجنة المراجعة اللغوية والترجمة

أ/ إنتصار فر غلى عبدالعظيم محمد



Journal details	معلومات عن المجلة		
Semi-annual	نصف سنوية		
Processing fees: free charge	رسوم إجراءات النشر: مجاني		
All researches are open access	جميع البحوث مفتوحة الولوج		
All research should be sent for publication	ترسل البحوث الى المجلة عبر التفاصيل أدناه		
through			
ARID.MY/J/ AIJEPS			
AIJEPS@	ARID.MY		

The Board of Trustees مجلس الامناء



أبد عبدالرازق مختار محمود Prof. Dr.Abdel Razek Mokhtar arid.my/0001-2264



أ.د سلوان كمال جميل العاني Prof.Dr. Salwan K.J.Al-Ani arid.my/0001-1999



أ د محمود عبد العاطى ابو حسوب Prof. Dr.Mahmoud Abdel-Aty arid.my/0001-8321



آد. رحاب يوسف Prof. Dr. Rehab Yousif arid.my/0003-9655



ا.د. سعاد هادي حس الطاني Prof.Dr.Suaad AL-Taai arid.my/0003-3810



ارد. هخو المعنى عبد المعنواني Prof. Dr.Saad Salman Abdallah arid.my/0001-6136



د سيف السويدي Dr.Saif Al-Sewaidi arid.my/0001-0001



أ.م.د . ناصر محمود احمد الراوي Assoc. Prof.Dr.Naser Mahmoud arid.my/0002-0775



أ.م.د.مصطفى عبدالله السويدي Assoc. Prof.Dr.Mustafa Abdullah arid.my/0001-7762



فهرس المجلة | Index

ص	اسم الباحث / الباحثين	البحث		
	Abdel Razek Mokhtar			
5	عبدالرازق مختار محمود	رسالة المحرر		
	Abdel Razek Mokhtar	مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية		
8	عبدالرازق مختار محمود	المو هوبين لغويًا		
41	محمد مسعود إبراهيم الشهراني	Methods of Thinking and Its Relation To The Multiple Intelligences For The Talented Students In Makkah Al- Mukarramah.		
		أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة		
67	سيد محمد سيد طنطاوي	The effectiveness of a training program using communicative theory in developing some concepts of Web 3 for educational technology specialists. 3 فاعلية برنامج تدريبي باستخدام النظرية التواصلية في تنمية بعض مفاهيم الويب		
		(web3) لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم		
96	حرقاس وسيلة	The university professor's evaluation of the distance education system in light of the Corona pandemic		
	بهتان عبد القادر	تقييم الأستاذ الجامعي لنظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا		
		Difficulties of Distance Training in the Kingdom of Saudi		
		Arabia from the point of view of Trainers and Female		
117	Manal-Al Salem منال بنت عبدالعزيز محمد	Trainers (A Prospective Study)		
	السالم	صعوبات التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربين والمدربات (دراسة استطلاعية)		

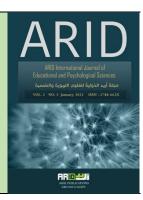


والمحفل العلمي الدولي

ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجِلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 3 ، المجلد 2 ، كانون الثاني 2021 م

الذكاء الاصطناعي في التعليم في ظل جائحة فيروس كورونا(COVID-19)

لجائحة "فيروس كورونا" (COVID-19) الذي بدأ في الظهور في شهر ديسمبر 2019- تأثير كبير على العملية التعليمية على مستوى العالم أجمع؛ فمنذ إعلان حالة الطوارئ لمواجهة هذا الوضع المفاجيء بسبب انتشار فيروس كورونا الذي هدد حياة الإنسان تم تعليق الدراسة بالمؤسسات التعليمة وإغلاق المدارس, ما أدى إلى تغيير نظام العملية التعليمية, وارتباك الطلبة والقائمين على التعليم أنفسهم، سواء أكان على الصعيد الشخصي أم المهني. واتخذت الدول مجموعة من الإجراءات الاحترازية, فاعتمدت نظام التعليم عن بعد عبر شبكات الإنترنت لضمان توفير التعليم خلال فترة إغلاق المدارس.

ومع تطور مراحل انتشار الفيروس, وتأكيد العلماء أنه لا يوجد أمل بالقضاء أو الانتهاء من أزمة فيروس كورونا (COVID-19) بشكل نهائي، أصبح لزامًا على استقرار منظومة التعليم.

لذا, فقد أصبح للدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم حاليًا دور مهم في مواجهة أثر هذه الأزمة في التعليم، والتخطيط لممارسات التعليم والتعلم بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة.

والذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الكومبيوتر المعنيّة بكيفية محاكاة الآلات لسلوكِ البشر, ويعد استخدام تطبيقاته أسلوبًا حديثًا من أساليب التعلم التي ظهرت نتيجة دخول التقنيات التكنولوجية في مجالات الحياة, حيث تُوظف فيه كل آليات التقنيات الحديثة, بالإضافة إلى جميع وسائل الاتصال والتواصل.



ويستهدف الذكاء الاصطناعي بناء برمجيات قادرة على أداء سلوكيات توصف بالذكاء عند قيام الإنسان بها, فيهدف إلى جعل الآلة أكثر ذكاءً. وجعل الأجهزة أكثر فائدة.

وتشير التوجهات الحديثة والأبحاث في مجال التعليم بالذكاء الاصطناعي إلى أنه كلما زادت مساحة التعلم بالتطبيقات الحديثة توفرت فرص تحسين منظومة التعليم ومواكبة التطور؛ حيث إن للذكاء الاصطناعي أدوارًا متعددة في مؤسسات التعليم وما تتضمنه من عناصر يمكنه القيام بها.

ونظرًا للأزمة الصحية العالمية المتمثلة في "جائحة فيروس كورونا" التي اقتحمت حياتنا, وبدأت دون تحديد موعد للانتهاء, فقد أصبح توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في العملية التعليمية ضرورة ملحة على جميع دول العالم لتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم وتحقيق أقصى إفادة منهما.

وقد يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقاً جديدة في المناهج الدراسية وإستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم للحقول المعرفية كافة، وهذا مدعاة للتربويين لاغتنام هذه الخدمات والمزايا الفريدة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأغراض التعليم، بحيث تستخدم بنجاح في البرامج التعليمية.

كما يمكن أن يكون للذكاء الاصطناعي المجسد لخبرة المعلمين من خلال تبسيط وأتمتة مهام التدريس الأساسية آثار إيجابية عدة منها ما يلي:

- يمكن للذكاء الاصطناعي توفير العديد من جوانب المحتوى الأساسي ومهارات التدريس، وإعطاء المعلمين بيانات تقييم أفضل، وتقديم توصيات حول مصادر التعلم، ومنح المعلمين مزيدًا من الوقت والطاقة للعمل بشكل فردي وفي مجموعات صغيرة مع الطلاب, وبذلك يمكن أن يقطع شوطًا طويلًا نحو زيادة فعالية المعلمين الحاليين في العملية التعليمية.
- يوفر الذكاء الاصطناعي للمعلمين غير الخبراء كالمساعدين التقنيين والمعلمين المبتدئين اللمسة الإنسانية اللازمة للإشراف على الطلاب
 وتحفيز هم واستكشاف صعوبات التعلم غير الأكاديمية.
- مع تبسيط الابتكارات وأتمتة جوانب مميزة من التدريس عن طريق الذكاء الاصطناعي، سيرى المعلمون الفعالون وغير الفعالين على حد سواء قدراتهم معززة بواسطة أجهزة الكمبيوتر.
- وبالنسبة للصف الدراسي نفسه، فإن خيارات "الخدمات المتخصصة وفق الاحتياجات" التي توفر ها تقنيات الذكاء الاصطناعي من شأنها أن تساعد على تحسين استمتاع الطلاب خلال الحصص, وتحسين درجاتهم في الوقت نفسه, واستكمال دور المعلمين ذوي الخبرة في تقديم الدروس الخصوصية والحصص الإضافية لتنمية مهارات الطلاب.



- وإذا كانت عملية تطوير المناهج وطباعة الكتب المدرسية عملية طويلة ومعقّدة قد تستغرق بدورها خمس سنوات، فإنه مع الذكاء الاصطناعي في الأجهزة والبرمجيات التعليمية ستكون قادرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت معيّن، وبالتالي تحديث الدروس وتقديمها للطالب بشكل يناسب احتياجاته وقدراته تلقائيًا.

كما يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تسهم في اكتشاف حدود جديدة للتعلم وأن تسرع في إنشاء تقنيات مبتكرة. ومن بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التعليمية ما يلي:

- المحتوى الذكي: وذلك من خلال تحويل الكتب التعليمية إلى كتب ذكية وثيقة الصلة بالغاية التعليمية, ومثال على ذلك منصة نظام (Thinkster Math) لتعليم الكسور, وتطبيق(Thinkster Math) في الرياضيات، ومنصة (Brainly) للتواصل الاجتماعي وطرح الأسئلة.
- أنظمة التعليم الذكي "ITS": وهي أنظمة تضم برامج تعليمية تحتوي على عنصر الذكاء الاصطناعي, حيث يقوم النظام بتتبع أعمال الطلاب وإرشادهم, وذلك من خلال جمع معلومات عن أداء كل طالب على حدة, كما يمكن أن يبرز نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم, وتقديم الدعم اللازم له في الوقت المناسب
- تقنية الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR): وهو تمثيل حاسوبي يعمل على إنشاء تصور للعالم يظهر للحواس بشكل مشابه للعالم الحقيقي, فعن طريق الواقع الافتراضي يمكن نقل المعلومات والخبرات إلى الأذهان بشكل جذاب وأكثر فاعلية باستخدام الحاسب الآلي تشعر المستخدم بالمكان والأفعال, وهذه العمليات مدعمة بتغذية راجعة صناعية لواحدة أو أكثر من الحواس تشعر المستخدم بالمشهد. وتتيح هذه التقنية مجموعة من الخيارات التعليمية, كمحاكاة عمليات معقدة كالعمليات الجراحية أو القيام بتشريح جسم الإنسان, وتشمل تطبيقات الواقع المعزز في التعليم: تطبيقات الفصول الدراسية, والواجبات المنزلية المدعمة بالشرح, ومعرض الصور الحية, وبطاقات تعليمية للصم وضعاف السمع.

وغيرها من البرامج والتطبيقات الذكية التي يمكن للمؤسسات التعليمية من خلالها إنجاز المزيد من الأهداف في وقت أقل من خلال دعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة المختلفة لنظام التعليم وتطوير المنهج بعناصره المتعددة, عندها ستتم عمليتا التعليم والتعلم بشكل أكثر فعالية في بيئة التدريس الجديدة، والتي ستستمر إلى ما بعد انزياح الوباء "فيروس كورونا".

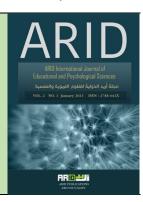




ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدُّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 3 ، المجلد 2 ، كانون الثاني 2021 م

Creative writing expression skills and their availability among linguistically gifted middle school students

Abdel Razek Mokhtar Mahmoud

مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا

عبدالرازق مختار محمود أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية – جامعة أسيوط مصر

> Razic2005@gmail.com Arid.my/0001-2264

https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.231



ARTICLE INFO

Article history:
Received 23/08/2019
Received in revised form 26/09/2019
Accepted 19/10/2019
Available online 15/01/2021
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.231

Abstract

The aim of the current research is to determine the appropriate creative writing expression skills for linguistically gifted middle school students (first grade of middle school) and know their availability. To achieve the goal of the research, the researchers followed each of the descriptive approach when reviewing previous studies and preparing the theoretical framework, and the experimental one-group approach when applying Research tools, and the search group consisted of linguistically gifted first-grade pupils, and their number reached (37) male and female students. They were selected according to the linguistically gifted student identification and detection tools identified in the current research. The two researchers prepared a list of the characteristics of linguistically gifted pupils (cognitive - emotional - linguistic), numbering (56), and the other with the skills of creative writing expression appropriate for the first grade linguistically gifted preparatory students, which number (14) skills, and tested the skills of creative writing for the first graders of the gifted middle school. Linguistically. By applying the prepared test, the research found the weakness of the creative writing skills of first grade, linguistically gifted middle school pupils at levels of (fluency - flexibility - originality).

In light of the results of the current research, it is recommended to conduct more studies that are concerned with creative written expression and develop their skills among learners in general and the talented linguistically in particular, and employ modern strategies in teaching expression, and raise the efficiency of teachers by holding periodic training courses for them on how to use these Strategies, attention to areas of creative writing expression that are of interest to students and related to their lives, and present them to them in appropriate ways. Arabic language books include some topics of creative writing, and other suggested recommendations and research.



ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول الإعدادي) الموهوبين لغويًا وتعرف مدى توافر ها لديهم، ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحثان كل من: المنهج الوصفي عند مراجعة الدراسات السابقة وإعداد الإطار النظري، والمنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة عند تطبيق أدوات البحث، وتكونت مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا، بلغ عددهم(37) تلميذًا وتلميذة؛ حيث تم اختيارهم وفقًا لأدوات التعرف والكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا المحددة بالبحث الحالي. وقد قام الباحثان بإعداد قائمة بخصائص التلاميذ الموهوبين لغويًا (المعرفية الانفعالية اللغوية) بلغ عددها (56)، وأخرى بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا وعدها (14) مهارة، واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا. وبتطبيق الاختبار المعد توصل البحث إلى ضعف مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا عندى مستويات (الطلاقة – المرونة – الأصالة).

وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصي بإجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بالتعبير الكتابي الإبداعي وتنمية مهاراته لدى المتعلمين عامة والموهوبين لغويًا بشكل خاص, وتوظيف الإستراتيجيات الحديثة في تدريس التعبير، ورفع كفاءة المعلمين من خلال عقد دورات تدريبية دورية لهم حول كيفية استخدام تلك الإستراتيجيات, الاهتمام بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي والتي تهم التلاميذ وتتصل بحياتهم، وتقديمها لهم بالطرائق المناسبة, تضمين كتب اللغة العربية بعض موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي, وغيرها من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي الإبداعي – الموهوبون لغويًا- تلاميذ المرحلة الإعدادية.



مقدمة

خلق الله - سبحانه وتعالى - الناس وميزهم عن بعضهم بعضًا بملكات معينة، يُطلق عليها "الموهبة الفطرية", والتي إذا ما تم اكتشافها في وقت مبكر, وتناولها المختصون وتعهدوها بالرعاية فإنها تُصقل ويكون لها شأن كبير, أما إذا لم يتم الكشف عنها والاهتمام بها, فإنها تفنى ويصبح صاحبها كغيره من أقرانه, ويفقد المجتمع تلك المنحة الإلهية التي قُدمت له ولم يُحسن استغلالها.

ولا يخفى على أحد أن مجالات الموهبة والإبداع عند المتعلمين تتطلب جهودًا هادفةً ومنظمةً من قِبل التربويين, للعمل على استنهاض القدرات الكامنة لدى الموهوبين، وتحويلها إلى أداء مميز وذي فائدة للمجتمع, وفق مجال النبوغ الذي يتميز فيه الموهوب, علميًّا كان أو أدبيًّا.

والموهبة اللغوية من أهم مجالات الموهبة؛ حيث يمتاز الموهوب لغويًا بسمات وخصائص تميزه عن غيره من الموهوبين في المجالات الأخرى، كما أنّ له حاجات ومطالب ينبغى الوفاء بها, ما يبرز الحاجة إلى الكشف عن الموهوبين لغويًا وتعرفهم، وتحديد مستوى أدائهم اللغوى؛ لتنمية القدرات المتعددة لديهم (قاسم، 2005، 11) 1.

و يعد المتعلمون الموهوبون على اختلاف مواهبهم أهم مصدر للثروة البشرية في أي مجتمع من المجتمعات، فالمطلب الأساس للّحاق بركب التقدم هو رعاية الموهوبين والمبتكرين القادرين على إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي تهدد الفرد والمجتمع، وفئة الموهوبين فئة ذهبية وثروة قومية؛ حيث يكون من بين هؤلاء الموهوبين صفوة العلماء والمبتكرين (الشربيني وصادق، 2002، 17).

فيمتاز التاميذ الموهوب لغويًا بقدرة غير عادية على حفظ المعلومات واختزانها، وبالتطور اللغوي، وكذلك بقدرة لفظية من مستوى عالي، واستخدام التعبيرات والقياسات المجردة، والتساؤل الدائم, والتفكير المتشعب، والقدرة على التحليل والاستدلال، وربط الخبرات السابقة باللاحقة، وأنه يستمتع بقراءة القصص وكتابة القصائد الشعرية وتحريرها (الخطيب، 2003، 251).

وعند الحديث عن الإبداع والأداء اللغوي الإبداعي, يلحظ أن للغة العربية طبيعتها المتفردة؛ حيث تجد للفظ الواحد أكثر من معنى، وللمعنى أكثر من لفظ، ولكي يكون العمل الإبداعي أصيلًا في ثوبه، لا بد أن تكون الأفكار المنقولة في النّص المعروض بعيدًا عن المألوف بطريقة مبتكرة توشحها الزّخارف اللّغويّة المستوحاة من البلاغة العربيّة, والكتابة بطبيعتها عملية عقليّة عالية التّعقيد تتضمن عمليات متنوعة كتوليد الفكر، وصياغتها على هيئة مسودة، والمراجعة، والتّنقيح، والنّشر, وهذا ما أشارت إليه در اسات كل من:

محمود (2007) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي من خلال برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم, ودراسة محمود وآخرين (2016) والتي استهدفت تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام نمةذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ, كماهدفت دراسة فرج (2020)

APA Style of the Publication Manual of the American Psychological مترثيق جمعية علم النفس الأمريكية APA Style of the Publication Manual of the American Psychological المراجع . Association (6thed)



ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

والتي هدفت إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام المدخل التكاملي الوظيفي, وهدفت دراسة محمد(2020) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام إستراتيجية سكامبر.

ويعد التعبير الكتابي الإبداعي من أرقى أنواع التعبير وأعظمها إيقاعًا؛ لأنه يحقق المتعة النفسية للفرد، وينمي مواهبه, ويصقل شخصيته من خلال كتاباته، والتي تظهر فيها الجدة والأصالة والعمق في التفكير, وتكمن أهمية التعبير الإبداعي في أنه القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن أحاسيسه ومشاعره وآرائه (أبو لبن، 2016، 267).

ويعرف عطية وحافظ (2006، 7) التعبير الكتابي الإبداعي بأنه تعبير الفرد عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وأفكاره ومعتقداته وآرائه في لغة جميلة في الأسلوب، واضحة في المعاني، وأصيلة في الأفكار، وشيقة في العرض؛ بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقى.

فالتعبير الكتابي الإبداعي يتيح للتلاميذ التعبير عن أفكار هم ومشاعر هم وأحاسيسهم بشكل أكثر وضوحًا وجمالًا؛ ليجعل كتاباتهم متسلسلة البنيان, معبرة عن المضمون بدون لبس في تفاصيل الموضوع، كما أنها تزيد من نشاط التلاميذ الكتابي وتحرر هم من القيود.

وتظهر أهمية التعبير الإبداعي على الصعيد المدرسي في نمو شخصيات التلاميذ وتكاملها، فالتلاميذ في المرحلة المتوسطة والإعدادية خاصة أحوج ما يكون للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، حيث يسعى المعلم من خلال التعبير الإبداعي إلى تنمية قدرة التلاميذ على التخيل ومساعدتهم على الابتكار والإبداع(عباس، 2004، 92-93). ومن الدراسات التي أكدت أهمية التعبير التعبير الإبداعي دراسة كل: محمد(2014) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين باستخدام برنامج قائم على تألف الأشتات وبرنامج سكامبر, وأحمد(2017) التي استهدفت تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى التلاميذ الموهوبين بالمدرسة الإعدادية باستخدام إستراتيجية قائمة على مدخل عمليات الكتابة, وكذا الجبوري(2017) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق باستخدام برنامج مقترح في التذوق الأدبي, وعبد العال(2018) إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عن طريق استخدام إستراتيجية التخيل الموجه.

وقد أوصت هذه البحوث والدراسات بالاهتمام بتناول مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والعمل على تنميتها لدى المتعلمين؛ لما لذلك من أهمية في تقوية لغتهم وتنميتها, وتمكينهم من التعبير السليم عن خواطرهم كتابةً, وتهيئتهم لمواجهة مختلف المواقف الحياتية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال بإبداع؛ لذلك سعى البحث الحالي إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية وتعرف مدى توافرها لديهم.



مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالى من خلال الشواهد التالية:

- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية مهارات التعبير الكتابي بصفة عامة، ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي باستخدام برنامج بصفة خاصة لدى المتعلمين، مثل: دراسة عبد الباري(2016) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي الإبداعي باستخدام برنامج قائم على الخرائط الذهنية، ودراسة أحمد(2017) التي استهدفت تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية من خلال إستراتيجية قائمة على مدخل عمليات الكتابة، ودراسة الجبوري(2017) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح.

- استشارة الخبراء والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية:

فقد تمت استشارة عدد من الخبراء والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية بصورة عامة، وتدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية للتلاميذ الموهوبين بصفة خاصة بلغ عددهم (13)، وقد أشاروا إلى أهمية تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين.

- نتائج الدراسة الكشفية: وفي محاولة للتأكد من مستوى التلاميذ الموهوبين لغويًا في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار في بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا بلغ عددهم (21) تلميذًا، وتضمن الاختبار ثلاث مهارات رئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة), واشتمل على اثني عشر سؤالًا، وقد أظهرت نتائج الاختبار وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى التلاميذ؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود ضعف لدى 76.2 % من التلاميذ الموهوبين لغويًا في مهارات الطلاقة في التعبير الكتابي, و 66.7% من التلاميذ الموهوبين لغويًا لديهم ضعف في مهارات المرونة في التعبير الكتابي.

مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا في بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

مصطلحات البحث:

- التعبير الكتابي الإبداعي: يعرف بأنه فن أدبي نثري، يترجم فيه الكاتب حقيقة إحساسه تجاه الأشياء من حوله، ويعكس فلسفة معينة في الكتابة، الفكر والمعتقد، من خلال الكتابة في موضوع معين، يدور حول فكرة ما، بأسلوب أدبي متميز، يكشف عن موهبة فنية في الكتابة، وسيطرة واضحة على اللغة، وينبئ بمستقبل زاهر (حماد ونصار، 2002، 27).



ويعرف التعبير الكتابي الإبداعي إجرانيا بأنه مجموعة الأداءات التي تمكن تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا من التعبير عما بداخلهم من مشاعر وأفكار تعبيرًا واضحًا صحيحًا, باختيار الألفاظ المناسبة, مستخدمًا في ذلك مهارات الإبداع الرئيسة: الطلاقة, والمرونة, والأصالة, ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي المعد بالبحث الحالي.

ـ الموهوب:

"هو المتعلم الذي يظهر أداءً متميزًا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية، والقدرة الإبداعية العالية، والتحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة على القيام بمهارات متميزة (فنية، رياضية، لغوية، والقدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير" (شحاتة، وآخران,76،2003).

- الموهوبون لغويًا:

تعني الموهبة اللغوية "قدرة معرفية محددة بحدود لغوية, تستوعب جميع اللغويات من نحو، وصرف، وأصوات ولهجات، وقدرة أدبية محددة، تستوعب فروع الأدب شعرًا ونثرًا، ثم يلي ذلك قدرات خاصة بالشعر مسرحيًا، أو غنائيا، أو قصصيًا, وأخرى خاصة بالنثر خطابًا, أو مقالًا أو رسالة أو قصة" (عصر، 2000، 69).

ويعرف الموهوبون لغويًا إجرائيا بأنهم:

هم تلاميذ الصف الأول الإعدادي الذين يظهرون مستويات متقدمة من التطور اللغوى، والقدرة اللفظية والكتابية التي تتسم بالطلاقة والوضوح، وعادة ما تكون حصيلتهم اللغوية متقدمة على أقرانهم العاديين، كما أنهم يتمتعون بمجموعة من الخصائص اللغوية والمعرفية والانفعالية التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، ويمكن التعرف عليهم من خلال أدوات الكشف المستخدمة في البحث الحالي.

أ- الأهمية النظرية:

تقديم مادة علمية حول مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وأهميتها للتلاميذ، والتلاميذ الموهوبين لغويًا, وخصائصهم, وأساليب تنمية الموهبة لديهم.

- ب الأهمية الميدانية: قد يفيد البحث كلَّا من:
- 1 تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا: حيث قد يسهم البحث في تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لهم وتعرف مدى توافر ها لديهم.
- 2 معلمي اللغة العربية وموجهيها: من خلال توجيههم إلى ضرورة الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي الإبداعي وتنمية مهاراته لدى
 المتعلمين.



- 3 الخبراء ومخططي ومعدي برامج اللغة العربية: وذلك بتوجيه عنايتهم إلى أهمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية، وذلك بتوجيه عنايتهم إلى أهمية استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة في تعليم هذه المهارات.
- 4 الباحثين: حيث يفتح البحث المجال أمامهم للقيام بدراسات أخرى، ودراسة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لفئات أخرى من المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.

هدف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- 1 تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا.
- 2 تعرف مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما خصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي المو هوبين لغويًا (المعر فية الانفعالية اللغوية)؟
- 2 ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المو هوبين لغويًّا؟
- 3 ما مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المو هوبين لغويًا؟

محددات البحث:

اقتصر البحث الحالي على المحددات التالية:

المحدد المكانى: تم تطبيق هذا البحث في مدرسة الوعاضلة الإعدادية المشتركة، إدارة صدفا التعليمية بمحافظة أسيوط.

المحدد الموضوعي: بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة للتلاميذ الموهوبين بالصف الأول الإعداداي, عند مستوى: (الطلاقة, والمرونة, والأصالة), بلغ عددها (14) مهارة.

المحدد الزماني: طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018م.

المحدد البشري: (37) تاميذًا وتاميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا.

منهجا البحث:

في إطار التكامل المنهجي عالج الباحثان مشكلة البحث باعتماد كل من المنهج الوصفي عند مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وإعداد الإطار النظري للبحث، والمنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة عند تطبيق أدوات الدراسة وموادها.

مواد البحث وأدواته:

■ قائمة خصائص التلاميذ المو هوبين لغويًّا (المعرفية- الانفعالية – اللغوية).



- قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا.
 - اختبار الذكاء العالي. (إعداد السيد محمد خيرى, 1979).
 - اختبار التفكير الابتكاري. (إعداد أبراهام وتعريب مجدي عبد الكريم حبيب).
 - اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المو هوبين لغويًّا.

الإطار النظري للبحث

الموهوبون لغويًّا، والتعبير الكتابي الإبداعي

أولًا: الموهوبون لغويًّا:

لقد مر مفهوم الموهبة عبر العقود الماضية بمجموعة من التطورات؛ فتحديد الطفل الموهوب يعتمد بشكل أساسي على اختبارت الذكاء التقليدية والتحصيل المدرسي، ومع التطورات العلمية ونتيجة أبحاث علماء آخرين فقد تم التأكيد على وجود عدد من العوامل الأخرى التي في ضوئها يتم تحديد الموهوب من بين أقرانه, كما تعددت تعريفات الموهوب لغويًا بين العلماء والتربويين, كما يلي:

(1) تعريف الموهوب لغويًا:

يشير صادق (2001, 2) إلى أن الموهوب هو الفرد الذي يتميز عن غيره بارتفاع مستوى الذكاء، بالإضافة إلى زيادة العوامل الدافعية والمهارية لديه، وبتبي فكرة تعدد أنواع الذكاء، يمكن الوصول إلى فكرة تعدد المواهب أيضًا، مع الأخذ في الاعتبار أن الموهوب يحتاج إلى خدمات خاصة توصله إلى أكبر درجة من استثمار إمكاناته وقدراته.

ويعرف الموهوب لغويًا بأنه "المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي, واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية، والمتعام الذي يخوب المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفع من الذكاء والابتكار" (مزيد، 2008، 15).

كما يُعرف الموهوب لغويا بأنه التلميذ الذي يمتلك القدرة على الإنتاج اللغوي المتميز، ويظهر براعة في مجال الأداء اللغوية الإبداعي, ولديه من الاستعدادات والقدرات اللغوية والابتكارية ما يؤهله لذلك، حيث يتمتع بمجموعة من الخصائص اللغوية والمعرفية والانفعالية التي تميزه عن غيره من الطلاب العاديين(محمد، 2014، 20).

ويمكن تعريف الموهوب لغويًا بأنه التلميذ الذي يمتلك قدرات لغوية عالية, تمكنه من التفوق على أقرانه في المجالات اللغوية المختلفة، حيث لا تقتصر موهبته على الذكاء أو التحصيل اللغوي فقط، لكنه يظهر أداءً يتميز به عن بقية أقرانه بالمرحلة العمرية نفسها.

(2) خصائص التلاميذ الموهوبين لغويًا:

هناك مجموعة من الخصائص (اللغوية, والانفعالية, والاجتماعية) التي تميز التلاميذ الموهوبين لغويًا كما ذكرها كل من: (Clark, عند الموهوبين لغويًا كما ذكرها كل من: (1992, 33) جراون، 2002، 60؛ قاسم، 2005، 80؛ القريطي، 2005، 66؛ الزهراني، 2008، 45) كالتالي:



أبرز الخصائص اللغوية للموهوب لغويًا:

- يتصف تعبيره اللغوى بالطلاقة.
 يستخدم المفردات اللغوية بطريقة مفيدة ووظيفية.
 - ◄ يستمتع بحفظ النصوص الشعرية وترديدها.
 ◄ يمتلك حصيلة لغوية مناسبة.
 - ـ يدّر ك علاقات السبب و النتيجة. ـ تتميز أفكار ه بالجودة و الأصالة.
 - يستمتع بالقصص (رواية قراءة كتابة).
 - يطرح أسئلة كثيرة ومتعددة (مع التركيز على الأسئلة السابرة).
 - يستمتع بالكتابة (مقالات رسائل خواطر قصائد).
 - _ بستخدم التعبير ات اللغوية في جمل وتر اكبب مفيدة.

أبرز خصائص التلميذ الموهوب لغويًا (الانفعالية):

- يتميز بالشخصية الاستقلالية. يتعاطف مع الآخرين.
- _ يتصف بالمرح و الدعابة. _ يتمسك بمعتقداته و أفكاره.
- يحب المخاطرة "المجازفة" بغض النظر عن الصعوبات التي يمكن أن يواجهها.
 - - يثابر في النشاطات التي يختار ها بنفسه.

أبرز خصائص الموهوب لغويًا (الاجتماعية):

- يختاره الآخرون للمساعدة أو الانضمام إلى مجموعتهم.
 - يحسن الاستماع والتواصل مع الأخرين.
 - يستمتع بتكوين صداقات إيجابية جديدة.
 - يبادر في تقديم المساعدة العلمية لأقرانه.
 - ■_ يشارك بحماس في النشاطات الجمعية.
 - يستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك.
 - يظهر إحساسا قويا بالعدالة الاجتماعية.
 - _ يشارك في تنظيم نشاطات التعلُّم مع أقرانه.
 - يعبر للآخرين عن مشاعره وأحساسيسه.



فيتسم التلاميذ الموهوبون لغويًا بقدرتهم على التلاعب بالألفاظ شفهيًا وكتابيًا، وبحبهم للغة، ومتابعتهم الأنشطة اللغوية داخل المدرسة وخارجها، وحبهم القراءة وخاصة الكتب ذات المستوى الأعلى، وبقدرتهم على الكتابة ارتجالًا.

ثانيًا - التعبير الكتابي الإبداعي:

(1) مفهوم التعبير الكتابي الإبداعي:

يعد التعبير الكتابي أحد أنواع فنون الكتابة الذي يشمل بالإضافة إليه كلًا من الخط والإملاء، ويعد التعبير الكتابي الإبداعي مطلبًا أساسيًا من مطالب التطور للإبداع والأصالة والطلاقة الفكرية لدى التلاميذ.

ويعرف عطية (2007، 229) التعبير الكتابي الإبداعي بأنه ذلك النوع من التعبير, الذي يقصد به إظهار المشاعر والعواطف الجياشة والخيال المجنح, وذلك بعبارات منتقاه بدقة تتسم بالجمال، والسلاسة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ أو السامع, أو إثارة الرغبة لديه في التعامل مع موضوعها.

بينما يعرفه رشيد (2010، 20) بأنه إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس وترجمة الأحاسيس بعبارة منتقاة اللفظ، جيدة النسق، بليغة الصياغة، بما يتضمن صحتها لغويًا ونحويًا، وبحيث ينقل سامعها أو قارئها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها أو كتبها؛ كي يعيش معه في جوه وينفعل بانفعالاته، ويحس بما هو أحس به.

فيمتاز هذا النوع من التعبير بأنه يستخدم الأسلوب الأدبي بإبداع؛ من حيث استخدامه للصور البلاغية والكلمات، وعنايته بالشكل والمحتوى والمضمون، كما أنه لا بد أن يحتوي على عنصرين أساسيين, هما: الأصالة الفنية، والتعبير الشخصي أو الذاتي عن المشاعر والأحاسيس والأفكار.

(2) مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

من الضروري الاهتمام بتنمية مهارات الإبداع لدى التلاميذ، وذلك حسب احتياجاتهم وقدراتهم داخل الفصول، فمهارات الإبداع مكتسبة وقابلة للنمو والزيادة، ولعل من أهم مهارات الإبداع اللغوي ما يلي:

■ - الطلاقة:

هناك تعريفات متعددة للطلاقة، فتعرف بأنها: القدرة على توليد عدد كبير من المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (جروان، 2007، 220).

وعرفها محمود (2007، 217) بأنها تعدد الأفكار الصحيحة لغويًا, التي يمكن أن يأتي بها الفرد وحده في فترة زمنية معينة.



ويرى عبد الباري (2010، 158) بأنها عدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها المتعلم المبدع، وتتميز الأفكار المبدعة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يمكن أن تستبعد الأفكار العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل كالخرافات، وعليه كلما كان المتعلم قادرًا على إنتاج عدد أكبر من الأفكار أو الإجابات في وحدة الزمن، توفرت فيه الطلاقة بشكل أكثر من أقرانه.

يلحظ مما سبق من تعريفات للطلاقة أنها تتطلب الوفرة والتلاؤم، فالإنسان المبدع في اللغة العربية هو الذي يمتلك ثروة من المفردات تتميز بالسهولة والسرعة والدقة في الأداء, والكثرة في إنتاج الاستجابات اللغوية المناسبة. وتتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، فتتضح الطلاقة في السهولة والسرعة التي يستطيع بها المبدع استدعاء المعلومات من الذاكرة في وحدة زمنية معينة.

وتنقسم الطلاقة في اللغة العربية إلى مكونات فرعية أوردها عبد الباري (2010، 159)، كما يلي: الطلاقة الفكرية, والطلاقة الترابطية، والطلاقة التعبيرية، والطلاقة اللفظية.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم الطلاقة، وأنواعها أو أبعادها يمكن تحديد مهاراتها الكتابية كما يلي:

1 - الطلاقة الفكرية:

وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في موقف معين (حبيب، 2000، 64). وعرفها فتح الباب (2016، 59) بأنها قدرة الفرد على أن ينتج عددًا كبيرًا من الأفكار في وقت محدد، وهذا يدل على أن هذا الفرد في حالة توافر الظروف يمكن أن يصبح مثل: عباس العقاد، وتوفيق الحكيم وغير هما، وتظهر تلك الطلاقة في التعبير الكتابي الإبداعي من خلال قدرة المتعلم على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة الوثيقة بالمجال الإبداعي الذي يريد الكتابة فيه.

- - ومن أهم المهارات التي تتعلق بها, ما يلي: (عبد الباري، 2010، 160)
 - كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين لموضوع محدد.
 - توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار عن الموضوع في فترة زمنية محددة.
 - كتابة أكبر عدد من المقدمات المتعددة لنهاية واحدة.
 - كتابة أكبر عدد من العقد القصصية لقصة لها بداية ونهاية محددة.

2 - الطلاقة الترابطية:

وتعني وعي الفرد بالعلاقات والسهولة التي يستطيع بها تقديم الفكرة بطريقة متكاملة المعنى (فتح الباب، 2016، 60).

- - ومن مهاراتها ما يلي (عبد الباري، 2010، 159):
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تدل على لفظ معين (المترادفات).
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن أكثر من معنى (المشترك اللفظي).



- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن عكس الكلمة (المتضادات).
 - ربط بين الكلمة ومدلولات أخرى ذات علاقة بها.
 - يصنف الكلمات في فئات متعددة.

3- الطلاقة التعبيرية:

وتعني قدرة المتعلم على ترجمة الأفكار التي قام بإنتاجها في أكبر عدد من الجمل والعبارات، التي ترتب بطريقة وثيقة بالمعنى المراد التعبير عنه، ولا يمكن أن يجيد المتعلم تلك القدرة إلا إذا توافر لديه مخزون لغوي واسع من كلمات وأشعار وشواهد بليغة، تجعله يحسن استغلالها في التعبير عن المعنى الذي يتطلب التعبير عنه (حبيب، 2000، 64).

- - ومن مهاراتها ما يلى: (عبد الباري، 2010، 159)
- توليد أكبر عدد من الكلمات من مجموعة من الحروف.
 - كتابة أكبر عدد من الجمل من كلمات قليلة.
 - الربط بين الجمل؛ ليكون منها أكثر من موضوع.
- الكشف عن الروابط المختلفة بين الجمل (علاقة سبب ونتيجة، عام وخاص، كل وجزء، تناقض).

4- الطلاقة اللفظية:

وتعني القدرة على كتابة أكبر عدد ممكن من الألفاظ، التي تتوافر فيها بعض الشروط البنائية الخاصة كأن تحتوي على حرف معين، أو تنتهى بحرف معين، ولا يعمل عامل المعنى دورًا مهمًا بها (فتح الباب، 2016، 60)

- - ومن مهاراتها ما يلي: (عبد الباري، 2010، 160)
 - كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف معين.
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي يتوسطها حرف معين.
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بمقطع معين، وتنتهي بالمقطع نفسه.
 - إكمال الحروف الناقصة؛ ليولد منها كلمات ذات معنى.
 - اشتقاق أكبر عدد ممكن من الكلمات من كلمة أو فعل.
 - مهارة الاشتقاق اللغوي.
 - مهارة استكمال الأشكال اللغوية؛ لتعبر عن أكبر عدد ممكن من الجمل.



ب - المرونة:

وتعني قدرة المتعلم على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير، أو متطلبات الموقف، أي درجة السهولة التي يغير بها الشخص موقفًا ما، أو وجهة نظر معينة، وعدم التعصب لأفكار وأنماط ذهنية محددة سلفًا وغير قابلة للتغيير بحسب ما تستدعي الحاجة (أبو جبين، 2011، 68).

جـ الأصالة:

يُنظر إلى الأصالة كما يرى أبو جادو ونوفل (2007، 163) أنها مرادفة للإبداع نفسه، ويقصد بها تلك القدرة التي تبدو في سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل إنتاجًا جديدًا، فالأصالة بهذا المعنى تعني الجدة أو الندرة، بيد أن هناك شرطًا آخر لا بد من توافره إلى جانب الجدة كي يعتبر الإنتاج أصيلًا، وهو أن يكون مناسبًا للهدف أو الوظيفة التي سيؤديها العمل المبتكر، وتعرف الأصالة بأنها: القدرة على إبداء أو توليد أفكار جديدة، وفريدة، وخلاقة.

فالأصالة تختلف عن بقية القدرات الإبداعية، في كونها لا تشير إلى كمية استجابات المتعلم أو عددها بل تهتم بجدة هذه الاستجابات، أي قلة تكرارها بين الجماعة التي ينتمي لها.

(3) أهداف تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية:

لتنمية القدرة والمهارة على التعبير السليم الواضح الجميل لدى المتعلم، لا بد من تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة، التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه وهو يُدرس التعبير، ومن أهم تلك الأهداف

- ما ذكر عاشور ومقدادي (2005، 216) أن من الأهداف التي من أجلها يُدرس التعبير ما يلي:
- تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبر اتهم بعبارة سليمة صحيحة.
- تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب؛ لإضافتها إلى حصيلتهم اللغوية، واستعمالها في حديثهم.
 - إكساب التلميذ مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.
- تعويد التلاميذ ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط فيما بينها، بما يضفي عليه جمالًا وقوة وتأثير في السامع والقارئ.
- تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال؛ للعيش في المجتمع بفعالية.
 - تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية شفهيًا وكتابيًا.
 - تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه, والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

كما ذكر مدكور (2008، 257-258) أن أهداف تدريس التعبير تضمنت تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعي، وهذا يعني:



- تنمية قدرة التلميذ على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة، والمقالة، والمسرحية، وكل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل.
- تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير. فمدرس اللغة النابه، هو الذي يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية؛ ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه، أو تلخيصه، وفيها ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية.

كما حددت وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي (2011، 2012 ، 66-67) المؤشرات والمعايير الخاصة بالكتابة والتي تمثلت فيما يلي:

- ينتج المتعلم الأفكار وينظم كتابتها. - يكتب المتعلم مقدمة مشوقة.

- يكتب أفكارًا جديدة متنوعة. بضبط الهو امش أثناء الكتابة.

- يكتب تقريرًا عن رحلة قام بها. - يكتب رسائل عن طريق البريد الإلكتروني.

ومما سبق, يتضح أن إكساب مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المو هوبين لغويًا بشكل خاص أمر في غاية الأهمية ومطلب تربوي يجب أن تسعى إليه المؤسسات التعليمية.

إجراءات البحث

(1) إعداد قائمة خصائص التلاميذ الموهوبين لغويًا (المعرفية - الانفعالية - اللغوية) بالصف الأول الإعدادي.

أ- تحديد الهدف من إعداد القائمة:

تمثل الهدف من إعداد القائمة في تعرف الخصائص التي تميز التلاميذ المو هوبين لغويًا عن أقرانهم العاديين في المرحلة الإعدادية.

مصادر اعداد القائمة:

تمثلت مصادر إعداد القائمة في الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت خصائص الموهوبين بصفة عامة، والموهوبين لغويًا بصفة خاصة، والموهوبين لغويًا (2004)؛ والنجلاوي (2008)؛ ومزيد (2008)؛ والنجلاوي (2008)؛ والنجلاوي (2008)؛ وقطناني ومريزيق (2012), ومقابلة بعض المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي, وبعض معلمي اللغة العربية للإفادة منهم فيما يتعلق بخصائص هذه الفئة من المتعلمين.

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

وتضمنت القائمة في صورتها الأولية ثلاث خصائص رئيسة, هي: الخصائص المعرفية، والانفعالية، واللغوية، اندرجت تحت كل منها مجموعة من الخصائص الفرعية بلغ عددها (68) خاصية فرعية.



تحكيم القائمة:

غرضت القائمة في صورتها الأولية على المحكمين من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها؛ وذلك بهدف التوصل إلى شكلها النهائي، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالتعديل والحذف والإضافة, بلغ عددهم (27) محكمًا.

تعديل القائمة وفقا لنتائج التحكيم:

بعد عرض القائمة على المحكمين تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على الخصائص الفرعية الواردة بالقائمة, كما يتضح بالجدول التالى.

جدول(1):نسب اتفاق المحكمين على قائمة خصائص التلاميذ الموهوبين لغويًا في صورتها الأولية

نسبة الاتفاق	الخصائص الفرعية	الخصائص العامة
%96.2	تنوع الاهتمامات العلمية.	
%92.5	إدراك العلاقات بين الأجزاء والأفكار بصورة واضحة.	
%81.4	المرونة والسرعة في عمليات التفكير.	
%74.1	وفرة المعلومات في جميع المجالات العلمية.	
%77.7	تجنب الأحكام السريعة.	
%85.1	عمق الأفكار وأصالتها.	
%81.4	التوصل إلى حلول غير تقليدية للمشكلات.	
%74.1	قدرة عالية على التفكير المتشعب والتفكير التباعدي.	
%88.8	قوة التركيز والانتباه.	الخصائص
%85.1	كثرة الاطلاع.	المعرفية
%96.2	الفضول المعرفي.	اعمري
%92.5	تساؤ لات تفوق مستوى عمره الزمني أو الصفي.	
%81.4	تفضيل العمل الاستقلالي.	
%77.7	قوة الذاكرة.	
%85.1	المثابرة.	
%81.4	كثرة البحث وإنشاء القوائم والتصنيفات.	
%85.1	استيعاب ما يقدم إليه من مفاهيم ومعلومات بسرعة.	
%74.1	لديه اهتمامات بحثية ومعرفية متنوعة.	
%96.2	قدرات عالية في التفكير المجرد و التعامل مع الأنظمة الرمزية.	
%88.8	الإحساس بالاختلاف عن الآخرين.	
%85.1	القدرة على الضبط الداخلي والتحكم بالذات.	
%96.2	توقع الأداء الأفضل من الذات.	
%92.5	السعي نحو الكمالية ومحاولة تحقيق الكمال.	
%81.4	حسّ الدعابة المرتفع.	الخصائص
%74.1	حساسية عالية تجاه مشاعر الأخرين.	الانفعالية
%96.2	عمق العواطف والانفعالات وقوتها.	
%92.5	القيادية.	
%81.4	التمسك بالقيم العليا كالعدالة والحرية والمساواة.	
%88.8	قوة الدافعية.	



نسبة الاتفاق	الخصائص الفرعية	الخصائص العامة
%85.1	السعي إلى تحقيق الذات.	
%96.2	الاهتمام بمشكلات الآخرين وتقديم المساعدة لهم.	
%77.7	قدرة جيدة على التمييز بين الصواب والخطأ والحقوق والواجبات.	
%81.4	الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية.	
%88.8	الحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلى فيها.	
%85.1	الشعور بالمسئولية والانضباط.	
%96.2	إصدار الأحكام على الذات والآخرين.	
%96.2	القدرة على التعبير الأصيل عن الأفكار.	
%85.1	استخدام المصطلحات اللغوية بطريقة مفهومة ولها معنى.	
%81.4	اتسام الأفكار اللغوية بالجدة والتفرد.	
%96.2	اللمسات الإبداعية اللغوية في المنطوق أو المكتوب.	
%88.8	قدرة عالية على الربط بين الأشتات اللغوية لإنتاج أفكار جديدة.	
%85.1	التعامل مع الألغاز اللغوية بسهولة.	
%96.2	قدرة عالية على استخدام التراكيب اللغوية المعقدة.	
%92.5	التعبير اللفظي المفصل لتفسير ما يدور حوله.	
%81.4	لديه حصيلة كبيرة من المفردات والمترادفات.	
%96.2	تكوين بناء معرفي لغوي يساعد في فهم العلاقات والمترابطات.	
%85.1	قدرة عالية على التفكير اللغوي المنظومي.	
%81.4	استيعاب المفر دات اللغوية الجديدة.	
%85.1	إنتاج أساليب وصور لغوية جديدة.	
%96.2	استخدام ألفاظ لغوية غير متداولة في فئته العمرية.	
%74.1	معدل نمو لغوي ضخم.	
%88.8	قدرة على التوسع في المناقشات والمحادثات وإثرائها.	الخصائص
%85.1	طلاقة لغوية وفكرية.	اللغوية
%96.2	استيعاب المقروء بسهولة.	
%77.7	قراءة الموضوعات التي تتطلب تفكيراً مجرداً.	
%81.4	خيال لغوى خصب يتصف بالنشاط.	
%92.5	التعبير الإبداعي المتميز.	
%96.2	تدعيم الأفكار اللغوية بالأدلة والشواهد.	
%77.7	استخدام الصور البيانية والمواقف البلاغية بشكل إبداعي.	
%96.2	أصالة الأفكار اللغوية المطروحة.	
%85.1	توليد معان لغوية متعددة لفكرة واحدة.	
%81.4	قدرة على ترتيب الأفكار اللغوية واكتشاف الثغرات.	
%88.8	توظيف الألفاظ في سياقات لغوية ابتكارية.	
%74.1	قدرة لفظية وتطور لغوي مرتفع.	
%85.1	الميل للقراءة الحرة.	
%96.2	الجرأة الأدبية والقدرة الخطابية والتمثيلية.	
%92.5	الإحساس بالجمال وتذوقه في النصوص الأدبية.	
%74.1	معالجة النظم اللغوية المجردة.	

وقد اتفق المحكمون على الخصائص العامة أو الرئيسة بالقائمة دون تعديل أو حذف، أما في الخصائص الفرعية فقد تم حذف

بعض الخصائص التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى 80%، وتعديل بعض الخصائص، والخصاص الفرعية التي حذفت هي: وفرة المعلومات في جميع المجالات العلمية- تجنب الأحكام السريعة- قوة الذاكرة- قدرة عالية على التفكير المتشعب والتفكير التباعدية- لديه



اهتمامات بحثية ومعرفية متنوعة حساسية عالية تجاه مشاعر الأخرين قدرة جيدة على التمييز بين الصواب والخطأ والحقوق والواجبات معدل نمو لغوي ضخم قراءة الموضوعات التي تتطلب تفكيراً مجرداً استخدام الصور البيانية والمواقف البلاغية بشكل إبداعي قدرة لفظية وتطور لغوي مرتفع معالجة النظم اللغوية المجردة, قد بلغت (12) خاصية.

أما الخصائص التي تم تعديلها فهي: كثرة البحث وإنشاء القوائم والتصنيفات, وعُدلت إلى "الاهتمامات البحثية وإنشاء القوائم والتصنيفات". و"السعي نحو الكمالية في كل الأعمال التي يؤديها", و"قدرة على ترتيب الأفكار اللغوية واكتشاف الثغرات, وتم تعديلها إلى "قدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها".

قائمة خصائص التلاميذ الموهوبين لغويا في شكلها النهائي:

بعد تعديل قائمة خصائص المو هوبين لغويا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وفقا لأراء المحكمين أصبحت في شكلها النهائي تحتوي على ثلاث خصائص عامة هي: الخصائص المعرفية والخصائص الانفعالية والخصائص اللغوية، وقد اندرجت تحت كل منها مجموعة من الخصائص الفرعية تضمنت (56) خاصية فرعية, والجدول التالي يوضح الأوزان النسبية للقائمة في شكلها النهائي.

جدول (2): الأوزان النسبية لخصائص التلاميذ الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي في صورتها النهائية

الوزن النسبي	عدد الخصائص الفرعية	الخصائص العامة
%25	14	الخصائص المعرفية
%26.8	15	الخصائص الانفعالية
%48.2	27	الخصائص اللغوية
%100	56	مجموع

وبالتوصل لقائمة خصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث, ونصه:

"ما خصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا (المعرفية – الانفعالية- اللغوية)؟

(2) أدوات التعرُّف والكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية:

أ- اختبار الذكاء العالي (إعداد السيد محمد خيري، 1979)

هدف الاختبار:

هدف اختبار السيد محمد خيري (1979) إلى قياس القدرة على الحكم والاستنتاج من خلال ثلاثة أنواع من المواقف: مواقف لفظية، ومواقف عددية، ومواقف تتناول الأشكال المرسومة، وأستخدم الاختبار في البحث الحالي بهدف الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية؛ وتم اختياره من بين اختبارات الذكاء؛ لأنه يركز على الجزء اللفظي اللغوي بصورة واضحة، وبالتالي فهو يقيس الذكاء العالي، وفي الوقت نفسه يشير إلى القدرات اللغوية المرتفعة لدى المفحوصين.



وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من (42) سؤالًا، تتدرج في الصعوبة، وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية، أهمها:

- القدرة على تركيز الانتباه، الذي يتمثل في تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة.
 - الاستعداد اللفظي، ويتمثل في التعامل بالألفاظ في أسئلة التعبير والمترادفات.
- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال، ويتمثل في المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها
 - الاستدلال العددي، ويتمثل في حل سلاسل الأعداد والتفكير الحسابي.
 - الاستدلال اللفظي، ويتمثل في الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظية.

زمن الاختبار:

بعد إجراء التجربة الاستطلاعية تم تحديد الزمن المخصص لإجراء الاختبار هو (30) دقيقة، بعد توزيع كراسات الاختبار وإلقاء التعليمات الخاصة به، وتوضيح كيفية الإجابة عنه.

طريقة تصحيح الاختبار:

يُعطى كل مفحوص درجة واحدة عن كل سؤال يجيب عنه إجابة صحيحة.

صدق الاختبار:

قام السيد محمد خيري (1979) بحساب صدق الاختبار بطريقتين: الأولى: حساب معامل الصدق على أساس استخراج العلاقة بين الاختبار، واختبار الذكاء الثانوي (لإسماعيل القباني)، ووجد أنه يساوي (0.69)، والثانية: حساب معامل الارتباط بين متوسط تقديرات المعلمين لذكاء الطالب، ودرجته على الاختبار، وبلغ (0.64)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائية تشير إلى صدق الاختبار.

وتم في البحث الحالي حساب صدق الاختبار من خلال:

الصدق المنطقي: تم التأكد من الصدق المنطقي أو صدق المحتوى عند عرض الاختبار على المحكمين (23) محكما, حيث اتفق المحكمون على هئة التلاميذ المستهدفة.

ثبات الاختبار: استخدم مُعد الاختبار طريقتين لحساب الثبات، الأولى: إعادة النطبيق على عينة مكونة من (582) طالبًا، وكان معامل الثبات (0.88) الثبات يساوي (0.85)، والثانية: التجزئة النصفية، وطُبق الاختبار على عينة مكونة من (800) طالب، وكان معامل الثبات (0.88)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، ويمكن الوثوق بها.



وتم حساب ثبات الاختبار في البحث الحالي باستخدام معادلة (ألفا كرونباك)، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة، حيث طُبق الاختبار على عينة قدر ها (25) تلميذًا وتلميذة، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.84)، وبذلك يتضح أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة، لذا يمكن استخدامه في البحث الحالي، والوثوق في نتائجه.

ب- اختبار التفكير الابتكاري (إعداد أبراهام وتعريب مجدى عبد الكريم حبيب، 1990)

هدف الاختبار:

أعد "أبراهام Abraham" اختبار التفكير الابتكاري عام 1977م؛ للكشف عند درجة ابتكارية الأطفال والمراهقين، وقد قام "مجدي عبد الكريم حبيب" (1990) بترجمة هذا الاختبار وتقنينه؛ ليكون صالحًا للتطبيق في البيئة المصرية، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه، ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم، ابتداءً من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية، وأستخدم الاختبار في البحث الحالي كإحدى أدوات الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية.

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من جزأين: الجزء الأول: تسمية الأشياء:

ويتكون من أربعة أجزاء فرعية, يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الفئات، وعلى المفحوص أن يكتب أكبر عدد ممكن من أسماء الأشياء التي تقع في هذه الفئة، ويقيس هذا الاختبار الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، ويُجاب عن كل جزء فرعي في (5) دقائق، ومن ثم فإن الزمن المسموح به لمجموع الأجزاء الفرعية (20) دقيقة.

الجزء الثاني: الاستعمالات غير المعتادة:

يتكون هذا الجزء من أربعة أجزاء فرعية، ويُطلب من المفحوص في هذا الجزء أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الأشياء المعروفة، ويجاب عن كل جزء فرعي في (5) دقائق، ومن ثم فإن الزمن المسموح به لمجموع الأجزاء الفرعية (20) دقيقة، وتؤكد تعليمات هذا الاختبار ضرورة أن يكون كل استعمال مختلفًا عن الأخر، ويقيس هذا الاختبار الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة.

الزمن الكلى للاختبار:

الزمن المسموح به لجميع أجزاء الاختبار هو (40) دقيقة، يُحسب منها (20) دقيقة لكل جزء من جزئي الاختبار، وتُحدد (5) دقائق لكل نقطة فرعية.

تصحيح الاختبار:

تصحح درجة الطلاقة الفكرية من خلال حصر أسماء كل الأشياء والاستعمالات التي يذكر ها المفحوص بعد حذف التكرارات أو الأسماء غير المناسبة أو الغامضة لفئات الأشياء والاستعمالات التي تتضمنها بنود الاختبار.



وتحدد درجة المرونة التلقائية من خلال ما يكشف عنه الفرد من تحولات أو انتقالات من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة، أو على أساس عدد مرات التغيير في زاوية التفكير خلال الإجابة.

أما درجة الأصالة فيُعبر عنها إحصائيا بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة؛ فالإجابة التي تتضمن قوة ابتكارية أصيلة ومتفردة تأخذ (درجة واحدة)، والاستجابة التي لا تعبر عن أيوع من أنواع الأصالة تعطى صفرا.

ويكشف اختبار التفكير الابتكاري عن الطلاقة والمرونة والأصالة في جزئيه: تسمية الأشياء، والاستعمالات غير المعتادة، وتُحسب درجة التفكير الابتكاري في كل الاختبار من خلال حساب مجموع الدرجات على كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

إلا أن هذا الاختبار يتأثر في تصحيحه بتقديرات المصحح، ووجهة نظره في طلاقة الإجابات، ومرونتها، وأصالتها، ومع ذلك فإنه يعطى مؤشرات قوية في الكشف عن الموهبة اللغوية، بحيث يصعب الاستغناء عنه.

صدق الاختبار:

تحقق "أبراهام" المؤلف الأصلي للاختبار من صدقه باستخدام الاتساق الداخلي له عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بند والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت قيم الارتباطات بين (0.32) و (0.92).

وقام مجدي عبد الكريم حبيب بحساب صدق الاختبار باستخدام الصدق التلازمي بين الاختبار وتقديرات المعلمين للتفكير الابتكاري لأفراد العينة ذاتها, وكان معامل الارتباط (0.76)، ويشير ذلك إلى درجة صدق جيدة للاختبار.

وفي البحث الحالى تم حساب صدق الاختبار من خلال:

الصدق المنطقي: تم التأكد من الصدق المنطقي أو صدق المحتوى عند عرض الاختبار على المحكمين، بلغ عددهم (23) محكما؛ حيث اتفق المحكمون على فئة التلاميذ المستهدفة.

ثبات الاختبار:

استخدم مؤلف الاختبار الأصلي (أبراهام) طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار بالاستعانة بمعادلة (سبيرمان – براون)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.64) و(0.90)، للطلاقة والمرونة والأصالة.

أما مجدي عبد الكريم حبيب (1990)، فقد استخدم لحساب الثبات طريقة إعادة الاختبار وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.61) و (0.79) للطلاقة والمرونة والأصالة.



وفي البحث الحالي تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (ألفا كرونباك)، حيث طُبق الاختبار على عينة قدر ها (25) تلميذًا وتلميذة بالصف الأول الإعدادي, وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.81)، وبذلك يتضح أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة، لذا يمكن استخدامه في البحث الحالي.

(3) إعداد قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا.

تطلب البحث إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا, وقد تم إعدادها و فقًا للخطوات التالية:

- 1 تحديد الهدف من القائمة: وهو تعرف مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا,
 واستخدامها في إعداد اختبار التعبير الكتابي الإبداعي.
 - 2 مصادر بناء القائمة: اعتمد الباحثان عند إعداد قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على:
- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتعبير الكتابي الإبداعي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: مدكور (2008)؛ عاصي الابداعي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: مدكور (2008)؛ عاصي عاصي (2012)؛ عبد الباري (2016)؛ شحاتة (2016)؛ مصلح (2017)، أحمد (2017).
 - أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية، كما حددتها وزارة التربية والتعليم, وقد تم الإشارة إليها بالإطار النظري للبحث.
 - مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المعلمين.
- 3 إعداد القائمة في صورتها الأولية: تم حصر مجموعة من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا وتصنيفها إلى ثلاث مهارات رئيسة, هي: الطلاقة، الأصالة، المرونة، وبلغت المهارات الفرعية من المحاور الثلاث ثماني عشرة مهارة فرعية.
- 4- تحكيم القائمة: تمّ عرض القائمة في صورتها الأولية على (29) مُحَكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها؛ وذلك للأخذ بآرائهم فيما يتعلق بوضوح العبارات علميا، ولغويا، والتعديل، أو الحذف، أو الإضافة، ومناسبة المهارات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا, وكانت نسب اتفاق المحكمين على القائمة كما يلى:



جدول(3): نسب اتفاق المحكمين على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في الصورة الأولية للقائمة

نسبة الاتفاق	المهارة الفرعية	المهارة الرئيسة
%89.6	كتابة أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بالموضوع.	
%100	يقترح أكبر عدد ممكن من النهايات لعمل أدبي: قصة، خاطرة، مقال	
%82.7	يستخدم أكبر عدد من الأساليب الأدبية والبلاغية.	
%89.6	كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين الرئيسية.	
%100	كتابة أكبر عدد ممكن من التعبيرات ذات المعنى عن موقف معين.	الطلاقة
%100	كتابة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات عن كل فكرة رئيسة.	
%68.9	اقتراح مزيد من التفاصيل عن النص لإثراء الفكرة.	
%68.9	استخدام المفردات الجديدة وتوظيفها في الموضوع.	
%89.6	كتابة أسئلة متنوعة حول موضوع ما	
%86.2	كتابة مقدمات متنوعة تصلح لأن يبدأ بها أحد موضوعات التعبير.	
%89.6	كتابة أكبر عدد من الحلول المختلفة لمشكلة يعرضها في أثناء الكتابة.	المرونة
%100	إعادة كتابة النص بأسلوب أدبي آخر.	
%72.4	توظيف الشواهد والاقتباسات	
%89.6	تأليف قصة قصيرة معتمدًا على صورة مقدمة له	
%100	كتابة نتائج مترتبة على حدث ما.	
%86.2	كتابة أفكارًا جديدة ومبتكرة حول موضوع معين.	الأصالة
%86.2	توظيف معنى كلمة معينة في إنتاج أكبر عدد من الجمل.	
%72.4	رسم الصورة الفنية المعبرة.	

5 - ضبط قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي: بعد عرض قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في صورتها الأولية على المحكمين، تم تفريغ البيانات التي تم جمعها وحساب الأوزان النسبية بين المحكمين لكل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين أقل من 80% وهو المعيار الذي اتخذه البحث كمعيار للإضافة والحذف.

وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة دون تعديل أو حذف، أما في المهارات الفرعية فقد تم تعديل بعض المهارات، وحُذفت المهارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى 80%, والمهارات الفرعية التي حذفت: اقتراح مزيد من التفاصيل عن النص لإثراء الفكرة (الطلاقة)- استخدام المفردات الجديدة وتوظيفها في الموضوع (الطلاقة)- توظيف الشواهد والاقتباسات (المرونة)- رسم الصورة الفنية المعبرة (الأصالة).

أما المهارات الأدائية التي تم تعديلها في قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فهي: "يقترح أكبر عدد ممكن من النهايات لعمل أدبي: قصة، خاطرة، مقال، خاطرة", و"يستخدم أكبر عدد المكن من النهايات لعمل أدبي: قصة، مقال، خاطرة", و"يستخدم أكبر عدد الأساليب الإنشائية والخبرية, وعدلت إلى "التنويع بين الأساليب الأدبية والبلاغية"



ومن ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا. كما بالجدول التالي.

جدول(4): وصف قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا في شكلها النهائي

الوزن النسبي	عدد المهارات الفرعية	المهارات الرئيسة
%42.8	6	الطلاقة
%28.6	4	المرونة
%28.6	4	الأصالة
%100	14	مجموع

بعد التوصل للصورة النهائية لقائمة التعبير الكتابي الإبداعي، بلغ عدد المهارات الرئيسة للقائمة ثلاث مهارات رئيسة هي:

الطلاقة، والمرونة، والأصالة، بينما بلغ عدد المهارات الفرعية أربع عشرة مهارة فرعية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: محمد(2014)؛ أبو لبن(2016)؛ عبد الباري(2016)؛ أحمد(2017)؛ عبد العال(2018) في المهارات الرئيسة وبعض المهارات الفرعية المندرجة تحتها.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث, ونصه: "ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا؟".

(4) إعداد اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا:

تطلب البحث إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لقياس مستوى تلك المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغوبًا، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من الاختبار: تطلب البحث الحالي وضع اختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا، وقد هدف الاختبار إلى تعرف مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المحددة بالبحث لدى التلاميذ.

ب- مصادر بناء الاختبار: استند الباحثان إلى مجموعة من البحوث والدراسات والتي تتصل بالإبداع لبناء الاختبار منها، دراسة موسى (2008)؛ محمد (2014)؛ ناصر (2017)؛ عبد العال (2018)؛ حسين (2018).

ج ـ وصف الاختبار:

- _ يقيس الاختبار ثلاث مهارات رئيسة من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وهي: (الطلاقة- المرونة الأصالة).
- _ تتضمن مهارة الطلاقة ست مهارات فرعية، وتتضمن مهارة المرونة أربع مهارات فرعية، وتتضمن مهارة الأصالة أربع مهارات فرعية، وبذلك يكون إجمالي المهارات الكلية أربع عشرة مهارة فرعية.
 - _ اشتمل الاختبار على عشرين سؤالًا؛ حيث تقيس الأسئلة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.



جدول(5): يوضح توزيع مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في صورتها النهائية على أسئلة الاختبار

	ä	رقام الأسئل	j		المهارة
عدد الأسئلة	الجزء الثالث	الجزء الثاني	الجزء الأول	المهارة	الرئيسة
		8	6	كتابة أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بالموضوع.	
			4	اقتراح أكبر عدد ممكن من النهايات لعمل أدبي (قصة مقال خاطرة).	
0		9		التنويع بين الأساليب الإنشائية والخبرية	الطلاقة
8			1	يكتب أكبر عدد ممكن من العناوين الرئيسة.	الطارقة
	15			كتابة أكبر عدد ممكن من التعبيرات ذات المعنى عن موقف معين.	
	16		2	كتابة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات عن كل فكرة رئيسة.	
		11	3	كتابة مقدمات متنوعة تصلح لأن يبدأ بها أحد موضوعات التعبير.	
6	ı	12 -10	-	كتابة أكبر عدد من الحلول المختلفة لمشكلة يعرضها أثناء الكتابة.	المرونة
0		-	5	إعادة كتابة النص بأسلوب أدبي آخر	اعروت
	18		-	كتابة أسئلة متنوعة حول موضوع ما.	
		13		تأليف قصة قصيرة معتمدًا على صورة مقدمة له	
6	17	14		كتابة نتائج مترتبة على حدث ما.	الأصالة
	19			كتابة أفكارًا جديدة ومبتكرة حول موضوع معين.	-002 31
	20	-	7	توظيف معنى كلمة معينة في إنتاج أكبر عدد من الجمل.	

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد التوصل للصورة النهائية للاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) تلميذًا وتلميذة

من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا، بمدرسة الوعاضلة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة صدفا التعليمية؛ وذلك لتحديد ما يلى:

- صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار كفاءته في قياس ما وضع لقياسه، وقد اعتمد الباحث في تحديد صدق الاختبار على نوعين من الصدق:
- صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم 27 محكمًا.
- صدق الاتساق الداخلي: حيث أمكن حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرات ودرجة الأبعاد الفرعية وكذلك حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.



جدول(6): الاتساق الداخلي بين الفقرات والأبعاد الفرعية، ودرجة الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا (ن= 25)

لأصالة	الطلاقة المرونة الأصالة		الطلا		
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
**0.745	7	**0.741	3	**0.520	1
**0.658	13	**0.654	5	**0.754	2
**0.695	14	**0.847	10	**0.732	4
**0.739	17	**0.812	11	**0.841	6
**0.790	19	*0.760	12	**0.621	8
**0.700	20	**0.754	18	**0.741	9
	•			**0.658	15
				**0.741	16
**0.	**0.881		**0.841).749

^{**} دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة الفقر ات بالاختبار تعبر عن اتساق داخلي جيد للاختبار ؛ مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق على عينة البحث.

- حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين، هما:

أ- معامل ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفاكرونباخ؛ وذلك بتطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا بلغ عددها (25) تلميذًا وتلميذة.

جدول(7): معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا

معامل ألفا كرونباخ ن (25)	المتغيرات
0.738	مهارات الطلاقة
0.831	مهارات المرونة
0.741	مهارات الأصالة
0.755	الدرجة الكلية للتعبير الكتابي الإبداعي

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ بلغت (0.738، 0.831، 0.741، 0.755) لمتغيرات مهارات

الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية للتعبير الكتابي الإبداعي، وهي قيم تعبر عن مستوى ثبات جيد للاختبار؛ مما يجعل الباحثين مطمئنين لاستخدام الاختبار بالبحث الحالى.

ب- طريقة التجزئة النصفية: حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية؛ وذلك بتطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا بلغ عددهم (25) تلميذًا وتلميذة.



جدول (8): ثبات التجزئة النصفية لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المو هوبين لغويًا (ن= 25)

ىيح أثر طول	ثبات التجزئة بعد تصحيح أثر طول معامل الارتباط الاختبار		المتغيرات
جتمان	سبيرمان - براون		
0.881	0.884	0.791	مهارات الطلاقة
0.839	0.840	0.724	مهارات المرونة
0.876	0.881	0.788	مهارات الأصالة
0.729	0.745	0.594	الدرجة الكلية للتعبير الكتابي الإبداعي

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية بلغت (0.884، 0.884، 0.884، 0.884)، بمعادلة سبير مان براون، وكما بلغ ثبات التجزئة النصفية (0.881، 0.889، 0.876، 0.876)، بمعادلة جتمان لمتغيرات مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للتعبير الكتابي الإبداعي على التوالي, وهي قيم تعبر عن مستوى ثبات جيد للاختبار؛ مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحية للتطبيق بالبحث.

_ حساب زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار عن طريق تحديد الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الإجابة عن مفردات الاختبار, حيث كان زمن خروج أول تلميذ 80 دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ في الإجابة عن مفردات, وكان زمن خروج آخر تلميذ 100 دقيقة، ثم قام الباحثان بقسمة مجموع الزمنين على عددهما لحساب المتوسط (الزمن التجريبي للاختبار)، وبالتالي أصبح متوسط زمن الاختبار 90 دقيقة. بالإضافة إلى 5 دقائق؛ لإلقاء تعليمات الاختبار، وبذلك أصبح الزمن الكلى للاختبار 95 دقيقة.

ز ـ وضع نظام تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:

تم الاعتماد في تحديد درجة كل مفردة على بطاقة تقدير متدرجة، كما بالجدول التالي:

جدول(9): طريقة تصحيح اختبار التعبير الكتابي الإبداعي

أداء غير مرض	أداء مقبول	أداء جيد	أداء ممتاز
1	2	3	4

حيث تكونت بطاقة التقدير من أربعة خيارات: أداء ممتاز يحصل فيه التلميذ على أربع درجات، أداء جيد يحصل فيه التلميذ على ثلاث درجات، أداء مقبول يحصل فيه التلميذ على درجة واحدة، وقد تم وضع معابير لكل درجة من الدرجات لكل مفردة.



تجربة البحث

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث, والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربة البحث, تم تطبيق البحث, وتمت التجربة كالتالى:

- تحديد مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على مجموعة البحث.
- تحديد مجموعة البحث: تمثلت مجموعة البحث في تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا بمدرسة الوعاضلة الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة صدفا التعليمية، حيث تم اختيارها من خلال تطبيق اختبارات الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويا المعتمدة بالبحث؛ حيث تم تطبيق اختباري الذكاء العالي والتفكير الابتكاري على جميع تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمدرسة, البالغ عددهم (250) تلميذًا وتلميذة, وأسفرت النتائج عن أن (62) تلميذًا وتلميذة موهوبون لغويًا, تم تقسيمهم إلى مجموعة استطلاعية قدرها (25) تلميذًا, ومجموعة تجريبية أساسية للدراسة بلغ عددها (37) تلميذًا وتلميذة.

- تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على التلاميذ:

تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي الإبداعي على مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا يوم الأحد الموافق 10/ 2/ 2019م؛ وذلك للوقوف على مستوى تلاميذ مجموعة البحث في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وتم التوصل إلى نتائج البحث من خلال تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، حيث تم إجراء المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences).

نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث, والذي نصه: "ما مدى توافر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا؟"

تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ثم اختيار مجموعة البحث، وتطبيق الاختبار، ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد مجموعة البحث في الاختبار, حيث (ن = 37). ويوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لدرجات أفراد مجموعة البحث في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ككل ومهاراته الفرعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًّا.



جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات مجموعة البحث في اختبار التعبير الكتابي (0): الإبداعي حيث (0)

الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	المهارة الرئيسة
2.7	19.59	الطلاقة
1.52	15.19	المرونة
1.01	15.08	الأصالة
2.74	49.86	الاختبار ككل

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ مجموعة البحث على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي ككل (49.86)

والانحراف المعياري (2.74), والدرجة الكلية للاختبار (80), حيث (ن= 37), أما عن المهارات الرئيسة التي تكون منها الاختبار, فكانت كالتالئ:

- * بالنسبة لمهارات الطلاقة: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي في هذه المهارات (19.59), وبلغ الانحراف المعياري (2.7), في حين أن الدرجة الكلية للمهارة (32) درجة.
- * بالنسبة لمهارات المرونة: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي في هذه المهارات (15.19), وبلغ الانحراف المعياري (1.52), في حين أن الدرجة الكلية للمهارة (24) درجة.
- * بالنسبة لمهارات الأصالة: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي في هذه المهارات (15.08), وبلغ الانحراف المعياري (1.01), في حين أن الدرجة الكلية للمهارة (24) درجة.

وتشير النتائج السابقة إلى ضعف مستوى التلاميذ المو هوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المستهدفة بالبحث؛ وقد يرجع ذلك إلى:

- ضعف الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية والمعلمين بتعرف التلاميذ الموهوبين لغويًا والكشف عنهم, ومن ثم تقديم الرعاية المناسبة
 لهم, وتحديد نقاط القوة لديهم لصقلها, ونقاط الضعف للعمل على علاجها.
- استخدام طرائق وإستراتيجيات تدريس معتادة وتقليدية في تدريس اللغة العربية لجميع التلاميذ ومن بينهم التلاميذ الموهوبين لغويًا,
 دون مراعاة لخصائصهم المعرفية والتعليمية واللغوية التي يتميزون بها عن أقرانهم بالصف نفسه.
- الاهتمام بالمستويات الدنيا من مهارات التعبير عامة والتعبير الكتابي خاصة دون المستويات العليا والإبداعية من تلك المهارات,
 والتي تتناسب وقدرات التلاميذ الموهوبين لغويًا في المرحلة الإعدادية.
- ضعف اهتمام بعض معلمي اللغة العربية بتدريس وتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ الموهوبين لغويًا بشكل خاص, والتركيز بشكل رئيس على تدريس بقية فروع اللغة الأخرى من موضوعات قراءة, ونصوص,



وقصة, وقواعد نحوية.

النمطية في الموضوعات التعبيرية المختارة للتلاميذ للكتابة فيها, وبُعدها عن ميول التلاميذ واهتماماتهم, وكذا في طريقة تصحيحها
 التي تستند بشكل رئيس إلى المهارات التنظيمية والشكلية للموضوع, مع ضعف الاهتمام بالمضمون.

وتتسق هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات سابقة أشارت إلى ضعف المتعلمين عامةً والموهوبين لغويًا بشكل خاص في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي, ومن هذه الدراسات, دراسة كل من: محمود (2007), ومحمد (2014), وموسى (2008), وأبو لبن (2016), وعبدالباري (2016), وفتح الباب (2016), وأحمد (2017), وحسين (2018), وسيد (2018), وعبدالعال (2018), ومحمد (2020).



التوصيات والمقترحات

• توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج بالبحث, يوصى البحث بالآتى:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بالتعبير الكتابي، وتنمية مهاراته، وكذلك تضمين الكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي الإبداعي.
- توظيف الإستراتيجيات الحديثة في تدريس التعبير، ورفع كفاءة المعلمين من خلال عقد دورات تدريبية دورية لهم حول كيفية استخدام هذه الإستراتيجيات.
 - الاهتمام بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي والتي تهم التلاميذ وتتصل بحياتهم، وتقديمها لهم.
 - تضمين كتب اللغة العربية بعض موضوعات التعبير الكتابي.
 - إعطاء حصة التعبير الاهتمام الكافي من قبل وزارة التربية والتعليم، وبيان أهمية التعبير في حياتهم.
 - ترك الحرية للتلاميذ لاختيار الموضوعات التي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم تحت إشراف معلميهم، وتقديم التوجيه إذا تطلب الأمر.
 - عقد دورات خاصة للمعلمين لتعريفهم بالإستراتيجيات والأساليب الحديثة لتدريس التعبير.
 - تشجيع التلاميذ على الكتابة الشخصية التي يعبرون من خلالها عن آرائهم، وخبراتهم، ومشاعرهم.

• مقترحات البحث:

- مدى توافر مهارات الإبداع اللغوي لدى الطلاب الموهوبين لغويًا بالمرحلة الثانوية.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى التلاميذ المو هوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية.
- تقويم مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لهم.
- برنامج مقترح قائم على بعض الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الابتدائية.
 - دراسة مقارنة لأثر استخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب.



قائمة المصادر والمراجع:

- أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد بكر (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، الأردن، دار المسيرة.
- أبو جبين، عطا محمد (2011). إستراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية تطبيقات عملية، القاهرة، دار الفلاح.
- أبو عوف، طلعت محمد (2004). القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغويا في علاقتها ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- أبو لبن، وجيه المرسي(2016). فاعلية إستراتيجية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، السعودية، (71): 251-295.
- أحمد، سوسن رضوان(2017). إستراتيجية قائمة على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى التلاميذ المو هوبين بالمدرسة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
 الأهداف العامة والخاصة والمؤشرات والمعايير لمادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية للتعليم العام، 2008، 2009م.
- الجبوري، أبرار مهدي(2017). فاعلية برنامج مقترح في تنمية التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية
 بجمهورية العراق، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (185): 85-115.
 - جراون، فتحى عبدالرحمن(2002). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، عمان، الأردن، دار الفكر العربي.
 - جروان، فتحى عبد الرحمن (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، القاهرة، دار الفكر العربي.
 - حبيب، مجدي عبد الكريم(2000). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- حسين، شفاء محمد(2018). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية الرقمية لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا، رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- حماد، خليل عبد الفتاح؛ نصار، خليل محمود (2002). فن التعبير الوظيفي، غزة, فلسطين، مكتبة منصور.
 الخطيب، عامر يوسف (2003). أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.
- رشيد، محمد عوض(2010). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.
- الزهراني، مرضي بن غرم الله(2008). مستوى إسهام برامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التأميذ الموهوب لغوياً وأساليب اكتشافه وطرق رعايته، مجلة القراءة والمعرفة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر أغسطس, (81): 14-92.
- السايج، تهاويل عطا الله(2014). أثر إستراتيجيتي الألعاب اللغوية وسرد القصة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن, رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- سيد، علي شيماء(2018). تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في ضوء إستراتيجية التخيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- شحاتة، محمد ثروت(2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
 - شحاتة, حسن؛ النجار, زينب؛ عمار, حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيي، زكريا أحمد؛ صادق، يسرية (2002). أطفال عند القمة (الموهبة والتفوق العقلي والإبداع)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- صادق، فاروق(2001). نظرة مستقبلية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، المؤتمر القومي للموهوبين، أبريل: 2- 28.
- عاشور، راتب قاسم؛ مقدادي، محمد فخري(2005). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، الأردن، دار المسيرة.
- عاصي، عماد محمد (2012). أثر استخدام مواقع الإنترنت الثقافية على التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصنف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
 - عباس، سعاد عبد الكريم(2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الأردن، دار الشروق.
- عبد الباري، عبد التواب محمد(2016). برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.



- عبد الباري، ماهر شعبان(2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية، الأردن، دار المسيرة.
- عبد الجواد، إياد إبراهيم(2001). برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر
 بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد العال، أسماء حسن(2018). فاعلية استخدام التخيل الموجه في تنمية مهار ات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
 - (73) ج 2: 194
 - عصر، محمد طه(2000). سيكولوجية الموهبة الأدبية والطفولة، القاهرة، عالم الكتب.
- عطية، جمال سليمان؛ حافظ، وحيد السيد(2006). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، مصر، 16(68): 5-37.
 - عطية، محسن علي (2007). تدريس اللغة العربية في ضوع الكفايات الأدائية، عمان، دار المناهج.
- فتح الباب، أحمد صلاح عبد الحميد(2016). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فرج، أحمد السيد(2020). فاعلية استخدام المدخل التكاملي الوظيفي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية النربية، جامعة المنصورة.
 - قاسم، محمد جابر (2005). معايير التفوق اللغوى للمعلم والمتعلم, الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم.
 - القريطي، عبد المطلب أمين(2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
 - قطناني، محمد حسين؛ مريزيق، هشام يعقوب(2012). تربية الموهوبين وتنميتهم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، أسماء عبد المنعم(2020). استخدام إستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات الإبداع اللغوي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.
- محمد، عبد الرحيم فتحي(2014). برنامج باستخدام تآلف الأشتات ونموذج سكامبر لتنمية التفكير المنظومي والأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- محمود، عبد الرازق مختار (2007). فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 13(1): 197-258.
- محمود، عبد الرازق مختار؛ سيد، عبد الوهاب؛ أبو ناجي، شيماء(2016). فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 44: 234-334.
 - مدكور، علي أحمد (2008). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مزيد، منى أحمد محمود(2008). عمليات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم لدى عينة من الطلاب الموهوبين لغويًا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- مصلح، إيمان عبد الفتاح(2017). أثر تدريس النصوص الأدبية بإستراتيجية الاستقصاء والأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- موسى، أميرة حسين(2008). بناء برنامج تعليمي قائم على برنامج كورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن.
- ناصر، أمل عبيد (2017). فاعلية إستراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية.
- النجلاوي، صبري حافظ(2008). أثر برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في بعض العمليات المعرفية المرتبطة بالأداء الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين لغويا"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الهذلي، أسماء ناصر (2016). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.
 - وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، 2011/ 2012.
- Swerling ,S .1 (2006): The use of Context Cues in Reading, Available: http://www.ldonline.org/spearswerling/ The Use of Context Cues in Reading.



- Clark, B. (1992). Growing up giftedness. New York Macmillan Publishing company.
- Sarouphim, K. (2000). Internal Structure of DISCOVER A Performance Based Assessment. Journal for The Education of the Gifted, 23(3).

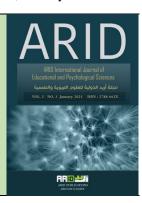




ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 3 ، المجلد 2 ، كانون الثاني 2021 م

Methods of Thinking and Its Relation to The Multiple Intelligences for The Talented Students in Makkah Al-Mukarramah.

Mohammed Masoud Ibrahim

أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة

محمد مسعود إبراهيم الشهراني الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة

https://arid.my/0001-3077

https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.232



ARTICLE INFO

Article history:
Received 03/10/2020
Received in revised form 29/10/2020
Accepted 09/12/2020
Available online 15/01/2021
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.232

ABSTRACT

This study aims to identify the relationship between thinking methods and the multiple intelligences for talented students in Middle and Secondary schools in Makkah Al-Mukarramah, to identify the differences between the talented students in terms of their preferences for the methods of thinking based on the variable of gender and school stage. The researcher adopted the descriptive survey approach. Study sample consists of 151 talented students of middle and secondary schools. The researcher used Harrison Bramson Thinking Styles Scale and Rogers Multiple Intelligence Scale. The study was applied in the first semester of academic year 20118-2019 on the talented students in middle and secondary school in Makkah Al-Mukarramah.

The following are the summary of study results: The degree of thinking methods of the talented students in Makkah came to be (intermediate), and the results revealed also that the degree of multiple intelligences of the talented male and female students in Makkah Al-Mukarramah was (intermediate). The results revealed that there was a strong positive correlation among the different thinking styles as a whole and the multiple intelligences as a whole, the special thinking methods dimensions and the dimensions of multiple intelligences. In light of the study results, the researcher recommended the most important recommendations as follows: the need to consider the different thinking methods, especially the prevailing ones such as the critical thinking in different methods of instruction; preparation of educational programs for the development of thinking methods in general, and the need to pay attention to the education of talented and untalented students through concluding courses, workshops, publications and other instructional means.

Key words: Methods of Thinking - The Multiple Intelligences - The Talented Students.



الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة، وتعرف الفروق بين الطلبة الموهوبين في تفضيلاتهم لأساليب التفكير باختلاف جنسهم والمرحلة الدراسية. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (151) من الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والثانوية، واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، ومقياس روجرز للذكاءات المتعددة. وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1439 الماليب التفكير الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة. وتتلخص نتائج الدراسة في أن درجة أساليب التفكير الخاصة الخاصة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة جاءت بدرجة (متوسطة)، وأن درجة الذكاءات المتعددة الخاصة لدى الطلبة الموهوبين الخاصة والموهوبين الخاصة وأبعاد الذكاءات المتعددة وكانت أهم التوصيات المبنية في ضوء نتائج ككل والذكاءات المتعددة ككل، وبين أبعاد أساليب التفكير الخاصة وأبعاد الذكاءات المتعددة. وكانت أهم التوصيات المبنية في ضوء نتائج الدراسة ضرورة مراعاة أساليب التفكير المختلفة وخاصة السائدة منها كالتفكير الناقد في طرق التدريس المختلفة، وإعداد برامج تربوية لتنمية أساليب التفكير بشكل عام، وضرورة الاهتمام بتثقيف الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين من خلال دورات وورش عمل ومنشورات وغيرها من الوسائل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير – الذكاءات المتعددة – الطلبة الموهوبون.



مقدمة

يعد التفكير أداة مهمة في حياتنا المعاصرة، وضرورة ملحة ينادي بها الخبراء والتربويون؛ فهي الأداة الفعلية لإكساب الطلبة خبرات متنوعة وقدرات عقلية فائقة؛ لا سيما في عصر متسارع بالتوسع المعرفي والثورة التقنية.

وتنطلق أسس التفكير وأساليبه المتعددة من منطلقات عدة تميزها القدرات العقلية للمتعلمين، وعليه، فإن التفكير بأنواعه مرتبط بالذكاء، سواء أكان ذكاءً فرديا أم ذكاءً جمعيا، وتوفير الإمكانات المتاحة تعليمياً هي من يبرز هذين العنصرين.

يكتسب التعليم من أجل التفكير أهمية متزايدة في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التغير؛ لأنه يرتيط بنجاح الفرد وتطور المجتمع، ففي ظل الثورة المعلوماتية والتقنية تم تطوير منظومة التعليم التي تسعى إلى تنمية المهارات والعقول القادرة على استخدام القدرات العقلية، فليس هدف التعليم إكساب المتعلمين كما معرفياً، بل إكسابهم قدرات وخبرات متنوعة تنمي تفكيرهم ووجدانهم واتجاهاتهم، والقدرة على التعامل مع المعلومات واستخلاصها وتنظيمها وتوظيفها (العمودي، 2011).

والتفكير له دور حيوي في نجاح الأفراد وتقدمهم، سواء داخل المنظومة التعليمية أو خارجها؛ لأن ناتج التفكير هو ذلك الأداء في المهمات الحياتية والمواقف التعليمية، وعلى هذا الأساس فإن فرص الأفراد في النجاح والتميز تتقلص إذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات والإمكانات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تتمية أساليب التفكير ومهاراته داخل الإطار العام للمدرسة وخارجها (جروان، 2012).

وأثبتت البحوث العلمية أن هناك نسبة ما بين 2-5% من الأفراد يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمحترعين، قد اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من إبداعات والمصلحين والمبتكرين والمخترعين، قد اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من إبداعات واختراعات وإصلاحات، ولذلك فقد عنيت المجتمعات المتقدمة بالاهتمام بالموهوبين منذ طفولتهم، وتقديم الرعاية المناسبة لهم، فاستحدثت المقاييس والاختبارات والوسائل العلمية التي تكشف عن الاستعدادات والإمكانات للمواهب لدى الأطفال منذ وقت مبكر، وصممت البرامج التعليمية الخاصة لهؤلاء الموهوبين؛ لتستجيب لمواهبهم وقدراتهم في التفوق العقلي والابتكار والإبداع والقدرات الخاصة في العلوم، والرياضيات، والفنون، والأداب، والقيادة، والمهارات المتخصصة (الشرايعة وسلمان, 2010).

فالهدف الحقيقي في مجال تعليم الموهوبين يتمثل في تطوير مناهج ووسائل وأساليب التعلم الفاعلة لهم، لذا جاءت هذه الدراسة؛ لمحاولة معرفة أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لاستخدام هذه الأساليب في تطوير برامج تعليم الطلبة الموهوبين، ومن المعروف أن أساليب التفكير الخمس التي طورها "هاريسون" في عام 1982م، والتي تتضمن التفكير التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي، تخدم برامج تعليم النفكير الإثرائية للموهوبين، وكذلك لمعرفة العلاقة بينها وبين الذكاءات المتعددة التي جاءت بها نظرية "جاردنر"، وإلى إلقاء الضوء على خصائص الموهوبين في هذا المجال، مما يتيح الفرصة لتطوير برامج تعليم التفكير لتتناسب مع أساليبهم ومع أنواع الذكاءات المختلفة التي يمتلكها



الطلاب المو هوبون أو يفضلونها، لذا تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على العلاقة بين كل أسلوب من أساليب التفكير الأربعة وكل نوع ذكاء من أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلاب الموهوبين من أجل تحقيق هذا الهدف.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في معرفة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة وعلاقتها بالذكاءات المتعددة، فمن خلال عمل الباحث كمعلم بمركز الموهوبين بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية قرابة العشرين عامًا لاحظ اختلافًا في أساليب التفكير بين طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تميز طالب عن طالب آخر مما أحدث فرق التعلم، الأمر الذي يعني اختلاف قدرات هؤلاء الطلاب، وكذلك أن أساليب التفكير تختلف من فرد لأخر، كما أنها تتنوع داخل الفرد نفسه، وعليه، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما سبب اختلاف أساليب التفكير وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما درجة أساليب التفكير الخاصة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة؟
 - 2- ما درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة (متوسطة، ثانوي)؟
- حل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير
 الجنس (ذكر، أنثى)؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة (متوسطة، ثانوي)؟
 - 7- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدر اسة الحالبة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة درجة أساليب التفكير الخاصة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة.



- 2- معرفة درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة.
- 3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).
- 4- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة (متوسطة، ثانوي).
- 5- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).
- 6- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين تعزى المين المرحلة (متوسطة، ثانوي).
 - 7- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أهمية أساليب التفكير:

إن التفكير — دائما- العملية التي يتكيف بها الفرد مع الواقع الذي يعيش فيه، حيث يتطلب استخدام الفرد لقاعدته المعرفية وكذا خبراته في التعامل مع الأوضاع الجديدة والغريبة، ولهذا فقد اتجه معظم الباحثين في مجال التربية وعلم النفس إلى دراسة موضوع التفكير؛ لما له من أهمية بالغة في مواجهة التقدم السريع في مجال التكنولوجيا العلمية، وهناك العديد من النظريات التي كان موضوع بحثها الأساسي هو التفكير وأساليبه وأنماطه.

الأهمية النظرية:

على الرغم من أهمية تدريب الطلاب على أساليب التفكير وربطها بالذكاءات المتعددة، فإنه تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء دراسات تتناول العلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات، والدور الذي يمكن أن تؤديه تلك الأساليب في تحسين وتطوير أنماط الذكاء لدى المتعلمين على حد سواء، حيث توجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بتقصي العلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات لدى الطلبة بشكل عام، وطلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

الأهمية التطبيقية:

يمكن الإفادة من النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية على النحو التالي:

أ. قد تساعد في تطوير مقاييس التفكير المختلفة.



- ب. قد تفيد أدوات الدراسة الحالية الباحثين والمهتمين بالتعليم في تصميم وتطوير أدوات مماثلة.
- ج. معرفة أساليب التفكير الأكثر استخداما لدى الطلاب الموهوبين، مما يساعد القائمين على العملية التعليمية في بناء برامج تدريبية وفق أساليب تفكيرهم .
- د. قد تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين لمزيد من الدراسات حول أساليب التفكير والعلاقة بينها وبين الذكاءات في متغيرات مختلفة، ومراحل أخرى.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

- المحددات الزمانية: الفصل الأول من العام الدارسي (1439- 1440 هـ / 2018 2019 م)
 - المحددات المكانية: منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
 - المحددات البشرية: الطلاب الموهوبون في المرحلة الثانوية بنين بمكة.
 - المحددات الموضوعية: أساليب التفكير و علاقتها بالذكاءات المتعددة.

مصطلحات الدراسة:

1. أساليب التفكير:

عرف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) أساليب التفكير أنها الطرق والإستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة، أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية.

وهنالك تعريف آخر بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب الموهوب أثناء عملية التفكير، والتي تظهر من خلال قيمة الدرجات الحاصل عليها الطالب في كل أسلوب تفكيري على مقياس هاريسون وبرامسون من القائمة العامة لأساليب التفكير وهي: التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي (دردير, 2004).

ويعرفها الباحث إجرائيا: أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية (عينة الدراسة) من خلال المقياس المخصص على أسلوب من أساليب التفكير، وهو الأداة التي طورت لأغراض الدراسة الحالية.

2. الذكاءات المتعددة:

هي المهارات العقلية المتمايزة القابلة للتنمية، والتي تعرف بالذكاءات الثمانية، وضعها عالم النفس "هاورد غاردنر " عام 1983 والمتمثلة في: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء البين شخصي "الذاتي"، الذكاء الطبيعي (جابر: 2003).



ويعرف الباحث الذكاءات المتعددة إجرائيا: أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية (عينة الدراسة) من خلال المقياس المخصص على نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وهو الأداة التي طورت لأغراض الدراسة الحالية والمكونة من (7) أبعاد.

3. الطلبة الموهوبون:

يعرف الباحث الطلاب الموهوبين بأنهم الطلاب الذين لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر في منهج الدراسة العادية.

الإطار النظري:

القيمة التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، والاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين:

تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، وبدقة أكثر فإنها تقترح مجموعة من الحلول، يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوئها مناهج جديدة، تساعدهم في أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بسبع طرق مختلفة على الأقل (حسين، 2003, 48).

فمن حق الطالب أن تتاح له الفرص التي تناسب جوانب القوة لديه، وهذا يحتم تنويع أساليب التعلم والرعاية، فكيف تقدم أسلوباً واحداً لطلبة يختلفون فيما لديهم من طاقات اختلافاً نوعياً، إن فرض أسلوب واحد على جميع الطلبة يدفعهم للانخراط في مسار عام، لا يتفق مع ما لديهم من إمكانات أو ذكاءات، وهذا تظهر صعوبات تعلم، وضعف الدافعية، مما يحرم الطلبة من النجاح والتفوق (تركى وأبو حجر, 2013).

والذكاء ليس قدرة عامة من يمتلكها ينجح في كل شيء، ولكن الأدق أن الذكاء متعدد، ومن ثم فإن النجاح في مجال ما لا يرتبط بالضرورة بالنجاح في جميع المجالات. وكذلك النظر إلى الذكاء باعتباره قدرة ثابتة، وليس باعتباره طاقة قابلة للنمو يحرم الطفل والأسرة والمجتمع من ثروة بشرية لا تعوض (حسين ,2003).

عادة تتم جميع أشكال التقييم العادية للطلبة بصورة موحدة، مما يمثل ضغطاً على المعلمين كي يتبعوا مبدأ (علمهم من أجل الاختبار)، ومن ثم ينصب تركيز هم على (الوصول إلى الإجابة الصحيحة)، وعند البدء في السعي وراء أشكال أكثر للتقييم واستخدام تشكيلة متنوعة من أشكال التقييم، يقدم لنا نظرة حضارية أكثر إنصافاً للطلبة، فعندما يستخدم المعلمون هذه الأنواع من أدوات التقييم مع طلابهم فإن الأهمية كلها تنصب على القدرات التي يمتلكها الطالب.

وتنبع فكرة رعاية الطلبة الموهوبين في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من خلال تصنيف الطالب بأنه موهوب إذا حصل على درجات تشير إلى أنه مرتفع بنسبة (17%- 20%) في مستوى الذكاءات عن الطلبة الأخرين غير الموهوبين.



وقد نُعت الكثير من الطلبة الموهوبين والأذكياء بذوي بطء التعلم، أو بمتوسطي الذكاء؛ بسبب أن أدوات تقييمهم كانت ضيقة الأفق لدرجة عدم السماح للطالب بإظهار قدراته. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من أقوى المؤثرات وراء التغيير التربوي؛ حيث يمكن من خلالها قياس وتقييم القدرات العقلية والمعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك قياس الشخصية، وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة لكل نوع من أنواع هذه الذكاءات المتعددة.

مما يساعد على تقديم أنماط جديدة للتعلم، تقوم على إشباع احتياجات الطلبة ورعاية الطلبة الموهوبين والمبدعين، بحيث يكون الصف الدراسي عالما حقيقيا للطلبة خلال اليوم الدراسي، وحتى يصبح الطلبة أكثر كفاءة ونشاطاً، وفاعلية في العملية التعليمية (تركي وأبو حجر، 2013).

وقد أوصت العديد من الدراسات في المجال التربوي وفقاً لهذه النظرية بما يلي:

- أهمية تنويع طرق التدريس واختيار طرق تدريس تبعاً لتنوع ذكاءات التلاميذ.
- ضرورة تطبيق أسس ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في مراحل التعليم المختلفة.
- حتمية تطوير المناهج الدراسية بكل مكوناتها في ضوء أسس نظرية للذكاءات المتعددة.
- ضرورة تطوير أساليب التطوير المتبعة في العملية التعليمية بما يتناسب وذكاءات التلاميذ.

وتتبنى نظرية الذكاءات المتعددة فكرة أن التلميذ هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، ومن أهم تطبيقاتها تطويع محتوى المنهج والأنشطة والأساليب والتقويم تبعاً لذكاءات التلاميذ والطرق التي يفضلون التعلم بها، وهي تفتح المجال لتطبيق العديد من طرق التدريس داخل الفصل وخارجه، وتأكد أنه لا توجد طريقة مثلى واحدة يمكن استخدامها وتطبيقها مع كل التلاميذ وفي كل الأوقات وفي كل موقف من المواقف التعليمية؛ نظراً للفروق الفردية بينهم، وتأكد ما يجب أن يقوم به المعلم من حيث تنويع طرق التدريس وأساليب التقويم، وإتاحة الفرصة كاملة لكل تلميذ أن يتعلم وفقاً لنمط تعلمه وتبعاً لأنواع الذكاءات التي يتمتع بها.

ومن ثم كان واجباً على واضعي المناهج تطويرها بما يتلاءم مع ذكاءات جميع المتعلمين من خلال مخاطبة الذكاءات التي يمتلكونها، أو يظهرون قوة فيها، والكف عن التعامل معهم على أساس الذكاءات التي لا يملكونها أو يظهرون ضعفاً فيها.

نظرية أساليب التفكير لدى ستيرنبرغ Sternberg Rebert:

يرى "ستيرنبرغ" أن هنالك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس: الشكل: ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي)، والوظيفة: وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوى: (العالمي، المحلي)، والنزعة: (المتحرر، المحافظ)، والمجال: (الخارجي، الداخلي)، ويضيف أننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات. ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرغ كما عرضها السراج (2008: 36- 38) في:



أولاً: أساليب التفكير من حيث الشكل:

الأسلوب الملكي: Monarchic Style:

ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، فهم متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

الأسلوب الهرمى: Hierarchic Style

ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولوياتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائما عن التعقيد، ومرنون، ومنظمون جداً، ومدركون للأولويات، ويتميزون بواقعية ومنطقية في تناولهم للمشكلات.

السلوب الفوضوي Anarchic Style

يتصف هؤلاء الأشخاص بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجاتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون، متطرفون في مواقفهم، يكرهون الانظام.

Oligrachic Style الأسلوب الأقلى

يتصف هؤلاء الأشخاص باندفاعهم لأهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ثانياً: أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

الأسلوب التشريعي Legislative Style

وأصحاب هذا التفكير يفضلون الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كتاب مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة.

:Executive Style الأسلوب التنفيذي

ويميز الأفراد الذين يميلون لأتباع القواعد الموضوعة، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقا لحل المشكلات، فيميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: محاسب، مدير، رجل دين.



الأسلوب الحكمي Judicial Style

وأصحاب هذا الأسلوب يميلون للحكم على الأخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه (عامر، 2015: 56).

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث المستوى:

الأسلوب العالمي Global Style

ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، ويتجاهلون التفاصيل.

الأسلوب المحلي Local Style

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل تفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعاً: أساليب التفكير من حيث النزعة:

الأسلوب المتحرر Liberal Stile

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانبن والإجراءات، والميل إلى المغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

الأسلوب المحافظ Conservation Style

ويتصف هؤلاء الأشخاص بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

خامساً: أساليب التفكير من حيث المجال:

الأسلوب الخارجي External Style

ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي، وقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

Internal style الأسلوب الداخلي

وهؤلاء الأشخاص يفضلون العمل بمفردهم منطوين، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، فيميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية (عامر، 2015: 57).



الدراسات السابقة

المحور الأول الدراسات المتعلقة بأساليب التفكير:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير المفضلة والسائدة لدى الطلبة الموهوبين، والتي تم تصنيفها على أنها دراسات مباشرة، وهناك دراسات أخرى غير مباشرة متعلقة بالطلبة العاديين، أو بعض هيئات التدريس، وجميعها مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم كما يلى:

دراسة يوسنف (2014) والتي هدفت إلى معرفة القيمة التنبؤية لأساليب التفكير المرتبطة بجانبي المخ الأيمن والأيسر في الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة الموهوبين لغوياً، وتكونت العينة الأساسية من (65) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول المتوسط، منهم (30) من الإناث، تم اختيار هم بطريقة قصدية، وقد كشفت النتائج عن عدم اختلاف أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى الموهوبين لغوياً بالمرحلة الإعدادية تبعاً للنوع الاجتماعي، واختلاف الإسهام النسبي لأساليب التفكير المنبثقة من نظرية هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للموهوبين لغوياً بالمرحلة الإعدادية، حيث تبين أن أسلوب التفكير التحليلي هو أكثر أساليب التفكير قدرة تنبؤية بالأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً.

أما دراسة خوالدة (2013) فقد هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية بالمملكة الأردنية الهاشمية، تبعاً لمتغير الجنس والمنطقة التعليمية. حيث تم اختيار العينة عشوائية من الطلبة الموهوبين، (ذكور، إناث) من طلبة المرحلة المتوسطة، طبق عليهم مقياس أساليب التفكير، ومقياس مهارة حل المشكلات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف في أساليب التفكير المستخدمة بين الطلبة، وحصلت أساليب التفكير: (التشريعي، والتحليلي، والخارجي، والهرمي، والتنفيذي) على أعلى متوسطات حسابية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجات الطلبة بشكل عام على مقياس مهارة حل المشكلات.

دراسة الربيع وشواشرة والحجازي (2013) والتي استهدفت الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. وتكونت العينة من (580) طالباً وطالبة في مرحلتي الماجستير والبكالوريوس في الجامعتين. واستخدم الباحثون مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره الباحثون، ومقياس أساليب التفكير لــ (Harrisn and Bramson). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت: التركيبي، والمثالي، والعملي، والواقعي على التوالي. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير الخمس تعزى إلى متغير الجامعة العلوم الأردنية.

دراسة القضاة والهيلات (2011) وقد هدفت إلى الكشف عن الأنماط الفكرية للطالبات المتفوقات والمنذرات في كلية الأميرة عالية الجامعية. وكانت عينة الدراسة (157) طالبة في قسم العلوم التربوية (110) متفوقة، و(47) منذرة في الفصل الدراسي الثاني، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير



لستيرنبيرغ، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق في الأساليب الفكرية بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا، حيث تبين أن الطالبات المتفوقات أكاديميا اللواتي كن أميل إلى التحررية بالأفكار وإلى الفوضوية.

دراسة السراج (2010) وقد هدفت إلى بيان العلاقة بين الصفات السلوكية وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، كما هدفت إلى تعرف اختلاف السمات السلوكية وأساليب التفكير تبعاً لاختلاف الجنس والصف، وتم اختيار العينة البالغة (155) طالباً وطالبة من كل الصفوف؛ أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة. ولأغراض الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين؛ الأداة الأولى مقياس "رنزولي" لتقدير السمات السلوكية، والأداة الثانية مقياس أنماط التفكير وفقاً لنظرية أنماط التفكير لستيرنبرغ، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في مجال السمات السلوكية تعزى للصف.

ودراسة جونس (Jones, 2006) وقد هدفت تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى رئيسات الجامعات والكليات من النساء في الولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت على عينة مكونه من (328) من رئيسات الجامعات والكليات، واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون، وقد كشفت الدراسة أن أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هي أسلوب التفكير المثالي والتحليلي على التوالي، ويأتي بعدهما أسلوب التفكير العملي والواقعي، أما أسلوب التفكير التركيبي فإنه الأسلوب الأقل تفضيلا لدى عينة الدراسة.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالذكاءات المتعددة:

هناك العديد من الدراسات التي بحثت في نظرية الذكاءات المتعددة، منها:

دراسة السراج(2010) التي استهدفت تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة وأنماط التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (568) طالباً وطالبة من كل الصفوف في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، ومدرسة اليوبيل للموهوبين، والمدارس التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، للعام الدراسي 2011/2010م، وقد تم اختيار هم بالطريقة العشوائية العنقودية موز عين وفقاً لمتغيرات الدراسة. واستخدم في هذه الدراسة أداتان؛ قائمة (أنماط التفكير) لستيرنبرج، وقائمة الذكاءات المتعددة لماكنزي (Mckenzie, 2000)، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح غير الموهوبين في ثلاثة ذكاءات (البيني شخصي، والحركي، والذاتي)، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة معلمي الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين باستخدام التطبيقات العملية والتربوية لنظريتي أنماط التفكير والذكاءات المتعددة.

ودراسة المؤمني (2011) التي هدفت إلى بيان مدى العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، وبلغت عينة الدراسة (42) طالباً وطالبة للمرحلة الأساسية للصف التاسع الأساسي، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية في مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الزرقاء، واستخدم الباحث اختبارات سيشور للقدرات الموسيقية (الصورة المختصرة)، وقد



أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار القدرات الموسيقية جاء مرتفعاً، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين على مجالات اختبار القدرات الموسيقية الستة حسب متغير الجنس.

وهدفت دراسة سيد (2001) إلى تعرف مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من طلاب المرحلة الابتدائية مقارنة بالإختبارات النفسية الأخرى. واستخدم الباحث مقياس الذكاءات السبعة، واختباراً للقدرات المعرفية، بالإضافة إلى مقياس وكسلر للذكاء كأدوات للدراسة، وتكونت العينة من (216) طالباً وطالبة بالصف الرابع الابتدائي، حيث تم استبعاد (98) طالباً وطالبة حصلوا على أقل من (10) درجات في كل ذكاء من الذكاءات الثلاثة (الحسابي، واللغوي، والمكاني)، وبذلك بلغت العينة النهائية (128) طالباً وطالبة، طبق عليهم مهام وأنشطة الذكاءات الثلاثة، وبعد تحديد الموهوبين والعادبين، تم تطبيق اختبارات القدرات المعرفية، واختبار المصفوفات المتنابعة، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال. وأظهرت النتائج صدق نظرية الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين وتصنيفهم، ويتضح ذلك من وجود فروق دالة بحسائياً بين مجموعات الموهوبين الثلاث (الحسابي، والمنافي، وكذلك القدرات اللفظية لصالح الموهوبين في الذكاء اللغوي، وفي الذكاء اللفظي، وكذلك القدرات اللفظية لصالح الموهوبين في الذكاء اللعابي، بينما لم توجد فروق دالة بينهم في كل من: الذكاء العملي، والذكاء العام، والتحصيل الدراسي. وأكد الباحث أن الموهوبين في الذكاء التقليدية يقلل من فرص اختيار الموهوبين لبرامج الموهبة، كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين الموهوبين والعاديين في الذكاء التعليس في التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة (Gogebakan, 2003) إلى التحقق من اختلاف الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتحصيل، فقد أجريت الدراسة في جامعة الشرق الأوسط التقنية وفي مدرسة مؤسسة التنمية للعام الدراسي 2001-2002م، مع ثلاث فئات من كل مستوى وهي (الصف الأول، والثالث، والخامس، والثامن)، وتم تطبيق مصورة Teele تيلي على (321) من الطلبة، وقد أظهرت النتائج تنوعاً في مستويات الذكاءات المتعددة وققاً لتحصيلهم؛ فقد كان تفضيل الصف الأول للذكاء اللغوي والمنطقي بينما الصف الثالث فكان تفضيلهم للذكاء الشخصي والمكاني والرياضي، أما الصف الخامس والثامن فكان الذكاء الحركي والشخصي والموسيقي، كما أظهرت النتائج تفوق الذكور بالذكاء المنطقي والجسدي، وتفوق الإناث بالذكاء الموسيقي على الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:
- · تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم.
 - تختلف الدر اسة الحالية مع بعض الدر اسات السابقة من حيث المتغير ات.
- تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث خصائص العينة.



- تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة لجمع البيانات.
 - ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:
 - هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات المتعددة.
- . ركزت الدراسة على طلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) الموهوبين في منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية؛ لإكسابهم مفاهيم وقيم وأساليب جديدة تنمى التفكير لديهم.
- . اتصفت أدوات جمع البيانات في الدراسة الحالية باستخدام مقياس أساليب التفكير المعدل من قبل الباحث، ومقياس الذكاءات المتعددة المعدل والمطور من قبل الباحث.

أوجه الاستفادة من الدر إسات السابقة:

يمكن إيجاز أوجه إفادة الدراسات السابقة للبحث الحالي في النقاط التالية:

- أ- أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للوقوف أمام العديد من الحقائق والكثير من الاجتهادات لدى تناولها أساليب التفكير، كأحد المجالات التي تتضاعف الحاجة إليها مع التطورات الفنية والعلمية المستمرة.
- ب- الاستفادة من توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في تحديد موضوع الدراسة الحالية، والمتمثلة في إجراء دراسة لتحديد العلاقه بين أساليب
 التفكير والذكاءات المتعددة باعتباره ميداناً خصباً للمزيد من الدراسات العلمية.
 - ج- تحديد مشكلة البحث وصياغة الأهداف.
 - د- بناء الإطار النظري المتعلق بأساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة.
- ،- الاطلاع على الإجراءات والخطوات التي أتبعت للوصول إلى الأهداف التي وضعتها الدراسات السابقة، واختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
 - ر- إعداد وتعديل مقاييس أساليب التفكير والذكاءات المتعددة وتطبيقها علي مجتمع الدراسة الحالي.
 - ز- اختيار أفضل الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، ومن ثم استخلاص النتائج وتفسير ها.
 - ح- إفادة الدراسات السابقة البحث الحالي في بيان أوجه الاتفاق والاختلاف معها عند مناقشة ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.
 - ط- بيان أهمية توظيف أساليب التفكير في العملية التعليمية بشكل عام، وعند الطلبة الموهوبين بشكل خاص.

منهج الدراسة:

المنهج: (مادة ن ه ج) نهج الطرق نهجاً، والمنهج هو الخطة المرسومة، ومنهج الدراسة ومنهج التعليم، وهو السبيل الذي يمكن أن يتطرق منه الباحث إلى الغرض الذي تهدف إليه دراسته أو بحثه، فالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم المختلفة بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معينة (فلية، الزاكي: 2004, 238).



وفي ضوء مراجعة عدد من الأدبيات السابقة ذات العلاقة بطبيعة الدراسة الحالية، وعدد من أدبيات البحث التربوي، فقد اقتضى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وذلك لأنه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، حيث إن طبيعة الدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات المتعددة، وكذلك الفروق في درجتيهما بين الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطه والثانوية بمنطقة مكة المكرمة.

والمنهج الوصفي هو وصف الظاهرة أو الأحداث أو الأشياء التي يريدها الباحث، وهو يقوم بعملية جمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقدير حالتها كما توجد في الواقع (الفادني، 2004, 35)، ويعد المنهج الوصفي مظلة واسعة ومرنة قد تتضمن عددا من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعي، ودراسات الحالة، وغيرها.

أما البحث الارتباطي فيصنف ضمن البحوث الوصفية؛ لأنه يصف الحالة الراهنة، ومع هذا تختلف البحوث الوصفية على الارتباطية في أن الحالة التي تصفها ليست كالحالة التي يجري وصفها في الدراسات التي تستند إلى الملاحظة التي تعتمد عليها البحوث الوصفية، فالبحوث الارتباطية تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً؛ لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها المتغيرات الكمية بعضها بعضا (أبو علام: 2004).

وتم ذلك من خلال الوقوف على الأدبيّات، وتحليل البحوث والدراسات السابقة واستقرائها، والاستفادة من ذلك في صياغة فروض الدراسة، وبناء أدواتها وموادّها، وتفسير نتائجها.

إذ تحاول هذه الدراسة وصف وتحليل العلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلاب الموهوبين بمكة المكرمة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة الموهوبين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية المنتظمين بمدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1439هـ/ 1440هـ)، حسب إحصائيات إدارة الموهوبين والموهوبات بإدارة التعليم بمكة المكرمة، حيث بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية (673) طالباً، بينما بلغ عدد الطالبات في المرحلة الثانوية (401).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العنقودية العشوائية، حسب المكتب الإشرافي، حيث تم تحديد المناطق التعليمية حسب مكاتب الإشراف (بنين – بنات)، ويقع تحت إدارة تعليم مكة المكرمة خمسة مكاتب إشرافية هي: (مكتب الشرق، ومكتب الغرب، ومكتب الوسط، ومكتب الشمال، ومكتب الجنوب)، وتم اختيار منطقتين منهم بشكل عشوائي، حيث اختيرت ثماني مدارس تقع ضمن تلك المنطقتين عشوائيا، منها أربع مدارس للبنين (مدرستين متوسطة ومدرستين ثانوية)، وأربع مدارس بنات (مدرستين متوسطة ومدرستين ثانوية)، وتم تطبيق المقاييس على طلبتهم؛ حيث تم



توزيع المقاييس على مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المكتملة والتي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (151) استبانة، تمثل أفراد عينة الدراسة بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية الأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (الجنس، المرحلة)، ويوضح الجدول التالي: خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول(1): التكرارات والنسب المنوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً للمتغيرات البحثية

النسبة المئوية	عدد الطلبة	المتغير			
%49.67	75	طلاب	الجنس		
%50.33	76	طالبات	الجنس		
%52.98	80	المتوسط	المر حلة		
%47.02	71	الثانوي	المركلة		
%100.00	151	الإجمالي			

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة تكونت من (75) طالباً بنسبة (49.67%) من أفراد عينة الدراسة، بينما كانت الطالبات على نحو قريب حيث مثلن (50.33%) من عينة الدراسة بعدد (76) طالبة، ومن حيث توزيع عينة الدراسة بالنسبة لمتغير المرحلة فقد كان أغلب الطلبة من المرحلة المتوسطة بنسبة (80.52%) وبعدد (80) طالبا وطالبة، في حين بلغ عدد طلبة المرحلة الثانوية (71) طالبا وطالبة بنسبة (47.02%) من إجمالي أفر اد عينة الدراسة.

أ**دوات الدراسة وموادها البحثية:** لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم استخدم الأدوات والموادّ البحثية الآتية:

أولًا:: مقياس أساليب التفكير:

لقد تم تطوير مقياس أساليب التفكير بالاستفادة من الأدبيات العلمية السابقة والنظريات المختلفة في أساليب التفكير والمقابيس المتنوعة في هذا المجال، ويهدف هذا المقياس إلى تعرف أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الطلبة الموهوبين.

وقد تم تعديل المقياس ليصبح مكونا من أربعة مجالات في التفكير، وهي: (التفكير الناقد، والتفكير الاستدلالي، والتفكير الابتكاري، والتفكير التوفيقي) التوفيقي)، وقد تم تعديل المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين ليصبح مكونا من أربعة أبعاد هي: (الناقد، الاستدلالي، الابتكاري، التوفيقي) ويتضمن (75) عبارة موزعة على الأبعاد الأربع، كما هو موضح في الجدول (2):



جدول(2): أبعاد مقياس أساليب التفكير وتوزيع العبارات

العبارات	الأبعاد	م
19 – 1	أسلوب التفكير الناقد.	1
45 – 20	أسلوب التفكير الاستدلالي.	2
63 – 46	أسلوب التفكير الابتكاري.	3
75 - 64	أسلوب التفكير التوفيقي.	4

تصحيح المقياس:

اتبع المقياس توزيع ريكارد الخماسي، حيث تضمنت كل فقرة خمس استجابات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) من أساتذة الجامعات ومشرفين ومعلمين وخبراء في علم النفس والموهبة، الذين أقروا بصلاحية بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة بعض العبارات للطلبة، وأشاروا إلى بعض العبارات المكررة أو المتشابهة، وإضافة عبارة وحذف عبارة غير مناسبة. واتفقوا على ملاءمة عبارات المقياس للبحث، وأنها تقيس فعلاً المسائل الموضوعية في البحث، وعلى مناسبة العبارات للطلبة الموهوبين في مقياس أساليب التفكير بناء على التعريفات المستخدمة في أساليب التفكير، وقد تم العمل بملاحظات المحكمين، حتى خرج المقياس في صورته النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد جاءت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم المعاملات عالية؛ حيث تراوحت في أسلوب التفكير الناقد بين (0.662 – 0.872)، أما في بعد أسلوب التفكير الاستدلالي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.601 – 0.823)، وجاء بعد أسلوب التفكير الابتكاري بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.600 – 0.802)، وتراوحت معاملات الارتباط لبعد أسلوب التفكير التوفيقي بين (0.665 – 0.893)، مما يدل على توافر درجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.



ثانيًا: الثبات:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول (3) يوضح معامل الثبات لمحاور الأداة.

جدول(3): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير

ألفا كرونباخ	الأبعاد
0.958	أسلوب التفكير الناقد.
0.944	أسلوب التفكير الاستدلالي.
0.947	أسلوب التفكير الابتكاري.
0.901	أسلوب التفكير التوفيقي.
0.961	الثبات الكلي لمقياس أساليب التفكير .

يتضح من جدول (3) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالٍ إحصائياً، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.961)، و هي درجة ثبات عالية، كما أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة تتراوح بين (0.901–958.0)، و هذا يعني أن معاملات الثبات مرتفعة.

ثانيًا: مقياس الذكاءات المتعددة:

بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات العلمية السابقة في مجال الذكاءات المتعددة، وتحقيقًا لأهداف الدراسة تم استخدام مقياس روجرز للذكاءات المتعددة لمناسبته أهداف الدراسة الحالية، وقد جاء المقياس في صورته الأولية مكونا من (70 فقرة) موزعة على عشرة ذكاءات، ولتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم حذف نمطين من الذكاءات (الوجودي – التعليمي) قيد الدراسة، ليصبح مكونا من (56 فقرة) مقسمة على 8 أبعاد، كما هو موضح في الجدول (4) التالي:

جدول(4): أبعاد مقياس أساليب التفكير وتوزيع العبارات

العبارات					الأبعاد	م		
49	41	33	25	17	9	1	الذكاء اللفظي- اللغوي.	1
50	42	34	26	18	10	2	الذكاء الموسيقي- الإيقاعي.	2
51	43	35	27	19	11	3	الذكاء المنطقي- الرياضي.	3
52	44	36	28	20	12	4	الذكاء البصري- المكاني.	4
53	45	37	29	21	13	5	الذكاء الحركي- الجسمي.	5
54	46	38	30	22	14	6	الذكاء الذاتي- الشخصي.	6
55	47	39	31	23	15	7	الذكاء الاجتماعي.	
56	48	40	32	24	16	8	الذكاء الطبيعي.	8



الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق

صدق المحكمين

تم عرض المقياس على (12) من أساتذة الجامعات ومشرفين ومعلمين وخبراء في علم النفس والموهبة، الذين قرروا صلاحية بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية ومناسبة بعض العبارات للطلبه الموهوبين، وأشاروا أيضا لبعض العبارات المكررة أو المتشابهة أو إضافة عبارة وحذف عبارة غير مناسبة، وبعد اتفاقهم على ملاءمة عبارات المقياس للبحث؛ أي أنها تقيس فعلاً المسائل الموضوعية في البحث، كما اتفقوا على مناسبة العبارات للطلبة الموهوبين، تم العمل بملاحظات المحكمين، حتى خرج المقياس في صورته النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد جاءت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وبمستوى مرتفع، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثانيًا: الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس الذكاءات المتعددة باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.915)، وهي درجة ثبات عالية، وهذا يعنى أن معاملات الثبات مرتفعة، كما هي موضحة بالجدول التالى:

جدول(5): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الذكاءات المتعددة

ألفا كرونباخ	الأبعاد
0.894	الذكاء اللفظي- اللغوي.
0.901	الذكاء الموسيقي- الإيقاعي.
0.909	الذكاء المنطقي- الرياضي.
0.897	الذكاء البصري- المكاني.
0.868	الذكاء الحركي- الجسمي.
0.918	الذكاء الذاتي- الشخصي.
0.877	الذكاء الاجتماعي.
0.904	الذكاء الطبيعي.
0.915	الثبات الكلي لمقياس أساليب التفكير



إجراءات تطبيق الدراسة ميدانياً:

لابد من وصف الخطوات التي قام الباحث باتباعها في تطبيق إجراءات الدراسة؛ مما يستدعي الحديث عن إجراءات تجربة الدراسة، والتطبيق الميداني لأدواتها، وقد تم تحديد مجموعة الدراسة ووصفها، وتطبيق مقياسي أساليب التفكير والذكاءات المتعددة وفقًا لخطة زمنية محددة ومنظمة، وفيما يلى بيان موضح لهذه الخطوات:

إجراءات الدراسة:

تم تحديد خطوات وإجراءات الدراسة على النحو التالى:

- 1. الحصول على الخطابات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة.
- 2. التنسيق مع قسم إدارة المو هوبين والمو هوبات بإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة.
 - 3. تم الحصول على أسماء المدارس التي سيتم فيها التطبيق.
- 4. بعد استنذان المدارس بإجراء الدراسة، قام الباحث بزيارة المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة؛ لشرح طبيعة الدراسة، ومتطلبات تطبيق المقاييس، وتحديد المدة الزمنه اللازمة التي يستغرقها تطبيق المقاييس.
 - 5. تم اختيار عينة من الطلبة المو هوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية (طلاب وطالبات).
 - 6. تم شرح كيفية تطبيق المقاييس للمعلمين الذين يقومون بالإشراف على الطلبة أثناء تطبيق المقاييس.
- 7. بعد الانتهاء من الحصة أو المحاضرة وقبل خروج المعلم من القاعة كان الباحث يستأذن المعلم لمساعدته في استئذان الطلبة لملء المقاييس،
 وكذلك في توزيع الاستمارات على الطلبة.
- 8. تم توزيع مقاييس الدراسة (استبانة أساليب التفكير، وقائمة الذكاءات المتعددة) على مجموعة من الطلبة الموهوبين بلغ عددهم (151) طالبا وطالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد طلب منهم عدم البدء بالإجابة حتى يتم الانتهاء من عملية التوزيع، وتوضيح التعليمات الخاصة بها.
- 9. وقد تم إعطاء نبذة مختصرة عن الدراسة وأهدافها وأهميتها، وأهمية المقياس والتطبيق عليهم، بالإضافة إلى التنبيه على ضرورة الإجابة عن جميع أسئلة المقاييس، وعدم ترك أية عبارة دون اختيار الذي يلائم الطالب، كما أكد الالتزام بالسرية فيما يتعلق بإجابات الطلبة، وعدم النظر أو النقل من إجابات الأخرين.
- 10 تم إعطاء الطلبة حرية التعبير التامة في اختيار الإجابات، وعدم التدخل فيما يقومون بوضعه من إجابات، وعدم التطلع على مقاييسهم أثناء عملية التطييق
 - 11- تم تطبيق المقياس في جلسة واحدة، استغرقت (60 -90) دقيقة بعد إعطاء التعليمات اللازمة وطريقة الإجابة.



12- بعد الانتهاء من تعبئة أوراق المقاييس تم جمعها، ووضع الطلاب في ملف مستقل والطالبات في ملف آخر، استعدادا لتفريغ البيانات في جداول الإكسيل وتحليلها على نظام (spss).

13- تحليل النتائج إحصائيا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

- 1. التكرارات والنسب المنوية: لتعرف خصائص أفراد عينة البحث وفقا للبيانات الشخصية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات وأبعاد الجزء الثاني من الاستبانة بناء على استجابات أفراد عينة الدراسة.
- 3. معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي، وكذلك لتحديد العلاقة بين درجة أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلبة
 الموهوبين بمكة المكرمة.
 - 4. معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.
- 5. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: لتعرف دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات
 (الجنس، المرحلة).

ملخص النتائج:

ويتمثل في عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها، على النحو التالي:

ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

هدف السؤال الأول إلى تعرف درجة أساليب التفكير الخاصة لدى الطلبة الموهوبين والموهوبات بمكة المكرمة، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- أن درجة أساليب التفكير الخاصة لدى الطلبة الموهوبين والموهوبات بمكة المكرمة جاءت بدرجة (متوسطة).
- أن درجة أساليب التفكير الاستدلالي جاءت في الترتيب الأول، يليه في الترتيب الثاني التفكير الناقد، وكالاهما بدرجة (عالية)، في حين كان في الترتيب الثالث التفكير الابتكاري، ثم في الترتيب الرابع التفكير التوفيقي، وكالاهما بدرجة (متوسطة).

ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثانى:

هدف السؤال الثاني إلى تعرف درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين والموهوبات بمكة المكرمة، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

أن درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المو هوبين والمو هوبات بمكة المكرمة جاءت بدرجة (متوسطة).



• أن درجة الذكاء الذاتي- الشخصي جاءت في الترتيب الأول، يليه في الترتيب الثاني الذكاء الاجتماعي، وكلاهما بدرجة (عالية)، في حين جاءت بقية الذكاء الذكاء الموسيقي- الإيقاعي، الذكاء الموسيقي- الإيقاعي، الذكاء الحركي- الجسمي، الذكاء البصري- المكاني، الذكاء الطبيعي) وجميعها بدرجة (متوسطة).

ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

هدف السؤال الثالث إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس، وكانت أبرز النتائج ما يلى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة
 الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينه الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس في كل من الأبعاد: (أساليب التفكير الناقد، أساليب التفكير الاستدلالي، أساليب التفكير الابتكاري، أساليب التفكير التوفيقي).

ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

استهدف هذا السؤال الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، وكانت أبرز النتائج ما يلى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير (ككل) لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة
 الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية في بعد التفكير الناقد، وكان اتجاه الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية في كا من الأبعاد: (أساليب التفكير الاستدلالي، أساليب التفكير الابتكاري، أساليب التفكير التوفيقي).



ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

هدف السؤال الخامس إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المو هوبين تعزى إلى متغير الجنس، وكانت أبرز النتائج ما يلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأبعاد بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة (ككل) لدى الطلبة الموهوبين، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأبعاد التالية: (الذكاء اللفظي- اللغوي، والذكاء المنطقي- الرياضي، والذكاء الطبيعي) وجميعها كانت لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأبعاد التالية: (الذكاء الحركي- الجسمي، والذكاء الاجتماعي) وجميعها كانت لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأبعاد التالية: (الذكاء الموسيقي-الإيقاعي، والذكاء البصري- المكاني، والذكاء الذاتي- الشخصي) تعزى لمتغير الجنس.

ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال السادس:

هدف هذا السؤال إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة (ككل) لدى الطلبة المو هو بين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين في جميع الأبعاد تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.

ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال السابع:

هدف السؤال السابع إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة، وكانت أبرز النتائج ما يلى:

• توجد علاقة ارتباطية قوية بين درجة أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين بمكة المكرمة.



توصيات الدراسة:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات، كما يلي:
- 1- ينبغي على المعلمين التنويع في الأنشطة التعليمية داخل حجرة الدراسة للوحدة الدراسية الواحدة بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للتلاميذ
 وأساليب تفكير هم؛ لكي يتمكن كل تلميذ من الاستفادة من النشاط الذي يوافق ذكاءاته.
 - 2- التأكيد على المعلمين على ضرورة ممارسة إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات في التدريس للطلبة الموهوبين.
- 3- التركيز على تعديل المحتوى الدراسي بالاستناد إلى معرفة أنواع الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير الخاصة بالطلبة، مما يجعل عملية التعلم لديهم ذات معنى، وتلبى احتياجاتهم، وتنطلق من أساليبهم المفضلة.
 - 4- لا بد أن تحتوي أساليب التدريس على أنشطة تنمي القدرات والمواهب الخاصة لدى الطلبة الموهوبين.
 - 5- يجب أن يعتمد تقييم الطلبة الموهوبين على طرق وأساليب متعددة الأبعاد، بحيث تغطي كل الجوانب العقلية لدى الفرد.
- 6- العناية بالبحوث التي تجري على الطلبة الموهوبين، وخاصة تلك التي تتناول الحالات الصحية والنفسية والاجتماعية والمهنية. والأخذ بالتوصيات التي تطرحها تلك البحوث لغرض تطوير شخصية الطالب الموهوب؛ كونه ثروة طبيعية.
 - 7- توجيه وسائل الإعلام إلى إظهار قيمة الطلبة الموهوبين في العملية التعليمية والتربوية وفي المسابقات العالمية.
 - 8- إمكانية استعمال مقياس أساليب التفكير من وزارة التعليم في جميع المناطق بالمملكة على الطلبة الموهوبين وتعرف أساليب تفكير هم.

المقترحات:

نتيجة الخبرة والمعرفة التي تكونت لدى الباحث من خلال تنفيذ هذه الدراسة، وما شاهده من واقع التعليم ومشاكله في مجال موضوع هذه الدراسة، فإنه يقترح على الباحثين الذين يسعون للبحث في هذا الجانب المواضيع التالية:

- 1 إجراء دراسات مماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنية أخرى.
- 2 إجراء بحوث تتناول مفهوم أساليب التفكير وربطه بمفاهيم أخرى (تأكيد الذات التفاؤل التشاؤم اتخاذ القرار).
 - 3 إجراء بحث مماثل على شرائح أخرى من غير الطلبة الموهوبين.
 - اجراء دراسة تتبعية للعينة نفسها، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.



قائمة المراجع والمصادر:

تركي، جهاد؛ أبو حجر، آمنة (2013). الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والجنس في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد2، العدد 12.

جابر، جابر عبد الحميد. (2003). الذكاءات المتعددة والفهم - تنمية وتعميق الفهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2012). التغوق والموهبة والإبداع. ط5، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين، محمد (2003). قياس وقدرات الذكاءات المتعددة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خوالدة، حمزة محمود علي. (2013). أساليب التفكير وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في إقليم الشمال. مجلة بحوث التربية النوعية (جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية)، ع30، ص ص: 188-217.

دردير، عبدالمنعم (2004). الدراسات المعاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

الربيع، فيصل؛ شواشرة, عمر؛ حجازي, تغريد (2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأنماط التفكير للطلبة الجامعيين في الأردن. مجلة المنارة, المجلد (20), عدد (1).

السراج, عبد المحسن (2010). علاقة السمات السلوكية وأنماط التفكير المفضلة في ضوء " نموذج ستيرنبرج" للطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان: الأردن.

السراج، عبد المحسن. (2008). أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية. إربد: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.

سيد، إمام مصطفى. (2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجار دنر في اكتشاف الموهوبين. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط- كلية التربية), مج17, ع1، ص ص: 198-250.

الشرايعة, أحمد عبد العزيز؛ سلمان, رانية محمد سعيد. (2010). نتائج علمية للموهوبين عند توفير ظروف مناسبة للبحث والابتكار. المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الجزء الأول، صــ761-781.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير: بناء الشخصية المبدعة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العمودي, هالة أحمد (2011). فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي, جامعة أم القرى.

فلية, فاروق عبده؛ الزاكي, أحمد عبدالفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا, الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة.

القضاة، محمد أمين؛ الهيلات مصطفى (2011). الأساليب الفكرية للطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية. دراسات العلوم التربوية، المجلد 38.

المؤمني، مأمون عاطف.(2011). العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتوفقين أكاديميا. المجلة الأردنية للفنون (جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي), مج 4, ع 1، ص ص: 29-43.

يوسف, سليمان عبد الواحد (2014). القيمة التنبؤية لأساليب التفكير المرتبطة بجانبي المخ الأيمن والأيسر في الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً. رساله دكتوراه غير منشورة, كليه التربية, جامعة السويس: مصر.

Gogebakan, Derya (2003). How students' multiple intelligences differ in term of grade level and gender, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Ankara, Turkey). Dept. of Educational Sciences METU.

Harrison A.F & Bramson, R. M (1982): Styles of Thinking, Doubleday ,New york .

Jones, M.S & Galbraith ,M. W (2006): Thinking Styles differences of female college and university presidents Honolulu.

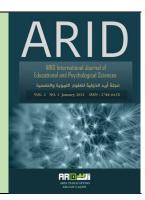




ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 3 ، المجلد 2 ، كانون الثاني 2021 م

The effectiveness of a training program using communicative theory in developing some concepts of Web 3 for educational technology specialists.

Sayed Mohammed Sayed Tantawi

فاعلية برنامج تدريبي باستخدام النظرية التواصلية في تنمية بعض مفاهيم الويب 3 (web3) لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم

سيد محمد سيد طنطاوي المدر سة المصرية اليابانية - طهطا- مصر

Adham_tan@yahoo.com Arid.my/0001-5932 https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.233



ARTICLE INFO

Article history:
Received 29/08/2020
Received in revised form 11/10/2020
Accepted 19/11/2020
Available online 15/01/2021
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.233

ABSTRACT

The aim of this research is to develop some concepts of web3 for the education technology specialist, to present a proposed training program for web3 technology, to define the concepts and technology of web3.

There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of education technology specialists in the pre and post applications to test the web3.0 concepts in favor of the post application. In light of the significance of the differences using the "T" tests, the square of ETA (2η) was calculated using the equation Eta square (2η) to find the magnitude of the effect of the independent variable (training program) in the dependent variable (development of web3.0 concepts), and by calculating the value of the square of ETA ((2)) Al-Amiri, 2006, 233), reached (0.98), which indicates that the training program has a significant impact on the acquisition of some concepts of web3.0, where this value shows that the training program contributed (98%) of the total variance In developing these concepts,It is a large percentage indicating the effectiveness of the training program in developing web3.0 concepts for the target research sample, which is the education technology specialist (if the effect size = 0.2 is the effect is weak, and if the impact size = 0.5, the effect is moderate, and if the impact size is = 0.8 The effect is significant), (Asr, 2003).

From the above it is clear that the training program contributed to the development of the targeted web3.0 concepts for education technology specialists, as it found a difference between the median of the pre and post applications to test the concepts of the web3.0 in favor of the post application at the research group, which averaged (51,85) compared to (16), (75) for pre-application, with a large effect size of (0.98) according to the ETA square measure (2η) of the effect size.

key words: Communication theory - web 3 - training program - education technology specialist



الملخص

هدف هذا البحث إلى تنمية بعض مفاهيم web3 لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، وتقديم برنامج تدريبي مقترح باستخدام النظرية التواصلية لتكنولوجيا web3.

وقد توصل البحث إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أخصائيي تكنولوجيا التعليم في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم web3.0 لصالح التطبيق البعدي.

وفى ضوء دلالة الفروق باستخدام اختبارات "ت" تم حساب مربع إيتا (2 η) باستخدام المعادلة مربع إيتا(η) لمعرفة حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) فى المتغير التابع (تنمية مفاهيم (web3.0)، وقيمة مربع إيتا(η) (العامري، 2006، 233) بلغت (9,98)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي أثرا كبير الحجم فى اكتساب بعض مفاهيم (web3.0 حيث توضح هذه القيمة أن البرنامج التدريبي أسهم بنسبة (98%) من التباين الكلى فى تنمية هذه المفاهيم، وهى نسبة كبيرة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم (web3.0 لعينة البحث المستهدفة (أخصائيي تكنولوجيا التعليم).

مما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي أسهم في تنمية مفاهيم web3.0 المستهدفة لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم، حيث وُجد فرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مفاهيم web3.0 لصالح التطبيق البعدي لدى مجموعة البحث الذي بلغ متوسطه(51,85) في مقابل(16,75) التطبيق القبلي، وبحجم أثر كبير بلغت قيمته(0,98) وفقا لمقياس مربع إيتا (²η) لحجم الأثر.

الكلمات المفتاحية: النظرية التواصلية – الويب 3 – برنامج تدريبي – أخصائى تكنولوجيا التعليم.



مقدمة:

فى ظل تقدم تقنيات المعلومات والاتصالات, والتطور الذي أحدثته فى كل المجالات ولا سيما فى مجال التعليم, وفي ظل وجود المصادر الرقمية والأنظمة الإلكترونية, لا بد من إعادة النظر فى أساليب التعليم التقليدية لتتواكب مع تطلعات الجيل الجديد الذي يحتاج التدريب والتأهيل للتعايش مع تلك التقنيات بشكل لحظي؛ لذا تتسابق دول العالم وبشكل سريع على عوامل الرقى والتقدم الحضاري من خلال الاستخدام الأمثل لتهيئة وتوظيف الاتصالات والمعلومات فى العملية التعليمية.

نظرًا لأهمية دور أخصائي تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية, ومسئوليته في تدريب المعلمين والمتعلمين كإحدى مهام أخصائي تكنولوجيا التعليم التعليم بالمؤسسات التعليمية, لتوظيف تكنولوجيا المعلومات وتنمية مهارات استخدامها في العملية التعليمية، يجب تدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم بشكل مستمر على كل ما هو جديد في هذا المجال.

ولعل إنشاء مركز التطوير التكنولوجي بوزارة التربية والتعليم وفروعه بالمحافظات المختلفة أهم مظاهر الاهتمام في هذا المجال كما جاءت توصيات عديد من المؤتمرات في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات, لتؤكد أهمية التدريب المستمر لأخصائي تكنولوجيا التعليم على توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

ونتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجيا المتقدمة أصبحت العملية التعليمية تعاني الكثير من المشكلات أهمها التدفق التلاميذي، والنقص في الموارد, وارتفاع التكاليف, وعدم مناسبة النتائج المحققة, وجمود النظام التعليمي، ولمواجهة هذه المشكلات لا بد من معايشة التطورات التكنولوجية العالمية المتلاحقة, وتقليص المداخل والأساليب التقليدية في التعليم والتعويض عنها بالإستراتيجيات التفاعلية التي تهتم باستخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة (طلبة, 2002, 13).

وقد تبلورت مفاهيم حديثة في التعليم المعتمد على الإنترنت من خلال تطوير برمجياته, فيما أطلق عليه (ويب الجيل الثاني) في مؤتمر عقد بهذا الاسم في أكتوبر (Web2.0.Confernce, 2004), وسمى كذلك ويب القراءة والكتابة (Read Write Web), والذي نقل المستخدم من متلقي غير متفاعل إلى مستخدم فعال ومشارك في الخدمات والتطبيقات, ومن التركيز على المحتويات مسبقة الإعداد إلى وسائط تفاعلية يتم إنتاجها عن طريق المستخدم بالتشارك مع الأخرين. ويعتمد الجيل الثاني على عدد من الأدوات الرئيسة من أهمها الويكي "Wicks", والمدونات "Blogs", والشبكات الاجتماعية "Ommunication", في وسط افتراضي تعاوني "Virtual Collaborative", وتعد من أحدث أدوات التكنولوجيا التي تستخدم في التعليم والتدريب التعاوني, والذي أطلق عليه الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني, وهو التعليم عن طريق شبكات الإنترنت الاجتماعية "Socialite" تتنيح المشاركة في تحرير وتحديث المحتوى العلمي للصفحات بعدة طرق, منها التعديل وإدراج تعليق أو تحميل ملفات أو وسائط تعليمية للموقع عبر جهاز المستخدم إلى الخادم, فالكل له إمكانية القراءة والكتابة والمشاركة دون الحاجة لمعرفة أي من لغات البرمجة, بل بكتابة النص مباشرة كما هو الحال مع برامج معالجة النصوص في الحاسب الشخصي (محيا, 2008).



ويذكر سيوفي (2008, 65) "أن ظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطويرها يفرض تحديات جديدة على رجال التربية, ويحتم ضرورة الإعداد لها والتأهيل فكريا ومهنيا, حتى استخدام هذه التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية, وكذلك عقد دورات تدريبية في هذه التكنولوجيا".

ويرى الحصري (149،2000) أنه يجب أن يلازم الإنفاق الكبير على التجهيزات التكنولوجية في المدارس تدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم على مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا.

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة على (2004) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية لأخصائي تكنولوجيا التعليم، ودراسة الفقى (2005) التي هدفت إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح في توظيف مهارات الاتصال التعليمي الإلكتروني لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، وكذا دراسة عثمان (2006) والتي استهدفت تحديد مهام أخصائي تكنولوجيا التعليم بمدارس التعليم العام في ضوء المستحدثات التكنولوجية وتقويم أدائه الوظيفي، ضرورة تخطيط وإعداد البرامج التدريبية في أثناء الخدمة لأخصائي تكنولوجيا التعليم في المهارات التي يرون أنهم في حاجة للتدريب عليها، وضرورة الاستمرار في تقديم البرامج التدريبية التي بدورها تنمى مهارات أخصائي تكنولوجيا التعليم في الميدان, وألا ينتهي إعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم بمجرد تخرجه، وإنما لا بد أن يكمل الإعداد أثناء الخدمة وقيامه بأداء أدواره الوظيفية، وضرورة ربط الإعداد للمهنة بالتدريب أثنانها؛ فالتدريب أثناء الخدمة في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات له مبرراته وأهميته؛ لأن هذا المجال من أكثر المجالات التي تتطور بصورة مستمرة في عصر يتميز بالانفجار المعرفي وتراكم المعرفة الإنسانية (الجبروني، 2007)، مما يجعل تدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم أمرا ضروريا نتيجة للتحديات التي تواجهه.

وغيرها من الدراسات التي أكدت نتائجها أنه بالرغم من الإيجابيات الكثيرة للتعلم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات إلا أن هناك مجموعة من المشكلات تحتاج إلى حلول، من بين تلك المشكلات مشكلة تتعلق بالتكنولوجيا ذاتها كما يراها المتعلمون والمعلمون، وهي المشكلة المتصلة بالنظرية التي تستخدم في تصميم التعلم, خاصة في ظل تطور التطبيقات التكنولوجية (عيادات،2005، 220)، فضلا عن مشكلات أخرى تتمثل بصورة أساسية في نقص عدد الأفراد المؤهلين علميا وتربويا للتعامل مع هذه التكنولوجيا؛ "فالتقنيات المستخدمة تعد بمثابة محفزات أو دوافع لبعض المعلمين والمتعلمين, ولكنها تمثل عوائق مانعة للبعض الأخر منهما" (عزمي، 2008، 128).

وقد ذكر "فالوقي" (1991، 63-64) أن تدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة يحقق عدة وظائف, أهمها:

- 1. التعويض عن طريق سد الثغرات في مؤهلات أخصائي تكنولوجيا التعليم, وتعويض النقص فيها والحاجة إلى استكمالها.
- 2. التكييف, ويتم عن طريق توجيه برامج التدريب إلى الاحتياجات الجديدة, والسعي إلى تكييف أخصائي تكنولوجيا التعليم مع المهنة.

ولقد مرت الشبكة العنكبوتية بأجيال متعددة منذ أن تم تطويرها عام 1990م على يد "Tim Lee", فقد دعمت النشر الإلكتروني من خلال صفحات تستخدم لغة الترميز للنصوص الفائقة, ثم تطورت فيما بعد لتعتمد على النشر باستخدام نظم إدارة المحتوى، وقد كانت الشبكة العنكبوتية تحقق استرجاع المعلومات وتبادل المعرفة والمشاركة فيها بين المستفيدين من أي مكان دون اعتبار للحواجز الجغرافية (بامفلح،2008، 22).



مع الاتجاه نحو الجيل الثالث من الويب ظهر ما يعرف بالويب الدلالي "Semantic web"، الذي يعد ثورة في عالم المعلومات؛ حيث أحدث نقلة في معالجة المعلومات عن طريق تحقيق فهم الويب لمعاني ودلالات الكلمات التي يعالجها ويسترجعها (عبد الهادي، 2009، 684).

وقد تبع هذا التطور تطور في نظم استرجاع المعلومات المستخدمة مع هذا الجيل الجديد من الويب، حيث ظهر ما يعرف بالويب الدلالي Semantic web، ومحركات البحث التي تقدم مثل هذا النوع من البحث (بامفلح،2008، 28).

ويُعد الويب الدلالي Semantic web أحد المفاهيم التي ظهرت في المرحلة المعاصرة ضمن ما أفرزته البيئة الرقمية؛ إذ إنه يقود إلى العمل على تحويل الويب من مجرد مكان ضخم لتخزين وتجميع كم هائل مما يتم إضافته من النصوص والصور, ومقاطع الفيديو, وغيرها من المعلومات غير المرئية، وغير المنظمة تنظيما يجعل من عملية الإفادة منها أمرا ميسورا، إلى مستودع رقمي أو قاعدة بيانات كبيرة ترتبط المعلومات الموجودة بداخلها بروابط مبنية على فهم المعاني والعلاقات التي تجعل ترابطها ترابطا جيدا بالمعلومات، ومعرفة بشكل تفهمه الآلة ويمكن لها معه إدراك العلاقات الترابطية بين المعلومات, وتحليل وفهرسة أصناف المعرفة ليصبح البحث عن المعلومة عملية تقوم الآلة بجزء كبير منها, وينحصر دور الإنسان بعد ذلك في استقبال النتائج جاهزة والاستفادة منها (الأكلبي، 2012، 254-252).

كما يُعد الويب 3.0 بمثابة الرؤية الأصيلة للويب الحالي؛ حيث تلعب المعاني والمضامين للمحتوى الدور الرئيس فيها أكثر مما عليه الآن. وجدير بالذكر أن فكرة الويب الدلالي تعود إلى عتود إلى عتود وجودها ونقلها إلى حيز الوجود إلى فريق كامل من العلماء في الاتحاد العالمي للويب كلالية المختلفة للوصول إلى ما هي عليه الأن. (النشرتي, للويب الدلالية المختلفة للوصول إلى ما هي عليه الأن. (النشرتي, 2012).

مشكلة البحث:

تتضح مشكله البحث من خلال عمل الباحث كأخصائي تكنولوجيا تعليم بمركز التطوير التكنولوجي بمديرية التربية والتعليم بسوهاج؛ حيث وجد قصوراً في التدريبات التي تساعد على النقاعل مع تكنولوجيا الويب الدلالي والبيئات الافتراضية عموما, وذلك على النحو التالي:

- 1- لا تساعد الخطة التدريبية الواردة من الوزارة لتدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم على امتلاك أي من مفاهيم الويب 0.3.
- 2- نقص المواد التدريبية المقررة على أخصائي تكنولوجيا تعليم على أي من تكنولوجيا الويب الدلالي أو مهاراته الأساسية.
- 3- عدم وجود نوعيه من البرامج التدريبية التي تختص بالمفاهيم الخاصة بالويب الدلالي والمهارات العلمية والبرامج التي تتعامل بها ومعها.

 وقد ارتكز الباحث أيضا في تحديده لمشكلة البحث المقترح على بعض من الدراسات التي أشارت إلى أهمية استخدام الويب 0.3 في العملية التعليمية. ومنها دراسات:
- أ- بامفلح (2008) والتي هدفت إلى معرفة محركات البحث بالويب الدلالي في ظل التطبيقات الحديثة في استخدامه, ومعرفة لغات ومفاهيم w3c كالأنطولوجيا وخلافة من لغات الترميز المختلفة.



ب- الفقى (2009) وأشارت إلى إنشاء بيئات افتراضية باستخدام تكنولوجيا الويب المختلفة, وإدراجها فى العملية التعليمية, ومساعده المتعلم والمعلم على استخدام مثل هذه التكنولوجيا فى العملية التعليمة.

ج- النشرتي (2012) وأوصت باستخدام محركات البحث في الويب الدلالي, وإنشاء بيئات رقمية تساعد في عمليات البحث, وعمل قاعدة بيانات ضخمة, واستغلال لغات الترميز المختلفة للمساعدة في فهم الويب الدلالي.

د- الأكلبي (2012) والتي اهتمت بتطبيقات الويب الدلالي في بيئات المعرفة وإنتاجها العلمي والمعرفي.

وقد تم عمل دراسة استطلاعية على (40) أخصائي تكنولوجيا التعليم, وأخذ رأيهم فيما هو معروض على المواقع التعليمية, ومدى الاستفادة منها من وجهة نظر هم وجاءت النتائج كالتالي:

90 % منهم يحتاجون إلى من يقوم بشرح معاني ومفاهيم الويب 3.0.

20 % منهم يقومون بتصميم البرامج التدريبية دون وعى لأهمية الويب 3.0.

70 % منهم غير مؤيدين لسهولة أدوات الويب الدلالي.

100 % لا يعلمون شيئًا عن أداه أنطولوجيا الويب أو الورد بريس.

80 % من أخصائي تكنولوجيا التعليم لا يعرفون أن هناك محركات بحث خاصة بالويب 3.0 تقوم على الذكاء الاصطناعي.

ويعد دمج التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعليم مطلبا حيويا لتطوير العملية التعليمية؛ لما تقدم هذه التكنولوجيا من رفع المستوى للمخرجات التربوية بجهد أقل وتوعية أفضل، ونتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذى أثر على مختلف جوانب الحياة بما فيها التعليم، ظهر مفهوم التدريب الإلكتروني, والذى يعرفه بأنه ذلك النوع من التعليم الذى يعتمد على استخدام الوسائط وشبكة الإنترنت, ويتطلب تنمية مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت لدى المتعلمين والمعلمين, وباستخدام هذه الوسائط يمكن توافر بيئة تعليمية تفاعلية, ويراعي التعلم الإلكتروني في شكل البرامج التدريبية الإلكترونية الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال التنوع في مصادر التعلم, ويتغير دور المعلم في التدريب الإلكتروني من مصدر وحيد للمعرفة إلى موجه ومساعد في الحصول عليها من مصادر متعددة (الكنعان, 2008, 4).

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي: Training Program

يعرف البرنامج التدريبي إجرائيا في البحث الحالي أنه مخطط تصميمي يضم مجموعة من الموديلات التعليمية, يقدم من خلال بيئة افتراضية على الإنترنت؛ لتنمية الجانب المعرفي والمهاري لبعض مهارات الويب الدلالي وإنشاء البيئات الالكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم.



الويب الدلالي Semantic web:

عرفت الخليفة (2007, 12) الويب الدلالي أو ما يطلق عليه أحيانا "شبكة الويب ذات الدلالة اللفظية" على أنها "شبكة بيانات بالمعنى، أي أنه يمكن للبرامج الحاسوبية الخاصة أن تعرف ماذا تعنى هذه الكلمات".

وأشارت بامفلح (2008, 3) إلى أن الويب الدلالي "عملية بحث تستخدم لتحسين البحث المباشر, عن طريق استخدام بيانات من شبكات دلالية لتزيل الغموض من الاستفسار, ومن نص الويب من أجل الحصول على نتائج ذات صلة أكبر بالاستفسار".

ووصف العباسي (2010, 3) الويب الدلالي بأنه "امتداد للشبكة الحالية, بحيث تكون للمعلومات معنى محدد، بما سيمكن أجهزة الحاسب والبشر على العمل في تعاون أفضل".

ويعرف الويب الدلالي إجرائيا في البحث الحالي أنه نتاج تطور لتكنولوجيا البحث, واستخدام رموز ودلالات لفظية, وأكواد برمجة تساعد الباحث أو المستفسر في عمليات الويب على الحصول على أفضل نتيجة للبحث في ضوء بيئة إلكترونية معينة.

الويب 3

يعرف إجرائيا في البحث الحالي أنه المفاهيم والمهارات التي يجب أن يكتسبها أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء البيئات الافتراضية؛ حتى يتمكن من التعامل مع مفاهيم وإجراءات البحث داخل الويب الدلالي.

أخصائى تكنولوجيا التعليم:

أخصائي تكنولوجيا التعليم هو الشخص المسئول عن التكنولوجيا المرتبطة بتطوير وتوظيف تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات في المنظومة التعليمية (Adams,2002)

أهداف البحث:

هدف هذا البحث الحالي إلى تنمية بعض مفاهيم الويب 3.0 لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في:

- 1- تقديم برنامج تدريبي مقترح لتكنولوجيا الويب 3.0.
- 2- قد يفيد في توافر معلومات إضافية في البحوث العربية للويب 3.0.
 - 3- تحديد مفاهيم تكنولوجيا الويب 3.0 في بيئات افتر إضية.

محددات البحث:

- محددات بشرية: بعض من أخصائيي تكنولوجيا التعليم بمحافظة سوهاج.
 - محددات موضوعية: بعض مفاهيم وأدوات الويب 3.0.



• محددات زمانية: طبق في العام الدراسي 2019/2018م.

أدوات البحث ومواده:

أولا: مواد المعالجة

- برنامج تدریبی إلکترونی باستخدام النظریة التواصلیة.
- ♦ قائمة مهارات الويب 3.0 لأخصائيي تكنولوجيا التعليم.
- قائمة مفاهيم الويب 3.0 لأخصائيي تكنولوجيا التعليم.

ثانيا: أدوات القياس

- 💠 اختبار إلكتروني لقياس مدى توافر مهارات الويب 3.0 لدى أخصائي تكنولوجيا تعليم.
- 💠 اختبار تحصيلي إلكتروني لقياس مدى توافر مفاهيم الويب 3.0 لأخصائي تكنولوجيا تعليم.

منهج البحث:

اعتمد البحث على استخدام منهجين: المنهج الوصفي في البحث عن أهمية الويب الدلالي وتطبيقاته, والمنهج شبه التجريبي في استخدام أدوات القياس في مفاهيم الويب 3.0 ومهار اته لدى أخصائي تكنولوجيا تعليم.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي باستخدام النظرية التواصلية لتنمية مفاهيم ومهارات الويب 3.0.

المتغيرات التابعة: بعض مفاهيم ومهارات الويب 3.0 لدى أخصائي تكنولوجيا تعليم.

إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال البحثي، ونصه: "ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفاهيم الويب 3 لدى أخصائي تكنولوجيا تعليم؟" تم اتباع الإجراءات الآتية:

- 1) تصميم اختبار إلكتروني في مهارات الويب 3.0.
 - 2) عرض الاختبار على السادة المحكمين.
- 3) تطبيق الاختبار قبليا وبعديا بعد الأخذ بآراء السادة المحكمين.
- عمل قائمة بمفاهيم الويب 3.0 التي يحتاجها أخصائي تكنولوجيا تعليم.
 - 5) عرض القائمة على السادة المحكمين تخصص تكنولوجيا تعليم.
 - 6) تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين
 - 7) تطبيق البرنامج وتحليل وتفسير البيانات.



خطوات البحث وإجراءاته:

- الاطلاع على البحوث والدراسات والأدبيات التي اهتمت بتصميم البرامج التدريبية والنظرية التواصلية والويب 3 وكفاءة أخصائيي تكنولوجيا
 التعليم.
- إعداد التصميم التعليمي لنمط عرض المحتوى داخل البرنامج التدريبي باستخدام النظرية التواصلية لمهارات الويب 3, من خلال إعداد برنامج تدريبي لأخصائي تكنولوجيا التعليم لتنمية مهارات الويب 3, وعرضها على السادة المحكمين البالغ عددهم (12) محكما, ثم إجراء التعديلات والتوصل لصورتهما النهائية.
- إعداد اختبار مفاهيم, واختبار تحصيلي معرفي موضوعي في الويب الدلالي وأنواعه والبرمجة المستخدمة فيه من نوع الاختيار من متعدد, وحساب ثباته وصدقه.
 - تحديد مجموعة البحث بطريقة مقصودة, وتكونت من (40) أخصائيا من أخصائيي تكنولوجيا التعليم بمحافظة سوهاج.
- تطبيق أدوات البحث, والمتمثلة في اختباري التحصيل والمفاهيم على أخصائيي تكنولوجيا التعليم مجموعة البحث تطبيقاً قبلياً خلال الجلسة التمهيدية؛ للتحقق من تكافؤ وتصميم البرنامج التدريبي وبناء الأدوات.
- دراسة طلاب المجموعة التجريبية في شكل جلسات بلغ عددها (6) جلسات, طبقت كل جلسة خلال (120 دقيقة) مع توجيه الأخصائيين مجموعة البحث أن يسجلوا الزمن المستغرق في دراسة محتوى التعلم, وذلك بالوصول إلى المرحلة التي يعتقد عندها تحقق الأهداف التعليمية، بحيث يتم رصد الزمن الإجمالي لكل متدرب محسوبا بالدقائق عند الوصول إلى المهارات المستهدفة من التدريب ونواتج التعلم.
 - تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في اختبار التحصيل والمفاهيم بشكل فردي على مجموعة البحث تطبيقاً بعدياً إلكترونيا خلال الجلسة الختامية.
 - رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على تنمية مهارات الويب 3 لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم بمحافظة سوهاج.
 - تفسير النتائج، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.



الإطار النظرى للبحث

النظرية التواصلية Connectivism Theory

نشأة ومفهوم النظرية التواصلية:

قبل التطرق إلى مفهوم النظرية التواصلية يمكن تناول نبذة تاريخية عن نشأة النظرية التواصلية؛ فقد ظهرت النظرية التواصلية كفكرة في السبعينيات من القرن الماضي، عندما قدم إيفان إيلتش (Ivan Illich) أفكاره حول "Deschooling" وهو مصطلح ألماني يعني التعليم من المنزل, والذي يشجع على تقديم نظام تعليمي يتمركز حول الطالب, ويتيح الفرصة لتقديم موارد تعليمية للذين يرغبون في التعلم في أي وقت (Sahin,2012,5; Renberg,2012,2).

وبداية استخدم مصطلح التواصلية "Connectivism" كوصف بيولوجي للمسارات العصبية المتشعبة للمخ، ثم تم استخدام المصطلح نفسه للتعبير عن المسارات الشبكية للكمبيوتر، ثم أطلق جورج سيمنز George Siemens التواصلية Connectivism على النظرية التي اقترحها لأول مرة عام 2004م؛ حيث قدم سيمنز النظرية التواصلية Connectivism Theory كنظرية للتعلم الإلكتروني في العصر الرقمي.

ولقد أدت ثورة web3.0 وظهور أدوات web2 إلى تغير في طبيعة التعلم الإلكتروني تغيراً جذرياً, وظهور ما يعرف بالتعلم "الإلكتروني التشاركية التفاعلية التي تتم بين المعلمين والمتعلمين باستخدام أدوات ,Collaborative E- learning وهو منظومة من العمليات التشاركية التفاعلية التي تتم بين المعلمين والمتعلمين باستخدام أدوات ,Web2 كوسيط للاتصال وتبادل الأفكار والخبرات؛ وذلك لإنجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة في ضوء تنظيم أنشطة التعلم والتفاعلات بين المشاركين (مازن،2016, 21).

لذا كانت هناك حاجة لإطلاق نظرية تربوية تتوافق مع تغير طبيعة التعلم الإلكتروني, وتدرس النمو الاجتماعي للمعرفة عبر التكنولوجيات الحديثة, وتناقش التعلم بوصفه شبكة من المعارف الشخصية, وتؤكد التعلم الرقمي عبر الشبكات, وهذا ما تسعى إليه النظرية التواصلية (الفار،2012).

ويرى سيمنز (Siemens, 2004,2) أن النمو السريع للمعرفة الإنسانية قد أفاد المؤسسات التعليمية في تعديل أساليبها التربوية، مما ترتب عليه ظهور توجهات جديدة في التعليم، أهمها:

- أ النظر إلى التعلم باعتباره عملية مستمرة مدى الحياة.
- ب تعامل المتعلمين مع مجموعة متنوعة من المجالات المعرفية التي ربما لا تكون مرتبطة فيما بينها طوال مدة تعلمهم.
 - ج النظر إلى التعلم غير الرسمي باعتباره مكونا بارزاً من مكونات التعلم الإنسانية.
 - د إمكانية دعم و تنمية عدة عمليات للمعالجة المعر فية للمعلو مات بو اسطة التكنو لو جيا الجديدة.



وفي ضوء ذلك وجه سيمنز في بعض دراساته عدة انتقادات لنظريات التعلم السائدة، كالنظرية السلوكية, والنظرية المعرفية والنظرية البنائية, وذلك (Siemens, 2004.2; Siemens, 2008.9)

- 1. لا تعكس هذه النظريات طبيعة التعلم الذي يحدث في العصر الراهن.
- 2. تقتصر هذه النظريات على تفسير عملية التعلم التي تحدث في البيئات التعليمية الرسمية، وتفشل في تفسير عملية التعلم في البيئات التعليمية غير الرسمية، خاصة في ظل انتشار أدوات web2.0.
- 3. تؤدي الوسائل التكنولوجية المتقدمة عديدا من العمليات المعرفية التي كان يؤديها المعلمون, مثل عمليتي التخزين والاسترجاع, وهو ما لا تراعيه
 نظريات التعلم التقليدية.
- 4. تشترك نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والبنائية في افتراض أن المعرفة هي بمثابة شيء موضوعي، يمكن الوصول إليها بشكل فطري أو مكتسب
 من خلال الخبرة أو الاستدلال العقلي.
- 5. تفترض هذه النظريات أن التعلم يحدث داخل الفرد فقط، وبالتالي فإن تلك النظريات لا تشير إلى التعلم الذي يحدث خارج المتعلم (أي إلى التعلم الذي يحدث ويتم تخزينه ومعالجته بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات).
 - 6. تهتم هذه النظريات بعملية التعلم الفعلية، وليس بقيمة ما يتم تعلمه.
 - 7. يتزايد الاهتمام حالياً بالارتباطات بين المجالات المعرفية المختلفة، وهو ما لا تهتم به هذه النظريات بالقدر الكافي.

لذا اقترح جورج سيمنز "George Siemens" عندما كان يعمل في جامعة مانيتوبا Manitoba النظرية التواصلية "Theory, وقد لاقت النظرية ترحيباً من جانب العديد من الباحثين؛ كنظرية قادرة على تفسير التعلم الإلكتروني في العصر الرقمي.

ويعرف سيمنز (Siemens, 2005,3) النظرية التواصلية أنها نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث عملية التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثرها عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "نظرية تضع عملية التعلم الحادثة في بيئة تعلم إلكتروني, تمكن أخصائي تكنولوجيا التعليم من إنشاء بيئات افتراضية, وتنمى مهارات web3.0, وتساعد في تنمية اتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات بصورة إيجابية.

ويشير دارو(Darrow (2009,4) إلى أن النظرية التواصلية نشأت على خلفية تطور البنية التحتية للشبكات، وتطور نظرية التعلم الاجتماعي والمفاهيم المرتبطة بالإدراك والمعرفة، وهي نظرية تحاول أن تعكس هذه التطورات لإيجاد رؤى جديدة للتعلم تعبر عن واقع المتعلمين الحالى.

وقد استفاد الباحث من هذه النظرية في تصميم بيئة إلكترونية تساعد أخصائي تكنولوجيا التعليم في تنمية اتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات, بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم في web3.0, وقدرتهم على استيعاب مفاهيم web3.0, واستخدامها في تصميم بيئات افتراضية.



المبادئ الأساسية للنظرية التواصلية:

تقوم النظرية التواصلية على عدة مبادئ أساسية, وهي: (حسام مازن، 2016 84؛ Siemens, 2005, 20-21; Bell,2010,6)

- أ يعتمد التعلم والمعرفة على تعدد الأراء ووجهات النظر.
- ب يعتمد التعلم على تكوين شبكة من الأفراد تعمل على الربط بين نقاط الالتقاء Nodes أو مصادر المعلومات.
 - ج يمكن أن يحدث جزء من التعلم خارج المتعلم، معتمداً ذلك على أجهزة وأدوات غير بشرية.
- د تعد القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم؛ فتعلم كيفية البحث عن المعلومة أكثر أهمية من معرفة المعلومات.
 - ه بناء الاتصالات والحفاظ عليها يسهل عملية التعلم المستمر.
 - و تعد القدرة على رؤية الصلات بين المجالات والأفكار والمفاهيم من المهارات المحورية للتعلم.
 - ز تعد الحداثة (حصول الفرد على المعلومات الحديثة والدقيقة) الهدف الرئيس من أنشطة التعلم التواصلية.
- ح تعد القدرة على اتخاذ قرار في حد ذاتها عملية تعلم؛ فاختيار ما يجب تعلمه يتحدد بحسب احتياجات الواقع المتغيرة, فما يُعد إجابة صحيحة في الوقت الراهن يمكن أن يكون خاطئاً غداً.

وتشير شيري (Shehri,2011,5) إلى أن جورج سيمنز قد أضاف على موقعه E-Learning space مجموعة من المبادئ لزيادة تفسير النظرية التواصلية، وهي ما يلي:

- أهمية دمج الإدراك والمشاعر في صنع المعنى نظراً للتأثير المتبادل بين التفكير والعاطفة.
- تؤكد التواصلية تكامل مهام التعلم المؤسسي (الرسمي) والتعلم الشخصي (غير الرسمي) لتكون معرفة الفرد من خلال شبكة التعلم.
 - التعلم عملية إنتاج المعرفة وليس فقط استهلاكها.
- المقررات الدراسية ليست الناقل الرئيس للمعلومات؛ حيث من الممكن أن يحدث التعلم من خلال البحث على شبكة الإنترنت أو عبر الشبكات الاجتماعية (المدونات الويكي إلخ).

كما أكد ماك جي وجرين (McGee and Grean (2008,150 إمكانية تطبيق مبادئ النظرية التواصلية في بيئة التعلم الإلكتروني للعديد من المشاركين والمختصين بالتأليف, والمشاركة في تطوير وتعديل المحتوى عن طريق استخدام أدوات web3.0, ويمكن تحديد ذلك كما في جدول (1):



جدول(1): مبادئ النظرية التواصلية وتطبيقاتها داخل البيئات الافتراضية وأدوات 3.0 web

التطبيق داخل البيئات الافتر اضية وأدوات web3.0	مبادئ النظرية التواصلية
يتم ذلك من خلال المناقشات والتعليقات من خلال أدوات web3.0.0, مثل منصات البحث, والمدونات.	يعتمد التعلم والمعرفة على تعدد الأراء ووجهات النظر.
التفاعلات بين المتعلمين من خلال المناقشات والدردشة, واستخدام مصادر المعلومات والشبكات الاجتماعية الخارجية المرتبطة ب نظام RDF وانطولوجيا web3.0.0.	يعتمد التعلم على تكوين شبكة من الأفراد, تعمل على الربط بين نقاط الالتقاء Nodes أو مصادر المعلومات.
قدرة المتعلم على الارتباط الخارجي والتواصل بأدوات web3.0, مثل (قاموس الكلمات).	
استخدام الروابط الخارجية للبحث عن المعلومات، وأن يكون لدى المتعلم القدرة على التقييم الذاتي، لمعرفة مدى قدرته في البحث عن المعلومات.	تعد القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم، فتعلم كيفية البحث عن المعلومة أكثر أهمية من معرفة المعلومات.
لا بد من تقوية الاتصالات من خلال المناقشات عبر الشبكات ومحركات البحث، كما أنه من الضروري متابعة تلك الروابط باستمرار وتقويتها والحفاظ عليها, وتشغيل الروابط التي لا تعمل لتيسير عملية التعلم المستمر.	بناء الاتصالات والحفاظ عليها يسهل عملية التعلم المستمر.

النظرية التواصلية وعمليتي التعليم والتعلم:

اختلفت عملية التعلم في بيئة web3.0 في ضوء النظرية التواصلية عن عملية التعلم التي تحدث في بيئة التعلم الإلكتروني التقليدي, ويمكن تحديد الرؤى والأبعاد حول عمليتي التعليم والتعلم في ضوء النظرية التواصلية من خلال المحاور الأتية:

أ- مفهوم عملية التعلم في ضوء النظرية التواصلية:

يؤكد سيمنز (Siemens,2005a,1;Siemens,2006b,41) أن عمليتي التعليم والتعلم في ضوء النظرية التواصلية تتم من خلال إطار اجتماعي شبكي فعال؛ حيث تتوزع المعرفة من خلال شبكة تتضمن المعلومات، والتقنيات، والأدوات غير البشرية.

نظام الشبكة في العلاقات في عمليتي التعليم والتعلم من وجهة نظر التواصلية مفهوم بسيط يتألف من عقد تربط بينهما وصلات، وتمثل العقد المعلومات والبيانات على شبكة الإنترنت, وتلك العقد من الممكن أن تكون (نصية – صوت – صورة), أما الوصلات فتمثل عملية التعلم ذاتها, وهي الجهد المبذول لربط هذه العقد مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية، أي أن عمليتي التعليم والتعلم في ضوء النظرية التواصلية تحدث عندما يتواصل المتعلم مع مجتمع التعلم؛ حيث إن مجتمع التعلم في حد ذاته يمثل شبكة تعليمية غنية بالأفراد الذين يمثلون عقد التعلم أو نقاط التقاء التعلم (Nodes), ومن خلال عملية التواصل فيما بينهم يحدث انتقال وتشارك في المفاهيم والأفكار فتتحقق عملية التعلم.



يتضح أن عملية التعلم في ضوء النظرية التواصلية تحدث عند تكوين شبكة, وإضافة عقد جديدة, وتكوين وإنشاء مسارات (وصلات) جديدة.

كما يشير دارو (Darrow (2009,6) إلى أن الاتصالات بين نقاط الالتقاء في شبكات التعلم الشخصية للفرد تختلف في القوة؛ حيث تعتمد على عدة عوامل, مثل الدافعية والخبرة، فالأفراد ذوو الأهداف التعليمية الخاصة تكون لديهم دوافع أكبر لعمل اتصالات جديدة، وكلما كانت نقاط الالتقاء (Nodes) أكثر شهرة وفي مجال اهتمام الفرد زاد اتصال نقاط الالتقاء بها.

ويرى كل من سيمنز ومراهن (Siemens,2005a,1;Marhan,2007,3) أنه في ضوء النظرية التواصلية يمثل المتعلم نقطة البداية في عملية التعلم، وأن التعلم الشخصي المنظم هو مجموعة من المهام المتكاملة، لذا فإن المتعلم بما يسهم به من معلومات وأفكار يغذى شبكات مجتمعات التعلم, وبذلك يصبح أحد المساهمين في عملية التعلم، ومن هنا يستمر تعلم الفرد.

ويرى عبد المجيد، محمد (2011, 103-104) أن النظرية التواصلية تقدم حلولاً لقصور النظريات السائدة؛ وذلك بتأكيدها على ما يلى:

- عملية التعلم هي عملية تكوين الترابطات والشبكات، وتتطلب عنصرين على الأقل؛ هما العقد Nodes، والوصلات Connections , وهي أي نوع من أنواع الروابط Links بين العقد Nodes.
 - 2. كلما كانت الصلة بين العقد قوية از دادت سرعة التدفق وانسياب المعلومات والمعارف وانتقالها من مجال إلى آخر بسهولة.
- 3. أن التعلم هي العملية التي تحدث عندما يتم نقل وتحويل المعرفة إلى شيء له معنى. وعبر "سيمنز" عن ذلك بمقولته "المعرفة هي القليل من (ما كمية الذي تعرفه؟) والكثير من (ما الذي وظفته؟).

ب- خصائص التعلم في ضوع النظرية التواصلية:

تتميز عمليتي التعليم والتعلم في ضوء النظرية التواصلية بعدة خصائص، ومنها: (مازن،2016؛ الغامدي، 9،2011؛ Downes,2007

- 1. يتضمن التعلم تعامل المتعلم مع كم هائل من المعلومات، ويحتاج المتعلم إلى القدرة على ربط المعلومات وتحديد الروابط بين المعلومات المختلفة.
- 2. يحدث التعلم في بيئات تتبدل عناصر ها المحورية باستمرار, وهي عملية ليست تحت سيطرة المعلم بالكامل, بل إن كل عنصر من عناصر العملية التعلم.
 التعليمية (معلم متعلم بيئة) يقوم بدور في عملية التعلم.
 - 3. يتسم التعلم بالتعاونية والاجتماعية والارتباط بين التعلم وبين الأنشطة والاهتمامات الأخرى لدى الفرد.
 - 4. تقوم الشبكات بدور مهم في تقويم فاعلية التعلم.
 - 5. يعتمد التعلم على القدرة على بناء الشبكات والتفاعل معها؛ حيث إن المعرفة تتوزع عبر الشبكات.
 - 6. يقوم التبادل غير الرسمي للمعلومات، والمنظم من خلال الشبكات، والمدعوم بالأدوات الإلكترونية، بدور أكثر أهمية من ذي قبل.
 - التعلم ليس مجرد نشاط للعقل الإنساني فقط, بل إن جزءاً منه يقع خارج عقل المتعلم.



8. يحدث التعلم بطرق مختلفة, منها المقررات الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، والبحث على شبكة الإنترنت، والمدونات؛ والفصول المدرسية ليست المصدر الوحيد للتعليم.

ج- الاختلاف بين عملية التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني التقليدي وعملية التعلم في ضوء النظرية التواصلية:

يؤكد سيمنز (Siemens(2006a,13 أن عملية التعلم الإلكتروني في ضوء النظرية التواصلية تتميز بأنها ديناميكية، حيوية، شبكية، متزامنة, ومندمجة مع الحياة، يحدث فيها تكامل واندماج بين المتعلمين لإنشاء بيئة تعلم شخصية. بينما بيئة التعلم الإلكتروني التقليدي ساكنة، مركزية، تحت سيطرة المعلم بالكامل, وغير متزامنة مع الحياة.

ويشير سيمنز (Siemens(2006a,22,23 أن عملية التعلم في ضوء النظرية التواصلية تتم من خلال المناقشات والمحادثات التي لا توفرها بيئة التعلم الإلكتروني التقليدي، التي تركز على تقديم محتوى تعليمي ثابت فقط، وتتضح أهمية المناقشات فيما يلي:

- أ يقوم المتعلمون بتحديد نقطة البداية للدخول إلى المناقشة.
 - ب تعمل المناقشات كمسارات تدفق المعلومات.
 - ج تنوع الأراء يعد مفتاحا رئيسا للتعلم.
- د تجميع واستخلاص المعلومات من خلال المناقشات يعد مهارة رئيسة.

ويرى سيمنز (Siemens,2010b,3,6) أن الاختلاف بين بيئة التعلم في ضوء النظرية التواصلية وبيئة التعلم الإلكتروني في مصادر التعلم ويرى سيمنز (Siemens,2010b,3,6) أن الاختلاف بين بيئة التعلم ويرى سيمنز (web3.0 في ضوء النظرية ومساحات العمل ودور المعلم والمتعلم, أدى إلى حدوث تغير في مجال المعرفة عند المتعلم؛ فأصبح أكثر اتساعاً في بيئة (web3.0 في ضوء النظرية التعلم الإلكتروني.

يتضح مما سبق أنه نتج عن البيئة التعليمية التواصلية الثرية بالأدوات والأنشطة والتفاعل اتساع مساحات التعلم, مما أثمر عن اتساع مجال المعرفة للمتعلم مقارنة بمجال المعرفة في ضوء التعلم الإلكتروني.

أنماط التعلم في ضوء النظرية التواصلية:

يشير كل من سيمنز ولي (Siemens, 2006b, 51-52; Luee, et all, 2010) إلى أن عملية التعلم في ضوء النظرية التواصلية تأخذ أنماطاً متعددة، وأدواتاً مختلفة، يمكن توضيحها من خلال جدول (2):



جدول(2): أنماط التعلم في ضوء النظرية التواصلية

التحديات	ختر	لماذا؟	بماذا؟	الأداة
Drawbacks	Good for	Why	For What	Tool
لا يجذب الطلاب، حيث يتجه إليه الطلاب عند الحاجة إليه فقط.	عند بداية عملية المتعلمين الجدد.	إطار ثابت يركز على خدم_ة الفئات المستهدفة من العملية التعليمية	هيكل تعليمي منظم مفروض من قبل خبراء في التعليم مثل: المقررات- البرامج- الدرجات.	التعلم الرسمي Formal Learning
منطلقات التعلم (الأهداف) قد لا تكون واضحة.	لاكتساب الخبرات والمهارات لمواجهة تحديات الحياة.	تعلم من خلال تبادل المشـــروعات وممارسة الأنشطة مع الآخرين.	تعلم قائم على المشكلة. تعلم لا يحدد الأهداف بطريقة واضحة قبل بدء التعلم تعلم قائم على مساحات تشاركية مرنة.	الخبر ات، و الألعاب و المحاكاة Experience, Games and Simulations
تحتاج إلى موجه أو مرشد ذي أساس علمي وخبرة وكفاءة عالية.	مـــتعلم مســـتهدف بعینه لتسریع أدائه.	تسريع ورفع كفاءة المتعلم.	تيسير وتوجيه المتعسر تعليمياً من قبل ميسر.	التوجيه والتدريب Mentoring and apprenticity
تحتاج إلى تطوير ومتابعة على أسس واضحة بصفة مستمرة.	معالجة نقاط الضعف في فترة قصيرة مركزة.	عمل باختصاص وكفاءة وتقديم مساعدة محددة لمعالجة نقطة ضعف معينة.	التعلم عند الحاجة لمعالجة نقطة ضعف معينة، ويمكن أن يعتمد على نهج جديد للدعم.	دعم الأداء Performance Support
كيف يحدد المتعلم طوال الوقت ما يجب معرفته؟	يستكشف المتعلم نفسه ويضع يده علم على مجالات الهتماماته.	يكون التعلم: ممتعــا – شخصــيا – متقنا.	تعلم يكون مدفوعاً برغبة شخصية من المتعلم.	تعلم ذاتي Self-learning
يحتاج التأسيس إلى وقت وجهد كبير.	الحــوار وتنــوع وجهات النظر	تصمیم موضوع یعرض وجهات نظر متعددة و آراء مختلفة.	واختلاف وجهات النظر	التعلم القائم على المجتمع Community-Based learning

أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوع النظرية التواصلية:

تغير دور المتدرب الذي يؤديه الأخصائي في ضوء النظرية التواصلية تغيراً جذرياً عن أدواره التقليدية في بيئات التعلم الأخرى، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ- الاختلاف بين دور أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء النظرية التواصلية ودوره في بيئة التعلم الإلكتروني:

إن دور أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء النظرية التواصلية يختلف عن دوره في بيئة التعلم الإلكتروني؛ حيث يوضح كل من سيمنز ويكسل (Siemens,2006b.6,9;Drexeler,2010,3) أن عملية التعلم تتم في بيئة تعلم ديناميكية حيوية, لذا يجب على المتعلم الانخراط في التعلم الشبكي الذاتي طول الوقت، ليس فقط لأنه يبحر بين تطبيقات web3.0 ولكن مطلوب منه أيضاً أن يأخذ دوراً نشطاً عن طريق اتخاذ قرارات حول كيفية البحث في محتوى معين يلبي تحقيق أهداف التعلم، مما يزيد لدى المتعلم الإحساس بالمسئولية.



بينما يقتصر دور أخصائي تكنولوجيا التعليم في بيئة التعلم الإلكتروني التقليدي على أنه مستقبل للمعلومة المقدمة له من قبل المعلم في بيئة تعلم ساكنة، مما يجعل مساحات المتدرب في بيئة التعلم الإلكتروني التقليدي ثابتة.

ويتضح من شكل (6) أن مسارات التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني التقليدية محددة وساكنة, بينما في بيئة التعلم التواصلية مسارات التعلم ديناميكية شبكية؛ حيث يبحث المتعلم بنفسه عن المعلومة, ثم يشاركها مع المعلم وزملائه عبر أدوات web3.0 مثل (قاموس الكلمات – أنطولوجيا الويب إلخ)

ب-أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء النظرية التواصلية:

يجب أن تتوافر في بيئة التعلم التواصلية لأخصائي تكنولوجيا التعليم عدة سمات, وهي: (مازن،2016, 36)

- 1. التركيز في مهام التعلم, حتى لو تعرض لبعض العوامل المشتتة للانتباه.
 - 2. إدارة تدفق المعلومات واستخلاص العناصر المهمة منها.
 - الاتصال بالأخرين من خلال شبكات شخصية للتعلم.
- 4. متابعة أحدث المعلومات، والقدرة على التقويم الناقد للمعلومات, وفحص المعلومات من حيث صدقها ودقتها.
 - 5. تحديد الأنماط الخفية من المعنى وقبول عدم الوضوح أحياناً.
 - 6. الثقة بالنفس والاستقلالية وتحمل المسئولية عن مشاركتهم في شبكات التعلم المختلفة.
 - 7. المشاركة المستمرة في تطوير محتوى الويكي الخاص بالمقرر الدراسي.
 - ج- الدور المهنى لأخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء النظرية التواصلية:

أشار (Siemens, 2010a, 16; Drexler, 2010a, 3-5) أن أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء النظرية التواصلية قد أتيحت له مجموعة من الأدوار، وهي:

- أ- المناقشة Discussion: حيث يحاور ويتشارك بأفكاره مع (زملائه- المعلمين- الخبراء) من خلال المدونات، والشبكات الاجتماعية, وغير ها.
 - ب- التفاعل Interaction: التفاعل مع زملائه من خلال أدوات التواصل الإلكترونية، وهذا التفاعل ينتج عنه أفكار جديدة.
 - ج- التنسيق Curation: حيث ينسق موضوع المحتوى ويشاركه مع زملائه من خلال مساحات التشارك (المدونات منصات البحث).
- د- التوسيع أو التضخيم Amplification: فعندما يقوم بنشر المادة التعليمية يشرع الزملاء بمشاركتها أو التعليق عليها, مما يؤدى إلى نشر المادة التعليمية.

إعداد أدوات القياس:



أولا: إعداد الاختبار التحصيلي:

1- الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل المتدربين في الجوانب المعرفية لبعض مفاهيم ومهارات web3.0.0 وإنشاء البيئات الافتراضية التي ينبغى تنميتها لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم قبل وبعد دراسة المحتوى العلمي على الموقع التعليمي لمفاهيم. web3.

2- مفردات الاختبار:

تم تحديد نمطين من الأسئلة الموضوعية لإعداد الاختبار، النمط الأول: أسئلة الاختيار من متعدد (20 سؤالا)، احتوت كل مفردة فيها على رأس سؤال وأربعة بدائل لفظية من بينهم بديل واحد يمثل الإجابة الصحيحة، والنمط الثاني: أسئلة الصواب والخطأ (20سؤالا)، وفي ضوء الموقع التعليمي على الإنترنت تمت صياغة مفردات الاختبار بصورة إلكترونية، ثم وضعت تعليمات الاختبار, وروعي فيها أن توضح للمتعلم كيفية التعامل مع الاختبار, وتسجيل الإجابة الصحيحة في المكان المخصص، ويوجد عداد للوقت لتوضيح ما تبقى من وقت الاختبار.

3- إنتاج الاختبار:

تم إنتاج الاختبار إلكترونيا باستخدام JavaScript ، PHp, وقاعدة البيانات باستخدام mysql server، والمحرر المستخدم في كتابة الأكواد Notepad، وبرنامج Phpmyadmin لبناء قاعدة البيانات والتحكم فيها.

4- طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بطريقة إلكترونية؛ بحيث يحصل المتعلم على درجة واحدة على كل مفردة يجيب عنها إجابة صحيحة، وصفر عن كل مفردة يجيب عنها إجابة ضحيحة، وصفر عن كل مفردة يجيب عنها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار 40 درجة، وتظهر نتيجة الاختبار فور الانتهاء المتدرب من الإجابة عن أسئلة الاختبار والضغط على زر (إرسال) أو بانتهاء الوقت المحدد للاختبار، وتسجل نتيجة الاختبار فور الانتهاء من الإجابة عنه.

5- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار برصد الزمن الذي استغرقه كل متعلم في المجموعة وعددها (40) من أخصائيى تكنولوجيا التعليم بمحافظة سوهاج، ثم قام الباحث بحساب متوسط زمن الاختبار، وقد وجد أن متوسط زمن الاختبار (45) دقيقة.

6- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه (السيد،1979، 459)، وقد تم التحقق من صدق الاختبار ومدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق عرض الاختبار في صورته الإلكترونية على عدد من المحكمين والخبراء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم،



وقد أوصى السادة المحكمون ببعض التعديلات على الاختبار منها إظهار نتيجة الاختبار للمتدرب، والتعديل في تنسيق جدول إظهار النتيجة، وتمييز لون الرسالة الإدارية وفقا لنتيجة المتدرب, ففي حالة اجتياز الاختبار تظهر الرسالة باللون الأخضر, وفي حالة عدم اجتياز المتدرب للاختبار تظهر الرسالة باللون الأحمر, وغيرها من التوصيات, وقد تم الأخذ بها في إنتاج الاختبار في صورته النهائية الإلكترونية.

7- ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على أفراد المجموعة نفسها في الظروف ذاتها (عبدالحفيظ, وباهي، 2002، 178)، ويهدف قياس ثبات الاختبار لمعرفة مدى خلو الاختبار من الأخطاء التي قد تغير من أداء الفرد من وقت لآخر.

وقد استخدم الباحث طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest لحساب الثبات، وفي هذه الطريقة يتم إعادة الاختبار التحصيلي على المجموعة نفسها تحت ظروف متشابهة قدر الإمكان، ثم استخدام معامل ارتباط مناسب بين نتائج التطبيق في المرتين، واستعان الباحث بمعامل ارتباط الدرجات الخام (مراد, وسليمان، 2002، 395).

جدول(3): معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي بطريقة بيرسون

معامل الارتباط	مجـ س ص	مجـ ص 2	مج س 2	مجص	مجـ س	عدد العينة	الاختبار التحصيلي
0.9	6123	9663	3949	303	195	10	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط للاختبار التحصيلي بلغ (0.9)، وبحساب ثبات الاختبار بلغت قيمة الثبات (0.90)، وذلك يدل على أن الاختبار ثابت إلى حد كبير (مراد, وسليمان، 2002، 360)، وبهذه الإجراءات أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق.

ثانيا: إعداد بطاقة الملاحظة *:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تنمية بعض مهارات web3.0 وإنشاء البيئات الافتراضية لدى أخصائيى تكنولوجيا التعليم، فقد تم استخدام بطاقة الملاحظة الملاحظة للتحقق من تنمية هذه المهارات، وقد مر إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

1- الهدف من بطاقة الملاحظة:

تمثل الهدف الرئيس من بطاقة الملاحظة في قياس الجانب الأدائي لبعض مهارات web3.0 وإنشاء البيئات الافتراضية لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم، بحيث يستطيع الباحث من خلالها تقدير مستوى أداء مجموعة البحث في المهارات التي تم تحديدها، وذلك قبل البدء في دراسة الموديولات على الموقع التعليمي وعقب الانتهاء منه.



2- إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

بعد تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورة أولية مشتملة على جميع المهارات الفرعية بالاعتماد على قائمة ههار ات web3.0 وإنشاء البيئات الافتر اضية التي تم إعدادها.

جدول(4): مستويات التقدير

لم يؤد لأكثر من مرة	لم يؤد	أدى بعد بحث مرة واحدة	أدى بنجاح مع بطء فى التنفيذ	أدى بنجاح وسرعة	
صفر	1	2	3	4	

تكونت بطاقة الملاحظة من (8) بطاقات ملاحظة فرعية تقيس كل بطاقة منها إحدى المهارات الرئيسة المراد قياسها.

3- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من السادة المحكمين، لمعرفة آرائهم والاستفادة من توجيهاتهم في مدى ملاءمة البطاقة للهدف الذي أعدت من أجله، وإبداء الرأي والمقترحات فيما يلي:

- سلامة الصياغة اللغوية للعبارات الواردة بالبطاقة.
 - وضوح العبارات التي تصف الأداء.
 - مناسبة التقدير المستخدم بالبطاقة.
 - مدى صلاحية البطاقة للتطبيق.

وقد أوصى السادة المحكمون ببعض التعديلات في بطاقة الملاحظة, ومنها تقسيم بطاقة الملاحظة إلى(8) ثم بطاقات ملاحظة بدلا من (3) بطاقات تحوى (115) مفردة، وغيرها من الملاحظات، وقد تم الأخذ بجميع توصيات السادة المحكمين لتصبح بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.
4- صدق بطاقة الملاحظة:

يقصد بصدق الأداة "قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه" (السيد، 1979، 549)، وللتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري للبطاقة، وقد أشار المحكمون إلى ملاءمة عبارات بطاقة الملاحظة ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.

5- ثبات بطاقة الملاحظة:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة تم استخدام درجة الاتفاق بين الملاحظين، والتي يقصد بها "تشابه التقديرات التي تسجل للمفحوص عند قيام أكثر من ملاحظ بتقدير درجة الملاحظة في أن واحد وبصورة مستقلة لكل ملاحظ على حدة" (الفتلاوي، 2003، 108)، وهنا يتم تحديد ثبات التقديرات بحساب نسبة الاتفاق بين تقديرات الملاحظين(أبو علام،1998، 437).



وقد استعان الباحث بأحد الزملاء المختصين في تكنولوجيا التعليم لتقدير أداء مجموعة (عددها 10) من أخصائيي تكنولوجيا التعليم، ثم قام كل من الباحث والزميل المشارك في الملاحظة باستخدام بطاقة الملاحظة لتقدير أداء أفراد العينة للمهارات المطلوبة من خلال التسجيل، ثم حساب نسبة الاتفاق بين تقديرات الباحث والزميل المشارك كما في الجدول التالي: (جابر، 2002، 69).

جدول (5): متوسط نسب الاتفاق لبطاقة الملاحظة، عدد العينة (10)

متوسط نسب معاملات الاتفاق	بطاقة الملاحظة
94	مهارة تنصيب برنامج WORD PRESS.
87	مهارة إنشاء اختيار المظهر للموقع.
95	مهارة اختيار الوسائط.
94	مهارة إنشاء الصفحات والقوائم على موقع word press.
89	مهارة إضافة استمارة المراسلات.
92	مهارة تشخيص القوالب والصفحات.
89	مهارة إضافة الصور المتحركة.
93	مهارة إضافة المقالات.

يتضح من جدول(5) أن نسبة اتفاق الملاحظين لمهارة "تنصيب برنامج WORD PRESS بلغت (94), مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، وبلغت نسبة اتفاق الملاحظين لمهارة "إنشاء اختيار المظهر للموقع " بلغت (87), مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، وبلغت نسبة اتفاق الملاحظين لمهارة "إنشاء الصفحات والقوائم على موقع word press" الختيار الوسائط" (95), مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، وكذلك نسبة اتفاق الملاحظين لمهارة "إضافة استمارة المراسلات "(89) مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، ونسبة اتفاق الملاحظين لمهارة الأبتة إلى حد كبير، ونسبة اتفاق الملاحظين لمهارة إضافة الصور المدحظين لمهارة تشخيص القوالب والصفحات "(92) مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، ونسبة اتفاق الملاحظين لمهارة إلى حد كبير, وبعد المتحركة" (89) مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، ونسبة اتفاق الملاحظين لمهارة "إضافة المقالات" (93) مما يعني أنها ثابتة إلى حد كبير، ونسبة اتفاق الملاحظين المهارة التطبيق.

نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا المحور النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، ثم عرض بعض البحوث المقترح إجراءها استكمالا للبحث الحالي.

نتائج البحث:

💠 فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي لبعض مفاهيم الويب 3.0 لأخصائي تكنولوجيا التعليم:

للإجابة عن سؤال البحث الذي نص على "ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مفاهيم الويب 3 لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم؟"



وللتحقق من الفرض البحثي والذي نصمه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطى درجات أخصائي تكنولوجيا التعليم في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

تم استخدام مقياس مربع إيتا (η2) لمعرفة حجم أثر المتغير المستقل(البرنامج التدريبي) في المتغير التابع(تنمية مفاهيم الويب3.0) بحساب متوسطي مجموع درجات مجموعة البحث للاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي، وباستخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة. وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية "SPSS" (أبو علام،572،1998-575؛ عصر،2003؛ عبد الحفيظ؛ وآخرون،2004، 235؛ الشربيني،2007 ،81)، وجدول(6) يعرض ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية لنتائج البحث.

,,	.			- (, , , ,		
_		_	_	_	_	_	

جدول (6): قيمة مربع إيتا (π2) لحجم أثر البرنامج التدريب في تنمية الجانب المعرفي لمفاهيم الويب 3.0

مقدار حجم الأثر	قيمة مربع إيتا	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الفرق بين المتوسطين	الانحر اف المعيار ي	المتوسط	عدد العينة	التحصيل
مرتفع	0,98	39	62,65	35,10	4,09	16,75	40	القبلي
					4,57	51,85		البعدي

يتضح من الجدول (6) أن قيمة "ت" تساوى (62,65) عند درجات حرية (39), وهي تدل على وجود فرق بين متوسطى درجات مجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر) الذي بلغ متوسطة (51,85) في مقابل (16,75) للتطبيق القبلي.

وتم حساب قيمة مربع إيتا(2 η) (العامري، 2006، 233) وبلغت (0,98)، مما يدل على أن للبرنامج التدريبي أثرا كبير الحجم في اكتساب الجانب المعرفي لبعض مفاهيم الويب0.2؛ حيث توضح هذه القيمة أن البرنامج التدريبي أسهم بنسبة (98%) من التباين الكلي في تنمية هذه المفاهيم، وهي نسبة كبيرة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم الويب 3.0 لعينة الدراسة المستهدفة. وهي أخصائيو تكنولوجيا التعليم (إذا كان حجم الأثر=0,2 يكون التأثير ضعيفا، وإذا كان حجم الأثر= 0,5 يكون التأثير متوسطا، وإذا كان حجم الأثر=0,8 يكون التأثير كبيرا)، (عصر،2003).

وحقق البرنامج التدريبي فاعلية في تنمية مفاهيم الويب 3.0 المستهدفة لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم، حيث وجد فرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للاختيار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر) لدى مجموعة البحث الذي بلغ متوسطة (51,85) في مقابل (16,75) للتطبيق القبلي، وبحجم أثر كبير بلغت قيمته (0,98) وفقا لمقياس مربع إيتا (2η) لحجم الأثر، وبنسبة كسب بلغت (1,4) وفقا لمعادلة نسبة الكسب المعدلة لـ "Black".



وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات, منها: طلبة(2001)، وحسن(2003), و(Kwon,F,,2004)، وصالح (2003), والسيد (2005), وعياد (2008)، ومحمد (2009)، والطاهر (2010)، وإبراهيم (2010)، وحجازي (2010)، والتي أشارت جميعها إلى فاعلية مواقع التعلم الإلكتروني القائم على الإنترنت في اكتساب الجوانب المهارية للمتعلمين،

أ- نسبة الكسب المعدلة "لـBlack":

جدول (7): نسبة الكسب المعدلة "لـBlack" ودلالتها على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم الويب 3.0,

نسبة الكسب المعدلة	بط	المتوه	النهاية العظمى	المتغير	
	بعدی	قبلي	للدرجات		
1,4	51,85	16,75	25	مفاهيم الويب 3.0	

من الجدول (7) يتضح أن نسبة الكسب المعدلة أكبر من (1,2) حيث بلغت (1,4) مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات الويب.

ترجع فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم الويب 3.0 إلى:

- 1- الحاجة التعليمية: فقد وجد أخصائي تكنولوجيا التعليم في البرنامج التدريبي ما يلبى احتياجاتهم الفعلية, والتي تساعدهم في القيام بأدوار هم التعليمية في العملية التعليمية; حيث اتخذت وزارة التربية والتعليم أسلوب التعلم الإلكتروني بنوعية القائم على الإنترنت(متزامن وغير متزامن), وغير القائم على الإنترنت منهجا لها في جميع المستويات، ومن أهم معايير التوكيد والجودة التي تطبق بالمدارس وجود موقع إلكتروني خاص بكل مدرسة، إضافة إلى تغيير المناهج التعليمية هذا العام وتحميلها على موقع وزارة التربية والتعليم, وكان ذلك سببا قويا في تلبية رغبات أخصائي تكنولوجيا التعليم في تنمية مفاهيم الويب2.0, وتنوع أساليب البحث العلمي وفقا للمستحدثات الجدية للتكنولوجيا.
- 2- إعداد الموقع التعليمي باستخدام أحد نماذج التصميم التعليمي، لذا فقد تم تصميم وتطوير الموقع التعليمي في ضوء مجموعة معايير التصميم الجيدة، كما تم بناء الموقع التعليمي وفقا لمعايير تصميم المواقع وصفحات الإنترنت بشكل خالٍ من أخطاء التصميم والبرمجة, حقق الموقع التعليمي فاعلية في تنمية مفاهيم الويب 3.0 المستهدفة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، حيث وجد فرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر) لدى مجموعة الدراسة، والذي بلغ متوسطة (356,63) في مقابل (130,15) للتطبيق القبلي، وبحجم أثر كبير بلغت قيمته (0,99) وفقا لمقياس مربع إيتا (2n) لحجم الأثر، وبنسبة كسب بلغت (1,4) وفقا لمعادلة نسبة الكسب المعدلة "لـBlack".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2002)، والسيد(2005)، ومحمد؛ الدسوقي(2003)، (2003)، (Richard,E,,2003)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2002)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والسيد (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، وسالم (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، وسالم (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، وسالم (2008)، والنتيجة مع نتائج عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، وسالم (2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، وخليل (2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: الصالح(2008)، والنتيجة عدة دراسات منها: المناسخ (2008)، والنتيجة دراسات منها: المناسخ (2008)، والنتيجة دراسات (200





والتي أكدت جميعها فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مفاهيم الويب 3.0 لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم, وقدرته على التعلم المتزامن وغير المتزامن, واتباع أسلوب التعلم الفردي والتي ساعدت الباحث في تصميم الموقع الخاص به.

وتم حساب فاعلية الموقع التعليمي باستخدام معادلتي نسبة الفاعلية "لماك جوقيان"، ونسبة الكسب المعدلة "لـ Black ",

(أ) حساب نسبة الفاعلية لـ "ماك جوجيان ":

حساب متوسط نسبة الفاعلية لـ "ماك جوجيان" في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التعلم الإلكتروني، والجدول (3) يعرض نتائج حساب متوسط نسبة الفاعلية.

جدول(8): متوسط نسبة الفاعلية لـ "ماك جوجيان" لتحصيل الجوانب المعرفية لمفاهيم الويب 3.0

متوسط نسبة الفاعلية لماك جوجيان	الدرجة النهائية	متوسط التطبيق البعدي	متوسط التطبيق القبلي
0,95	150	143,30	22,37

من جدول (8) السابق يلاحظ أن نسبة الفاعلية لتحصيل الجوانب المعرفية لمفاهيم الويب 3.0 تساوى (0,95) أعلى من القيمة المحكية (0,6) لـ "ماك جوجيان، وهذا يدل على أن الموقع التعليمي يحقق فاعلية كبيرة في تحصيل الجوانب المعرفية لمفاهيم الويب 3.0، ويرجع ذلك إلى تقديم الجوانب المعرفية للمفاهيم بشكل مناسب من خلال الموقع.

(ب) حساب نسبة الكسب المعدلة لـ "Black":

حساب متوسط نسبة الكسب المعدلة لـ Black للتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية مفاهيم الويب 3.0، وجدول (9) يعرض نتائج حساب تلك النسبة.

جدول(9): نسبة الكسب المعدلة لـ "بلاك" ودلالتها على فاعلية البرنامج في تنمية مفاهيم الويب 3.0

	ch:··	المتوسط		to the state		
دلالة النسبة	نسبة الكسب المعدلة	بعدى	قبلي	النهاية العظمى للدرجات	المتغير	
دالة على الفاعلية	1,77	143,30	22,37	150	تحصيل الجوانب المعرفية لمفاهيم الويب 3.0	

من جدول (9) السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدلة أكبر من (1,2) حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة (1,77), مما يشير إلى فاعلية الموقع التعليمي في تنمية مفاهيم الويب 3.0 (مجموعة البحث) للجوانب المعرفية.



تحليل النتائج وتفسيرها:

- تفسير النتائج الخاصة بفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي لمفاهيم الويب 3.0 المستهدفة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم:

حقق البرنامج التدريبي فاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الويب 3.0 المستهدفة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، حيث وجد فرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر) لدى مجموعة البحث الذي بلغ متوسطه (51.85) في مقابل (16.75) للتطبيق القبلي، وبحجم أثر كبير بلغت قيمته (0.98) وفقا لمقياس مربع إيتا (2η) لحجم الأثر، وبنسبة كسب بلغت (1.4) وفقا لمعادلة نسبة الكسب المعدلة لـ "بلاك".

- تفسير النتائج الخاصة بفاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإنترنت في تنمية الجانب الأدائي لمهارات الويب 3.0 المستهدفة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم:

حقق البرنامج التدريبي القائم على الإنترنت فاعلية فى تنمية الجانب الأدائي لمهارات الويب 3.0 المستهدفة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، حيث وجد فرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر) لدى مجموعة الدراسة، والذي بلغ متوسطة (356.63) في مقابل (130.15) للتطبيق القبلي، وبحجم أثر كبير بلغت قيمته (0.99) وفقا لمقياس مربع إيتا (2ŋ) لحجم الأثر، وبنسبة كسب بلغت (1.4) وفقا لمعادلة نسبة الكسب المعدلة لبلاك "Blake".

ب- توصيات البحث ومقترحاته:

أ- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يوصى الباحث بما يلي:

- 1- تجهيز مقررات إلكترونية وإعداد برمجيات توضح كيفية بناء الويب الدلالي لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم.
- 2- إعادة النظر في أسلوب معالجة بعض أساسيات تكنولوجيا التعليم (مفاهيم مهارات تعميمات) التي تقدم لطلاب كلية التربية نوعية، عن طريق تصميم بعض المواقف التعليمية التي تقوم على تنويع الإستراتيجيات التدريسية الحديثة, وتؤكد إيجابية المتعلم وتؤدي إلى إثارة وتحريك التوازن المعرفي لدى المتعلم، والذي يمهد لعملية البناء المعرفي، وإعادة عملية البناء اللازمة للاستيعاب طبقا لمبادئ النظرية التواصلية.
- 3- توفير ماهية البيئة اللوجستية لتلبية متطلبات توظيف أدوات الويب الدلالية في عمليتي التعليم والتعلم, والقدرة على استيعاب تلك المفاهيم الخاصة بـ .web3.0
- 4- إعداد برامج تدريبية لأخصائي تكنولوجيا التعليم العاملين مع فئات التربية الخاصة (متفوقين، وموهوبين، ذوي الإعاقة السمعية، ذوي الإعاقة الفكرية، وغيرها) وإعداد بنية تحتية في ضوء أدوات الويب الدلالي, وإعداد قاموس كلمات خاصة بهم ولمفاهيميهم الخاصة في التعلم.



5- محاولة الاستفادة من النظريات والبحوث التي أجريت في مجال web3.0 وكيفية إعداد أدواته، لمعرفة أفضل نماذج التصميم وأكثرها ملاءمة لخصائص المتدربين ولطبيعة التعلم الإلكتروني.

ب- مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- 1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية بعض مفاهيم أنطولوجيا الويب واتجاهاتهم نحو التعلم المبني على الشبكات.
- 2. فاعلية محركات البحث في الويب الدلالي في تنمية الذكاء الاصطناعي وأثره على تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو التعلم الافتراضي.
- 3. واقع توظيف مهارات التصميم والاستخدام للبيئات الافتراضية في العملية التعليمية لتنمية مفاهيم الواقع المعزز والتفكير التأملي في ضوء مبادى النظرية البنائية.
- 4. فاعلية موقع تعليمي في توظيف مهارات برمجة web3.0 في العملية التعليمية لأخصائي تكنولوجيا التعليم لتنمية الاتجاه نحو تصميم المقررات الإلكترونية.
 - 5. معوقات تصميم واستخدام بيئات التعلم الافتراضي من قبل أخصائيي تكنولوجيا التعليم بجمهورية مصر العربية.
- 6. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي باستخدام بيئات التدريب الافتراضية على تنمية مهارات التقويم الإلكتروني لدى أخصائيي تكنولوجيا
 التعليم.



قائمة المصادر والمراجع

- إبراهيم، أحلام دسوقي عارف. (2010). "فاعلية برنامج مقترح في إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية بعض مهارات التعلم الإلكتروني وتنمية الاتجاه نحوه". رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة أسيوط.
 - أبو علام، رجاء محمود. (1998). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
 - إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
 - الأكلبي، على بن ذيب (2012). تطبيقات الويب الدلالي في بيئة المعرفة، الرياض، مجلة مكتبة فهد الوطنية، المجلد (18)، العدد (2) نوفمبر.
 - التوداري، عوض حسين محمد. (2009). تكنولوجيا التعليم مستحدثاتها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الكتب للطباعة والنشر.
- الجبروني، طارق على حسن. (2007). "برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعاوني أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين بجامعة قناة السويس"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة.
 - الجزار، عبد اللطيف بن الصفى (2002). مقدمة في تكنولوجيا التعليم- التطبيق والنظرية. كلية البنات: جامعة عين شمس.
- الجمل، أحمد على حسين. (2005)." تحديات استخدام التعليم الإلكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية". مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ص ص 13- 29.
- الحصرى، أحمد كامل. (2000، 26-27 أبريل). "منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الواقع والمأمول". مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث، المؤتمر العلمي السابع. منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات الواقع والمأمول، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد(10)، ص ص 255- 299.
 - الخليفة، هند. (2007). الويب الدلالية: فرع من فروع الذكاء الاصطناعي, بتاريخ 2018/12/15, متاح على:
- http://knol.google.com/k/hend-al-khalifa/m7dud9fstqas5/6 -
- الخليفة، هند بنت سليمان. (2010). "الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني، دراسة مقارنة بين النماذج الأربع للتعليم عن بعد". كلية الحاسب ونظم المعلومات- جامعة الملك سعود.
- الزامل، زكريا بن عبد الله (2004). تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في بعض مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب. المؤتمر التقني السعودي الثالث، 11 15 ديسمبر، الرياض: المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، متاح على http://www.elearning.edu.sa/forum/showthread.phpt?t=1753
 - الشربيني، زكريا. (2007). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الشرنوبي، هاشم سعيد إبراهيم. (2005)." توظيف المعايير العالمية للجودة الشاملة لإعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم في وضع منظومة المعايير القومية في هذا المجال". المؤتمر العلمي السنوي العاشر، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة عين شمس- القاهرة، الكتاب السنوي، الجزء (2)، المجلد (15)، 653- 695.
 - العباسي، حسام مصطفى (2010). الويب الدلالي, متاح بتاريخ 2017/11/28
- http://alabbasyblogger.blogspot.com/2010/10/semantic-web.html -
- الفقى، ممدوح سالم. (2005). "برنامج تدريبي مقترح معد وفق أسلوب النظم لتوظيف مهارات الاتصال للتعليم الإلكتروني لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم". رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة.
 - الكنعان، هدى محمد. (2008). استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس, الملتقى الأول للتعلم الإلكتروني في التعليم العام. الرياض.
- النشرتي، مؤمن سيد (2012). "محركات البحث الدلالية على الشبكة العنكبوتية دراسة مسحية تحليلية لوضع مواصفات محركات بحث دلالية عربية " رسالة ماجستير – كلية الأداب – جامعة القاهرة.
- المؤتمر العلمي السنوي العاشر. (2005). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة عين شمس-القاهرة، المجلد(15).
 - الهادي، محمد (2005) تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها, ط3، دار الشروق: القاهرة.
 - بامفلح، فاتن سعيد (2008). محركات البحث الدلالي في ظل تطبيقات الويب الدلالي، الرياض, مكتبة الملك فهد الوطنية.
 - خميس، محمد عطية. (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- زين الدين، محمد محمود؛ الظاهري، يحيى بن حميد. (2010). "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام بعض وسائط التعليم الإلكترونية في تعليم العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة". مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تنمية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب خلال الفترة من 12-14 أبريل، جامعة الملك سعود- كلية التربية.



- سويفي، محمود صديق. (2008)." فعالية برنامج مقترح في تكنولوجيا المعلومات لطلاب كلية التربية لتنمية مهارات استخدامها والاتجاه نحوها". رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أسيوط.
- طلبه، محمد فهمي. (2002، نوفمبر). "دور المعلوماتية في التعليم عن بعد". الدورة التخصصية الأولى في إعداد المقررات إلكترونيا. المجلس الأعلى للجامعات بالاشتراك مع جامعة قناة السويس- الإسماعيلية.
- عبد الحفيظ، إخلاص محمد؛ باهي، مصطفى حسين؛ النشار، عادل محمد. (2004). التحليل الإحصائي في العلوم التربوية: نظريات- تطبيقات-تدربيات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد العاطى، حسن الباتع .(2007). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. جامعة القاهرة.
- عبد الهادى, محمد فتحى (2009). الاتجاهات الحديثة في التحليل الموضوعي للمعلومات وموقف قطاع المعلومات العربي منها في أعمال المؤتمر العشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الدار البيضاء، 1-2 ديسمبر.
- عثمان، الشحات سعد محمد (2006، يوليو). "مشروع مقترح لتوظيف الإنترنت في تدريب المعلمين على متابعة المستحدثات التكنولوجية التعليمية في التدريس". مجلة كلية التربية بدمياط- جامعة المنصورة، العدد (46)، ص ص 104-196.
- (2006). "تحديد مهمات أخصائي تكنولوجيا التعليم العام في ضوء المستحدثات التكنولوجية التعليمية وتقويم أدائه الوظيفي بمدارس محافظة دمياط". مجلة تكنولوجيا التعليم، الكتاب السنوي، عدد خاص، المجلد(16)، ص 128 128
 - عزمي، نبيل جاد. (2008). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.
 - عزمى، هشام. (1997). مواقع المكتبات والمعلومات كدراسة تحليليه لشبكة الإنترنت. مجلة المكتبات والمعلومات العربية.
- عصر، رضا مسعد السعيد. (2003). "حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية". المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد (2)، دار الضيافة- عين شمس، ص ص 643-674.
- على، سامية على محمد. (2004)." الكفايات المهنية لأخصائي تكنولوجيا التعليم ودور برنامج الإعداد في تنميتها، دراسة تحليلية". رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة.
- عيادات، يوسف أحمد. (2005، يوليو)." التعليم الإلكتروني: العقبات والتحديات والحلول المقترحة". دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية محكمة، كلية التربية- جامعة حلوان، المجلد(11)،العدد(3)، ص ص 207- 230.
- غانم، حسن دياب على. (2009). "فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية". رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
 - فالوقى، محمد هاشم. (1991). التدريب أثناء العمل، دراسة لبعض جوانب التنمية المهنية. طرابلس: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.
- محيا، عبد الله يحيى. (2008). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني E-learning على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة دكتوراة. جامعة أم القرى, مكة المكرمة.
- وهبة، إكرام فاروق. (2005). قواعد البيانات الإلكترونية وإستراتيجيات البحث على الشبكات. في محمد عبد الحميد (محرر). منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة: دار عالم الكتب، ص ص155 -216.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Adams, Thomas G. (2002). Journal of staff development. Visit to a virtual training program: Professional development Leader Spins his Foundation on a web. V23 N.1. PP32-35.
- kiss, H. O. (1989). Statistical Concepts for The Behavioral Science. London, Allyn and Bacon.
- Race, (2003). How to Study: Practicaltips For University students . Australia : Blackwell
- Tony Bingham.(APRIL,2011).LISTEN TO THIS FEATURE ,American Society for Training &Development ,T+D ,USA ,Birmingham ,Alabama
- Jansen, B.J. &Spink, A.(2005). How are we searching the world wide web? A comparison of nine larg search engine transaction logs. Information processing and management, 42(1) 248-263
- Umesha Naik D Shiva Lingaiah .(2008).comparative Study of web 1.0, web2.0,and web3.0 ,International Caliber, University of Allahabad, Allahabad, India, February 28-29& march1

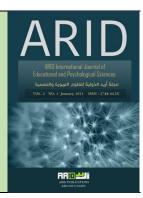




ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 3 ، المجلد 2 ، كانون الثاني 2021 م

The university professor's evaluation of the distance education system in light of the Corona pandemic

Herkas Wasela

Buhtan Abdulqadir

تقييم الأستاذ الجامعي لنظام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا

بَهتان عبد القادر

حرقاس وسيلة *

جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر

harkaspsy@hotmail.fr*

https://arid.my/0004-0036

https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.234



ARTICLE INFO

Article history:
Received 09/09/2020
Received in revised form 04/10/2020
Accepted 04/12/2020
Available online 15/01/2021
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.234

ABSTRACT

The study aims to identify the difficulties of teaching-learning performance facing teachers, whether in terms of performance or reception by students in light of the Corona pandemic and quarantine. The study relied on the descriptive approach to evaluate the teaching-learning performance with the application of a questionnaire for teachers and another for students. The results revealed several difficulties facing the professor and the student alike, whether in terms of controlling the skills and techniques of distance education and its technological means, or regarding the organization of lessons and pedagogical activities.

Key words: online teaching in Algeria - assessment of online teaching - difficulties of online teaching-Covid-19.



الملخص

هدفت الدّراسة إلى تحديد صعوبات الأداء التعليمي التعلّمي التي تواجه الأساتذة، سواء من ناحية أداء الأستاذ أو التلقي من قِبل الطلبة في ظل جائحة كورونا والحجر الصحي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتقييم الأداء التعليمي التعلّمي, مع تطبيق استبانة للأساتذة وأخرى خاصة بالطلبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة صعوبات تواجه الأستاذ والطالب على حد سواء، إن كان بخصوص التحكم في مهارات وتقنيات التعليم عن بعد ووسائطه التكنولوجية، أو بخصوص تنظيم الدروس والنشاطات البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد في الجزائر - تقييم التعليم عن بعد – صعوبات التعليم عن بعد – كوفيد -19.



تمهيد:

التعليم عن بعد هو شكل متطور من التعليم المبرمج الذي يعد من الإستراتيجيات التعليمية القديمة نسبيًا, اهتمت بتطويره الدول المتقدمة وأدمجته في كل مجالات التعليم والتكوين، بينما غفلت عنه الدول المتخلفة واعتبرته من الرفاهية التي لا تحتاجها؛ نظرًا لظروفها وإمكانياتها, وخاصة لأذهان مسيريها غير الواعية بأهمية التنمية الشاملة لبلدانها، غير المنفتحة على التطور العلمي والتغيرات التي تحدث عبر العالم, حتى جاءت جائحة كورونا (كوفيد-19)، وأُغلقت المدارس والجامعات، وتعطلت الدراسة، وتأخرت النشاطات البيداغوجية، وأُجلت الامتحانات والنجاحات؛ حينها أيقن هؤلاء أنه لا مناص من إيجاد بديل عن التعليم الحضوري، وأن التعليم عن بعد هو الحل الوحيد لاستدراك هذا التأخر.

في هذا السياق سارعت الجامعة الجزائرية عمومًا، وجامعة 8 ماي 1945 قالمة خصوصًا- على غرار بقية الجامعات العربية والعالمية- إلى تفعيل التعليم عن بعد، وأنشأت منصة لوضع المحاضرات والأعمال التطبيقية (نظام موودل)، وBigBlueButtonBN لإنجاز الدروس وعرضها. وكان النجاح في التطبيق هو الرهان والتحدي الأكبر والأمر الحاسم؛ لأن الجهود غير الناجحة في تنفيذ التعليم عن بعد ستنعكس بوضوح على مخرجات الجامعة.

ويعد أحد أهم المتطلبات الأساسية للتنفيذ الناجح للتعليم عن بعد هو الحاجة إلى دراسة متأنية لطريقة التدريس الأساسية أو كيفية حدوث التعلم عبر الإنترنت.

1- إشكالية الدراسة:

لكن إذا كان التعلّم الذي نسميه "الكلاسيكي"، أي لا يعتمد على الوسائل التكنولوجية, يسمح بالتفاعل بين الطالب والأستاذ، بسبب الحضور المباشر, يسمح بالتعلّم الاجتماعي والعاطفي (الدخول والخروج في الوقت المحدّد، احترام الأخر،... إلخ)، والتعلّم النفس- حركي (تعلّم كيفية استغلال المعلومة، واستثمارها..), من شأنه أن يسمح بالتعلّم السطحي (الحفظ لأجل الامتحانات)، والتعلّم العميق (استخراج المعنى، البحث عن المبادئ الأساسية للموضوع، ربط المفاهيم الأساسية). (بهتان, 2017, 201-196).

وفي ظل جائحة "كوفيد-19"، ومن الناحية العملية، قد يصعب- غالبًا- ما يكون هذا هو الجانب الأكثر إهمالًا في أي جهد لتطبيق التعليم الإلكتروني.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما صعوبات الأداء التعليمي التعلّمي التي تواجه الأستاذ والطالب على حد سواء في أثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كوفيد 19؟

2- فرضيات الدراسة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم عن بعد وصعوبات الأداء التعليمي لدى الأستاذ(ة)، عند مستوى الدلالة (p<0.05).



1.2- الفرضيات الجزئية:

- للتعليم عن بعد عدة صعوبات من شأنها أن تعرقل الأداء التعليمي لدى الأستاذ والتعلّمي لدى الطالب.
 - التعليم عن بعد لا يعوض التعليم الحضوري بل يكمّله.

أهداف الدراسة:

- تقييم أداء الأستاذ التعليمي عن بعد.
- تقييم أداء الطلبة التعلّمي عن بعد من خلال استجابات الأساتذة.
- تحديد الصعوبات التي تواجه كل من الأستاذ والطالب في الأداء التعليمي والتعلّمي.
- وضع المقترحات الضرورية لتسهيل أداء الأستاذ في العملية التعليمية التعلّمية بناء على نتائج الدّراسة.
- دعم الأساتذة والطلبة لاعتماد أسلوب التعليم والتعلّم الإلكتروني، كونه الخيار الوحيد في ظل جائحة "كوفيد-19".

أهمية الدراسة:

- الإسهام في النهوض بالتعلم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية في أثناء وبعد جائحة كوفيد-19.
- أصالة الموضوع, وتظهر من خلال خصوصية الحالة الصحية غير المسبوقة والمستمرة للعالم كله، والتي بدأت في الأشهر الأخيرة من عام 2019، مما تسبب في إغلاق المدارس والجامعات الشهور.
 - لجوء الجامعة الجزائرية إلى التدريس عبر الإنترنت، لتجنب الوقوع في أزمات من قبيل التوقف عن الدّراسة.
- إبراز الصعوبات التي يواجهها كل من المعلمين والطلاب، سواء بخصوص التحكم في أدوات التعلم الإلكتروني، أو تنظيم الفصول والأنشطة التربوية.

محددات الدراسة:

- المكانية:

تمت الدّراسة في جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر. تحديدًا في كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية. والتي تحتوي على ستة (6) أقسام, إضافة إلى الجدع مشترك للعلوم الإنسانية. كما هو مبين في الجدول(1).



- الزمانية:

استمرت الدّراسة خمسة (5) أشهر بعد بداية الحجر الصّحى في الجزائر. منذ سبتمبر 2019، إلى غاية أكتوبر من السنة نفسها.

3- الخلفية النظرية:

1.3- تعريف التعليم عن بعد:

في النصف الثاني من القرن العشرين، تزايدت الحاجة لتمديد سن التعليم في الدول المتقدمة، عملًا بمبدأ ديمقراطية التعليم كحق من حقوق الإنسان, حسب ما أفادت به منظمة اليونسكو؛ حيث صار التعليم إلزاميا في مراحله الأولية ومفتوحًا في المرحلة الثانوية والجامعية. وبدأ حينها تطبيق الإجراءات الأولى للتعليم عند بعد؛ ففي الستينيات من القرن الماضي، ظهرت الجامعة المفتوحة Open والجامعية. وبدأ حينها تطبيق الإجراءات الأولى للتعليم عند بعد؛ ففي الستينيات من القرن الماضي، ظهرت الجامعة المفتوحة university في المملكة البريطانية و Teluq في الكيبيك - كندا؛ بغرض إتاحة الفرصة للشباب للتعلم في المكان والوقت الذي يختارونه (حرقاس, 2020، 1176 -1192).

والتعليم عن بعد أو التعلم الإلكتروني هو التواصل بواسطة أحدث تقنيات الحوسبة مثل الإنترنت وشبكة الويب العالمية. ويشير Longmire (2001) إلى أن "التعليم الإلكتروني يغطي مجموعة واسعة من التطبيقات والعمليات مثل التعلم القائم على الكمبيوتر, وأنظمة التعلم القائمة على الويب, والفصول الدراسية الافتراضية, ومجموعات البرامج الجماعية للتعلم التعاوني الرقمي، وهو أكبر بكثير من مجرد تدريب عبر الإنترنت أو قائم على الكمبيوتر التدريب الذي يشمل إدارة المعرفة ودعم الأداء الإلكتروني".

ويتميز التعليم عن بعد بخصائص عدة حددها "كيجان" (Keegan (1980)، على النحو التالي:

- فصل المتعلم عن المعلم.
- استخدام الوسائط كوسيط بين المعلم والمتعلم (مثل، تلفزيون، راديو، إلخ).
- تسهيل تبادل المعلومات في اتجاهين؛ حيث يكون المتعلمون كفرد وليس كمجموعة، والتربويون كشكل صناعي.

ويعرف "روزنبرغ" (Rosenberg (2001) مصطلح التعليم الإلكتروني على أنه استخدام تقنيات الإنترنت على نطاق واسع, بحيث يعطى مجموعة من الحلول التي تعزز المعرفة والأداء.

ويعتمد التعلم الإلكتروني على اقتراح ﴿﴿رُوزُنبُرُغُ﴾ على ثلاثة معايير أساسية, هي:

- متصل بالشبكة للتحديث والتوزيع الفوري (تخزين / استرجاع وتبادل المعلومات).

- توزيع المحتوى عبر الكمبيوتر بشكل أساسي عبر الإنترنت، والإنترانت/ إكسترانت باستخدام WWW.
 - يركز على أوسع رؤية للتعلم وعلى حلول التعلم (Hemant,2014, 423-434).



وبما أنه لا يُوجد في التعليم عن بعد اتصال مباشر أو تقارب جسدي بين الأستاذ والطالب، فإن استجابات الطرفين والتفاعل بينهما يتم بآليات تختلف عنها في التعليم الحضوري؛ فتكون إما بشكل مباشر عبر الآلة، أو بشكل غير مباشر باستخدام البريد الإلكتروني، والشات (Claudine,2020).

2.3- دواعي التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية:

المرجع: المراسلة رقم 1385/أ. ع/2020 المتضمنة لنسخة أولية عن المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتعليم العالي, الذي تم إعداده في ضوء الاقتراحات التي تقدمت بها الندوات الجهوية للجامعات الجزائرية وهياكل الإدارة المركزية ومجموعة من الخبراء المختصين. جاء في هذا المشروع أن الإصلاحات الواجب إجراؤها على منظومة التعليم العالي، يجب أن تهدف إلى جعل الجامعة الجزائرية في مستوى المعابير الدولية في مجال إنتاج المعارف, وتكوين عالي التأهيل, والإسهام في إيجاد الحلول العلمية والعملية للمشاكل التي يواجهها المجتمع الجزائري, لا سيما في ظل جائحة كورونا كوفيد-19-. كما حدد المشروع الاختلالات التي رصدتها عملية التقييم, والتي تحتاج إلى حلول استعجالية, نذكر منها:

- التزايد المستمر في التعدادات الطلابية التي تلتحق بالتعليم العالي, مما يجعل بلوغ رهان الجودة في التعليم والحوكمة من الصعب تحقيقه، وهو ما يتطلب اعتماد طرق ومناهج جديدة في التعليم عن طريق استعمال التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم, والحوكمة والتوفيق بين مبدأ مجانية التعليم والحق في الالتحاق بالتعليم العالى لكل حامل شهادة البكالوريا, وضمان جدة مخرجات الجامعة.
 - غياب أدوات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث يفتقد مسؤولو هذه المؤسسات لأدوات تمكنهم من صياغة مشروع المؤسسة وتحقيق أهدافهم وإستراتيجياتهم في مجالي التعليم والبحث.
- عدم اعتماد معايير النوعية والجودة في التعليم العالي, وغياب ثقافة التقييم الذاتي والتقييم الخارجي لأنشطة وسير مؤسسات التعليم العالي.
 - غياب خارطة للتكوين تراعي توزيع أمثل للهياكل القاعدية الجامعية عبر التراب الوطني، وتربط التعليم العالي بمختلف قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد, في إطار إستراتيجية تنموية مستدامة ومستمرة, بما يتلاءم مع أولويات التنمية الوطنية المحددة من طرف الحكومة.
 - عدم مراعاة متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.
- عروض التكوين لم تكن تلبي حاجيات الاقتصاد الوطني وضرورة إيجاد الحلول الملائمة لسوق العمل المحلي؛ نظرًا لضعف العلاقة بين مؤسسة التعليم العالي والقطاع الاقتصادي والاجتماعي, وغياب آليات إضفاء الطابع المؤسسي عليها وتطويرها.
 - غياب إستراتيجية واضحة وبأهداف محددة لانفتاح الجامعة على محيطها الدولي.



- زيادة الطلب الاجتماعي على ضمان جودة مخرجات الجامعة من أجل البقاء الاقتصادي وتسريع وتيرته بواسطة إدخال تكنولوجيات التعليم والاتصال التي تسهل التعلم والتأهيل مدى الحياة (Murray, Hale & Dozier, 2015).

3.3- التعليم عن بعد في ظل الجائحة:

تميز عام 2020 في بدايته بانتشار وباء COVID-19، مما دفع العديد من البلدان إلى اختيار الاحتواء الجزئي أو الكلي للأزمة. أدى ذلك إلى توقف تام عن التدريس في الجامعات، وقد مكن هذا الوضع من إبراز الدور الغالب للحلول التكنولوجية والاعتماد على تكنولوجيات المعلومات والاتصالات من أجل استمرار الأنشطة التعليمية. فدفعت جائحة كورونا (كوفيد-19) بعد تفشيها في الجزائر وزارة التعليم العالي المعلومات والاتصالات من أجل استمرار الأنشطة التعليمية. فدفعت جائحة كورونا (كوفيد-19) بعد تفشيها في الجزائر وزارة التعليم العالي الموزعة على (48) إلى تعليق الدراسة ابتداءً من 12\ (80\ 2020م، على مستوى الشبكة الجامعية التي تضم (106) مؤسسة للتعليم العالي موزعة على (48) ولاية: 50 جامعة، 13 مركزًا جامعيًا، 20 مدرسة عليا وطنية، 10 مدارس عادية عليا وملحقين؛ وتبنت نظام التعليم عن بعد، وسط تساؤلات ومخاوف كثيرة عن مدى نجاح هذه التجربة في ظل وجود عدد من العقبات التي تواجهها.

وبحسب بوكرمة وعبدي (2014)، لوحظت العديد من المشاكل على مستوى منصات التعلم عن بعد، و لا سيما:

- نقص المساعدة الفنية، وقلة المتابعة من قبل مزود الخدمة، وكذلك أعطال المعدات في العديد من الجامعات (Moundir& et al).
 - لا شك في أن مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي عبر العالم، وتعميم الطابع الذكي على المؤسسات التعليمية هو التحدي الأكبر والأولوية التي تحظى باهتمام المنظومة التعليمية الجزائرية.
 - أكبر فائدة تجنيها الدول من التعليم عن بعد هي توفير رءوس الأموال التي تصرف في الأوراق والكتب المدرسية والأقلام وكل التجهيزات التقليدية للمؤسسة التعليمية.
- تسهيل تجديد تكوين الأساتذة والإداريين والعمال؛ بهدف مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي والبيداغوجي واكتساب مهارات جديدة تؤهلهم للقيام بالمهام الجديدة التي تفتضيها المهنة وتطورها.
 - تطبيق قواعد التنافسية المحلية والعالمية ومراعاة مقاييس تصنيف الجامعات وترتيبها.
- إن هذه النقلة في طبيعة النشاط التعليمي التي خلفتها الظروف الصحية بسبب جائحة كورونا "كوفيد-19"أدت إلى ظهور مجال علمي تعليمي جديد يُسمى" بيئة الإعلام الألي للتعلم "ويكون متزامنا أو غير متزامن EIAH Environnement informatique humain تعليمي جديد يُسمى" بيئة الإعلام الألي للتعلم "ويكون متزامنا أو غير متزامن أبيئة التعليمية الجامعية؛ وذلك لضمان استمرار التعليم والتعلم من جهة، وضمان جودة مخرجات الجامعة من جهة أخرى (حرقاس, 2020, 1179).



4.3- إستراتيجيات وزارة التعليم العالي بالجزائر لمواجهة جائحة "كوفيد-19":

حينما تأكد للسلطات الجزائرية من منظمة الصحة العالمية بعد ما حذر المجلس العالمي لرصد التأهب من خطر حدوث جائحة، داعيًا قادة العالم إلى اتخاذ إجراءات عاجلة وموحدة للتأهب في مواجهة تفشي فيروس كورونا "كوفيد-19"في عدة دول من العالم، وهو يزحف وينتشر بسرعة كبيرة جدًا، ولا يستثني في هجومه أي بلد أو شعب أو جهة في المعمورة (منظمة الصحة العالمية, 2020). قررت السلطات غلق المدارس والجامعات على غرار كل مؤسسات العمومية والخاصة، وتم إعلان الحجر الصحي. ومع طول مدة الغلق، تعطلت الدراسة والامتحانات ولا أحد يعلم أو يتنبأ بوقت استئنافها. عندها كان على وزارة التعليم العالي مواجهة الوضع والاستجابة للطوارئ،

- في 29 فيفري 2020 أطلقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مبادرة بيداغوجية, تدعو فيها رؤساء الجامعات وكل المسؤولين الإداريين والبيداغوجيين إلى ضرورة التقيد بالإجراءات الوقائية؛ لضمان استمرارية التعليم، مع دعوة الطلبة إلى التكيف معها، وتمثلت هذه الإجراءات الأولية حسب المرجع رقم 288/ أ.خ.و/ 2020 فيما يلي:

أ- وضع محتوى لدروس يغطي شهرًا من التعليم على الأقل على موقع المؤسسة, والأفضل على أرضية المؤسسة, أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد.

ب- وضع ما يعادل شهرًا واحدًا من الأعمال الموجهة, مرفقة بتصحيحات وجيزة على موقع المؤسسة, والأفضل على أرضية المؤسسة, أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد.

ج- وضع موقع المؤسسة والأفضل على أرضية المؤسسة, أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد الأعمال التطبيقية التي تتماشى مع هذا النمط من التعليم.

الأخذ بعين الاعتبار كل التدابير التقنية الضرورية، بغية إبقاء الاتصال والعلاقة عن بعد بين الأستاذ والطالب (الجمهورية الجزائرية الشعبية, 2020).

- في 15 مارس 2020 بداية تطبيق المبادرة والعمل بالبنود التي تحث عليها لوضع حد لتفشي محتمل لفيروس كورونا، علمًا بأن غلق المؤسسات الجامعية كان يوم 12\ 03\ 2020م.
- في 1 أفريل 2020م: مراسلة وزارية رقم: 46/ أ.خ. و/ 2020 الجزائر، إلى مديري مؤسسات التعليم العالي ورؤساء الهيئات العلمية, موضوعها وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط، وتحث الأسرة الجامعية على بذل المزيد من الجهود من أجل مواجهة إجراءات غلق مؤسسات التعليم العالى وضمان استمرار التعليم (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, 2020).



- في7 أفريل 2020 مراسلة الوزارة رقم/ 437 أ.ع/ ت إلى مديري الجامعات, موضوعها وضع الأنشطة البيداغوجية على الخط, تؤكد فيه الدعم الواجب تقديمه للطابة, فيما يخص تمكينهم من مواصلة دراستهم عن بعد في فترة الحجر الصحي الذي تم تمديده آنذاك إلى ما بعد العطلة الربيعية؛ أي إلى يوم 05 أفريل 2020. أوصت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باعتماد فضاء رقمي موحد متمثلا في أرضية "مودل" plateforme MOODELE وضرورة توفير دلائل عن كيفيات استعمالها (الجمهورية الجزائرية الديمقر اطية الشعبية, 2020).
- في 16 أفريل 2020 أرسلت الوزارة تعليمة وزارية أخرى رقم 454 موجهة إلى رؤساء الندوات الجهوية الجامعية، موضوعها "بوابة المباد الم
- في 23 أفريل أكدت الوزارة عبر المراسلة رقم 547 بموضوع "التفكير في مرحلة ما بعد جائحة كوفيد-19" التحضير لإنهاء الموسم الجامعي 2020/2019 (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, 2020).
- شهر ماي 2020 شهدت الجامعة الجزائرية الانطلاق الفعلي للتعليم عن بعد في كل المستويات والتخصصات بعد الانتهاء من التحضير ات التقنية والبيداغوجية.
- في 14 ماي أصدرت الوزارة مراسلة برقم 634/أ. خ. و/2020, موضوعها مواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة الجامعية, وضرورة تقييم عملية التعليم عن بعد ومتابعتها من طرف اللجان العلمية والبيداغوجية، وتحدث فيها عن وإمكانية عودة النشاطات البيداغوجية حضور بشكل حضوري في الأسبوع الثالث من شهر أوت 2020(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, 2020).
- في 16 أوت 2020 أصدرت الوزارة مذكرة برقم: 866/أ.ع/2020 بخصوص استئناف النشاط البيداغوجي لإتمام السنة الجامعية وتضمنت المذكرة 2020/2019، يبلغ فيها رؤساء الجامعات بالبروتوكول الصحي والطريقة العملياتية لتسيير نهاية السنة الجامعية. وتضمنت المذكرة توضيح لصيغة الدخول الجامعي ابتداءً من 31 أوت 2020، على أن يتم ذلك على فترتين، الأولى تمتد من 23 اوت إلى 31 اوت 2020، تكون خلالها الدراسة بصيغة التعليم عن بعد، وتستكمل مناقشة مذكرات الماستر وأطروحات الدكتوراه وأعمال التأهيل. أما الفترة الثانية فتبدأ في 01 سبتمبر 2020 تستأنف معها إجراء الامتحانات بصيغة حضورية مع إعطاء الأولوية للطلبة قيد التخرج، شرط الالتزام التام بالبروتوكول الصحي وتدابير الوقاية من "كوفيد-19" (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, 2020).

وفعلًا في 23 أوت 2020 التحق الطلبة بعد غياب دام أكثر من خمسة أشهر بمقاعدهم البيداغوجية لمتابعة الدروس لمدة أسبوعين, ثم إجراء الامتحانات النهائية، على أن تتم العملية بالتدريج والتناوب. في خضم هذه الحركة المتسارعة من أجل احتواء الوضع الطارئ، كان لا بد على الأستاذ أن يقوم بتصميم الدروس في شكل مطبوعات أو فيديوهات أو دروس تفاعلية وغيرها، و كان لا بد على الطالب



الحضور للحصص عن بعد وتحميل الدروس وإنجاز ما طلب منه من بحوث وواجبات منزلية وتقويمات فجائية؛ فكان ذلك هو التحدي الكبير للأستاذ والطالب في اختيار الوسائط وصياغة الرسائل التعليمية وفقًا لمواقف التعلم المختلفة (Rochelean,2008). والتعامل والتكيف مع بيئة تعليمية وسيطة غير مهيأة مسبقًا، وبإمكانيات تقنية محدودة أو منعدمة في كثير من الأحيان للأستاذ قبل الطالب (عدم المتلاك جهاز كمبيوتر، عدم وجود شبكة الإنترنت في مقر السكن، ضعف تدفق الإنترنت، عدم أو ضعف مهارات التحكم في تكنولوجيا الاتصال،).

4- إجراءات الدراسة الميدانية

1.4- المنهج:

بما أنّ الدراسة الحالية تهدف إلى تقيييم أداء الأستاذ الجامعي في التعليم عن بعد في ظل جائحة "كورونا" (كوفيد-19)، فإن المنهج الوصفي هو الذي يتوافق مع طبيعة الدّراسة الوصفية.

2.4- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة 8 ماي 1945 قالمة (الجزائر) للعام الدراسي 2019-2020.

جدول(1): توزيع المجتمع الأصلى حسب تخصصات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

المجموع	علم النفس	آثار	تاريخ	فلسفة	علم اجتماع	إعلام واتصال ومكتبات	جدع مشترك علوم إنسانية	
205	20	08	52	12	48	55	10	الأساتذة

3.4- عينة الدراسة:

تم أخذ كل أفراد المجتمع الأصلي، أي أنّ العيّنة تكونت من 205 أستاذ(ة) موزعة بصفة غير متجانسة على مختلف التخصصات، وتوزع العيّنة بصفة غير متجانسة أيضًا على الذكور والإناث (82 ذ، 123 إ) بالكلّية نفسها.

4.4- الأداة (استبانة)

أُعّدت الاستبانة في صورتها الأولية بناءً على الأهداف المسطرة في البحث؛ حيث احتوت على محاور لتقييم:

- أداء الأستاذ الجامعي في التعليم عن بعد.
- أداء الطالب الجامعي في التعليم عن بعد.



- الصعوبات التي يو اجهها الأساتذة في التعليم عن بعد.
- الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التعليم عن بعد (من خلال استجابات الأساتذة).

5.4- الخصائص السيكومترية للأداة:

تم تمرير الاستبانة على عينة قبلية متكونة من 20 أستاذًا بجامعة جيجل وتم رصد المعطيات التالية:

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: تم تمرير الاستبانة على (10) أساتذة في البحث السيكولوجي من مختلف التخصصات، بجامعة قالمة (الشرق الجزائري)، وأبدوا ملاحظاتهم الإيجابية حول مدى قدرة الاستبانة على تقييم أداء الأستاذ الجامعي في التعليم عن بعد كموضوع تعويضي للتعليم الحضوري في ظل جائحة "كورونا". فضلًا عن مدى وضوح بنودها, خاصة من ناحية الصياغة اللغوية، أو من ناحية عددها ومما تحمل في طياتها من بنود مفتوحة ونصف مفتوحة، مما يسهل على المفحوص التجاوب بكل حرية.

الثبات:

تم الاعتماد لحساب الثبات في الدراسة الحالية على حساب معامل "ألفا كرونباخ" كما يتضح بالجدول التالي:

جدول(2): حساب ألفا كرونباخ

	البند	في حالة حذف				
ألفا كرونباخ	معامل ارتباط البند مع المجموع الكلي	انحراف معياري	التباين	متوسط حساب <i>ي</i>	في فترة جائحة "كورونا" التعليم الجامعي عن بعد	الرقم
0,79	0,23	13,66	186,6 0	181,9 3	يعوّض التعليم الحضوري.	.1
0,80	-0,22	14,01	196,4 0	182,0 0	يفيد الطلبة الذين لديهم وظيفة أو عمل آخر.	.2
0,79	0,17	13,67	186,9 8	182,4 3	الأستاذ(ة) يعطي معلومات أكثر.	.3
0,79	0,11	13,81	190,6 8	181,7 0	وسيلة للتحكم في القسم.	.4
0,80	-0,07	13,93	193,9 6	181,9 0	استيعاب أحسن للطلبة من طريقة الدروس الحضورية.	.5
0,80	-0,17	14,00	196,1 2	181,5 0	لا يفيد الطلبة في الاكتساب.	.6
0,79	-0,02	13,89	192,9 3	181,9 3	توجد به عدة عراقيل.	.7
0,79	0,04	13,83	191,2 5	181,8 7	صعب فيما يخص تقييم الطلبة.	.8
0,79	0,22	13,72	188,1	183,4	صعب فيما يخص تسيير الامتحانات.	.9



			8	7		
0,80	-0,02	13,87	192,4 3	182,8 0	يزيح المسؤولية عن الأستاذ(ة).	.10
0,79	-0,02	13,89	192,8 9	181,8 0	يغيّر في الروتين بصفة مفاجئة.	.11

من خلال حزمة التحليل الإحصائي بواسطة "ستاتيستيكا-10" أبرزت النتائج ارتفاع معامل "ألفا كرونباخ" للدلالة على ثبات الاستبانة، والموضحة أسفله:

جدول(3): معامل ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العيّنة
0,79	14,12	185,56	205

الفرضية الأولى:

بالنسبة للأساتذة التعليم عن بعد لا يعوض التعليم الحضوري بل يكمّله.

سنستخدم التحليل العاملي لمعرفة أهم الارتباطات الموجودة بين متغيّرات الدّراسة. ولحسابها يشترط وجود ارتباطات (جدول4)، وتجانس (العيّنتين متجانستين)، وتوزيع منتظم بين أفراد العيّنة.

جدول(4): الأوزان العاملية: عوامل أساسية، عند p<0,05

العامل2(32,42%)	العامل1(53,66%)	
	0,87	صعوبات معرقلة للتعليم عن بعد
-0,96		إيجابيات محفّزة للتعليم عن بعد
1,04	2,32	التباين المفسر
0,17	0,39	احتمال (الإجمالي)

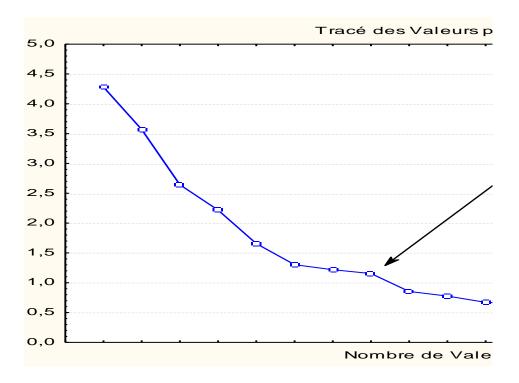
الجتمعت متغيرات الدراسة في عاملين أساسيين، وهي صعوبات التعليم عن بعد عوامل أساسية (انظر أيضًا الرسم البياني أسفله) تفعّل الأزمة الاتصالية. العامل الأوّل متمثّلا في كل من البنود من 6-11، هذا العامل

العامل الأوّل، يحتوي متغيّر الصعوبات (انظر الجدول 2، من 8 – إلى 11) قدّر بـ 53,66%.

العامل الثاني، يحتوي على متغيّر الإيجابيات (انظر الجدول 2، من 2 - إلى 5) قدّر بنسبة 32,42%.

من الرسم البياني نؤكّد اختيار ثمانية حلول حسب "كايزر" (Kaiser) نستثني منها البنود التالية: 1، 7، 11





شكل(1): منحنى الحلول العاملية التي تفعّل التعليم عن بعد

من المعدّلات, يبدو أنّ العوامل التي تفعّل التعليم عن بعد تكمن في تجنب الصعوبات والعراقيل.

الاستنتاج العام: العناصر السالفة الذّكر تؤثّر في تفعيل التعليم عن بعد ضعيفة، كون الصعوبات والعراقيل لا يمكن التحكم فيها (لحد الساعة).

جدول(5): مقارنة معدّلات المحاور مع متوسط البدائل

P<0,0 5	درجة الحرّية	ت (ستيودنت)	الخطأ العشواني "ت"	عدد المستجيبين	متوسط حساب <i>ي</i>	معدّل
***	204	13,69	0,06	205	(0,30) 3,76	صعوبات معرقلة للتعليم عن بعد
n s	204	1,34	0,06	203	(0,35) 3,09	إيجابيات محفّزة للتعليم عن بعد

3:متوسط البدائل *P<0,05; **P<0,01; *** P<0,001

معدّل الصعوبات المعرقلة دالة إحصائيًا عند p<0,001 عكس الإيجابيات غير دالة.

الفرضية الثانية:

بالنسبة للأساتذة التعليم عن بعد لا يعوض التعليم الحضوري بل يكمّله.



جدول(6): تفصيل الفروق بين القائمين بالتعليم عن بعد بدلالة الجنس (بين الذكور والإناث)

خبرة	1	ة العلمية	الدرج	جنس	ול	درجة	عدد الأفراد	. • •	= 11
P<0,05	F	P<0,05	25	P<0,05	F	الحرّية	שנג וצפנונ	البنود	الرقم
**	83	غ. د	25,25	***	86	204	205	صعوبات معرقلة للتعليم عن بعد	a 1
غ. د	19,5	غ. د	14,58	غير دال	23,5	204	203	إيجابيات محفّزة للتعليم عن بعد	2

*: p<0,05; **: p<0,01; ***: p<0,001

الفروق دالة إحصائيًا بين المستجيبين الذكور والإناث فيما يخص الصعوبات المعرقلة للتعليم عن بعد ; $86 = (F_{(205, 204)}, 204)$ ودالة كذلك بدلالة الخبرة المهنية. (p<0.001) = 83 $= (F_{(205, 204)}, 204)$ الذكور فيما يخص التعليم عن بعد. فضلًا عن مدى تأثير الخبرة المهنية على رؤية الصعوبات. ربّما تكون الصعوبات الملاحظة على علاقة بالجيل المخضرم أكثر من الأساتذة الشباب.

تبين الفرضية الثانية (التعليم عن بعد لا يعوض التعليم الحضوري بل يكمّله)

الإجابة عن الجزء الثاني من الاستبانة أبرزت تمركز الصعوبات في نقص الوسائل ذات العلاقة بالتكنولوجيا، والتملّص من المسؤولية، والتغيّب مصحوب باعتذارات شعورية وغير شعورية، أعذار الطلبة اجتماعية بحتة، عدم ألفة التدريس عن بعد (سيطرة ثقافة التعليم الحضوري وسيطرته على أذهان الأساتذة والطلبة).

المناقشة:

تبين النتائج أنّ الأساتذة والطلبة يواجهون صعوبات مختلفة في التعامل مع التعليم عن بعد، قد يرجع ذلك إلى ظروف الحجر الصحي وتأثير انتشار الجائحة على الحالة النفسية لهم؛ حيث وجدت العديد من الدراسات أن الأسابيع الأولى التي تسبق فترة الامتحان النهائي, وتتضمن وقتًا مرهقًا للطلاب (Dasilva,2018). وسجلت درجات عالية نسبيًا من الاكتئاب والقلق خلال هذا الوقت.

تُعزى زيادة الاكتناب والقلق ووقت الجلوس، والتي كانت تفوق ما يمكن ملاحظته عادةً خلال فترة نموذجية، إلى جائحة -COVID ما أدى الى ضعف دافعية الطلبة والأساتذة ونفورهم من التعليم عن بعد (Li & et al) وانشغالهم بمتابعة الأخبار المتعلقة بالجائحة (Huckins& et al) (P <.001) فكان الأفراد أكثر خمولًا وأبلغوا عن زيادة أعراض القلق والاكتئاب (P <.001) وهذا في حد ذاته كفيل بتثبيط وإحباط ليس الطلبة فقط، إنما أيضا الأساتذة. كما أن الشباب وخاصة طلاب الجامعات تعرضوا لكميات هائلة من المعلومات المتعلقة بـ COVID-19)، حيث بيدو أنهم عانوا من تأثير نفسي



مهم خلال الأسابيع الأولى من إغلاق COVID-19 (odriozola& et al). وهذا ما يفسر ربما اهتمام الطلبة وتأثرهم بما يحدث عبر هذه الوسائل أكثر من اهتمامهم بمنصات الدروس.

هذا الوضع الذي يعاني منه الأساتذة والطلبة يدعو القائمين على المنظومة التعليمية الى الإسراع في تقديم خدمات نفسية موجهة للأزمات في الوقت المناسب واتخاذ التدابير الوقائية اللازمة، والاهتمام بالصحة النفسية لطلاب الجامعات وأساتذتهم.

كما بينت نتائج الدراسة أيضًا أن الصعوبات التي تواجه الطلبة مرتبطة بنقص الوسائل التكنولوجية، وعدم حيازة العديد منهم على أجهزة الكمبيوتر، وعدم وجود شبكة الإنترنت في بيئتهم، ناهيك عن الانقطاعات المستمرة في الكهرباء، أو فقدانها تمامًا, خاصة في المناطق الريفية والمناطق النائية؛ ما يعيق الطلبة وحتى الأساتذة عن استخدام التعليم عن بعد، وعليه, فإن الوضع يفرض على الجامعة والقائمين عليها إعادة تهيئة البيئة التعليمية المسماة "بيئة الإعلام الألي للتعلم" EIAH أي Environnement informatique (حرقاس, 2020، 1176). وهو مفهوم جديد لمفهوم بيئة التعلم الوسيطة التي تستند إلى مراقبة المكونات التكنولوجية للوسائط: البنية التحتية, والوسائل, والدعم, والرسالة.

وبدت الصعوبات لدى الإناث مختلفة عنها لدى الذكور؛ ذلك لأن الطالبات يشعرن أكثر بالعزلة لصعوبة الاتصال ببعضهن والالتقاء بهدف إنجاز الواجبات الدراسية والمذاكرة وتحضير الامتحانات، على عكس الذكور الذين ليست لديهم هذه الصعوبة؛ لأنهم يتمتعون بحرية أكبر في المجمع ولا يلتزمون في أغلبهم بقواعد الحجر الصحي, ولديهم وسائل التنفيس عن الضغوط النفسية التي سببتها الجائحة والحجر الصحى.

عبر الأساتذة عن صعوبة تحكمهم في التعليم الإلكتروني، وأغلبهم يفضلون التعليم وجهًا لوجه، رغم أن العرض المؤسسي عبر الإنترنت متطور إلى حد بعيد، يمكن تفسير هذه الفجوة بقلة أو غياب العوامل التحفيزية. وربما هذه العوامل تشير إلى الخوف من اختفاء الأستاذ واستبداله بالألة. دون أن ننسى أن الأساتذة الأصغر سنًا يرون أن الاستخدام أسهل بكثير مقارنة بكبار السن الذين لم يتعودوا استخدام التكنولوجيا(Christine,2015, 156).

هذا يعني أن التعليم عن بعد ليس ممارسة فقط وتغيير فوري للسلوك، إنما هو انعكاس اثقافة مهنية وأساليب تعلمية اكتسبها الأستاذ و الطالب عبر سنين عدة، وتجسيد لبنيات معرفية لا يمكن أن يتجاوزها لا الأستاذ و لا الطالب بقرار وزاري أو أمر إداري؛ ما يستوجب على الأمرين إعطاء الوقت الكافي للأستاذ حتى يتكيف مع الوضع الجديد, ويكوّن بنيات معرفية جديدة خاصة بالممارسات الجديدة في التعليم عن بعد.

إن التراكم الكبير للمعرفة عبر تكنولوجيات التعليم والتواصل المختلفة، أدى إلى تحوّل النموذج المعمول به في التعليم والتعلم, وجعل التفكير في ديناميكية سياسية واجتماعية واقتصادية وتكنولوجية، والتجديد في الممارسات الهندسية التعليمية أمرًا ضروريًا



(Pierre,2020)المساعدة الطلاب على بناء المعرفة ودمجها، يقوم مصممو الدورات التدريبية عن بعد بتطوير التمارين والواجبات المنزلية وأنشطة التعلم وفقًا للأهداف التعليمية كونها أداة أساسية في التصميم التعليمي (Bilodeau & et al, 1999).

بخصوص الإجابة عن الجزء الثاني من الاستبانة، أبرزت النتائج تمركز الصعوبات في نقص الوسائل ذات العلاقة بالتكنولوجيا، والتملّص من المسؤولية. وظهرت أعذار الطلبة اجتماعية بحتة، وعدم التعود على الدراسة عن بعد، وهذا كما سبقت الإشارة إليه راجع في غالب الأحيان إلى سيطرة ثقافة التعليم الحضوري وسيطرته على أذهان الأساتذة والطلبة، بالإضافة إلى أن يقوموا باختيار الدروس بناءً على البيئة التي ينظمها الأستاذ, ويهتمون خاصة بالمعلومات التي يعتقدون أنها تدخل في عملية التقويم والامتحانات بغض النظر عن أنها حضورية أو افتراضية (gagne & et al).

إن هذه الصعوبات وغيرها التي تواجه الأساتذة والطلبة في التعليم عن بعد، اتفق كلهم على أنها نتيجة مباشرة لعدم التحضير والتدريب المسبق والاستشرافي, لتجنب المشكلات التي تنتج عن الأزمات وحالات الطوارئ. ويرى كل من الأساتذة والطلبة أن التعليم عن بعد هو التأشيرة الأساسية لعالم المعرفة والعلوم والتنمية الشاملة، من الضروري أن يستمر حتى بعد جائحة COVID-19، في إطار أن التوجه الجديد في المجال التعليمي الرقمي وهو التعلم التعاوني؛ حيث قدم المختصون عدة نماذج وتصميمات لنشاط تعليمي تعاوني في سياق معين للافتراضية, وتحدد القرارات الرئيسة التي يجب أن يتخذها المعلم المصمم عبر الإنترنت مثل نموذج Téle-universite حيث تم عبرها دمج الأنشطة التعاونية (Pernin,2003)؛ لكن يخشى علماء التربية أن الأدوات الرقمية السائدة اليوم قد تعمل على تكريس المنطق الفردي والتقني, وأن تطغى المصالح المالية على فلسفة التعليم, وتقود العالم نحو مفهوم السوق التعليمي حيث يستهلك الطلاب كل منهم أمام شاشتهم - في لامبالاة متبادلة - البرامج بدلاً من تبادل المعرفة وقيم التربية (Meirieu,2020)؛ ذلك لأنه لا غنى عن الأستاذ والعقل البشري القادر على التفكير والتطوير بشكل أكثر إنسانية، والمنشط لبيئة مليئة بالمشاعر والأحاسيس, التي تجعل من الأستاذ والعقل البشري القادر على التفكير والتطوير بشكل أكثر إنسانية، والمنشط لبيئة مليئة بالمشاعر والأحاسيس, التي تجعل من الأستاذ والعقل البشري القادر على التفكير والتطوير بشكل أكثر إنسانية، والمنشط لبيئة مليئة بالمشاعر والأحاسيس, التي تجعل من العمل جزءًا من الحياة، وليس الحياة جزءًا من العمل.

الخلاصة

تناولنا في هذه الورقة البحثية واحد من الموضوعات المهمة في الساحة التعليمية، وهو تقييم أداء الأستاذ الجامعي في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. واعتمدنا بها المنهج الوصفي لرصد واقع النشاط التعليمي التعلّمي, وتحديد أهم الصعوبات التي تواجه كل من الأستاذ والطالب في أثناء أداء نشاطهما عبر الوسائط الإلكترونية التي وضعتها الجامعة الجزائرية تحت تصرفهما. وأكدت لنا النتائج أن كلًا من الأستاذ والطالب يواجه عدة صعوبات في التعامل مع التعليم عن بعد، من أهمها:

- قلة الوسائل التعليمية الإلكترونية.
- ضعف مهارات التحكم في الوسائل المتاحة.



- افتقار العديد من الطلبة والأساتذة لشبكة الإنترنت.
- غياب التدريب والتكوين بخصوص تفعيل التعليم عن بعد.
 - التغيّب عن التعليم البعدي.

الاقتراحات:

في ضوء هذه النتائج السالفة الذّكر نتقدم بالتوصيات التالية:

- تشجيع الأستاذ والطالب على طريقتي التعليم والتعلّم "الكلاسيكية" و"التكنولوجية"؛ كون كل واحدة منهما مكملة للأخرى.
 - تنصيب هيئات علمية وإدارية مختصة لمتابعة وتقييم مخرجات الجامعة من التعليم عن بعد.
- ضرورة الشرح للمعلم المستخدم في التدريس وجهًا لوجه كيفية تحويل ممارسته الحضورية إلى ممارسة للتدريس البعدي حسب المخطط التالي: التعبئة + النشاط → التفاعل + الحصول على الدروس → التغذية الراجعة والتقييم.
 - تعزيز تفضيل التفكير حول الأنشطة بدلاً من التفكير في المحتوى (Caron,2013).
- رغم أن التعلم عن بعد في جانبه المضيء يضمن استمرار عملية التعليم والتعلم، إلا أن القائمين على المنظومة التعليمية مطالبون بإيجاد الحلول المناسبة لمشاكل التعليم عن بعد.
 - تهيئة البيئة التعليمية الرقمية بكل ما تتطلبه من إمكانيات مادية وبشرية.
 - متابعة الوزارة والتأكد من أن التلاميذ أو الطلبة تابعوا واستوعبوا الدروس فعلًا.
 - تحديد أساليب التقويم الخاصة بالتعليم عن بعد في الجامعة وفي الأطوار التعليمية الأخرى.
 - التركيز على موضوع جودة التعليم من خلال التعلم العميق (بهتان, 2017).
- توفير المرافق التجهيزية واستحداثها، والقضاء على مناطق الظل من خلال القضاء على مشكلة الانقطاع المتكرر للكهرباء والإنترنت في المدن والقرى والأرياف.
- الاهتمام بأهداف جودة التعليم، وهذا ما يطرحه الأستاذ من مادة علمية، وما يتلقاه الطالب من خلال الحرص على التعليم العميق. فإذا كان من شروط التعليم إرسال رسالة تواصلية، لفظية كانت أم غير لفظية تتسم بالوضوح، فإنّه من شروط التعلّم الاستقبال والإصغاء الجيّد والفعّال (بهتان وحمدي, 2019).



ملحق

		خبرة العمل:	س: الدرجة العلمية:	الجن
		الحضوري (پ	خدم في أغلب الأحيان التعليم: عن بعد ١	تست
		عد	فترة جائحة "كورونا" التعليم الجامعي عن بـ	في ا
مًا أحيانًا أبدًا	دائمً		ض التعليم الحضوري.	يعوّد
			الطلبة الذين يعملون.	
			فيد الطلبة في الاكتساب.	لا ية
			لِهُ للتحكم في القسم.	
		,	د به عدة عراقيل مثل انقطاع النت أو غيابه.	توج
			س فيما يخص تقييم الطلبة.	صع
			ب فيما يخص تسيير الامتحانات.	صع
			ح المسؤولية عن الأستاذ(ة).	یزی
		تين المفاجئ.	أحسن من التعليم الحضوري لولا تغيّر الروا	يعدّ
			ىتاذ(ة) يعطي معلومات أكثر.	الأس
		سورية.	بعاب أحسن للطلبة من طريقة الدروس الحض	استي
			ستجيب الطالب مع التعليم عن بعد.	لا ي
		<u> </u>		

بب في ثلاث كلمات:

	ن استخدام التعليم عن بعد؟	ما الصعوبات التي تواجه الأستاذ(ة) مرّ	- في نظرك,
	3	2	1
بعد؟	ة) عند استخدام التعليم عن	ما الإيجابيات التي يستفيد منها الأستاذ(- في نظرك,
	3	2	1
	تخدام التعليم عن بعد؟	ما الصعوبات التي تواجه الطلبة من اس	- في نظرك,
		2	
9	عند استخدام التعليم عن بعد:	ما الإيجابيات التي يستفيد منها الطلبة -	- في نظرك,
	2	2	1



قائمة الفهارس والمراجع

- [1] بَهتان، عبد القادر. (2017). جودة البحث العلمي لدى الأستاذ الباحث: مقاربة نفسية. مجلة در اسات نفسية وتربوية. جامعة ابليدة 2. (عدد 15).
- ُ[2] حرقًاس، وسيلة. (2020). إشكالية التغذية الراجعة في التعليم عن بعد (قراءة ملامح الوجه نموذجًا). مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية. 5(عدد مؤتمر (1), 1176-1192. Doi: 10.21608/miaf.2020.37926.1776
- [3] Hemant Rana, Manohar Lal, Rough Set Theory Based Reasoning of Learning Style in e-Learning, December 2014, International Journal of e-Education e-Business e-Management an E-Learning 4(6):423-434, DOI: 10.17706/IJEEEE.2014.V4.356
- [4] Claudine LEBORGNE-TAHIRI, L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR: PREMIERES APPROCHES, Disponible sur: http://www.fastef.ucad.sn/aipu/th_23.pdf, [consulté le: 14/07/2020.
- [5] Murray, J.-A., Hale, F., & Dozier, M. (2015). Use and Perceptions of Second Life by Distance Learners: A Comparison with Other Communication Media. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 30(2), 1. Retrieved from <a href="https://lopes.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=109101513&site=eds-live&scope=site.con consulté le: 10/11/2020.
- [6] <u>Moundir Lassassi</u>, Nadjib Lounici, <u>Lylia Sami</u>, <u>Mohamed Benguerna</u>, <u>Mohamed Benguerna</u>, UNIVERSITE_ET_ENSEIGNANTS_FACE_AU_COVID19_L'EPREUVE_DE_L'ENSEIG NEMENT_A_DISTANCE_EN_ALGERIE_UNIVERSITY_AND_TEACHERS_FACING_COVID-19_THE_PROOF_OF_DISTANCE_EDUCATION_IN_ALGERI

ttps://www.researchgate.net/publication/343046299_ July 2020.

- [7] منظمة الصحة العالمية، رسائل منظمة الصحة العالمية الثلاث إلى الدورة الخامسة والسبعين للجمعية العامة للأمم المتحدة، https://www.who.int/ar/news/item/27-01-1442-who-s-three-messages-for-unga75
- [8] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بخصوص إجراءات وقائية، مراسلة: رقم228 /أ .خ .و 2020/المؤرخ في 29 فيفري 2020 .
- [9] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط، مراسلة رقم: 46/ أخ. و/ 2020الجزائر في 01 أفريل 2020.
- الجمهورية الجزائرية الديمقر أطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وضع الأنشطة البيداغوجية على الخط، مراسلة رقم 437 : $\frac{10}{1}$ الجزائر في 70 أفريل 2020.
- [11] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بوابة الموارد البيداغوجية مراسلة رقم 45 /أ.ع //2020 الجزائر في 16 أفريل 2020 .
- [12] الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التفكير في مرحلة ما بعد جائحة فيروس كورونا(COVID-19)، مراسلة :رقم 547 بتاريخ 23 أفريل 2020.
- [13] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مواصلة النشاطات البيداغوجية واختتام السنة الجامعية 2020/2019، مراسلة رقم: 634 /أ. خ. و/ 2020 في 14 ماي 2020.
- [14] الجمهورية الجزائرية الديمقر اطية الشعبية، وزارة التعليم العالمي والبحث العلمي، استئناف النشاط البيداغوجي لإتمام السنة الجامعية 2020/2019، مذكرة رقم: 866أ.ع/ 2020 في 16 اوت 2020.
- [15] Rocheleau, J. (2008). Le concept de média d'apprentissage. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 10(2), 1–16. Retrieved from http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/234. Consulté le: 12/10/2020
- [16] DaSilva AW, Wang W, Hedlund E, Rogers C, Nepal SK, Wu J, Obuchi M, Murphy EI, Meyer ML, Wagner DD, Holtzheimer PE, Campbell AT, Mental Health and Behavior of College Students During the Early Phases of the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Smartphone and Ecological Momentary Assessment Study J Med Internet Res 2020;22(6):e2018.

DOI: 10.2196/20185.



- [17] Li H.Y., Cao H., Leung D.Y.P., Mak Y.W. International Journal of Environmental Research and Public Health, (2020) www.mdpi.com/journal/ijerph.
- [18] Huckins JF, DaSilva AW, Wang W, Hedlund E, Rogers C, Nepal SK, Wu J, Obuchi M, Murphy EI, Meyer ML, Wagner DD, Holtzheimer PE, Campbell AT, Mental Health and Behavior of College Students During the Early Phases of the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Smartphone and Ecological Momentary Assessment Study J Med Internet Res 2020;22(6):e2018. DOI: 10.2196/20185.
- [19] Lin Y, Hu Z, Alias H, Wong LPInfluence of Mass and Social Media on Psychobehavioral Responses Among Medical Students During the Downward Trend of COVID-19 in Fujian, China: Cross-Sectional Study .J Med Internet Res 2020;22(7):e19982 DOI: 10.2196/19982 .PMID: 32584779. PMCID: 7373377.
- [20] Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. Psychiatry Research, 290. doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108.
- [21] Christine Nucci-Finke(2015), Les enseignants et le e-learning Facteurs d'adoption ou de rejet du e-learning, dans un contexte de formation des enseignants, Thèse présentée et soutenue publiquement le 12 juin 2015, en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2015PA100060.pdf.
- [22] Pierre-André Caron, « Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19 », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 30 | 2020, mis en ligne le 25 juin 2020, consulté le 11 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/dms/5211 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.5211
- [23] Bilodeau, H., Provencher, M., & Bourdages, L. (1999). Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance. *Distances*, 3(2), 33–67. Retrieved from http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D3 2 d.pdf.
- [24] Gagné, P., Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Bilodeau, H., & Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: Le point de vue des apprenants. *Revue de l'éducation à Distance*, 17(1), 25–56. Retrieved from http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewFile/132/109.
- [25] Pernin, J.-P. (2003). Objets pédagogiques: unités d'apprentissage, activités ou ressources. *Revue'' Sciences et Techniques Educatives''*, *Hors Série*, 179–210. Retrieved from http://www.jeanphilippepernin.net/ressources/8. environnements informatiques pour l'apprentissage/2. objets pedagogiques/documents/STE03_XML_Pernin.pd.
- [26] Meirieu, P. (2020). «L'école d'après »... avec la pédagogie d'avant? Le café pédagogique. Récupéré de : https://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf.
- [27] Caron, P.-A. (2013). Proposition de cadres théoriques propres aux TICE à partir de recherches liées au champ de la professionnalisation. Dans M. Cantisano et D. Groux (dir.), *Professionnalisation et e-learning* (p. 67-77). Paris : L'Harmattan.
- [28] بـكهتان عبد القادر، حمدي ريمة. (2019). طبيعة العلاقة التواصلية: أستاذرة)- طالب(ة) أنموذجا. مداخلة في ملتقى وطني: سيكولوجية التواصل في الوسط الجامعي. جامعة ميلة.

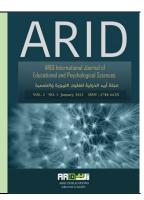




ARID Journals

ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)

Journal home page: http://arid.my/j/aijeps



مَجلةُ أُريد الدُّوليةُ للعُلومِ التربوية والنفسية

العدد 3 ، المجلد 2 ، كانون الثاني 2021 م

Difficulties of Distance Training in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of Trainers and Female Trainers (A Prospective Study)

Manal Al-Salem

صعوبات التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربين والمدربات (دراسة استطلاعية)

منال بنت عبدالعزيز محمد السالم الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

Manal.alsalem@gmail.com https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.235



ARTICLE INFO

Article history:
Received 23/08/2020
Received in revised form 26/09/2020
Accepted 19/11/2020
Available online 15/01/2021
https://doi.org/10.36772/arid.aijeps.2021.235

ABSTRACT

The study aimed at identifying the difficulties of distance training in Saudi Arabia from the point of view of trainers and female trainers.

The study methodology is the descriptive survey approach using open questionnaire. The study community was the trainers and female trainers who provided distance-training programs during the Corona pandemic period, whether in a governmental or private sector.

This community study is not specific, the descriptive survey was applied to a sample of 37 trainers.

The study concluded that the most difficulties faced by trainers and female trainers in distance training in the KSA are: the difficulty of interacting with distance trainees, poor internet connectivity, unavailability of virtual halls and electronic platforms, negative behaviors of some trainees, poor money return on trainers, difficulty in carrying out manual skills courses, lack of clarity and insufficient regulations and regulations for distance training.

The study came out with a set of recommendations and proposals for developing distance training in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Distance Training, Training Difficulties, training in the Kingdom of Saudi Arabia, Prospective Study



الملخص

هدفت الدر اسة الحالية إلى تحديد صعوبات التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربين والمدربات.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة المفتوحة. وتمثل مجتمع الدراسة في المدربين والمدربات الذين قدموا برامج تدريبية عن بعد خلال فترة جائحة كورونا سواء في منشأة حكومية أو أهلية. وحيث إن هذا المجتمع غير محدد؛ فقد طُبقت الدراسة الاستطلاعية على عينة من (37) مدربًا ومدربة.

وخلصت الدراسة إلى أن أبرز الصعوبات التي تواجه المدربين والمدربات في التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية ما يلي: صعوبة التفاعل مع المتدربين عن بعد حسعف الاتصال بالإنترنت عدم جاهزية القاعات الافتراضية والمنصات الإلكترونية السلوكيات السلبية لبعض المتدربين حنعف العائد المادي للمدربين صعوبة تنفيذ دورات المهارات اليدوية عدم وضوح وعدم كفاية اللوائح والأنظمة الخاصة بالتدريب عن بعد.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التدريب عن بعد، صعوبات التدريب، التدريب في المملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية.



مشكلة الدراسة

فجع العالم مع رحيل عام 2019م ودخول عام 2020م بتغشي وباء عالمي, أُطلق عليه فيروس كورونا المستجد (كوفيد 19), فارضًا على العالم شكلاً جديداً من الحياة التي تتسم بالتباعد الاجتماعي، والحذر، والاحترازات المشددة، رامياً بتأثيراته على كل مجالات الحياة, الاجتماعية, والاقتصادية, والتعليمية, والصحية.

فأوقفت المدارس استقبال طلابها، وعاد الموظفون إلى بيوتهم، وأطفأت الطائرات محركاتها، وهدأت حركة المتاجر على مستوى العالم.

وفي المملكة العربية السعودية, تم تعليق الحضور لمقرات العمل في الجهات الحكومية كافة لمدة (16) يومًا, عدا القطاعات الصحية والأمنية والعسكرية ومركز الأمن الإلكتروني؛ استكمالًا للإجراءات الوقائية والاحترازية الموصى بها من قبل الجهات الصحية المختصة في المملكة العربية السعودية للسيطرة على فيروس كورونا (واس، 21/ 7/ 1441هـ).

إلا أن تعليق الحضور لمقرات العمل لا يعني التوقف التام للأعمال والأنشطة كافة، بل استمرار تقديم الخدمات والأنشطة عن بعد للمستفيدين. وكان التدريب عن بعد, بدلاً من التدريب المباشر في القاعات التدريبية الواقعية.

ومنذ ذلك اليوم, تم تقديم التدريب عن بعد في المؤسسات والمنشآت التدريبية الحكومية والخاصة، لجميع القطاعات، وفي مجال التعليم بشكل خاص؛ فإن برامج التدريب القصيرة قُدمت عن بعد في الإدارات التعليمية، وعبر منصة التدريب الإلكتروني للمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، وفي الجامعات، والمعاهد والمراكز التدريبية الخاصة, سواء التابعة منها لوزارة التعليم، أو للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

ومن الإنصاف أن نفخر بأن هذه البرامج التدريبية عن بعد حققت نتائج كمية مبهجة، من أمثلتها التحاق 407793 معلماً ومعلمة ببرامج التدريب الصيفي عبر التدريب عن بعد خلال هذا الصيف (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 26/ 11/ 1441). لكن التحول المفاجئ من التدريب المباشر إلى التدريب عن بعد - وإن قلنا بأنها ليست التجربة الأولى للتدريب عن بعد - واجه بالمقابل صعوبات وظهرت فيه ثغرات.



مما ينبغي الاعتراف به أن التدريب عن بعد أصبح الخيار الوحيد لتلقي التدريب في ظل الجائحة، فاقتحم مجاله مدربون لم يسبق لبعضهم التجاهات غير إيجابية تجاه التدريب عن بعد، واضطرت قيادات للاعتراف به رغم عدم قناعة بعضهم بالتدريب عن بعد.

ولا شك أن هذا التحول السريع الطارئ المفاجئ من التدريب المباشر إلى التدريب عن بعد قد أسفر عن مجموعة من الصعوبات التي اعترضت التدريب عن بعد، ويجدر بالمختصين وأصحاب العلاقة وصناع القرار أن يتلمسوها لإيجاد الحلول المناسبة، وتطوير التدريب عن بعد؛ ليبقى خياراً من خيارات التدريب في المملكة، له إيجابياته التي تجلّت بوضوح في أثناء الجائحة.

فكانت هذه الدراسة الاستطلاعية للكشف عن الصعوبات التي واجهت المدربين والمدربات في التدريب عن بعد في أثناء جائحة كورونا.

أهداف الدراسة

يتلخص هدف الدراسة في تحديد صعوبات التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربين والمدربات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في أهمية موضوعها, وهو التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية، حيث يعد التدريب عن بعد اتجاهاً حديثاً للتدريب يحظى بالاهتمام على مستوى العالم. وقد أصبح هذا النوع من التدريب خياراً في حال الطوارئ والأزمات كالأوبئة والظروف المناخية غير المواتية، لا سيما مع استمرار الجائحة وغموض الوضع المستقبلي لها.

وحيث إن التدريب عن بعد اكتسب صفة الرسمية والاعتراف الكامل بعد الجائحة وكان التوسع فيه سريعًا, فكان من المهم دراسة الصعوبات التي واجهت المدربين والمدربات في تقديمه، الستفادة صاحب القرار في تجويد وتحسين التدريب عن بعد في المملكة.

لذا, فإن الدراسة يمكن أن تفيد الجهات التالية في المملكة العربية السعودية: المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ووزارة التعليم، والمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي.



أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

- 1) ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالجهات التدريبية؟
 - 2) ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالمتدربين؟
- 3) ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالأنظمة واللوائح؟
 - 4) ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالتقنيات؟
- 5) ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالموضوعات والمواد التدريبية؟
 - 6) ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالموارد والميز انيات؟

مصطلحات الدراسة

التدريب عن بعد:

التدريب لغة يعنى التمرين، يُقال تدرب فلان على شيء أي تعوّد وتمرّن. والتدريب اصطلاحاً هو عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد، بهدف إحداث تغييرات محددة, سلوكية, وفنية, وذهنية؛ لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد، والوظيفة التي يؤديها، والمؤسسة التي ينتمي إليها، والمجتمع بأكمله (فلية والزكي، 2004).

ويعرّف نوي (2017) التدريب عن بعد بأنه التدريب الذي يُقدم من خلال حاسوب متصل بشبكة الإنترنت عن بعد, ضمن قاعات تدريبية افتراضية.

ويعرّف التدريب عن بعد إجرائيًا بأنه التدريب الذي يتم بين مدرب ومتدربين دون تواجدهم في المكان والزمان أنفسهما، باستخدام أدوات وطرق تواصل إلكتر ونية متز امنة أو غير متزامنة.

منهجية الدراسة وأداتها

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج الذي يتناول ظاهرة معاصرة بهدف وصفها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، وذلك من خلال استجواب أفراد مجتمع البحث أو عينة منهم (العساف، 2012).



والدراسة من نوع الدراسات الاستطلاعية التي تسعى إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة المدروسة، متيحةً للباحث تعرف الظاهرة، وجمع البيانات والمعلومات عنها، وترتيبها حسب أولويتها وأهميتها. وتتسم هذه الدراسات بالمرونة لكونها غير محكومة بالثبات والصدق (إبراهيم، 2000). وقد تم عبر هذه الدراسة استطلاع صعوبات التدريب عن بعد في المملكة، وترتيب هذه الصعوبات حسب أولويتها وأهميتها.

وأختيرت الاستبانة المفتوحة أداة للدراسة، وهي الاستبانة التي تتضمن أسئلة مفتوحة تترك الحرية للمستجيبين بالإجابة عنها, بالأسلوب والطريقة التي يرونها مناسبة، وتستخدم الاستبانة المفتوحة عندما يريد الباحث الحصول على معلومات موسعة ومتعمقة حول الظاهرة المدروسة (الخياط، 2010).

وقد استخدمت الدراسة الاستطلاعية استبانة مفتوحة مكونة من جزأين:

الأول: بيانات المشاركين، وتشمل البيانات التالية:

- الجنس.
- المنطقة.
- نوع الجهات التي تم التدريب عن بعد فيها في أثناء جائحة كورونا (حكومية أو خاصة).

الثاني: أسئلة مفتوحة تمثل محاور الاستبانة، وهي صعوبات التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية، مصنفةً إلى:

- صعوبات تتعلق بالجهات التدريبية.
 - صعوبات تتعلق بالمتدربين.
- صعوبات تتعلق بالأنظمة واللوائح.
 - صعوبات تتعلق بالتقنيات.
- صعوبات تتعلق بالموضوعات والمواد التدريبية.
 - صعوبات تتعلق بالموار د والميز انيات.

وآراء ومقترحات المدربين لتطوير التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية من واقع تجربتهم.

وحيث إن الاستبانة مفتوحة فلا تحتاج إلى تحكيم للتحقق من صدق الأداة.

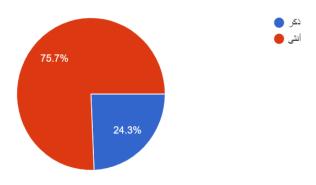


مجتمع الدراسة والعينة

يتمثل مجتمع الدراسة في المدربين والمدربات الذين قاموا بتقديم برامج تدريبية عن بعد في أثناء جائحة كورونا، وحيث إن مجتمع الدراسة غير محدد، وأن الدراسة الحالية هي دراسة استطلاعية، فقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المدربين والمدربات وفق أسلوب العينة المتاحة, حيث بلغ عدد المدربين والمدربات المشاركين في الدراسة (37) مدربًا ومدربةً. يتصفون بما يلي:

جدول(1): وصف أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس

النسبة المئوية	الجنس
%24	ذکر
%76	أنثى

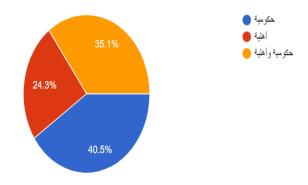


شكل(1): وصف أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس

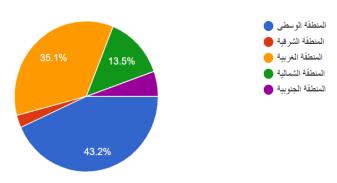
جدول(2): وصف أفراد عينة الدراسة من حيث نوع المنشأة التي تم التدريب تحت مظلتها في أثناء الجائحة

النسبة المئوية	نوع المنشأة
%40,5	حكومية
%24,3	خاصة
%35,1	حكومية وخاصة





شكل(2): وصف أفراد عينة الدراسة من حيث نوع المنشأة التي تم التدريب تحت مظلتها



شكل(3): وصف أفراد عينة الدراسة من حيث المنطقة

يظهر من وصف أفراد عينة الدراسة أن هناك تنوعاً في الجنس، ونوع المنشأة التي تم التدريب عن بعد تحت مظاتها، والمنطقة الجغرافية. وهذا يعطي ثقة أكبر في البيانات التي يتم جمعها من أفراد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

أجريت الدر اسة مرورًا بالإجراءات التالية:

- تم تصميم الاستبانة المفتوحة بعد تحديد محاور ها، ونشر ها للمستجيبين.
- حيث إن البيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبانة المفتوحة بيانات نوعية وليست كمية؛ فقد قامت الباحثة بتنظيم البيانات, ثم تجميع العبارات ذات المعنى الواحد معًا، ثم حساب التكرارات للعبارات، لترتيبها تنازلياً وفق تكراراتها.
- استخدمت هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات, والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة الاستطلاعية، والتكرارات والترتيب؛ لعرض نتائج الدراسة.



نتائج الدراسة

تنوعت الصعوبات التي واجهت المدربين في التدريب عن بعد بين الصعوبات التي تتعلق بالجهات التدريبية، وأخرى بالمتدربين، وصعوبات تتعلق بالميز انيات والموارد، واللوائح والأنظمة، والموضوعات والمواد التدريبية، والتقنيات.

وكانت هذه الصعوبات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- صعوبات تتعلق بالجهات التدريبية:

جدول(3): صعوبات تتعلق بالجهات التدريبية، والتكرارات، والترتيب

الترتيب	عدد التكرارات	الصعوبة
1	4	ضعف المتابعة والتنسيق داخل القاعات الافتراضية.
2	2	عدم التخطيط الجيد لبرامج التدريب عن بعد.

كانت أعلى الصعوبات ذات العلاقة بالجهات التدريبية تكراراً في الجدول رقم (3) هي ضعف عمليات التنسيق والمتابعة داخل القاعة الافتراضية؛ حيث لا توفر بعض الجهات التدريبية منسقًا أو منسقة للبرنامج التدريبي، أو عدم تمكّن المنسقين من التعامل مع القاعات الافتراضية، وعدم توفر الدعم الفني المباشر في أثناء البرنامج للمدرب أو المتدربين.

كما كان عدم التخطيط والاستعداد الجيد صعوبة تواجه المدربين؛ حيث تستقبل الجهات التدريبية أعدادًا ضخمة من المتدربين, وقد تفوق أعداد المسجلين سعة القاعات التدريبية, مما يسبب الكثير من الإشكالات للمدربين.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة, ونصه: "ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالجهات التدريبية؟".

- صعوبات تتعلق بالمتدربين:

جدول(4): صعوبات تتعلق بالمتدربين، والتكرارات، والترتيب

الترتيب	عدد	الصعوبة
	التكرارات	
1	16	ضعف التفاعل المباشر مع المتدربين.
2	7	سلوكيات سلبية لبعض المتدربين, كالتعليقات السلبية في الدردشة، أو
		كثرة الأسئلة، وفتح الكاميرا أو الرسم على الشاشة.
3	3	ضعف وعي بعض المتدربين بأهمية التدريب عن بعد.
3	3	ضعف قدرة المتدربين على استخدام التقنية.
4	2	عدم جدية بعض المتدربين وانضباطهم في الحضور وعدم التأخير.
5	1	كثرة أعداد المتدربين في البرامج التدريبية المنفذة عن بعد.



وفقاً للجدول رقم (4) فقد عد المشاركون في الدراسة الاستطلاعية أن أبرز صعوبات التدريب عن بعد فيما يتعلق بالمتدربين هو ضعف التفاعل معهم في أثناء البرنامج، وصعوبة المتابعة وتقديم التغذية الراجعة لهم. وهذه الصعوبة نشأت من تطبيق آليات وأنشطة التدريب المباشر على التدريب عن بعد، وعدم تمكن المدربين من استخدام التقنية في المتابعة والتغذية الراجعة وتصميم الأنشطة التفاعلية.

وجاءت سلوكيات المتدربين السلبية في المرتبة الثانية، إلا أن هذه الصعوبة يمكن التغلب عليها عبر إعدادات القاعات الافتراضية التي تسمح بإيقاف المشاركات والتعليقات، ومنع المتدربين من فتح مكبر الصوت أو الكاميرا، ومنعهم من الرسم على شاشة العرض، كما تمكّن المدرب من إخراج أي متدرب من القاعة في حال صدر منه سلوك سلبي غير مقبول.

و هذا يؤكد على عدم إلمام المدربين بكيفية استخدام القاعات الإلكترونية بشكل صحيح.

وكان عدم وعي المتدربين بأهمية التدريب عن بعد صعوبة من الصعوبات؛ حيث تعد الثقافة والوعي بقيمة وأهمية التدريب عن بعد أمرًا مهمًا لنجاح التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية.

كما شكّل ضعف الجدية والالتزام بالحضور، وضعف قدرة المتدربين على استخدام التقنية أحد صعوبات للتدريب عن بعد.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة, ونصه: "ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالمتدربين؟".

- صعوبات تتعلق بالأنظمة واللوائح:

جدول(5): صعوبات تتعلق بالأنظمة واللوائح، والتكرارات، والترتيب

الترتيب	212	الصعوبة
	التكرارات	
1	4	عدم وضوح الأنظمة واللوائح المنظمة للتدريب عن بعد.
1	4	عدم كفاية الأنظمة واللوائح الخاصة بالتدريب عن بعد.
2	2	تضييق وزارة التعليم على منسوبيها في جهات اعتماد البرامج
		التدريبية عن بعد ضمن ساعات التطوير المهني لهم.
3	1	عدم إلمام المدربين بأنظمة التدريب عن بعد في المملكة.

يرى المشاركون في الدراسة أن اللوائح والأنظمة الخاصة بالتدريب عن بعد في المملكة غير واضحة، وغير كافية – كما ظهر من الجدول رقم (5)- وأن اللوائح المطبقة على التدريب المباشر هي ذاتها المطبقة على التدريب عن بعد, رغم الحاجة إلى تعديلها وتكييفها لتتفق مع طبيعة التدريب عن بعد.



واجه المشاركون صعوبة في اللوائح الأخيرة لمنسوبي وزارة التعليم بعد أن حددت وزارة التعليم اعتماد البرامج التدريبية عن بعد المقبولة للاحتساب ضمن ساعات التطوير المهني لمنسوبيها. إذ يرى المشاركون أن نطاق هذه الجهات ضيق, مما يحد من التدريب عن بعد لمنسوبي وزارة التعليم.

وأخيرًا, فإن عدم إلمام المدربين بأنظمة ولوائح التدريب عن بعد تمثل صعوبة من الصعوبات التي ذُكرت في الدراسة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة, ونصه: " ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالأنظمة واللوائح؟".

- صعوبات تتعلق بالتقنيات:

جدول(6): صعوبات تتعلق بالتقنية، والتكرارات، والترتيب

الترتيب	212	الصعوبة
	التكرارات	
1	12	ضعف الاتصال بالإنترنت.
2	8	عدم جاهزية بعض القاعات الافتراضية ومنصات التدريب عن
		نعد.
3	5	الحاجة إلى التدريب على استخدام منصات وقاعات التدريب
		عن بعد لكل من المدربين والمتدربين والمنشآت التدريبية.
4	3	صعوبات الخصوصية والأمان وإمكانية الاختراق.
5	1	الحاجة إلى أجهزة حديثة.

كما يظهر من الجدول رقم (6), فقد مثّلت صعوبة "ضعف الاتصال بالإنترنت" أقوى الصعوبات النقنية في التدريب عن بعد بالمملكة من وجهة نظر المشاركين في الدراسة؛ حيث يتسبب هذا الضعف بانقطاعات متكررة للصوت، والخروج من القاعات الافتراضية، وضعف الصوت أو تشويشه. مما يبدو معه أن البنية التقنية في بعض المناطق بالمملكة غير كافية للتدريب عن بعد.

كما يظهر أيضًا أن القاعات التدريبية الافتراضية والمنصات الإلكترونية المعدة للتدريب عن بعد لا تفي بحاجة التدريب عن بعد؛ حيث يواجه المدربون مشكلات عند تزويد متدربيهم بالحقائب التدريبية، وإصدار الشهادات الإلكترونية، وتحضير المتدربين.

بالإضافة إلى عدم تمكن المدربين والمتدربين والمنشآت التدريبية من استخدام القاعات والمنصات الإلكترونية المعدة، مما يبرز الحاجة إلى التدريب عليها لهذه الفئات.

واعتبر المشاركون أن الصعوبات المتعلقة بالخصوصية والأمان وإمكانية الاختراق تشكل صعوبة في التدريب عن بعد بالمملكة.



ويعتقد أحدهم أن التدريب عن بعد يحتاج إلى أجهزة حديثة كالحاسب الآلي والسماعات ومكبرات الصوت وغيرها من الملحقات الحديثة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة, ونصه: " ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالتقنبات؟".

- صعوبات تتعلق بالموضوعات والمواد التدريبية:

جدول (7): صعوبات تتعلق بالموضوعات والمواد التدريبية، والتكرارات، والترتيب

الترتيب	عدد	الصعوبة
	التكرارات	
1	6	عدم مناسبة بعض الدورات المعتمدة على المهارات اليدوية عن بعد.
2	5	صىعوبة تنفيذ بعض الأنشطة عن بعد.
3	3	التكرار في الموضوعات والعناوين المطروحة في برامج التدريب عن
		بعد
4	1	صعوبة جذب انتباه المتدربين وتشويقهم.
4	1	عدم وجود حقائب جاهزة ومعتمدة في متناول المدربين.

بالنسبة للصعوبات التي تتعلق بالموضوعات والمواد التدريبية, واجه المشاركون صعوبة في تنفيذ دورات المهارات اليدوية عن بعد؛ حيث تحتاج هذه الدورات إلى حضور مباشر وتطبيق حي للمهارات اليدوية من المدرب والمتدرب, كما ظهر من الجدول رقم (7).

كما واجه المشاركون صعوبة في تنفيذ بعض الأنشطة التدريبية عن بعد. مما يدل على أهمية تدريب المدربين على التدريب عن بعد بعد؛ فالأنشطة المصممة للتدريب المباشر، وينبغي للمدربين قبل التدريب عن بعد على حقائبهم التي صممت للتدريب المباشر أن يعيدوا صياغتها وتصميم أنشطتها لتتفق مع التدريب عن بعد.

ويُلاحظ وجود تكرار في الموضوعات والعناوين المطروحة في برامج التدريب عن بعد، وقد يكون السبب في ذلك مناسبة هذه الموضوعات للتدريب عن بعد. وهذا يشجع المدربين المتمكنين على ابتكار موضوعات جديدة لتحقيق التنوع وتلبية احتياجات المجتمع.

وذكر أحد المشاركين أن عدم وجود حقائب معتمدة وجاهزة مناسبة للتدريب عن بعد يمكن للمدربين تقديمها والتدريب عليها تمثل صعوبة للمدربين في التدريب عن بعد.



وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة, ونصه: "ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالموضوعات والمواد التدريبية؟".

- صعوبات تتعلق بالموارد والميزانيات:

جدول(8): صعوبات تتعلق بالموارد والميزانيات، والتكرارات، والترتيب

الترتيب	عدد التكرارات	الصعوبة
1	6	ضعف العائد من التدريب عن بعد للمدربين.
2	5	ضعف الميز انيات المخصصة للتدريب عن بعد.
3	3	ارتفاع تكلفة القاعات الافتر اضية.
4	1	ارتفاع تكلفة تنفيذ بعض البرامج.

يتبين من الجدول (8) أن أعلى صعوبات التدريب عن بعد ذات العلاقة بالميزانية تكرارًا من وجهة نظر المشاركين في الدراسة الاستطلاعية هي ضعف العائد المادي على المدربين من برامج التدريب عن بعد، حيث تستأثر المراكز التدريبية بنسبة من عائد البرنامج التدريبي أكبر من نسبة المدرب. كما أدى ضعف الوعي والثقافة والإيمان بأهمية التدريب عن بعد دورًا في هذه الصعوبة؛ حيث يرى المتدربون أن التدريب عن بعد ينبغي أن يكون مجانيًا، أو على الأقل منخفض التكلفة.

ولا شك أن هذه الصعوبة تهدد بقاء المدربين الخبراء والمميزين في ساحة التدريب عن بعد، وستُبقي في هذه الساحة المدربين الأقل تمكناً الذين يقبلون بعائد منخفض. وفي هذا تأثير على جودة التدريب المقدم عن بعد.

كما بيّنَ المشاركون أن الميزانيات المخصصة للتدريب عن بعد منخفضة، وأن تكلفة القاعات الافتراضية مرتفعة، ولبعض البرامج تكلفة مرتفعة بسبب طبيعتها.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السادس للدراسة, ونصه: "ما صعوبات التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية ذات العلاقة بالموارد والميزانيات؟".

تلخيصًا لما سبق, فإن ثمة صعوبات تواجه المدربين والمدربات في التدريب عن بعد بالمملكة، كانت أعلاها تكرارًا الصعوبات التالية مرتبة تنازليًا:

- صعوبة التفاعل مع المتدربين.
 - ضعف الاتصال بالإنترنت.
- عدم جاهزية القاعات الافتراضية والمنصات الإلكترونية.



- السلوكيات السلبية لبعض المتدربين.
- ضعف العائد المادي على المدربين.
- صعوبة تنفيذ دورات المهارات اليدوية.
- عدم وضوح، وعدم كفاية اللوائح والأنظمة الخاصة بالتدريب عن بعد.

ومن المهم لنجاح التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة هذه الصعوبات أو إضعاف تأثيرها على التدريب عن بعد.

مقترحات تطوير التدريب عن بعد بالمملكة العربية السعودية

خرجت الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من المقترحات لتطوير التدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربين والمدربات، ومن خلال النتائج التي تم الحصول عليها من الصعوبات التي واجهت المدربين والمدربات في التدريب عن بعد, من أبرز هذه المقترحات ما يلى:

- أهمية إعداد المدربين للتدريب عن بعد، وألا يقتصر التدريب على استخدام القاعات الافتراضية والمنصات الإلكترونية فحسب، بل يشمل تصميم التدريب عن بعد, كتصميم الأنشطة التفاعلية, ومتابعة المتدربين, وتقديم التغذية الراجعة لهم.
 - توفير البنية التقنية المعينة على تنفيذ التدريب عن بعد, كقوة الاتصال, والأمان, والخصوصية.
- بناء منصات للتدريب عن بعد بواجهة عربية سهلة الاستخدام توفر جميع الخدمات اللازمة, كالإعلان, والتسجيل, وإصدار الشهادات، وأن تكون بتكلفة ميسرة. ويتم تدريب المدربين والمتدربين وموظفي المنشآت التدريبية على استخدامها.
 - وضع لوائح وأنظمة للتدريب عن بعد في المملكة العربية السعودية تتسم بما يلي:
 - تراعى اختلاف طبيعة التدريب عن بعد عن التدريب المباشر
 - الوضوح.
 - الشمول.
- تعريف المدربين بها عبر الندوات، والنشر عبر وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي، وتوقيع ميثاق مع المدرب قبل تقديم أي برنامج تدريبي عن بعد؛ لضمان العلم والاطلاع على الضوابط والتعليمات المنظمة.
 - تشجيع وتحفيز المدربين المميزين للاستمرار في تقديم التدريب عن بعد.



- نشر ثقافة التدريب عن بعد في المجتمع والقطاعات كافة بما يحقق الفوائد التالية:
- رفع وعى المتدربين بما يزيد انضباطهم في تلقى التدريب عن بعد، واختفاء السلوكيات السلبية لهم.
 - رفع مستوى الثقة في التدريب عن بعد واحتسابه للموظفين في ساعات تطوير هم المهني.
 - تحسين العائد من التدريب على المدربين بما يحقق جودة التدريب عن بعد.
- التجدید في الموضوعات المطروحة لبرامج التدریب عن بعد, بما یتفق مع الاحتیاجات المعاصرة للأفراد والمجتمع والرؤیة
 الوطنیة.
- تقويم المتدربين في ختام البرامج التدريبية، ومنح المجتازين منهم شهادات اجتياز للبرنامج التدريبي بدلاً من شهادات حضور البرنامج التدريبي، وفي ذلك إلزام للمتدربين بالجدية والانضباط والاستفادة من البرنامج.
- تطبيق التدريب عن بعد غير المتزامن بحيث يحلُّ المشكلات التقنية التي قد تُققد المتدربين الفائدة في البرامج التدريبية المتزامنة. بحيث يُتاح للمتدربين الاطلاع على المواد التدريبية في الأوقات المناسبة لهم، وتطبيق الأدوات التقويمية، ثم اجتياز البرنامج.



قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم، مروان (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. مؤسسة الوراق. الخياط، ماجد (2010). أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية. دار الراية للنشر والتوزيع. العساف، صالح (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

فلية، فاروق والزكي، عبدالفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (26/ 11/ 1441). على:

https://twitter.com/niepd_edu/status/1284466519771090946?s=20

نوي، ريموند (2017). تدريب وتطوير الموظفين. ج2، ترجمة على القرني، معهد الإدارة العامة.

واس (21/ 7/ 1441هـ). عام / حكومة المملكة تقرر تعليق الحضور لمقرات العمل في الجهات الحكومية كافة لمدة (16) يومًا عدا القطاعات الصحية والأمنية والعسكرية ومركز الأمن الإلكتروني. على:

https://www.spa.gov.sa/2047983

