دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

| | |
|---|---|
| العنوان: | يوتيوب و المجموعة البريدية : مدخل تعليمي لتنمية مهارات إنتاج التدوينات الصوتية و علاقته بأساليب التفكير لدى الطلاب |
| المصدر: | المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة |
| الناشر: | جامعة المنصورة - كلية التربية ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة |
| المؤلف الرئيسي: | إبراهيم، وفاء صلاح الدين |
| مؤلفين آخرين: | نجيب، وائل صلاح، موسى، إيمان زكي، إبراهيم، ممدوح عبدالحميد(م. مشارك) |
| المجلد/العدد: | مج 2 |
| محكمة: | نعم |
| التاريخ الميلادي: | 2012 |
| مكان انعقاد المؤتمر: | المنصورة |
| رقم المؤتمر: | 1 |
| الهيئة المسؤولة: | كلية التربية ، جامعة المنصورة و مركز الدراسات المعرفية |
| الشهر: | فبراير |
| الصفحات: | 231 - 314 |
| رقم MD: | 479804 |
| نوع المحتوى: | بحوث المؤتمرات |
| قواعد المعلومات: | EduSearch |
| مواضيع: | الانترنت ، التعليم الالكتروني ، المواقع الالكترونية ، مهارات التفكير ، المناهج الدراسية ، موقع يوتيوب ، تكنولوجيا التعليم ، جامعة المنيا ، طلاب الجامعات ، كليات التربية النوعية ، التفكير الابتكاري |
| رابط: | https://search.mandumah.com/Record/479804 |

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

# يوتيوب والمجموعة البريدية: مدخل تعليمي لتنمية مهارات إنتاج التدوينات الصوتية وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلاب

إعداد


د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد – جامعة المنيا

د/ إيمان زكي موسى
مدرس تكنولوجيا التعليم– جامعة المنيا

د/ ممدوح عبد الحميد إبراهيم
مدرس تكنولوجيا التعليم– جامعة المنيا

د/ وائل صلاح نجيب
مدرس الإعلام التربوي – جامعة المنيا



بحث مقدم إلى

المؤتمر العلمي الدولي الأول

رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة

المنعقد بكلية التربية – جامعة المنصورة

بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

في الفترة من ٢٠–٢١ فبراير ٢٠١٣م

٢٠١٣م – ١٤٣٤هـ

## المقدمة:

توظف تطبيقات ويب في التعليم والتعلم من أجل عدة أسباب منها: التغلب على كل من الفروق الفردية بين المتعلمين، والملل والفتور الذي يشعر به المتعلم من جراء مداخل التعليم التقليدية؛ حيث أن المتعلم يتعامل مع تلك التطبيقات بمتعة ولأوقات طويلة دون فتور. وكذلك توظف تطبيقات ويب لإتاحة الفرصة للمتعلم بأن يتقن التعلم وفقاً لسرعته الخاصة، علاوة على تحسين جوانب التعلم المتنوعة.

وهناك اتجاه بدأ منذ عام ٢٠٠٧م في مصر لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني بين طلاب وأساتذة الجامعات للارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة من خلال توظيف التقنيات الحديثة في مجالي الاتصال والمعلومات لدعم عمليات التدريس والتعليم؛ لتحسين مخرجات العملية التعليمية من متعلم قادر على أن يعلم نفسه في أي وقت وأي مكان وفق متطلبات العصر واحتياجاته، وكذلك دعم أعضاء هيئة التدريس في استخدام المداخل الحديثة لتطوير الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة للطلاب والمجتمع.

ووفقاً لتقرير Horizon (٢٠٠٨) والصادر عن ائتلاف عالمي تشارك فيه جامعات ومراكز بحثية وجمعيات غير ربحية وشركات تقنيات المعلومات ويهدف إلى تحديد أهم المشروعات المستقبلية في التعليم والتدريب المعتمد على ويب – إنه في الأعوام من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٣م هناك خمس تقنيات رئيسة ستدخل في مجال التعليم وجميعها تنتمي للجيل الثاني للتعلم الإلكتروني، وإحدى هذه التقنيات هي المشاركة في الفيديو والتطبيقات عبر ويب (عبد الله آل محيا، ٢٠٠٨، ٣).

ويؤكد Mann (2009, I) على أهمية "يوتيوب" حيث تمثل مقاطع الفيديو التعليمية وسيلة اتصال فاعلة سهلة الاستخدام، ولها قيمة تعليمية كبيرة. ويؤكد كثير من التربويين على أن إنتاج

محتوى ليوتيوب يمثل نوعاً من الممارسة التعليمية ذات القيمة التي تساعد في تطوير فهم أعمق لموضوع التعلم، وللأدوات المستخدمة في الإنتاج ( Educause Leaming Initiative, 2006).

وقد أتاحت أدوات ويب المحتوى الرقمي بأشكال مختلفة بما يتناسب مع تفضيلات المتعلمين.

استخدم الباحثون في البحث الحالي مدخل يجمع بين أداتين من أدوات ويب، وهما: يوتيوب – أحد أدوات ويب ٢,٠ والذي يتميز بالتفاعلية في بيئة افتراضية تشاركية–، والمجموعة البريدية– أحد أدوات ويب ١,٠ والتي تتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى الرقمي للتدوين الصوتي بأشكال أخرى (ملفان PDF، وعرضان تقديميان تم رفعهم على المجموعة البريدية)، وكذلك تتيح له التفاعل مع الباحثين والزملاء.

ومن الدراسات التي تناولت يوتيوب دراسة McMullen (٢٠١١) التي سلطت الضوء على إمكانات يوتيوب في دعم وتطوير المنهج الدراسي "التسويق عبر الانترنت"، بحيث يساهم في جعل التعلم ذا مغزى ويوفر قدراً أكبر من الاهتمام بطرق التدريس التي تدعم استخدام مقاطع الفيديو الرقمي.

ودراسة Hesse, & Zahn, Krauskopf (٢٠١٢) التي أوضحت ضرورة تنمية المعلمين مهنيا وتكنولوجيا من خلال نماذج عقلية وخرائط ذهنية؛ حتى يتمكنوا من القيام بممارسات تعليمية بناءة باستخدام يوتيوب.

ودراسة Wyzard, & Rice, Snelson (٢٠١٢) التي توصلت إلى سبع فئات لأولوية البحث في تقنيات المشاركة في ملفات الفيديو المرفوعة على موقع "يوتيوب" على مدى الخمس سنوات القادمة وجاء استخدام يوتيوب في التعليم والتعلم في المرتبة الثانية.

ومن الدراسات التي تناولت المجموعات البريدية دراسة أحمد مقبل (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل – ترجع لأسلوب التدريس – لصالح المجموعة البريدية والموسوعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعات الثلاثة البريدية، والموسوعة، والتقليدية نحو مبحث التكنولوجيا.

ويرى محمود طافش (٢٠٠٤) أن كثيراً من الباحثين يرون أن أسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم؛ لأنه الطريقة التي يستقبل بها المتعلم الخبرة وينظمها ويسجلها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي. وتساعد معرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين، وأساليب تعلمهم على اختيار مداخل تعليمية واستراتجيات وطرق تدريس وطرق تقويم ملائمة؛ مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين.

ومن الدراسات التي تناولت أساليب التفكير دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٧) التي أثبتت نتائجها اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كان أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب العلمي.

ودراسة Bernardo, Zhand, & Callueng (٢٠٠٢) التي أظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحافظ، والهرمي، والفوضوي، والداخلي) والتحصيل الدراسي.

ودراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً.

ودراسة Zhand & Sternberg (١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (المحافظ، والهرمي، والداخلي) والتحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط

سالب بين أساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والخارجي) والتحصيل الدراسي. كما أظهرت أن قائمة أساليب التفكير لها قدرة مرتفعة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

على ضوء ما سبق عرضه يلاحظ أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات – وخاصة العربية منها – التي تناولت العلاقة بين يوتيوب والمجموعة البريدية وأساليب التفكير من ناحية، ويوتيوب والمجموعة البريدية ومهارات إنتاج التدوينات الصوتية من ناحية أخرى (في حدود علم الباحثين).

## أولاً– مشكلة البحث:

يرى الباحثون ضرورة البحث والدراسة في المداخل التعليمية التي تزيد من إقبال المتعلمين على التعلم، فقد أصبح شعور المتعلمين بالملل والفتور ظاهرة ملحوظة، ولعل أحد أسبابها قصور أساليب التعليم وطرق التدريس في إشباع رغبات هؤلاء المتعلمين، وعدم تلبيتها حاجاتهم، وعدم مراعاتها تفضيلاتهم، وعدم مناسبتها لأساليب تفكيرهم؛ مما يستوجب استخدام مداخل تعليمية جديدة تتناسب وأساليب التفكير المتعددة، والكشف عن أثرها في تنمية مهارات إنتاج التدوينات الصوتية.

وقد أوصت فاتن المنتشري (٢٠١٢) بضرورة استخدام موقع "يوتيوب" في العملية التعليمية والتوعية؛ لخدمة المجتمع والاستفادة منه بشكل إيجابي. كما أكدت هند الخليفة (٢٠١٢) على أن الوسائل الإلكترونية، كالمواقع التعليمية، والمجموعات البريدية، ومنتديات النقاش تقوم بدور مهم في نقل المادة التعليمية للمتعلم (هند بنت سليمان الخليفة، ٢٠١٢).

وبناءاً على ما سبق فقد ظهرت الحاجة لدراسة اثر يوتيوب والمجموعة البريدية كمدخل تعليمي في تنمية مهارات إنتاج التدوينات الصوتية والكشف عن علاقته بأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنيا. وسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

**ما أثر يوتيوب والمجموعة البريدية كمدخل تعليمي في تنمية مهارات إنتاج التدوينات الصوتية؟ وما علاقته بأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنيا؟**

وتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل يتباين طلاب التربية النوعية – عينة البحث – في قوة تفضلهم لأساليب التفكير موضع البحث؟

٢. هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لقائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner (تعريب السيد أبو هاشم)؟

٣. هل يوجد فروق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث طبقاً لبطاقة تقييم التدوينات الصوتية والدرجة المرجعية (تساوي ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة).

**ثانياً– أهداف البحث:**

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنيا في ضوء نظرية Sternberg لأساليب التفكير.

٢. أثر يوتيوب والمجموعة البريدية، كمدخل تعليمي، في كلا من:

أ. أساليب التفكير، كما تقيسها قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg Wagner (١٩٩١) (من تعريب السيد أبو هاشم).

ب. إنتاج التدوينات الصوتية، كما تقيسها بطاقة التقييم المعدة لذلك (من إعداد الباحثين).

## ثالثاً– أهمية الدراسة:

تأتي أهمية البحث الحالي من تناوله مدخل تعليمي يمزج بين تطبيقين من تطبيقات ويب (يوتيوب أحد أدوات ويب ٢,٠، والمجموعة البريدية أحد أدوات ويب ١,٠) للاستفادة من مميزات كل منهما في إتاحة مواد تعلم تناسب المتعلم الذي أصبح يمتلك مهارات التعامل مع تطبيقات ويب ويجد متعة في ذلك، في نفس الوقت الذي أصبح يشعر فيه بالملل والسأم من التعليم بالطرق التقليدية.

كما أن البحث الحالي محاولة للفت الانتباه إلى أهمية استخدام يوتيوب والمجموعة البريدية كمدخل تعليمي قد يلائم أساليب تفكير محددة لدى طلاب كلية التربية النوعية بقسمي تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي؛ حيث يرى Sternberg أن نجاح الطلاب أو فشلهم يرجع إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق التي يفكر بها الطلاب أكثر من كون ذلك يرجع إلى قدرات الطلاب أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسئولية تعليم الطلاب بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم بقدر الإمكان. ويعتبر هذا أحد أهداف البحث الحالي وهو الكشف عن أثر يوتيوب والمجموعة البريدية، كمدخل تعليمي، على أساليب تفكير طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنيا (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧، ٧).

## رابعاً– حدود الدراسة:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١. عينة متطوعة من طلاب شعب (تكنولوجيا التعليم، وإعداد معلم الحاسب الآلي، والإعلام التربوي) بكلية التربية النوعية، جامعة المنيا، حيث سبق لهم دراسة مقررات تمثل الخلفية المعرفية الأساسية في مجال الكمبيوتر والتعامل مع شبكة الانترنت، وعددهم (٤٢) اثنين وأربعون طالباً وطالبة، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

٢. قياس أساليب التفكير – باستخدام قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner (١٩٩١) "النسخة القصيرة" (من تعريب وتقنين السيد أبو هاشم).

٣. تم اختيار موضوع إنتاج التدوينات الصوتية مجالاً للدراسة؛ لملاءمته لتخصصات شعب عينة البحث (تكنولوجيا التعليم، ومعلم الحاسب الآلي، والإعلام التربوي).

## خامساً– مصطلحات الدراسة:

(أ) **يوتيوب:** يعرف إجرائياً في البحث الحالي على أنه أحد مواقع الشبكات الاجتماعية، وهو موقع لمقاطع الفيديو متفرع من (جوجل)، يتيح إمكانية التحميل عليه أو منه لعدد هائل من مقاطع الفيديو.

(ب) **المجموعة البريدية:** تعرف إجرائياً في البحث الحالي على أنها مجموعة من العناوين البريدية تتبادل الرسائل والملفات (النصية والصوتية والفيديوية) فيما بينها ويدير هذه الرسائل والملفات عضو هيئة التدريس الذي يمثل إحدى هذه العناوين البريدية وذلك من خلال موقع Yahoo الذي يقدم خدمة المجموعات البريدية.

(ج) **التدوينات الصوتية:** تعرف إجرائياً في البحث الحالي على أنها ملفات صوتية على شبكة الانترنت، يتم تحميلها على جهاز الكمبيوتر أو مشغل الوسائط الرقمية عن طريق برامج تسمى مجمعات البودكاست "Podcasts catcher".

(د) **أساليب التفكير**: يأخذ الباحثون بتعريف Sternberg (١٩٩٤) لأسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف. وتتحدد أساليب التفكير إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس أساليب التفكير لـ Sternberg (تعريف السيد أبو هاشم).

## الإطار النظري:

### أولاً– يوتيوب:

#### (أ) ماهية يوتيوب:

يوتيوب موقع على شبكة الانترنت يسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، كما يعرف يوتيوب بأنه: موقع على شبكة الانترنت به العديد من مقاطع الفيديو القصيرة التي تفيد المعلمين في كل تخصص (URL، ٢٠١٢).

بعد يوتيوب أحد تطبيقات ويب ٢,٠ التي يمكن استخدامها في التعليم في:

- رفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو، والتعليق عليها وتقييمها.
- نقل المحاضرات والمؤتمرات.
- إنشاء قناة لكل مقرر دراسي تحتوي على مقاطع متعلقة بالمقرر ينشئها أستاذ المقرر، ويمكن للمتعلم إنشاء قناة يعرض فيها ما أنتجه أو أعجبه من المقاطع المتصلة بالمقرر.

**(ب) أهمية مقاطع الفيديو الرقمية التعليمية:**

عرضت Evers (٢٠٠٩) عدة نقاط تمثل أهمية استخدام مقاطع الفيديو الرقمية التعليمية، وهي كالتالي:

- تتيح تعلم المحتوى بصورة أفضل وأعمق من خلال المشاهدة.
- تتيح التعلم الهادف؛ وهو التعلم الذي يتسم بأنه نشط، وفردي وبنائي، وتشاركي تعاوني، ومرتبط بالحياة، وموجه، ومثير للعاطفة والدافعية (Karpinnen, 2005, 233).
- تتيح التدريب على قراءة الصور وفهمها بصورة سريعة (محو الأمية البصرية).
- تشجع على الاستقلالية، والإبداع، والعمل الجماعي.
- تحقق أهدافاً تعليمية كثيرة للمواد الدراسية بدون وسائل تعليمية أخرى.
- تستخدم في البحث العلمي من خلال ملاحظة العمليات والأحداث بعد انتهائها.
- تستخدم بنجاح في الملاحظة، والتقييم الذاتي لمدى تحقيق أهداف تعليمية متنوعة.
- تحفز المتعلمين؛ نظراً لما تمتلكه من صور متحركة، وتجعلهم يتعلمون في جو من المتعة والسعادة.
- تعد محفزاً ومثيراً بصرياً في تدريس العلوم، خاصة للأطفال (Everhart, 2009).
- تخاطب مقاطع الفيديو المتاحة حاستي السمع والبصر؛ مما يزيد من سرعة التعلم ويجعله أبقى أثراً.

وقد أضاف عرض مقاطع الفيديو الرقمية على موقع يوتيوب لأعضاء هيئة التدريس والطلاب مميزات أخرى لاستخدام تلك المقاطع، نذكر منها على سبيل المثال:

- استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلاب من التعليقات والآراء المرتبطة بمقاطع الفيديو التعليمية المعروضة.
- نمذجة بعض الدروس وإتاحتها ليستفيد منها الطلاب المعلمون في تنمية مهارات التدريس في أي وقت وأي مكان.
- تقديم عروض توضيحية يمكن الرجوع إليها مرات عديدة.
- مساعدة المعلمين في الارتقاء بممارساتهم التدريسية وإكساب قاعات الدراسة حيوية ونشاطاً.
- إتاحة تضمين ملفات الفيديو داخل مواقع ويب وداخل المنصات التعليمية الخاصة بالجامعات والمدارس (موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).
- المساعدة على خلق فرص جديدة للمتعلمين للتعبير عن أنفسهم، ومشاهدة تعلمهم الخاص في بيئة آمنة مألوفة (Downes, 2008).

**(ج) سلبيات يوتيوب:**

على الرغم من مميزات "يوتيوب" العديدة إلا أنه لا يخلو من بعض السلبيات، التي يمكن أن إجمالها فيما يلي:

- عدم مراعاة حقوق الملكية الفكرية.
- احتوائه على ملفات فيديو تتضمن محتويات غير لائقة.

وللحد من فرص دخول المتعلمين على المقاطع غير المرتبطة بالمحتويات الدراسية – مما يضمن عدم تضييع المتعلمين أوقاتهم – أشار عماد أبو الفتوح (٢٠١١) إلى أن موقع "يوتيوب" أطلق خدمة جديدة؛ استجابة لطلب المعلمين والمديرين والمتعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية الراغبين في تطويع هذه الأداة التفاعلية عبر الانترنت في البرامج الدراسية المختلفة؛ لما لها من قدرة كبيرة على تبسيط المقررات الدراسية وتقديمها بأسلوب شيق وجديد للمتعلم والمعلم في نفس الوقت، وقد سميت هذه الخدمة بـ يوتيوب المدرسي "YouTube For Schools"، والذي يتضمن مقاطع فيديو للمواد التعليمية والمقررات الدراسية المتنوعة.

أما على مستوى المحتوى الدراسي نفسه، فقد تعاون موقع "يوتيوب" مع الكثير من المعلمين، والمنظمات المتخصصة لاختيار محتوى المقررات الدراسية؛ وفقا لاحتياجات المتعلمين وخصائصهم.

استخدم الباحثون الواجهة التقليدية لموقع يوتيوب ولم يستخدموا واجهة يوتيوب المدرسي؛ وذلك لأن الواجهة التقليدية ليوتيوب سهلة الاستخدام ومألوفة لدى المتعلمين، ولأن واجهة يوتيوب المدرسي أنشئت من أجل المجتمعات الأجنبية ولم يتم تقنينها عربياً حتى الآن.

**(د) النظرية البنائية والفيديو الرقمي:**

**(د–١) مفهوم النظرية البنائية:**

يرى كمال زيتون (٢٠٠٢، ٢١٢) أن البنائية عبارة عن عملية استقبال للتراكيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم.

يتضح من التعريف السابق أن البنائية تتضمن ثلاثة عناصر، هي:

- التراكيب المعرفية الموجودة لدى المتعلم.

- المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي الحالي.
- بيئة التعلم.

**(د–٣) الافتراضات التي يبنى عليها التعلم على ضوء النظرية البنائية:**

يرى كل من Barker & Pibarn (1997, 102-116)؛ داود مكسيموس (٥١، ٢٠٠٣)؛ حسن زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٣، ٩٦–٩٩) أن التعلم على ضوء النظرية البنائية يبنى على مجموعة من الافتراضات، وهي كالتالي:

**(د–٣–١) التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه:**

التعلم عملية بنائية: يعيد خلالها الفرد تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يصل لفهم أوسع من ذلك الفهم الذي توحى به الخبرات السابقة. ويقصد بالتعلم عملية نشطة: أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بنفسه. ويقصد بأن التعلم غرضي التوجه: أن الفرد يسعى خلاله لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، وهذه الأغراض التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.

**(د–٣–٢) المشكلات والمهام الحقيقية:**

إن أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلات أو مهام تعلم حقيقية، ويتضمن هذا الافتراض أهمية التعلم القائم على حل المشكلات والمهمات الحقيقية، فهو يساعد على بناء المعرفة من خلال الأنشطة الفاعلة التي يمارسها المتعلم، وينمي الثقة لدي المتعلمين في قدراتهم على حل المشكلات وأداء المهمات، فهم يعتمدون على أنفسهم. في حين إن التعلم القائم على حفظ وتلقين المعرفة يعمل على تكوين معرفة لدى المتعلم ليس لها روابط متينة في بنائه

المعرفي، قد تنسى وتندثر بسهولة، لذا يجب أن تكون المشكلات والمهمات مدروسة ونابعة من حياة المتعلم وخبراته الحقيقية.

**(د–٣–٣) التفاوض الاجتماعي:**

تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال المناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، إذ إن الفرد لا يقوم ببناء المعرفة من خلال نشاطه الذاتي فحسب، وإنما يقوم ببناء المعرفة من خلال مناقشة ما لديه من معارف وأفكار مع الآخرين؛ مما يترتب عليه تعديل المعاني والأفكار فيما بينهم، لذا يجب أن تسمح البيئة بحدوث مثل هذا التفاوض في المواقف التعليمية، ليتم تبادل الأفكار واستقصاء البيانات والمعلومات ووضع الفروض والتأكد من صحتها والوصول إلى النتائج والتعميمات، ويقوم المعلم بتهيئة الظروف الملائمة لحدوث ذلك، وعليه أن يعلم الطلاب كيفية بناء المعرفة وأن يعزز لديهم التعاون مع الآخرين.

**(د–٣–٤) المعرفة القبلية للمتعلم:**

تعد المعرفة القبلية شرطاً لبناء المعرفة الجديدة، إذ إن التفاعل بين المعرفة القبلية والمعرفة الحالية يؤدي إلى حدوث التعلم ذي المعنى، وتكون المعرفة القبلية بمثابة معبر فكري تمر من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وأن هذا العبور لا يبقيها منفردة، وإنما تتفاعل وتذوب في المعرفة لبناء وتكوين مفاهيم ومعارف وأفكار أوسع، وهنا تظهر عملية بناء المعرفة لدى المتعلم.

**(د–٣–٥) إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية:**

والمقصود بالضغوط المعرفية هي عناصر الخبرة الجديدة التي يمر بها المتعلم والتي لا تتوافق مع توقعاته، وتؤدي إلى إحداث حالة من الاضطراب المعرفي لديه نتيجة مروره بخبرة جديدة، ويقوم

المتعلم بالتكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية كأن يطورها أو يزيدها أو يستبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفية.

يسمح الفيديو الرقمي المرفوع على يوتيوب بتعلم الطلاب وفقاً لسرعتهم وفي الوقت والمكان الذي يرغبونه، ويتيح لهم عرض أرائهم وأفكارهم من خلال التعليق على مقاطع الفيديو المعروضة. كذلك يلبي مجموعة واسعة من أساليب التعلم باعتباره وسيلة سمعية بصرية. ويتيح التعلم في سياقات حقيقية، حيث أنه يحاكي الواقع.

ومن الدراسات التي تناولت "يوتيوب" منها دراسة McMullen (٢٠١١) التي سعت إلى تطوير منظورات نقدية لاستخدام مقاطع الفيديو الرقمي لتشكيل التعلم في مجال التسويق، وأكدت على أن مقاطع الفيديو الرقمي المرفوعة على يوتيوب تستخدم في زيادة الوعي بممارسة التسويق وفقاً للمبادئ الأخلاقية والاجتماعية والسياسية، وعرض وجهات نظر عديدة لاستخدام يوتيوب في تقديم محتوى التسويق ومنها: الإعلان عن المنتجات ذات العلامات التجارية، وتقديم لمحات عامة للعلامات التجارية للشركات، وتقديم موضوعات مرتبطة بالموضوع مقدمة من ناشرين آخرين، وتقديم مقاطع فيديو مقدمة من كليات إدارة الأعمال، وتقديم عروض تقديمية للطلاب، وتقديم عروض تقديمية لمستشاري التسويق، وتقديم حملات دعاية، وعرض السلع التجارية المرتبطة بالعلامات التجارية، وأخيراً تقديم برامج ترفيهية تليفزيونية مرتبطة بالموضوع.

سلطت هذه الدراسة الضوء على إمكانات كبيرة ليوتيوب في دعم وتطوير المنهج الدراسي التسويق عبر الانترنت"، بحيث تساهم في جعل التعلم ذي مغزى وتوفر قدراً أكبر من الاهتمام بطرق التدريس التي تدعم استخدام مقاطع الفيديو الرقمي.

ودراسة Hesse & Zahn, Krauskopf (٢٠١٢) التي هدفت إلى استقصاء فعالية "يوتيوب" من خلال عرض لدور المعرفة التربوية والتكنولوجية في استخدام التكنولوجيا في التدريس،

وأوضحت أن الاستفادة من المعرفة التربوية والتكنولوجية تقتضي تنمية المعلمين مهنيا وتكنولوجيا من خلال نماذج عقلية، وخرائط ذهنية حتى يتمكنوا من القيام بممارسات تعليمية بناءة باستخدام يوتيوب.

ودراسة Wyzard & Rice, Snelson (٢٠١٢) التي سعت لاستقصاء أولويات البحث في "يوتيوب"، وتقنيات المشاركة في الفيديو، وقد تم التوصل من خلال الدراسة إلى سبع فئات لأولوية البحث في تقنيات المشاركة في ملفات الفيديو المرفوعة على موقع "يوتيوب" على مدى الخمس سنوات القادمة مرتبة كما يلي:

الأفراد والمجموعات والمجتمعات المستخدمة ليوتيوب.

١- استخدامه في التعليم والتعلم.

٢- الآثار الاجتماعية والسياسية المترتبة على استخدامه.

٣- وسائل وطرق وأساليب إنتاج وتصميم الفيديو.

٤- النواحي القانونية والأخلاقية للاستخدام.

٥- الإدارة والتحكم.

٦- المصالح التجارية له.

**ثانياً– المجموعة البريدية:**

**(أ) ماهية المجموعة البريدية:**

تتعدد تعريفات المجموعة البريدية لكنها في مجملها تأخذ نفس المعنى، ونذكر منها تعريف كل من مشاعل العبد (١٤، ٢٠٠٨)، محمد زين الدين (٢٠٠٨)، حيث يتفقان على أنها قائمة تضم عناوين بريدية تحت مسمى عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلى كل عنوان في القائمة، ويضيف راضي حنفي (٢٠١٢) بأنها عبارة عن لائحة من عناوين البريد الإلكتروني، تستخدم كمجموعات مناقشة، ولكنها في المقام الأول تستخدم كوسيلة لتوزيع المعلومات بين مستخدميها لذلك تسمي مجموعات المناقشات الإلكترونية.

**(ب) أنواع المجموعة البريدية:**

تصنف المجموعة البريدية من حيث تقديم خدمة الرسائل إلى نوعين رئيسين:

**١. المجموعة ذات الاتجاه الواحد:**

يقتصر دور العضو في المجموعة البريدية ذات الاتجاه الواحد على تلقي الرسائل الصادرة عن مدير المجموعة البريدية من خلال البريد الإلكتروني، ولا يمكن للعضو تعميم رسالة لبقية المشتركين بالمجموعة بل إنه لا يستطيع حتى معرفة اسم أو عنوان البريد الإلكتروني لأي من أعضاء المجموعة البريدية.

يفيد هذا النوع من المجموعة البريدية المواقع والمؤسسات والمراكز العلمية ومراكز الأخبار التي ترغب في نقل رسالة ذات هدف محدد أو تحديث في الموقع أو خبر جديد أو معلومة ما إلى العضو المشترك.

**٢. المجموعة البريدية ذات الاتجاهين:**

يتيح هذا النوع من المجموعات البريدية تفاعلا بين الأعضاء والمشرف، حيث تعمم كل رسالة يرسلها المشرف أو أحد المشتركين إلى العنوان الخاص بالقائمة بحيث يطلع عليها المشتركون الآخرون.

وتقسم المجموعات البريدية ذات الاتجاهين إلى نوعين:

(٢-أ) المجموعات الحرة التي لا تخضع الرسائل فيها لأي نوع من أنواع المراقبة، فأي رسالة توجه للمجموعة تعمم على المشتركين بها آلياً.

(٢-ب) المجموعات الخاضعة للمراقبة: فيها يفحص المشرف الرسائل ويتأكد من استيفائها لشروط وآداب النشر المتبعة في المجموعة قبل تعميمها على المشتركين وتحتفظ الجهة المالكة للمجموعة بحقها في حذف أو تعديل أي رسالة لا تراها مناسبة للنشر.

وقد استخدم الباحثون في البحث الحالي المجموعة البريدية ذات الاتجاهين والتي تخضع للمراقبة؛ كي يحتفظ الباحثون بحقهم في ضبط بيئة التجربة، وكذلك لإحداث تفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض أو التفاعل بين المتعلم والباحثين، وأيضاً تفاعل المتعلم مع كل من: برنامج وسائل متعددة بجزئيه الأول والثاني، وملفين بصيغة PDF تم رفعهم على المجموعة البريدية وأتيح للطلاب تحميلهم والتعلم من خلالهم.

**(ج) مميزات المجموعة البريدية:**

تتسم المجموعة البريدية بالعديد من المميزات منها أنها تمكن المتعلم من:

- فتح الرسائل في أي وقت.

- التأكد من محتوى الرسالة قبل إرسالها.
- سرعة نقل الرسائل إلى المشتركين في المجموعة البريدية.
- تعطي المتعلم سعة حجم تمكنه من إرسال واستقبال عدد كبير من الرسائل.
- تمكن المستخدم من إرسال واستقبال الرسائل النصية والصوتية والفيديوية.
- تبادل الرسائل بين أعضاء المجموعة البريدية.

**(د) توظيف المجموعة البريدية في التعليم:**

تعد المجموعة البريدية أحد تطبيقات ويب ١,٠ التي يمكن توظيفها لدعم العملية التعليمية، وذلك من خلال ما يلي:

- إنشاء مجموعة بريدية للتربويين؛ لتقدم لهم أفكاراً وخططاً تعليمية وتدريسية، وربطها بصفحات ومواقع ذات صلة على شبكة الانترنت ( I ever-Duffy, McDonald, & Mizell, 2005, 234).
- جمع الطلاب المسجلين في مقرر واحد في مجموعة بريدية لتبادل الآراء.
- يمكن لأستاذ المقرر إرسال المحاضرات والواجبات ومتطلبات المقرر عبر المجموعة البريدية.
- تكوين مجموعات خاصة بأعضاء هيئة التدريس حسب التخصص لتبادل الخبرات ووجهات النظر.
- ربط القائمين على الإدارة في مجموعات بريدية لتبادل وجهات النظر والخبرات.

- توجيه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس للتسجيل في المجموعات العلمية العالمية للاستفادة من المتخصصين ومعرفة الجديد في مجال التخصص.
- تكوين مجموعات بريدية للطلاب المهتمين بشئون معينة في الجامعات والكليات المختلفة.

**(هـ) سلبيات المجموعة البريدية:**

يؤخذ على استخدام المجموعة البريدية في برامج التعليم ما يلي:

- عدم القدرة على التحقق من مدى موثوقية المعلومات الواردة.
- إمكانية طغيان الجدل العقيم على جوهر المناقشات مما قد يخرج الموضوع الرئيس على مساره.
- إضافة إلى أنه عادة ما تتعرض تلك المجموعات لسيطرة عدد محدود من الأفراد.

أما الدراسات التي تناولت المجموعات البريدية فهي قليلة – في حدود علم الباحثين. دراسة أحمد مقبل (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوبي المجموعات البريدية والموسوعات العلمية على التحصيل في مبحث التكنولوجيا لدى طلاب الصف العاشر واتجاهاتهم نحوها، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس لاتجاهات الطلاب نحو مبحث التكنولوجيا. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تتعلم بأسلوب المجموعات البريدية، المجموعة التجريبية الثانية تتعلم بأسلوب الموسوعات العلمية، والمجموعة الضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعات الثلاثة – يرجع لأسلوب التدريس – لصالح المجموعة البريدية والموسوعات

العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المجموعات الثلاثة نحو مبحث التكنولوجيا.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير أساليب التدريس من خلال استخدام الأساليب التي تعتمد على المتعلم، وضرورة توظيف التعليم من خلال الانترنت واستخدام أسلوب المجموعات البريدية؛ لما له من إيجابيات في الاتصال بالمتعلمين وتواصل المتعلمين مع بعضهم البعض، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على الاستفادة من الانترنت في التعليم.

ودراسة Hürsen & Özdaml (٢٠١١) التي سعت للحصول على معلومات عامة من معلمي المدارس الثانوية ممن لديهم طرق مختلفة في استخدام البريد الإلكتروني، ومجموعات الدردشة والمناقشة الإلكترونية لأغراض تعليمية. وكان حجم عينة الدراسة ٥٢٣ (٣٠١ أنثى، ٢٢٢ ذكر) من معلمي المدارس الثانوية بقبرص الشمالية، حيث تم تصنيف المعلمين وفقا للتخصص إلى معلمي: العلوم الاجتماعية (ن = ١٦٠)، والآداب (ن= ١١٠) واللغة (ن= ١٢٨)، والعلوم والرياضيات (ن= ١٢٥). وقد استخدم الباحثان مقياساً للحصول على "آراء المعلمين حول استخدام البريد الإلكتروني، ومجموعات الدردشة والمناقشة الإلكترونية لأغراض تعليمية". وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون MSN والبريد الإلكتروني أكثر من منتديات المناقشة. ووفقا لنتائج هذه الدراسة أظهر المعلمون مستويات أعلى من متوسط مستويات التصور نحو استخدام أدوات الانترنت في التعليم. وأظهرت أيضاً أن المعلمين الذين يستخدمون الانترنت بشكل يومي كان تصورهم حول استخدام مجموعات المناقشة أعلى من المدرسين الآخرين.

ومما سبق نستنتج أن المجموعة البريدية رغم أنها ارتبطت بتطبيقات ويب الجيل الأول إلا أنها من التطبيقات التي يمكن استخدامها في التعليم للتواصل وعرض المعلومات والمعارف والأفكار ومناقشتها في إطار محكم فاعل.

من خلال العرض السابق يتضح أنه لا توجد دراسة سابقة تناولت يوتيوب والمجموعة البريدية – في حدود علم الباحثين – مما دفعهم للقيام بهذه الدراسة.

**ثالثاً– التدوينات الصوتية:**

(أ) **مفهوم التدوين الصوتي "podcast"**: التدوين الصوتي هو أحد تطبيقات ويب الجيل الثاني، ويعني ملفات صوتية على شبكة الانترنت يتم تحميلها – على جهاز الكمبيوتر أو مشغل الوسائط الرقمية – عن طريق برامج تسمى مجمعات البودكاست " Podcasts catcher"، وهي تبدأ بتحميل الملفات بمجرد الاتصال بالانترنت.

(ب) **مميزات التدوين الصوتي**: يتميز التدوين الصوتي بعدة مميزات تميزه عن البث الإذاعي عبر الانترنت أو ما يطلق عليه راديو الانترنت وهذه المميزات هي:

- سهولة الإنتاج.
- خاصية الاشتراك، فكل ما تحتاج إليه أداة تسمى مجمع البودكاست "Podcast catcher"، وهي تقوم بالتقاط التدوينات من أجل الاستماع إليها في أي وقت وأي مكان.
- سهولة تحميل التدوينات على مشغل Mp3 أو جهاز محمول (كمبيوتر أو موبايل) وإعادة سماعها، بعكس البث الإذاعي عبر الانترنت فإيقاف تدفق الصوت يعني فقدان البرنامج الإذاعي الذي يستمع إليه ولا يمكن إعادته.
- إمكانية الاستماع إليها والقيام بأمور أخرى في نفس الوقت.

**(ج) استخدامات التدوينات الصوتية في مجال التعليم:**

- تستخدم من قبل بعض الأساتذة في تسجيل محاضراتهم، ومن ثم فهي تساعد الطلاب المتغيبين عن حضور المحاضرات (Cebeci & Tekdal, 2006).
- يستخدمها الأساتذة في تحسين مهارات الاستماع لدى طلابهم في مجال اللغات.
- تستخدم في مشاركة المعلومات بين الطلاب وأساتذتهم من بعد.
- يستخدمها الطلاب في تبادل المحاضرات مع زملائهم.

- يمكن استخدامها كمصادر تعلم صوتية حيث يمكن إتاحتها من خلال المكتبات الجامعية والمدرسية.
- يمكن استخدامها في توعية الطلاب ببعض القضايا المجتمعية المعاصرة من خلال مجموعة من الندوات المسجلة صوتياً.
- يمكن استخدامها في تحسين عمليات التدريس، وتقديم جولات تعريفية بالجامعة للطلاب الجدد، وتقديم خدمات الإرشاد للطلاب (Harris & Park, 2008).

وأشار Copley (٢٠٠٧) إلى أن التدوينات الصوتية قد تكون للمواد كاملة أو أجزاء منها يقوم بإعدادها أستاذ المقرر. وأوضح كل من Lee & Chan (2007) أن الشخص القائم بالتدوين الصوتي يستخدم مجموعة من العناصر أهمها: إضافة التأثيرات، والصياغة، والخطو، والإيقاع الصوتي، والحجم. وهي عناصر يمكن أن تؤثر في عوامل الفهم والإدراك والدافعية.

هناك بعض الدراسات التي تناولت التدوين الصوتي، منها دراسة Chester, & (2011) et al التي قدمت وصفاً لخصائص مستخدمي التدوين الصوتي، وأثر استخدام التدوين الصوتي على حضور المحاضرات، وتقييم أسباب الاستخدام أو عدم الاستخدام. وكان المشاركون (٢٧٣) طالباً في المرحلة الجامعية مسجلين في ستة برامج متنوعة في الجامعات الاسترالية الكبيرة. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب في السنوات النهائية كانوا أكثر رضا عن استخدام التدوين الصوتي من طلاب السنة الأولى؛ وأرجعت الدراسة ذلك إلى أن الطلاب في هذه السنوات يعملون لساعات متأخرة مما يؤثر على معدل حضورهم للمحاضرات ويستعيضون عن ذلك بالتدوينات الصوتية. كما أظهرت العينة مهارات التواصل مع الآخرين بشكل ملحوظ.

ودراسة Waughen (2012) التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام التدوينات الصوتية وتحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلاب. وأشارت إلى أن التكنولوجيا تتيح الاتصال بالشبكة العالمية لتحميل ملفات الصوت في أي وقت وفي أي مكان. وقد تم إدخال التدوين الصوتي في الفصول الدراسية ببطء كأداة تعليمية وكمورد في بيئة التعلم الإلكتروني. وتمثلت

أدوات الدراسة في اختبار ومقياس اتجاه على عينة مكونة من (٤٨) طالباً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الارتباط بين التدوينات الصوتية والتحصيل لم يكن كبيراً ولكن الآثار المترتبة على التغير الاجتماعي الإيجابي عززت من مكانة التدوين الصوتي وأضافته كأداة تعليمية مدمجة مع أساليب تعليم مختلفة لتحسين العملية التعليمية لكل من الكلية والمتعلم وتحسين طرق الوصول له وخاصة في ظل ظروف الإعاقة البصرية.

**رابعاً– أساليب التفكير:**

أصبح من المسلم به أن هناك تفاعلاً بين التنظيم العقلي ممثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة من ناحية، والتنظيم الوجداني ممثلاً في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي من ناحية أخرى، وهذا التفاعل هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص (أمينة شلبي، ٢٠٠٢: ٨٧).

**(أ) مفهوم أساليب التفكير "Thinking Styles":**

تشير أساليب التفكير إلى الطرق المفضلة في توظيف القدرات، واكتساب المعارف، وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد. فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg, 1992, 68).

ذكر العتوم (٢٠٠٤، ٢٨٥) أن مصطلح الأسلوب يستخدم في وصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبياً لفترات من الزمن.

ويرى عمار (١٩٩٨) أن أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية (الجانب المعرفي) وينعكس في سلوك الفرد اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولاً وتحتاج إلى اتخاذ قرار. ويتم هذا أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلاً أسلوباً معيناً في التفكير (إلهام وقاد، ٢٠٠٧، ٢١-٢٢).

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ٣٧٩).

ويرى العتوم (٢٠٠٤) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

ويتضح من التعريفات السابقة لأساليب التفكير أنها تتفق في كونها طريقة مفضلة في التفكير، أو في التعامل مع البيئة، أو في تفسير ما يحيط بالفرد من مثيرات.

**(ب) المبادئ المميزة لأساليب التفكير:**

وضع Sternberg عدة مبادئ يري أنها تميز أساليب التفكير

(Sternberg, 1990, 366-371- Sternberg, 1994, 36-4, Grigorenko & Sternberg, 1995, 201-219, Grigorenko & Sternberg, 1997, 295-312, Sternberg, 1988, 197-224) ويمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو التالي:

١. **الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها:** تختلف الأساليب عن القدرات.

٢. **الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء:** فلا يكفي للنجاح في عمل ما أن تتوافر لدى الفرد القدرات اللازمة لأداء هذا العمل.

٣. **اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب والقدرات:** فكثير من الناس يختارون مهنة معينة ليس لأنها تتلاءم بصورة جيدة مع قدراتهم وأساليبهم في التفكير ولكن لأن المجتمع يرغب في تلك المهنة، وهؤلاء الناس غالبا ما يكونون غير سعداء ولا يحققون شيئا في عملهم في

نهاية الأمر. في المقابل هناك بعض الناس يختارون مهنة معينة لأنها تتلاءم مع قدراتهم وأساليبهم، وهؤلاء غالبا ما يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس الرضا المهني.

٤. **الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف:** فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته، لن يكون ابتكاريا في كل جوانب الحياة. فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى.

٥. **الأفراد يختلفون في مرونتهم الأسلوبية:** فالناس الأكثر مرونة يمكن أن يكونوا أفضل في التوافق مع مختلف المواقف وعلى ذلك فالمرونة في أساليب التفكير مفضلة في معظم جوانب الحياة.

٦. **الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب:** بعض الناس يفضلون العمل مع الآخرين بشدة، بينما هناك أناس آخرون لا يفضلون كثيرا العمل مع الآخرين.

٧. **الأساليب تكتسب اجتماعياً:** حيث يكتسب الفرد أساليب التفكير من خلال مشاهدته لنماذج الدور، لذلك فالأطفال الذين يشاهدون نموذجاً لدور التسلطية يكونون أكثر عرضة لأن يصبحوا متسلطين، أما الأطفال الذين يشاهدون نموذجا لدور المرونة فإنهم يميلون أكثر لأن يصبحوا مرنين.

٨. **الأساليب يمكن أن تختلف أثناء الحياة:** فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عندما يرقي إلى الوظائف العليا. حيث تتغير الأساليب مع العمر، فالأساليب مرنة وليست جامدة، فطريقة الفرد الآن ربما لا تكون طريقته بعد عشر أو خمس سنوات كما أنها من المحتمل ألا تكون طريقته في التفكير منذ عشر أو خمس سنوات.

٩. **الأساليب يمكن قياسها:** القياس مهم جداً في التربية، ذلك أنه عندما نريد استخدام تكوين معين في التشخيص أو التنبؤ، فإننا في حاجة لمقياس أو أكثر لهذا التكوين، والأساليب لا تعاني من مشكلة القياس كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذكاء، فكثير من علماء النفس الآن يرون أن مقاييس الذكاء التقليدية إنما تقيس فقط جانبا ضيقا من

الذكاء، ونتيجة لذلك فإن ما نعتبره فرقاً بين اثنين في مستوى ذكائهم ربما يعكس فقط الفرق في جزء صغير جدا من مستوى ذكائهم.

١٠. **الأساليب يمكن تعلمها:** إذا كانت الأساليب يمكن اكتسابها بدرجة ما من خلال التفاعل الاجتماعي فبالتالي يمكن تعلمها، وأحد الطرق لتعليم الأساليب يكون من خلال إعطاء الأطفال أو التلاميذ المهمات التي تتطلب منهم استخدام الأساليب التي نريد أن نعلمها لهم. فعندما يستخدم الفرد أسلوبا معينا في عدد من المهمات فإنه غالبا سوف يميل لاستخدامه في التعامل مع المهمات الأخرى.

١١. **الأساليب الأفضل في مكان ربما لا تكون الأفضل في مكان آخر:** المعلمون الذين يدرسون موضوعا واحدا في فصلين مختلفين قد يدركون ذلك. فالمعلم قد يشعر بالرغبة والراحة في تدريس موضوع ما في فصل دراسي معين، ويشعر بالضيق والمشقة في تدريس نفس الموضوع في فصل آخر، فالأسلوب الأفضل والذي يكون ذا قيمة في مكان قد لا يكون الأفضل أو ذا قيمة في مكان آخر (وداد عبد السميع، وياسر بيومي، ٢٠٠٨، ١٧-١٩).

١٢. **الأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت آخر:** فالأساليب الملائمة لعمل معين قد لا تكون ملائمة لعمل آخر، على سبيل المثال أثناء النمو المهني للفرد. الأساليب الملائمة لمرحلة وظيفية معينة قد لا تكون ملائمة لمرحلة وظيفية معينة أخرى.

١٣. **الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو: هل الأسلوب ملائم لهذا الموقف أم لا؟:** فعندما نتحدث عن القدرات فإننا نتحدث عن الأفضل، لكن يجب أن يكون واضحا أن الأساليب تكون أفضل وفقا للسياق المعطي، فالأسلوب الذي يمكن أن يكون ملائما في سياق معين ربما لا يكون ملائما في سياق آخر. فعلي سبيل المثال

بروفيل الأساليب المطلوبة للمحامي أمام المحاكم يختلف عن بروفيل الأساليب لمحامي يعمل في مؤسسة ولا يدخل قاعة المرافعات.

١٤. **خلط الاتفاق الأسلوب مع مستويات القدرة:** نحن نميل لأن نرى الآخرين الذين يشبهوننا في الأساليب في مستوى قدرة أعلى مما هم عليه في الواقع، ونتيجة لذلك فإن العديد من الأفراد لا يقيمون بدرجة ما. ولكن الذي يحدث هو تقييم لمدى اتفاقهم أو عدم اتفاقهم في الأسلوب مع الشخص الذي يقيمهم. ويضيف Sternberg أنه يعمل ناشرا لمجلة نفسية ويستطيع تصنيف المحكمين الذين يراجعون المقالات التي ترد إلى المجلة لنوعيين: محكمين يحكمون المقالات في ضوء ما إذا كانت وجهة نظر الكاتب تتفق ووجهة نظرهم، ومحكمين يحكمون المقالات في ضوء نوعيتها وخصائصها دون اعتبار لما إذا كانت رؤية الكاتب تتفق أو لا تتفق مع رؤيتهم.

ونحن عندما نقيم الآخرين فإننا غالبا ما نجد أنفسنا ننتمي إلى مجموعة من المجموعتين السابقتين، لكننا يمكن أن نستفيد بصورة أفضل من إبداعات الآخرين ونساعدهم على النمو إذا نظرنا لهم على ضوء تفضيلاتهم أو قواهم الأسلوبية بدلا من النظر لهم من خلال اتفاقهم أو اختلافهم معنا.

**(ج) تصنيف أساليب التفكير وفقاً لـ Sternberg:**

يرى Sternberg أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلي)، والوظيفة وتشمل (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي)، والمستوى (العالمي، والمحلي)، والنزعة (المتحرر، والمحافظ)، والمجال (الخارجي، والداخلي). ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة. ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند Sternberg كما عرضها كل من Sternberg (١٩٩٤)، عبد العال عجوة (١٩٩٧)، أمينة شلبي (٢٠٠٢)، يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥)، وفيما يلي عرض لتلك الأساليب:

**أولاً– أساليب التفكير من حيث الشكل:**

١- **الأسلوب الملكي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة. وأصحاب هذا الأسلوب تمثيلهم للمشكلات مشوش، وهم متسامحون ومرنون، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية والتاريخ والعلوم، وقدرتهم على التحليل والتفكير المنطقي منخفضة.

٢- **الأسلوب الهرمي:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، ويبحثون عن التعقيد، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين نسبياً، لديهم إدراك جيد للأولويات، منظمون جداً في حلهم للمشكلات وفي اتخاذ قراراتهم، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٣- **الأسلوب الفوضوي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، وهم يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

٤- **الأسلوب الأقلي:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة ولكن لديهم قلق تجاه الأولويات، يدركون كثير من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة. وهم يكونون واعين بأنفسهم، متسامحين ومرنين، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل.

**ثانياً– أساليب التفكير من حيث الوظيفة:**

١- **الأسلوب التشريعي:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويفضلون أيضاً عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، والمشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة. وهم يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي.

٢- **الأسلوب التنفيذي:** يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالميل لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: محامي، مدير، رجل دين.

٣- **الأسلوب الحكمي:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الحكم على الآخرين 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.

**ثالثاً– أساليب التفكير من حيث المستوى:**

١- **الأسلوب العالمي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

٢- **الأسلوب المحلي:** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ربما لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.

**رابعاً– أساليب التفكير من حيث النزعة:**

١- **الأسلوب المتحرر:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب عمل الأشياء بطريقة جيدة، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

٢- **الأسلوب المحافظ:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

**خامساً– أساليب التفكير من حيث المجال:**

١- **الأسلوب الخارجي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكونون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

٢- **الأسلوب الداخلي:** يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل بمفردهم، وهم منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

ومن الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وفق قائمة "Sternberg" دراسة Sternberg Grigorrenko & (١٩٩٧) التي هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي، من خلال تطبيقها إلى جانب اختبار ثلاثي القدرات على عينة مكونة من (١٩٩) طالباً وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، التفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، وأنه

يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية.

ومن الدراسات التي تناولت أساليب التفكير دراسة عبدالعال عجوة (١٩٩٨) التي تناولت علاقة أساليب التفكير لـ Sternberg بكل من: الذكاء العام، والقدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٣٢) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير "الصورة الطويلة"، واختبار القدرات العقلية الأولية، واختبار تورانس لمعالجة المعلومات، وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء العام ،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

ودراسة Zhang & Sternberg (١٩٩٨) التي هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية Sternberg، وبتطبيق القائمة والحصول على درجات التحصيل الدراسي لدى (٦٢٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (المحافظ، والهرمي، والداخلي) والتحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج أيضا أن قائمة أساليب التفكير لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

وتناولت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (٤١٧) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير Sternberg & Wagner "الصورة الطويلة"، وأظهرت النتائج

وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

وبحثت دراسة Bernardo, Zhang, & Calling (٢٠٠٢) علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وتكونت العينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من الطلاب الجدد بجامعتي Manila, De la Salle طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحافظ، والهرمي، والفوضوي، والداخلي) والتحصيل الدراسي.

وتناولت Zhang (٢٠٠٢) علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير والأداء الأكاديمي وتكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة بالجامعة، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير ودرجات التحصيل الأكاديمي، وباستخدام التحليل العاملي ومعاملات الارتباط وتحليل التباين أظهرت النتائج اختلاف عوامل قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس، ووجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأسلوب التفكير المحافظ.

ودراسة إلهام وقاد (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٧٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات، وقد استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير ومقياس أساليب التعلم ومقياس توجهات أهداف

الإنجاز، وقد أثبتت نتائج الدراسة اختلاف طالبات عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وكان أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب العلمي.

ودراسة علي اليوسفي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه، جامعة الكوفة وكذلك معرفة الفروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، واستخدم الباحث أداتين إحداهما أساليب التفكير لـ Sternberg والأخرى أساليب التعلم لـ Kolb، وشملت عينة البحث طلبة كلية الفقه (٣٢٤) طالب وطالبة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة متباينة النوع بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب كلية الفقه وأثبتت أيضا أنه لا توجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب كلية الفقه.

ودراسة وداد إسماعيل، وياسر عبده (٢٠٠٨) هدفت إلى الكشف عن فعالية طريقة تدريس جديدة في تنمية أساليب التفكير وتقنين مقياس أساليب التفكير. وقام الباحثان بتصميم مقياس اتجاه نحو استخدام ويب كويست، وكانت عينة الدراسة طالبات معلمات المرحلة الابتدائية بكلية التربية بجدة – جامعة الملك عبد العزيز. وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية. مما يعني نمو وتحسن كبير على مستوى الدرجات الفرعية للمقياس نتيجة تلقى خبرات المعالجة التجريبية المقترحة (ويب كويست). وأوضحت النتائج أيضا أن طريقة ويب كويست أثبتت فعاليتها في تنمية أساليب التفكير.

وكذلك دراسة رمضان محمد (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وبحثت أثر المتغيرات التالية (الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg، ترجمة وتقنين عبد العال حامد عجوة، رضا عبد الله سريع (١٩٩٩).

وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، والهرمي، والمحلي، والمتحرر)، ووجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي، والمحلي، والمحافظ، والملكي، والداخلي)، وأن هناك اختلافاً بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، والعمر الزمني (ثانوي/ جامعي).

## فروض البحث:

على ضوء ما أسفر عنه الإطار النظري والدراسات المرتبطة وأسئلة البحث وضع الباحثون الفروض التالية للإجابة عن أسئلة البحث الحالي.

**سعى البحث الحالي للتحقق من الفروق التالية:**

١- يتباين طلاب التربية النوعية – عينة البحث – في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضع البحث.

٢- يوجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لقائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner (تعريب السيد محمد أبو هاشم).

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث طبقاً لبطاقة تقييم التدوينات الصوتية والدرجة المرجعية (يساوي ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة).

## إجراءات البحث:

على ضوء أسئلة البحث والعرض السابق استخدم الباحثون منهجين بحثيين الأول: المنهج الوصفي؛ وذلك لإعداد بطاقة تقييم التدوينات الصوتية، والثاني: المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملائمته لطبيعة البحوث في العلوم الإنسانية؛ وقد اتبعت الخطوات التالية:

### ١- عينة البحث:

عينة متطوعة من طلاب شعب (تكنولوجيا التعليم، وإعداد معلم الحاسب الآلي، والإعلام التربوي) بكلية التربية النوعية جامعة المنيا وعددهم (٤٢) اثنان وأربعون طالباً وطالبة.

**أداتا البحث:**

تم استخدام أداتين في الدراسة الحالية هي:

- قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner (١٩٩١) "النسخة المختصرة" (من تعريب وتقنين السيد أبو هاشم (٢٠٠٧).
- بطاقة تقييم التدوينات الصوتية (من إعداد الباحثين).

**أ- قائمة أساليب التفكير Sternberg & Wagner (١٩٩١)، تعريف وتقنين السيد أبو هاشم (٢٠٠٧):**

تم تصميم قائمة أساليب التفكير من أجل قياس أساليب التفكير التي يستخدمها الأفراد في أداء الأشياء.

**الهدف من القائمة:**

تهدف القائمة إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

**وصف القائمة:**

تتكون قائمة أساليب التفكير من (٦٥) مفردة تقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب، وهذه الأساليب تندرج تحت الفئات الخمس التالية: الشكل ويشمل أساليب التفكير (الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلي)، والوظيفة وتشمل (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي)، والمستوى ويشمل (العالمي، والمحلي)، والنزعة وتتضمن (المتحرر، والمحافظ)، والمجال ويتضمن (الداخلي، والخارجي). وهذه الأساليب هي نوع من التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو

العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة. ويوضح جدول (١) توزيع العبارات على أساليب التفكير.

**جدول (١) توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner**

**وفقا لترقيم المعرب**

| الأساليب | البنود | الأساليب | البنود |
|---|---|---|---|
| التشريعي | ١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣ | الهرمي | ٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠ |
| التنفيذي | ٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤ | الملكي | ٩، ٢٢، ٣٥، ٤٨، ٦١ |
| الحكمي | ٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥ | الأقلي | ١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢ |
| العالمي | ٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦ | الفوضوي | ١١، ٢٤، ٣٧، ٥٠، ٦٣ |
| المحلي | ٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧ | الداخلي | ١٢، ٢٥، ٣٨، ٥١، ٦٤ |
| المتحرر | ٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨ | الخارجي | ١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥ |
| المحافظ | ٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩ | | |

**طريقة تطبيق وتصحيح القائمة:**

يتضمن كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر خمس مفردات، وأمام كل مفردة سبع استجابات هي (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً). يقرأ المتعلم كل مفردة جيداً ويضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يحدد مدى انطباق المفردة عليه. وتعطي الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) في جميع البنود، ومن ثم يمكن تقسيم السلم الاستجابي إلى قسمين: الأول عدم الانطباق (أقل من ٥) ويميز الذي لا يمتلكون الأسلوب، والثاني الانطباق (٥ فأكثر) ويميز الذين يمتلكون الأسلوب، وحيث أن عدد البنود في كل أسلوب (٥) بنود فتصبح الدرجة الخام (أقل من ٢٥) وتعني أن الشخص لا يمتلك أسلوب التفكير، بينما (٢٥ فأكثر) تعني أنه يمتلك أسلوب التفكير. وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة. وقد زود المقياس بتعليمات واضحة تبين الهدف منه وكيفية الاستجابة له.

**ضبط القائمة:**

مر ضبط القائمة بمرحلتين هما:

(ا) **الصدق:** قام السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧) بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية والصدق العاملي حيث أكد التحليل العاملي التوكيدي صدق البناء لقائمة أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner (١٩٩١).

وقد قام الباحثون بحساب صدق القائمة بطريقتين كما يلي:

**(١-١) صدق المحتوى:**

تم عرض قائمة أساليب التفكير على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنيا تخصص علم النفس التربوي؛ وذلك للتأكد من وضوح صياغة مفردات القائمة باللغة العربية، وأنها لا تحتوي مصطلحات لها تفسير مختلف في البيئة المصرية. واتضح وضوح صياغة المفردات، وعدم وجود أي مصطلحات لها تفسير مختلف في البيئة المصرية، لذا فالقائمة بصورته العربية التي أعدها السيد محمد أبو هاشم صالحة للاستخدام في البيئة المصرية.

**(١-٢) صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة وبين مجموعة درجات البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٢) ذلك.

**جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه**

| رقم العبارة | الأسلوب | معامل الارتباط | رقم العبارة | الأسلوب | معامل الارتباط | رقم العبارة | الأسلوب | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التشريعي | ٠,٦٦٠** | ٥ | الحكمي | ٠,٦٦٢** | ٩ | الملكي | ٠,٧١٩** |
| ١٤ | | ٠,٦٤٨** | ١٨ | | ٠,٦٧٦** | ٢٢ | | ٠,٧٣٢** |

| رقم العبارة | الأسلوب | معامل الارتباط | رقم العبارة | الأسلوب | معامل الارتباط | رقم العبارة | الأسلوب | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | | ٠,٦٤١** | ٣١ | | ٠,٧١٣** | ٣٥ | | ٠,٧٠٣** |
| ٤٠ | | ٠,٦٠٦** | ٤٤ | | ٠,٦٧٣** | ٤٨ | | ٠,٧٤٥** |
| ٥٣ | | ٠,٦٨٢ | ٥٧ | | ٠,٧١٢** | ٦١ | | ٠,٧١٠** |
| ٢ | التنفيذي | ٠,٦٤٧** | ٦ | المتحرر | ٠,٦٢٧** | ١٠ | الأقلي | ٠,٦٦٨** |
| ١٥ | | ٠,٦٣٥** | ١٩ | | ٠,٦٨٦** | ٢٣ | | ٠,٧٤٢** |
| ٢٨ | | ٠,٦٤٨** | ٣٢ | | ٠,٧٠٢** | ٣٦ | | ٠,٧٠٤** |
| ٤١ | | ٠,٦٤٣** | ٤٥ | | ٠,٧٢٨** | ٤٩ | | ٠,٧١٨** |
| ٥٤ | | ٠,٦٦١** | ٥٨ | | ٠,٦٦٩** | ٦٢ | | ٠,٦٤٣** |
| ٣ | الحكمي | ٠,٦١٤** | ٧ | الحافظ | ٠,٦٥٩** | ١١ | الفوضوي | ٠,٧٠٦** |
| ١٦ | | ٠,٦٠٢** | ٢٠ | | ٠,٧١٥** | ٢٤ | | ٠,٧٢٠** |
| ٢٩ | | ٠,٦٧١** | ٣٣ | | ٠,٦٦٤** | ٣٧ | | ٠,٧٤١** |
| ٤٢ | | ٠,٦٧٠** | ٤٦ | | ٠,٦٩٢** | ٥٠ | | ٠,٦٨٧** |
| ٥٥ | | ٠,٦٤٠** | ٥٩ | | ٠,٧٠٨** | ٦٣ | | ٠,٧١٧** |
| ٤ | العالي | ٠,٦٣٧** | ٨ | الهرمي | ٠,٧٢٠** | ١٢ | الداخلي | ٠,٦٩٢** |
| ١٧ | | ٠,٧٣٢** | ٢١ | | ٠,٧٣٠** | ٢٥ | | ٠,٧١٧** |
| ٣٠ | | ٠,٧٠٧** | ٣٤ | | ٠,٧٤٢** | ٣٨ | | ٠,٧٥٤** |
| ٤٣ | | ٠,٦٥٤** | ٤٧ | | ٠,٦٩٦** | ٥١ | | ٠,٦٥٦** |
| ٥٦ | | ٠,٦٧٧** | ٦٠ | | ٠,٦٦١** | ٦٤ | | ٠,٧٤٨** |
| ١٣ | الخارجي | ٠,٦٦٤** | | | | | | |
| ٢٦ | | ٠,٦٨٠** | | | | | | |
| ٣٩ | | ٠,٦٤٩** | | | | | | |
| ٥٢ | | ٠,٦٨١** | | | | | | |
| ٦٥ | | ٠,٧٠٦** | | | | | | |

** **دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أبعاد قائمة أساليب التفكير والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٦٠-٠,٧٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد إمكانية استخدام القائمة في قياس أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنيا.

(٢) **الثبات:** قام السيد محمد أبو هاشم بتطبيق القائمة على عينة قوامها (٥٣٧) طالباً من كليات وتخصصات متعددة بجامعة الملك سعود، لحساب ثبات القائمة بطريقتين هما:

(٢-١) الاتساق الداخلي "معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه" وكانت جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقد انحصرت متوسطات معاملات ارتباط البنود بالأسلوب الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٢٤) للأسلوب الفوضوي، (٠,٧٠١) للأسلوب المتحرر، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٢-٢) طريقة التجزئة النصفية "بمعادلتي سبيرمان – براون، جتمان"، لحساب ثبات كل أسلوب على حدة، وكانت قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التفكير مقبولة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٥٠٣) للأسلوب الملكي، و(٠,٧٣٠) للأسلوب المتحرر، وباستخدام معادلة سبيرمان – بروان كانت قيم الثبات بين (٠,٤٨٦) للأسلوب الملكي، و(٠,٦٨٤) للأسلوب الهرمي، وباستخدام معادلة جتمان كانت بين (٠,٥٠٧) للأسلوب الملكي، و(٠,٧٠٣) للأسلوب الخارجي.

وقد قام الباحثون الحاليون بحساب ثبات قائمة أساليب التفكير بحساب معامل Cronbachα على عينة عشوائية قوامها (٣٤١) طالب وطالبة من شعب (تكنولوجيا التعليم، وإعداد معلم الحاسب الآلي، والإعلام التربوي) من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنيا، وهذا ما يوضحه جدول (٣).

**جدول (٣)**

**معاملات ثبات Cronbach α للأبعاد الفرعية**

**لقائمة أساليب التفكير (ن= ٣٤١)**

| م | أبعاد القائمة | معاملات ألفا (α) | م | أبعاد القائمة | معاملات ألفا (α) |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التشريعي | ٠,٦٥٠ | ٨ | الهرمي | ٠,٧٥٢ |
| ٢ | التنفيذي | ٠,٦٦٣ | ٩ | الملكي | ٠,٧٦٩ |
| ٣ | الحكمي | ٠,٦٣٨ | ١٠ | الأقلي | ٠,٧٣٢ |
| ٤ | العالمي | ٠,٧٠٩ | ١١ | الفوضوي | ٠,٧٥٩ |
| ٥ | المحلي | ٠,٧٢٠ | ١٢ | الداخلي | ٠,٧٥٧ |
| ٦ | المتحرر | ٠,٧١١ | ١٣ | الخارجي | ٠,٧١٥ |
| ٧ | المحافظ | ٠,٧١٩ | | | |

يتضح من جدول (٣) أن أبعاد قائمة أساليب التفكير ذات معاملات ثبات مقبولة حيث تراوحت قيم معاملات Cronbach α ما بين (٠,٦٤ : ٠,٧٧)، مما يؤكد تتمتع قائمة أساليب التفكير بدرجة مقبولة من الثبات. ومن ثم صلاحية القائمة للغرض الذي أعدت من أجله، ويمكن الاعتماد عليها كأداة لقياس أساليب التفكير (ملحق ١).

**ب- بطاقة تقييم التدوينات الصوتية:**

تضمنت بطاقة تقييم التدوينات الصوتية ثمان مهارات رئيسة، وقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

**تحديد الهدف من البطاقة:**

الهدف من البطاقة هو تقييم التدوينات الصوتية، لطلاب شعب (تكنولوجيا التعليم، وإعداد معلم الحاسب الآلي، والإعلام التربوي) بكلية التربية النوعية جامعة المنيا وعددهم (٤٢) اثنان وأربعون طالباً وطالبة.

**تحديد محاور البطاقة:**

تم تحديد المهارات الرئيسة للبطاقة على ضوء الهدف منها، وهي: تحديد الفئة المستهدفة، وتحديد موضوع التدوينة الصوتية، والأهداف العامة والتعليمية، والمحتوى، والتنظيم، والعرض والتقديم، وتقنيات الصوت، والنقل.

**تحديد عبارات البطاقة:**

تم تحديد مجموعة من المهارات الفرعية تحت كل مهارة من المهارات الرئيسة السابق تحديدها، وقد تم صياغة هذه المهارات في عبارات قصيرة تصف سلوكاً واحداً. بحيث يقابل كل عبارة مقياس للأداء ذو ثلاث مستويات (٠، ١، ٢). بلغت عبارات البطاقة (٣٧) مهارة فرعية في صورتها الأولية.

**صدق بطاقة تقييم التدوينات الصوتية:**

للتأكد من صدق بطاقة تقييم التدوينات الصوتية تم عرضها على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم[١]، لأخذ آرائهم في بنود البطاقة، وقد رأوا صلاحية البطاقة لتقييم التدوينات المنتجة، والبطاقة في صورتها النهائية مكونة من (٨) مهارات رئيسة و(٣٧) مهارة فرعية.

(١) خالد مصطفى مال، مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان. هناء رزق محمد، مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة عين شمس. ربيع عبد العظيم رمود، مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة.

**ثبات بطاقة تقييم التدوينات الصوتية:**

قام الباحثون الثلاث الأوائل – باعتبار أنهم متخصصون في تكنولوجيا التعليم – بملاحظة أداء عشرة طلاب. وتم حساب نسب معامل الاتفاق بين الملاحظين الثلاثة؛ للتأكد من ثبات عملية الملاحظة، باستخدام معادلة Cooper equation:

نسبة معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)

يعرض جدول (٤) متوسط معاملات الاتفاق على مفردات البطاقة ككل بين كل اثنين من الملاحظين.

**جدول (٤) متوسط معاملات الاتفاق على مفردات بطاقة التقييم ككل بين كل اثنين من الملاحظين**

| معامل الاتفاق بين الملاحظين الأول والثاني | معامل الاتفاق بين الملاحظين الأول والثالث | معامل الاتفاق بين الملاحظين الثاني والثالث | متوسط معاملات الاتفاق |
|---|---|---|---|
| ٠,٩٥ | ٠,٩٢ | ٠,٩٤ | ٠,٩٤ |

يتضح من جدول (٤) أن متوسط معامل الاتفاق (٠,٩٤) وهو معامل اتفاق مرتفع يؤكد ثبات البطاقة؛ حيث إن مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق كما حددها Cooper يجب أن تكون ٨٥% فأكثر لتدل على ارتفاع ثبات الأداة (محمد أمين المفتي، ١٩٨٤، ٦١-٦٢).

وقد تم حساب ثبات بطاقة التقييم باستخدام معامل Cronbach α على متوسط تقديرات الملاحظين الثلاثة لكل مفردة من مفردات البطاقة، وكانت قيمة ألفا تساوي (٠,٩٥) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات بطاقة التقييم، وبالتالي فهي صالحة لتقييم التدوينات الصوتية التي أنتجها الطلاب (ملحق ٢).

**مادة المعالجة التجريبية:**

للكشف عن أثر استخدام يوتيوب والمجموعة البريدية كمدخل تعليمي لتنمية مهارات إنتاج التدوينات الصوتية لطلاب عينة البحث، تم إنتاج حلقات فيديو رقمي ورفعها على موقع يوتيوب، وكذلك إنتاج ملف PDF وبرنامجي وسائل متعددة ورفعهم على المجموعة البريدية، وقد تضمن إنتاجهم ما يلي:

١. تحديد الأهداف العامة وترجمتها إلى أهداف تعليمية محددة.

٢. تحديد المحتوى وقد اشتمل على (ماهية التدوين الصوتي، واستخداماته، ومراحل إنتاج التدوينات الصوتية، ومعايير ومهارات إنتاجها).

٣. إعداد خرائط التدفق، والسيناريو، ولوحات الإخراج الخاصة بالحلقات الأربع للفيديو الرقمي، وتم تقسيم الحلقة الرابعة إلى جزئين. وتم عرض لوحات الإخراج على اثنين من الزملاء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم[١] لديهم خبرة بإنتاج الفيديو، وقد أبدوا بعض الملاحظات وتم إجراء التعديلات بما يتفق وآراءهما.

٤. تم تصوير وتسجيل الحلقتين الأولى والثانية ثم تمت رقمنتهما، وتم تسجيل الحلقة الثالثة والرابعة على جهاز الكمبيوتر ببرنامج Camtasia Studio 7.0، ثم باستخدام مجموعة من البرامج وهي: "Adobe Premiere 6.5" لمعالجة. ومونتاج مقاطع الفيديو، وبرنامج "Audacity" لتسجيل ومعالجة الصوت، ولإضافة مجموعة من المؤثرات الصوتية لتحسين الصوت.

٥. عرضت الحلقات على الزميلين – اللذين سبقت الإشارة إليهما في تحكيم السيناريو-؛ وتم إجراء التعديلات بما يتفق وآراءهما.

(١) رزق أحمد علي، مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا. محمد ضاحي توني، مدرس مساعد تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا.

٦. تم عرض الحلقات على خمسة طلاب من غير عينة البحث؛ وذلك بغرض التأكد من وضوح لقطات الفيديو، وقد أجريت بعد التعديلات على ضوء تعليقات هؤلاء الطلاب، ورفعت الحلقات الأربع على موقع يوتيوب.

٧. تم إنتاج برنامج وسائل متعددة بجزئيه الأول والثاني، وملفين بصيغة PDF، وتم رفعهم على المجموعة البريدية.

**تجربة البحث:**

**مرت تجربة البحث بالمراحل التالية:**

١. بدأت تجربة البحث في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣م، وتم اختيار التدوين الصوتي "Podcast" كموضوع التعلم؛ لملاءمة الموضوع لطبيعة تخصص قسمي الإعلام التربوي وتكنولوجيا التعليم مع إمكانية توظيفه بشكل واسع في كليهما.

٢. تطبيق مقياس أساليب التفكير تطبيقاً فردياً؛ لتحديد مستوى المتعلم.

٣. قام الباحثون بعمل ورشة عمل إلكترونية (١) وكانت مدتها يوماً واحداً وقدم فيها عرض موضوعه التعريف بمادة المعالجة التجريبية وشمل العرض: تعريف المتعلم بموضوع التعلم وهو التدوين الصوتي ومدى أهميته لكل من تخصصي تكنولوجيا التعليم والإعلام التربوي، وتوزيع الروابط الإلكترونية الخاصة بحلقات الفيديو الرقمي الأربعة المرفوعة على يوتيوب، ووزع عليهم كذلك كلمات المرور الخاصة بحساب Gmail والخاص بحلقات الفيديو الرقمي المرفوعة على يوتيوب، وكيفية الانضمام إلى المجموعة البريدية وطلب من طلاب عينة البحث عمل حساب خاص بكل منهم على الـ yahoo mail حتى يتسنى لهم الاشتراك في المجموعة البريدية، كما شمل العرض أهم المهارات الأساسية للتعامل مع يوتيوب وكذلك المجموعة البريدية الخاصة بالتدوينات الصوتية، كما تم توزيع رابط المجموعة البريدية emww1234@yahoo.com.

٤. قام الباحثون بعمل ورشة عمل إلكترونية (٢) وكانت مدتها يوما واحداً وقدم فيها عرض موضوعه معايير تقييم التدوينات الصوتية وشمل العرض: أهم المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إنتاج التدوينات الصوتية، كما تم توزيع قائمة بها – من إعداد الباحثين – على الطلاب عينة البحث وقد طلب بعض الطلاب رفعها على المجموعة وقد تم ذلك بالفعل ورفعت بصيغة PDF.

٥. تم التفاعل مع الطلاب عينة البحث طوال فترة التطبيق من خلال التعليقات التي جاءت على مقاطع الفيديو الرقمي المرفوعة على يوتيوب والرد عليها ملحق (٣)، كذلك من خلال المناقشات والرسائل على المجموعة البريدية بين المتعلمين بعضهم البعض في وجود الباحثين أو بين المتعلم وبين الباحثين، كذلك تفاعل المتعلم مع كلا من برنامجي وسائل متعددة وملف PDF وقد تم رفعهما على المجموعة البريدية ويتناولان نفس محتوى الحلقتين الأولى والثانية من مقاطع الفيديو الرقمية المرفوعة على يوتيوب؛ وذلك بناءً على طلب الطلاب بوجود بدائل للحلقتين الأولى والثانية للرجوع لهما وقت الحاجة والتأكيد على المعلومات.

٦. بعد الانتهاء من دراسة مادة المعالجة التجريبية (مقاطع الفيديو الرقمي، والملفات المرفوعة على المجموعة البريدية) وأساليب التفاعل المتنوعة (مع المحتوى، والباحثين، والزملاء) تم تطبيق مقياس أساليب التفكير تطبيقا فردياً؛ لتحديد المستوى الذي وصل إليه المتعلم، وتقييم التدوينات الصوتية من إنتاج الطلاب عينة البحث تقييما نهائياً باستخدام بطاقة تقييم التدوينات الصوتية– من إعداد الباحثين–، وقد أرسل الطلاب عينة البحث تدويناتهم الصوتية، والسيناريوهات الخاصة بها عبر المجموعة البريدية.

**نتائج البحث:**

تم اختبار فروض البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج (SPSS) الإصدار العاشر للإجابة عن أسئلة البحث.

**اختبار الفرض الأول:**

**ينص الفرض الأول على أنه: "يتباين طلاب التربية النوعية – عينة البحث – في قوة تفضلهم لأساليب التفكير موضوع البحث".**

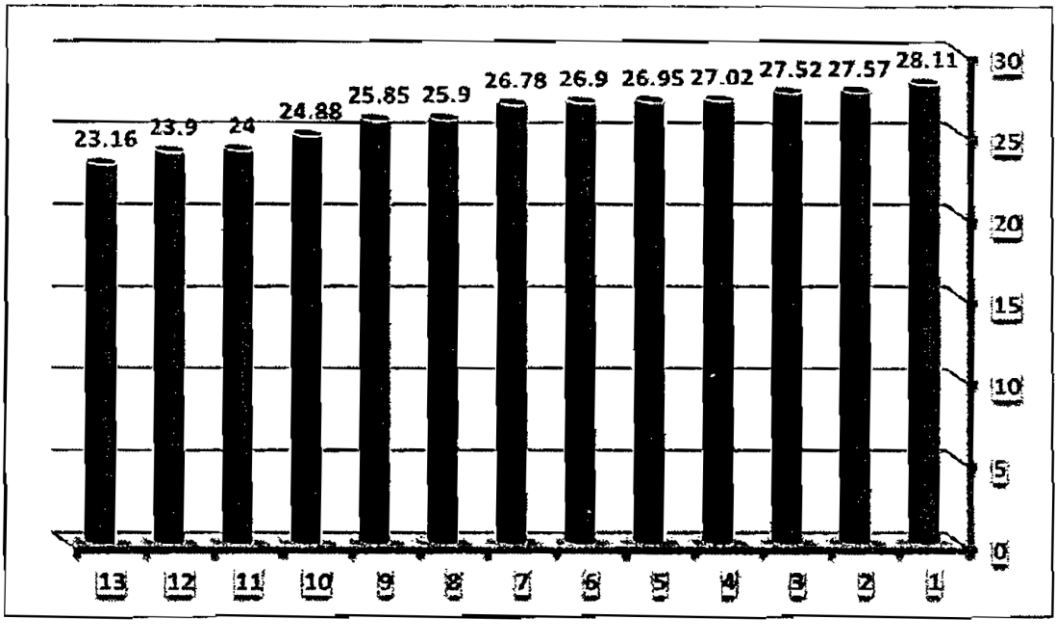
للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير الثلاثة عشر، وذلك بالنسبة لكل أسلوب على حده لأفراد عينة البحث، ثم تم ترتيب التفضيلات وفقاً للمتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب، كما هو موضح بجدول (٥):

**جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة**

**(تفضيلات أساليب التفكير) (ن= ٤٢ متعلماً)**

| الأسلوب | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|
| التشريعي | ٢٨,١١٩ | ٤,٤٠١ | ١ |
| التنفيذي | ٢٧,٥٢٣ | ٤,٣٩٦ | ٣ |
| الحكمي | ٢٦,٩٠٤ | ٤,٤٢١ | ٦ |
| العالمي | ٢٣,١٦٦ | ٤,٩١٨ | ١٣ |
| المحلي | ٢٥,٩٠٤ | ٣,٦٤٨ | ٨ |
| المتحرر | ٢٧,٠٢٣ | ٥,٤٦١ | ٤ |
| المحافظ | ٢٣,٩٠٤ | ٥,٤٥٨ | ١٢ |
| الهرمي | ٢٧,٥٧١ | ٤,٤٥٦ | ٢ |
| الملكي | ٢٥,٨٥٧ | ٣,٨٤١ | ٩ |
| الأقلي | ٢٦,٩٥٢ | ٤,٢٧٦ | ٥ |
| الفوضوي | ٢٤,٨٨١ | ٤,٦٦٠ | ١٠ |
| الداخلي | ٢٤,٠٠٠ | ٥,٤٩٠ | ١١ |
| الخارجي | ٢٦,٧٨٥ | ٤,٦٠٩ | ٧ |

يتضح من جدول (٥) أن أساليب التفكير لدى طلاب عينة البحث وفقا للأفضلية هي: التشريعي، الهرمي، التنفيذي، المتحرر، الأقلي، الحكمي، الخارجي، المحلي، الملكي، الفوضوي، الداخلي، المحافظ، العالمي. والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل يوضح أفضلية أساليب التفكير لدى طلاب عينة البحث**

يتضح من جدول (٥) تحقق الفرض الأول وهو تباين طلاب التربية النوعية – عينة البحث – في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير موضع البحث، حيث أظهرت النتائج أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طلاب عينة البحث هي أساليب التفكير (التشريعي، الهرمي، التنفيذي). جاء الأسلوب التشريعي في المرتبة الأولى وهو أحد الأساليب المولدة للابتكارية، وهو ما يتفق مع رأي ميرفت دهلوى (٢٠٠٦) في أن سبب شيوع التفكير التشريعي هو الانفتاح المعرفي، والثورة المعرفية، وكثرة قنوات الاتصال وتنوعها. ويمكن إرجاع هذه النتيجة في الدراسة الحالية لنفس الأسباب؛ لأن أصحاب هذا الأسلوب 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؛ وهي صفات تلائم طبية العصر المتغير.

وجاء الأسلوب الهرمي في المرتبة الثانية، مما يتفق مع النتائج التي توصل لها عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤). حيث يتفق الأسلوب الهرمي وسمات عينة البحث، ومنها: أن أصحاب هذا الأسلوب يميلون لعمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ويعتقدون بمبدأ الغايات لا تبرر الوسائل، ويبحثون عن التعقيد، لديهم إدراك جيد للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات. كما جاء الأسلوب التنفيذي في المرتبة الثالثة ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات.

كما يتضح من الجدول والشكل البياني أن طلاب عينة البحث تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً. وأنهم فضلوا أساليب التفكير (التشريعي، الهرمي، التنفيذي) على أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الداخلي). ويتضح كذلك أن الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر؛ فقد توصل Chen (٢٠٠١)، وعصام الطيب (٢٠٠٦) إلي أن طلاب الجامعة التايوانيين بالصين فضلوا أسلوبي التفكير (التشريعي، والهرمي، التنفيذي). وهذا ايضا يحقق خاصية اكتساب الاساليب من خلال التطبع الاجتماعي ،فعملية التطبع الاجتماعي في البيئة العربية ،وهي تختلف في البيئة العربية من بيئة لأخري . وهذا يتفق مع نتائج دراسات Chen (٢٠٠١)،و عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤)، وعباس بلقوميدي (٢٠١٢).

**اختبار الفرض الثاني:**

**ينص الفرض الثاني على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لقائمة أساليب التفكير (تعريب السيد محمد أبو هاشم).**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأساليب التفكير واتضح أن الفروق دالة لأسلوبي التفكير

التشريعي والداخلي فقط؛ لذا رأى الباحثون عرض الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأسلوبي التفكير التشريعي والداخلي فقط، كما هو موضح بجدول (٦):

**جدول (٦) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث**

**في التطبيقين القبلي والبعدي لأسلوبي التفكير التشريعي والداخلي (ن= ٤٢)**

| أسلوب التفكير | القياس | المتوسطات | الانحرافات المعيارية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم التأثير | مستوى التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | القبلي | ٢٦,٣٥٧ | ٤,٣٢١ | ٢,٥٨٩ | ٠,٠١ | ٠,٨٠ | كبير |
| | البعدي | ٢٨,١١٩ | ٤,٤٠١ | | | | |
| الداخلي | القبلي | ٢١,٧٣٨١ | ٤,٩٦٣ | ٢,٧٥٣ | ٠,٠٥ | ٠,٨٦ | كبير |
| | البعدي | ٢٦,٧٨٥ | ٥,٤٩٠ | | | | |

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقيين القبلي والبعدي للأسلوب التشريعي عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم التأثير (d) تبين أن حجم التأثير كبير إذا بلغت قيمته (٠,٨٠)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (d) وفقاً للجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير والتي تساوي (٠,٨) لحجم التأثير الكبير.

ويتضح كذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لأسلوب الداخلي عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم التأثير (d) تبين أن حجم التأثير كبير إذ بلغت قيمته (٠,٨٦) وهذه القيمة أكبر من قيمة (d)وفقاً للجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير والتي تساوي (٠,٨) لحجم التأثير الكبير.

ويمكن إسناد هذه النتيجة إلى أن مهمات التعلم في الدراسة الحالية تتطلب من المتعلم الابتكارية في تحديد موضوع وفكرة للتدوينة الصوتية، كذلك الابتكارية في كتابة سيناريو كامل

للتدوينة الصوتية التعليمية مما يتفق مع سمة بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلة، كما أن إنتاج التدوينات الصوتية يتطلب تخطيطاً وبناء نظام ومحتوى لحل مشكلة وهي الإنتاج.

كما يمكن إسناد هذه النتيجة إلى أن التعلم في الدراسة الحالية هو تعلم فردي حيث طلب من المتعلم إنتاج تدوينة صوتية مما جعل توجهه ينصب نحو هذه المهمة، وهي مهمة ذات طبيعة ابتكارية وهذه الصفات ترتبط بالأسلوب الداخلي في التفكير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٧) حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير وأساليب التعلم، وأيضاً دراسة Cano & Hewitt (٢٠٠٠) والتي أثبتت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب الملاحظة التأملية في التعلم.

أما باقي أساليب التفكير فلم يطرأ عليه تغيير ويمكن أن نرجع هذا إلى أن أساليب التفكير تحتاج لمدى زمني طويل نسبيا لتتغير وتجربة البحث الحالي استغرقت مدة زمنية قدرها أربعة أسابيع وهي مدة غير كافية حتى يطرأ تغيير على كل الأساليب.

**اختبار الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه: **"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث طبقاً لبطاقة تقييم التدوينات الصوتية والدرجة المرجعية (يساوي ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة)"**.

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعة واحدة، لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي لبطاقة تقييم التدوينات الصوتية والدرجة المرجعية والتي تم حساب قيمتها من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المرجعية} = \frac{\text{المجموع الكلي لدرجات البطاقة} \times ٨٠}{١٠٠}$$

$$= \frac{٨٠ \times ٧٤}{١٠٠} = ٥٩,٢ \text{ درجة}$$

كما هو موضح بجدول (٧):

**جدول (٧) اختبار (ت) لمجموعة واحدة متوسط درجات الطلاب (عينة البحث) في القياس البعدي لبطاقة تقييم التدوينات الصوتية والدرجة المرجعية (ن= ٤٢، النهاية العظمى للبطاقة = ٧٤ درجة) (الدرجة المرجعية التي تمثل (٨٠%) = ٥٩,٢ درجة)**

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الفئة المستهدفة | ١,٦٦٦ | ٠,٧٥٤ | ٤٩٤,٢٥١ | ٠,٠١ | دالة |
| تحديد موضوع التدوينة الصوتية | ١,٩٥٢ | ٠,٣٠٨ | ١٢٠٢,٢٠٠ | | |
| الأهداف العامة والتعليمية | ٣,٢١٤ | ٣,٣٠٢ | ١٠٩,٨٧٧ | | |
| المحتوى | ١٩,٤٥٢ | ٣,١٧١ | ٨١,٢٢١ | | |
| التنظيم | ٥,٧٣٨ | ٠,٨٨٥ | ٣٩١,٤٥٣ | | |
| العرض والتقديم | ١٤,٧٣٨ | ٢,٣٧٩ | ١٢١,١٠١ | | |
| تقنيات الصوت | ٦,٢١٤ | ٣,٠٨٩ | ١٦٤,٣٠٩ | | |
| النقل | ٩,٣٥٧ | ١,٥١١ | ٢١٣,٧٣٨ | | |
| الدرجة الكلية | ٦٣,٧٨٥ | ٩,٩٥٩ | ٢,٩٨٤ | | |

يتضح من جدول (٧) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث والدرجة المرجعية (تساوي ٨٠% من الدرجة الكلية للبطاقة) في جميع أبعاد بطاقة تقييم التدوينات الصوتية والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير وصول أفراد مجموعة البحث لمستوى الإتقان (٨٠%) إلى وعي المتعلم بماهية التدوين الصوتي، ومراحل إنتاجه، والمعايير التي سيتم تقييمه وفقا لها، حيث حصل على حلقات فيديو عن التدوين الصوتي مرفوعة على يوتيوب، كذلك ملفات PDF وبرنامجي الوسائل المتعددة مرفوعين على المجموعة البريدية وكلها تقدم نفس المحتوى وتقويه لدى المتعلم، كذلك الرجع الفوري الذي كان يحصل عليه من يوتيوب أو من المجموعة البريدية والذي تم إنتاج التدوينة الصوتية على ضوئه، بالإضافة إلى المناقشات التي كانت تتم بين الباحثين ومجموعة البحث أو بين المتعلمين وبعضهم البعض والرجع الذي حصل عليه كل منهم من الأقران، كما اعتمد المتعلم على ذاته في تجميع واختيار وبناء التدوينة الصوتية وفكرتها مما أدى لزيادة إحساسه بالمسئولية الشخصية عما سيتم إنتاجه.

كما أن المدخل التعليمي الذي قدمه البحث الحالي والقائم على الدمج بين يوتيوب والمجموعة البريدية يوفر فرصاً تعليمية غنية وذات معنى لأن الطلاب – عينة البحث – يتقدمون عند شعورهم بالتحكم في تعلمهم، ويتشاركون رؤيتهم وتجاربهم مع زملائهم أكثر من الطلاب الذين لا تتوافر لديهم فرصة التعلم من خلال الانترنت، وقد تطورت مهاراتهم من خلال التواصل مع الزملاء ومشاركتهم للأفكار وقد ظهر ذلك في إتقانهم للتدوينات الصوتية.

ولا توجد دراسات تناولت أثر يوتيوب والمجموعة البريدية كمدخل تعليمي على إنتاج التدوينات الصوتية – في حدود علم الباحثين –.

## التوصيات والمقترحات:

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- التنويع في المداخل التعليمية وطرق التدريس والتقويم لتتلاءم مع أساليب تفكير الطلاب.

٢- محاولة تقنين بيئة يوتيوب المدرسي في البيئة العربية والاستفادة منه.

٣- الاهتمام باستخدام يوتيوب والمجموعة البريدية كمدخل تعليمي لمقررات ومجالات ومراحل دراسية متنوعة.

٤- الاهتمام بتنمية مهارات أساليب التفكير التي تنمي الابتكارية وغيرها من متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٥- الاهتمام بالتعرف على أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الجامعية في البيئة العربية نظراً لأهميتها.

**المقترحات:**

يقترح إجراء المزيد من البحوث عن:

١- أثر يوتيوب والمجوعة البريدية على تنمية المهارات الاجتماعية، والتفكير الناقد، والابتكار، وغيرها من المتغيرات.

٢- كيفية ضبط بيئة يوتيوب لتلائم بيئات التعلم المقننة وللحفاظ على خصوصية المعلم والمتعلم.

٣- العلاقة بين أساليب التفكير والإبداع.

## قائمة المراجع

### أولاً– المراجع العربية:


١. أحمد عبد ربه مقبل (٢٠١٠). "أثر استخدام أسلوبي المجموعات البريدية والموسوعات العلمية على التحصيل في مبحث التكنولوجيا لدى طلاب الصف العاشر واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين. متاح في:

http://irc-online.nethibrary/wp-content/uploads/2011/12/33.pdf

٢. السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). "الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة"، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١-٥١.

٣. إلهام إبراهيم محمد وقاد (٢٠٠٧). "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢١-,٢٢

٤. أمينة إبراهيم شلبي. (٢٠٠٢) "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٣٤) فبراير، ٨٧-,١٤٢

٥. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة. عالم الكتب.

٦. داود وديع مكسيموس (٢٠٠٣). "البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات". المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم بالتعاون مع جامعة جرش الأهلية بالأردن، ٥-٦ أبريل.

٧. راضي فوزي حنفي (٢٠١٢). "استخدامات القوائم البريدية (Mailing List) في التدريس". متاح في:

http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=5819

٨. رشدي منصور فام (١٩٩٧). حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧(١٦)، ٥٧-٧٥.

٩. رمضان محمد رمضان (٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية ببنها، يناير ١١-,٤٠

١٠. سعيد عبد الغني سرور (٢٠٠٤). أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "نيد هيرمان" وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٩(٣)، ٢٧٩-,٣٤٣

١١. عباس بلقوميدي (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٩)، ديسمبر، ٢١١-,٢٣١

١٢. عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). دراسات في علم النفس المعرفي، (١). عالم الكتب. القاهرة.

١٣. عبد الله بن يحيى حسن آل محيا (٢٠٠٨). "أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني ٢,٠ E-Learning على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها" رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

١٤. عبد العال حامد عجوة (١٩٩٨). "أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩(٣٣)، ٣٦٣-٤٢٥,

١٥. عصام على الطيب (٢٠٠٦). أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة. عالم الكتب.

١٦. عدنان العتوم (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٧. علي عباس اليوسفي (٢٠٠٩). أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، بحث منشور، مجلة علم النفس التربوي، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.

١٨. عماد أبو الفتوح (٢٠١١). يوتيوب المدارس: وسيلة جديدة للتدريس في العصر الرقمي. متاح في:

http://www.arageek.com/20 1 1 /12/16/youtube-for-schools.html

١٩. فاتن يتيم المنتشري (٢٠١٢). "استخدامات الشباب السعودي لموقع يوتيوب والإشباعات المتحققة منه"، رسالة ماجستير، قسم الإعلام، جامعة الملك سعود. متاح في:

http://www.alsharq.netsa/2012/06/03/322690
http://www.uniem.org/index.php?action=showfiage&ID=1071&lang=ar

٢٠. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. القاهرة. عالم الكتب.

٢١. محمد محمود زين الدين (٢٠٠٨). أدوات التعليم الإلكتروني وتوظيفها في الإشراف التربوي والتدريس، ورشة عمل مقدمة إلى ملتقى التعليم الإلكتروني الأول في التعليم العام والذي تنظمه الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض للبنين في الفترة من ١٩-١٤٢٩/٥/٢١، كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية. متاح في:

http://www.kau.edu.sa/Files/0200328/Researches/48055_19299. pdf

٢٢. مجدي عبد الكريم حبيب. (١٩٩٥). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

٢٣. ----------. (١٩٩٦). التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجية، القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

٢٤. محمد أمين المفتي (١٩٨٤). سلوك التدريس (سلسلة معالم تربوية). القاهرة. مؤسسة الخليج العربي.

٢٥. محمود طافش (٢٠٠٤). تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته. عمان. دار جهينة للنشر والتوزيع.

٢٦. مشاعل عبد العزيز العبد (٢٠٠٨). "واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

٢٧. موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١). استخدامات اليوتيوب في التعليم. متاح في:

28.-http.//www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=18838&foru mid=23

٢٩. ميرفت فيصل دهلوي (٢٠٠٦). "أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٠. وداد عبد السميع إسماعيل، وياسر بيومي أحمد عبده (٢٠٠٨). "أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية "مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢ (١) يناير، ١٧-١٩,

٣١. يوسف جلال يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥). "أساليب التفكير المنظمة لأنماط المختلفة للشخصية: دراسة تحليلية مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥(٤٩)، ٣٤٥-٤٤٧.

**ثانياً- المراجع الأجنبية:**

32. Barker. D., & Piburn, M. (1997).Constructing Science in Middle and secondary School Classroom. London: Allyn & Bacon.

33.Bernardo, A., Zhang, L. & Callueng, C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students. The Journalof Genetic Psychology, 163(2), 149-163.

34. Cano, G. & Hewitt, E. (2000). " Learning and Thinking Styles: AnAnalysis of Their Inter-relationship and Influence on Academic Achievement".Educational Psychology, 20 (4), 413-430.

35. Cebeci, Z., &Tekdal, M. (2006). Using podcasts as audio learning objects. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 2, 7-57. Retrieved Available at: http://www.infonningscience.us/icarus/joumals/ijello/publications

36. Chester, A., & et al.(2011). Podcasting in Education: Student Attitudes, Behaviour and Self-Efficacy. Educational Technology & Society, 14 (2), 236-247 .

37. Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use. Innovations in Educations and Teaching International, 44(4), 387-399. doi:10.1080/14703290701602805

38. Downes, S. (2008). Places to Go: YouTube, Innovate: Journal of Online Education, 4 (5) Jun-Jul. Available at: http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=633

39. Educause Learning Initiative (ELI). (2006). 7 Things You Should Know About YouTube. Available at: http://wwvv.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-group-texting

40. Everhart, J. (2009). YouTube in the Science Classroom, Science and Children, 46 (9), Jul 2009, 32-35. Available at: http://wvvw.nsta.org/publications/browse journals.aspx?action=issue &id=10.2505/3/sc09 046 09

41. Evers, I. (2009).Medienwerkstatt: Video im Unterricht, Landesakademie fin. Fortbildung and Personalentwicklung an Schulen. Available at: http://lehrerfortbildung-bw.de/werkstatt/video/unterricht/index.htm

42. Grigorenko, E. & Sternberg , R. (1995). Styles of thinking in the school . European Journal for High Ability. 6, 201-219.

43. Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional Children, 63, 295-312.

44. Harris, H., & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. British Journal of Educational Technology, 39 (3), 548-551.

45. Lee, M., & Chan, A. (2007). Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: An analysis and unexpected results from a podcasting study. Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning, 22(3), 201-218. doi:10.1080/02680510701619810

46. Mann, A. (2009). Using YouTube Videos in Education, Ed Tech Consultant, CISD Version 1.2 — Updated 1-5-09. Available at: http://techforschools.com/handouts/youtubeineducation.pdf

47. Karppinen, P. (2005). Meaningful Learning with Digital and Online Videos: Theoretical Perspectives. ACE Journal, 13(3), 233-

250. Norfolk, VA: AACE.Retrieved Available at: http://www.editlib.org/p/6021.

48. Krauskopf, K.; Zahn, C.; Hesse, Friedrich W. (2012): Leveraging the Affordances of YouTube: The Role of Pedagogical Knowledge and Mental Models of Technology Functions for Lesson Planning with Technology, Computers & Education, 58 (4) May, 1194-1206. Available at: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.010.

49. McMullen, C. (2011): Developing critical perspectives in a media saturated world: Using digital video clips to shape learning in marketing. Ascilite 2011-Changing Demands, Changing Directions.Proceedings, 4-7 December. (PP.857-861). Available at: http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/downloads/papers /Mcmullen-concise.pdf.

50. Lever-Duffy, J., McDonald, J., & Mizell, A. (2005). Teaching and learning with technology.Boston: Pearson Education, Inc.

51. Snelson, C.; Rice, K.; Wyzard, C. (2012): Research Priorities for YouTube and Video-Sharing Technologies: A Delphi Study, British Journal of Educational Technology, 43 (1) Jan, 119-129. Available at: http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01168.x

52. Sternberg , R. (1988). Mental self —government : A theory of intellectual styles and their development . Human Development, 31, 197-224.

53. Sternberg, R . ( 1990). Thinking Styles: Keys to understanding Student performance . Phi Delta Kappa . 71 , 366-371.

54. Sternberg, R. (1992). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.

55. Sternberg, R. ( 1994). Allowing for thinking styles .Educational Leadership , 52 (3), 36-40.

56. URL (2012): YouTube and Education: a great mix: YouTube Broadcast You. Available at: http://www.mackenty.org/images/uploads/YouTube_and_Educatio n.pdf

57. Waughen, K. (2012). Effects of Podcasts in Higher Education on the Achievement of Learning Objectives, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, Management — Information Systems Management Walden University.

58.Zhang , L. & Sternberg , R . (1998). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students. Educational Research Journal , 13, 41-62.

59.Zhang, L. (2002)." Thinking Styles: Their Relationships with Modesof Thinking and Academic Performance", Educational Psychology, 22(3), 331-348.

# ملحق (١)

# قائمة أساليب التفكير

**التعليمات:**

تتكون القائمة من (٦٥) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل وضع علامة أسفل الاستجابة التي تعبر عن وجهة نظرك:

| لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجيتي الخاصة في حلها. | | | | | | | |
| ٢ | أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة. | | | | | | | |
| ٣ | أفضل المواقف التي استطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات. | | | | | | | |
| ٤ | أولى اهتماما قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني. | | | | | | | |
| ٥ | أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة. | | | | | | | |
| ٦ | أفضل أن أتحدى الطرق | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التقليدية لحل المشكلات وابحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها. | | | | | | | |
| ٧ | التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء. | | | | | | | |
| ٨ | عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها. | | | | | | | |
| ٩ | عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة. | | | | | | | |
| ١٠ | عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني التزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي. | | | | | | | |
| ١١ | يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية. | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين. | | | | | | | |
| ١٣ | عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء. | | | | | | | |
| ١٤ | أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها. | | | | | | | |
| ١٥ | اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني. | | | | | | | |
| ١٦ | أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة. | | | | | | | |
| ١٧ | عند أدائي لعمل ما، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل. | | | | | | | |
| ١٨ | عند الكتابة أو النقاش | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع. | | | | | | | |
| ١٩ | عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها. | | | | | | | |
| ٢٠ | عندما أكون مسئولاً عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً. | | | | | | | |
| ٢١ | عند البدء في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة. | | | | | | | |
| ٢٢ | عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط. | | | | | | | |
| ٢٣ | أفضل أداء المهام أو | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المشروعات التي تلقي قبول واستحسان لدى زملائي. | | | | | | | |
| ٢٤ | عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإنني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها. | | | | | | | |
| ٢٥ | عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للمواقف. | | | | | | | |
| ٢٦ | في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن امزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين. | | | | | | | |
| ٢٧ | أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها. | | | | | | | |
| ٢٨ | استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعليمات محددة. | | | | | | | |
| ٢٩ | أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر. | | | | | | | |
| ٣٠ | أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به. | | | | | | | |
| ٣١ | أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها. | | | | | | | |
| ٣٢ | أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي. | | | | | | | |
| ٣٣ | أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة. | | | | | | | |
| ٣٤ | عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها. | | | | | | | |
| ٣٥ | لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها بالنسبة لي. | | | | | | | |
| ٣٦ | عندما يكون لزاما على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي. | | | | | | | |
| ٣٧ | أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية. | | | | | | | |
| ٣٨ | أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما. | | | | | | | |
| ٣٩ | أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كعضو منهم. | | | | | | | |
| ٤٠ | عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة. | | | | | | | |
| ٤١ | أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان. | | | | | | | |
| ٤٢ | أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين. | | | | | | | |
| ٤٣ | أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً. | | | | | | | |
| ٤٤ | أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل. | | | | | | | |
| ٤٥ | أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المهمة. | | | | | | | |
| ٤٦ | أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها. | | | | | | | |
| ٤٧ | عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها. | | | | | | | |
| ٤٨ | أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك. | | | | | | | |
| ٤٩ | لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي. | | | | | | | |
| ٥٠ | عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذهني. | | | | | | | |
| ٥١ | أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي. | | | | | | | |
| ٥٢ | عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين. | | | | | | | |
| ٥٣ | أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها. | | | | | | | |
| ٥٤ | أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما. | | | | | | | |
| ٥٥ | استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء. | | | | | | | |
| ٥٦ | عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها. | | | | | | | |
| ٥٧ | اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها. | | | | | | | |
| ٥٨ | أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها. | | | | | | | |
| ٥٩ | عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة. | | | | | | | |
| ٦٠ | عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها. | | | | | | | |
| ٦١ | لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل | | | | | | | |

| م | العبارة | لا تنطبق عليك إطلاقاً | لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة | لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة | لا تستطيع إن تحدد | تنطبق عليك بدرجة صغيرة | تنطبق عليك بدرجة كبيرة | تنطبق عليك تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أن أبدأ في غيره. | | | | | | | |
| ٦٢ | عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة. | | | | | | | |
| ٦٣ | أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية. | | | | | | | |
| ٦٤ | أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين. | | | | | | | |
| ٦٥ | أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي. | | | | | | | |

## ملحق (٢)

## بطاقة تقييم التدوينات الصوتية

| م | المعايير | ٢ | ١ | ٠ |
|---|---|---|---|---|
| **١** | **تم تحديد الفئة المستهدفة.** | | | |
| **١** | **تم تحديد موضوع التدوينة الصوتية.** | | | |
| **٣** | **الأهداف العامة والتعليمية:** | | | |
| ٣-١ | يتصف الهدف العام في التدوينة بالوضوح. | | | |
| ٣-٢ | يتصف الهدف التعليمي في التدوينة بالإجرائية. | | | |
| ٣-٣ | يتسم الهدف التعليمي بالبساطة. | | | |
| ٣-٤ | تم صياغة الهدف التعليمي صياغة صحيحة. | | | |
| **٤** | **المحتوى:** | | | |
| **٤-١** | **مقدمة موضوع التدوينة:** | | | |
| ٤-١-١ | تجذب المقدمة المستمع. | | | |
| ٤-١-٢ | تم التعريف بمقدم التدوينة. | | | |
| ٤-١-٣ | تتصف المقدمة بالوضوح. | | | |
| ٤-١-٤ | تتسم المقدمة بالإيجاز. | | | |
| ٤-١-٥ | تم التعريف بتاريخ ومكان الإنتاج. | | | |
| **٤-٢** | **الموضوع:** | | | |

| م | المعايير | ٢ | ١ | ٠ |
|---|---|---|---|---|
| ٤-٢-١ | ترتبط المعلومات المقدمة بالموضوع ارتباطاً وثيقاً. | | | |
| ٤-٢-٢ | ترتبط المعلومات المقدمة بالأهداف التعليمية ارتباطاً وثيقاً. | | | |
| ٤-٢-٣ | تتسم المعلومات المقدمة بالدقة العلمية. | | | |
| ٤-٢-٤ | تتسم المعلومات المقدمة بالبساطة اللغوية | | | |
| ٤-٢-٥ | تتسم المعلومات المقدمة بالحداثة. | | | |
| ٤-٢-٦ | يقدم ملخصاً وافياً للموضوع. | | | |
| **٥** | **التنظيم:** | | | |
| ٥-١ | تشتمل التدوينة على بداية ووسط ونهاية. | | | |
| ٥-٢ | تتسم أفكار التدوينة بالتدرج المنطقي. | | | |
| ٥-٣ | يتم الانتقال بين أفكار التدوينة بسلاسة. | | | |
| **٦** | **العرض والتقديم:** | | | |
| ٦-١ | يجذب العرض والتقديم انتباه المستمع. | | | |
| ٦-٢ | المفردات اللغوية المستخدمة صحيحة. | | | |
| ٦-٣ | تتسم المفردات اللغوية المستخدمة بالألفة للفئة المستهدفة. | | | |
| ٦-٤ | تتسم مخارج الحروف بالصحة والوضوح. | | | |
| ٦-٥ | يتنوع الإيقاع الصوتي. | | | |
| ٦-٦ | تستخدم علامات الوقف الصوتي الصحيح والمعبر. | | | |

| م | المعايير | ٢ | ١ | ٠ |
|---|---|---|---|---|
| ٦-٧ | يستخدم الخطو "pace" الصحيح. | | | |
| ٦-٨ | تم الحفاظ على وتيرة الاستماع للجمهور. | | | |
| **٧** | **تقنيات الصوت:** | | | |
| ٧-١ | تحتوي التدوينة الصوتية على صوت ذي جودة عالية. | | | |
| ٧-٢ | تستخدم المؤثرات الصوتية المرتبطة. | | | |
| ٧-٣ | تستخدم الفواصل الموسيقية لإثراء العرض. | | | |
| ٧-٤ | ينعدم وجود الضجيج والتداخلات الصوتية في التسجيل. | | | |
| **٨** | **النقل "Delivery":** | | | |
| ٨-١ | يتصف ملف التدوينة بالحجم المناسب. | | | |
| ٨-٢ | يمتلك ملف التدوينة امتداداً مناسباً للنشر والتوزيع. | | | |
| ٨-٣ | يمكن تشغيل ملف التدوينة بأي برنامج صوت. | | | |
| ٨-٤ | يمكن رفع وتحميل ملف التدوينة من على الانترنت بسهولة. | | | |
| ٨-٥ | تراعي التدوينة حقوق الملكية الفكرية. | | | |

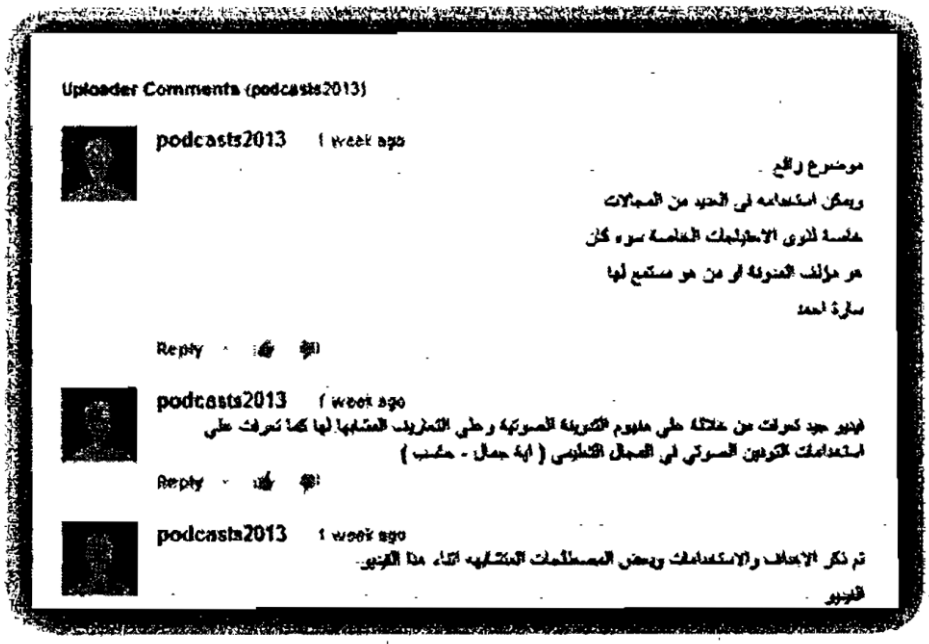
## ملحق (٣)

## بعض الإحصائيات الخاصة بحلقات الفيديو والمجموعة البريدية

## وأمثلة للتعليقات والرسائل

| مقاطع الفيديو الرقمية: | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **حلقات الفيديو** | **عدد مرات المشاهدة والتحميل** | **عدد التعليقات** | **عدد إبداءات الإعجاب** | **عدد إبداءات عدم الإعجاب** | **عدد المشاركات** | **دقائق المشاهدة المقدرة** |
| الأولى | ٢٨١ | ٤١ | ١٠ | ١ | ٢ | ٤٣٣ |
| الثانية | ١٨٣ | ٣٥ | ٧ | ٠ | ١ | ٢٦٧ |
| الثالثة | ١٧٣ | ٣٦ | ٥ | ٠ | ٠ | ٣١٦ |
| الرابعة ج١ | ١٤٤ | ٣٨ | ٣ | ٠ | ١ | ٣٩٥ |
| الرابعة ج٢ | ١١٨ | ٢٥ | ٣ | ٠ | ١ | ١٩٢ |
| المجموعة البريدية Podcasting2012 | | | | | | |
| عدد الرسائل: ١١٥ | | | | | | |
| نسبة التصويت لسؤال التصويت للمجموعة: ٨٣% | | | | | | |
| عدد الملفات المرفوعة: ٤ | | | | | | |
| عدد الأعضاء: ٤٢ | | | | | | |

| | |
|---|---|
| اسم المجموعة | Podcasting2012 |
| عنوان المجموعة | Emww123@yahoo.com |
| إجمالي عدد الرسائل الصادرة والواردة | ١١٥ رسالة |
| نسبة التصويت لسؤال التصويت للمجموعة | ٨٣% |
| عدد الملفات المرفوعة | ٤ |
| عدد الأعضاء | ٤٢ |




**مثال للتعليقات على حلقات الفيديو الرقمي المرفوعة على يوتيوب**

مثال لطلب بعض التعديلات على الحلقة الثالثة

رد على أحد الاستفسارات من خلال المجموعة البريدية:

مثال على محاولات التحكم والضبط لبيئة المجموعة البريدية: