" برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية وتأثيره في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي "

إعداد

أ.م.د/ حنان عبد السلام عمر حسن

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية-جامعة عين شمس

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٣٤ ديسمبر ٢٠٢١م – الجزء الثاني

برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية وتأثيره في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي

إعداد/ د. حنان عبد السلام عمر

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى قياس فعالية برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل في ضوء معايير توظيفه مع التلاميذ المكفوفين لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور بمرحلة التعليم الأساسي، وتكونت مجموعة البحث من (١٥) معلم جغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، واستخدم التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي، وتم إعداد قائمة مهارات توليد المعلومات اللازمة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وقائمة معايير توظيف أساليب التقويم البديل مع المكفوفين في مجال الجغرافيا، ثم تم بناء المحتوى العلمي الخاص بأساليب التقويم البديل المناسبة للمكفوفين واستخدام التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتدريب مجموعة البحث، ثم تم بناء أدوات القياس المتمثلة في اختبار توليد المعلومات وبطاقة تقييم المنتج للتحقق من فعالية البرنامج، حيث تم تطبيق اختبار توليد المعلومات على مجموعة البحث قبلياً ثم إجراء تجربة البحث ثم تطبيق اختبار توليد المعلومات وبطاقة تقييم المنتج بعدياً، وجاءت نتائج اختبار توليد المعلومات تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وذلك عند مستوى ٠.٠٠١، كما أكدت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمحك (٨٠%) في بطاقة تقييم المنتج ككل وعند كل أسلوب وذلك مستوى ٠.٠٠١، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، وجاءت توصيات البحث تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي المكفوفين من خلال التعلم الخبراتي وتوظيف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتحسين جدارات التدريس عند التعامل مع المكفوفين للاستفادة من الخبرات التجريبية وآليات حل المشكلات التعليمية وتبادلها مع ذوي الاهتمام المشترك عند تدريس الجغرافيا لتلك الفئة في ضوء احتياجات المكفوفين ومتطلبات تعليميهم وتأهيلهم.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية، التعلم الخبراتي، توليد المعلومات، التقويم البديل.

A program based on experiential learning in virtual professional communities of practice and its impact on developing information generation skills in the field of alternative assessment among geography teachers in Al-Noor schools for the blind in the basic education stage

Dr. Hanan Abd el Salam Omar

Abstract

The aim of the current research is to measure the effectiveness of a program based on experiential learning in virtual professional communities of practice in developing information generation skills in the field of alternative assessment in the light of the criteria for employing it with blind students among geography teachers in Al-Nour schools in the basic education stage, and the research group consisted of (15) geography teachers. In Al Noor Schools for the Blind in the Basic Education Stage, the experimental design was used that depends on one group with a pre and post measurement, a list of information generation skills needed for geography teachers in Al Noor Schools for the Blind was prepared, and a list of criteria for employing alternative assessment methods with the blind in the field of geography, then the scientific content was built of the alternative assessment methods suitable for the blind and the use of experiential learning in the virtual professional communities of practice to train the research group, then the measurement tools of the information generation test and the product evaluation card were built to verify the effectiveness of the program, where the information generation test was applied to the research group beforehand and then the research experiment was conducted Then, the information generation test and the product evaluation card were applied afterwards The results of the information generation test indicate that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre and post measurements in favor of

the post measurement at the level of 0.001, and the results also confirmed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the criterion (80%) in the product evaluation card as a whole. At each method, it is at a level of 0.001, which confirms the effectiveness of the program in developing the skills of generating information in the field of alternative assessment among geography teachers in Al-Nour schools for the blind in the basic education stage. To improve teaching competencies when dealing with the blind to take advantage of experimental experiences and mechanisms for solving educational problems and exchanging them with those with common interest when teaching geography to this category in light of the needs of the blind and the requirements of their education and rehabilitation.

key words:

Virtual professional communities of practice, experiential learning, information generation. alternative assessment

برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية وتأثيره في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي

إعداد/ د. حنان عبد السلام عمر

مقدمة

في ضوء التوجهات التربوية نحو الممارسة الفعلية للمعارف والمهارات ظهرت الحاجة إلى تطبيق أساليب تنمية مهنية تعتمد على الممارسات الفعلية والخبرات المباشرة الحية المبنية على الخبرات السابقة والتأمل فيها في إطار اجتماعي داعم للإبداع والابتكار من خلال تبادل الخبرات والممارسات مع ذوي الاهتمام المشترك لتحقيق التنمية المهنية المستدامة. ويعد التعلم الخبراتي من الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لدعم هذا التوجه.

حيث يرتبط التعلم القائم على الخبرة أو ما يعرف بالتعلم الخبراتي بالمراحل العمرية العليا كالتعليم الثانوي وبرامج التعليم العالي وتعليم الكبار والتنمية المهنية خاصة ما يستهدف منها تقديم خبرات واقعية للتعلم بشكل فردي أو في مجموعات لها نفس الاهتمام. (جودت سعادة، ٢٠١٤، ٤٣) (Katula & Threnhauser,1999,238)

ويتضمن التعلم الخبراتي مجموعة من الأساليب التدريسية التي تهدف إلى المشاركة الفعالة من قبل المتعلم أو المتدرب من أجل تنمية المعارف وتعزيز المهارات والقيم ويظهر ذلك من خلال الممارسة الميدانية الحية للمهارات أو محاكاة الخبرة بطرق تدريس تناسب تلك الفلسفة مثل العروض العملية ولعب الأدوار والمحاكاة وغيرها من الطرق التي تتم بشكل فردي أو جماعي. ,(Schwartz,2015,٣)

ويعرف كولب Kolb التعلم الخبراتي بأنه: "العملية التي يتم فيها تكوين المعرفة من خلال تحول الخبرة، حيث يقوم على تغيير سلوك الفرد بناءاً على تعرضه للخبرات الميدانية والحياتية." ,(Kolb & Kolb, 2009, 44) في حين تعرفه جمعية الكبار التجريبيين بأنه: "أحد أنماط التربية التي تسمح للكبار بتطبيق ما مروا به من خبرات تراكمية لجعل الحياة أكثر قيمة وفاعلية" ,(Association of Experiential Adult, 2014, 211)

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية التعلم الخبراتي ودوره في تطوير وتعزيز المهارات الذهنية والأدائية بما يواكب التطورات الحديثة ويلبي متطلبات العصر واحتياجات سوق العمل ومنها دراسة كل من:

(إيمان لطفي، ٢٠٢٠) (خلف الله محمد، وآخرون ٢٠٢١) (جودت سعادة، لارا خشاشنه، ٢٠١٨) (فوزية الغامدي، شروق الجار الله، ٢٠٢٠) (هناء عمرو، جودت المساعيد، ٢٠١٥) (Saalh, S. M. 2014) (Snow, K., Wardley, L., Carter, L., Maher, P.2019)

ونظراً لارتباط التعلم الخبراتي بتشارك الخبرات المباشرة من أجل زيادة الفهم وتطوير المعارف والمهارات فإن توظيفه يعد من الأساليب ذات الصلة بمجتمعات الممارسة المهنية خاصة في مجال التدريس، حيث تعتمد مجتمعات الممارسة المهنية إلى حد كبير على تطوير أنظمة التعليم ورفع جودته بما يحقق الأهداف من خلال توفير برامج تتيح للمعلمين التجريب والتأمل في الممارسات التدريسية وتشارك الخبرات مع الآخرين وصولاً للأفكار الجديدة ذات الصلة بسياقات التخصص والفئات المستهدفة، حيث تعد مجتمعات الممارسة المهنية التقليدية والافتراضية أحد مداخل تطوير مهارات المعلمين وجداراتهم بما يلبي التغيرات السريعة والمتلاحقة للعصر الحالي، ففي ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي أصبحت التنمية المهنية المستدامة للمعلمين مطلباً ملحاً لتلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل والمنافسة في عصر العولمة، واستجابة لذلك طبقت معظم المؤسسات التعليمية أساليب تنمية مهنية ونظم إدارة مختلفة للدخول إلى عالم مصادر التعلم الرقمية والاستزادة من فروع المعرفة وتطبيقاتها العملية في مجال التدريس. فأصبحت مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية أحد أهم التوجهات التربوية الحديثة التي تعزز مهارات المعلمين في التدريس لمختلف المراحل العمرية بما يواكب متطلبات العصر ويلبي احتياجات سوق العمل.

حيث يشير مصطلح مجتمعات الممارسة المهنية إلى العملية المستمرة التي يعمل فيها المعلمون بشكل تشاركي في دورات متكررة من الاستقصاء الجماعي؛ لتحقيق أفضل النتائج للمتعلمين حيث تعرفها (سلوى يوسف، ٢٠١٩، ٥٧٩) بأنها " مجتمعات قائمة على التعلم، وتهدف إلى تنمية معرفة المعلم وقدرته على إنتاج المعرفة وتحسين ممارساته وذلك من خلال الاعتماد على العلاقات الشخصية والاجتماعية والتفاعلات المتواصلة بين أعضاء المجتمع، وذلك لاتخاذ قرارات لمواجهة القضايا المختلفة، وهي بذلك تعمل على تنمية جميع جوانب رأس المال المهني للمعلم."

في حين ترتبط مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بنظم التعلم الالكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت لتتخطى الحدود الزمانية والمكانية لذوي الاهتمامات المشتركة مهنياً لتشمل بذلك الجانب الاجتماعي والجانب التكنولوجي والمهني من خلال العلاقات التبادلية للخبرات عبر الويب في إطار الاحتياجات المهنية والمشكلات القائمة، حيث تعرف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بأنها: "فرق من

المعلمين يستخدمون تقنيات الإتقان الرقمية للتأمل والتعاون فيما بينهم مع الخبراء بهدف التعميم والتخطيط وحل المشكلات دون قيود زمنية أو مكانية. (Blitz c 2013,67) ، في حين تناولت بعض التعريفات نمط التطبيق المتزامن وغير المتزامن ومنها تعريف (Myers, 2017,24) حيث عرفتها بأنها "مجموعة من الأفراد ذوي اهتمام مشترك في مجتمع مهني يقومون بإجراء أعمالهم والتأمل فيها افتراضياً بشكل متزامن وغير متزامن"

لذا اهتمت البحوث بالتنمية المهنية للمعلمين من خلال مجتمعات الممارسة المهنية التقليدية والافتراضية وتقصي دورها في تنمية رأس المال المهني للمعلمين وتحسين ممارساتهم التدريسية، حيث توصلت دراسة (Walker, 2017) إلى أن المعلمين المشاركين في مجتمعات الممارسة المهنية على وعي كامل بمكونات وأبعاد رأس المال المهني، كما أكدت (Davis, 2016, 92) على أهمية مشاركة الأعضاء في مجتمع الممارسة، لأنها تتيح لهم تبادل المعلومات والخبرات، والعمل على تحقيق الأهداف وتشير دراسة (Donaldson, 2016) إلى ضرورة توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين في بداية حياتهم المهنية لاستكشاف مواقف التدريس الفاعلة من خلال مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية عن طريق تطبيقات الويب ٢,٠. كما أكدت نتائج دراسة (سلوى يوسف، ٢٠١٩، ٥٥٧) على دور مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية بعض عناصر مكونات رأس المال المهني للمعلم المرحلة الابتدائية والتي لا تتحقق من خلال مجتمعات الممارسة التقليدية الموجودة بالمدارس.

وتدعم مجتمعات الممارسة المهنية مهارات توليد المعلومات حيث تعتمد مجتمعات التعلم المهنية على فكرة التأمل في المعرفة والممارسات الميدانية، ويمكن للمعلمين القيام بدور مهم في توليد المعلومات عندما يتشاركون الخبرات ويمارسون التأمل والاستقصاء في ممارساتهم التدريسية لبناء المعرفة، إذ يعدّ السياق التشاركي سياق مهما لإنتاج واكتساب معارف جديدة مبتكرة في سياق اجتماعي داعم، حيث تعرف (شامة يوسف، ٢٠١١، ١٣٨) توليد المعلومات بأنها: "مجموعة من العمليات والأنشطة العقلية اللازمة لتوليد الإجابات والأفكار الجديدة لبعض المشكلات غير المألوفة" في حين تعرفها (فاطمة أحمد، ٢٠١٢، ٤٠) بأنها "مجموعة القدرات العقلية التي تمكن الأفراد من توليد واشتقاق الإجابات عندما تعرض عليهم سؤال أو تطرح عليهم مشكلة وتقييم إجاباتهم والحكم على مدى صحتها"

وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات توليد المعلومات نظراً لارتباطها باقتصاد المعرفة والتطور العلمي والتكنولوجي للعصر الحالي، ومنها دراسة أسماء الحجوج (٢٠١٩، ٢٥٧)

والتي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية تتعمق بكيفية تنمية مهارات توليد المعلومات لدى الطلبة، ودراسة هبه هاشم (٢٠١٥، ٨٦) على أهمية تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال الدراسات الاجتماعية لدعم إنتاج المعلومات ومهارات البحث والاستقصاء في مصادر المعرفة المختلفة وإنتاج حلول مبتكرة للمشكلات باستخدام مهارات التفكير التوليدي. ودراسة وسام الفرغلي (٢٠١٣، ٢٠) والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجيات تقوم على تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

ويتطلب تدريس مادة الجغرافيا لذوي الإعاقة البصرية العديد من المهارات التي يمكن تشاركها بين أصحاب هذا التخصص لإثراء المواقف التدريسية بالعديد من الممارسات المهنية ذات الصلة بالمحتوى العلمي واحتياجات الفئة ومتطلبات تعليمها، فما بين مصادر تعلم تناسب خصائصهم واستراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم داعمة لاحتياجاتهم يمكن لمعلمي الجغرافيا تبادل تلك الخبرات لتحقيق الأهداف وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

ومن المهارات التي يمكن إنتاجها وتشاركها بين معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين الأساليب المختلفة والأفكار الابتكارية والبدائل المتنوعة للتقويم البديل في ضوء معايير علمية محددة ترتبط بخصائص التلاميذ المكفوفين واحتياجاتهم التربوية ومتطلبات تعليميهم، بما يتيح قدراً كبيراً من التفاعل بين المعلمين وتلاميذهم وبين التلاميذ المكفوفين بعضهم البعض، نظراً لاعتماد مهارات تدريس وتقويم تلك الفئة إلى حد كبير على استثمار طاقات التلاميذ وتفعيل دورهم في مختلف المواقف التدريسية بحيث يتم استثمار الحواس الأخرى التي تعوض العجز البصري لديهم لدعم احتياجاتهم التعليمية ومتطلبات تعليمهم، لذا لزم الاهتمام بتقديم أنماط متنوعة من التقويم البديل وفقاً لمعايير محددة تناسب ظروف الإعاقة البصرية من جهة وطبيعة مادة الجغرافيا من جهة أخرى.

وتعرف (سوسن مجيد،٢٠١١، ٥٥) التقويم البديل بأنه: " العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الاقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير واصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم." وتضيف (نوره الأسمري، ٢٠١٧، ٦٥) أن التقويم البديل بمنظوره المتسع يركز على قياس أداء المتعلمين ومهاراتهم وفهمهم وتنظيمهم لبنيتهم المعرفية، من خلال إستراتيجيات

وأدوات تقويم متعددة ومتنوعة تتطلب مستويات عليا من التفكير، وتسعى لإيجاد متعلمين قادرين على التميز والإبداع لديهم القدر الجيد من الدافعية للإنجاز التي تساعدهم في تعلمهم وحياتهم العملية.

وقد اكدت العديد من الدراسات على أهمية التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية ومنها دراسة شادي حميد (٢٠١٣، ١٢٨) والتي أكدت نتائجها على فعالية توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بمادة الجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ودراسة سمر الشلهوب (٢٠٢٠، ٤٣٦) والتي أكدت على أهمية تدريب المعلمين على مهارات التقويم البديل لتنمية دافعية طلابهم على الإنجاز، كما أشارت دراسة موسى المشيخي (٢٠١٨، ١٠٣) على أهمية استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل وأكدت نتائج الدراسة على أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير تأتي بصورة عامة بدرجة ممارسة كبيرة واحتلت استراتيجية القلم والورقة النسبة الأعلى في الاستخدام بينما حازت استراتيجيتي التواصل ومراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل على نسبة متوسطة بوجه عام، وأكدت نتائج دراسة هبه هاشم (٢٠١٨، ٧٩) على الدور الفاعل لأساليب التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسات السابقة على أساليب وأدوات متنوعة للتقويم البديل تتمثل في تقويم الأداء، التقويم القائم على المشروعات، الأداء المتدرج "الروبرك"، البورتفوليو، تقنية التقويم التوافقي CAT سلالم التقدير، المعارض، تقويم الأقران، التقويم الذاتي.

وفي هذا الصدد تؤكد العديد من البحوث والدراسات على ضرورة تبني أساليب حديثة وطرق جديدة لتقويم التلاميذ المكفوفين في مراحل التعليم المختلفة بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم التعليمية والاعتماد على التدريب الحسي وتوظيف الأساليب الحسية في تدريس وتقويم تلك الفئة، ومنها دراسة كل من (أماني رفعت، ٢٠١٣، ٩) (طارق أحمد، ٢٠١١، ١٣٥) (صلاح اللوزي، سوسن محمد، ٢٠١١، ٣٨٠)

ورغم أهمية تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا، إلا أنه يمكن القول بأن هناك قصور في مستوى كل منهما لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، ولقد لمست الباحثة ذلك من خلال التدريس في المركز النموذجي لرعاية وتأهيل المكفوفين حيث تم تطبيق اختبار يحدد مهارات معلمي الجغرافيا في مجال توليد المعلومات الخاصة بأساليب التقويم البديل المناسبة للتلاميذ المكفوفين، وجاءت النتائج تؤكد قصوراً واضحاً في هذا المجال وذلك بنسبة بلغت ٨٨% من مفردات الاختبار. لذلك وفي ضوء نتائج الاختبار ونتائج الدراسات السابقة التي تؤكد أهمية توظيف التقويم البديل

يتبين مدى الحاجة إلى تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين من خلال استخدام التعلم الخبراتي في مجتمعات التعلم الممارسة الافتراضية.

تحديد المشكلة

تتمثل مشكلة البحث الحالي في قصور مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما صورة برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات توليد المعلومات اللازمة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين؟

٢- ما معايير استخدام أساليب التقويم البديل في مجال الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟

٣- ما صورة برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين؟

٤- ما تأثير البرنامج في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين؟

حدود البحث

١- معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

٢- بعض مهارات توليد المعلومات وتتمثل في الطلاقة الفكرية- المرونة التكيفية- التأمل في الممارسات- التوسع.

٣- بعض أساليب التقويم البديل المناسبة للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي وتتمثل في التقويم القائم على الأداء، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات، تقويم الأقران.

٤- نموذج Kolb للتعلم الخبراتي الذي أضاف الملاحظة التأملية في الخبرات لمناسبته لفكرة تشارك معلومات وخبرات المعلمين التجريبية في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية من خلال مراحله الأربعة التالية: الخبرة الحسية- الملاحظة التأملية- التجريد- التجريب النشط

مصطلحات البحث

التعلم الخبراتي: يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: "مدخل لتدريب معلمي المكفوفين يعتمد على منحى التعلم بالممارسة والتجريب المباشر، حيث يندمج فيه المتدرب مع الخبرة التعليمية من أجل تطوير المعارف والمهارات من خلال التجريب والتأمل والتفكير والتطبيق العملي"

مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية: تعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها:" منهجية عمل منظمة تعتمد على ثقافة التآزر والرؤية المشتركة بين أفراد المجتمع الممارسين لمهنة التدريس لتشارك الخبرات والتأمل في الممارسات التربوية من خلال نظم التعلم الرقمية لتحسين الأداء وتحقيق أفضل النتائج"

مهارات توليد المعلومات: تعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها:"_قدرة المعلمين على إنتاج أفكار تربوية جديدة ومبتكرة في مجال تقويم التلاميذ المكفوفين وإصدار أحكام على الخبرات والممارسات المطروحة وتقويمها في ضوء معايير محددة."

التقويم البديل: يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: "إجراءات تستهدف انغماس التلاميذ المكفوفين في مهمات واقعية ذات معنى لتوظيف المعارف والمهارات الجغرافية واختبارها بأنشطة تستثمر مهاراتهم وقدراتهم وفقاً لاحتياجاتهم ومتطلبات تعليمهم بما يساعدهم على النمو الشامل باستخدام أدوات تقويم غير تقليدية تهدف إلى تحسين جودة العملية التعليمية"

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث سوف يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

أولا": تحديد قائمة مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل اللازمة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وذلك من خلال:

١- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات توليد المعلومات.

٢- دراسة خصائص معلمي مدارس النور للمكفوفين.

٣- إعداد قائمة مبدئية بمهارات توليد المعلومات المناسبة لمعلمي مدارس النور للمكفوفين

٤- ضبط القائمة ووضعها في صورتها النهائية.

ثانياً. تحديد قائمة معايير استخدام التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال:

١- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أساليب التقويم البديل في مجال الجغرافيا.

٢- دراسة خصائص التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

٣- دراسة معايير تطبيق أساليب التقويم البديل بما يناسب احتياجات المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

٤- إعداد قائمة مبدئية بمعايير استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

٥- ضبط القائمة ووضعها في صورتها النهائية.

ثالثاً. بناء برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وذلك من خلال:

١- تحديد أسس وفلسفة وأهداف البرنامج.

٢- بناء المحتوى العلمي الخاص بالبرنامج.

٣- اختيار نموذج تصميم تعليمي.

٤- بناء البرنامج في ضوء النموذج وإعداد دليل استخدامه لنشره على الموقع.

رابعاً. قياس فعالية البرنامج، في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وذلك من خلال:

١- إعداد اختبار توليد المعلومات في مجال التقويم البديل.

٢- إعداد بطاقة تقييم منتج.

٣- اختيار مجموعة البحث من معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.

٤- تطبيق اختبار توليد المعلومات في مجال التقويم البديل قبلياً.

٥- تنفيذ التجربة الميدانية على مجموعة البحث.

٦- تطبيق اختبار توليد المعلومات في مجال التقويم البديل بعدياً.

٧- تطبيق بطاقة تقييم المنتج بعدياً.

٨- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات.

فروض البحث

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور لصالح القياس البعدي"

٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمحك (٨٠%) في بطاقة تقييم المنتج ككل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور لصالح المجموعة التجريبية."

٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمحك (٨٠%) في بطاقة تقييم المنتج عند كل مهارة لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث. قد يسهم البحث في:

١- تقديم قائمة بمهارات توليد المعلومات المناسبة لمعلمي مدارس النور للمكفوفين.

٢- تقديم قائمة بمعايير أساليب التقويم البديل في مجال الجغرافيا تناسب التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

٣- تقديم برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.

٤- تقديم بطاقة تقييم منتج واختبار توليد المعلومات في مجال التقويم البديل.

٥- توجيه الاهتمام بضرورة توظيف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

أهداف البحث.

يهدف البحث الحالي إلى قياس فعالية برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.

منهج البحث

المنهج الوصفي لإعداد الجزء الخاص بالإطار النظري للبحث، والمنهج التجريبي لقياس فعالية البرنامج في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، واستخدم التصميم التجريبي المعروف بمنهج المجموعة الواحدة.

الإطار النظري للبحث

سوف يتناول الإطار النظري محاور ترتبط بمتغيرات البحث تتمثل في التعلم الخبراتي، ومجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية، وأخيراً مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل ومبررات توظيفها في تدريس الجغرافيا لذوي الإعاقة البصرية من خلال توضيح خصائص الفئة واحتياجاتهم ومتطلبات تعليميهم، وفيما يلي عرض توضيحي لذلك.

المحور الأول: التعلم الخبراتي

يهدف التعلم الخبراتي إلى توظيف الأساليب التدريسية والتدريبية التي تدعم المشاركة الفعالة من قبل المتعلم أو المتدرب من أجل تنمية المعارف وتعزيز المهارات والقيم ويظهر ذلك من خلال الممارسة الميدانية الحية للمهارات أو محاكاة الخبرة بطرق تدريس وأساليب تدريب تناسب تلك الفلسفة والتي تتم بشكل فردي أو جماعي. ,(Schwartz,2015,٣)

حيث يعرف كولب Kolb التعلم الخبراتي بأنه: "العملية التي يتم فيها تكوين المعرفة من خلال تحول الخبرة، حيث يقوم على تغيير سلوك الفرد بناءاً على تعرضه للخبرات الميدانية والحياتية." ,Kolb & Kolb) (44 ,2009 في حين تعرفه جمعية الكبار التجريبيين بأنه: "أحد أنماط التربية التي تسمح للكبار بتطبيق ما مروا به من خبرات تراكمية لجعل الحياة أكثر قيمة وفاعلية" ,Association of Experiential Adult) (211 ,2014 وتضيف الجمعية المزيد لتوضيح مفهوم التعلم الخبراتي أو التجريبي كما يلي:

- التحدي والخبرة يتبعه التفكير المؤدي إلى التعلم والنمو.
- يشمل المعلمون التجريبيون مجموعة واسعة على نطاق واسع من المهنيين مثل: المعلمين والمستشارين والمرشدين والمدربين وأخصائي الصحة العقلية وغيرهم الكثير.

وعليه يمكن التأكيد على أن التعلم الخبراتي يشير إلى طريقة تنظيمية للتعلم تتضمن تخطيط وتنظيم وتنفيذ التعلم بما يعزز قدرات المتعلم ونموه المعرفي من خلال فهم المعلومات والمعارف والمهارات بالتجربة حيث يروج التعلم التجريبي الى تنمية إمكانات المتعلم والبناء على قوته وخبراته السابقة والاستفادة من مواهبه. (International Journal of Instruction, 2020, 278)

ويؤكد تعريف إيمان لطفي (٢٠٢٠) للتعلم الخبراتي على ضرورة تقديم خبرات واقعية وأنشطة وأساليب تدريس تفعل دور المتعلم في الموقف التدريسي حيث عرفته بأنه: "مدخل تعليمي يقوم على تصميم أنشطة تعليمية

مقصودة ومخطط لها باستراتيجيات تدريس قائمة على نشاط المتعلم ومروره بخبرة واقعية مباشرة ترتبط بتطبيقات المعرفة والمهارة خارج قاعة الدراسة، وتتطلب هذه الأنشطة التعليمية عمليات تفكير وتأمل وتحليل وتعميم وتطبيق وابداع من أجل بناء المتعلم معرفة ذات معنى، وتنمية المهارات والاتجاهات وتطبيق التعلم في الحياة الواقعية.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التعلم الخبراتي إجرائياً في هذا البحث بأنه "مدخل لتدريب معلمي المكفوفين يعتمد على منحى التعلم بالممارسة والتجريب المباشر، حيث يندمج المتدرب مع الخبرة التعليمية من أجل تطوير المعارف والممارسات المهنية من خلال التجريب والتأمل والتفكير والتطبيق العملي"

مبادئ التعلم الخبراتي وخصائصه

ترتبط المنطلقات الفكرية والأسس الفلسفية للتعلم الخبراتي من خلال مجموعة المبادئ تم رصدها في الدراسات والبحوث والأدبيات المعنية بهذا المجال، ومنها (إيمان لطفي، ٢٠٢٠) (خلف الله محمد، وآخرون ٢٠٢١) (جودت سعادة، لارا خشاشنه، ٢٠١٨) (فوزية الغامدي، شروق الجار الله، ٢٠٢٠) (هناء عمرو، جودت المساعيد، ٢٠١٥)(Kolb& Kolb,2009, 44) (Saalh, S. M. 2014) **حيث اتفقت الدراسات على مجموعة من المبادئ تتمثل في العناصر التالية:**

- الاعتماد على المتعلم في الموقف التدريسي بتوجيه المعلم وارشاداته.
- المشاركة النشطة للمتعلم من خلال طرح الأسئلة، والتحقيق، والتجريب، والاطلاع، وحل المشكلات، وتحمل المسئولية، والإبداع، وبناء المعنى.
- المتعلم يجرب ويتخذ القرار ويكون مسئولاً عن النتائج ويطور ذاته من خلال التجريب.
- ممارسة مهارات التفكير أثناء التجريب للتحقق من نتائجه والوصول للتعميمات بالتحليل والتفسير والتركيب.
- يتم التعلم عن طريق التجربة فيتعلم من أخطائه ويعدل ويطور ذاته لتحسين الأداء لأنه لا يمكن التنبؤ بنتائج التجربة، حيث يعتمد التعلم في التصميم التجريبي على نجاح التجربة أو فشلها.
- تطوير علاقة المتعلم بذاته وبالآخرين أثناء الممارسات التجريبية والتأمل في النتائج ومناقشتها وصولاً للحكم والتعميم.
- المشاركة العقلية والجسدية والاجتماعية التي تتم أثناء التجريب تزيد واقعية التعلم وتدعم النمو الشامل.
- دعم فرص الاستكشاف من خلال اختبار المعارف والخبرات السابقة والحكم عليها وتطويرها.

- تأمين الموقف التجريبي وتيسير متطلباته والتحقق من معايير السلامة من أهم محددات نجاح التعلم الخبراتي.

وانطلاقاً من تلك المبادئ والمفاهيم الواردة عن التعلم الخبراتي يمكن رصد خصائصه ومنهجياته، حيث يؤكد كل من (Gass, M.A., Gillis, H.L., Russell, K.C. 2012) أن العديد من التخصصات والإعدادات تستخدم أساليب التعلم الخبراتي، ويحددان خصائصه فيما يلي:

- منهجيات التعليم التجريبي: التعليم في الهواء الطلق والمغامرة، والتعليم غير الرسمي، والتعليم القائم على المكان، والتعلم القائم على المشاريع، والتعليم العالمي، والتعليم البيئي، والتعليم الذي يركز على الطالب، والتعليم غير الرسمي، والتعلم النشط، وتعلم الخدمة، والتعاون والتعلم الاستكشافي.
- يحدث التعلم التجريبي عندما يتم دعم التجارب المختارة بعناية من خلال التفكير والتحليل النقدي والتوليف.
- يتم تنظيم التجارب لتطلب من المتعلم اتخاذ المبادرة واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية عن النتائج.
- يشارك المتعلم بنشاط في طرح الأسئلة، والتحقيق، والتجريب، والفضول، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، والإبداع، وبناء المعنى وذلك طوال عملية التعلم التجريبي.
- يشارك المتعلمون في التعلم فكريًا وعاطفيًا واجتماعيًا وجسديًا. وينتج عن هذه المشاركة تصور بأن مهمة التعلم حقيقية.
- نتائج التعلم شخصية وتشكل الأساس للتجربة والتعلم في المستقبل.
- يتم تطوير العلاقات بين المتعلم والذات والمتعلم والآخرين.
- لا يمكن التنبؤ بنتائج التجربة تمامًا فقد يواجه المتعلم النجاح والفشل والمغامرة والمخاطرة وعدم اليقين
- تشمل الأدوار الأساسية للمعلم وضع الخبرات المناسبة، وطرح المشكلات، ووضع الحدود، ودعم المتعلمين، وتأمين السلامة الجسدية والعاطفية، وتسهيل عملية التعلم.
- يتضمن تصميم تجربة التعلم إمكانية التعلم من الأخطاء والنجاحات.
- لا يوجد مصطلح واحد يشمل جميع أدوار المشارك في التعليم التجريبي. لذلك، يُقصد بمصطلح "المتعلم" أن يشمل الطالب، والعميل، والمتدرب، والمشارك.

نماذج التعلم الخبراتي

ترتبط مراحل التعلم الخبراتي بخطوات النماذج المتبعة لتنفيذه، حيث تعددت تلك النماذج واختلفت في خطوات التنفيذ والمراحل، إلا أنها تتفق بشكل عام على أنه يجب أن يعتمد التعلم على تجارب المتعلمين السابقة؛ وأن يكون لدى المتعلمين الوقت للتفكير في تجاربهم والتأمل فيها؛ وينبغي عليهم تطبيق مهاراتهم الجديدة في مواقف الحياة الواقعية، ومن نماذج التعلم الخبراتي التي تؤكد هذا التوجه:

- نموذج Kolb والذي اعتمد فيه على أربعة مراحل هي: الخبرة الحسية– الملاحظة التأملية– التجريد– التجريب النشط. وفيما يلي توضيح تلك المراحل:

- مرحلة الخبرة المحسوسة: وفي هذه المرحلة تقدم للمتعلم خبرة محسوسة من خلال مصادر تعلم متنوعة كعرض فيديو– دراسة حالة– إجراء تجربة – اطلاع– فحص وتلخيص– شرح بالأدلة – عرض صور رقمية – جداول بيانية – أشكال ورسوم توضيحية تلعب دوراً فاعلا في الموقف التعليمي
- مرحلة الملاحظة المتأملة: وتعتمد على الملاحظة والتأمل لما تم عرضه في مرحلة الخبرة المحسوسة، وتتضمن التحدث عن الخبرة الجديدة في ضوء التأمل وطرح الأسئلة في حدود الخبرات السابقة، ومشاركة المشاعر حول الخبرة، وتحديد الصعوبات ومناقشة آليات التغلب عليها.
- مرحلة التجريد: وفي هذه المرحلة يتم التوصل للمفاهيم المجردة؛ حيث يطور المتعلمون أفكارهم، ويعيدون النظر في الأنماط الفكرية التي كونوها، وفيها تطرح أسئلة منطقية تدعم التفكير أكثر من المشاعر لفهم المواقف مثل: كيف تم التفاعل مع موقف الخبرة؟ كيف يمكن تحديد الملاحظات؟ ماذا تعنى تلك الملاحظات وكيف تصبح أكثر وضوحاً؟ ما الاستنتاجات والمبادئ والتعميمات التي تم التوصل إليها في ضوء الملاحظات؟
- مرحلة التجريب النشط: وفي هذه المرحلة يتم المرور بمواقف حقيقية تقدم لهم في صورة مشكلات، حيث يطرح المتعلم أو المتدرب الطرق التي تمكنهم من تطبيق ما تعلموه، وفيها تطرح أسئلة مثل: كيف يمكننا تطبيق التعلم؟ كيف ننفذ ذلك بشكل جيد؟ كيف يمكن استخدامه وتطويره مستقبلا؟

- في حين اقتصر نموذج Baud& Walker على ثلاث مراحل فقط تتمثل في: إعداد الأنشطة التعليمية– الخبرة والممارسة العملية– التأمل.
- وأضاف نموذج **Pfeiffer& Johnes** التشارك في الخبرات فاقترح نموذج للتعلم الخبراتي من خمس مراحل هي:

التجربة Experience

التشارك – التأمل Share– Reflection

المعالجة – التحليل Processing – Analysis

التوليف – التعميم Generalize – Synthesis

التطبيق Application

- وقد دمجت دراسة كل من (Genevieve Mc Pherson, Rian de Villiers, Portia Kavai,2020,280) أكثر من نموذج لتطوير نموذج يناسب علوم الحياة، حيث حددت الدراسة نموذج التعلم الخبراتي في أربعة مراحل تتمثل في:

الخبرات المحسوسة: (تجارب المتعلمين عوضاً عن تلقي تجارب الآخرين)

الملاحظة والتأمل: (الفكر التأملي)

صياغة المفاهيم المجردة (المعرفة)

اختبار انعكاسات المفاهيم: (الحكم)

وتحتوي كل زاوية من هذا النموذج على سمات محددة للتعلم الخبراتي تتمثل في:

١. الخبرات الملموسة: يتم تحفيز المتعلمين من وضعهم في وضع جديد تجريبي واختبار المتعلم ما لا يفهمه في السياق من خلال التجريب الملموس.
٢. الملاحظة والتفكير: الاستفادة من المعرفة الجديدة من الخبرات المنقولة والمهارات العملية في الفصل الدراسي والتي نشأت من معالجة كيفية قيام المتعلمين بالأشياء من خلال الاعتماد على الملاحظات التي تم إجراؤها خلال مرحلة التجارب الملموسة. يجب على المتعلم أن يبني الموقف على ما حدث في المواقف السابقة المماثلة في الماضي، وتفعيل معرفته السابقة.
٣. تكوين المفاهيم المجردة: تركز المفاهيم المجردة على علاقة الاكتشافات والنظريات المنطقية السليمة. حيث يكتشف المتعلم المفهوم المجرد باستنتاج العلاقات من النظريات المعروفة.

٤. اختبار الآثار المترتبة على المفاهيم: يربط التجريب النشط ما تعلمه المتعلم بالعالم الحقيقي. من خلال تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

وسوف يعتمد البحث الحالي على نموذج Kolb الذي أضاف الملاحظة التأملية في الخبرات لمناسبته لفكرة تشارك معلومات وخبرات المعلمين التجريبية في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية من خلال مراحله الأربعة التالية: الخبرة الحسية– الملاحظة التأملية– التجريد– التجريب النشط

أهمية التعلم الخبراتي

تؤكد العديد من الدراسات على أهمية التعلم الخبراتي ودوره في تطوير وتعزيز المهارات الذهنية والأدائية ومهارات التفكير العليا بما يواكب التطورات الحديثة ويلبي متطلبات العصر واحتياجات سوق العمل ومنها:

دراسة **باسم سلام (٢٠١٩)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التعلم الخبراتي على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وقد طبقت الدراسة على مجموعتين من المتعلمين قوامها (٣٣) تلميذ ليمثلوا المجموعة الضابطة، (٣١) تلميذ يمثلون المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير للتعلم الخبراتي عي تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى التلاميذ، وقد اوصت الدراسة ب توجيه المعلمين إلى استخدام نماذج تعليمية تعتمد على نشاط التلاميذ كما في التعلم الخبراتي، لإكساب التلاميذ خبرات حياتية.

كما أكدت دراسة **فوزية الغامدي، شروق الجار الله (٢٠٢٠)** على أهمية التعلم الخبراتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تدريس العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي بإجمالي (٨٣) تلميذة وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام التعلم الخبراتي (الدببة الثلاثة) وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي وجاءت النتائج تؤكد فعالية التعلم الخبراتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المجموعة التجريبية.

كما أكدت دراسة **حلمي الفيل، وهاله أبو العلا (٢٠١٥)** على فعالية التعلم الخبراتي في تنمية مهارات التفكير الناقد والذكاء العملي من خلال تقديم برنامج مقترح قائم على التعلم الخبراتي وقياس فعاليته على مجموعة من تلميذات جامعة الإسكندرية، وتكونت عينة البحث من (٣٣) تلميذة مقسمة الى مجموعتين، وأشارت النتائج الى فعالية البرنامج وأوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على التعلم الخبراتي وإجراء المزيد من البحوث عليه.

وتضيف دراسة كل من: (إيمان لطفي، ٢٠٢٠) (خلف الله محمد، وآخرون ٢٠٢١) (جودت سعادة، لارا خشاشنه، ٢٠١٨) (فوزية الغامدي، شروق الجار الله، ٢٠٢٠) (هناء عمرو، جودت المساعيد، ٢٠١٥) (Saalh, S. M. 2014) (Snow, K., Wardley, L., Carter, L., Maher, P.2019) ويمكن تحديد تلك الأهمية من خلال العناصر التالية:

- تنمية مهارات التفكير التحليلي والناقد والتفكير الإبداعي.
- تنمية مهارات التفكير الإيجابي والمستقبلي.
- تنمية التحصيل في مختلف التخصصات الأكاديمية وبقاء أثر التعلم.
- الذكاء العملي والتعامل مع العالم الواقعي من خلال التجريب والممارسة.
- سد الفجوة بين الجوانب النظرية والتطبيقات العملية للأطر النظرية المتضمنة بالمنهج.
- زيادة الدافعية للتعلم وتحقيق متعة التعلم نتيجة المرور بخبرات تعليمية مباشرة ومحسوسة.
- تنمية المهارات المهنية لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة واكتشاف الاهتمامات المهنية وتعزيزها وزيادة كفاياتهم التدريسية من خلال المرور بخبرات واقعية مباشرة ذات صلة بواقع ممارسة عملية التدريس وممارسة مهنة التعليم؛ وذلك لمواجهة تحديات ومشكلات المهنة والتنفيذ الواقعي قبل الالتحاق ببيئة العمل بعد التخرج أو أثناء المهنية من خلال برامج التنمية المهنية والتدريب العملي.

المحور الثاني: مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية

تعتمد مجتمعات التعلم المهنية على المشاركة المستمرة للخبرات والاستقصاء التشاركي لإحداث تغير مفاهيمي وعمق معرفة وحل المشكلات وابتكار أداءات جديدة وتعديل الممارسات المهنية الحالية من خلال تجريب الأفكار الجديدة والتأمل في الممارسات المهنية بهدف تطويرها.

وتستند مجتمعات التعلم المهنية إلى نظريات تقوم فلسفتها على أن التعلم بناء اجتماعي يتم بتفاعل المتعلمين مع الآخرين في وسط اجتماعي داعم وهو ما دعت إليه النظرية البنائية الاجتماعية، كما ترتبط أيضاً بفلسفة نظرية تعلم الكبار والتي توجه بضرورة تعليم الكبار من خلال مشكلات واقعية وأن دوافعهم للتعلم يجب أن تكون دوافع ذاتية كما أنهم قادرون على تحمل مسئولية تعلمهم وتوجيه ذواتهم. (Van Lare, M., & Brazer, S 2013) (Knowles, M 1980) ، كما ترتبط مجتمعات الممارسة المهنية بنظرية التعلم بالملاحظة عند باندورا والتي تؤكد أن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه من خلال الملاحظة والمحاكاة

لمواقف وسلوكيات الآخرين، في حين يؤكد فيجوتسكي على أهمية الوسط الاجتماعي في اكتساب المعرفة فالمهارات التي يتعلمها الأفراد بتعاون الأفراد في وسط اجتماعي تتجاوز ما يمكن أن ينجزه الفرد بمفرده، وعليه فإن بناء المعارف لدى الأفراد يتم من خلال الأنشطة الاجتماعية في إطار من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ليني الفرد معرفته بعد ذلك بشكل ذاتي. **(Bandura, 1977) (Vygotsky, 1978)**

حيث تعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة ويتقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون ما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني فيسهمون في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف المجتمع المهني ووعيه" (عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحي، ٢٠٠٦، ٤٠) وتضيف بعض تعريفات الممارسة المهنية ضرورة التقصي الجماعي حيث تم تعريفها بأنها: "تعلم يجمع المعلمين في المدارس أو المشرفين على المنطقة التعليمية، أو كل من له علاقة بتعلم الطلاب كأولياء الأمور حيث تركز هذه المجتمعات على تعلم المؤسسات والأفراد وبث ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع لضمان التعلم للجميع وممارسة التقصي الجماعي لأفضل الأساليب لضمان تعليم ونواتج تعلم عالية كما أنها تحث على التحسين المستمر" (ريتشارد وآخرون، ٢٠١٤)

في حين ترتبط مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بنظم التعلم الالكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت لتتخطى الحدود الزمانية والمكانية لذوي الاهتمامات المشتركة مهنياً لتشمل بذلك الجانب الاجتماعي والجانب التكنولوجي والمهني من خلال العلاقات التبادلية للخبرات عبر الويب في إطار الاحتياجات المهنية والمشكلات القائمة.

حيث تعرف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بأنها: "فرق من المعلمين يستخدمون تقنيات الإتقان الرقمية للتأمل والتعاون فيما بينهم مع الخبراء بهدف التعميم والتخطيط وحل المشكلات دون قيود زمنية أو مكانية. (Blitz c 2013,67) ، وقد تناولت بعض التعريفات نمط التطبيق المتزامن وغير المتزامن ومنها تعريف (Myers, 2017,24) حيث عرفتها بأنها "مجموعة من الأفراد ذوي اهتمام مشترك في مجتمع مهني يقومون بإجراء أعمالهم والتأمل فيها افتراضياً بشكل متزامن وغير متزامن"

وعليه تعرف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية إجرائياً في هذا البحث بأنها: "منهجية عمل منظمة تعتمد على ثقافة التآزر والرؤية المشتركة بين أفراد المجتمع الممارسين لمهنة التدريس لتشارك الخبرات والتأمل في الممارسات التربوية من خلال نظم التعلم الرقمية لتحسين الأداء وتحقيق أفضل النتائج"

مبررات الاهتمام بمجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية

نظراً لاعتماد مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية على نظم التعلم الالكترونية وشبكة الانترنت فهي تيسر التواصل وتعمم الفائدة بين أعضائها دون قيود الزمان والمكان التي قد تحول دون تحقيق أهداف تلك المجتمعات، كما أن الاعتماد على التواصل الرقمي وتبادل الخبرات عبر الانترنت يتيح سرعة نقل المعلومات وتبادل الخبرات بين المعلمين بصرف النظر عن الحدود الجغرافية التي تفصل بينهم، مما يعظم الاستفادة من الممارسات الميدانية على مستوى أوسع من حدود المدرسة والهيئة التعليمية والإدارية الموجودة فيها، حتى أنها تيسر التحاق الإداريين والموجهين والمشرفين والخبراء نظراً لسهولة الالتحاق بها على مستوى المحافظات والإدارات التعليمية المختلفة.

ويمكن تحديد مبررات الاهتمام بمجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية كما رصدتها الأدبيات والبحوث المعنية بهذا المجال من خلال ما يلي: (سلوى يوسف، ٢٠١٩، ٥٥٧) (اسراء متولي، ٢٠٢٠، ٢٩٨) (عفاف جايل، ٢٠٢٠، ٢٦٢)(Scurr, 2017, 33) (Myers, 2017,24)

- التطور التكنولوجي الذي انعكس بشكل كبير على العملية التعليمية وعلى نظم التعلم وأساليبه ليشمل نظم تدريب المعلمين وآلياته ومنهجياته المختلفة.
- ضرورة متابعة المعلم للمستجدات التربوية والتكنولوجية لتحسين كفاياته التدريسية في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية للخروج عن القوالب الجامدة والأنماط التقليدية التي لا تناسب العصر الحالي ومتطلباته.
- تيسير استخدام المعلمين لنظم التعلم الرقمية وتوظيفها لتحقيق أهداف التنمية المهنية المستدامة.
- كسر الحواجز بين التطبيقات التكنولوجية المستخدمة في نظم التعلم الرقمية وبين المعلمين لتشجيعهم على استخدامها مع طلابهم لإيجاد الحلول الإبداعية لمشكلات التعليم وتحديات العصر.
- المجتمع الافتراضي لا يتحدد جغرافيا بل يتحدد بالاهتمامات المشتركة بين أفراده وفقاً لميولهم فيتسم بالاختيار الحر وليس الإلزامي وهو ما يزيد ويعزز التدفق الحر للأفكار ويزيد الرغبة في مشاركتها بشكل تطوعي لتعظيم الاستفادة.

ونظراً لأهمية تلك المبررات وحتمية مسايرة ما يتعلق منها بطبيعة العصر الرقمي وأزمة التجديد التربوي فإن هناك متطلبات يستلزم توفيرها لضمان تحقيق أهداف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية تتمثل في:

- تنمية قدرات المعلمين وتدريبهم على مهارات استخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية وهو ما يتطلب مزيد من الكفاءة الرقمية لبناء مزيد من مجتمعات المعرفة الحديثة والمتطورة.
- تقبل الأفكار الإبداعية وتقبل النقد البناء لتطوير الممارسات القائمة بالفعل.
- تشارك الخبرات ورفض احتكار الأفكار مع مرونة التطبيق للخبرات المطروحة وفقاً لطبيعة الموقف التدريسي والسياق الميداني العام لتعميم الفائدة.
- القدرة على التواصل والتفاعل الإلكتروني واتقان أساليبه واستراتيجيات بما يناسب البيئة التعليمية الرقمية المستخدمة.
- الرغبة الذاتية في تطوير الذات واتباع أساليب التنمية المهنية المستدامة والخروج عن القوالب الجامدة والتقليدية لممارسة مهنة التدريس.
- امتلاك المعلمين أساليب حديثة ومتنوعة في الممارسات التدريسية ومهارات تقويم أداء بعضهم البعض إلكترونيا.

ويحدد (خالد مالك، دينا عاصم، ٢٠١٩، ٩٨) متطلبات تتعلق بضرورة وضوح الرؤية وتأكيد التعاون ووضع معايير التعامل وتحديد التطلعات والأدوار والمسئوليات الخاصة بكل عضو في مجتمعات الممارسة المهنية وتوفير حوار مهني هادف لتحسين الأداء والعمل والتجريب وتوجيه النتائج بمراجعة وتطوير المسلمات والممارسات السائدة.

ومن خلال ما تم عرضه من مبررات ومتطلبات تنفيذ يمكن تحديد أهمية مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت النظم التقليدية والافتراضية لمجتمعات الممارسة المهنية من خلال رصدها لواقع التطبيق الميداني أو تصميمها لنماذج ونظم مقترحة تفعل تلك المجتمعات على أرض الواقع في مراحل التعليم قبل الجامعي أو التعليم الجامعي ومنها على سبيل المثال:

دراسة زينب الزايد (٢٠١٨، ٧٤) والتي تؤكد على أهمية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين حيث هدفت إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والكيفية التي يتم بها هذا التأثير. لذلك صُمّم برنامج مقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، وتم اتباع منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة، واستخدمت أربع أدوات: استبانة الممارسة التأملية، ونصوص المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وشارك في البحث (١٦) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض، واستغرق تطبيقه ثمانية

أشهر، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. وكان من أهم العوامل الداعمة لهذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي؛ وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها؛ والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات، حيث أوصت الدراسة بضرورة استخدام أساليب الممارسة التأملية للتدرج في بناء مجتمع التعلم المهني؛ فقد ظهر أن هذه الأنشطة لا تشكل عبئاً إضافياً على المعلمات؛ لارتباطها مباشرة بعملهن اليومي. كما تساعد هذه الأنشطة في توضيح مفهوم مجتمع التعلم، وتوفر آلية مناسبة للتشارك، وتؤدي إلى نتائج ملموسة تشجع المعلمات على الاستمرار فيه، وتوجه اجتماعات الفرق إلى التركيز على الاستقصاء التشاركي القائم على التأمل والحوار حول وجهات نظر مختلفة، ومن مصادر عدة. وتوسيع مجال هذا الاستقصاء ليشمل الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطالبات؛ إذ أظهرت النتائج أن استمرار الحوار حول هذه الموضوعات يؤدي إلى التأمل في الافتراضات، ومن ثم إحداث تغييرات جذرية في الممارسة، وينبغي تنويع الاجتماعات في المدرسة الواحدة لتشمل فرق متعددة التخصصات إضافة إلى اجتماعات الفرق التخصصية. وكذلك تكوين شبكات على مستويات أوسع من نطاق المدرسة لتبادل الخبرات بين فرق مجتمعات التعلم المهنية من مدارس مختلفة.

كما أكدت دراسة سلوى يوسف (٢٠١٩، ٥٨٨) على دور مجتمعات الممارسة في تنمية جميع مكونات رأس المال المهني للمعلم والذي يشمل رأس المال البشري من خلال انتاج مخزون معرفي مشترك، وراس المال الاجتماعي بما يشمله من علاقات شخصية واجتماعية وتفاعلات متواصلة بين افرادها ، وراس المال القائم على القرارات من خلال التوصل الى قرارات واحكام لمواجهة المشكلات والقضايا المهنية المختلفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على تطبيق استبانة للكشف عن واقع رأس المال المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية تم تطبيقها على (٣٧٩) معلم بمحافظة بني سويف، ومقابلة للكشف عن المعوقات التي تحد من فعالية مجتمعات الممارسة المهنية بالمدارس الابتدائية تم تطبيقها على (١٢) معلما واستمارة تحليل المضمون لتحليل جروب المعلمون أولا ببني سويف، وجاءت النتائج تؤكد تنمية جميع مكونات راس المال المهني للمعلمين بالمدارس الابتدائية من خلال مجتمعات الممارسة المهنية بدرجة متوسطة وجاء راس المال البشري الأكثر تحققاً على الإطلاق وأخيراً رأس المال الاجتماعي.

وأشارت دراسة خالد مالك ودينا عاصم (٢٠١٩، ٧٥- ٧٩) إلى أهمية مجتمعات التعلم المهنية في الحصول على معلمين أكفاء للارتقاء بعملية التعلم وتحسينها وتحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، حيث أهتمت

الدراسة بتحديد كفايات الإدارة التعليمية وتكنولوجيا التعليم لفرق مجتمعات التعلم المهنية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومرتكزات الثورة الصناعية الرابعة والتعرف على درجة ممارساتهم لهذه الكفايات، واستخدم البحث اداتين لجمع البيانات الأولى استبيان موجه للخبراء في الجامعات المصرية والمسئولين عن تكوين تلك المجتمعات في المدارس لتحديد الكفايات، والثانية تهدف إلى تحديد درجة ممارسة الكفايات لدى عينة من فرق مجتمعات التعلم في المدارس المصرية في القاهرة (إدارة غرب القاهرة وإدارة حلوان التعليمية) وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تصميم البرامج التدريبية اللازمة لفرق مجتمعات التعلم المهني في ضوء معايير تشكيل الفرق.

وتؤكد نتائج دراسة إسراء متولي (٢٠٢٠، ٣٧٩). على فعالية مجتمعات الممارسة الالكترونية في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، وأوصت الدراسة بضرورة وضع إجراءات مقترحة لمساعدة الجامعات المصرية في تطبيق مجتمعات الممارسة الالكترونية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالاستفادة بتجارب الدول الأجنبية في هذا المجال.

وتوصي دراسة عفاف جايل (٢٠٢٠، ٣١١) بضرورة الاهتمام بتأسيس مجتمعات تعلم مهنية رقمية قائمة على الممارسة والتواصل المتبادل للأفكار والمعلومات بين المعلمين بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها لدعم الكفايات التدريسية والمهنية وذلك من خلال تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية الرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة أسيوط.

وتشير دراسة كل من سيف الشعيلي، وحسام إبراهيم (٢٠٢٠، ٢٨٩) إلى الدور الفاعل لمديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في الشرقية بسلطنة عمان واتبعت المنهج الوصفي واستخدمت استبانة جمع المعلومات على عينة مكونة من (١٧٥) معلماً ومعلمة، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع مديري المدارس على بناء مجتمعات الممارسة المهنية بمدارسهم ودعمهم دعماً مادياً وبشرياً لنشر تلك الثقافة داخل المدرسة وخارجها لتحقيق التميز والجودة في الأداء.

ومن خلال ما سبق فإن ارتباط مجتمعات التعلم المهنية بالتأمل في الممارسات المهنية جعلها من المداخل ذات الصلة المباشرة بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، حيث أكد (Cochran−, M., & Lytle, S 1999)، على أن تلك المجتمعات تتيح للمعلمين توليد المعرفة من خلال جعل الفصول مواقع للتأمل

والاستقصاء، ويتشاركون في بناء المعرفة وتبادل الخبرات، إذ يعدّ السياق التشاركي سياق مهماً لتعلم المعلم من خلال نهج اجتماعي تأملي حواري منظم.

المحور الثالث: مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل

تعد مهارات توليد المعلومات إحدى مهارات التفكير المرتبطة بإنتاج وابتكار حلول جديدة للمشكلات التي تواجه الفرد كما تشمل إصدار الحكم على المعلومات والخبرات والأفكار والآراء في ضوء معايير واضحة للوصول إلى قرارات بشأنها، وفي ظل الانفتاح المعرفي وتعدد مصادر المعرفة لزم الاهتمام بتلك المهارات وتعزيزها لدى المعلمين والمتعلمين في مختلف التخصصات وخاصة معلمي الدراسات الاجتماعية حيث تهدف مناهجها بشكل رئيسي إلى تنمية مهارات البحث والتحليل واستنتاج العلاقات والربط بين الظاهرات ومسبباتها.

فنتيجة للتغيرات التي تشهدها المؤسسات التربوية في الوقت الراهن وتأثرها بالتراكمات المعرفية الكبيرة التي هي سمة من سمات هذه المرحلة التاريخية أصبح معلم الدراسات الاجتماعية مطالب بامتلاك الكثير من المهارات ومنها مهارة توليد المعلومات من طلاقة ومرونة ووضع الفرضيات وإيجاد الافتراضات والتنبؤ في ضوء المعطيات. (أسماء الحجوج، ٢٠١٩، ٢٥٩)

وفضلاً عن ارتباط مهارات توليد المعلومات بموضوعات ومناهج الدراسات الاجتماعية فهي ذات صلة وثيقة بالممارسات المهنية والتربوية للمعلمين من خلال نقد وتحليل الممارسات التربوية والخبرات الميدانية لذاته وللآخرين في مجتمعات الممارسة المهنية لإصدار الحكم واتخاذ قرار بشأنها في ضوء معايير واضحة ترتبط بطبيعة المادة وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومتطلباتهم التربوية.

حيث تعددت التعريفات الواردة عن مهارات توليد المعلومات فارتبطت في بعض التعريفات بالأنشطة العقلية في حين وصفتها أخرى بالقدرة على حل المشكلات. حيث عرفت بأنها: "القدرة على توليد حلول لمشكلات غير مألوفة وليس لها حل جاهز" (Chin&David.2000, 119)، وفي تعريف آخر تناولها كنشاط عقلي عرفت بأنها: "مجموعة من العمليات والأنشطة العقلية يمارسها المتعلمين حتى يتمكنوا من توليد الإجابات والأفكار الجديدة غير المألوفة" (شامة يوسف، ٢٠١١، ١٣٨) في حين عرفها (محمد أحمد، ٢٠٢٠، ٢٠٢٥) بأنها عملية عقلية تساعد الطلاب على استدعاء معلوماتهم السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة لتوليد أفكار وإجابات جديدة تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم من خلال مهارات الطلاقة والمرونة والتنبؤ في ضوء المعطيات وفرض الفرضيات.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف مهارات توليد المعلومات إجرائياً في هذا البحث بأنها: "قدرة المعلمين على إنتاج أفكار تربوية جديدة ومبتكرة في مجال تقويم التلاميذ المكفوفين وإصدار أحكام على الخبرات والممارسات المطروحة وتقويمها في ضوء معايير محددة."

مهارات توليد المعلومات

تناولت الدراسات والبحوث مهارات توليد المعلومات بطرق مختلفة فمنها من اقتصر على مهارات توليد المعلومات ومنها من جمع بين مهارات توليد المعلومات ومهارات تقويمها، حيث حددت دراسة (محمد أحمد، ٢٠٢٠) مهارات توليد المعلومات في الطلاقة والمرونة والتنبؤ في ضوء المعطيات ووضع الفرضيات، في حين اتفقت العديد من الدراسات والبحوث على مجموعة من المهارات تشمل مهارة وضع الفرضيات، التنبؤ في ضوء المعطيات، الطلاقة، المرونة، التعرف على الأخطاء والمغالطات وتشمل الخلط بين الحقيقة والرأي والمغالطة في الاستدلال والاستنتاج ومنها دراسة (نجاح السعدي، ٢٠٠٨) (ليلى حسام الدين، حياة رمضان،٢٠٠٧) (هاما منصور، ٢٠١٢) وأضافت دراسة (لوريس عبد الملك، ٢٠١٢) إلى المهارات السابقة مدى صلة المعلومات بالمشكلة حيث فصلت الدراسة بين مهارات توليد المعلومات ومهارات تقييمها، في حين اقتصرت دراسة (محسن منصور، ٢٠١٠) على ثلاث مهارات هي الطلاقة والمرونة والنقد، وحددت دراسة (عبد الله طه، ٢٠١٥، ٢٤٣) مهارات توليد المعلومات وتقييمها في الطلاقة ووضع الفرضيات والتنبؤ في ضوء المعطيات والنقد والتعرف على الأخطاء والمغالطات وتشمل ثلاث مهارات فرعية هي مدى صلة المعلومات بالمشكلة، والخلط بين الحقيقة والرأي، والمغالطة في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج، بينما حددتها دراسة الحسنات (٢٠١٧) في الاستنباط والاستقراء والتنبؤ والتوسع)

ونظراً لارتباط البحث الحالي بمهارات توليد المعلومات في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية للمعلمين فسوف تتضمن مهارات توليد المعلومات ما يلي:

الطلاقة الفكرية- المرونة التكيفية- التأمل في الممارسات- التوسع

الطلاقة الفكرية. هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والأفكار والمترادفات ذات الصلة بمجال التقويم البديل وكيفية توظيفه مع التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية.

المرونة التكيفية. وهي قدرة المعلمين على إنتاج أفكار متنوعة أو حلول جديدة مبتكرة لمشكلات تتعلق بطبيعة التلاميذ المكفوفين وآليات تقويمهم بما يناسب خصائصهم واحتياجاتهم التربوية.

التأمل في الممارسات. وتشمل الفحص الدقيق للأفكار والممارسات لتحديد مواطن القوة والضعف فيها استناداً إلى معايير محددة كأساس لإصدار الأحكام من خلال التأمل الذاتي للممارسات الصفية وتأمل الممارسات التي يعرضها أعضاء مجتمع التعلم المهني الذي ينتمي إليه المعلم.

التوسع. ويضم تطبيق الأفكار والآراء التي يتم التوصل إليها في مواقف جديدة وموضوعات متنوعة وفقاً للتخصص.

ونظراً لأهمية المهارات ذات الصلة بتوليد المعلومات فقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية تلك المهارات في مختلف التخصصات نظراً لارتباطها باقتصاد المعرفة والتطور العلمي والتكنولوجي للعصر الحالي، ومنها دراسة أسماء الحجوج (٢٠١٩، ٢٥٧) والتي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية تتعمق بكيفية تنمية مهارات توليد المعلومات لدى الطلبة، كما أكدت دراسة هبه هاشم (٢٠١٥، ٨٦) على أهمية تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال الدراسات الاجتماعية لدعم إنتاج المعلومات ومهارات البحث والاستقصاء في مصادر المعرفة المختلفة وإنتاج حلول مبتكرة للمشكلات باستخدام مهارات التفكير التوليدي وذلك من خلال مهارات الطلاقة والمرونة ووضع الفرضيات والتنبؤ في ضوء المعطيات. ودراسة وسام الفرغلي (٢٠١٣، ٢٠) والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجيات تقوم على تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

دور مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى معلمي مدارس النور للمكفوفين

- يرتبط توليد المعلومات بفكرة التنوع والتنافس في طرح الأفكار وانتاجها وهي الفلسفة التي تقوم عليها مجتمعات الممارسة المهنية.
- اشتمال توليد المعلومات على التأمل الذي يعد أساس لمجتمعات الممارسة الافتراضية من خلال تأمل المعلمين لممارساتهم وللممارسات المعروضة عليهم في مجتمع التعلم في ضوء معايير واضحة ومحددة.
- التوسع والتطبيق في الأفكار المطروحة يستلزم مشاهدة الخبرات والممارسات وتحديد مواطن القوة والضعف فيها من خلال التحليل والنقد البناء.

- التعاون والتشارك في بناء المعلومات وطرح الأفكار من خلال ذوي الاهتمام المشترك يزيد من طلاقة ومرونة الأفكار المعروضة والبناء عليها وصولاً إلى حلول إبداعية وأفكار مبتكرة أكثر فعالية في التعامل مع المواقف مختلفة السياقات.
- نظراً لارتباط توليد المعلومات بخبرات سابقة للمتعلمين والبناء عليها وأن التعلم يتم من خلال البناء على الأفكار السابقة والربط بينها وبين الأفكار الجديدة فإنها تناسب الفلسفة المتبعة في مجتمعات الممارسة المهنية المعتمدة على التعلم الإجرائي.
- التلاميذ المكفوفين لهم خصائص واحتياجات تربوية يمكن تشاركها عبر الويب في مجتمعات الممارسة المهنية بما يطور الأفكار والممارسات القائمة بالفعل ويحسن الأداء التدريسي لمعلمي تلك الفئة.

التقويم البديل وتدريس الجغرافيا للمكفوفين

يعد التقويم أحد أهم أركان العملية التعليمية لقياس مدى تحقق الأهداف والوقوف على فعالية باقي عناصر منظومة التعليم، وتعد أساليب التقويم البديل من التوجهات التربوية الحديثة المعنية بقياس أداء المتعلمين ومهاراتهم وقدراتهم على انجاز مهمات حقيقية تتطلب مهارات عقلية ومهارات تفكير بالاعتماد على خبراتهم السابقة مما يجعل التعليم جزء من عملية التدريس والتعلم بالاعتماد على أساليبه المتنوعة وفقاً لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم التربوية.

حيث يعرف التقويم البديل بأنه: "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الاقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير واصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم." (سوسن مجيد، ٢٠١١، ٥٥)،

وفي تعريف آخر للتقويم البديل تم وصفه بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم وإنما يشمل أيضاً أساليب متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة (كمال الدين هاشم، ٢٠٠٦، ٢٦٥)

كما وردت تعريفات للتقويم البديل تتضمن الهدف منه من خلال تحديد نقاط القوة والضعف للاستفادة منه في تعديل المسار ووضع خطط التحسين حيث عُرف بأنه: "طريقة تقوم على أسس علمية لتحديد نقاط القوة

والضعف في أي نظام تربوي يستفاد منه في إصدار أحكام واتخاذ قرارات لتعديل مسار هذا النظام إلى الاتجاه الصحيح لتحقيق أهدافه." (سمر الشلهوب، ٢٠٢٠، ٤٥٣)

ويتفق معها إلى حد كبير تعريف كل من (موسى المشيخي، حمزة الرياشي، ٢٠١٨، ١٥٠) حيث عرفا التقويم البديل بأنه "مجموعة من الطرق والإجراءات العملية العلمية المستمرة التي تستهدف الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها، للوصول إلى الأهداف المنشودة والتحقق منها أولا بأول، ومن ثم يكون إصدار الأحكام والقرارات بشكل علم ي متيقن من دقته"

ومن خلال ما سبق يمكن رصد بعض الأسس والمبادئ المرتبطة بالتقويم البديل تتمثل فيما يلي:

- يرتبط التقويم البديل بمجموعة أساليب غير تقليدية تقوم على التوظيف الحقيقي للعلم على أرض الواقع وحل مشكلات واقعية من خلال منتج.
- تعدد نواتج التعلم التي يمكن تحقيقها من خلاله ما بين معارف ومهارات وميول واتجاهات لارتباطه بمهمات واقعية للتعلم.
- يستهدف التقويم البديل رصد نقاط القوة والضعف على نطاق واسع كنظام تربوي أو مؤسسي أو على مستوى تقدير أداء المتعلمين لتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- تتوافر أدوات متنوعة للتقويم البديل يتم الاختيار من بينها وفقاً لخصائص المتعلمين العمرية والعقلية واحتياجاتهم التربوية.
- التقويم البديل يجعل التعليم جزء من عملية التدريس والتعلم بالاعتماد على أساليبه المتنوعة من خلال مرافقته لعمليتي التعليم والتعلم من خلال الممارسات التدريسية والأنشطة التقويمية المصاحبة لها.
- التقويم البديل أداة تشخيص وتقويم حيث أنه يسهم في الكشف عن قدرات المتعلمين ومواهبهم.
- يدعم التقويم البديل التأمل في الأداءات ويساعد في إصدار الأحكام والقرارات.

وعليه يمكن تعريف التقويم البديل إجرائياً في هذا البحث بأنه: "إجراءات تستهدف انغماس التلاميذ المكفوفين في مهمات واقعية ذات معنى لتوظيف المعارف والمهارات الجغرافية واختبارها بأنشطة تستثمر مهاراتهم وقدراتهم وفقاً لاحتياجاتهم ومتطلبات تعليمهم بما يساعدهم على النمو الشامل باستخدام أدوات تقويم غير تقليدية تهدف إلى تحسين جودة العملية التعليمية"

أهمية التقويم البديل في تدريس الجغرافيا

وقد اكدت العديد من الدراسات على أهمية التقويم البديل في تدريس الدراسات الاجتماعية ومنها دراسة شادي حميد (٢٠١٣، ١٢٨) والتي أكدت نتائجها على فعالية توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بمادة الجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ودراسة سمر الشلهوب (٢٠٢٠، ٤٣٦) والتي أكدت على أهمية تدريب المعلمين على مهارات التقويم البديل لتنمية دافعية طلابهم على الإنجاز، كما أشارت دراسة موسى المشيخي (٢٠١٨، ١٠٣) على أهمية استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل وأكدت نتائج الدراسة على أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير تأتي بصورة عامة بدرجة ممارسة كبيرة واحتلت استراتيجية القلم والورقة النسبة الأعلى في الاستخدام بينما حازت استراتيجيتي التواصل ومراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل على نسبة متوسطة بوجه عام، وأكدت نتائج دراسة هبه هاشم (٢٠١٨، ٧٩) على الدور الفاعل لأساليب التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن خلال ما سبق يمكن رصد أهمية التقويم البديل في تدريس الجغرافيا من خلال العناصر التالية:

- نظراً لارتباط مادة الجغرافيا بصعوبات تتعلق بتذكر المادة فإن الاعتماد على أساليب واستراتيجيات التقويم البديل القائمة على الأداء والممارسة الفعلية يساعد في بقاء أثر التعلم.
- الحد من الملل الذي ينتاب التلاميذ أثناء الدراسة حيث يزيد التقويم البديل من دافعية المتعلمين
- ربط المعلومات النظرية المتضمنة بالمنهج بالممارسات الحياتية والتطبيقات العملية تجعل التعلم أكثر متعة وتكسب المتعلمين فرص أكبر لتحقيق أهداف التعلم ذي المعنى.
- النمو الشامل للمتعلمين والذي يتخطى التحصيل المعرفي للمعلومات المتضمنة بمنهج الدراسات الاجتماعية إلى اكسابهم المهارات والاتجاهات والقيم ذات الصلة بالخبرات التعليمية المقدمة لهم.
- تنمية مهارات التفكير الجمعي والتفكير الإبداعي والتأملي والتحليلي خاصة أساليب التقويم البديل القائمة على الأداء والمشروعات الجماعية.
- مساعدة المتعلمين على اتخاذ القرار وتنمية مهارات حل المشكلات لديهم.
- تنمية ميول المتعلمين نحو العمل الجماعي والتعاوني من خلال إنجاز مهمات تشاركية هادفة.

أساليب التقويم البديل

استخدمت الدراسات والبحوث السابقة أدوات وأساليب مختلفة للتقويم البديل وتم الاختيار من بين أساليب متعددة وفقاً لخصائص المتعلمين ونوع الخبرات التعليمية المقدمة لهم، ومن تلك الأساليب:

الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الاقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال (سوسن مجيد، ٢٠١١، ٥٥) وأضاف يسري عبود (٢٠١٦، ١٨٠٤) أساليب أخرى للتقويم البديل كالمشروعات ومقاييس التقدير تتمثل في: تقويم الأداء، التقويم القائم على المشروعات، الأداء المتدرج "الروبرك"، البورتفوليو، تقنية التقويم التوافقي CAT، سلالم التقدير، المعارض، تقويم الأقران، التقويم الذاتي. في حين اقتصرت دراسة (سمر الشلهوب، ٢٠٢٠) على ملف الإنجاز. واعتمدت دراسة هبه هاشم (٢٠١٤، ٩٧) على التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الذاتي، التقويم بالتواصل، التقويم بالأقران.

وسوف يعتمد البحث الحالي على أساليب تقويم يمكن أقلمتها لتناسب خصائص التلاميذ المكفوفين تتمثل في التقويم القائم على الأداء، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات، تقويم الأقران.

مبررات توظيف التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للمكفوفين

تؤكد العديد البحوث والدراسات على ضرورة تبني أساليب حديثة وطرق جديدة لتقويم الطلاب المكفوفين في مراحل التعليم المختلفة بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم التعليمية والاعتماد على التدريب الحسي وتوظيف الأساليب الحسية في تدريس وتقويم تلك الفئة، ومنها دراسة كل من (أماني رفعت، ٢٠١٣، ٩) (طارق أحمد، ٢٠١١، ١٣٥) (صلاح اللوزي، سوسن محمد، ٢٠١١، ٣٨٠)

فالاعتماد على الحواس في التدريس للمكفوفين يرتبط إلى حد كبير بالتعريف التربوي للكفيف، حيث ارتبطت تعريفات الكفيف بتقديم أساليب وأنماط تدريسية تعتمد على الحواس السليمة لديه، ومنها تعريف الكفيف بأنه: "الشخص الذي يكون البصر لديه شديد القصور والضعف بحيث يتطلب ذلك تربية بمناهج لا تتضمن حاسة البصر، ويعتمد على طريقة برايل أو طرق أخرى" (خالد عبد الرزاق، ٢٠٠١، ٧)، أما تعريف عبد الرحمن حسين (٢٠٠٣: ٥٦) للمكفوفين فتضمن ضرورة تقديم خدمات تربوية للمكفوفين بالاعتماد على الحواس في تعليم تلك الفئة حيث عرفهم بأنهم: "الذين كف بصرهم كليا، أو لديهم بقية من الإبصار تصل إلى ٦٠/٦ بعد التصحيح، ولا يستطيعون أن يتابعوا الدراسة في مدارس المبصرين، أو في مدارس ضعاف البصر لاحتياجاتهم لخدمات تربوية تساعدهم على التعلم من خلال الحواس الأخرى، ويتعلمون في مدارس النور للمكفوفين"

وعليه فإن الاعتماد على الحواس في تعليم وتأهيل وتقويم المكفوفين يعد أحد أهم مبررات توظيف أساليب التقويم البديل المعتمدة على الأداء والممارسة الفعلية للخبرات التعليمية باستخدام الحواس في ضوء معايير محددة. حيث ترتبط مبررات استخدام التقويم البديل مع ذوي الإعاقة البصرية بالتحديد الدقيق لاحتياجاتهم التربوية ومتطلبات تعليمهم بالاعتماد على خصائصهم العقلية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية، وتتمثل احتياجاتهم التربوية ومتطلبات تعليمهم فيما يلي:

- **التدريب الحسي.**

يحتاج التلميذ الكفيف إلى التعلم بطريقة تختلف عن المبصرين من خلال تدريب الحواس الأخرى لتعويض الحرمان البصري ويجب التركيز على حاستي السمع واللمس لأن الكفيف يعتمد عليها بشكل كبير كذلك الحاجة إلى التدريب على التنقل والتوجه والتدريب على الأنشطة الحياتية المختلفة مثل مهارة اللمس وإعداد الطعام وتناوله والنظافة العامة... الخ، لذا فهو في حاجة إلى أساليب تدريس ووسائل تعليمية خاصة تتناسب وطبيعة الإعاقة البصرية. (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ٨٠-٨٤) حيث يحتاج الكفيف إلى خبرات مباشرة دائما كما يحتاج إلى مصادر تعلم متنوعة تناسب ظروف إعاقته. (عبد الرحمن حسين، ٢٠٠٣، ٦١)

وتؤكد الأبحاث والدراسات أنه يجب تدريب المعاقين بصريًا على استخدام المعلومات الواردة عبر المستقبلات الحسية Sense Receptors الموجودة ليس فقط في الأيدي بل أيضًا في القدمين، والوجه، والرقبة. فلا بد من التدريب على تمييز الأنسجة المختلفة (ناعمة/ خشنة، صلبة/ طرية...)، أسطح الحوائط والأرضيات المختلفة (عشب، بلاط، سجاد، رمل...)، الأجواء المختلفة (ظل، شمس، بارد، حار وغيرها مما يمكن أن يصادفه أو يتعامل معه الطلاب المعاقون بصريًا في حياتهم اليومية. (سوسن محمد، ٢٠١١، ٣٧٥) (Beliveau, M. and Rutberg, J. 1981, 24)

لذا فإن الاعتماد على الإدراك الحسي كأحد متطلبات تعليم التلاميذ المكفوفين يعد أحد أهم مبررات استخدام أساليب التقويم البديل نظراً لاعتماد أساليبه على الأداء والمهمات الفعلية التي تعتمد على توظيف الحواس لدى تلك الفئة.

- **تعزيز القدرات الإدراكية**

يعد تطوير القدرة الإدراكية Cognitive Ability من متطلبات تعليم وتأهيل المكفوفين وهي تعتمد على تطوير قدراتهم الإدراكية باستخدام الحواس السليمة لديه، حيث أن العقل يستوعب الأشياء بعد أن يتم أولا استقبالها من الحواس ليعطيها العقل مفهوم ودلالة، لذا فإن التدريب الحسي هو الأساس والمقدمة لتعليم

الطلاب المعاقين بصريًا وتطوير مدركاتهم حول الأشياء، لذا فإن تدريب حاستي اللمس والسمع له أهمية قصوى في تعليم الطلاب المعاقين بصريًا في مختلف المواد الأكاديمية. (Barraga, N. and Erin, J. 1992, 16)

ويعد تطوير القدرات الإدراكية كأحد متطلبات تعليم المكفوفين أحد أهم مبررات استخدام التقويم البديل مع تلك الفئة، حيث أن أساليبه المتنوعة يمكن تطويرها لتلبية هذا المتطلب بشكل واضح من خلال تفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي باستخدام الحواس السليمة لديه بما يعزز قدراته الإدراكية ليضع المتعلم المعلومات الواردة له من المستقبلات الحسية في تصنيف خاص له معنى ودلالة يسهل استدعاءه من الذاكرة.

- **الاستماع النشط**

تعد الحاجة إلى التدريب السمعي في أي برنامج تعليمي للطفل المعاق بصريًا من متطلبات تعليم تلك الفئة، وتتطلب الكفاءة السمعية استراتيجيات معينة لتطويرها. لذا ينبغي تدريب الطلاب المعاقين بصريًا على "الاستماع النشط"، ومن مكونات التدرب السمعي للطلاب المعاقين بصريًا التدرب على تمييز الأصوات، والتدرب على الانتباه والتركيز والتدرب على الذاكرة السمعية Auditory Memory ، والتدرب على المشاعر من خلال تنوع الصوت ويجب التدريب على مهارات الاستماع في السنوات الدراسية المبكرة وأن يكثف كلما تقدم الطالب المعاق بصريًا في الدراسية. وكما هو الحال في التدريب على حاسة اللمس والحواس الأخرى فإن زيادة كفاءة حاسة السمع عند الطلاب المعاقين بصريًا يدعم أداءهم في مختلف المناهج الدراسية ومختلف التخصصات الأكاديمية.(Heinze, T. 1986, 25-17)

ويعد التقويم البديل من أفضل الممارسات التدريسية الداعمة لتدريب التلميذ الكفيف على مهارات الاستماع النشط بنوعيه الناقد والتحليلي نظراً لارتباطه بأنشطة تعلم واقعية تعتمد على تحليل نصوص مسموعة والتواصل الفعال مع الآخرين بما يعزز مهارات الاستماع لديه.

- **توفير المواد العلمية والتعليمية المناسبة**

يحتاج التلميذ الكفيف إلى مواد تعليمية تساعده على التقليل من أثر ضغوط الإحساس بالإعاقة البصرية وبث الثقة في النفس ومساعدته على تقبل إعاقته، والارتقاء بأدائه الذاتي، وتزويده بالخبرات المعرفية التي تساعده على التعامل الصحي مع أفراد مجتمعة والبيئة الخارجية المحيطة بكفاءة، ومساعدته على الاستقلال بقضاء حاجته اليومية في أمن وسلام وأمان، وتشجيعه على الخروج من عزلته، والتنقل من مكان إلى آخر

معتزا بكيانه وراضيا عن ذاته. (مجدي عزيز، ٢٠٠٣، ٥٣٥) حيث يرتبط توفير المواد التعليمية المناسبة للكفيف ببعض المتطلبات التعليمية التي ينبغي مراعاتها مع المكفوفين، وتتمثل في:

- الحاجة إلى خبرات مباشرة ووسائل تعليمية خاصة تتناسب وطبيعة الإعاقة البصرية. (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٨٠-٨٤) كما يحتاج الكفيف إلى مصادر تعلم متنوعة تناسب ظروف إعاقته. (عبد الرحمن حسين، ٢٠٠٣: ٦١) قد تشمل تعديلات في المناهج أو أساليب التعليم أو البيئة التعليمية
- ممارسة الحوار والتحدث مع الكفيف كثيرا والاستماع إليه والتي تعد من أهم متطلبات تعليمه.
- التسلية المعرفية ومعايشة خبرات متعددة عن طريق الرحلات واستخدام الحواس الأخرى.
- التعرف على الأصوات المتنوعة ودلالاتها وكذلك معرفة ما حوله من أشياء ووضعها في أماكنها حتى يمكنه العثور عليها بسهولة.

حيث خلصت دراسة (Matanga, Zephonia. 2000, 27) إلى وجود معيقات قوية واضحة أمام المعاقين بصريا في حياتهم العلمية والعملية. ومن أبرز هذه المعيقات في المجال التعليمي عدم توفر المواد العلمية والمعلومات بشكل يتناسب والإعاقة البصرية ونقص الإعداد النفسي والأكاديمي للمعلمين والإداريين العاملين مع المعاقين بصريا. ومن النتائج التي تم التوصل إليها أن المعيقات التي تواجه الطلبة المعاقين بصريا هي نفسها سواء في المؤسسات التعليمية الخاصة بالمعاقين بصريا أو تلك التي تطبق سياسات دمج الأسوياء والمعاقين، ففي الحالتين يعاني الطلاب المعاقون من عدم توفر المواد التعليمية الملائمة لإعاقتهم ومن عدم إعطائهم الوقت المناسب من قبل معلميهم. وأكدت الباحثة على خطورة هذا الوضع الذي يؤدي لاحقًا لمحدودية الفرص أمام المعاقين بصريا للتفاعل فكريًا واجتماعيًا مع مجتمعهم.

لذا فإن توفير المواد التعليمية المناسبة للتلاميذ المكفوفين يعد أحد أهم متطلبات تعليميهم وهو ما يمكن توفيره من خلال أساليب التقويم البديل المختلفة خاصة التي تعتمد منها على الأداء والمشروعات العملية.

- **<u>الاهتمام بالمهارات الأساسية</u>**

يحتاج التلميذ الكفيف إلى تنمية المهارات اليدوية والاستماع إلى الموسيقى حيث يعد تضمين المهارات الأساسية في برامج تعليم وتأهيل المكفوفين من أهم مبررات توظيف أساليب التقويم البديل مع تلك الفئة، حيث تتضمن أساليب التقويم البديل العديد من المهارات الأساسية اللازمة للمكفوفين مثل مهارة الحركة والكتابة والاستماع وغيرها أثناء تنفيذ المهمات والأداءات والمشروعات التشاركية.

ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية للمعاقين بصريا ومبرراته فلا بد أن تتضمن البرامج التربوية المقدمة لهم المهارات الأساسية في تعليمهم مثل مهارة الحركة ومهارة الكتابة بطريقة برايل ومهارة إجراء العمليات الحسابية بطريقة العدد الحسابي ومهارة الاستماع ومهارة استعمال ما تبقى من القدرة البصرية. (مجدي عزيز، ٢٠٠٣، ٥٣٢)

وعليه فإن التقويم البديل يعد من الأساليب التربوية المناسبة لتدريس الجغرافيا للمكفوفين انطلاقاً من الاحتياجات التربوية الخاصة بهم والتي تفرض على القائمين بتدريس تلك الفئة مراعاة متطلبات تعليمهم وتأهيلهم بالأساليب المناسبة لهم، وسوف يستفيد البحث الحالي من تلك الاحتياجات والمتطلبات في وضع معايير تطبيق أساليب التقويم البديل بحيث تكون أكثر ملاءمة مع خصائص تلك الفئة لتحقيق أهداف الجغرافيا.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث سوف يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

أولا": تحديد قائمة مهارات توليد المعلومات اللازمة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، وهو ما مهارات توليد المعلومات اللازمة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين؟ وذلك وفق الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من إعداد القائمة: ويتمثل الهدف في تحديد مهارات توليد المعلومات اللازمة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.

٢. تحديد مصادر اشتقاق القائمة: أُعتمد البحث في بناء هذه القائمة على عدد من المصادر تمثلت في:
   - ✓ الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت مهارات توليد المعلومات اللازمة لدى معلمي الجغرافيا.
   - ✓ دراسة المتطلبات المهنية لمعلمي المكفوفين بمدارس النور.
   - ✓ آراء الخبراء والمتخصصين.

٣. وفى ضوء العناصر السابقة وضُعت قائمة مبدئية بمهارات توليد المعلومات اللازمة لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وعرضُت على السادة المحكمين (ملحق رقم ١)[١]، وعُدلت القائمة

[١] - ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

في ضوء توصياتهم للوصول إلى القائمة النهائية وتتمثل في (٤) مهارات رئيسية يتفرع منها (٥٠) مهارة فرعية وتشمل المهارات الرئيسية: الطلاقة الفكرية، التأمل في الممارسات، المرونة التكيفية، التوسع. (ملحق رقم ٢)[٢].

ثانياً. تحديد قائمة معايير استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما معايير استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟ وذلك وفق الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من إعداد القائمة: ويتمثل الهدف في تحديد معايير استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

٢. تحديد مصادر اشتقاق القائمة: أُعتمد البحث في بناء هذه القائمة على عدد من المصادر تمثلت في:

- ✓ الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت معايير توظيف التقويم البديل في مجال الجغرافيا.
- ✓ دراسة خصائص التلاميذ المكفوفين ومتطلبات تعليميهم لتحديد معايير توظيف أساليب التقويم البديل في ضوءها.
- ✓ آراء الخبراء والمتخصصين.

٣. وفى ضوء العناصر السابقة وضُعت قائمة استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس الجغرافيا للتلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي، وعرضُت على السادة المحكمين (ملحق رقم ١)[٣]، وعُدلت القائمة في ضوء توصياتهم للوصول إلى القائمة النهائية وتتمثل في (٤) أساليب تقويم بديل تشمل التقويم القائم على الأداء، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات، تقويم الأقران وتحديد المعايير الخاصة بكل أسلوب، لتصل إلى (٩٣) معيار. (ملحق رقم٣)[٤].

---

[٢] - ملحق رقم (٢) قائمة مهارات توليد المعلومات.

[٣] - ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

٤ - ملحق رقم (٣) قائمة معايير استخدام التقويم البديل للمكفوفين.

ثالثاً. بناء برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وذلك للإجابة عن السؤال البحثي الثالث وهو: ما صورة برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين؟ وذلك وفق الخطوات التالية:

١. تحديد فلسفة البرنامج المقترح والتي تقوم على المنطلقات الفكرية التالية:

- التطوير المهني المستمر لمعلمي مدارس النور للمكفوفين في ضوء خصائص الفئة واحتياجاتها ومتطلبات تعليميها.
- دعم مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.
- الاهتمام بالتعلم التجريبي والتقويم الذاتي والتفكير التأملي في الممارسات المهنية لتطوير وتحسين الأداء التدريسي.
- ضرورة الاهتمام بتطبيق مجتمعات الممارسة المهنية لتبادل الخبرات بين أصحاب الاهتمام المهني المشترك.

٢. تحديد أسس بناء البرنامج: تم بناء البرنامج في ضوء مجموعة من الأسس تتمثل في:

- الأسس الفلسفة التي يعتمد عليها التعلم الخبراتي ومجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية ذات الصلة بالتجريب العملي للممارسات والتأمل في الخبرات والتوسع.
- طبيعة التلاميذ المكفوفين وخصائصهم واحتياجاتهم ومتطلبات تعليميهم التي تعتمد بشكل رئيسي على التدريب الحسي وتلبية احتياجاتهم الأساسية ذات الصلة بخصائصهم ومتطلبات تعليميهم.
- الاحتياجات المهنية والمهارات اللازمة لمعلمي المكفوفين.
- معايير توظيف أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين في مجال الجغرافيا.

٣. بناء المحتوى العلمي الخاص بمهارات توظيف أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين في مجال الجغرافيا. وذلك في ضوء بنود قائمة معايير توظيف أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين في مجال الجغرافيا السابق تحديدها حيث تم توزيع بنود القائمة على موضوعات رئيسية تشكل وحدات

البرنامج، وتوظيف مراحل التعلم الخبراتي ومبادئه أثناء تحديد الأنشطة والمهمات التجريبية في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية.

٤. اختيار نموذج تصميم تعليمي. وذلك من خلال:

- ✓ مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بالتعلم الخبراتي ومجتمعات الممارسة المهنية الافتراضي.
- ✓ اختيار نموذج تصميم تعليمي مناسب لتصميم بيئة تعلم افتراضية في ضوءه. حيث تم الاطلاع نماذج التصميم التعلمي المختلفة وتم اختيار نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) والذي يعتمد على خمس مراحل رئيسية تتمثل في التحليل والتصميم والتطوير والتطبيق والتقويم.

٥. بناء البرنامج في ضوء النموذج الذي تم تحديده، ويتضمن ذلك:

مرحلة التحليل. وفيها يتم تحديد الأهداف والفئة المستهدفة وتحليل المحتوى

أ- **تحديد الأهداف:** ويتحدد الهدف العام من البرنامج في "اكساب معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل بطرح أفكار وتطبيقات مختلفة تناسب التلاميذ المكفوفين"

ب- **تقدير الاحتياجات:** حيث يحتاج معلمي المكفوفين توفير الخبرات الميدانية والممارسات التطبيقية والتجريبية التي توضح آليات تنفيذ أساليب التدريس والتقويم المناسبة لخصائص التلاميذ المكفوفين في ضوء معايير محددة وتعزيز مهاراتهم في تبادل الخبرات وتشاركها والتقويم الذاتي للممارسات الميدانية للتعرف على الأفكار المتنوعة لمهارات التدريس والتقويم وتوظيف مصادر المعرفة الالكترونية بما يدعم مهارات توليد المعلومات ويعزز التنمية المهنية المستدامة لديهم لتحسين أدائهم التدريسي من خلال تبادل الخبرات الميدانية والتجريبية في مجتمعات مهنية ذات اهتمام مشترك.

جـ. تحديد المحتوى واختيار الموضوعات: تم اختيار المحتوى العلمي وموضوعات البرنامج في ضوء أساليب التقويم البديل ومعايير توظيفها في تدريس الجغرافيا للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي. (ملحق رقم ٤)[٥]

مرحلة التصميم، وتعتمد هذه المرحلة على مخرجات عملية التحليل السابقة وتضم:

[٥] - ملحق رقم (٤) المحتوى العلمي للبرنامج

أ- **وضع هيكل المحتوى العلمي في ضوء الأهداف الإجرائية.** حيث تم صياغة الأهداف الإجرائية في ضوء الهدف العام وتحديد استراتيجيات التعليم التي سوف يتم اتباعها في المراحل التالية وكيفية قياس مدى تحقق الأهداف.

ب-**اختيار نظام إدارة التعلم الذي سوف يتم تضمين المحتوى العلمي بها:** تم توظيف منصة تعليم الكترونية كنظام إدارة تعلم LMS متاح وسهل الاستخدام للمعلمين يمكن من خلاله رفع المحتوى العلمي والفيديوهات التعليمية وروابط اللقاءات المباشرة على ZOOM ليطلع المعلمين على المحتوى العلمي والأنشطة والمهام ثم عقد اللقاءات المباشرة من خلال برنامج ZOOM وهو يعد أساساً في لمناقشة الخبرات الميدانية والتكليفات والمهمات والإجابة عن الاستفسارات كبديل للقاء المباشر في مجتمعات الممارسة المهنية التقليدية.

مرحلة التطوير، وتضم:

أ- **بناء المحتوى العلمي لتضمينه في بيئات التعلم الافتراضية:** حيث تم الاعتماد على ملفات نصية بصيغة PDF، وفيديوهات مسجلة، مع تسجيل اللقاءات والمناقشات حول المهمات والتكليفات ذات الصلة بالتطبيق التجريبي لممارسات التقويم البديل على المنصة التعليمية للرجوع إليها وفقاً لظروف المعلمين لإتاحة فرص التحكم الذاتي في اختيار طريقة تعلم المحتوى والأنشطة والتوقيتات لتحقيق أهداف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية وتيسير مرونة التدريب المهني وفقاً لظروف كل معلم.

ب-**تصميم الأنشطة والمهام التعليمية:** وروعي فيها أن تعتمد على مراحل التعلم الخبراتي وفقاً لنموذج Kolb الذي أضاف الملاحظة التأملية في الخبرات لمناسبته لفكرة تشارك معلومات وخبرات المعلمين التجريبية في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية من خلال مراحله الأربعة التالية: الخبرة الحسية- الملاحظة التأملية- التجريد- التجريب النشط، بحيث تكون الأنشطة متنوعة وملائمة لفلسفة البرنامج وللأهداف العامة والإجرائية، مع اتاحة رفع التكليفات والمهمات الخاصة بمرحلة التجريب النشط لمناقشتها في اللقاءات المتزامنة عبر تطبيق ZOOM بما يدعم تحقيق أهداف البرنامج.

ج. **إعداد الاختبارات وأساليب التقويم:** تم إعداد أساليب التقويم التكويني والنهائي من خلال الأنشطة والمهمات في ضوء المحتوى العلمي للبرنامج وفي ضوء نموذج Kolb وفلسفة مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لكل موضوع من موضوعات البرنامج.

د- إعداد دليل استخدام بيئة التعلم الافتراضية. تم إعداد الدليل بهدف مساعدة المعلمين على استخدام نظام إدارة التعلم وتوضيح الهدف من بيئة التعلم حيث تضمن الدليل: مقدمة الدليل، وهدف الدليل، ومحتوى الدليل

والذي يشتمل على الأهداف العامة للبرنامج، نبذة عن التعلم الخبراتي ومجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية، ونبذة عن مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل، والخطة الزمنية، وكيفية استخدام نظام إدارة التعلم LMS . (ملحق رقم ٥) [٦]

مرحلة التطبيق

_وهنا يبدأ الاستخدام الفعلي لمخرجات المرحلة السابقة حيث يتم نشر المحتوى العلمي على المتعلمين من خلال LMS، ورفع روابط المحاضرات المباشرة على zoom وفق الجدول الزمني المعلن على LMS وتضم هذه المرحلة:

أ- **التجريب الأولي وإضافة الأعضاء:** حيث تم تجريب نظام التعلم بشكل مبدئي بالدخول عليه مرة بصفة معلم ومرة بصفة متدرب للتحقق من صلاحيته، وبعد التحقق من صلاحيته تم إضافة المعلمين باستخدام البريد الالكتروني الخاص بكل منهم. https://asu2learn.asu.edu.eg/education/course/index.php?categoryid=296

ب-**نشر المحتوى العلمي من خلال LMS والتطبيق:** بعد التجريب الأولي لنظام التعلم والتأكد من صلاحيته للتطبيق، تم تنفيذ تجربة البحث من خلال رفع المحتوى العلمي في صورة فيديوهات، وملفات الصوت، والصور، والأنشطة والتكليفات على المنصة التعليمية وكذلك الأنشطة والمهام المرتبطة بها، كما تم نشر مواعيد المحاضرات المباشرة Online وروابط الدخول عليها عبر تطبيق عبر تطبيق ZOOM لمناقشة التكليفات والاجابة عن الاستفسارات والتساؤلات وفقاً للجدول الزمني المعلن.

مرحلة التقويم، وتضم:

تم توظيف نوعين من التقويم هما التقويم التكويني المتمثل في الأسئلة والمهمات ذات الصلة بالموضوعات المطروحة عن التقويم البديل وأساليبه المستخدمة مع المكفوفين ومعايير توظيفه لتدريس الجغرافيا لتلك الفئة. والتقويم الختامي أو النهائي للوقوف على مدى من الأهداف السابق تحديدها.

رابعاً. قياس فعالية البرنامج في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، وذلك للإجابة عن السؤال البحثي الرابع وهو: ما تأثير البرنامج في

[٦] - ملحق رقم (٥) دليل استخدام بيئة التعلم.

تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين؟ وذلك وفق الخطوات التالية:

١- إعداد اختبار مهارات توليد المعلومات وضبطه.

- ✓ **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى مجموعة من معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.
- ✓ **إعداد جدول مواصفات الاختبار:** أُعد جدول مواصفات لاختبار مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل التي حُددت في القائمة النهائية، وتتمثل في (٤) مهارات رئيسية يتفرع منها (٥٠) مهارة فرعية وتشمل المهارات الرئيسية: الطلاقة الفكرية، التأمل في الممارسات، المرونة التكيفية، التوسع، وتم تخصيص خمس أسئلة مقالية لكل مهارة، وبذلك يصبح مجموع مفردات الاختبار (٢٠) سؤال، ويوضح الجدول التالي توزيع عدد أسئلة اختبار مهارات توليد المعلومات على بنود القائمة.

جدول (١) يوضح توزيع عدد ونوع مفردات اختبار توليد المعلومات على بنود القائمة

م	المحاور	رقم السؤال	المجموع	الوزن النسبي
١	الطلاقة الفكرية	١- ٢- ٣- ٤- ٥	٥	%٢٥
٢	التأمل في الممارسات	١٦- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠	٥	%٢٥
٣	المرونة التكيفية	٦- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥	٥	%٢٥
٤	التوسع	٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	٥	%٢٥
المجموع		٢٠		%١٠٠

- ✓ **تحديد نوع مفردات الاختبار:** تم الاعتماد على نمط الأسئلة المفتوحة لإتاحة الفرصة لقياس الطلاقة الفكرية والمرونة وقدرة المعلمين على التأمل في الممارسات المعروضة عليهم ومقترحاتهم في التطبيق على موضوعات مختلفة لقياس مهارات توليد المعلومات لديهم.
- ✓ **تحديد تعليمات الاختبار:** بعد صياغة مفردات الاختبار قامت الباحثة بوضع مجموعة من التعليمات لتساعد المعلمين على فهم طبيعة الاختبار والغرض منه، وروعي عند صياغة تعليمات الاختبار أن تكون واضحة وسهلة ومباشرة ليتمكن المعلمون من استيعابها والالتزام بها.

✓ **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار بتاريخ ٢٠ اكتوبر ٢٠٢١، على عينة من المعلمين بلغ عددهم (١٠) معلمين بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، وحساب ثبات الاختبار وزمنه، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها.

- **التأكد من صدق وثبات الاختبار**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لأبداء رأيهم في مدى مناسبة عبارات الاختبار للهدف المرجو منه وللمحتوى العلمي وتم إجراء بعض التعديلات، وتم قياس ثبات الاختبار بتطبيق نفس الاختبار مرتين على أفراد نفس المجموعة من المعلمين مع وجود فترة زمنية فاصلة، ولقد تم حساب معامل الارتباط بين المرة الأولى والثانية (بفاصل زمني اسبوعين) وكانت نتيجة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار ٠,٨٨ تقريباً، وهي نسبة مناسبة يمكن الوثوق بها فهي تقترب من الواحد الصحيح، مما يدل على ثبات الاختبار.
- **معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار**: تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار بتطبيق المعادلة التالية: معامل السهولة = عدد الاجابات الصحيحة ÷(عدد الاجابات الصحيحة + الخاطئة)، وتم تطبيق معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي البالغ عددها (٢٠) مفردة، وتراوحت معاملات السهولة ما بين (٠.١٤ إلى ٠.٢٨) وهي معاملات سهولة في الحد المسموح بها للاختبارات.
- **زمن الاختبار**: تم حساب الزمن المناسب للإجابة على الاختبار بتطبيق المعادلة التالية:

زمن الاختبار= (زمن أسرع معلم + زمن أبطأ معلم) ÷٢ (٣٠+ ٩٠) ÷٢= ٦٠ دقيقة

- **الصورة النهائية للاختبار**: وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية للاختبار وحساب صدقه وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث، ومكوناً من ٢٠ سؤال، حددت درجة كل سؤال بدرجة واحدة، ليصبح إجمالي درجات الاختبار ككل ٢٠ درجة، على أن تتم الإجابة الكترونياً من خلال Googl Form.(ملحق رقم ٦).[٧]

٢- إعداد بطاقة تقييم منتج لقياس المهارات التطبيقية لأساليب التقويم البديل.

[٧] - ملحق رقم (٦) اختبار مهارات توليد المعلومات.

تطلبت طبيعة البحث إعداد بطاقة تقييم منتج لقياس مهارات معلمي المكفوفين في مهارات توظيف أساليب التقويم البديل المحددة في القائمة بما يناسب خصائص المكفوفين ومتطلبات تعليميهم في ضوء المعايير العلمية لتوظيف كل أسلوب، ويشمل المنتج الذي يتم تقييمه تكليف يتضمن تطبيق كل أسلوب من أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين في أحد موضوعات الجغرافيا على أن يتضمن التكليف ما يلي: تحديد الأهداف، تحديد الاحتياجات الأساسية للمكفوفين التي تم رصدها، إجراءات التنفيذ، المعايير التي تم اتباعها في توظيف كل أسلوب، ويرفق بالتكليف صور التطبيق العملي ورابط فيديو مسجل أثناء التطبيق، وقد تم اعداد بطاقة تقييم المنتج في ضوء الخطوات التالية:

- ✓ **تحديد الهدف من البطاقة:** تحدد الهدف من البطاقة في تقييم انتاج معلمي الجغرافيا للتطبيق العملي لأساليب التقويم البديل على التلاميذ المكفوفين وفق معايير محددة.
- ✓ **صياغة بنود البطاقة:** لتحقيق بنود البطاقة تم تحديد ورصد بنود قائمة معايير توظيف أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين في مجال الجغرافيا وفي ضوء الأهداف التعليمية للمحتوى العلمي وقائمة معايير توليد المعلومات، حيث تضمنت البطاقة ((٤) أساليب تقويم بديل تشمل التقويم القائم على الأداء (٣٨ بند)، التقويم بالتواصل (٢٢ بند)، مراجعة الذات (١٩ بند)، تقويم الأقران (١٤ بند)، لتصل إجمالي بنود البطاقة إلى (٩٣ بند) وتم مراعاة أن تصف كل عبارة أداء واحد فقط يمكن قياسه.

✓ **تصميم البطاقة ومفتاح تصحيحها:** بعد صياغة البنود تم تصميم البطاقة التي سوف تعرض بها تلك البنود على شكل مقياس متدرج من ثلاث مستويات ويشمل هذا المقياس على الدرجة (٣) التي تمثل الدرجة الأعلى لتوافر المعيار، وتمثل الدرجة (٢) الدرجة المتوسطة لتوافر المعيار، كما تمثل الدرجة (١) الدرجة الأقل لتوافر المعيار، بحيث يتم وضع علامة (√) بجوار المستوى الذي يعبر عن أداء المعلم عند تطبيق البطاقة.

- **ضبط البطاقة:** لضبط البطاقة تم عمل الإجراءات الآتية:

✓ **صدق البطاقة:** بعد مراجعة الصورة المبدئية للبطاقة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من سلامة ودقة عباراتها، وتمثيل هذه العبارات للجوانب المطلوب قياسها، وصلاحية نظام تقدير الأداء بها، وتم الأخذ بالملاحظات التي أبداها المحكمون.

✓ **التحقق من ثبات البطاقة:** تم حساب ثبات البطاقة من خلال تعدد الملاحظين على المنتج، حيث قامت الباحثة بالاستعانة باثنين من الزملاء، وذلك بعد عرض بطاقة التقييم عليهم للتعرف على محتواها وعلى تعليمات استخدامها وتطبيقها على أحد أساليب التقويم البديل التي تم تنفيذها، ثم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين لكل منتج باستخدام معامل الاتفاق باستخدام معادلة "Cooper"كالآتي:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق × ١٠٠

عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات عدم الاتفاق

وبتطبيق المعادلة وجد أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين بلغ ٨٨% مما يعني أن بطاقة تقييم المنتج ثابتة بدرجة تؤهلها لأن تكون صالحة للتطبيق كأداة قياس، وبحساب صدق وثبات البطاقة أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث. (ملحق رقم ٧).[٨]

التجربة الميدانية.

١- الهدف من تجربة البحث: يهدف إجراء تجربة البحث إلى معرفة أثر برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية لتنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين.

٢- التصميم التجريبي للبحث: استخدم هذا البحث التصميم التجريبي الذي يتضمن مجموعة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي.

٣-مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين، بإدارات تعليمية تتمثل في مدرسة النور للمكفوفين إدارة الدقي التعليمية، مدرسة النور إدارة الزيتون التعليمية، مدرسة النور إدارة التربية الخاصة ببني سويف. وشملت مجموعة البحث (١٥) معلم تم تطبيق البرنامج المقترح عليهم.

٤-التطبيق القبلي لاختبار مهارات توليد المعلومات. حيث تم تطبيق اختبار مهارات توليد المعلومات يوم الأحد ٢٤ اكتوبر ٢٠٢١ على مجموعة البحث.

٥-تنفيذ التجربة: تم تنفيذ تجربة البحث من خلال بعض الخطوات:

[٨] - ملحق رقم (٧) بطاقة تقييم منتج.

- ✓ تم جمع البريد الالكتروني للمعلمين لتسجيلهم في الموقع كما تم تعريفهم بكيفية الانضمام لنظام التعلم الالكتروني من خلال دليل الاستخدام.
- ✓ تم رفع دليل الاستخدام للاستعانة به وقت الحاجة، ورفع المحتوى العلمي والأنشطة طبقا للجدول الزمني.
- ✓ تم الاجابة على جميع تساؤلات وتعليقات المعلمين لتسهيل التعامل مع بيئة التعلم.
- ✓ تم بدء عرض الموضوعات يوم الاحد ٣١ اكتوبر ٢٠٢١ ولمدة ثلاثة أسابيع حيث استمر التطبيق حتى يوم الأحد ٢١ نوفمبر ٢٠٢١.
- ✓ تم تنفيذ اللقاءات التزامنية مع المعلمين عبر تطبيق zoom وذلك بعد اطلاعهم على المحتوى العلمي المرفوع على المنصة لمناقشة التكليفات والمهام والإجابة على تساؤلاتهم وفق الجدول الزمني المعلن على نظام إدارة التعلم LMS.

٧- **التطبيق البعدي لأدوات البحث.** حيث تم تطبيق بطاقة تقييم المنتج واختبار مهارات توليد المعلومات بعدياً على مجموعة البحث يوم الاحد ٢٨ نوفمبر ٢٠٢١، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً.

٨- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:**

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي: (*) [٩]

نتائج الفرض البحثي الأول: وينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور لصالح القياس البعدي" " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل نتائج اختبار مهارات توليد المعلومات ككل وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لقبول الفرض أو رفضه ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (٢) يوضح نتائج تحليل اختبار مهارات توليد المعلومات ككل لدى مجموعة البحث

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٥	7	1.7	16	0.001
القياس البعدي	١٥	16.8	2.6		

[٩] - تم عمل اختبار Test of normality (Shapiro) وجاءت نتيجته أن الدرجات تتبع المنحى الاعتدالي. لذا تم استخدام T.test (SIG .070)

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في نتائج تطبيق اختبار مهارات توليد المعلومات لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠١

نتائج الفرض البحثي الثاني وينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمحك (٨٠%) في بطاقة تقييم المنتج ككل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور لصالح المجموعة التجريبية." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل نتائج بطاقة تقييم المنتج ككل وتم استخدام اختبار on Sample t. test لقبول الفرض أو رفضه ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (٣) يوضح نتائج تحليل بطاقة تقييم المنتج ككل لدى مجموعة البحث

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٥	267	15	45.8	0.001
المحك ٨٠%	١٥	223	–		

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمحك ٨٠% في نتائج تطبيق بطاقة تقييم المنتج ككل لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠٠١.

نتائج الفرض البحثي الثالث: وينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمحك (٨٠%) في بطاقة تقييم المنتج عند كل أسلوب لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور لصالح المجموعة التجريبية." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل نتائج بطاقة تقييم المنتج عند كل اسلوب وتم استخدام اختبار on Sample t. test لقبول الفرض أو رفضه ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (٤) يوضح نتائج تحليل بطاقة تقييم المنتج عند كل أسلوب من أساليب التقويم البديل لدى مجموعة البحث

الأسلوب	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسلوب الأول التقويم القائم على الأداء	المجموعة التجريبية	١٥	109	3.9	28.9	0.001
	المحك ٨٠%	١٥	91	–		
الأسلوب الثاني التقويم بالتواصل	المجموعة التجريبية	١٥	58.3	4.4	18.6	0.001
	المحك ٨٠%	١٥	52.8	–		
الأسلوب الثالث مراجعة الذات	المجموعة التجريبية	١٥	55	2.4	41	0.001
	المحك ٨٠%	١٥	45.6	–		
الأسلوب الرابع تقويم الأقران	المجموعة التجريبية	١٥	42	1.4	24.6	0.001
	المحك ٨٠%	١٥	33.6	–		
مجموع	المجموعة التجريبية	١٥	267	15	45.8	0.001
	المحك ٨٠%	١٥	223	–		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمحك ٨٠% في نتائج تطبيق بطاقة تقييم المنتج الاسلوب الأول "التقويم القائم على مشروعات" لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠٠١.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمحك ٨٠% في نتائج تطبيق بطاقة تقييم المنتج للأسلوب الثاني "التقويم بالتواصل" لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠٠١.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمحك ٨٠% في نتائج تطبيق بطاقة تقييم المنتج للأسلوب الثالث "مراجعة الذات" لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠٠١.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمحك ٨٠% في نتائج تطبيق بطاقة تقييم المنتج للأسلوب الرابع "تقويم الأقران" لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٠٠١.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بعد الانتهاء من التحليل الاحصائي لنتائج التجربة الميدانية، يمكن تفسير النتائج كما يلي:

أشارت نتائج المعلمين في اختبار مهارات توليد المعلومات إلى أنه توجد فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار عند مستوى٠.٠٠١ لصالح التطبيق البعدي ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- تأثير استخدام التعلم الخبراتي القائم على التجريب والممارسة الفعلية أتاح فرص للمعلمين لتوليد المعلومات وطرح أفكار إبداعية لتطبيق الأطر النظرية المتضمنة بالتدريب وهو ما زاد من دافعيتهم لعرض أفكارهم التي تتسم بالمرونة والطلاقة على الزملاء لمناقشتها في ضوء معايير توظيف أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين ما جعلهم أكثر دافعية لإنجاز المهمات والتكليفات بشكل إبداعي وعزز من مشاركة خبراتهم الميدانية مع الزملاء من ذوي الاهتمام المشترك.
- التأمل الذاتي للممارسات من خلال خطوات التعلم الخبراتي أتاح للمعلمين فرص أفضل لممارسة مهارات التعلم الذاتي والتقويم الذاتي وتقويم الأقران بتوليد أفكار ولتقديم ممارسات فريدة ومتنوعة تناسب التلاميذ المكفوفين وفق موضوعات الجغرافيا المتنوعة وذلك قبل عرض الممارسات على الزملاء ومناقشتها وتقييمها تقويم بناء وصولاً لأفضل الممارسات.
- أتاحت مجتمعات الممارسة الافتراضية الفرصة للتأمل والبناء على أفكار الزملاء المطروحة عبر اللقاءات المباشرة عبر تطبيق zoom وهو ما عزز مهارات توليد المعلومات المختلفة لديهم.
- مشاركة المعلمين خبراتهم الميدانية من خلال مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بشكل متزامن وغير متزامن شكل سهولة ومرونة في التواصل نظراً لضغط ظروف العمل مقارنة بمجتمعات الممارسة التقليدية، وهو ما عزز لديهم المشاركة الفعالة في توليد معلومات إبداعية ذات صلة بموضوعات التقويم البديل وفقاً لظروف عملهم.

- التشارك في حل المشكلات مع ذوي الاهتمام المشترك عزز من قدرات المعلمين على التأمل والتفكر في الممارسات الخاصة بأساليب التقويم البديل ميدانياً ما جعلهم أكثر دافعية لإبداء آراءهم ومناقشتها في مجموعات العمل وتنفيذ المهمات وهو ما حفز مهارات توليد المعلومات لديهم.
- طريقة تقديم المحتوى بأكثر من شكل وبمرونة في توقيتات عرضها من خلال المنصة التعليمية أتاح للمعلمين فرص أفضل لممارسة مهارات توليد المعلومات وتشاركها، مع إتاحة فرص أكبر للتحكم في اختيار المحتوى والأنشطة فزاد ذلك من فعالية ودافعية المعلمين لعرض أفكارهم الإبداعية وتطبيقها ميدانياً.

كما أشارت نتائج المعلمين في بطاقة تقييم المنتج الخاص بمهارات تطبيق أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين في مجال الجغرافيا إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والمحك (٨٠%) في الأساليب ككل وعند كل أسلوب وذلك عند مستوى ٠.٠٠١، ويرجع البحث هذه النتائج إلى ما يلي:

- ✓ ارتباط مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بالتأمل في الممارسات المهنية جعلها من المداخل ذات الصلة المباشرة بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، واتاحت للمعلمين توليد المعرفة والإبداع في تطبيق أساليب التقويم البديل بما يناسب خصائص التلاميذ المكفوفين واحتياجاتهم التربوية من خلال جعل الفصول مواقع للتأمل والاستقصاء، ويتشاركون في بناء المعرفة وتبادل الخبرات، إذ يعدّ السياق التشاركي سياق مهماً لتعلم المعلم من خلال نهج اجتماعي تأملي حواري منظم.
- ✓ توفير التطبيقات العملية للممارسات المهنية في مدارس النور عن طريق التعلم الخبراتي دعم الانتقال من النظرية إلى التطبيق العملي وهو ما انعكس على مستوى المعلمين في توليد المعلومات الخاصة بأساليب التقويم البديل وتوظيفها مع التلاميذ المكفوفين في مجال تدريس الجغرافيا.
- ✓ طريقة تقديم المحتوى في مجتمعات الممارسة المهنية بشكل افتراضي وبمرونة في التوقيتات من خلال المنصة التعليمية أتاح للمعلمين فرص أفضل لتطبيق ممارسات عملية لمهارات توظيف أساليب التقويم البديل مع التلاميذ المكفوفين فضلاً عن التقويم الذاتي وتقويم الأقران ومن ثم تطوير ذاتهم لتحقيق الأهداف وإتمام التكليفات والمهمات بطرق إبداعية.
- ✓ تنوع الأنشطة والتكليفات وطريقة عرض المحتوى ساعدت المعلمين على تنفيذ التكليفات والأنشطة المناسبة لهم وتدوين الملاحظات والتساؤلات لعرضها من خلال اللقاءات المباشرة مما زاد فرص التعلم

وشجع المعلمين على مشاركة خبراتهم مع زملائهم ذوي الاهتمام المشترك عبر اللقاءات المتزامنة على ZOOM.

- ✓ الاعتماد على اللقاءات المتزامنة الافتراضية بدلاً من اللقاءات المباشرة المتبعة في مجتمعات الممارسة المهنية التقليدية جاء مناسباً لظروف جائحة كورونا والتي كان يصعب معها لقاء المعلمين بشكل مباشر مما يسر على المتعلمين الحضور دون تخلف عن الجدول المعلن.
- ✓ تقديم المحتوى بأكثر من شكل وأكثر من وسيط يختار من بينها المعلم ما يناسبه شجع المعلمين على تتبع المحتوى بالطريقة الأنسب هو ما راعى الفروق الفردية بينهم وساعدهم على أداء التكليفات والأنشطة والمهمات المتنوعة وتوليد المعلومات الخاصة بأساليب التقويم البديل المناسبة للمكفوفين وفق المعايير المحددة لذلك وتشارك الأفكار والآراء بهدف تطوير الذات والآخرين.

تفسير النتائج في ضوء النظريات:

- النظرية البنائية الاجتماعية. حيث تعتمد مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية على المشاركة المستمرة للخبرات والاستقصاء التشاركي لإحداث تغير مفاهيمي وعمق معرفة وحل المشكلات وابتكار أداءات جديدة وتعديل الممارسات المهنية الحالية من خلال تجريب الأفكار الجديدة والتأمل في الممارسات المهنية بهدف تطويرها. وهو ما تم مراعاته في بيئة التعلم الافتراضية المستخدمة في هذا البحث من خلال تفاعل المعلمين مع الآخرين ومشاركة أفكارهم وتجاربهم الميدانية في وسط اجتماعي داعم.
- نظرية تعلم الكبار. حيث ترتبط مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية بفلسفة نظرية تعلم الكبار والتي توجه بضرورة تعليم الكبار من خلال مشكلات واقعية وأن دوافعهم للتعلم يجب أن تكون دوافع ذاتية كما أنهم قادرون على تحمل مسئولية تعلمهم وتوجيه ذواتهم. (Van Lare, M., & Brazer, S 2013) (Knowles, M 1980) وهو ما تم الاعتماد عليه في اختيار العينة في هذا البحث من معلمي مدارس النور للمكفوفين لمناقشة خصائص التلاميذ المكفوفين ومشكلات تعليمهم وتأهيلهم وكيفية التصدي لها من خلال التقويم البديل.
- النظرية الاتصالية. وفقاً للنظرية الاتصالية Connectives Theory والتي تقدم دعماً متميزا للتعلم القائم على الشبكات ومجتمعات التعلم التي تجمع أفراداً يتبادلون الأفكار حول موضوع معين مشترك لاكتساب المعارف والمهارات عبر بيئات التعلم من خلال مواقف اجتماعية تواصلية، وهو ما اعتمد

عليه البحث الحالي عن طريق تقديم المحتوى العلمي الخاص بأساليب التقويم البديل ومعايير توظيف كل أسلوب مع التلاميذ المكفوفين من خلال نظام تعلم الكتروني LMS يسمح بأبداء الآراء وتشارك المعلومات والخبرات التعليمية من خلال غرف المناقشة أو من خلال اللقاءات المباشرة على ZOOM، بما يدعم تحاور المتعلم مع ذاته ومع الأقران وجميع الأدوات التعلمية التي يتفاعل معها على LMS والتي يتم من خلالها التواصل بين المعلمين ذوي الاهتمام المشترك لتحقيق الأهداف أفضل النتائج.

- نظرية التعلم بالملاحظة. حيث ترتبط مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية أيضاً بنظرية التعلم بالملاحظة عند باندورا والتي تؤكد أن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه من خلال الملاحظة والمحاكاة لمواقف وسلوكيات الآخرين، كما أن الوسط الاجتماعي له دور فاعل في اكتساب المعرفة فالمهارات التي يتعلمها الأفراد بتعاون الأفراد في وسط اجتماعي تتجاوز ما يمكن أن ينجزه الفرد بمفرده، وعليه فإن بناء المعارف لدى الأفراد يتم من خلال الأنشطة الاجتماعية في إطار من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ليني الفرد معرفته بعد ذلك بشكل ذاتي. **(Bandura, 1977) (Vygotsky, 1978)** وهو ما تمت مراعاته أثناء عرض المحتوى العلمي مصحوباً بالأنشطة والمهمات والتكليفات والخبرات الميدانية للمعلمين، وتشارك الخبرات والآراء واستخدام أسلوب تقويم الأقران والتقويم الذاتي من خلال التأمل في الممارسات الميدانية ما ساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج وتوصيات العديد من الدراسات التي تناولت مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية والتعلم الخبراتي ومنها:

- ✓ **دراسة زينب الزايد (٢٠١٨، ٧٤)** والتي تؤكد على أهمية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين لأنه تساعد في تحسين الأداء وتوفر آلية مناسبة للتشارك، وتؤدي إلى نتائج ملموسة على أرض الواقع، مع ضرورة التركيز على الاستقصاء التشاركي القائم على التأمل والحوار حول وجهات نظر مختلفة، ومن مصادر عدة. وتوسيع مجال هذا الاستقصاء ليشمل الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطالبات؛ والتأمل في الافتراضات، ومن ثم إحداث تغييرات جذرية في الممارسة، وتنويع الاجتماعات في المدرسة الواحدة لتشمل فرق متعددة التخصصات إضافة إلى اجتماعات الفرق التخصصية. وكذلك تكوين شبكات على مستويات أوسع من نطاق المدرسة لتبادل الخبرات بين فرق مجتمعات التعلم المهنية من مدارس مختلفة.

- ✓ **كما أكدت دراسة سلوى يوسف (٢٠١٩، ٥٨٨)** على دور مجتمعات الممارسة في تنمية جميع مكونات رأس المال المهني للمعلم والذي يشمل رأس المال البشري من خلال انتاج مخزون معرفي مشترك، وراس المال الاجتماعي بما يشمله من علاقات شخصية واجتماعية وتفاعلات متواصلة بين افرادها، وراس المال القائم على القرارات من خلال التوصل الى قرارات واحكام لمواجهة المشكلات والقضايا المهنية المختلفة
- ✓ **دراسة خالد مالك ودينا عاصم** (٢٠١٩، ٧٥– ٧٩) والتي أكدت على أهمية مجتمعات التعلم المهنية في الحصول على معلمين أكفاء للارتقاء بعملية التعلم وتحسينها وتحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تصميم البرامج التدريبية اللازمة لفرق مجتمعات التعلم المهني في ضوء معايير تشكيل الفرق.
- ✓ **دراسة عفاف جايل (٢٠٢٠، ٣١١)** والتي أوصت بضرورة الاهتمام بتأسيس مجتمعات تعلم مهنية رقمية قائمة على الممارسة والتواصل المتبادل للأفكار والمعلومات بين المعلمين بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها لدعم الكفايات التدريسية والمهنية.
- ✓ **كما أوصت العديد من الدراسات بالاهتمام بالتعلم الخبراتي لتعزيز التفكير الإبداعي والتأملي ومهارات التفكير المختلفة ومهارات حل المشكلات ومنها** دراسة كل من: (إيمان لطفي، ٢٠٢٠) (خلف الله محمد، وآخرون ٢٠٢١) (جودت سعادة، لارا خشاشنه، ٢٠١٨) (فوزية الغامدي، شروق الجار الله، ٢٠٢٠) (هناء عمرو، جودت المساعيد، ٢٠١٥) (Snow, K., Wardley, L., Carter, L., Maher, P.2019) (Saalh, S. M. 2014)

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بما يلي:

- ✓ الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة لمعلمي مدارس النور للمكفوفين بجميع مراحل التعليم وخاصة في التعليم الأساسي لتعزيز مفاهيم التعلم مدى الحياة والتعلم الذاتي والتنمية المهنية المستدامة لمعلمي المستقبل وذلك من خلال توظيف مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية.
- ✓ الاهتمام بممارسات التدريس الخاصة بأساليب التقويم البديل في مجال الجغرافيا مع وضع معايير لتوظيفها لتلبي احتياجات التلاميذ المكفوفين وتساعد في تحقيق متطلبات تعليمهم والحد من المشكلات المرتبطة بظروف إعاقتهم والتي قد تحول دون تحقيق الأهداف.
- ✓ الاهتمام بتنمية مهارات توليد المعلومات ومهارات التعلم الذاتي لمعلمي الجغرافيا من خلال برامج تدريبية لتعزيز التنمية المهنية المستدامة وما يرتبط بها من مهارات ذات صلة بالتجديد والتفكير خارج الصندوق بما يدعم مهارات التدريس ومهارات التفكير الإبداعي لديهم.
- ✓ الاعتماد على مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية كبديل للتقليدية نظراً لمرونتها ولأنها تيسر إتاحة التعلم في أي وقت وأي مكان مما يتيح إمكانية التواصل بين ذوي الاهتمام المشترك في مختلف الإدارات التعليمية وهو ما يثري تلك المجتمعات ويضاعف الخبرات التي يمكن تشاركها الكترونياً.
- ✓ الاعتماد على التعلم الخبراتي نظراً لارتباطه بالتجريب والتأمل في الممارسات خاصة عندما يتعلق الأمر بتنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة أو إعدادهم قبل الخدمة.

مقترحات البحث: في ضوء نتائج وتوصيات البحث، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- ✓ فعالية بيئة تدريب معكوسة قائمة على التنظيم الذاتي لتنمية مهارات التدريس للتلاميذ المكفوفين لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور.
- ✓ فعالية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم كفاءة الذات المهنية لدى معلمي المكفوفين بمدارس النور بالمرحلة الثانوية لتنمية الأداء التدريسي لديهم.
- ✓ فعالية برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الثانوية لتنمية مهارات استخدام التقويم البديل في تدريس الجغرافيا بمدارس الأمل للصم.
- ✓ فعالية برنامج تدريبي لمعلمي الجغرافيا بمدارس الامل للصم بالمرحلة الإعدادية المهنية قائم على تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية مهارات توليد المعلومات وكفاءة الذات المهنية.

مراجع البحث

إسراء عبد اللطيف محمد متولي (٢٠٢٠). مجتمعات الممارسة الالكترونية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٣١، ع ١٢٢، ابريل ٢٠٢٠، ٣٧٩- ٤٥٨.

أسماء موسى محمود الحجوج (٢٠١٩). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو مهارات توليد المعلومات لدى طلية المرحلة المتوسطة في محافظة الخفجي في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٣٥، ع ٩، ٢٥٦- ٢٧٤.

أماني أحمد رفعت (٢٠١٣). دور المكتبات الجامعية في تطوير طرق تقويم الطلاب المكفوفين: دراسة تجريبية، مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات، جامعة القاهرة، ع ١٠، ٧- ٣٠.

إيمان محمد عبد العال لطفي (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج ٥٣، ع ٢، ٢-٦٩.

باسم صبري محمد سلام (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب

جودت أحمد سعاد (٢٠١٤). التعلم الخبراتي أو التجريبي. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جودت أحمد سعادة، لارا حسن خشاشنه (٢٠١٨). تدريس اللغة العربية لطالبات الصف السابع بأسلوبي انظر قبل أن تسمع وبناء الثقة والمحافظة عليها من أساليب التعلم الخبراتي وأثر ذلك في الدافعية والتحصيل، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، مج ٤٥، ٢٣٧- ٢٥١.

حلمي محمد حلمي الفيل، هالة سعيد أبو العلا (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدي طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. المؤتمر الدولي الثاني: تطوير البحث العلمي في التعليم العالي الفترة من ١٣ - ١٦ يونيو ٢٠١٥، كوالالمبور- ماليزيا.

خالد عبد الرازق السيد (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الاسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

خالد مصطفى محمد مالك، دينا ماهر عاصم (٢٠١٩). كفايات الإدارة التعليمية وتكنولوجيا التعليم اللازمة لمجتمعات التعلم المهنية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي – كلية التربية- جامعة عين شمس، ع٤٤، يوليو ٢٠١٩، ٧٤- ١٩٨.

خلف الله حلمي فاوي محمد، سالم بن حمد بن ناصر الهاجري، عبد الفتاح جاد مصطفى (٢٠٢١). فاعلية التعلم الخبراتي في تدريس الرياضيات لتنمية عمق المعرفة الرياضية وتحسين اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢٤، ع ٤، ١٩٦- ٢٢٧.

دايفيد كولب (٢٠١١). التعلم التجريبي.. التجربة كمصدر للتعلم والتطور. ترجمة مؤسسة إيلاف ترين للنشر

دوفور، ريتشارد، دوفور، ربيكا، إيكر، روبرت، وماني، توماس. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (٢٠١٤). التعلم عن طريق العمل دليل للمجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل. الدمام: دار الكتاب التربوي.

ريتشارد، فلان، ماني، توماس (٢٠١٤). التعلم عن طريق العمل، ترجمة مدارس الظهران، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

زينب بنت عبد الله الزايد (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٥٥- ٧٩.

سلوى حلمي علي يوسف (٢٠١٩). تصور مقترح لتنمية رأس المال المهني لمعلمي المدارس الابتدائية في ضوء مجتمعات الممارسة التقليدية والافتراضية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ٥٥٦- ٦٣٥.

سمر بنت عبد العزيز الشلهوب، فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكساب معلمات الرياضيات مهارات استخدام التقويم البديل في تدريسهن وأثر ذلك على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالباتهن، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٢٤، ٤٣٣- ٥١٤.

سوسن مجيد (٢٠١١). تطورات معاصرة في التقويم التربوي، دار صفا للنشر والتوزيع، الأردن: عمان.

سوسن محمد مجيد (٢٠١١). تطورات معاصرة في التقويم التربوي، دار صفا للنشر والتوزيع، الأردن: عمان

سوسن محمود محمد (٢٠١١). تقييم خدمات التدريب الحسي المقدمة للأطفال المعاقين بصرياً، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، مج ٣٨، ع ٢، ٣٧٤- ٣٩٠.

سيف بن محمد بن حلفان الشعيلي، حسام الدين السيد محمد إبراهيم (٢٠٢٠). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع ١٢٦، أكتوبر ٢٠٢٠، ٤٦٥- ٤٩١.

شادي عبد الحافظ حميد (٢٠١٣). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).

شامة جابر يوسف (٢٠١١). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعارض المعرفي في تنمية التفكير التوليدي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٢، ١٣٣- ١٤٥

شامة جابر يوسف (٢٠١١). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعارض المعرفي لتنمية التفكير التوليدي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٢، ١٣٣- ١٤٥.

صلاح حمدان اللوزي، سوسن محمود محمد (٢٠١١). تقييم خدمات التدريب الحسي المقدمة للأطفال المعاقين بصرياً، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، مج ٣٨، ع ٢، ٣٧٤- ٣٩٠.

طارق كامل سلمان أحمد (٢٠١١). أساليب التدريس والوسائل التعليمية وطرائق التقويم ومشكلات تعليم المكفوفين كما يدركها المعلمون بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة النيليين، السودان، ١- ١٥١.

عبد الرحمن إبراهيم حسين (٢٠٠٣). تربية المكفوفين وتعليمهم. القاهرة، عالم الكتب.

عبد الرحمن إبراهيم حسين (٢٠٠٣). تربية المكفوفين وتعليمهم. القاهرة، عالم الكتب.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. الجزء الرابع، القاهرة، زهراء الشرق.

عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحي (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٣.

عبد الله مهدي عبد الحميد طه (٢٠١٥). أثر تفاعل الخرائط الذهنية ونمط التعلم والتفكير في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها في الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع ٥٨، فبراير ٢٠١٥، ٢٢٥- ٢٦٧.

عفاف محمد جايل (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام محافظة أسيوط، العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٨، ع٢، ابريل ٢٠٢٠، ٣٢١- ٢٥٣.

فاطمة حجاجي أحمد (٢٠١٢). مقرر مقترح في الثقافة التاريخية قائم على توليد المعلومات وتقييمها لتنمية الوعي بالقضايا السياسية المعاصرة لدى الطالبة المعلمة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٤٠، ١٤- ٦٤.

فوزية خميس سعيد الغامدي، شروق أحمد الجار الله (٢٠٢٠). فاعلية أسلوب التعلم الخبراتي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ١٠٩، ج٢، ٩٣٧- ٩٧١.

كمال الدين هاشم (٢٠٠٦). التقويم التربوي، الرياض، مكتبة الرشد.

لوريس إميل علد الملك (٢٠١٢). تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والانجاز المعرفي في البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية تدريس مشجعة للتشعب العصبي، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٥، ع٢، ٢٠٣- ٢٤٨.

ليلى عبد الله حسام الدين، حياة علي رمضان (٢٠٠٧). فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الإنجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، ع١٠، م٢، ١٢١- ١٧٠.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

محسن محمد منصور (٢٠١٠). تطوير منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل المنظومي وأثره في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات الفيزيائية وتوليد الأفكار وتقييمها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد بخيت السيد أحمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نموذج زاهوريك في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات توليد المعلومات والوعي بقضايا التنمية الاقتصادية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج٧٧، سبتمبر ٢٠٢٠، ٢٠١٥- ٢٠٥٦.

المرحلة الثانوية مجلة أسيوط، كلية التربية، (ع ٥).

موسى أحمد المشيخي، حمزة عبد الحكم الرياشي (٢٠١٨). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع ١٠ ، ١٠١ - ١٥٣.

نجاح السعدي عرفات (٢٠٠٨). فاعلية دورة التعلم الخماسية في تدريس الأحياء على تنمية التحصيل وتوليد المعلومات وتقييمها والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، الفيوم، ع٨، ١٩٤- ٢٨٨.

نوره عوضه الأسمري (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. مجلة العلوم، التربوية والنفسية- المركز القومي للبحوث، مج ١ع ١٠، ٦٠ - ٩٤

هاما عبد الرحمن منصور (٢٠١٢). فعالية استراتيجية PODEA المعدلة القائمة على التعلم النشط في تصحيح المفاهيم البيولوجية البديلة وتنمية مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

هبه هاشم محمد هاشم (٢٠١٤). تأثير التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٥٩، ٧٩- ١٢٠.

هبه هاشم محمد هاشم (٢٠١٥). برنامج تدريبي مقترح قائم على الاقتصاد المعرفي لتنمية المهارات الأدائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية ومهارات توليد المعلومات لدى تلاميذهم، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٦٧، ٥٥- ١١٨.

هناء محمد عمرو، جودت أحمد المساعيد (٢٠١٥). استخدام أسلوبي طاولة روبين والدببة الثلاثة من أساليب التعلم الخبراتي في تدريس العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة عمان، وأثرهما في التحصيل والتفكير الإبداعي، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن،١- ١٤٥.

وسام فيصل الفرغلي (٢٠١٣). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

Association of Experiential Adult Education (2014). Association of Containing Education, what is Experiential Education? Available At: https://www.aee.org/what-is-experiential-education

Barraga, N. and Erin, J. (1992). Visual Handicaps and Learning. Texas: Proed.

Beliveau, M. and Rutberg, J. 1981. Orienting the Visually Impaired Child to the Recreation Setting. In Kelly, J. (Editor), Recreation Programming for Visually Impaired Children and Youth. New York: American Foundation for the Blind.

Blitz c. (2013). Can online learning communities Achieve the Goals of traditional professional learning communities? What the literature says Retrieved on, Available At: http//ies ed gov / nee / edlaBs / orgions midat lantie / pd F / R E l _ 2013013. PDF

Chin &David, E (2000). Learning in science A comparison of Deep &surface Approaches Journal of Research in science Teaching Vol 37. NO.2pp109-138.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. Review of Research in Education, 24, 249-305

Davis, L. (2016). A Phenomenological Case Study That Examines the Process of Developing Professional Capital Among Administrators for The Purpose of Advancing

District-Wide Improvement Initiatives, Doctor of Educational Leadership, Lamar University.

Donaldson, S. (2016). Web 2.0 Tools and Communities of Practice: Bridging Gaps in Novice Teacher Training, doctoral dissertation, Walden University.

Gass, M.A., Gillis, H.L., Russell, K.C. (2012). Adventure therapy: Theory, Research, and Practice. New York, NY: Routledge

Heinze, T. (1986). Communication Skills. In Scholl, G. (Editor), Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice. New York: American Foundation for the Blind

International Journal of Instruction (2020). The Use of Experiential Learning as a Teaching Strategy in Life Sciences, July 2020, Vol.13, No.3.

Katula, R. A., & Threnhauser, E. (1999). Experiential Education in The Undergraduate Curriculum. Communication Education, 48(3), 238-255

Knowles, M. S. (1980). The modern practices of adult education. Andragogy versus pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge

Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. The SAGE handbook of management learning, education and development. - Los Angeles [u.a.], 42-68

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2 Ed.). Upper Saddle River, NJ.

Matanga, Zephonia. 2000. Assessing the Needs of Visually Handicapped Students and Workers. Unpublished Ph.D. Dissertation. Toronto: The University of Toronto.

Myers, S. E. (2017). Virtual Communities of Practice: A Study of Capacity-Building Professional Learning for Teachers, Doctor of Education, University of Kansas.

Saalh, S. M. (2014). The Effect of Combining Video Lectures and Kolb Experiential Learning on EFL Student-Teachers' Ability to Teach Communicative Course book and their Teaching Competencies. Journal of College of Education For Women, University of Baghdad, 25 (4), 1139- 1156.

Schwartz, M. (2015). Best Practices in Experiential Learning, The Learning and Teaching Office, 1-20. Retrieved November 28, 2019, Available At::https://www.mcgill.ca/eln/files/eln/doc_ryerson_bestpracticesryerson.p

Scurr, A. C. G. (2017). Teacher Learning in Online Communities of Practice, Doctor of Education, Grand Canyon University.

Snow, K., Wardley, L., Carter, L., Maher, P. (2019). Lived Experiences of Online and Experiential Learning Programs in Four Undergraduate Professional Programs. Collected Essays on Learning and Teaching, 12, 79 – 93.

Van Lare, M., & Brazer, S. (2013). Analyzing learning in professional learning communities: A conceptual framework. Leadership and Policy in Schools, 12, 374–396

Walker, A. E. (2017). Elementary Teacher's Perception of Professional Capital within Their community of practice, PhD, Mercer University.

Wenger, E.& Wenger, B. (2015). Introduction to Communities Of Practice: A Brief Introduction of the concept and its uses, Available At: https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/