



MEDIU

ICOEPS 2023

المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية

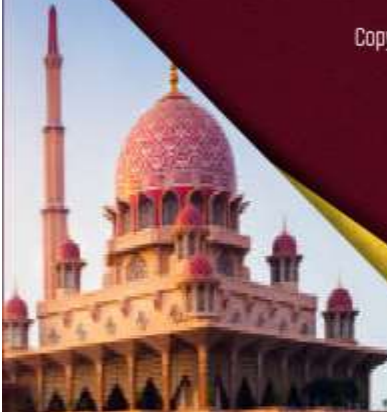
4TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATIONAL STUDIES & PSYCHOLOGY,
FACULTY OF EDUCATION,
AL-MADINAH INTERNATIONAL UNIVERSITY (MEDIU) - MALAYSIA

10-11 JANUARY 2024

Copyright © Al-Madinah International University DU017(B23)



كلية التربية
Faculty of Education





المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS 2023)

عنوان المؤتمر

مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة

شعار المؤتمر

نحو رؤية استشرافية لمستقبل التربية

هيئة التحرير

الأستاذ المشارك الدكتور / أيمن عايد محمد ممدوح

الأستاذ المساعد الدكتور / بوبولا كريم حامد

الأستاذ المشارك الدكتورة / أمل محمود علي

الأستاذ المشارك الدكتورة / إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المساعد الدكتورة / نجوى علي غريب

الإخراج الفني والتنسيق

الأستاذ / أحمد عبد الحميد مهدي

الأستاذ / سيد أبو بكر عبد الله

ICOEPS 2023

المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية - ICOEPS 2023

كلية التربية

جامعة المدينة العالمية – ماليزيا

كتاب المؤتمر

2023

حقوق الطبع محفوظة 1445هـ / 2023م

جميع حقوق الملكية الفكرية والأدبية محفوظة لكلية التربية بجامعة المدينة العالمية-ماليزيا، ويحظر طبع، أو تصوير، أو ترجمة، أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأً، أو تسجيله على وسائط إلكترونية، أو إدخاله كاملاً أو مجزأً على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة خطية مسبقة من كلية التربية بجامعة المدينة العالمية-ماليزيا.

المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS 2023)

مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة

كلية التربية بجامعة المدينة العالمية - ماليزيا ©

الناشر

كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

Al-Madinah International University ([MEDIU](http://mediu.edu.my))
Pusat Perdagangan Salak II, No, 18-G, Jalan 2/125e, Taman Desa Petaling, 57100 Kuala Lumpur | Malaysia.

البريد الإلكتروني: icoeps@mediu.edu.my

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
م	كلمة معالي مدير الجامعة وراعي المؤتمر معالي الدكتور عبد الله سعد العريفي
س	كلمة الأستاذ الدكتورة أسماء بنت عبد الرحمن وكيلة الجامعة للبحث العلمي والتطوير والابتكار
ف	كلمة الأستاذ المشارك الدكتور وان مت بن الحاج سليمان وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية
ق	كلمة عميد كلية التربية ورئيس المؤتمر الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح
ت	كلمة هيئة التحرير
1	بحث رقم 1: الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهميته في تطوير مخرجات التعلم: دراسة ميدانية محافظة إربد الأستاذ المشارك الدكتور تماره محمود نصير
15	بحث رقم 2: فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى متعلميها الأستاذ المشارك الدكتور وليد محمود أبو اليزيد
34	بحث رقم 3: أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة الدكتور. أنوار بنت حماد بن محسن الرشيد
63	بحث رقم 4: تطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة الدكتور. حياة بنت عبدالعزيز نياز
88	بحث رقم 5: متطلبات تفعيل القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة: دراسة تحليلية استاذ دكتور/ فاطمة عبد المنعم محمد معوض
104	بحث رقم: 6 تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة الأستاذ الدكتور أحمد بن محمد آل خيره عسيري
109	بحث رقم: 7 التحول الرقمي لطلاب الجامعة دراسة تحليلية لمقرر الأخلاق الإسلامية وآداب

الأستاذ الدكتور سارة بنت صالح محمد المصطفى

- 136 بحث رقم: 8 تعليم اللغة في ضوء اللسانيات النفسية
دكتورة / شيخة عبدالله الزعابي
- 159 بحث رقم: 9 المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات
السعودية من وجهة نظر الطلاب ومشرفيهم
الأستاذ الدكتور عائض بن سعيد الغامدي
- 198 بحث رقم: 10 التعليم الجامعي لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمدارس العليا للتربية والتكوين
إكراهات الواقع وآفاق التطوير على ضوء متطلبات الإصلاح
الأستاذ الدكتور عزيز لبيهي
- 200 بحث رقم: 11 دور الأستاذ الجامعي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
د. علي بن حمد ريان
- 208 بحث رقم: 12 التطوير المهني الرقمي للمعلم وانعكاساته الإيجابية على الميدان التعليمي
في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة
د. نسيم عبن عبد الهادي محمود الهوساوي
- 223 بحث رقم: 13 مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات: بنيته العملية وخصائصه
السيكومترية باستخدام نظرية استجابة الفقرة
الأستاذ المشارك الدكتور يوسف عبد القادر علي أبو شندي
- 233 بحث رقم: 14 تصور مقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات
الثورة الصناعية الخامسة
الأستاذ الدكتور مفلح دخيل الكلبي
- 268 بحث رقم: 15: مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من
وجهة نظر المعلمات
أ/ عفاف علي المغربي استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
- 287 بحث رقم: 16: فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة

الصفحة	الموضوع
	أ/ وائل زين فاخرجي
303	بحث رقم 17: درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة من وجهة نظر مشرفات العلوم بالمملكة العربية السعودية أ/عبير بنت يوسف عاشور قشقرى الاستاذ المساعد الدكتور: Popoola Karem Hamed
321	بحث رقم 18: الكفاءات الرقمية للتطوير المهني للمعلمين من خلال التدريب : نموذج مفاهيمي أ/ آمنة حسن دماس – استاذ مشارك دكتور/ إيمان قطب
334	بحث رقم 19: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية أ/ وفاء عمر احمد الغامدي- الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد ممدوح
353	بحث رقم 20: القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطبئي التعليم بالمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع الأستاذ/ عبد الخالق سويلم المرواني
368	بحث رقم 21: واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الالكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية أ/ منى حميد عبد القادر الهندي- الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود
391	بحث رقم 22: واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام أ/ جمعان بن سعيد الغامدي- الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان بن محمد مبروك قطب
410	بحث رقم 23: توظيف لغة الجسد ودورها في تحسين آداء الطلبة في مادة اللغة العربية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات في جدة أ/ نورة زهران
428	بحث رقم 24: دور القصة الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي في تعلم اللغة العربية أ/ سميرة محمد رسلان فلمبان- الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان قطب
447	بحث رقم 25: فاعلية استخدام استراتيجيات الاستشكشاف في تنمية المحصلة القرائية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة أ/ عبدالله سالم حامد الزهراني
465	بحث رقم 26: واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف

الصفحة	الموضوع
485	أ/ ماجد بن نهيل سبت الظاهري - الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان بن محمد مبروك قطب بحث رقم 27: برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة أ/ محمد خلوفه عبد الله الشهري
509	بحث رقم 28: واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية أ/ منى حميد عبد القادر الهندي - الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي إبراهيم
530	بحث رقم 29: واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في محافظة جدة أ/ نسرين عبدالرحمن محمد نظيف - أ.د.م/ أمل محمود علي
543	بحث رقم 30: تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة: الفلسفة والمنهج أ/ غادة وداعة سيد أحمد الفلكي - الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
555	بحث رقم 31: واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية أ/ غدير هاشم يوسف أمير - الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
576	بحث رقم 32: درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير أثناء تفعيل التعليم عن بعد من وجهة نظر القيادات أنفسهم في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين أ/ فاطمة السيد حسن الهاشمي - استاذ مساعد دكتور/ شمس العالم كبير السعيد استاذ مشارك دكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح
601	بحث رقم 33: دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية أ/ فاطمة عبدالله باسعد - الأستاذ المشارك الدكتورة/ هديل محمد عاشور
616	بحث رقم 34: متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية أ/ فاطمة حويس
647	بحث رقم 35: المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية أ/ فهد عوده عواد العطوي - استاذ مشارك/ إيمان محمد مبروك قطب
680	بحث رقم 36: العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض

الصفحة	الموضوع
697	أ/ فوزية بنت إبراهيم الزهراني الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي بحث رقم 37: أثر إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية أ/ مها الماضي
718	بحث رقم 38: واقع أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة أ/ خديجة الطيب آدم/ أيمن عايد محمد
736	بحث رقم 39: التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أ/ امنه هادي حسن عثمان استاذ مشارك دكتور/ بوبولا كريم حامد
751	بحث رقم 40: الاحتياجات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل دولة قطر أ/ إيمان عزت محيي الدين الزيني استاذ مشارك دكتور/ أمل محمود علي
766	بحث رقم 41: فعالية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات أ/ السيد الراوي استاذ مشارك دكتور/ أمل محمود علي
788	بحث رقم 42: اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة والمعوقات التي تواجههن أمل فهد علي الخزي الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
817	بحث رقم 43: دور الوالدين في تحصين أبنائهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية أ/ بندر بن محسن صالح الحارثي الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي
841	بحث رقم 44: واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام أ/ جمعان بن سعيد الغامدي الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
858	بحث رقم 45: وعي معلمات الطفولة المبكرة بإدارة تعليم الرياض بمعايير التعلم الإلكتروني أ/ جيلان عيد السميري استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
888	بحث رقم 46: دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية من خلال توظيف المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس أ/ حنان معلا عبدالله الأحمد استاذ مشارك دكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح
907	بحث رقم 47: مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات

الصفحة	الموضوع
	أ/ عفاف علي المغربي استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
923	بحث رقم 48: فاعلية استراتيجية الويب كويست (Web Quest) لتدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي
	أ/ سلمان سليمان جابر غزواني- الأستاذ المشارك الدكتور: إيمان محمد مبروك قطب
941	بحث رقم 49: دور الذكاء الاصطناعي في تشكيل صورة مدرسة المستقبل (دراسة استشرافية للمستقبل)
	أ/ عبدالعزيز مدين فروان الشراري - الأستاذ المشارك الدكتور / أيمن عايد محمد عايد
956	بحث رقم 50: تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة: الفلسفة والمنهج
	أ/ غادة وداعة سيد أحمد الفكي- استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
968	بحث رقم 51: العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض
	أ/ فوزية بنت ابراهيم الزهراني - استاذ مشارك دكتور/ / أمل محمود علي
986	بحث رقم 52: تطوير منصة نظام إدارة التعلم للمعلمين والمتعلمين في برنامج فني رعاية المرضى (المصطلحات الطبية) في الأكاديمية الصحية بالمملكة العربية السعودية
	أ/ لمياء إبراهيم سعد النفيسه
996	بحث رقم 53: مدى استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين
	أ/ محمد عبدالرحيم عايد الصبحي
1016	بحث رقم 54: برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة
	أ/ محمد خلوfoه عبد الله الشهري
1041	بحث رقم 55: تنمية التفكير الابداعي في منصة مدرستي لطلاب الصف الأول الثانوي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية
	أ/ مصباح احمد الصحفي الأستاذ المشارك الدكتور إيمان محمد مبروك قطب.
1064	بحث رقم 56: واقع توظيف منصة بمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.
	أ/ منى محمد عوض عبد الله - الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
1078	بحث رقم 57: واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية
	أ/ منى حميد عبد القادر الهندي - الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي إبراهيم

الصفحة	الموضوع
1101	بحث رقم 58: أسس برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية تريز (TRIZ) لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة أ/ منيرة أحمد محمد بن خميس -الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي إبراهيم
1125	بحث رقم 59: " فاعلية برنامج إثرائي قائم على استخدام منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهاراتي توليد الأفكار وإنتاج المشاريع لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة " أ/ مها بنت عوض بن مرزوق المطيري - استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
1141	بحث رقم 60: اساليب القيادة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالنمو المهني و الروح المعنوية لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية أ/ ناصر محمد ابراهيم مجمعي
1170	بحث رقم 61: دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة أ/ وديع بن سفري سفر الحربي
1209	بحث رقم 62: واقع مهارات الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة أ/ وفاء عابد منور الحربي الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح
1229	بحث رقم 63: قائمة معايير مقترحة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية ياسمين ممدوح محمد فتحي الألفي - الأستاذ المشارك الدكتور إيمان محمد قطب
1240	بحث رقم 64: فاعلية استخدام مدخل STEM في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي أ/ ماجد محمد حسن المالكي- باحث دكتوراه الفلسفة في التربية قسم المناهج وطرق التدريس.
1257	بحث رقم 65: صعوبات تعليم وتعلم اللغة الألمانية كلغة أجنبية أ/ خولة بنت إبراهيم حسن - الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان بنت محمد مبروك قطب
1265	بحث رقم 66: تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي أ/ عبدالله بن راشد التميمي - الأستاذ المشارك الدكتور/إيمان محمد مبروك قطب بكلية التربية
1291	بحث رقم 67: دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات أ/ علوية محمد عبدالله الأحمرى - استاذ مساعد دكتور. بوبواولا كريم حامد
1306	بحث رقم 68: واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس

الصفحة	الموضوع
	الحكومية في المملكة العربية السعودية
	أ/ منى حميد عبد القادر الهندي - أستاذ مشارك دكتور / أمل محمود علي إبراهيم
1328	بحث رقم 69: واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.
	منى محمد عوض عبد الله - الأستاذ المشارك الدكتور/ إيمان محمد مبروك قطب
1341	بحث رقم 70: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية
	أ/ وفاء عمر احمد الغامدي - استاذ مشارك الدكتور / أيمن عايد محمد ممدوح
1359	بحث رقم 71: التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات و علاقته بالمعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء
	أ/ مالكة محمد الراجح - استاذ مشارك الدكتورة / إيمان بنت محمد قطب
1372	بحث رقم 72: تحديات تطبيق المناهج الامريكية في الكويت: دراسة نظرية وصفية
	أ/ نادية ناصر نوري حمد - الأستاذ المساعد الدكتور: بوبولا كريم حامد
1382	بحث رقم: 73: معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية
	أ/ ريم ناصر عبد الله الصعيدي الاستاذ المشارك الدكتور أيمن ممدوح عايد
1395	EFFECTIVENESS OF A PROPOSED PROGRAM BASED ON SOME ACTIVE LEARNING STRATEGIES AND THEIR IMPACT ON CONCEPTUAL COMPREHENSION AND SELF-ESTEEM AMONG MIDDLE-LEVEL STUDENTS
	Reem Abdulaziz Mohammed Al Ali
1414	The Role of Reading to enhance the Written Production of EFL Students
	Dr.Oumelkheir CHETATHA
1424	Integration of Sustainable Development Goals(SDGs) in Higher Education Institutes: Case of Saudi Arabia
	Dr/ Hassan Mousa Haidar
1436	77: PRINCIPAL LEADERSHIP AND THE DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM AND AUTONOMY WITHIN A COLLABORATIVE SCHOOL CULTURE
	The Impact of Learners' Role on Learning Success in UAE High Schools
	Manahil Mohamed Osman Abdellatif
	Popoola Kareem Hamed
	Sukinah Al Ramel - Patricia Reeves
1456	78: TEACHERS' ATTITUDES TOWARD AND EXPERIENCES OF TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE
	Linda El-Kafri
1469	79: THE CHALLENGES FACED BY LINGUISTIC DIVERSE SYRIAN STUDENTS IN FOREIGN UNIVERSITY
	Nour Ahmad Atef -Asst. Prof. Dr. Popoola Kareem Hamed

الصفحة	الموضوع
1476	80: THE INFLUENCE OF MOTIVATION ON SAUDI STUDENTS' INTEREST TO ACQUIRE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE 1Khadeeja Basheer Khairi2 -Asst. Prof. Popoola Kareem Hamed
1483	70- The Impact of Using Formulaic Expressions on Intermediate Learners' Lexicon in the EFL Classroom A dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in TEFL A. Mohammad Bakr Dr. Ali Saud Hasan, PhD



كلمة راعي المؤتمر
معالي الدكتور عبد الله بن سعد العريفي
المدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية بماليزيا

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد الأمين وآل بيته الطاهرين وأصحابه الغر الميامين والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

- سعادة الأستاذة الدكتورة: أسماء بنت عبد الرحمن وكيلة الجامعة للبحث العلمي والتطوير والابتكار
- سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: وان مت بن الحاج سليمان وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية
- سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: عمر بن محمد دين وكيل الجامعة للشؤون الطلابية
- سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: أيمن عايد محمد ممدوح رئيس المؤتمر وعميد كلية التربية.
- سعادة الأستاذ الدكتور: داود عبد الملك يحيى الحدادي (أستاذ التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومدير المعهد العالمي لوحدة الأمة (IIMU) الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)
- سعادة الأستاذة الدكتورة: زهيرة عارف بنت عبد قداس وكيل جامعة السلطان زين العابدين (UNISZA) للشؤون الأكاديمية والعلاقات الدولية.

- سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: سهيلة بنت حسين عميدة كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)
- سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: سراج عبد الله أستاذ التربية، ونائب مدير المعهد العالمي لوحددة الأمة (IIUM) بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- السادة أعضاء هيئة التدريس والباحثين والباحثات المشاركين في المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS2023)

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته ،،

يسعدني أن أرحب بهذه النخبة المتميزة من العلماء والباحثين المشاركين في هذا التجمع العالمي، في رحاب جامعة المدينة العالمية بماليزيا، تلك الجامعة التي جسدت وما زالت تجسد كل معاني التقدم، والتطور؛ لمواكبة العصر الرقمي والانفتاح العلمي والثقافي، انطلاقاً من رسالتها القائمة على تعزيز مجموعة واسعة من المعرفة في مختلف جوانبها لخدمة الإنسانية وتعزيز تقدمها. وتأكيذاً لرؤيتها المتمثلة في: نشر المعرفة باستخدام أفضل الوسائل وأساليب التعليم، وتطوير المعرفة وتعزيز التبادل الفكري بما يتماشى مع المعايير الدولية للتميز، وخلق بيئة تعليمية وبحثية مواتية للباحثين عن المعرفة في جميع أنحاء العالم بما يخدم المجتمعات ويحافظ على قيمها الأخلاقية.

إنه لمن دواعي سروري أن يناقش مؤتمرنا اليوم قضية شغلت الرأي العالمي، ألا وهي كيفية التقريب بين التطور التكنولوجي المذهل، المتمثل حالياً في تقنيات الذكاء الصناعي والعقل البشري وإمكاناتهما في مجال التعليم، ولناقشة قضايا التربية والتعليم في زمن الحداثة والتطور التكنولوجي، وكيف يمكن للعقل البشري أن يلعب دوراً حيويًا في تحسين جودة التعليم، واستغلال إمكانات التكنولوجيا المتقدمة بشكل فعال، في ظل تغيرات العصر ومتطلبات الثورة الصناعية التي يشهدها عالمنا المعاصر، إن هذا الموضوع له أهمية خاصة نظراً لتأثير التحولات التكنولوجية الجارية على كافة جوانب حياتنا، بما في ذلك نظامنا التعليمي، الذي يشهد تطوراً سريعاً في توظيف التكنولوجيا الحديثة في مختلف جوانب العملية التعليمية، وهذا التقدم يفتح أمامنا آفاقاً جديدة لتحسين نظم التعليم، وتوفير تجارب تعلم أكثر فعالية.

مع ضرورة التأكيد على أن سعينا نحو التقدم والتطوير المستمر، يجب أن يجمع بين التطور التكنولوجي والقوة الفريدة للعقل البشري. فالتكنولوجيا يمكن أن تكون مفيدة في توسيع نطاق الوصول إلى المعرفة وتوفير أساليب تعليمية مبتكرة، ولكن ينبغي للعقل البشري أن يظل المنطلق الرئيس والقوة الحافزة وراء هذا التقدم في ظل الثورة الصناعية، التي شهدت تطورات هائلة في مجالات عدة مثل: الذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي، والواقع الافتراضي، والتحليل الضخم للبيانات. هذه التكنولوجيات تطرح تحديات جديدة تتعلق بكيفية تكاملها بشكل فعال في نظام تعليمي آمن وفعال.

ولعلها فرصة الآن لجميع القائمين على المنظومة التربوية والتعليمية والنفسية؛ لتقديم رؤى تربوية تواكب التقدم والحداثة، وتُعنى بالإبداع وترتكز على الأصالة والحفاظ على الهوية الثقافية وبما يضمن مستقبل أفضل للتربية. وكما أود أن أعرب عن خالص شكري وتقديري لجميع المشاركين في هذا المؤتمر من داخل وخارج ماليزيا، وأشكر كذلك الإخوة الزملاء الكرام في مختلف اللجان التنظيمية القائمين على أمر هذا المؤتمر، والشكر موصول لكل من أسهم في الوصول إلى هذه المحطة العلمية بهذه الصورة المشرفة.

مع خالص الدعوات الصالحات بالتوفيق والسداد.
والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الدكتور عبد الله بن سعد العريفي
المدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية بماليزيا



كلمة الأستاذة الدكتورة أسماء بنت عبد الرحمن وكيلة الجامعة للبحث العلمي والتطوير والابتكار

الحمدُ والصلاةُ والسلامُ على أشرفِ الأنبياءِ والمرسلين .

صاحبَ المعالي الدكتور عبد الله سعد العريفي المدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية
أخي الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح عميد كلية التربية بجامعة المدينة العالمية
أعضاء اللجان الموقرة والمنفذة لهذا المؤتمر فردا فردا،،
أصحاب السعادة الحضور الكريم، العلماء والأساتذة.
أبنائي الطلبة والطالبات ،،،

السلامُ عليكم ورحمةُ الله تعالى وبركاته وبعد ،

إنه لمن دواعي سروري مشاركتكم في " المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS2023)، مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة " لما يتضمن فيها القوانين والأنظمة والتشريعات والسياسات والتخطيط التربوي نحو رؤية استشرافية لمستقبل التربية قلبًا وقالبا، و يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر التقدير لسعادة مدير الجامعة أولا ولعميد الكلية ورئيس المؤتمر ولأعضاء اللجان والهيئة المنظمة لدعوته الكريمة لحضور هذا المؤتمر الذي أقيم خدمةً لمجال التربية في ظلّ المتغيرات العالمية .

يأتي هذا المؤتمر استشعارًا للحاجة التربوية إلى الاهتمام الكبير والتدخل المنظم من قبل الجهات الفاعلة والهيئات المؤثرة ، فلم يعد ممكنا تركها تتطور وتتخذ الشكل الذي تريده دون تدخل علمي تربوي مقصود تستقيم به خطاه ، فالواقع التربوي حي يتطور ويعتريه التبدل والتغير لا استشراف المستقبل، وتؤثر فيه العوامل الداخلية والخارجية ؛ وبذا فهو بحاجة إلى تخطيط تربوي جادٍ يستطيع التأثير في الثقافة والهوية والعوامل النفسية، ويحافظ على التنوع التربوي والثقافي، ويعمل على تطوير وابتكار المناهج التربوية وطرق تدريسها لجعلها قولبا واحدا سائغا للتعليم، يجاري العصر ويواكب التغيرات في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

تحتضن جامعة المدينة العالمية بمكتب البحث والتطوير والابتكار التي تدرج تحت وكالتنا ونوفر ونفتح لجميع العلماء والأساتذة والخبراء والطلبة للشراكات الدولية في جميع المجالات المذكورة الثلاث فضلا عن ذلك نقدم لكم الشراكات في البحث العلمي

والنشر الأكاديمي في المجالات العلمية المفهرسة على المستوى الوطني والدولي، ونفتح المجالات في الدعم لجميع الدول بتقديم المنتديات ، والمؤتمرات والندوات و الدورات والتدريبات والورشات والاستشارات وحقوق الملكية وبراءات الاختراع وغيرها من الأنشطة الدولية المفهرسة والتي تدخل ضمن التصنيفات الدولية وترتقي بها الجامعات من خلال الشراكات الدولية والتعاون الدولي، وذلك بتفعيل التعاون الدولي بين هذه الجامعة وجميع الدول في أرض الواقع ، فلنسمح بالحراك الأكاديمي لأجل الدين والأمة والشعب والوطن ، وكفى أن نكون من أخير الأمم كما وصف القرآن الكريم أمة نبينا محمد -صلى الله عليه وسلم- ، قال تعالى: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ) وبدعم ورعاية مباشرة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز، وولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان ولي العهد ورئيس مجلس الوزراء ، ومن قبل حكومة ماليزيا شعبا ووطنا ، وزارة التعليم العالي بماليزيا سعيا لخدمة المجالات التربوية بأقسامها وفروعها العلمية والعملية والتطبيقية على رأس اهتماماته وأولوياته، لتطوير عملية التعلم والتعليم على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة مبتكرة ونافذة مع الأخذ بأفضل الوسائل والالتزام بمعايير الجودة حيث تكون في التصنيف الأكاديمي الأول. ويسهم في سياق الاعتناء للتربية في ظل المتغيرات الثورة الصناعية الخامسة بمشاركة وبرامج يخصصها في خطته إضافة إلى طرح عدد من الفعاليات والبرامج واللقاءات من خلال هذا المؤتمر

وتعزيز التمسك لفصحى التراث في العملية التربوية ، وتعزيز الاتصال العلمي والثقافي بين جميع الطلاب والطالبات، ورفع دافعية الطلاب للتفوق والتميز في فروع العربية ، فضلا عن تعزيز اتجاه وميول الطلاب نحو العربية بوصفها ثقافة وهوية.

وفي الختام لا يفوتني أن أشيد لدعم الكبير والسخي الذي تحظى به جامعة المدينة العالمية من قادة ورؤساء أجلاء متماسكون كأسيان المشط مما أسهم في تحقيق هذا المؤتمر.

في الختام أكرز شكري لسعادة معالي مدير الجامعة ولعميد الكلية وجميع الأعضاء المنظمة لمؤتمر التربية، ولكل من أسهم في التخطيط والإعداد والتنفيذ لهذا المؤتمر، وأسأل الله أن تكون نتائجه معينة وداعمة لجهود خدمة للتربية والمربين في حقول التربية ونحس في جامعة المدينة العالمية ندعم ونشارك جميع الدول والمنظمات و المؤسسات والهيئات اللغوية والتعليمية والتربوية في وضع السياسات والتشريعات التي تخدم المجال التربوي تعليمًا وتعلمًا ، ووضع مشاريع ومبادرات نوعية تعزز مكانتها بين مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية .

والله الموفق والمستعان

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأستاذة الدكتورة أسماء بنت عبد الرحمن

وكيلة الجامعة للبحث والتطوير والابتكار

جامعة المدينة العالمية بماليزيا



كلمة الأستاذ المشارك الدكتور وان مت بن الحاج سليمان

وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد؛
إنه لمن دواعي الغبطة والسرور أن نلتقي بحضراتكم في رحاب كلية التربية بجامعة المدينة العالمية وبهذه المناسبة الطيبة والخاصة بانعقاد فعاليات المؤتمر التربوي الدولي الرابع والذي تفخر كلية التربية بتنظيمه والمعنون بـ "مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة" -وتحت شعار "نحو رؤية استشرافية لمستقبل التربية".
وبادئ ذي بدء فيني أتوجه بالترحاب الحار والشكر الجزيل لضيوفنا الأكارم من داخل ماليزيا وخارجها على تكبدهم مشاق السفر والانتقال، وحضورهم، ومشاركتهم في فعاليات هذا المؤتمر.
إنّ ما يشهده عالمنا المعاصر من ظواهر مختلفة وتحولات وتغيرات متسارعة في ظل الثورة المعلوماتية الهائلة، والثورات الصناعية المتلاحقة تفرض على التربية وعلومها المختلفة تحديات كبيرة، تمتد بين معطيات الواقع المحلي، وبين التوجه نحو العالمية، وآفاقها المتجددة في ظل التعددية الفكرية، وما تقتضيه من مرونة الفكر، واستيعاب قضايا التلاحم الفكري والثقافي ضمن سياق متوازن يُفضي إلى تفاعل إيجابي مع عالم اليوم والغد. فالعلوم التربوية بصفة عامة هي خط الدفاع الأول الذي يقف في وجه الهجمات الفكرية والثقافية والاجتماعية التي تتعرض لها المجتمعات الإسلامية من الحضارات والثقافات الأخرى، ولذا لا بد من الاهتمام بالعلوم التربوية والنفسية، والعمل على تطويرها ونشرها والتأكيد على تطبيق مخرجاتها على واقع المجتمعات.
وفي الختام أتوجه بالشكر الجزيل والتقدير والعرفان لجميع المشاركين في هذا المؤتمر والشكر خاصة لضيوفنا الكرام الذين قدموا للمشاركة فيه. كما أوجه الشكر للإخوة الكرام في اللجان التنظيمية المختلفة، ولكل من ساهم في

اخراج هذا العمل العلمي بهذه الصورة المشرفة. مع خالص الدعوات الصالحات بالتوفيق للجميع

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الأستاذ المشارك الدكتور وان مت بن الحاج سليمان

وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية



كلمة الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

رئيس المؤتمر وعميد كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

- معالي الدكتور: عبد الله بن سعد العريفي راعي المؤتمر والمدير التنفيذي لجامعة المدينة العالمية بماليزيا
 - سعادة الأستاذة الدكتورة: أسماء بنت عبد الرحمن وكيلة الجامعة للبحوث والتطوير والابتكار
 - سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: وان مت بن الحاج سليمان وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية
 - سعادة الأستاذ الدكتور: عمر بن محمد دين وكيل الجامعة للشؤون الطلابية
 - سعادة الأستاذ الدكتور: داود عبد الملك يحيى الحدادي (أستاذ التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومدير المعهد العالمي لوحدة الأمة (IIMU) الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)
 - سعادة الأستاذة الدكتورة: زهيرة عارف بنت عبد قداس وكيل جامعة السلطان زين العابدين (UNISZA) للشؤون الأكاديمية والعلاقات الدولية.
 - سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: سهيلة بنت حسين عميدة كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIMU)
 - سعادة الأستاذ المشارك الدكتور: سراج عبد الله أستاذ التربية، ونائب مدير المعهد العالمي لوحدة الأمة (IIMU) بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- أصحاب المعالي والسعادة والسيدات رؤساء وأعضاء اللجان والجلسات العلمية، والسادة أعضاء هيئة التدريس والباحثين والباحثات المشاركين في المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS2023).

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يأتي انعقاد المؤتمر التربوي الدولي الرابع للدراسات التربوية والنفسية (ICOEPS2023) لكلية التربية في جامعة المدينة العالمية بعنوان " مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة"؛ وتحت شعار "نحو رؤية استشرافية لمستقبل التربية" ليؤكد سعي الجامعة المستمر لتحقيق رؤيتها المتمثلة في أن تصبح رائدة إقليمياً ومتميزة عالمياً وذلك من خلال تكاتف جميع قطاعاتها البحثية، والتعليمية، والإدارية، في بذل أقصى الجهد والعطاء؛ من أجل النهوض بالمجتمعات في شتى المجالات، وعلى كافة المستويات: المحلية والإقليمية والدولية، والكلية إذ تنظم هذه الاحتفالية العلمية تستشعر مسؤوليتها تجاه تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها التي تضمنتها الخطة الاستراتيجية للجامعة.

و تفعيلاً لدورها في خدمة المعرفة التربوية المنبثقة من مستجدات العصر، وإبراز التجارب العربية والعالمية في تعزيز التواصل الثقافي بين الأمم من خلال محاوره الأربعة بمختلف الموضوعات المدرجة تحت كل محور والتي تؤكد في مجملها على الدور الفاعل والإيجابي للعلوم التربوية في سبيل التصدي لكافة تلك المستجدات التكنولوجية بهدف خلق رؤية تربوية أكثر إبداعاً وحدانية يتم تقديمها للأجيال الحاضرة والمستقبلية بما يضمن تحقيق أهداف الأمة على المستويين النظري والتطبيقي.

لا شك أن التطور السريع الذي يشهده عالمنا المعاصر في كافة مجالات الحياة، والمتمثلة في: التغيرات الجذرية التي فرضتها الثورات الصناعية المتلاحقة، والانفتاح الثقافي، وزوال الخصوصية، والتحديات الاقتصادية، والثقافية، والسياسية، والاجتماعية والتنموية، وظهور التكنولوجيا الحديثة، وسهولة الانتقال والاتصال، والتطورات المختلفة في جميع مجالات الحياة، وانعكاساتها على واقعنا التربوي والتعليمي. قد وضع التربية والقائمين على شؤونها أمام تحديات كبيرة للقيام بأدوار مأمولة، لإعداد وتأهيل كوادر بشرية أكفاء يحملون رسالة التربية والتعليم، في عالم مليء بالمعرفة والتحديات، ويعم تأثيرهم كافة قطاعات المجتمع، بالإضافة إلى إعداد البحوث العلمية الرصينة التي تتناول تلك التحديات، والمستجدات بالدراسة والبحث، وصولاً إلى أفضل السبل التربوية الملائمة لمواجهتها بطرق علمية تحقق هدفنا المأمول من جمعنا العلمي الرابع.

ويأتي مؤتمرنا اليوم بهدف استشراف مستقبل التربية في ظل التطورات العالمية المتلاحقة على كافة المستويات العلمية والتكنولوجية والفكرية، ودراسة واقع المؤسسات التربوية وآفاقها المستقبلية، والاتجاهات الحديثة للتعليم الإلكتروني وتطوير بيئات التعلم الإلكترونية، بالإضافة إلى دراسة وتحليل تأثيرات وتداعيات الثورات الصناعية على مستقبل منظومة العمل التربوي، والعمل على عودة الأيدي والعقول البشرية إلى الإطار الصناعي، والهدف منها هو دمج البشر والتكنولوجيا بعناية، مما يضمن أن كليهما يعمل معاً بشكل وثيق، وأن يزود كل منهما الآخر بفوائد لا حصر لها، وبدلاً من الخوف والارتباك من المستقبل والتكنولوجيا علينا أن نكون أكثر حماسة لنكون أكثر استعداداً له".

وكذلك الارتقاء بمستوى البحث العلمي من خلال بناء جيل من الباحثين والدارسين لديه القدرة على ابتكار طرق تواصل جديدة، واستشراف برامج التنمية المهنية لمختلف الكوادر التربوية.

إن أولى أولوياتنا الربط الوثيق بين التعليم والتدريب والبحث العلمي ومواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة؛ ليستوعب التعليم آفاق تلك الثورات الصناعية، والتوافق والتكيف مع معطياتها بمنظومة تعليمية متكاملة، وبسلم تعليمي مرن ومتنوع، لتخريج معلمين قادرين على إعداد طلابهم لمواكبة الثورة الصناعية، التي أحدثت تغيرات جوهرية في كل

مجالات حياتنا، بما يفرض على المعلم مسئوليات جديدة خاصة بمجالات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.

في الحقيقة إن التصدي لتنظيم مؤتمر دولي علمي ليس بالأمر اليسير، فالأمر يحتاج إلى جهود حثيثة من التأمل والبحث والتخطيط والاتصال والحوار، ولكن أردنا من خلال هذا العمل إثارة وعي طلاب العلم والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات بخطورة التحديات والعقبات التي تواجه الأمة الإسلامية والتي تحاول أن تدفع بها بعيداً عن أداء دورها في العطاء القيمي والثقافي والتربوي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية والإسلامية والعربية.

ولقد ضم هذا المؤتمر عدداً من الباحثين المتميزين على المستوى الأكاديمي والعلمي يمثلون عدة دول: عربية وآسيوية وأفريقية، وقد شاركوا ببحوث متميزة ذات رؤية عميقة ومستقبلية للمضي قدماً في رآب الصدع ولم الشمل ووضع سياسات وخطط ورؤى لمواجهة هذا السيل الجارف لكل مقدراتنا وثقافتنا.

إننا في هذا المؤتمر لسنا بحاجة إلى التنظير، ولكننا بحاجة ماسة إلى الحوار نحاول من خلاله إضاءة بعض النقاط المظلمة، وتوضيح بعض القضايا الغامضة، وعلى مقدار ما ننجح في استلهام هذا الفهم والاحتكام إليه، نقترّب من النجاح الذي ننشده على الصعيد العلمي والبحثي والتنموي. وإن من واجبنا - مسؤولين وداعمين- أن نقدم التحفيز والتشجيع على نحو مستمر.

وفي نهاية حديثي ... اسمحوا لي أن أتوجه بجزيل الشكر لفضيلة الأستاذ الدكتور/ عبد الله العريفي راعي المؤتمر على دعمه المتواصل في كل ما من شأنه أن يحقق الفائدة العلمية لمستقبل البحث العلمي والأمة الإسلامية.

وأخيراً أتوجه بخالص الشكر والتقدير لجميع المشاركين في هذا المؤتمر خاصة ضيوفنا الكرام من داخل وخارج ماليزيا، كما أخص بالشكر اللجنة التنظيمية الرئيسة وجميع اللجان الفرعية، ولكل من ساهم في إنجاح هذا الحدث العلمي العالمي.

وفقكم الله وسدد خطاكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأستاذ المشارك الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

رئيس المؤتمر

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد،
مما لا شك فيه أن الدراسات التربوية والنفسية حظيت باهتمام كبير وملحوظ على جميع المستويات؛ إلا أنه مازالت هناك تجارب رصينة وعملية غابت عنها الشمس ولم تظهر للنور؛ بل لم يسלט عليها الضوء كسابقاتها من التجارب التي حظيت برعاية واهتمام من جهات دولية؛ حتى كُتب لها الذبوع والانتشار على جميع الأصعدة وفي كافة القنوات التخصصية؛

ولهذا كانت فكرة هذا المؤتمر الذي ارتأت كلية التربية في جامعة المدينة العالمية أن تمنح الفرصة لمثل هذه التجارب المعاصرة والمتخصصة والتي كان لها كبير الأثر وعظيم النفع ولكن في نطاق ضيق؛ لذا استعنا بالله في محاولة إتاحة الفرصة لمثل هذه التجارب الرائدة؛ متطلعةً من خلالها لغدٍ مشرقٍ آتٍ قريب؛ آمله أن تجمع شمل الباحثين، لمناقشات القضايا التربوية والنفسية وتوضح ما لها وما عليها، وإبراز مواطن القوة والتميز، جنباً إلى جنب، ومكامن الخلل ومواضع الزلل فيها؛ محاولةً تصحيح مسارها بوضعها في مسارها الصحيح، والاجتهاد في وضع حلول أو اقتراح أفكار يُمكن أن تكون باعثاً لحياة أفضل وواقع أجمل ووضع أكمل ودراسات أشمل للعلوم التربوية والنفسية.

ولعله من المناسب أن يأتي الوقت لإعطاء العلوم التربوية والنفسية حقها في تسليط الضوء على المشكلات التي تعترضها عبر أوراق علمية واقتراحات وتوصيات يقدمها السادة الباحثون والمشاركون في هذا المؤتمر الفاعل، والذي يتوقع منه النفع والفائدة متمثلة في خطوات عملية وتطبيقية لرفعة العلوم التربوية والنفسية.

ومن هنا نبعت فكرة المؤتمر وموضوعه الرئيس هو: مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة— وتحت شعار نحو رؤية استشرافية لمستقبل التربية والذي عقدته كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا على مدار يومي الأربعاء والخميس 10-11 من شهر يناير 2024م.

وكان الهدف من هذا اللقاء العلمي العالمي ما يلي:

- 1- استشراف مستقبل التربية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- 2- دراسة واقع المؤسسات التربوية، وآفاقها المستقبلية في مختلف الدول العربية والإسلامية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- 3- دراسة الاتجاهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم وبيئاتها الافتراضية.
- 4- استقصاء وتحليل تأثيرات وتداعيات الثورة الصناعية الخامسة على مستقبل التربية.
- 5- الارتقاء بمستوى البحث العلمي من خلال بناء جيل من الباحثين والدارسين يمتلك القدرة على ابتكار طرق تواصل جديدة.
- 6- استشراف مستقبل برامج التنمية المهنية لمختلف الكفاءات التربوية المستقبل وفق خطط التنمية في مختلف المجتمعات العربية والإسلامية.
- 7- تبادل الخبرات المحلية والإقليمية والدولية في مجال الدراسات التربوية والنفسية المعاصرة.
- 8- وقد تقرر نشر هذه الأبحاث، فوقعت بعد تحريرها وتنسيقها في مجلدين، تم تحريرها من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقد روعي في اختيارها مضامينها العلمية الرصينة.

ولا يسع كلية التربية في نهاية المطاف إلا أن ترفع أسمى آيات الشكر والعرفان لكل من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر من مسئولى الجامعة وإداريين وأساتذة وطلاب وباحثين ومشاركين ومؤسسات سواء من داخل ماليزيا أو من خارجها على ما قدموا لإنجاز وإنجاح هذا المؤتمر...

والله نسأل للجميع التوفيق والسداد، وقضاء وقت ممتع كله النفع والفائدة.

هيئة التحرير

جامعة المدينة العالمية - كوالالمبور - ماليزيا

31 ديسمبر 2023

بحث رقم 1

الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهميته في تطوير مخرجات التعلم: دراسة ميدانية محافظة إربد

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN DEVELOPING
LEARNING OUTCOMES: A FIELD STUDY IRBID GOVERNORATE

د. تماره محمود نصير

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة جرش، الأردن

Dr. Tamara Mhmood Nsair,

Associate Professor of Educational Psychology, Jerash University, Jordan

tnussir@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة تعرف واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، والتعرف على أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (467) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد للعام الدراسي 2023/2022م، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد جاء بدرجة استخدام منخفضة، كما أظهرت أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين جاءت بأهمية كبيرة، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها ضرورة عقد الدورات وورش العمل التي تهتم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المعاصرة لدورها في تطوير مخرجات التعليم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعليم، مخرجات التعليم، محافظة إربد.

Abstract

The study aimed to identify the reality of the use of artificial intelligence in education from the point of view of teachers in Irbid governorate, and to identify the importance of using artificial intelligence in developing education outcomes from the point of view of teachers. The study sample consisted of (367) male and female teachers from government schools in Irbid for the academic year 2022/2023 AD. They were selected in a simple random way, and the study used the descriptive survey method, and the results showed that the reality of using artificial intelligence in education from the point of view of teachers in Irbid governorate came with a low degree of use, and it also showed the importance of using artificial intelligence in developing education outcomes from the teachers' point of view came with great importance. In light of this, the study presented a set of recommendations, most notably the need to hold courses and workshops that are concerned with employing artificial intelligence applications and contemporary technologies for their role in developing education outcomes.

Keywords: Artificial intelligence, Education, Education Outcomes, Irbid governorate.

مقدمة

شهد القرن الحالي تطور هائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي بدورها قدمت العديد من التطبيقات التي عملت على تطوير جميع الأنظمة في شتى مجالات الحياة والأنظمة التربوية لها نصيب من هذا التطور والتقدم؛ حيث ارتبط التعليم في التطبيقات التي وفرتها تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي التي هيأت بيئة رقمية متميزة للبحث ومعالجة المعلومات وتخزينها، وبما أن الذكاء الاصطناعي قد أثبتت فعاليته ونجاعته في مجالات عديدة من حياتنا مثل الصناعة، والاتصالات والتجارة، وتنظيم النقل وغيرها، فمن الممكن أيضاً أن يكون أداة فعالة لتطوير التعليم، خاصة بعد تطور النظم الخبيرة التي حلت كمستشار بشري في كثير من الأنظمة، الأمر الذي قدم إمكانية في أن يكون التعليم في المستقبل افتراضياً مرتبطاً بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة، وأن تكون المرحلة المقبلة من التعليم هي مرحلة اللقاء والاندماج بين البيولوجي والتكنولوجي.

والذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الكمبيوتر المعنية بكيفية محاكاة الآلات لسلوك البشر، وقد قام جون مكارثي بوضع المصطلح (الذكاء الاصطناعي) معرّفاً إياه بأنه علم هندسة إنشاء آلات ذكية، وبصورة خاصة برامج الكمبيوتر، فهو علم إنشاء أجهزة وبرامج كمبيوتر قادرة على التفكير بالطريقة نفسها التي يعمل بها الدماغ البشري، تتعلم مثلما نتعلم، وتقرر كما تقرر، وتتصرف كما نتصرف (عفيفي، 2014). وبدأ الذكاء الاصطناعي كظاهرة علمية خلال العقدين الأخيرين فقط بالنظر للمهارات والإنجازات الفائقة التي أصبحت تنتج عنه مجالات متعددة كالطب والصناعات والتسيير الاقتصادي ومعالجة اللغات الطبيعية وتداول الأسهم في الأسواق والأنظمة الأمنية في تحليل الصور وتميز الأصوات وغيرها (Alanezi, 2021)، وما لا شك فيه أن كل هذه التغيرات والثورة العلمية والذكاء الاصطناعي أصبحوا دالة على الثورة ومصدراً أساسياً للنمو ومحركاً فاعلاً للمجتمعات في شتى المجالات، فقد أضحى تطور وتنمية المجتمعات المعاصرة يتأثر أكبر بدرجة استخدامها للمصادر التكنولوجية والذكاء الاصطناعي، ويعد التعليم من أهم الركائز التي يقوم عليها الأمم والمجتمعات، حيث تسهم وزارة التربية والتعليم بدور أساسي في تعظيم القدرة المعرفية للطلبة بحثاً واستخداماً وتطبيقاً من خلال ممارسة نشاطاتها من تدريس ونشر المعرفة وإنتاج علمي وخدمة المجتمع من خلال تطبيق المعرفة (رقاد، 2014).

وتشير التوجهات الحديثة والأبحاث في مجال التعليم بالذكاء الاصطناعي إلى أنه كلما زادت مساحة التعلم بالتطبيقات الحديثة توفرت فرص تحسين منظومة التعليم ومواكبة التطور، حيث إن للذكاء الاصطناعي أدواراً مهمة متعددة في مؤسسات التعليم المختلفة، وما تتضمنه من عناصر يمكنه القيام بها (العزب، 2022).

كما أن التعليم بأشكاله الحديثة من خلال التعليم عن بعد والمدمج أو المتمازج أو الإلكتروني ارتبط تطوره بتكنولوجيا الاتصال والذكاء الاصطناعي، وبالتالي فكل تطور في الثاني بإمكانه أن ينعكس على الأول، ودليل ذلك التطور التدريجي التي شهدتها التعليم من المراسلة إلى الاعتماد على التلفزيون والأقراص المدمجة وشرائط الفيديو والمحاضرات التي تمكن الطالب والمتعلمين من استقبال التعليم الموجه من مكان إلى مكان آخر والتفاعل معه، وصولاً إلى الاعتماد على الأنظمة الذكية وبرامج الكمبيوتر في التعلم من خلال الاعتماد على دورات تدريبية وتكوينية، خلال البرمجيات الذكية التي تحاكي التعليم في الواقع، وهو ما يكشف أن التطورات المتسارعة في تكنولوجيا الاتصالات والكمبيوتر سينعكس في التحسينات المتتالية للتعليم (Chen & Chen, 2020).

ويرى سليمان (2020) أنه يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم بدرجات متفاوتة تتراوح في استخدامه كأداة لمعالجة المعلومات وتخزينها وأيضاً كمساعد في التعليم للوصول إلى آفاق يتوقع فيها أن يكون منافساً قوياً للإنسان في هذا المجال ومن هذه التطبيقات التعليم والواقع الافتراضي والمحاكاة التي تعمل على تجسيد غير حقيقي للواقع أو عالم بديل يتشكل في الحاسب ويمكن للإنسان أن يتفاعل معه، وأيضاً الأنظمة الخبيرة التي يقوم الحاسوب بمحاكاة الذكاء البشري، حيث يتم برمجة الحاسوب ببرامج لأداء المهام التي يقوم بها الإنسان في الحالة العادية والتي تتطلب نوعاً من الذكاء.

وبالحديث عن جودة وإنتاجية المؤسسات التربوية التعليمية في العصر الحالي ومواجهة التحديات المتلاحقة كتحديات التغير والعولمة والثورة المعلوماتية والمنافسة وجودة الأداء وغيرها التي تفرض نفسها على الواقع التربوي والتعليمي التي تسعى بجهود متعالية ومتواصلة

إلى إحداث تحولات جذرية وحقيقية في إدارة المدرسة لمواجهة هذه التحديات (عطوي، 2014).

وتعد جودة التعليم مدخل في تحقيق مخرجات التعليم الذي يتطلب تحديد الأساليب التعليمية من خلال إدارة تعمق مفاهيم الديمقراطية والعمولة، والتكنولوجيا وسيلة الإدارة التعليمية الرئيسية نحو تحقيق الكفاءة، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط في الأنظمة المدرسية الفاعلة القادرة على التطوير وتنمية الذات مهنيًا وتوظيف التقنيات الحديثة لممارسة الدور في مواكبة التطور، والتي تهدف في تحقيق النمو الشامل للطلبة في جميع الجوانب المختلفة ومحور العمل ينصب على الطلبة وتنميتهم من جميع الجوانب، وبذل الجهد في تحسين العملية التعليمية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع ونقل التراث الثقافي وحل المشكلات في المجتمع (آل ناجي، 2016).

وترى الباحثة أنه من المهم توظيف واستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لما لها من فوائد عديدة منها القدرة الكبيرة على حفظ الكم الهائل من المعلومات وسرعة استعادتها من الذاكرة المخزنة والتي تعمل بدورها على الإجابة على تساؤلات الطلبة، مما يعزز ثقة الطلبة بالمعلم وجذب ميولهم واهتماماتهم ومما يشعروهم بالمتعة والانجذاب، كما أن المناهج حقل واسع ويحتاج معرفة وخبرة كبيرة لتعليم الطلبة.

وتكمن أهمية الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في تعليم الطلبة المهارات والخبرات التي يستخدمونها في بناء معرفتهم، كما أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة، وتقوم بالتخطيط الدقيق للأنشطة ومرتبطة بالأهداف التعليمية وتؤدي إلى نمو متتابع وتطور مستمر، وقد أكد عرنوس (2007) أن التطبيقات الجيدة ينبغي أن تكون مناسبة للتعليم وإدارة الصف الجيدة من خلال أن تكون مناسبة لاستعدادات الطلبة ومستوى نضجهم وأن تناسب قدراتهم اللفظية، وأن تجذب انتباه الطلبة وأن تناسب اهتمامهم وخبراتهم، وتعرض المادة التعليمية وفقاً للأهداف التربوية العامة، وأن تكون مناسبة للمكان والزمان وتوفر الأدوات اللازمة حتى يتم التنفيذ بصورة مثالية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بتكنولوجيا التعليم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وفوائدها العديدة كدراسة العوضي وحسونة (2017)؛ ودراسة الكحلوت والمقيد (2017)، والتي أظهرت مجموعة من الخطوات يساعد الالتزام بتطبيقها على تحقيق جودة مخرجات التعليم، منها: الالتزام بمراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، وتوفير متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتطبيق مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتفعيل دور المشاركة المجتمعية في إدارة المدرسة، وتطبيق التخطيط المدرسي المنظم، والعمل على تحقيق النمو المهني للمعلمين، وتجنب العقبات والأخطاء الشائعة عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مما سبق فقد دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد؟

السؤال الثاني: ما أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى:

– واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد.

– أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال:

كونها تتحدث واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من

وجهة نظر المعلمين، ولم تقم دراسة في حدود علم الباحثة في التطرق إلى هذا الموضوع. وإظهار أهمية تطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا داخل المؤسسات التعليمية بشكل عام وفي مجال المدارس الأردنية بشكل خاص لتحسين مخرجات التعليم وتطويرها. ووضع الصورة أمام أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية لواقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، وتزويد الباحثين في هذا المجال بإطار نظري ودراسات سابقة حول موضوع الذكاء الاصطناعي وأهميته في تطوير مخرجات التعليم.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد (لواء قصبه إربد، لواء الأغوار الشمالية، لواء الرمثا، لواء الوسطية، لواء الكورة، لواء بني عبيد، لواء بني كنانة).
- **الحد المكاني:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022م.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة عدداً من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها إجرائياً واصطلاحياً وهي:

الذكاء الاصطناعي: "علم إنشاء أجهزة وبرامج كمبيوتر قادرة على التفكير بالطريقة نفسها التي يعمل بها الدماغ البشري، تتعلم مثلما نتعلم، وتقرر كما تقرر، وتتصرف كما نتصرف (عفيفي، 2014، 55).

مخرجات التعليم: مجموعة من الأنظمة والعبارات المحددة تحديداً دقيقاً وبطريقة علمية والتي تشمل جميع عناصر العملية التعليمية التي تحقق نجاح منظومة التعليم (بطاح والطعاني، 2016، 33).

وتعرف الباحثة إجرائياً واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين: بأنه درجة استجابة أفراد عينة الدراسة ويتم ذلك من خلال الإجابة على مقياس واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين المعد لهذا الغرض.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض للدراسات السابقة وقد تم عرضها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

أجرى العوضي وحسونة (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تقديم سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في ظل متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (286) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية تعزى لمتغيري الجنس والدرجة العلمية.

أجرى الكحلوت والمقيد (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تحديد متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية القائمة على الذكاء الاصطناعي واللازم توافرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (100) مستجيب من خبراء كلية التربية وكلية أنظمة المعلومات، وأظهرت النتائج أنه متطلب عناصر المنهج جاء في صدارة الاحتجاجات وركزت المطالب على أساليب التقويم، ثانياً مطلب الحاجة إلى الكادر البشري التنظيمي وركزت على الهيئة التدريسية القادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي.

أجرى تشاسنجل وكروشتافن كيلموفا بيلداتوفا (Chassignol & Khoroshavin & Klimova & Bilyatdinova, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد التأثير المحتمل للتقنيات الاصطناعية على عملية الدراسة والتنبؤ بالتغيرات المحتملة في المشهد التعليمي.

في مراجعة الأدبيات المقدمة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتم الأخذ في الاعتبار أربع فئات: المحتوى التعليمي المخصص، وطرق التدريس المبتكرة، والتقييم المعزز بالتكنولوجيا، والتواصل بين الطالب والمحاضر. وأظهرت النتائج فعالية استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتم توضيح صورة محتملة لكيفية قيام الذكاء الاصطناعي (AI) بإعادة تشكيل المشهد التعليمي.

أجرى فلاسوف وأفكسينتيفا وجونشاروفا وأكسيوتين (Vlasova & Avksentieva & Goncharova & Aksyutin, 2019) دراسة هدفت إلى تطوير برامج علمية جديدة للتخصصات التربوية، تركز على التدريب الموجه للمعلمين على استخدام تقنيات وأساليب الذكاء الاصطناعي في أنشطتهم المهنية؛ وتبرير فعالية البرامج باختبارها في الجامعات التربوية في روسيا، تمت دراسة المشكلة باستخدام مراقبة ديناميكية تطوير عملية تدريب معلمي المستقبل، والتجربة التربوية، وطرق الإحصاء الرياضي. تضمنت التجربة (200) من طلاب البكالوريوس والماجستير من مختلف كليات جامعة هيرزن الحكومية التربوية في روسيا وطلاب الماجستير في جامعة أموسوف الشمالية الشرقية الفيدرالية (تخصص "التربية التربوية"). نتائج المؤلفين: طور نظامًا للتدريب التكيفي لمعلمي المستقبل باستخدام عناصر الذكاء الاصطناعي والجديد محتوى تخصص "تكنولوجيا المعلومات"، الذي يركز على دراسة اتجاهات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ أثبتت الدراسة فعالية المنهجية المقترحة لإعداد طلاب البكالوريوس والماجستير لأنشطتهم المهنية المستقبلية؛ نتيجة لإدخالها، ارتفع مستوى استعداد الطلاب للعمل في EIEE، وتطورهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

أجرى تشلكو وطهراني وبندار وسافاستا (Ciolacu & Tehrani & Binder & Svasta, 2018) دراسة هدفت إلى مقارنة مبتكرة لتعزيز الذكاء الاصطناعي في التعليم. مساهمتنا الأولى هي عملية التعليم العالي بمساعدة الذكاء الاصطناعي مع أجهزة الاستشعار الذكية والأجهزة القابلة للارتداء للتعلم المنظم ذاتيًا. ثانيًا، نصف نتائجنا الأولى للطرق التعليمية التي تم تنفيذها باستخدام تحليلات التعلم وخوارزميات التعلم الآلي. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالب، أظهرت النتائج فعالية الاختبارات المقدمة، وتم اقتراح نظام التعرف المبكر المجهز ببيانات حقيقية تم التقاطها في دورة تعليمية مختلطة مع اختبار شخصي في بداية الفصل الدراسي، وهي بيئة تعليمية تكيفية تعتمد على مدرس تلقائي من قبل N.A Crowder مع نظرية التقييم الذاتي التكيفي. من الواضح أن التركيز على نجاح الطلاب وخبراتهم هو سيناريو مربح للجانبين للطلاب والأساتذة وكذلك للإدارة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تشابهت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المعاصرة، لكن تميزت الدراسة بكونها تتحدث عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، وأيضاً من حيث المنهج حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية وفي الدراسات السابقة، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث العينة حيث تم استخدام عينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة فهم مشكلة الدراسة المتعلقة واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، وإبراز أهمية الدراسة الحالية في التعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، واختيار وسائل جمع البيانات المناسبة للدراسة، وتفسير نتائج الدراسة وتوضيحها ومناقشة النتائج، واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لأهداف وطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظة إربد في العام الدراسي 2023/2022م، أما عينتها فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من (467) معلماً ومعلمة، تم توزيع أداة الدراسة إلكترونياً عليهم من خلال نماذج جوجل فورم، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدراسة (جنس المعلم).

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب جنس المعلم

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	230	49.2%
	أنثى	237	50.8%
المجموع		467	100.0%

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة أداة لقياس واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، حيث قامت الباحثة بتطويرها من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة كدراسة الجبر (2020)، وتحديد الفقرات الرئيسية للاستبانة ومقياس التصحيح المناسب لها، وصياغة الفقرات التي تضمنتها الأداة بشكل مناسب، وإعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لتحديد مدى موضوع الدراسة، وتم العمل بتوجيهاتهم، وتجهيز الاستبانة بصورتها النهائية حيث اشتملت على (30) فقرة موزعة على مجالين؛ المجال الأول: واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (15) فقرة، والمجال الثاني: أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم (15) فقرة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المحتوى لاستبانة واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد بصورتها الأولية من خلال عرضها على (10) محكمين في تقنيات التعليم وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي من أعضاء الهيئة التدريسية في عدد من الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، وقد طلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول درجة صحة هذه الفقرات ودرجة مناسبة كل فقرة للأداة، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة يرونها مناسبة، وبعد استعادة الاستبانة جرى تعديل الاستبانة بناء على ملاحظات المحكمين، وذلك باعتماد درجة اتفاق (80%) من المحكمين على الأداة الأولية المكونة من (32) فقرة، وتم التعديل على بعض الفقرات وتم حذف (2) فقرة لتكرار الفكرة في فقرات أخرى، وأصبحت مكونة من (30) فقرة بصورتها النهائية.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.36-0.62)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
*.44	21	**.58	11	**.51	1
**.51	22	**.58	12	*.44	2
*.41	23	**.58	13	**.51	3
**.57	24	*.44	14	*.41	4
*.44	25	**.60	15	**.57	5
**.60	26	**.62	16	**.51	6
.62	27	**.52	17	.57)	7
**.62	28	*.44	18	*.36	8
**.52	29	**.60	19	**.51	9
*.44	30	**.62	20	*.44	10

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) // ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

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

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة التوزيع وإعادة التوزيع، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، إذا بلغ (0.87). واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

المعيار الإحصائي

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، موافق بدرجة منخفضة جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1-2.33 منخفضة

3.66-2.34 متوسطة

3.67-5 مرتفعة

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (-) - الحد الأدنى للمقياس (-)

عدد الفئات المطلوبة (-)

1-5 = 1.33

3

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

عرض ومناقشة النتائج

يتضمن هذا الجزء عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي ينص "ما واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة

نظر المعلمين في محافظة إربد؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لواقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	أعرض المادة التعليمية من خلال الذكاء الاصطناعي لإضافة نوع من المرح والتشويق	2.67	0.741	متوسطة
2	15	أفضل الذكاء الاصطناعي لرفع مستوى تحصيل الطلبة	2.41	0.684	متوسطة
3	7	أتواصل بين المعلمين والطلبة من الذكاء الاصطناعي	2.33	0.558	منخفضة
4	8	أتابع أداء الطلبة وإنجازاتهم من خلال الذكاء الاصطناعي	2.27	0.561	منخفضة
5	1	أقلل من الحاجز النفسي تجاه التعليم والتعلم من خلال الذكاء الاصطناعي	2.25	0.498	منخفضة
6	3	أشجع تفعيل التعلم التعاوني من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي	2.23	0.634	منخفضة
7	9	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة من خلال الذكاء الاصطناعي	2.19	0.693	منخفضة
8	2	أزيد من فاعلية التدريس من خلال الذكاء الاصطناعي	2.17	0.661	منخفضة
9	6	أوفر الوقت والجهد في التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي	2.11	0.498	منخفضة
10	5	أقدم المناهج الدراسية بصورة مناسبة لاستخدام الذكاء الاصطناعي	2.09	0.531	منخفضة
11	11	أمتلك مهارات كافية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم	2.05	0.398	منخفضة
12	14	أشارك في اللجان المدرسية من خلال الذكاء الاصطناعي	2.01	0.478	منخفضة
13	12	أخطط الدروس من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي	1.98	0.519	منخفضة
14	13	أفوض الإدارة بعض الصلاحيات لي من خلال الذكاء الاصطناعي	1.87	0.492	منخفضة
15	10	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لقيم وتقويم الطلبة	1.81	0.664	منخفضة
		الدرجة الكلية	2.16	0.218	منخفضة

يبين النتائج في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.81-2.67)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل

(2.16) وبمستوى منخفض، وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يحتاج إلى متطلبات كبيرة من حيث كفايات المعلمين وتطويرهم المهني لاستخدام الذكاء الاصطناعي، كما أنه بحاجة إلى تجهيزات في المعدات والأدوات والتي تعد مكلفة مقارنة في بعض التكنولوجيات الحديثة.

حيث جاءت الفقرة (4) والتي تنص " أعرض المادة التعليمية من خلال الذكاء الاصطناعي لإضافة نوع من المرح والتشويق " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.67) وبمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم يقوم بإدراج بعض التطبيقات المستخدمة في الذكاء الاصطناعي لمحاولة تعليم الطلبة على هذا النوع من التعليم من خلال بعض الأدوات الخاصة بالمعلم كالهاتف المحمول.

بينما جاءت الفقرة (15) والتي تنص " أفضل الذكاء الاصطناعي لرفع مستوى تحصيل الطلبة " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.41) وبمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن التوجهات البحثية الكبيرة التي يجربها قطاع التعليم أثبتت أن الذكاء الاصطناعي له دور فاعل في زيادة تحصيل الطلبة والكم الهائل للمعلومات التي تعرض على الطلبة.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء الفقرة (13) والتي تنص " تفوض الإدارة بعض الصلاحيات لي من خلال الذكاء الاصطناعي " بمتوسط حسابي بلغ (1.87) وبدرجة تقييم منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام مثل هذه النوع يحتاج اعتماد الإدارة على التقنيات الحديثة لقيادة المدرسة، كما أنها تحتاج إلى تدريب المعلمين إلى استخدام هذا الذكاء الاصطناعي.

أما في المرتبة الأخيرة جاء الفقرة (10) والتي تنص " اعتمد على الذكاء الاصطناعي لقيم وتقويم الطلبة " بمتوسط حسابي بلغ (1.81) وبدرجة تقييم منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى أن التقييم والتقويم هو من عناصر عملية التعليم وأن استخدام الذكاء الاصطناعي عبارة عن عملية متكاملة الجوانب في التعليم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكحلوت والمقيد (2017) والتي أظهرت أنه متطلب عناصر المنهج جاء في صدارة الاحتجاجات وركزت المطالب على أساليب التقويم، ثانياً مطلب الحاجة إلى الكادر البشري التنظيمي وركزت على الهيئة التدريسية القادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي.

واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة تشاسنجل وآخرون (Chassignol, et al, 2018) والتي أظهرت فعالية استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتم توضيح صورة محتملة لكيفية قيام الذكاء الاصطناعي (AI) بإعادة تشكيل المشهد التعليمي. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة فلاسوف وآخرون (Vlasova, et al, 2019) التي أثبتت فعالية المنهجية المقترحة لإعداد طلاب البكالوريوس والمجستير لأنشطتهم المهنية المستقبلية؛ نتيجة لإدخالها، ارتفع مستوى استعداد الطلاب للعمل في EIEE، وتطويرهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

كما وافقت مع نتيجة دراسة تشلوكو وآخرون (Ciolacu, et al, 2018) والتي أظهرت فعالية الاختبارات المقدمة، وتم اقتراح نظام التعرف المبكر المجهز ببيانات حقيقية تم التقاطها في دورة تعليمية مختلطة مع اختبار شخصي في بداية الفصل الدراسي، وهي بيئة تعليمية تكيفية تعتمد على مدرس تلقائي من قبل N.A Crowder مع نظرية التقييم الذاتي التكيفي. من الواضح أن التركيز على نجاح الطلاب وخبراتهم هو سيناريو مريح للجانبين للطلاب والأساتذة وكذلك للإدارة.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مخرجات التعليم من وجهة

نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا تطوير المعلمين بما يتفق ومتطلبات جودة التعليم	4.01	0.421	مرتفعة
2	5	تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا على تطوير المرافق المدرسية وفق الخطط الاستراتيجية المقدمة من مؤسسة التعليم	3.87	0.642	مرتفعة
3	3	تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا رسم الخطط المدرسية بفاعلية	3.85	0.695	مرتفعة
4	4	توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا قاعدة بيانات شاملة في المدرسة	3.84	0.726	مرتفعة
5	6	تزود تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا أولياء الأمور التقارير الخاصة بأبنائهم الطلبة بشكل دوري	3.84	0.735	مرتفعة
6	11	تعزز تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا فاعلية التفاعل بين المعلمين والإدارة المدرسية	3.81	0.769	مرتفعة
7	2	توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا وسائل اتصال حديثة تربط بين جميع عناصر العملية التعليمية	3.72	0.744	مرتفعة
8	8	تعقد تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا ندوات ثقافية إلكترونية لأبناء المجتمع المحلي في المناسبات الوطنية	3.66	0.777	مرتفعة
9	9	تنسيق جلسات إلكترونية للجان تنفيذ برامج جودة التعليم المدرسي	3.64	0.793	مرتفعة
10	7	تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا طرق التقييم الفاعلة للمعلمين بما يتناسب ومتطلبات تحقيق جودة التعليم	3.61	0.768	مرتفعة
11	15	تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا على تشجيع استخدام التعلم الذاتي والتعاوني والنشط	3.52	0.841	متوسطة
12	12	تعزز تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا نجاح الخطط التطويرية التي تسهم في جودة التعليم	3.45	0.836	متوسطة
13	14	تربط تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الأقسام التعليمية والإدارية لتحقيق جودة التعليم	3.41	0.778	متوسطة
14	13	تفوض تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا بعض الأعمال الإلكترونية للمعلمين	3.39	0.984	متوسطة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
15	10	تنشر تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا تعليمات تساعد المعلمين على مبادئ وأسس وعمليات جودة التعليم	3.31	0.914	متوسطة
		الدرجة الكلية ككل	3.66	0.210	متوسطة

يبين النتائج في الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.31-4.01)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.66) وبمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك دور فاعل وكبير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المعاصرة في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر المعلمين وذلك في تظافر جميع عناصر العملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة لتحقيق أعلى ضمان لتحسين جودة التعليم.

حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص " تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا تطوير المعلمين بما يتفق ومتطلبات جودة التعليم " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.01) وبمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم هو الشخص المسؤول الأول عن سير عملية التعليم ومراقبة وتقييم الطلبة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يحقق جودة التعليم.

بينما جاءت الفقرة (5) والتي تنص " تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا على تطوير المرافق المدرسية وفق الخطط الاستراتيجية المقدمة من مؤسسة التعليم " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبمستوى مرتفع، وقد يعزى ذلك إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهل عملية تطبيق الخطط الاستراتيجية التي تقدمها مؤسسة التعليم وأن هذه الخطط تعمم على جميع المدارس والاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في تطوير القاعات والمرافق المدرسية.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء الفقرة (13) والتي تنص " تنشر تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا تعليمات تساعد المعلمين على مبادئ وأسس وعمليات جودة التعليم " بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبدرجة تقييم متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن ليست جميع الأعمال تقع على عاتق المعلم وإنما يمكن الاستعانة بالذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا لتحل محل المعلم للقيام بالعديد من الأعمال التي تساعد على نشر المبادئ والأسس التعليمية التي من الممكن أن تحسن جودة التعليم.

أما في المرتبة الأخيرة جاء الفقرة (10) والتي تنص " تنشر تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا تعليمات تساعد المعلمين على مبادئ وأسس وعمليات جودة التعليم " بمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة تقييم متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن من الممكن أن تقوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في غالبية النشرات من خلال وسائل الاتصال الحديثة خارج أوقات العمل المدرسي الأمر الذي تخفف من الأعباء الوظيفية للمعلمين والكادر التعليمي.

وأكدت ساميرسون (Simerson, 2011) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا تعتبر الرابط الحيوي بين رؤية المدرسة ورسالتها، حيث تعمل على ترجمة الرؤية إلى أهداف طويلة وقصيرة الأمد، وتعمل على وصف المهمة والمبادئ والأسس والأهداف والاستراتيجيات التي تنوي المؤسسة اتباعها على مدار فترة زمنية محددة، كما تعمل على توحيد كل جهود العاملين في المدرسة نحو إرضاء الطلبة والمجتمع المحلي، وتحقيق جودة الأهداف وأهداف عملية الأداء وتوجيه طاقات كل الموظفين لإقران مهامهم بأهداف المؤسسة، وقيادة علمية التحسين الدائم لجودة التعليم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكحلوت والمقيد (2017) والتي أظهرت أنه متطلب عناصر المنهج جاء في صدارة الاحتجاجات وركزت المطالب على أساليب التقويم، ثانياً مطلب الحاجة إلى الكادر البشري التنظيمي وركزت على الهيئة التدريسية القادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي.

واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة تشاسنجل وآخرون (Chassignol, et al, 2018) والتي أظهرت فعالية استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتم توضيح صورة محتملة لكيفية قيام الذكاء الاصطناعي (AI) بإعادة تشكيل المشهد التعليمي.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة فلاسوا وآخرون (Vlasova, et al, 2019) التي أثبتت فعالية المنهجية المقترحة لإعداد طلاب البكالوريوس والماجستير لأنشطتهم المهنية المستقبلية؛ نتيجة لإدخالها، ارتفع مستوى استعداد الطلاب للعمل في EIEE، وتطورهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

كما واتفقت مع نتيجة دراسة تشلكو وآخرون (Ciolacu, et al, 2018) والتي أظهرت فعالية الاختبارات المقدمة، وتم اقتراح نظام التعرف المبكر المجهز ببيانات حقيقية تم التقاطها في دورة تعليمية مختلطة مع اختبار شخصي في بداية الفصل الدراسي، وهي بيئة تعليمية تكيفية تعتمد على مدرس تلقائي من قبل N.A Crowder مع نظرية التقييم الذاتي التكيفي. من الواضح أن التركيز على نجاح الطلاب وخبراتهم هو سيناريو مريح للجانبين للطلاب والأساتذة وكذلك للإدارة.

مقترحات لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في تطوير مخرجات التعليم

- 1- وضوح فلسفة التعليم بما يتماشى مع التطور الكبير في التعليم ومواجهة الأزمات، من خلال تدريب معلمي المدارس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا ودمجها في الإطار العملي بشكل مناسب.
- 2- تحديد الأهداف العامة لمنظمة التعليم في كل مدرسة خاصة بما تنبثق من الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، من خلال التطوير المهني والعملي والمعرفي للكادر التعليمي في المدارس.
- 3- مراعاة الظروف المتغيرة التي تحدث للمجتمع المحلي، وتخصيص صندوق دعم مجتمعي لتطوير المدرسة والتحول إلى الأنظمة الإلكترونية.
- 4- التخطيط السليم ووضع جميع الخطط الطارئة والاستعداد للتعليم المستقبلي.
- 5- ارتكاز التعليم على جودة كفاءة المعلم المهنية.
- 6- الاهتمام بحسن وصحة وسلامة الطلبة.
- 7- اتباع الإدارة المدرسية القيادة والإقناع وليس الإكراه.
- 8- التوسع في المباني المدرسية واستخدام الدعم المجتمعي وتقليل عدد الطلبة داخل الفصول الدراسية، وتوفير مراكز مصادر تعلم داخل كل مدرسة.

التوصيات

- في ضوء ما تقدم من عرض ومناقشة لنتائج الدراسة، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات كالاتي:
- عقد الدورات وورش العمل التي تهتم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المعاصرة لدورها في تطوير مخرجات التعليم.
 - تحفيز جميع معلمي المدارس باختلاف جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا، لما تقدمه من التطوير اللازم والمطلوب لهم وتسهيل تطبيق الذكاء الاصطناعي.
 - عمل دراسات مشابهة لهذه الدراسة مع الأخذ بالاعتبار العينة والمكان التي استخدمت في هذه الدراسة.
 - تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن، للاستفادة من نتائجها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

1. آل ناجي، محمد. (2016). الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، الرياض: المملكة العبية السعودية، رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.
2. بطاح، أحمد والطعاني، حسن. (2016). الإدارة التربوية - رؤية معاصرة. عمان: الأردن، دار الفكر.
3. الجبر، سلطان. (2020). واقع تطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين، مجلة العلوم التطبيقية والنفسية، 4(16)، 378-398.
4. رقاد، صابر (2014). تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، آفاقه ومعوقاته. رسالة دكتوراة، كلية الاقتصاد والتجارة وعلوم التسيير، سطيف، الجزائر.
5. سليمان، محمد. (2020). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (جامعة إفريقيا العالمية أمودجاً)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إفريقيا، السودان.
6. عرنوس، بشير (2007). الذكاء الاصطناعي، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
7. العزب، محمد. (2022). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم. المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب، 2(2)، 13-30.
8. عطوي، جودت. (2014). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: الأردن، مكتبة نرجس.
9. عفيفي، جهاد (2014). الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
10. العوضي، رأفت وحسونة، محمد (2017). سيناريو مقترح لتطوير دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية، مؤتمر التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع، جامعة القدس المفتوحة.
11. قمورة، سامية وباي، محمد وحيزية، كروش (2018). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول دراسة تقنية ميدانية: ملتقى الذكاء الاصطناعي تحد جديد للذكاء الاصطناعي، الجزائر.
12. الكحلوت، أحمد والمقيد، سامر (2017). متطلبات توظيف التعلم الذكي في البيئة التعليمية في الجامعات الفلسطينية، مؤتمر التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع، جامعة القدس المفتوحة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

13. Alanezi, A. (2021). Obstacles to applying electronic school management in Kuwait. *Research in Education*, 109(1), 37-52.
14. Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.
15. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
16. Ciolacu, M., Tehrani, A. F., Binder, L., & Svasta, P. M. (2018, October). Education 4.0- Artificial Intelligence assisted higher education: early recognition system with machine learning to support students' success. In *2018 IEEE 24th International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging(SIITME)* (pp. 23-30). IEEE.
17. Simerson, B. K. (2011). Strategic planning: a practical guide to strategy formulation and execution. Praeger An Imprint of ABC-CLIO, LLC. California. USA.
18. Vlasova, E. Z., Avksentieva, E. Y., Goncharova, S. V., & Aksyutin, P. A. (2019). Artificial intelligence-The space for the new possibilities to train teachers. *Espacios*, 40(9), 17.

بحث رقم 2

فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى متعلميها

THE EFFECTIVENESS OF I SEARCH, THINK - I LEARN - TO ENLARGE THE
 VOCABULARY LEVEL, DEVELOP THE SKILL OF SEARCH AND THE LINGUISTIC
 THINKING AMONG LEARNERS

الأستاذ المشارك الدكتور / وليد محمود أبو اليزيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية

مشرف تطوير مهني وتعليمي - الكويت

drwaleedalyazeed@gmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى متعلميها، وقد استخدم الباحث المنهج الشبة التجريبي، وأعد الباحث دليلًا للاستراتيجية، وكتابًا للأنشطة. وتمثلت عينة البحث في تلاميذ الصف الأول الابتدائي، البالغ عددهم 26 تلميذًا وتلميذة، بواقع 13 تلميذًا وتلميذة لكل من المجموعة التجريبية و13 تلميذًا وتلميذة للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب القياس القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في المقياس وهذا يعني فعالية الاستراتيجية في تنمية الحصيلة اللغوية لدى متعلميها من خلال تعلم مهارات البحث والتفكير اللغوي. وقد خرج الباحث ببعض التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية - الحصيلة اللغوية - أتعلم - أبحث وأفكر

Abstract:

The research aimed to identify The effectiveness of I search, think - I learn - to enlarge the vocabulary level, develop the skill of search and the linguistic thinking among learners. The researcher used the semi-experimental approach, and the researcher prepared a strategy guide and a book of activities. The research sample consisted of 26 first-grade students, with 13 male and female students for each of the experimental group and 13 male and female students for the control group. The results showed that there are apparent differences between the two groups in the post-measurements in favor of the experimental group through the presence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the ranks of the control and experimental groups in the post-measurement. And the existence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the ranks of the pre and post measurement of the experimental group in the scale, and this means the effectiveness of the strategy in developing the linguistic outcome of its learners through learning the skills of research and linguistic thinking. The researcher came out with some recommendations and proposals related to the subject of the research.

Keywords: strategy - linguistic outcome - learning - searching and thinking.

المقدمة

التفكير عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل أي شيء ذي دلالة من خلال الخبرات المعرفية التي يمر بها فهو سلسلة مترابطة ومتكاملة من العمليات العصبية المعقدة التي تتشابك وترابط بها المكونات الحسية والنفسية والعقلية والذهنية، المكونة للمفاهيم المعرفية بشكل معلوم ومُدرَك، أو غير معلوم، وغير مرئي، وسريع حسب قدرات كل فرد، والفروق الفردية فيما بينهم، حيث أنه يترتب على ذلك من كانت لديهم هذه العمليات سريعة ومرتبطة ومنظمة يُصنّف وفق المقاييس النفسية للذكاء من فئات الأذكياء، العباقرة أو الموهوبين، وإن ثبت العكس صُنّف حسب قدراته أيضاً وفق نفس المقاييس، وإن كان التفكير هو عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولاسيما الاتجاهات والميول كما ذكره (جروان، 1999)، واستطرد مصطفى (2013) بأن القدرة على التفكير قدرة متعلمة أكثر من كونها موروثية، ومرتبطة بمهارات يمكن أن تُعلم، ويمكن أن تُحسن من خلال التدريب والممارسة، وتعد مهارات التفكير مهارات حياتية يمارسها الفرد يومياً، ويحتاجها جميع أفراد المجتمع، إذ تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية، كما تستخدم في المجال الأكاديمي، فهي مهمة للطالب منذ دخوله المدرسة، فبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتمييز، وتطوير مهارات الدقة والسرعة، وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم جديدة، وتقييم الاستراتيجيات، وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا، إلى جانب تطوير مهارات التفكير ذاتها، التي تمثل العمليات التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.

نعمة العقل هبة من الله سبحانه وتعالى، فالتفكير سمة البشرية عن غيرهم من سائر المخلوقات، كثرت مفاهيمها وفق الأبعاد التي حُدّدت بها، فالمدرَك لمفهوم التفكير الحقيقي ومهاراته يصل بها إلى أهدافه وأمانيه، فهي سلسلة من النشاطات العقلية المعرفية الممزوجة بالخبرات الحياتية والميول الشخصية والثقافة المجتمعية، المحيطة ببيئة الفرد ذاته، فعند التفكير ينشط الدماغ ويقوم بإصدار الإشارات العصبية الحسية للحواس التي تعتبر المستقبل الخارجي للإنسان - الرادار - التي تقوم بدورها باستقبال الإشارات الخارجية للعمل على تحليلها في الذاكرة عن طريق عمليات البحث والتفكير ومزجها بما ذكرنا آنفاً من خبرات ثم إخراجها حسب الموقف لاتخاذ القرارات الصحيحة وإصدار الأحكام المناسبة؛ لهذا يعتبر التفكير والبحث هو حلقة الوصل بين الإنسان ومحيطه الخارجي في التعامل معه في الفعل ورد الفعل والاستجابة، فالسلوك البشري بالأصل هو تفكير والتفكير يعتبر ملاحظة وحافز وميول (أبو اليزيد، 2023).

وتعتبر اللغة قاسم أساسي ورئيس لعرض الأفكار وما يجول بأذهاننا، فلا عجب أن اللغة هي المعبر عن الأفكار والتي تظهر بصور صوتية لفظية معبرة عن دلالات بعينها بقسائم مشتركة بين ذوات اللغة الواحدة والمجتمع الواحد والبيئة المشتركة بمفاهيم واضحة؛ وذلك لأن اللغة الأداة الرئيسة لعمليات التفكير، فهي الوسيلة مثلى لتواصل الفرد مع ذاته، وفهمها، وتوجيهها لتلبية احتياجاته وتحقيق أمانيه، إذن اللغة أداة لنقل الأفكار والمشاعر بين البشر وقال تعالى "كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ" (يونس: 24)، فالحمد الذي أنزل القرآن به اقرأ ودعا فيه إلى إعمال العقل والبحث والتفكير وجعل أجل عباداته التأمل حتى نصل إليه بجميع جوارحنا، والتي أهمها الفؤاد القاسم المشترك الرئيس مع العقل فعدد في كتابة - القرآن - صور إعمال العقل بالفاظ لغوية تصور حالة الإنسان وجوارحه مثل يعقلون - يبصرون - يسمعون - يتفكرون وغيرها حيث تجلت أفراداً وجملاً ونصوصاً قرآنية كاملة.

وكلما ذات حصيلة الفرد أو المتعلم اللغوية من المفردات والكلمات، زادت قدرته على التواصل والتعبير عمّا يجول بذهنه وعقله من أفكار، وما يحتاجه في تحقيق مطلب معين، أو إيصال رسالة يود أن يُبلّغها تتمثل في حصيلته اللغوية، فلا نستطيع أيهما أولاً ومن المسبب اللغة بمفرداتها وحصيلتها اللغوية هي المسببة للأفكار أم الأفكار والخبرات هي المسببة للغة ومفرداتها؛ إذن اللغة والتفكير وما يمثلها هو الحصيلة اللغوية أي الدلالة المعبرة من ذوات عدة سواء حسية أم ذهنية، أو مفردة بكلمات أو جُمْل وفقرات، فالمفاهيم تتعدد وتنوع تتكامل وتختصر، منها البليغ المجز بكلمة أو جملة بسيطة، ومنها غير ذلك، حقيقة لو أمعنا النظر لوجدنا أنها علاقة جذب وطرد تكامل وتلاحم، مفهوم ودلالة، لذا حظي مجال تنمية مهارة أساليب البحث والتفكير الكثير من الرواج لدى الباحثين، وإن كان أكثرها التفكير

وتنمية التفكير بوجه عام أكثر من البحث والتفكير على وجه الخصوص، وعلى الصعيد النفسي أيضا، وليس على الصعيد التربوي وخصوصا بالمناهج وطرق التدريس كما تناول في بحثنا الحالي، الذي نُفَعِّل فيه أهمية دمج ومزج تنمية مهارات البحث والتفكير بصورة لغوية معرفية تعكس بالبيئة والمحيط الخارجي للمتعلم؛ ونظرا للتقدم المعرفي الهائل ودخولنا عصر الذكاء الاصطناعي في شتى العلوم والمعارف، وخصوصا حديثا في المجال المعرفية والمعلومات، حيث تنوعت مصادره، ولم تُحْتَسَب وتحدد مخرجاته وفق نتائج مدروسة من جميع الجوانب والمخرجات، فالضوابط لم تتضح وتحدد بصورة جيدة بالنسبة للمستخدمين حتى الآن، ومع ذلك أصبحت في متناول الجميع، فلم يصبح مصطلح العالم قرية صغيرة ذا فعالية وتأثير كالماضي القريب يتجول فيها الإنسان كيفما يشاء، بل أصبح العالم كله بين أيدينا شرقا وغربا شمالا وجنوبا ماضيا وحاضر، نتبأ بالقادم بالمستقبل الأقرب، ولا ندرك حجم ما سيكون في المستقبل القريب، فالواقع المحسوس، أصبح يُلامس الواقع الافتراضي ويوازيه، ولكي نواكب هذا التطور ألزم كل فرد بضرورة اكتساب عادة التغير والتطور فهو سنة الله في الأرض " **كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ** " (الرحمن: 29)، والسعي لعمل مناهج تعليمية ذات فعالية في توظيف مهارات التفكير والبحث بصورة سليمة، واعتبارها شريك أساسي في جميع المناهج بشكل مباشر أو بشكل خاص وذلك بعمل برامج خاصة مساندة ودافعة لمستوى المتعلم وذلك بصورة مستقلة وإن كنت أفضل عدم فصل البرامج الخاصة وجعلها مساندة الأولى مزجها بالمناهج الأساسية الرئيسة، فالقدرة على التفكير قدرة مكتسبة أكثر منها مورثة، وذلك لأنها مرتبطة بتسلسل معين في المهارات التي يمكن تنميتها وتحويلها من مهارة إلى عادة وعندما تصبح عادة تُبنى بشكل سهل ومرن تتشكل وفق الموقف والحالة التي يمكن أن يعيشها المتعلم، يستطيع بها توظيف حواسه بشكل فعال وصحيح التي تشكل أفكاره وردود أفعاله وسلوكه الحياتي والشخصي والمعرفي والتعلمي، التي بدورها تخدم عمليات التعليم والتعلم.

ويذكر أبوالبزید (2023) ضرورة العمل على برامج واستراتيجيات تعمل على تفعيل تنمية مهارات البحث والتفكير، فقد أصبح التقدم الملموس والملاحظ أكثر من ذي قبل فقد اتسم العلم بالتطور المتسارع والمتضاعف، في عصر الميكنة والذكاء الصناعي؛ لذا أوجب علينا تدريب النشء، وتسليحهم بمهارات تتواكب وفق متطلبات العصر، تكون لهم درعا، ومحفزا ودافعا لتنمية مهاراتهم وإكسابهم سلوكيات جديدة تواكب التقدم و تتناسب مع قيمنا ومعتقداتنا وعاداتنا وتقاليدينا، ونظرا لأهمية مهارات البحث في بناء مستويات ومهارات التفكير تم العمل على تفعيل مبدأ تعليم وتعلم التفكير لرفع مستويات السلوك الإيجابي النافع والمفيد البناء، فتعليم التفكير يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة التي تعزيز التعليم الذاتي والواقعية وتحرير العقل من القيود أو الأفكار غير النافعة إما للفرد أو المجتمع وهذا بدوره يؤدي إلى رفع كفاءة المؤسسات التربوية والتعليمية.

لذا تعتبر مهارات البحث والتفكير هي الوعي والإدراك وهي المعطيات والتحليل والاستنتاج وما يصدر عنهما هي النتائج، فهي التي كَرَّمَ وميَّزَ الله به الإنسان على سائر المخلوقات، فلقد سَلَّحَ الذهن بمساحة كبرى وقدرات غير محدودة للعقل، وربطه بالقلب - الفؤاد - للتأمل والتفكير والبحث، بقدرات لا يعلمها إلا الخالق، لذلك أوجب علينا كباحثين، وتربويين، ولغويين العمل على الإيمان بقدرات المتعلمين وقدراتنا في تنمية واستحداث طرق وأساليب واستراتيجيات جديدة تتكامل مع اللغة ومفرداتها، لسان حال اللفظ، والذات، والذهن، والكينونة فالنهج الحديث هو بناء العقول بعادات عقلية معرفية وبحثية جديدة ترتبط مع اللغة وسيلة التواصل بين الإنسان وأقرانه من بني جنسه.

مشكلة البحث

ظهر في السنوات القليلة الأخيرة ثورة كبرى تمثلت في الذكاء الصناعي وتكنولوجيا المعلومات حتى أصبحت المعرفة بين أيدي الجميع بأسرع وقت، وبأسهل الإمكانيات، وكادت أن تكون شبه مجانية من خلال العديد من البرامج والمواقع، وأصبح الإنسان بها الأمر النهائي، وإن تأملنا ذلك وتفحصنا آثاره على النواحي التعليمية والتربوية المظلمة بجوار الجوانب المضيئة والنافعة؛ لوجدنا أننا نعد أجيال قادمة اعتادت على سهولة الحصول على المعلومات وتوفر لها من يفكر بالنيابة عنها، لذا نجد الأجيال القادمة تحتاج إلى المحافظة على السعي، والعمل على استمرار التدريب على مهارات التفكير، والتأمل، والبحث والأحرى أن تكون بشكل لغوي ولا يكون ذلك إلا بتنمية الحصيلة اللغوية التي منذ أعوام مضت، والعديد من الباحثين دأبوا بالتوصية على مساعدة المتعلمين في تنمية حصيلتهم اللغوية وبالأخص

تلاميذ المراحل التعليمية الأولى؛ لما ظهر من تدني واضح لدى تلاميذ الصفوف الأولى من عدم مقدرتهم على التعرف على المترادفات وضعف القدرة على التعبير بشكل يتناسب مع مراحلهم الدراسية.

لذا سيحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى متعلميها؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- أ. ما فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ على تنمية مهارات التفكير وأثرها على رفع الحصيلة اللغوية لدى عينة البحث؟
- ب. ما فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ على تنمية مهارات البحث وأثرها على رفع الحصيلة اللغوية لدى عينة البحث؟
- ج. ما الفروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التبعي في رفع مستوى الحصيلة اللغوية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على استراتيجية أبحث وأفكر وأثرها في إكساب المتعلمين عادات ذهنية تمثلت في البحث والتفكير.
- بيان مدى الترابط الذهني -العقلي- والاجتماعي بين مهارات التفكير والبحث والحصيلة اللغوية المستخدمة.
- التعرف على فعالية استراتيجية أبحث وأفكر في تنمية ورفع مستوى الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين.

ويحاول البحث الحالي قياس صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمقياس بالعينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس البعدي والتبعي للمقياس بالعينة التجريبية.

أهمية البحث

- قياس فعالية استراتيجية أبحث وأفكر في رفع مستوى الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين.
- إثراء المكتبة العربية بموضوع البحث، خاصة وأنه مزيج بين فرعين أساسيين الجانب التربوي والجانب اللغوي.
- العمل على التوصيات والنتائج التي توصل لها البحث لما لها م أثر فعال وفعالية ملفتة في مدى استفادة المتعلمين منها.
- إضافة أفكار جديدة في عمليات التخطيط الصفّي والمدرسي، بما يتناسب مع أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ.

الإطار النظري

اللغة

اللغة ظاهرة إنسانية عامة، بما يمتاز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى، وهي نعمة الله تعالى علي بني الإنسان حيث قال تعالى: " الرحمن ، علم القرآن ، خلق الإنسان ، عمله البيان " (الرحمن : 1-4)

مهارات اللغة كما ذكر (عرفان 2008): 1-الاستماع 2- التحدث 3- القراءة 4- الكتابة

وهذه المهارات متكاملة فيما بينها، فالعلاقة بينها علاقة تأثر وتأثير، فلا يكفي ببعض المهارات دون البعض؛ لأنها متصلة ببعضها في تعلمها وممارسات الحياة اليومية، ولكل منها أهميته، إلا أن الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، حيث سجل بها الإنسان نشأته وحركته ومسيرته وغايته، وهي أداة اتصال لغوية، ووسيلة تحمل فكر الإنسان وتفكيره وآرائه تجاه الآخرين، بل هي ابتكار رائع حقق له كثيرًا من إنسانيته، وهي من الاكتشافات الإنسانية التي ساعدت على حفظ أخبار وتراث الأقدمين.

وتمثل هذه المهارات الأربع أشكال اللغة، فهي متكامل فيما بينها بشكل مُتسق ومتسلسل، وقد عُرفت كالتالي:

الاستماع: وهي عملية نشطة تشمل القدرة على الإنصات والتمييز بين الأصوات في ظروف متباينة، كما تشمل الانتباه الانتقائي

للأصوات (الخطيب، 1997).

التحدث أو المحادثة: وهي عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وهي عملية نشطة تشتمل على استقبال الرسائل وتفسيرها (الخطيب، 1997).

القراءة: وتعرف على أنها عدد من المهارات المحددة كالتمييز بين الحروف، وتعرف الكلمات، وفهم معنى المفردات والقراءة، وتتأتى من خلال تفاعل جميع هذه العناصر مجتمعة (الوقفي، 2003).

الكتابة: وهي تعبير الشخص عما يجول في نفسه من أفكار ومعايير وتساؤلات بشكل كتابي، كما يشمل معنى الكتابة القدرة اليدوية على الرسم الجيد لهذه الأفكار على شكل رموز مكتوبة سهلة القراءة وطبقاً لقواعد الإملاء والتهجئة والمعرفة (الوقفي، 2003).

خصائص اللغة أيضا وتناولها كالتالي:

1- على المستوى الفونولوجي (الصوتي) Phonology، فإن معظم الأفراد المشخصين بصعوبات القراءة لديهم صعوبات ملحوظة في معالجة المعلومات الفونولوجية فهم يعانون من عيوب في الوعي الفونولوجي Phonological awareness وهو الوعي والقدرة على معالجة الأجزاء الفونولوجية الممثلة في الخط الكتابي الأبجدي وهناك علاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة. وليس فقط الوعي الفونولوجي هو المشكلة لدى الذين يعانون من صعوبات القراءة ولكنهم أيضا يعانون من مشكلات في الإنتاج الفونولوجي Phonological Production.

2- على المستوى الصرفي Morphology، حيث يعاني الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية من صعوبات في أجزاء الكلمات الصعبة السماع مثل نهايات الكلمات والمقاطع اللفظية غير المشددة.

3- على المستوى النحوي Syntax، ويعاني العديد من الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية من صعوبات في فهم استعمال العناصر النحوية للغة. وقد تساهم هذه الصعوبات في أحداث مشكلات في فهم وإنتاج اللغة المكتوبة.

4- على المستوى الدلالي اللفظي Semantic، حيث يعاني الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية من صعوبات في مظاهر المعرفة مثل التخطيط والتنظيم وتقييم المعلومات، وبالتالي فإنه ليس من المستبعد أن تكون لديهم صعوبة في المفاهيم الدلالية اللفظية. وتظهر المشكلة في مستويين هما إيجاد الكلمة واللغة المجازية كما يعانون من مشكلات في مهارات المفردات التعبيرية.

5- على مستوى الاستعمال الاجتماعي للغة (البراجماتي) Pragmatic، فالأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات ملحوظة في استعمال اللغة الاجتماعية خصوصا في مهارات التعبير المحادثي. فلديهم صعوبات في التعبير عن أنفسهم للآخرين وكما لديهم صعوبات في تكييف اللغة لتناسب وحاجاتهم. وهذا يجد ذاته يؤثر على تفاعلاتهم الصفية وعلاقاتهم الاجتماعية وقدرتهم على فهم واستعمال اللغة المكتوبة. (Kuder, 2003)

البحث والتفكير

يعتبر مفهوم البحث الذي نتحدث عنه يشير إلى الخطوات العملية المرتبة والمنظمة التي يقوم بها المتعلم لحل مشكلة أو مسألة محددة ومعينة ضمن إطار فكري أو أسلوب وطريقة في التفكير فقد يكون من المناسب عرض مفهوم البحث هنا أقرب ما يكون لمفاهيم التفكير للوصول إلى هدف معرفي محدد أو اكتساب خبرات تعليمية جديدة أو تنمية خبرات تعليمية سابقة.

والفكر والفكر في لسان العرب هو إعمال الخاطر في الشيء، وفي قاموس المحيط الفكر إعمال النظر في الشيء، قال تعالى " أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا" (محمد: 24) والتفكير هو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهي عملية مستمرة في الدماغ ولا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة، كما أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس، التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. ويذكر جروان (1999) أن التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها ويتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية

والحدس وعن طريقه تكتسب الخبرة، ويصف "روبرت سولسو" (1996) التفكير بأنه أعلى مراتب المعرفة وأرقاها، لأنه يضع استنتاجاً أو خلاصة ملائمة للموضوعات التي تم التعامل معها أو معالجتها مسبقاً، كما أن التفكير عملية داخلية يتم من خلالها تحويل المعلومات، وقد يكون موجهاً أو دليلاً مرشداً في عمليات حل المشاكل وينتج عنه في المستوى البنائي أو البنيوي تكوين تمثيلات عقلية جديدة. (السراج، 2009)

بينما يشير عدس (1997) إلى أن التفكير هو عملية آلية منفردة ذو أهمية مزدوجة فالأطفال يأتون إلى هذه الدنيا ولديهم القدرة على أن يفكروا، ولكنهم لا يعرفون ما الذي يفكرون به.

ويذكر ماير (Mayer, 1992) أن مفهوم التفكير يتضمن أربعة أفكار رئيسية هي:

1- التفكير نشاط عقلي ومعرفي Mental cognitive حيث يحدث التفكير داخل العقل الإنساني أو النظام المعرفي Cognitive ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

2- التفكير كسلوك موجه Directed Behavior أي يظهر في شكل سلوك ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

3- التفكير كنشاط تحليلي تركيبي Synthetic Analytical activity وهو بهذا المعنى يعتبر نشاطاً معقداً للمنهج.

4- التفكير كعملية Process حيث يتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.

خصائص التفكير:

يتميز التفكير بالآتي:

- التفكير سلوك هاف، لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد، وتراكم خبراته.
- التفكير الفاعل هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفاعل غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمرونة.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان "فترة التفكير" والموقف أو المناسبة، والموضوع الذي يدور حوله التفكير.

- يحدث التفكير بأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، مكانية، شكلية.... إلخ) لكل منها خصوصيته. (القواسمة وأبو غزلة، 2013)

يعتبر التفكير من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان لتساعده على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، فقد عنيت كثير من الدول والأنظمة في العالم به، وسخرت الكثير من طاقاتها لتنميته لدى الأفراد، بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية (الشريدة، 2003)

أهمية التفكير

- التفكير ضرورة إنسانية.
- التفكير عبادة والتفكير في نعم الله أفضل العبادات، حتى قيل "الفكر ... هو المبدأ والمفتاح للخيرات كلها.... وإنه من أفضل أعمال القلب وأنفعها له"
- التفكير دعوة قرآنية ونبوية، كما سنرى من الكتاب والسنة.
- التفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان، لذلك اختلف سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان الذي لا يتغير ولا يتطور، وكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرتة إليها واختلفت ظروف الاستفادة منها، فقد ينظر الإنسان العادي إلى قطعة من الصخر على أنها مجرد شيء لا يضر ولا ينفع، ولكن العالم الجيولوجي يعتبرها سجلاً تاريخياً لعصور ماضية يكتشف من خلالها خصائص تلك العصور.

- أصبح التفكير في عصرنا منهجا له أصوله وقواعده وأسس ومهاراته، حيث استطاع الإنسان من خلاله اكتشاف واختراع المكتشفات والمخترعات التي يسرت الحياة وأعانتها على تطويعها لصالحه. (القواسمة وأبو غزلة، 2013)

أساليب التفكير

أسلوب التفكير هي الطريق والوسيلة الأمثل والمفضلة للفرد في توظيف خبراته، التي تظهر بصورة قدرات وذلك لتنمية ورفع واكتساب خبرات جديدة تُرجم بالعقل على هيئة معارف تساعد الفرد على تكوين الأفكار التي تُشكل آرائه وفي التعبير عن انطباعاته، وميوله، وما يدور في خلجاته، تكون لديه أيضا ردود أفعال، وسلوكه الظاهر. وقد شغل مفهوم عمليات وأساليب التفكير وأقسامه وأساليب قياسه خلال العقود الماضية العديد من العلماء مثل: Sternberg 1988, Harrison & Bramson 1982, Gubbins 1985, Costa 1985, Presseison 1985, Herrmann 1987, Mindex عليها الطالب على مقياس أساليب التفكير "ستيرنبرغ Sternberg" المبني على نظرية التحكم العقلي الذاتي، وقد عرف "ستيرنبرغ Sternberg" أساليب التفكير بصيغة يمكن تبنيها وهي أنها مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء، وأساليب التفكير في ضوء نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ هي: الأسلوب التشريعي والأسلوب التنفيذي والأسلوب القضائي والأسلوب الملكي والأسلوب الهرمي والأسلوب الأقليمي والأسلوب الفوضوي والأسلوب العالمي والأسلوب المحلي والأسلوب الداخلي والأسلوب الخارجي والأسلوب المحافظ والأسلوب المتحرر (الطيب، 2006)

وقد تناول هذه النظريات (السراج، 2009) كالتالي:

1- نظرية "هاريسون وبرامسون" (Harrison & Bramson)

وصنف هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين لأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، كما أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي يمتلكان توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فيمتلكان توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، في حين أن أسلوب التفكير العملي يقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين (Delisi, 2002)

2- نظرية جانسن (Gubbins 1985)

قدم جانسن في نظريته مصفوفة لاستراتيجيات التفكير (حبيب، 1995) تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات هي: مستوى حل المشكلات، مستوى اتخاذ القرار، مستوى الوصول إلى الاستنتاجات، مستوى التفكير التباعدي، مستوى التفكير التقويمي، وآخرها مستوى الفلسفة والاستدلال.

3- نظرية كوستا (Costa 1985)

حدد "كوستا" أربعة مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة منها على المرحلة السابقة لها وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالي لها، وهذه المراحل هي: المرحلة الأولى المهارات المنفصلة للتفكير Discrete skills Thinking، المرحلة الثانية استراتيجيات التفكير Strategies of Thinking، المرحلة الثالثة التفكير الابتكاري Creative Thinking، المرحلة الرابعة الروح المعرفية Cognitive Spirit.

4- نظرية برسيسن (Presseison 1985)

تصنف هذه النظرية عمليات التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة وكالاتي: نموذج العمليات الأساسية للتفكير وتتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقة والتصنيف واكتشاف السمات الفردية المميزة، نموذج العمليات المركبة للتفكير وتتضمن

مجموعة العمليات الآتية: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وتعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة في النقطة السابقة، ويلاحظ أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة من خلال الاستعانة بالعمليات الأساسية السابقة المذكورة في النقطة السابقة، ويترتب عليها الوصول إلى ناتج معين.

5- نظرية قيادة المخ لهرمان (1987) Herrmann

تسمى هذه النظرية "أداة هيرمان للسيادة المخية" (H.B.D.I) Herrmann Brain Dominance Instrument، وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي وهي: الأسلوب المنطقي (A) Logical style، الأسلوب التنظيمي (B) Organizing style، الأسلوب الاجتماعي (C) Social style، الأسلوب الابتكاري (D) Creative style

6- نظرية "مندكس" (Mindex)

ترى هذه النظرية أن أسلوب التفكير هو طريقتنا الخاصة في معالجة المعلومات، أي أنها الطريقة التي نكتسب بها المعرفة وننظم بها أفكارنا ونشكل بها وجهات نظرنا وآرائنا ونعبر من خلالها عن مكونات ذاتنا للآخرين، ويقول "مندكس" في نظريته أن أصحاب الجانب الدماغي الأيسر ذوو أسلوب تفكيري تحليلي وأصحاب شخصيات باردة، بينما أصحاب الجانب الدماغي الأيمن ذوو أسلوب تفكيري حدسي وأنهم أصحاب شخصيات دافئة، أما بالنسبة للناحية المادية والتجريدية من الدماغ فالماديون يكون تفكيرهم وسيلي بينما التجريديون يكون تفكيرهم مفاهيمي وتحليلي (Albrecht, 2000)

7- نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير (Sternberg, 1988, 1990)

تعد نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ والتي كانت تسمى سابقاً نظرية التحكم العقلي الذاتي (Mental self-Government theory) من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة التفكير، فقد ظهرت في صورتها الأولى في عام (1988) باسم "نظرية التحكم العقلي الذاتي" ثم غير ستيرنبرغ من مسمائها في عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997) وهو العام الذي ظهر فيه كتابه "أساليب التفكير".

8- الأساس النظري لنظرية أساليب التفكير (نظرية التحكم العقلي الذاتي):

كانت الفكرة الرئيسية في "نظرية التحكم العقلي الذاتي" هي أن الناس يحتاجون إلى أن يسوسوا أنفسهم عقلياً، وأن أساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي (Sternberg & Lubart, 1991) فالحكومات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل: الوظائف، الأشكال، المستويات، المجالات أو المناطق، النزعات وتنقسم النزعات إلى العديد من الأقسام الأكثر خصوصية.

مفهوم مهارة التفكير

يعتبر مفهوم مهارة التفكير مفهوماً افتراضياً، وذلك لأن مهارة التفكير لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة، ولا يمكن التحقق منها إلا عن طريق نتائجها، وذلك لأن عملية التفكير عملية ضمنية، وعلى الرغم من أن مهارة التفكير عملية افتراضية إلا أن نتائجها يمكن فحصها واختبارها والحكم عليها عن طريق معايير خاصة ومحددة وتعتبر مهارات التفكير عمليات معرفية إدراكية ويمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير، وهناك تعريفات متعددة للمهارة ومنها:

- دي بونو 2003: القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة.
- ويلسون 2003: العملية العقلية التي نقوم بها من أجل المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.
- باير 2003: عملية عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها البعض عندما نبدأ بالتفكير وهدفها الوصول إلى معنى أو رؤيا أو معرفة.

- مارزانو وزملاؤه 2004: العملية العقلية التي تخضع للمعايير الثلاثة التالية أن تكون (قابلة للتعليم والنقل قابلة للتطبيق في مواقف جديدة مناسبة للاستخدام والمستوى).

مبررات دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي:

- تشجيع الباحثين على تدعيم مهارات التفكير من خلال محتوى المنهج إلى المبررات التالية (زمزمي، 2007) & شوارتز وبيركنز، (2003) أن هذا الاتجاه يحقق هدفين: الأول هو اكتساب التلاميذ المعلومات المتضمنة بالمحتوى على مستويات معرفية عليا والهدف الثاني اكتساب التلاميذ مهارات التفكير تساعد على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم.
- أن الربط بين مهارات التفكير ومحتويات المقررات الدراسية يضع أساسا لتنمية مهارات التفكير خلال سياق معرفي ويوفر محكما لتكوين التفكير الجيد من خلال التدريب الموجه ولفت الانتباه إلى الجوانب الجديدة بالاهتمام.
- طبقا لهذا الاتجاه فإنه من الناحية العملية تصبح عملية تعلم المهارات التفكير وتعليم محتوى المقرر الدراسي خطوتين في خطوة واحدة.
- إن الاهتمام بتعليم التفكير يجب ألا يرتبط في أذهان التلاميذ باعتباره مادة منفصلة عن الحياة سواء داخل المدرسة أو خارجها أو يرتبط بوقت معين ومعلم معين بل لابد أن يشعر التلميذ بأنه عنصر أساسي بالحياة.
- التفكير لا يحدث في فراغ أو دون محتوى وعليه فإن تعليم مهارات التفكير ضمن المحتوى الذي تتضمنه المناهج الدراسية المطبقة من شأنه جعل التعليم من أجل التفكير بمثابة حجر الزاوية في جميع مدخلات وعمليات ونتائج العملية التربوية ولا يتطلب ادخال عناصر مصطنعة مشتتة قد تبدو مثيرة وجاذبة لبعض الوقت.

التحصيل الدراسي والخصيلة اللغوية

التحصيل الدراسي عبارة عن محصلة ما تعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية محددة يمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه المتعلم من معلومات تترجم إلى درجات (جادو، 2008)، والتحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر أثره جلياً في التفوق الدراسي. وقد كان العالم الأمريكي هنري موراي أول من لفت النظر إلى الإنجاز بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية. فقد حدد عدداً من الحاجات دعاها حاجات عالمية، تتوفر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر عن الجنس أو العرق أو العمر، وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر بوجودها، وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة (النشواتي، 1993: 217). وأسلوب التفكير يعد من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، لأن العديد من الدراسات السابقة توصلت إلى أن الطلاب الذين يتعلمون المواد التعليمية المتطابقة مع أساليب تفكيرهم حصلوا على درجات مرتفعة أكثر من أولئك الذين يتعلمون مواداً لا تتطابق مع أساليب تفكيرهم (الدوسري، 2002)، فأساس نجاح أي جيل وتفوقه لا يتمثل إطلاقاً في مدى ما يحفظ ويستوعب من مواد دراسية، بل في تعلمه مادة صحيحة للتفكير، تجعله يفكر في أي مشكلة تفكيراً عملياً سديداً بعيداً عن التعصب والمصلحة الشخصية والعوامل الذاتية، فضلاً عن معالجة المشكلات معالجة موضوعية عملية رصينة، حيث ينبغي على كل مشغول بشؤون التربية والتعليم التركيز على هذه الجوانب العقلية. (صالح، 1971)

التحصيل الأكاديمي من الأمور التي شغلت التربويين، والمختصين في علم النفس التربوي، حيث كان الاهتمام على دور القدرات العقلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث افترض الباحثون أن نسبة الذكاء عي المنبئ الرئيس بالتحصيل، ويتجسد ذلك من جهود "الفرد بينيه" في إعداد اختبار للذكاء والذي يعد أولى المحاولات للتمييز بين الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المختلفة (كامل والصافي، 1995)، وأوضح أبو مسلم (1993) أن الطلاب ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل، مما

يدل على أن هناك عوامل غير معرفية مسؤولة عن التحصيل كالدافعية، ومفهوم الذات، ومستوى الطموح، وغير ذلك من العوامل، والتي يمكن أن تؤثر على التحصيل ومنها: الأسلوب الذي يختاره الطالب في التعلم، حيث توصلت بعض الدراسات (محفوظ 1995، الغريب 1992) إلى أن هناك تفاعلاً بين أسلوب التعلم ومستوى التحصيل.

المناهج والتحصيل الدراسي

المناهج والتحصيل الدراسي: المنهج المدرسي هو جميع الخبرات "النشاطات" أو الممارسات المخططة، التي توفرها المدرسة، لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم (الحيلة ومرعي، 2000). وهذا المنهج أو المقرر المدرسي يتفاعل مع إدراك المعلم والطلبة، لإنتاج عمليات التعلم والتعليم التي تؤهل في النهاية إلى تحصيل المتعلمين للمعارف والخبرات والمهارات والميول المطلوبة (حمدان، 1996). لذلك فقد يكون انخفاض مستوى التحصيل والتأخر الدراسي، راجعاً إلى المنهج نفسه من حيث عدم ملاءمته للفروق الفردية وعدم تلبية الحاجات والرغبات وإشباع ميول الطلبة، وللكتاب في المنهج دور كبير في التحصيل من حيث إقبال الطالب عليه أو عزوفه عنه، ومن حيث توافره وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مستويات الطلبة (السيد، 2002). قد تكون المناهج غير مصممة لمتوسط قدرات الطلبة وخالية من عناصر التشويق والإثارة، أو قد تكون المناهج غير مترابطة وتتناول موضوعات مختلفة، تؤثر في تحصيل الطلبة، وتظهر التباين بين قدراتهم واستعداداتهم، فإذا كان البرنامج الصفّي يخلو من أغلب الأنشطة، ويتركز على نشاط واحد خلال الأسبوع، فإن ذلك يخلق جواً من الملل، ويجعل دون استمتاع الطالب بالدراسة، ويؤدي بالتالي إلى تأخره دراسياً وانخفاض دافعيته نحو التحصيل (حمدان، 2003). كما أن للأسئلة في الكتب والمقررات الدراسية دوراً كبيراً في تحقيق مستويات الجانب المعرفي والوجداني والمهاري، إذ إنّ لكل سؤال هدفاً محدداً يراد تحقيقه لدى الطلبة، والأسئلة المعدة جيداً، تعد من الوسائل المهمة في الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية، لما للأسئلة من وظائف هامة في عملية التدريس. وحتى تحدم المناهج الدور البناء المقرر لها، يجب أن تتوفر فيها عدة شروط كما ذكرها السيد (2002) أهمها:

- 1- أن يكون المنهج متوفراً للمعلم والطلبة، فالمنهج الغائب أو غير الموجود، لا يؤدي إلى تحصيل كاف، في أفضل ظروف التعلم.
- 2- أن يكون صالحاً فنياً ونفسياً وتربوياً، مقبولاً في صناعته، متوافقاً من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة، صحيحاً في المحتوى، غير مزيف أو عتيق، مناسباً في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إدارياً، متكامللاً في بنيته التربوية من حيث الأهداف والمعارف وأنشطة التعلم (ناصر، 2006)

دليل توصيف الاستراتيجية (أبحث وأفكر)

يؤكد البحث إلى وجود حاجة إلى استراتيجية؛ لتعليم مهاراتي اللغة من خلال مهارات البحث والتفكير، وذلك لكونها من الأساليب الفعالة وغير النمطية، فهي خلاصة العديد من النظريات اللغوية والنفسية والذهنية ممزوجة بطابع سيميائي يتوافق مع مهارات اللغة الصوتية والرمزية والاجتماعية، وتمتاز بتوفير بيئة تعلم تفاعلية، وتعليم فردي اعتمادي جيد وممتاز، والتعلم للإتقان، وعرض جذاب وسهل للحروف ومزج أصواتها، وتقديم تغذية راجعة فورية. وقد أثبتت فعالية واضحة في تدريس العديد من المراحل، وتم علاج الكثير من الصعوبات التعليمية والتعلمية لدى متعلميها، وهذا بناءً على خبرة الباحث في توظيف هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة العربية، ولا سيما تعليم التلاميذ في الصفوف الأولى.

مختصر حول استراتيجية أبحث وأفكر

استراتيجية أبحث وأفكر إحدى فروع "برنامج أنا مبدع" المبني على الاستراتيجية المتكاملة، لاكتساب، وتعليم، وتنمية، مهارات اللغة العربية، وعرضها بثوب جديد، وعصري، يوافق إعمال دور العقل بالبحث، والتفكير، والاستنباط، وذلك بتوظيف النظرية السلوكية والبنائية، بطريقة سلسلة وشيقة، على أن تكون معززة ومحفزة للمتعلمين، بالمرج بين توجيهات وتعليمات المدرسة الاجتماعية والإنسانية، مع المحافظة على البناء اللغوي والبنوي، لتعلم اللغة من مدخل الظواهر اللغوية التي تعتبر أساس وجوهر اللغة ورواسخها، وقد تم العمل أيضاً على توظيف الدلالات (السيميائيات) الرئيسة السمعية والبصرية والمكانية: كالألوان والكتابة والرسم والصورة، بدلائل لغوية هجائية منها،

وتعبيرية، وقرائية، وهذا من خلال ما يأتي:

- تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم بإكسابه مفردات جديدة ومتنوعة حسب كل كتاب بالسلسلة التي احتوت أكثر من 12000 كلمة.
- تنمية مهارة التفكير والربط والترتيب بالاستنباط وفق الأنشطة بالوصول إلى كلمة البحث التي يُرتبها المتعلم من الحروف المتبقية داخل كل جدول.
- تنمية الدافعية للمتعلم فهي أهم الأهداف التي تسعى إليها السلسلة، وذلك بالتعزيز الذاتي يكتسبه عند شعوره بالإنجاز فور الانتهاء من كل نشاط.
- تنمية قدرات المتعلم الذهنية على التعبير من خلال التخيل المستنبط من الصور البصرية المستخدمة للأنشطة والحصيلة اللغوية المستخدمة بها أيضا.
- تنمية مهارات الفهم والإدراك والاستنتاج لدى المتعلم، من خلال تنوع توظيف المدلول المستخدم لكل دال معطى ولكل نشاط مستخدم معه.
- تدريب المتعلم على مهارة الربط وذلك من خلال ربط كل صورة بالصوت أو الحرف الدال وفق المتغير المختلف لكل نشاط من هذه الأنشطة.
- تدريب واكتساب المتعلم عادات ومهارات البحث والتفكير الدائمين، والتي سوف تساعده في العديد من الجوانب الحياتية الحالية والمستقبلية.
- الأنشطة المستخدمة بإصدارات سلسلة أبحاث وأفكر إحدى الأنشطة العقلية اللغوية الحسية بقلب نفسي حياتي بصورة التعلم عن طريق اللعب.
- مراعاة الأنشطة لسميائية الكتابة والرسم وفق التصور العقلي والمنطقي لها من حيث البدء من اليمين لليسار، وذلك لإزالة أي لبس على المتعلم.
- استراتيجية أبحاث وأفكر صورة مصغرة ومعبرة عن جمال وإعجاز اللغة العربية وروعيتها ومرونتها وثراء جذورها وكمال ألفاظها وتعبيراتها ودلالاتها المتنوعة، الاستراتيجية انعكاس حياتي حي ومصور من حياة المتعلم في مخرج مهاري بحثي وفكري ذهن لغوي بشكل متسلسل ومنظم وفق هدف كل كتاب منها، فهي تصور لغوي عقلي -فكري- حياتي متكامل لتنظيم عادات العقل وإنماء مهارات التفكير والبحث لدى المتعلمين بمدخل ظواهر اللغة العربية وركائزها وفق نهج مميز يواكب التسارع الكبير في المعارف المختلفة في شتى مجالات الحياة ومنها التعليمية والتي من أهمها إعداد متعلمي اللغة العربية لهذا التسارع بعقل مرن ومفكر ومبدع يتكيف مع كل ما هو طارئ أو جديد أو متغير.

أبحاث وأفكر - أتعلم

الإصدار الذي بين أيديكم أحد كتب سلسلة أبحاث وأفكر يُسمى بـ أتعلم دلالة على تعلم القراءة والكتابة معا وذلك لتعزيز مهارات البحث والتفكير من خلال ثقل وترسيخ الآتي:

- تدريب المتعلم على مهارات البحث والربط والتفكير والملاحظة والرسم الهجائي.
- ترسيخ اتجاه الكتابة (الخط العربي) من اليمين إلى اليسار وفق الصور الذهنية والعقلية للخط العربي.
- محتوى كل جدول من الكلمات المطروحة للبحث 7 كلمات لكل جدول بما يقارب 900 كلمة بالكتاب.
- ترسيخ صورة كل حرف ورسمه داخل الكلمة أول ووسط وآخر الكلمة أو منفردا، من خلال توظيفه بشكله الصحيح والمناسب.
- إكساب المتعلم الموهوب القدرة على التمييز الصوتي للحرف داخل الكلمة وقدرته على لفظ الكلمات بالحركات القصيرة ووضعها على الحروف وتحديد الحركات الطويلة (الصوائت) في الكلمة والفرقة بين المفرد والجمع من الكلمات المعطاة، وتهيئة وتدريب

الضعيف عليها.

➤ عرض الجداول كالتالي: الجدول الأول يبحث عن كلمات تبدأ بالحرف والجدول الثاني يبحث عن كلمات يتوسطها الحرف والجدول الثالث يبحث المتعلم خلالها عن كلمات ينتهي بها الحرف والجدول الرابع يبحث عن كلمات يبدأ بها ويتوسطها وينتهي بها الحرف المميز بالأعلى.

منهج البحث

اعتمد منهج البحث الحالي على المنهج الشبة التجريبي، وهو ذلك المنهج الذي يستخدم التجربة في فحص واختبار فرض معين، يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين، وذلك عن طريق البحث للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره، ومحاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع، ما عدا عامل واحد، يتحكم فيه الباحث، ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع. وقد كانت عينة البحث عينة قصدية تمثلت في تلاميذ الصف الثالث المسجلين في مدرسة الكويت الإنجليزية الخاصة، التابعة لوزارة التربية قسم التعليم الخاص بدولة الكويت والذين يبلغ عددهم (26) تلميذاً وتلميذة، (13) للمجموعة الضابطة، (13) للمجموعة التجريبية.

أدوات البحث (من إعداد الباحث): أ. كتاب للأنشطة ب. دليل الاستراتيجية (أبحث وأفكر).

وفيما يلي شرح تفصيلي للخطوات التي أتبع في إعداد هذه الأدوات:

حساب ثبات الأدوات: استخدم كل من معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لسبيرمان برون ومعامل جوتمان لحساب

ثبات الأداة المستخدمة، ويعرض الجدول (1) لحساب قيم الثبات لمحاو الأداة:

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل جوتمان
محور مستوى الحصيلة اللغوية	15	.760	.847	.839

تشير قيم المعاملات بالجدول الى أن معاملات الثبات للاختبار قد بلغت (0.760) بمعامل الفا كرونباخ، و(0.847) بمعامل التجزئة النصفية، و(0.839) بمعامل جوتمان، وهي قيم مرتفعة ودالة على توفر الثبات والاستقرار. وهي قيم بين المقبولة الى المرتفعة ودالة على توفر الاستقرار بالاختبار. كما تم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاختبار وبين درجات المحاور الفرعية، كما يعرض لها الجدول (2)

جدول (2) حساب علاقة الدرجة الكلية

المجال	الحصيلة اللغوية
الاختبار الكلي	.337*

*دالة عند مستوى 0.05، **دالة عند مستوى 0.01

جاءت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجات الفرعية موجبة ودالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) أو

اقل، وهو ما يشير الى توفر الصدق الداخلي بالاختبار.

حساب التماثل بين المجموعتين في القياس القبلي:

تم حساب التماثل بين المجموعتين على الاختبار في القياس القبلي باستخدام اختبار مان ويتني، ويعرض الجدول (3)

للمتوسطات الحسابية للمجموعتين، والجدول (4) لنتائج الفروق باستخدام اختبار مان ويتني

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في القياس القبلي

قياس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
3.056	18.88	2.445	17.54	مستوى الحصيلة اللغوية

جدول (4) اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس القبلي

قياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
محور مستوى الحصيلة اللغوية	التجريبية	13	11.81	153.50	62.500	1.131	.264
	الضابطة	13	15.19	197.50			
	المجموع	26					

تشير نتائج اختبار مان ويتني لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار الكلي ومحاور مهارات اللغة، حيث كانت قيم Z غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهو ما يشير إلى تماثل مستوى المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية. وقد تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، ومعامل ارتباط بيرسون، وصدق المحكمين، وقد تم استخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس كما يلي:

صدق المقياس: تم التعرف على دلالات الصدق والثبات للمقياس عن طريق:

صدق المحتوى: إعداد هذا المقياس بناء على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى المقياسين المتوفر، وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات كدليل على صدق المحتوى.

كما تم حساب صدق مقياس مهارات اللغة بحساب العلاقة بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما تم توضيحه في حساب ثبات الأدوات وحساب التماثل بين المجموعتين في القياس القبلي، وهو ما يشير إلى توفر الصدق الذاتي والاتساق بمقياس التعبير المستخدم في البحث الحالية.

صدق المحكمين: عرض المقياس على لجنة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة أسئلة المقياس لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح الأسئلة، وفاعلية القياس، وتنوع طرح الأسئلة، ومدى تمثيلها للاستراتيجية، والتي وضع المقياس لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات.

ثبات قياس الحصيلة اللغوية: يقصد بثبات المقياس: أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في نفس الظروف (البهي، 2016)، استخدم الباحث كلاً من معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات الأدوات. كما عرضه في حساب ثبات الأدوات وحساب التماثل بين المجموعتين في القياس القبلي، ومن نتائج حساب الثبات والصدق يتبين تمتع قياس مستوى التحصيل اللغوي بمستوى مرتفع من الثبات والصدق، يتيح للباحث استخدامه في بحثه الحالي.

اختبار صحة الفروض

السؤال الأول: ما فعالية استراتيجية أبحاث وأفكر _ أتعلم _ على تنمية مهارات التفكير وأثرها على رفع الحصيلة اللغوية لدى عينة البحث؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في القياس البعدي

قياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الحصيلة اللغوية	37.96	2.402	28.69	1.422

تشير قيم المتوسطات لوجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم اختبار مان ويتني:

جدول (6) اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في القياس البعدي

قياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	حجم الأثر
مستوى	التجريبية	13	20.00	260.00	.000	4.342	1.00	.857
الحصيلة	الضابطة	13	7.00	91.00				
اللغوية	المجموع	26						

تشير نتائج اختبار مان ويتني إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقاييس مهارات اللغة في اتجاه العينة التجريبية. كما بلغ حجم الأثر كما يقاس بمربع إيتا (0.857) وهو حجم تأثير مرتفع ودال على أثر البرنامج وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير إلى أثر الاستراتيجية التي طبقها في تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقاييس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية مهارة مهارات اللغة لدى التلاميذ عينة البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما فعالية استراتيجية أبحث وأفكر _ أتعلم _ على تنمية مهارات البحث وأثرها على رفع الحصيلة اللغوية لدى عينة البحث؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي لقياس مستوى الحصيلة اللغوية بالعينة التجريبية.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية ودرجة الفعالية

الفعالية	القياس القبلي		القياس البعدي		قياس
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
2.1	2.445	17.54	2.402	37.96	مستوى الحصيلة اللغوية

تشير قيم المتوسطات لوجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والقياس البعدي بالمجموعة التجريبية، كما تبين أن جميع قيم معادلة بيلاك للفاعلية كانت أكبر من 1.2 وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق في تحسين المهارات، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم اختبار ويلكسون:

جدول (8) اختبار ويلكسون للفروق بين القياس البعدي والقبلي بالمجموعة التجريبية

قياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع المربعات	قيمة Z	الدلالة
مستوى الحصيلة	0	.00	.00	3.192b	.001
اللغوية	13	7.00	91.00		
قبلي - بعدي	0				
المجموع	13				

تشير نتائج اختبار ويلكسون إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب القياس القبلي والقياس البعدي بالمجموعة التجريبية لاختبار التعبير في اتجاه القياس البعدي. وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد

الفرضية البديلة وتشير الى فعالية الاستراتيجية التي طبقها في تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي ومتوسطات رتب القياس القبلي بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في تنمية مهارة البحث والتفكير ومهارات اللغة لدى التلاميذ عينة البحث.

الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على:

ما الفروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في رفع مستوى الحصيلة اللغوية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات القياس البعدي والقياس التتبعي لقياس مستوى التحصيل الدراسي بالعينة التجريبية

استخدم كل من حساب المتوسطات الحسابية، واختبار ويلكسون للفروق بين المجموعات المترابطة، لحساب الفروق بين القياس التتبعي والبعدي في القياس للمجموعة التجريبية، للتأكد من استمرار فعالية الاستراتيجية لفترة بعد انتهاء التطبيق.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس التتبعي والبعدي بالمجموعة التجريبية

قياس	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الحصيلة اللغوية	37.96	2.402	41.23	2.176

تشير قيم المتوسطات لوجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية بين القياس التتبعي والقياس البعدي بالمجموعة التجريبية، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم اختبار ويلكسون:

جدول (10) اختبار ويلكسون للفروق بين القياس البعدي والقبلي بالمجموعة التجريبية

قياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع المربعات	قيمة Z	الدلالة
مستوى الحصيلة اللغوية تتبعي - بعدي	0	.00	.00	3.187 ^b	.001
	13	7.00	91.00		
	0				
	13				

تشير نتائج اختبار ويلكسون إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب القياس التتبعي والقياس البعدي بالمجموعة التجريبية لاختبار التعبير في اتجاه القياس التتبعي وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير الى استمرار التحسن لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق الاستراتيجية بالفترة وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي ومتوسطات رتب القياس التتبعي بالمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي في تنمية مهارة مهارات اللغة لدى التلاميذ عينة البحث.

تفسير النتائج

لقد أظهرت نتائج البحث الحالية فعالية استراتيجية أبحاث وأفكر من خلال الإجابة على أسئلة البحث وقياس صحة الفروض وكان عرضها كالتالي: تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول حيث أنها ترفض النتائج فرضيات الباحث وتؤكد الفرضيات البديلة كالتالي: دلت نتائج البحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات اللغة في اتجاه العينة التجريبية، وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير الى أثر وفعالية الاستراتيجية التي طبقها الباحث في تحسين مستوى المهارات اللغة والبحث والتفكير لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة

الضابطة، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى التلاميذ عينة البحث.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

1. النجاح في عمل بيئة تعلم هادفة تتوافق مع ميول المتعلمين وفروقهم الفردية.
 2. الاستراتيجية تتوافق مع ظواهر اللغة العربية من حيث عرضها على المتعلمين وتناولها.
 3. سعي الاستراتيجية بشكل متجدد على تنمية الدوافع الذاتية للتعلم في اشباع رغباته المعرفية.
 4. عرض وتناول التدريبات والأنشطة وفق البناء اللغوي والنفسي والانفعالي للمتعلمين.
 5. عمل سلسلة تعليمية تفاعلية تناولت العديد من مهارات اللغة العربية بأسلوب بحثي ذهني عقلي.
 6. عرض السلسلة بأسلوب شيق يُعِدُّ عن الرتبة والملل في طرح المهارات اللغوية وآلية التدريب عليها.
 7. توفير بيئة تعليمية خلاقية وموظفة ومستغلة للقدرات العقلية للمتعلمين لتنمية المهارات اللغوية.
- يتضح مما سبق، أن الاستراتيجية قد ساهمت في تنمية ومهارات اللغة العربية من خلال توظيف مهارات البحث والتفكير بالشكل المرضي والمقبول لدى المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني حيث أنها ترفض النتائج فرضية الباحث وتؤكد الفرضيات البديلة كالتالي:

دلت نتائج البحث أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب القياس القبلي والقياس البعدي بالمجموعة التجريبية لقياس أثر الاستراتيجية على مستوى الحصيلة اللغوية في اتجاه القياس البعدي، وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير الى فاعلية الاستراتيجية التي طبقها الباحث في تحسين مستوى المهارات لدى العينة التجريبية، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي ومتوسطات رتب القياس القبلي بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى التلاميذ عينة البحث.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

1. الأهداف السلوكية الإجرائية واضحة ومباشرة.
 2. الاستراتيجية انعكاس عملي وتطبيقي لأساليب البحث التفكير بصورة لغوية كاملة.
 3. اكساب المتعلم عادات ذهنية أكاديمية تعليمية جيدة مساعدة لباقي فروع اللغة العربية والمواد الدراسية.
 4. إظهار وحدة تكامل البناء اللغوي وعلاقته بمهارات البحث والتفكير فاللغة ظاهرة ذهنية معقدة ومتشعبة.
 5. التعرف على خبرات ومعلومات حياتية واجتماعية جديدة تضمنتها كلمات البحث كدول عربية وأجنبية ومهن ... إلخ.
- تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث حيث أنها ترفض النتائج فرضيات الباحث وتؤكد الفرضيات البديلة سواء للفرضية الرئيسة أو فروعها وكان هذا كالتالي:

دلت نتائج البحث أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب القياس التبعي والقياس البعدي بالمجموعة التجريبية لقياس مستوى الحصيلة اللغوية في اتجاه القياس التبعي، وترفض هذه النتائج فرضيات الباحث الصفرية وتؤكد الفرضية البديلة وتشير إلى استمرار التحسن لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق الاستراتيجية، وبذلك تتأكد الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المقياس البعدي ومتوسطات رتب القياس التبعي بالمجموعة التجريبية لصالح القياس التبعي في رفع مستوى الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ عينة البحث.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

1. العمل وفق أسلوب التعلم الذهني المبني على الاستنتاج والاستنباط لدى المتعلمين.
2. وضوح الأهداف السلوكية والإجرائية بخطوات واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف المنشودة أثناء التدريس.
3. التقويم البنائي الشامل المصحوب بتغذية راجعة فورية، داعمة للمتعلمين في التوصل لكافة جوانب التعلم المرجو.

توصيات البحث وقيمتها

لما كانت نتائج البحث الحالي قد أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تتدربوا على الاستراتيجية، ولما كان للاستراتيجية من شمولية وتنوع من حيث الفلسفة القائمة عليها وتشابك وتنوع مصادرها من أصل اللغة وأسسها والجانب النفسي التربوي والجانب المنهجي، توصل الباحث إلى بعض التوصيات:

- البناء التربوي السليم يمكن في قيام المناهج على وحدة الفروع وإخراجها بأصل واحد.
- مهارات التفكير والبحث الوجه الآخر للغة فلا توجد أفكار بدون لغة والأصل في تعلم اللغة التواصل والتفكير.
- التشجيع على أهمية توظيف مهارات البحث والتفكير في عرض أنشطة تعلم مهارات اللغة العربية، وعرضها بصورة تسلسل منطقي مقبول لغويا وعقليا في آنٍ واحد مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تعزيز مفهوم وحدة النظريات في تناول المناهج مع الأخذ بالأصول، والتمسك بوحدة وشمولية تناول.
- تدريب المعلمين وأولياء الأمور على أحدث الطرق والأساليب الحديثة التي تم التوصل إليها بالدراسات التربوية والنفسية.
- إشباع دوافع وحاجات المتعلم الذاتية من خلال المناهج التعليمية التي تُبنى على مبدأ التكامل والتكافؤ التعليمي للمادف وهذا بتكثيف الدراسات التربوية والنفسية الأكاديمية.

بحوث مقترحة

تبيّن للباحث أثناء القيام بهذه البحث أن هناك بعض المشكلات الأساسية في حاجة إلى دراسة وبحث علمي في هذا المجال، مما يزيده تأصيلاً وعمقاً وثراءً، ولذلك يقترح إجراء البحوث التالية:

- فعالية استراتيجية أبحث وأفكر - أتعرف وألون - في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة البحث والتفكير اللغوي لدى متعلميها.
- فعالية استراتيجية أبحث وأفكر - أعبر - في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة التعبير طلاب الصفوف العليا.
- فعالية استراتيجية أبحث وأفكر - أبحث عن مفرد الجموع - في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة التحدث والتعبير لدى متعلميها.
- فعالية استراتيجية أبحث وأفكر - أبحث عن جمع المفردات - في رفع مستوى الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة التحدث والتعبير لدى متعلميها.

المراجع

1. القرآن الكريم
2. أبو اليزيد، وليد محمود (2023). مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس، المجلد الثاني، ص 355، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة - الإمارات.
3. أبو مسلم، محمود أحمد (1993) أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالقدرة على التصور. المكاني والاستعداد الإدراكي لدى المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية، العدد 21، جامعة المنصورة.
4. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1. القاهرة: عالم الكتب.
5. الخطيب، جمال، (1997). الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
6. زمزمي، عواطف أحمد (2007) تعليم التفكير وتنمية قدراته. الجزء الأول (التفكير الابتكاري)، الرياض، مكتبة الرشد
7. السراج، عبد المحسن سلمان شلش (2009). أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية. أريد: دار المتنبي للنشر والتوزيع.
8. السيد، محمود أحمد (2002): مشكلات النظام التربوي العربي، ط1، دمشق.
9. صالح، أحمد زكي (1971) نظريات التعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
10. الطيب، عصام علي (2006). أساليب التفكير (ط1). القاهرة: عالم الكتب
11. عرفان، خالد محمود (2008). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية. الرياض: دار النشر الدول.
12. عدس، محمد عبد الرحيم (1997). نخب جديد في التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
13. القواسمة، أحمد حسن وأبو غزلة، محمد أحمد (2013) تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، (ط1) عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع
14. كامل، مصطفى محمد، والصافي، عبد الله بن طه (1995) تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة جامعة امملك سعود، المجلد 7، ص 275-312.
15. مصطفى، مصطفى نمر (2013). تنمية مهارات التفكير. ط1. الأردن، عمان: دار البداية.
16. ناصر، أماني محمد (2006) التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق
17. محفوظ، سهير أنور (1995). التحصيل الأكاديمي كدالة لوسائط المعلومات وتفضيلات أساليب التعلم (منفرد)، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 13.
18. الوقفي، راضي (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

19. Albrecht, K. (2000): Mindex Theory, Thinking styles,
<http://www.karlalbrecht.com/mindex/mindextheory.htm>
20. Costa, A (1985). The behaviors of intelligence, In A.I.. Costa, Developing Minds.
Alexandria: ASCD Publishing Company.
21. Delisi, P. (2002): I think I am fore....: An inquiry into the thinking styles of IT
<http://www.org-synergies.com/Thinking>
22. Kuder,S.(2003). Teaching students with language and communication disabilities.
Boston:Allyn & Bacon.
23. Herrmann, D. (1987): Task appropriateness of mnemonic techniques, Perceptual and Motor
skills, 64,171-178.
24. Sternberg, R (1988): Mental Self-government: A theory of intellectual styles & their
development, Human Development, 31, 197-224.
25. Sternberg, R & Lubart, and T. (1993): Creating creative minds, Phi Delta Kappan, 76(2), 608-614.

بحث رقم 3

أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة

The Roles of a Psychological Counselor in the Fifth Industrial Revolution Era

دكتورة. أنوار بنت حماد بن محسن الرشيد

Dr. Anwar H. El Rashidi

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك

Associate Professor of Counselling Psychology

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بالخرج

Psychology Department, Faculty of Education, Prince Sattam University in Al-Kharj
a.alrashidi@psau.edu.sa

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أن الأدوار المعرفية التقنية والأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية، واشتملت عينة الدراسة على (265) موجه وموجهة بمنطقة الخرج التعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، و أن "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغيرات (الجنس - عدد سنوات الخبرة)؛ وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج أهمها: إقامة المزيد من الدورات التدريبية والندوات التثقيفية للمرشدين النفسيين لزيادة وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنية اللازمة لعملية الإرشاد والتوجيه، وتحقيق المساندة والتكامل بين المعلمين والموجهين والإدارة المدرسية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية..

الكلمات المفتاحية: الأدوار المعرفية التقنية، الأدوار الإرشادية النفسية، المرشد النفسي.

Abstract

The present study aimed to investigate the technical knowledge-related as well as the psychological guidance roles of a psychological counselor at schools of the Kharj educational district. The sample of the study included (265) male and female superintendents at the Kharj educational district. The study obtained several findings, most importantly: "The psychological guidance roles of a psychological counselor at the Kharj educational district" were rated (high), from the perspectives of sample members; no statistically significant differences at the significance level of (0.05) among sample members' opinions on the questionnaire's axes as a whole, as regards the variables of (gender – years of experience). The researcher presents several recommendations in the light of obtained findings, most importantly: organizing additional training courses and educational seminars for psychological counselors for increasing and developing their professional skills and competencies needed for the guidance and counseling process; and realizing support and integration between teachers, superintendents, and school administration in order to achieving educational and pedagogical goals.

Keywords: technical knowledge-related roles, psychological guidance roles, psychological counselor.

مقدمة:

يقوم المرشد النفسي بالعديد من الأدوار؛ فهو يقوم بوضع خطط إدارة برامج الإرشاد، كما أنه يتعاون مع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، بمن في ذلك مديرو المدارس وغيرهم من الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي وذلك في سبيل تلبية الاحتياجات الكلية للطلاب.

وقد تطور مفهوم الإرشاد منذ بداية القرن العشرين، فبدأ بمرحلة التوجيه المهني، ثم التوجيه المدرسي، حيث امتدت برامج التوجيه والإرشاد لتشمل المجالات التربوية، ثم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي الذي يركز على الصحة النفسية، والنمو النفسي، ويمثل التوجيه والإرشاد الطلابي علاقة مهنية تتجلى في المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر "فرد يحتاج إلى المساعدة (المسترشد)، وآخر يملك القدرة على تلك المساعدة (المرشد)"، وتتم هذه المساعدة وفق عملية تخصصية تقوم على أسس وتنظيمات وفتيات، تتيح الفرصة أمام الطالب لفهم نفسه وإدراك قدراته بشكل يمنحه التوافق والصحة النفسية. (ابن شامان، 2016، ص. 38)

وحتى يتمكن المرشد النفسي المدرسي من أداء أدواره المهنية على نحو فعال، فمن المهم قيامه بمجموعة من المهام؛ وتتضمن هذه المهام إحداث التغيير الممنهج عن طريق تطبيق البرامج الشاملة للإرشاد النفسي، وإظهار مهارات القيادة والمناصرة، ووضع وتنفيذ خطط العمل المتوافقة مع أهداف البرامج والبيانات المتاحة حول الطلاب، والتعاون مع الأسر والمعلمين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة التربويين لتعزيز فرص الإنجاز والنجاح لدى الطلاب (Lowery et al, 2019, 3).

ولكن من المهم الانتباه إلى أن أدوار المرشد النفسي المعاصرة تتسم بتعدد ما يحيط بها من تحديات ومعوقات؛ فمهمة المرشد النفسي تتسم بارتفاع متطلباتها والتي يصعب إحداث التوازن بينها، الأمر الذي قد يؤدي إلى إقبال كاهل المرشد بمهام العمل؛ كما قد يواجه المرشد مشكلة التعارض والتضارب بين ما ينبغي عليه أدائه من مسؤوليات (Bardhoshi et al, 2014, 427).

ويؤكد دمج تقنيات الثورة الصناعية الخامسة كالذكاء الاصطناعي في مجال الإرشاد النفسي أن مستقبل العلاج النفسي الذي يشمل المعالج الافتراضي وروبوتات المحادثة على تقديم أفضل رعاية ممكنة للحالات، كما ستوفر التطبيقات التي تقدم الإرشاد للطلاب، وبالتالي ستشجع المزيد من الأشخاص على طلب المساعدة لأن روبوتات المحادثة ستكون متاحة، ويمكن الاستفادة من برامج الذكاء الاصطناعي وتحسينها ما زاد استخدام البرنامج، وزادت سرعة معرفته بمستخدمه، من خلال بيانات إضافية، ويمكن لبرنامج الذكاء الاصطناعي تخزين وتذكر جميع البيانات. (عبد المنعم، 2021، ص. 6)

وفي ظل ما يشهده العالم من تحولات جديدة وجذرية نظراً لنشوء عصر الثورة الصناعية الخامسة، فمن المهم التعرف على طبيعة وملامح أدوار المرشد النفسي في العالم المعاصر؛ فقد يكون لتطورات هذا العصر آثار إيجابية وسلبية على حد سواء؛ ولكن نظراً لحداثة هذا العصر، ما يزال تناول طبيعة أدوار المرشد النفسي في ظله موضوعاً فقيراً بالدراسات والأدبيات ذات الصلة؛ ومن هنا تبرز أهمية تسليط المزيد من الضوء حول هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

يلعب المرشد النفسي دوراً بالغ الأهمية في تلبية العديد من الاحتياجات داخل المدرسة؛ فهو يساهم في توفير العديد من الخدمات المكمل للخدمات التعليمية؛ وقد تناولت عدة دراسات حديثة أهمية وطبيعة أدوار المرشد النفسي؛ فقد أشارت نتائج دراسة كاراتاش وقايا (Karataş & Kaya, 2015) إلى أن المرشد النفسي المدرسي يؤدي دوراً ضرورياً ومهماً في الأنشطة التعليمية؛ وأبرزت دراسة باورز وبوز (Powers & Boes, 2013) عدداً من الأدوار التي يؤديها المرشد النفسي في المدرسة، فهو يقوم بتوجيه الطلاب في عدد من الجوانب، مثل التنمية الشخصية/الاجتماعية، والتخطيط المهني، والتخطيط الأكاديمي، كما أنه يتعاون مع المعلمين في تحديد ومعالجة مشكلات واحتياجات الطلاب.

وعلى الرغم من أهمية أدوار المرشد النفسي، فإن نجاحه في تحقيق تلك الأدوار لا يخلو من المعوقات؛ وقد تناولت بعض الدراسات عدداً من تلك المعوقات؛ فوفقاً لدراسة روبرتسون وآخرين (Robertson et al, 2016)، يواجه المرشدون النفسيون المدرسيون العديد من

المعوقات المتعلقة بعدد من الجوانب الرئيسية، والتي تتضمن هوية المرشد، والمناصرة، والتنمية المهنية المستهدفة، والتعاون المتعاضدي. أما دراسة العريدي (2016) فقد أظهرت نتائجها بأن المرشدين النفسيين يواجهون العديد من المعوقات المعقدة لجهودهم في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب؛ وتتعدد تلك المعوقات، ولكن أبرزها وأكثر تأثيراً هو التأثير السلبي لوسائل الإعلام على الطلاب. ومن هنا تبرز أهمية تسليط الضوء على أدوار المرشد النفسي؛ ومن المهم في هذا الصدد توجيه مزيد من التركيز على طبيعة تلك الأدوار في ظل عصر الثورة الصناعية الخامسة، خاصة في ظل ما يتميز به هذا العصر من تطورات وطفرة تكنولوجية كبرى؛ لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى إلى مناقشة وإبراز وتحليل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة، وذلك مع التطرق إلى ما يكتنف أداء هذه الأدوار من معوقات واستعراض الحلول الممكنة لمعالجة تلك المعوقات.

أسئلة الدراسة:

- ما الأدوار المعرفية التقنية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة؟
- ما الأدوار المعرفية الإرشادية النفسية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول الأدوار المعرفية التقنية والإرشادية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة وفقاً لمتغيرات الجنس - عدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الأدوار المعرفية التقنية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة.
- التعرف على الأدوار المعرفية الإرشادية النفسية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول الأدوار المعرفية التقنية والإرشادية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة وفقاً لمتغيرات الجنس - عدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو أدوار المرشد النفسي بمراحل التعليم العام في عصر الثورة الصناعية الخامسة؛ ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد تساهم الدراسة الحالية في التأطير النظري لواقع امتلاك المرشدين النفسيين بمنطقة الخرج التعليمية للكفايات المعرفية التقنية والإرشادية اللازمة.
- قد تساعد الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين تجاه توفير احتياجات المرشدين النفسيين من دورات تدريبية وورش عمل تساعد على القيام بأدوارهم المهنية بفاعلية.
- تأمل الباحثة في إثراء المكتبات العربية بالمزيد من الدراسات والأبحاث في هذا الساق بسبب ندرة الدراسات السابقة -على حد علم الباحثة-.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في طرح التوصيات المناسبة التي من شأنها تعزيز مهارات وكفايات المرشدين النفسيين في المجالين التقني والإرشادي.
- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تعميم نتائجها على مختلف المناطق التعليمية بالمملكة والاستفادة منها في تقديم دورات تدريبية مناسبة للمرشدين النفسيين.

مصطلحات الدراسة:

- المرشد النفسي:

يعرف المرشد النفسي بأنه "الشخص المتخصص الحاصل على مؤهل علمي في علم النفس والموظف من قبل وزارة التربية والتعليم الذي يتم تعيينه بوظيفته مرشد نفسي ويتولى مهام الإرشاد النفسي للتلاميذ في المدرسة". (الكشر والشريف، 2023، ص. 475) ويعرف المرشد النفسي على أنه تربوي معتمد يتمتع بتدريب تخصصي حول معالجة احتياجات جميع الطلاب الدراسية والشخصية/الاجتماعية وتلك المتعلقة بالتنمية المهنية، وذلك عن طريق تصميم وتنفيذ وتقييم وتحسين قدرة الطالب على تحقيق النجاح (Merz، 2013، 8).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه أنه موظف حصل على تعليم حول الإرشاد النفسي والتوجيه والخدمات النفسية في الجامعة ويقدم التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب في المؤسسات التعليمية والمراكز الإرشادية والبحثية.

• الثورة الصناعية الخامسة:

تعرف الثورة الصناعية الخامسة بأنها "التحول الكبير الذي يحدث في العالم اليوم بفضل التقنيات الرقمية المتطورة والذكاء الاصطناعي والإنترنت الجديد للأشياء والتعلم الآلي والروبوتات والتكنولوجيا الحيوية وغيرها من التقنيات الحديثة". (عبدالعال، 2023، ص. 2) وتعرف الثورة الصناعية الخامسة على أنها ظاهرة تتسم بتكيف الإنسان مع بيئة ساير جينية (cybergenetic) شهدت تحولاً في المفهوم الشخصي للإنسان، ومن مظاهر ذلك التكامل التعاضدي بين القدرات الإدراكية المعرفية البشرية والذكاء الاصطناعي والطبيعة البيولوجية البشرية والأساليب التقنية (Melnyk & Dehtyarova, 2022, 81).

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها واقع جديد يركز على وضع العاملين في قطاعات الأعمال المختلفة ومنها القطاع التربوي ولكن مع استخدام التقنيات الجديدة التي تعزز الجودة وتوليد الوظائف والاستدامة البيئية.

الإطار النظري للدراسة:

يعد الإرشاد النفسي حاجة ضرورية لجميع الأسر، والمدارس، والمؤسسات الإنتاجية، ويرجع ذلك إلى ما يحققه من أهداف إنمائية، ووقائية، وعلاجية، بالإضافة إلى ربطه بين جميع عناصر العملية التربوية، وتوفيره للظروف والشروط التي يتطلبها نمو الطلاب بالمدارس؛ ووفقاً لذلك فإن ممارسة الإرشاد النفسي تتطلب إعداداً مهنيًا ومهارات وخبرات في التعامل مع كافة جوانب حياة الإنسان، وسلوكه ومشكلاته النفسية، وعليه فالإرشاد النفسي يتيح العديد من الخدمات في مجالات عدة مثل المجال النفسي، والمهني، والأكاديمي، والاجتماعي وغيرها وبالتالي ينظر إلى عملية الإرشاد النفسي والتربية والتعليم نظرة تكاملية تجمع بين المجالات النفسية والعقلية والاجتماعية. (شايب، 2022، ص. 135)

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً علمياً وتكنولوجياً هائلاً نتج عنه العديد من المفاهيم المبتكرة مثل الانفجار المعرفي وعصر المعلومات وثورة الاتصالات، كل هذا صنع من المؤسسات التعليمية مجتمعاً صغيراً تشابك فيه العلاقات وتتعقد، الأمر الذي قد يزيد من فرص حدوث المشاكل التي لا بد أن ينعكس تأثيرها على العمل من جهة وعلى الطلاب من جهة أخرى، ولكون المعلومات أصبحت تتزايد بسرعة هائلة فإن الطرق التقليدية المتبعة في إعداد المرشدين حتى الآن لم تثمر عن التعلم المنشود وذلك لعجزها عن الوفاء بمتطلبات العملية الإرشادية واحتياجات المرشدين، ولذا فإن إعداد المرشد النفسي ينبغي أن يتغير من كونه وسيلة للحصول على شهادة؛ إلى تدريب على الابتكار وحل المشكلات بطرق جديدة ومتطورة تنبع من مرشد نفسي يمتلك حساً معرفياً، وآلية ذاتية لمهارة حل المشكلات. (البهذل، 2014، ص. 222) وانطلاقاً من أهمية المرشد النفسي في العملية التعليمية فإنه ينبغي تزويده بالخبرات التي تمكنه من مواكبة التطور المعرفي وما بعد الحداثة، واللاحق بالتطور التكنولوجي المتسارع ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة الحالية والخامسة المتوقعة، لكي يتمكن من إرشاد الطلاب نفسياً لمواكبة متطلبات تلك الثورات الصناعية الحالية والمتوقعة، ومن ثم تحقيقه للأدوار الجديدة التي توجب عليه السعي لتحقيقها، وتتطلب تنميته ذاتياً ومهنيًا. (حواله، 2022، ص. 3)

يتسم عصر الثورة الصناعية الخامسة بزيادة الاعتماد على المعلومات والتقنيات الرقمية الذكية، الأمر الذي جاء كحل مبتكر لمواجهة تداعيات جائحة كوفيد-19؛ وقد أدى ذلك إلى زيادة وتيرة الاعتماد على التقنيات القائمة على الإنترنت في دعم التفاعلات الاجتماعية؛ وقد أدت هذه التغيرات السريعات والانتشار الواسع للرقمنة إلى إحداث تحول جديد في نماذج تقديم الخدمات الإرشادية والنفسية (Cho et al., 2023, 1).

ووفقاً لهذا المنطلق فقد سعت العديد من المؤسسات التعليمية في العالم إلى تطوير أدوار المرشد النفسي، آخذة في اعتبارها التحول الرقمي والثورة الصناعية الخامسة، مستخدمة في ذلك العديد من الأساليب الحديثة مثل تقنيات الذكاء الاصطناعي والتحليل البياني لتحسين توجهات الطلاب وسلوكياتهم وتحديد احتياجاتهم وتطوير البرامج المستخدمة في عمليات الإرشاد النفسي وغيرها من الأساليب

الإرشادية الحديثة. (عبد العال، 2023، ص. 2)

أهمية المرشد النفسي المدرسي:

تعد خدمات الإرشاد النفسي من العناصر الأساسية لتحقيق الانضباط وإدارة الأفراد، ومنهم الطلاب؛ وقد يكون من الصعب على المجتمع العيش بصورة صحية في ظل غياب هذا النوع من الخدمات؛ وتقوم خدمات الإرشاد النفسي على حقيقة أن جميع الأفراد يحتاجون إلى المساعدة في مرحلة ما في حياتهم؛ ويجب أن يتم تقديم تلك المساعدة بصورة غير مشروطة وعلى نحو يتسم بالتعاطف والتفهم والتحرر؛ وتساهم تلك الخدمات في تعزيز التخطيط وضع البرامج حول الجوانب الشخصية-الاجتماعية وذلك من أجل تمكين الطلاب ذوي المهارات الخاصة من تحقيق النجاح في البيئات المدرسية؛ وتعد خدمات الإرشاد النفسي مبادرات تهدف بالأساس إلى تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات المساهمة في تعزيز الوعي الذاتي لديهم وتحقيق الاستغلال الأمثل لقدراتهم في سبيل تحقيق النمو الشامل؛ وفي المدارس، يحتاج الطلاب إلى خدمات الإرشاد النفسي من أجل تحقيق الأداء الدراسي الجيد ومعالجة التحديات الاجتماعية والعاطفية وأيضاً في الجوانب المهنية

(Ann et al., 2022, 91).

وتكمن أهمية المرشد النفسي في أن لديه قدرة كبيرة على خلق الاستجابات المتعددة للمواقف والأفكار والمشكلات وعمل ارتباطات للأفكار البعيدة بعضها عن بعض وإعادة بناء التنظيمات والتركيبات لحل المشكلات غير العادية والتوسع في الأفكار، والحساسية العالية بالمشكلات والعلاقات والأخطاء، وامتلاك القدرة على صنع القرارات في المواقف المعقدة والتعميم، والقدرة على تطبيق التعميمات في المواقف الجديدة. (البهذل، 2014، ص. 230)

كما تكمن أهمية المرشد النفسي المدرسي في: (عبد الباقي وآخرون، 2022، ص. 265)

1. توفير المشورة الأكاديمية للطلاب وذلك من خلال مساعدتهم على تحسين أدائهم الأكاديمي وإنجازهم الدراسي، وتمثل المشورة الأكاديمية أو الإرشاد الأكاديمي أهمية بالغة لمساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم وتفهمهم متطلبات النجاح والتفوق.
2. توفير المشورة المهنية والتي تتضمن كل ما يتعلق بالتوجيه والإرشاد المهني لاختيار المهنة المناسبة وكيفية تحقيق النجاح فيها.
3. توفير المشورة النفسية والاجتماعية: من خلال مساعدة الطلاب على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وما يتمنونه من اتزان انفعالي وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

كما تتمثل أهمية المرشد النفسي المدرسي في وضعه للخطط والاستراتيجيات التي تسهل تطور الطلاب، وتقديم المشورة الفردية والجماعية لمساعدة الطلاب على تحديد المشاكل التي يمرون بها والأسباب والعواقب، فالمرشد النفسي يقدم المشورة للطلاب وأسره في الأزمات وفي حالات الطوارئ، حيث يُحيل مرشدو المدارس طلابهم إذا لزم الأمر لوكالات المجتمع المناسبة، بالإضافة إلى توفير العديد من برامج الإرشاد التي تضم الطلاب الذين يعملون كوسطاء للأقران، ومديري الأزمات، وأيضاً المعلمين والموجهين، كما يساعد المرشد النفسي الطلاب على فهم وتقبل ذواتهم وتحقيقها، والوصول إلى التوافق النفسي، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية. (عبد الرحمن، 2017، ص. 82-93)

ويؤدي الإرشاد النفسي دوراً جوهرياً وكبيراً في تخفيف حدة المشكلات التي يمر بها الطلاب ومساعدتهم في فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية، إذ يسعى الإرشاد النفسي إلى مساعدة المسترشدين في تنمية ذواتهم وتحديد قدراتهم واستعداداتهم، وتوضيح اتجاهاتهم ودوافعهم وطموحاتهم، ومعرفة مشكلاتهم وظروفهم التي يعيشون بها، بالإضافة إلى مساعدتهم في تحديد أهداف واضحة وتشجيعهم على اتخاذ القرارات المناسبة، كما يسعى الإرشاد النفسي من خلال طرقه الوقائية والإنمائية والعلاجية إلى مساعدة الأفراد على فهم السلوكيات البشرية من حولهم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات المتخصصة لجميع الأفراد والجماعات باختلاف مراحلهم العمرية بهدف مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. (أبو النور والمبروك، 2021، ص. 826)

كما أن العملية الإرشادية تهدف إلى زيادة قدرة الفرد على الاستبصار بحيث يتمكن من زيادة تحكمه في انفعالاته وزيادة معرفته

بذاته والبيئة المحيطة به، ولأن العملية الإرشادية النفسية تقوم على زيادة الاستبصار لدى الفرد، فإنها تؤكد بذلك على عملية التعلم من حيث اهتمامها بتعديل فكر الفرد ومشاعره، وسلوكه نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو العالم الذي يعيش فيه، ويمكن القول أن الفرد يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة كما يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في الوقت نفسه، حيث أصبح الإرشاد النفسي مهما في حياة الأفراد والمجتمعات سواء في المدرسة أو الأسرة أو العمل أو الإدارة وفي كافة النواحي الإنسانية يتمحور حول مساعدة الفرد في تنمية قدراته وإمكاناته ليستطيع حل مشكلاته ومواجهتها بشكل صحيح. (العلي، 2015، ص. 3-4)

وعليه يمكن تحديد أهم أدوار المرشد النفسي وذلك من خلال العناصر الآتية (علوي، 2017، ص. 88-89):

1. مساعدة الطلاب على التعامل مع المشاكل الاجتماعية والعاطفية والسلوكية التي تواجههم وتديرها بصورة عقلانية.
2. توجيه الحالات المستعصية، التي تتطلب المتابعة والعلاج النفسي، إلى المؤسسات المتخصصة في ذلك.
3. إصدار الأبحاث والدراسات التي تحدد على وجه الدقة متطلبات الطلاب النفسية والاجتماعية والسلوكية.
4. مساعدة الطلاب على تحقيق أفضل النتائج المدرسية، وتدير ضغوطاتهم النفسية.
5. مساندة الشخصيات المختلفة للطلاب وتقويتهم ومساعدتهم على الرفع من تقديرهم لذواتهم.
6. تطوير قدرات الطلاب وكفاءتهم، ومساعدتهم على اكتشاف نقاط قوتهم وموالتهم واستثمارها على أفضل وجه.
7. مشاركة هيئة التدريس في وضع الخطط السنوية التكوينية والتقييمية، والعمل على عقد لقاءات تشاورية وتقديم المحاضرات التي تهدف إلى التوعية والتعريف بالخصائص النفسية والاجتماعية للطلاب باختلاف مراحلهم العمرية.

صفات ومهارات المرشد النفسي:

هناك العديد من الصفات والمهارات التي ينبغي على المرشد النفسي امتلاكها خاصة في ظل ما يتمتع به العصر الحالي من تقنيات وتطورات هائلة على جميع الأصعدة. وفيما يلي توضيح لأهم الصفات والمهارات التي ينبغي على المرشد النفسي امتلاكها.

• التواصل الفعال:

لا يمكن للمرشد النفسي أداء أدواره المهنية دون التمتع بمهارات التواصل الفعال؛ فمن خلال استخدام المهارات الاستراتيجية للتواصل مع الآخرين، يمكن للمرشد النفسي تحسين جودة علاقاته بالعملاء، ويؤدي ذلك بدوره إلى مساعدة العملاء على تجربة استخدام استراتيجيات اتصالية جديدة في حياتهم وعلاقاتهم الشخصية (Adigwe & Okoro, 2016, 2).

ويمكن للمرشد النفسي تحقيق التواصل الفعال من خلال الجلسات الإرشادية، والتي تعد فرصة للمسترشد لأن يعبر عما لديه بحرية، وعليه فإن حسن استماع المرشد والإصغاء والتواصل الفعال ودقة الملاحظة وتركيز انتباهه لكل قول أو فعل، كلها عوامل تساعد المرشد النفسي على إدراك الجوانب المختلفة لمشكلة المسترشد، وعليه ينبغي على المرشد أن يتقبل المسترشد على ما هو عليه دون التأثير بأي أحكام مسبقة، وفي هذا الحالة تساعد المشاركة الوجدانية من قبل المرشد على بلورة إحساس المسترشد مما يجعله يشعر بالتقبل، كما أن التواصل الفعال والمشاركة الانفعالية مع المسترشد وتعزيز ظروفه ومحاوله فهم عالمه الداخلي والخارجي يجعل المسترشد يشعر بأن المرشد يشاركه ويتقبله، ويسود جراء ذلك جو من التلقائية في الجلسة الإرشادية بحيث يتم التعبير عن المشاعر بحرية وصراحة وأمانة ودون تزييف أو تصنع. (ملحم، 2015، ص. 94)

وتتضمن مهارة التواصل الفعال للمرشد النفسي عددا من المتغيرات والتي يمكن عرضها على النحو التالي: (معتوق، 2020، ص. 12)

1. التواصل البصري.

2. لغة الجسد.

3. المسافة الشخصية.

4. النغمة الصوتية.

5. المسلك اللفظي والصمت.

6. الإنصات "الاستماع".

• التفهم والتعاطف:

من أهم الخصائص النفسية التي ينبغي أن يتحلى بها المرشد النفسي التفهم والتعاطف مع المسترشدين، واللدان يتمثلان في:

الثبات والالتزان الانفعالي وعدم التهور والاندفاع في مواجهتهم للمواقف الطارئة، كما أن المرشد النفسي عليه أن يتحلى بالثقافة والاطلاع الواسع والود والمرح، وأن يكون مرحاً، وصادقاً وأميناً، يعترف بنواحي القصور في عمله ويتقبلها ويحاول تجاوزها، بالإضافة إلى قدرته على فهم ذاته وفهم الآخرين، والاهتمام بالمسترشدين والرغبة في تقديم المساعدة لهم، والثقة بالآخرين وبقدراهم على حل مشكلاتهم وإتاحة الفرصة لهم لتطوير إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن، والتقبل الغير مشروط للمسترشد بصرف النظر عن سلوكه، وعدم فرض قيمة الخاصة على المسترشدين. (أحمد، 2018، ص. 60)

وبعد التعاطف من مقومات الأداء الفعال للمرشد النفسي؛ فمن المتطلبات المهمة لتمكين المرشد النفسي من تحقيق التواصل الفعال القدرة على وضع نفسه مكان العميل وتفهم كيفية نظره إلى الأمور في المواقف؛ وعادةً ما يتوقع العميل من المرشد النفسي أن يتصور المشكلة التي يواجهها على أنها حقيقة تؤثر على حياته، كما يتوقع أيضاً بأن يُظهر المرشد النفسي دراية بما يمر به العميل؛ وليس المقصود بالتعاطف أن يعتبر المرشد النفسي نفسه ماثلاً للعميل أو أن يلغي المرشد شخصيته، ولكن المقصود به هو أن ينقل المرشد ذات إلى عقلية ونفسية العميل حتى يمكن من فهم كيفية تصوره للأشياء والأمور (Neaga, 2022, 81-82).

• المرونة والتكيف:

من أهم خصائص المرشد النفسي كما حددتها "جمعية التربية والإشراف للمرشدين الأمريكية عام 1964: المرونة والتكيف مع الظروف المحيطة، والإيمان بقدرة كل فرد على تغيير نفسه بنفسه، والإيمان بالقيم النفسية الإنسانية عند المسترشد، والقدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين، وأيضاً الأمانة والالتزام المهني. (أحمد، 2018، ص. 60)

• مهارات التفكير والتحليل:

من أهم مهارات التفكير الواجب توفرها لدى المرشد النفسي مهارات التفكير الإيجابي؛ ففلسفة الإرشاد النفسي تنظر إلى العميل باعتباره كائنًا إيجابيًا من الممكن تحسين الجوانب الأقل تطوراً لديه؛ ومن المهم أن يتمتع المرشد النفسي بالقدرة على نقل مهارات التفكير الإيجابي إلى العميل؛ لذلك فإن أنشطة الإرشاد النفسي يجب أن تركز على بناء الصورة الذاتية واحترام الذات لدى العميل، وذلك إلى جانب تعزيز الأفكار البناءة والمسؤولية الشخصية (Neaga, 2022, 85).

نبذة عن عصور الثورات الصناعية:

• الثورة الصناعية الأولى:

بدأت الثورة الصناعية الأولى في نهايات القرن الثامن عشر، وقد كانت عصر البخار والحديد، وقد ظهر ذلك في نشوء أولى الصناعات المميكنة في تاريخ البشرية، ألا وهي صناعة النسيج، وأيضاً ميلاد السكك الحديدية (Bitzinger & Raska, 2022, 121). وقد أدى النمو السريع في القطاعات الصناعية الرئيسية إلى إكساب بريطانيا مزايا نسبية في عدد من القطاعات، ويعد ذلك اختراقاً حاسماً في تاريخ التكنولوجيا والاقتصاد؛ ومن مظاهر ذلك زيادة حجم إنتاج القطن وحدوث التطورات التقنية في مجالات إنتاج الفخار والزجاج والمواد الكيميائية وأيضاً مجال العصر؛ كما ارتفعت أيضاً مستويات إنتاج الحديد والصلب والفحم، وذلك إلى جانب الاستثمارات الرأسمالية الضخمة في مجال إنتاج المعادن؛ وبحلول عام 1850، بلغ حجم تعداد بريطانيا ثلاثة أضعاف ما كان عليه في عام 1700، وقد وصلت نسبة القاطنين للمدن من إجمالي عدد السكان إلى أكثر من 45% (Turner, 2021, 4).

وقد ترتب على الثورة الصناعية الأولى: (غنايم، 2022، ص. 23)

1. حدوث تحول كبير من الاعتماد الهائل على طاقة الحيوانات والجهد العضلي للبشر والكتلة الحيوية للطاقة إلى استخدام الطاقة الميكانيكية والوقود كالفحم الحجري في ذلك الوقت، وقد نتج عن ذلك بدأ الآلات التي تعمل بالبخار، والتي حلت محل الأيدي العاملة.

2. حدوث كل تلك الاختراقات الكبيرة في هذا الزمان أدت إلى خلق نمو كبير في صناعات الفحم والحديد وسكك الحديد والنسيج.

3. نتيجة التوسع في الصناعات الكبيرة في هذا العصر أدى إلى حدوث تدهور كبير في نمط الإنتاج التقليدي السابق خاصة في الأرياف، مما أدى إلى الهجرة منها، وبدء التوسع في المدن وتقسيم العمل.

• الثورة الصناعية الثانية:

إذا كانت الثورة الصناعية الأولى هي بداية استخدام المحركات البخارية، فقد كانت الثورة الصناعية الثانية نقطة التحول نحو أتمتة

المصانع والتي بدأت مع استخدام الكهرباء؛ وتتشابه الثورة الصناعية الثانية مع الأولى في أن كليهما اهتمتا بإحداث التحول للبشرية نحو الحداثة عن طريق تعزيز الكفاءة والإنتاجية في المساحات المكانية بفضل استخدام العمالة ورأس المال والأرض، وهي العناصر الثلاثة للإنتاج في هذين العصرين (Lee et al., 2018, 6).

وامتدت الثورة الصناعية الثانية بين عامي 1860 و1914؛ واتسمت هذه الثورة بظهور عدد كبير من التقنيات الجديدة؛ ومن أبرز تلك التقنيات الكهرباء، ومحرك الاحتراق الداخلي، والصناعات الكيميائية، والسبائك، والبترو، وغير ذلك من المواد الكيميائية، وتقنيات الاتصالات الكهربائية (مثل التلغراف والهاتف والمذياع)، وتوصيل المياه بتوصيلات سباكة داخلية؛ وفي عصر الثورة الصناعية الثانية، كان الاختراعات والابتكارات قائمة على العالم وكانت متمركزة حول الحديد والصلب والكهرباء والمواد الكيميائية (Mohajan, 2019, 2-3).

وبفضل استخدام الطاقة الكهربائية، اتسمت الثورة الصناعية الثانية بزيادة قدرة الدول ذات المصادر الطبيعية المختلفة على توجيه قدراتها لاستغلال تلك المصادر في الصناعة، مما أطلق العنان للمجتمعات الصناعية لأن تخلق مبدأ الإنتاجية الضخمة، وقد استفادت هذه الثورة من الطاقة الكهربائية في تعزيز الإنتاج الضخم، وبدأ خلالها ظهور الآلات الكهربائية واستخدامها في السلم والحرب (بعضى، 2022، ص. 563-564).

• الثورة الصناعية الثالثة:

بدأت الثورة الصناعية الثالثة في خمسينات القرن العشرين ووصلت إلى ذروتها في حقبة التحول نحو الإنترنت في نهايات التسعينات، وما تزال آثار هذه الثورة مستمرة؛ ومن المتوقع استمرار هذه الثورة حتى حوالي العام 2030؛ وتعد الثورة الصناعية الثالثة انتقالاً من التقنيات الميكانيكية والتناظرية إلى التقنيات الرقمية، مثل المباني الخضراء والسياسات الكهربائية والتصنيع الموزع؛ وهي قائمة على التحول الطاقى (energy transition) والتقنيات الرقمية والإنترنت، ويطلق على عصر هذه الثورة عصر "ثورة الإنترنت"؛ وفي قلب هذه الثورة يكمن نوعان من التقنيات، وهما الإلكترونيات الدقيقة والإنترنت (Mohajan, 2021, 3).

وقد حدثت الثورة الصناعية الثالثة نتيجة الرقمنة Digitization والمعالجات الدقيقة والإنترنت وبرمجة الآلات والشبكات في النصف الثاني من القرن العشرين، ونتج عنها الآتي: (غنام، 2022، ص. 23-24)

1. ظهور الحاسوب والذي نتج عن ظهوره حدوث ثورة في تخزين المعلومات والبيانات ومعالجتها.
2. برمجة الآلة ورقمنتها، ما جعلها تحل شيئاً فشيئاً محل الأيدي العاملة.
3. حدوث تراجع كبير في مستوى دخل الأفراد في الدول المتقدمة ابتداءً من ثمانينيات القرن العشرين.
4. انتشار شبكة الإنترنت في كل أنحاء العالم، مما أحدث ثورة في عالم الاتصالات.
5. تطور خوادم Servers الكمبيوتر وقدراتها المتنامية باستمرار على تخزين المعلومات ومعالجتها، صعوداً إلى المنصات الرقمية العملاقة (فيسبوك - تويتر - جوجل .. إلخ) وانتشار مواقع التواصل الاجتماعية التي أثرت على طبيعة العلاقات الاجتماعية التقليدية.

• الثورة الصناعية الرابعة:

تعد الثورة الصناعية الرابعة هي الحقبة التالية للثورة الصناعية الثالثة في الإنتاج الصناعي، والتي عملت على تفعيل المرونة والتنوع وسهولة الاستخدام والكفاءة للمصانع الذكية المستقبلية، وقد قامت الثورة الصناعية الرابعة على دمج "إنترنت الأشياء"، والخدمات ذات الصلة بالتكنولوجيا في عملية التصنيع، لتوفير تكاملاً رأسياً وأفقياً سلساً في سلسلة القيمة الإنتاجية بأكملها. (شهاب، 2019، ص. 57)

ولعل أبرز ما يميز الثورة الصناعية الرابعة شبكة الإنترنت وظهورها في كل مكان، وظهور أجهزة الاستشعار المتقدمة، والدقيقة والرخيصة، والذكاء الاصطناعي، والتحكم الآلي، والتميز كذلك بالسرعة والتعقيد وشمول مختلف مظاهر الحياة الإنسانية، والاتسام بتزايد وتراكم الذكاء الإنساني واستمراره، وعلى الرغم من اعتماد هذه الثورة على البنية التحتية وتقنيات الثورة الصناعية الثالثة إلا أنها قدمت العديد من الطرق الجديدة التي يمكن من خلالها أن تصبح التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، أو حتى جسم الإنسان، وهذه الطرق

تقوم على العديد من الاختراعات التقنية التي تتفاعل بين المعلومة والآلة وعقل الإنسان وتسعى إلى الدمج بينهم في عمليات التصنيع، من خلال آلات يتم التحكم فيها إلكترونياً وآلات ذكية متصلة منها: الذكاء الاصطناعي، تكنولوجيا النانو، إنترنت الأشياء، الروبوتات. (حواله، 2022، ص. 5-6)

وقد نتج عن الثورة الصناعية الرابعة الضرورة الملحة لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية من: أهداف، ومناهج، وطرق تدريس، وأساليب تقويم، وإعداد معلمين ومرشدين نفسيين وغيرهم، فالثورة الصناعية الرابعة كان لا بد أن يقابلها ثورة في التعليم لكي يستطيع التعليم استيعاب أبعاد تلك الثورة ويتكيف معها، ويتوافق مع معطياتها، لتوفير منظومة تعليمية متكاملة تفتح أبواب التعليم المستمر أمام الجميع، وتتسم بسلم تعليمي مرن ومتطور، وتكتشف آلاف التخصصات الجديدة وفرص العمل الغير تقليدية، والتي أتاحتها لهم الآفاق العلمية والعملية لتلك الثورة، بالإضافة إلى توظيف الإمكانيات التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية، ف تطوير منظومة التعليم لكي تواكب تحديات الثورة الصناعية الرابعة أصبحت ضرورة ملحة لإصلاح التعليم، وتزويد الطلاب بمهارات علمية وتكنولوجية متطورة. (محمود وأحمد، 2022، ص. 361-362)

• الثورة الصناعية الخامسة:

تنطوي الثورة الصناعية الخامسة على مفهوم التعاون المتناغم والمنسجم بين الإنسان والآلة، وذلك مع التركيز على وجه التحديد على تحقيق الرفاه لعدة أطراف من أصحاب المصلحة، مثل المجتمع والشركات والموظفين والعملاء؛ ويعد التعاون بين الإنسان والآلة سمة تميز الثورة الصناعية الخامسة عن الرابعة، والتي ركزت بشكل طاق على تحقيق الكفاءة باستخدام التكنولوجيا (Noble et al., 2022, 199-200). ومن المتصور أن الثورة الصناعية الخامسة ستحدث تحولات في القواعد وستحدث تغييرات جوهرية في طرق الإنتاج والتصنيع، وتشمل التقنيات التمكينية للثورة الصناعية الخامسة: قابلية التشغيل البيئي لبيانات المستشعرات الشبكية، والمحاكاة متعددة النطاق والنمذجة الديناميكية، وتتبع الإنتاج، والتدريب الافتراضي، والأنظمة المستقلة، وبذلك فإن الثورة الصناعية الخامسة تعد هي لغة العصر الحالي ومستقبل جميع الأنشطة وبالتالي لا بد من الانخراط فيها وإقرار أنشطتها في مجال التعليم، وزيادة الذكاء الاصطناعي في جميع الجامعات، وإنشاء مصانع للروبوتات، وإقرار تدريس مواد خاصة بالثورة الصناعية الخامسة في جميع الجامعات. (السيد، 2022، ص. 6)

ومن أبرز خصائص الثورة الصناعية الخامسة أنها تعمل على تغيير النظم الدارجة الحالية، وتركز على التعاون بين الإنسان والآلة بذكاء بشري مع الحوسبة المعرفية، أي عصر اللمسة الإنسانية، مما يجعل عملية الاتصال أقرب وأكثر سلاسة من خلال شبكات اتصالات الجيل الخامس 5G والسادس 6G، وخلال هذا العصر ستصبح الأجهزة الذكية التي نستخدمها اليوم شيئاً من الماضي، وستكون الثورة الصناعية الخامسة من نصيب الذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى الجمع بين الروبوتات والعمال في مكان العمل وبالتالي فإن هذه الثورة ستمتاز بالعديد من التقنيات المستدامة التي تهدف إلى إنقاذ الكوكب والبشرية، من خلال الاعتماد على منهجية علمية تدور حول كل ما يتعلق بالإنسان في نطاق استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية، بما في ذلك الذكاء الصناعي وصقل المهارات وبناء الإنسان، وإعادة التأهيل فيما يتعلق بالمهارات الرقمية للإنسان وبالتعليم والتدريب والتقييم في نطاق نظام رقمي موثوق به، وإعلاء قيمة المعلومات والبيانات والأجهزة التقنية، وما تقدمه من أدوات تعليمية وتدريبية نظرية وعملية وميدانية للمرشد النفسي، مما يسمح له بالتركيز على عمل أكثر إبداعاً

(حواله، 2022، ص. 7)

خصائص وملامح الثورة الصناعية الخامسة:

من أبرز الملامح التي تتسم بها الثورة الصناعية الخامسة أنه أولى الثورات الصناعية المدفوعة بواسطة البشر؛ وتقوم هذه الثورة على ستة مبادئ رئيسية، وهي التمييز، وإعادة النظر، والإدراك، والتقليل، وإعادة الاستخدام، وإعادة التدوير؛ ومن خلال الدمج بين أطر العمل والنظم الذكية، تتسم الثورة الصناعية الخامسة بإعادة تعريفها لكيفية توظيف البشر في عمليات التصنيع، وذلك من خلال تعزيز الشراكة بين البشر والآلات لتعزيز كفاءة العمليات (Rana et al., 2023, 107).

وتعددت خصائص وملامح الثورة الصناعية الخامسة والتي منها: دمج التقنيات المادية والرقمية والبيولوجية، وطمس الخطوط الفاصلة بينها، وعلى الرغم من اعتماد هذه الثورة على البنية التحتية وتقنيات الثورة الصناعية الرابعة، إلا أنها تقترح طرقاً جديدة تماماً، بحيث تصبح التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، وحتى من أجسامنا البشرية كأفراد، مثل: المدن الذكية، وارتباط حركة الفرد والمجتمع بالشبكة وتكنولوجيا الفضاء الخارجي، وتقنيات التعديل الجيني، والتعلم المتعمق للآلة والأشكال الجديدة للذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى مقاربات جديدة للحكومة تعتمد على طرق تشفير مبتكرة مثل سلسلة الكتل، Blockchain، وإدماج أكبر للخيارات الفردية والجماعية للناس، بحيث لن تكون خيارات الباحثين والمصممين والمخترعين هي فقط كيفية تطوير التقنيات الجديدة، بل سيصبح المستثمرون والمستهلكون والمواطنون الذين يتبنون ويستخدمون هذه التقنيات في الحياة اليومية شركاء في صنعها وتطويرها. (عمران، 2021، ص. 6)

وفي ما يتعلق بمجال الإرشاد النفسي على وجه التحديد، فإن عصر الثورة الصناعية الخامسة يتسم بالحاجة إحداث التغيير في كيفية تنفيذ خدمات الإرشاد النفسي؛ فمن المتوقع أن يواجه المرشدون النفسيون تحديات جديدة في تقديم خدمات الإرشاد النفسي الفعالة؛ ومن تلك التحديات التبنى السريع للتكنولوجيا، والتغيرات في كيفية قيام البشر بالتواصل والتفاعل مع بعضهم البعض، وارتفاع مستويات الإجهاد النفسي واختلال التوازن الانفعالي نظراً لتزايد متطلبات الحياة (Yandri et al., 2023, 24-25).

أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة:

• الأدوار المعرفية التقنية:

لقد ساهمت الثورة الصناعية الخامسة في تحسين كفاءة المرشدين النفسيين ومساعدتهم على الانتقال من مجرد التوجيه والإرشاد النظري إلى تيسير التوجيهات العملية من خلال المحتويات الرقمية بالغة التعقيد، وقد أصبح للمرشد النفسي في ظل الثورة الصناعية الخامسة أدواراً جديدة تفرض عليه التزويد بمهارات كيفية استخدام التقنية في الإرشاد والتوجيه النفسي، حيث أصبحت التقنية مطلباً أساسياً لتطوير التعليم، وأصبح استخدامها ضرورة في عصر المعلومات. (الجوهري وآخرون، 2022، ص. 212)

يلعب المرشد النفسي أدواراً معرفية تقنية بالغ الأهمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة؛ وترجع أهمية لعب المرشد النفسي لهذه الأدوار إلى التحديات الناجمة عن تبني تقنيات تتسم بقدر متزايد من السرعة والتعقيد، والتي أدت إلى زيادة وتيرة وقوة الإجهاد والضغط النفسية لدى الأفراد؛ ويلعب المرشد النفسي دوراً مهماً في مساعدة الأفراد على التكيف مع التحديات والضغط الناجمة عن استخدام التكنولوجيا، لذلك فإن عليه تكوين القدرة على فهم واستخدام التكنولوجيا لتقديم خدمات الإرشاد النفسي المناسبة (Yandri et al., 2023, 25).

وفي ظل عصر الثورة الصناعية الخامسة، أصبحت تقع على عاتق المرشد النفسي مسؤولية توعية الطلاب حول كيفية التعامل مع التقنيات التكنولوجية المنتشرة والمحيط بها؛ فعلى سبيل المثال، ينبغي أن يهتم المرشد النفسي بتوعية الطلاب حول منافع ومخاطر استخدام تقنيات الإنترنت (Erastus, 2020, 29).

ويؤكد دمج الذكاء الاصطناعي في مجال الإرشاد النفسي أن مستقبل العلاج النفسي الذي يشمل المعالج الافتراضي وروبوتات المحادثة، سيعمل على تقديم أفضل رعاية ممكنة للحالات، بالإضافة إلى أنه سيتمكن من خلاله توفير التطبيقات التي تقدم الإرشاد الوقي للمريض، وبالتالي سيشجع ذلك العديد من الأشخاص على طلب المساعدة لأن روبوتات المحادثة ستكون متاحة على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع، بالإضافة إلى أنها ستكون متمتعة بخصوصية كبيرة، علاوة على ذلك؛ ستفيد أيضاً في تقديم الإرشاد للأشخاص في المناطق التي يوجد فيها نقص في المعالجين أو المرشدين. (عبد المنعم، 2021، ص. 4)

ومن الجوانب المعرفية المهمة الأخرى لعمل المرشد النفسي في ظل الثورة الصناعية الخامسة ما يتعلق بالإرشاد المهني؛ فيجب أن يتسم الإرشاد النفسي المرتبط بالمستقبل المهني بالاتساق والملاءمة والارتباط والحساسية للتغيير؛ ويجب أن تكون استراتيجيات الإرشاد النفسي في هذا الصدد قائمة على فحص شامل للموجهات البارزة والمتعاقبة والمتداخلة في الاقتصاد والصناعة (والتي وصلت إلى ذروتها في عصر الثورة الصناعية الرابعة وما تزال قائمة في عصر الثورة الصناعية الخامسة الحالي) وعلم النفس خلال القرن المنصرم (Maree, 2020).

(68).

• الأدوار الإرشادية النفسية:

تقع على عاتق المرشد النفسي مسؤولية توجيه الأفراد وترسيخ القدرات الفريدة لديهم؛ ومن خلال ترسيخ المرونة العاطفية، من الممكن مساعدة الأفراد على استكشاف والتغلب على التحديات التي يواجهونها، ويؤدي ذلك بدوره إلى تعزيز النتائج السلوكية الإيجابية؛ ومن المهم للغاية أداء المرشد النفسي لهذا الدور في ظل عصر الثورة الصناعية الخامسة، فهذا العصر يتسم بتأثير كبير لوسائل وتطبيقات التواصل الاجتماعي على سلوكيات وعواطف الأفراد، وبشكل خاص في مراحل النمو المبكرة؛ وبدون وجود عوامل ملائمة لفرز التفاعلات مع العالم الرقمي، فإن الأفراد سيكونون معرضين لمخاطر تؤدي إلى تغير المواقف الفردية (Kurniawan et al, 2023, 102).

ومن الأدوار الإرشادية النفسية المهمة التي يقوم بها المرشد النفسي في عصر الثورة الخامسة ما يلي: (الباقى وآخرون، 2022، ص. 259-260)

1. خفض حالة التوتر لدى الطلاب وذلك من خلال جذب انتباههم لإشباع حاجات إنسانية تساهم في خفض التوتر لديهم من خلال إرشادهم للقيام ببعض السلوكيات التي تعمل على تحرير انتباههم وطاقاتهم والقيام بأنشطة متنوعة.
 2. مساعدة الطلاب على استعادة اتزانهم الداخلي؛ حيث أن تعدد الحاجات العصرية تسبب حالة من التوتر لديهم وفقدان اتزانهم الداخلي، وبالتالي فإن تحقيق قدر ملائم من الإشباع لحاجات الطلاب من شأنه استعادة حالتهم النفسية، وتحقيق حالة الاتزان النفسي تعد نقطة جوهرية لجميع العمليات السيكلوجية.
 3. حماية الطلاب من الاضطرابات النفسية؛ وذلك من خلال مساعدتهم على إشباع حاجاتهم، وحمايتهم من استمرار حالة التوتر والحزن التي قد يعانون منها في حالة عدم تحقيق الإشباع المناسب للحاجات الملحة لديهم.
 4. مساعدة الطلاب على تحقيق التوافق النفسي؛ حيث يولد الإنسان ولديه العديد من الحاجات والدوافع التي يسعى لإشباعها من البيئة المحيطة، وإشباع الحاجات بأنواعها يساهم في تحقيق حالة التوافق النفسي والاجتماعي ومن هذه الحاجات الحاجة إلى المشورة النفسية.
- ووفقاً لدراسة ناسوتيون وآخرين (Nasution et al, 2023, 148)، فإن المرشد النفسي يلعب عددًا من الأدوار الإرشادية المهمة؛ وتتمثل أبرز تلك الأدوار في الآتي:

1. توجيه الطلاب نحو تحقيق أهدافهم، بما في ذلك الأهداف المتعلقة بالإنجازات الدراسية والنمو العاطفي، وذلك إلى جانب مساعدتهم على إيجاد الطرق المناسبة للنمو والتطور.
2. بناء التعليم الذي يعد الطلاب لتلبية المعايير الأكاديمية وجعلهم أفرادًا فاعلين في المجتمع.
3. تقديم خدمات التوجيه المهني لإعداد الطلاب للدخول إلى مجتمع عصر الثورة الصناعية الخامسة (أو عصر المجتمع 5.0)؛ ويمثل التوجيه المهني الأساس لاكتساب المعلومات حول التنمية المهنية التي تلائم شخصيات واهتمامات ومواهب الطلاب.

معوقات تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة:

• معوقات مادية:

من أهم المعوقات التي تواجه المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة، ضعف الميزانية المخصصة للإرشاد النفسي خاصة في المدارس الحكومية، وذلك لضعف الميزانية العامة المخصصة للتعليم، الأمر الذي يؤثر على حركة عمل المرشد النفسي، ويضعف من فاعلية إنجازاته الإرشادية، بالإضافة إلى أن قلة تقدير أولياء الأمور لعمل المرشد النفسي يضعف من قدرته على التأثير الإيجابي على العملية الإرشادية، لذا ينبغي إعادة النظر في طبيعة ظروف عمل المرشد النفسي خاصة في هذا العصر المدجج باستخدام التقنيات والروبوتات والتكنولوجيا، كما ينبغي توفير بيئة آمنة لعمله لتيسير تقديم الخدمات الإرشادية في جميع المدارس، إضافة إلى زيادة وعي أفراد المجتمع المدرسي بأهمية العملية الإرشادية ودورها في تكملة العمل التربوي والتعليمي. (الكشر والشريف، 2023، ص. 492)

ويعد عدم كفاية الموارد الضرورية من أبرز المعوقات التي تعزل أداء المرشد النفسي لأدواره المهنية بفاعلية وكفاءة؛ حيث يؤثر عدم كفاية الموارد سلباً على ما تستطيع إدارة المدرسة تخصيصه لأنشطة المرشدين النفسيين؛ وفي ظل تلك الظروف قد يحتاج المرشد النفسي إلى تنظيم الأنشطة أو إنهاءها مبكراً في ضوء ما هو متاح له من موارد من خلال الميزانية المدرسية (Thomas & Dey, 2020, 24).

وعندما يعمل المرشدون النفسيون في ظل عدم كفاية الموارد أو الدعم، فإن ذلك يسبب لهم مشاعر الإحباط والإنهاك عند محاولتهم تقديم العون لتلبية احتياجات الطلاب؛ لذلك فمن الضروري وجود موارد وافرة يسهل الوصول إليها وموظفين للدعم المهني حتى يتمكن

المارشدون النفسيين على نحو فعال من تلبية احتياجات الطلاب (Velez, 2022, 167).

وتتأثر برامج الإرشاد النفسي القائمة على التعاون بين تخصصات متعددة بشكل خاص بالتحديات المتعلقة بتشارك وتبادل الموارد؛ ففاعلية مثل تلك البرامج تتأثر بمشكلات مثل محدودية الوصول إلى تقنيات المعلومات والاتصالات وفرص التدريب ميسورة التكلفة؛ وتبرز تلك المشكلات بشكل خاص في الدول النامية والمتأخرة؛ وتمثل تلك المشكلات عوامل تعيق تنمية وتطوير المرشدين النفسيين، وبالتالي تفعيل أدوارهم المهنية (Ng et al, 2023, 165).

وهناك مجموعة من المعوقات المادية التي تعيق أداء المرشد النفسي لأدواره مرتبطة بتقييم برامج الإرشاد النفسي؛ فالتقييم ضروري لتحسين كفاءة أداء المرشد النفسي لأداء أدواره، ولكن العديد من المرشدين النفسيين يقاومون جهود تقييم البرامج؛ ومن المعوقات المادية المؤدية إلى نشوء المقاومة لتلك البرامج عدم كفاية موارد الوقت والمال الضرورية لإجراء تقييم شامل، والاعتقاد بأن جمع البيانات بغرض التقييم يتطلب التمتع بمهارات إحصائية معقدة، وعدم توفر نماذج يمكن الاقتداء بها في عملية التقييم (Ihuoma, 2021, 178).

• معوقات بشرية:

يتعرض المرشد النفسي المدرسي والمهني إلى صعوبات عديدة تعيق عمله الإرشادي، خاصة في ظل التقنيات الحديثة التي يتمتع بها عصر الثورة الصناعية الخامسة، ويمكن تحديد البعض منها في قلة الكفاءات التي يمتلكها والمهارات اللازمة للعمل، ونقص تدريبه ونوع المؤهل الذي يحمله، وعدم تمسكه بأخلاقيات المهنة، ومراعاة حدوده، وكذلك عدم توفر الدافعية للعمل، وأحياناً قد يعيق المرشد صغر سنه، وقلة خبرته بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور، بالإضافة إلى جمود بعض المرشدين وعدم تنمية ثقتهم في أنفسهم، وعدم قدرتهم على التغيير. (الكشر والشريف، 2023، ص. 477)

ومن المعوقات البشرية التي ستواجه المرشدين النفسيين في ظل الثورة الصناعية الخامسة اعتماد معظم الدول في المجال التعليمي وغير ذلك على الأجهزة التقنية الحديثة، واستبدال البشر بالروبوتات، ففي عام 2015 ارتفعت مبيعات الروبوتات الصناعية بنسبة 15% عن العام السابق له، وكانت الحصة الأكبر من نصيب الصين التي بلغت نسبة مبيعاتها حوالي 27% من إجمالي مبيعات الروبوتات الصناعية للعام ذاته، تليها دول الاتحاد الأوروبي بحوالي 20% وبشكل عام، يتبين لنا أن 75% من إجمالي حجم مبيعات الروبوتات الصناعية في عام 2015 ذهبت إلى خمس دول هي: الصين، وكوريا الجنوبية، واليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وذلك وفقاً لأحدث تقرير صادر عن الاتحاد الدولي للروبوتات. (علي، 2020، ص. 523)

من المعوقات البشرية المعقدة الأخرى التي قد تواجه المرشد النفسي في أداء أدواره التعددية والتنوع في طبيعة الطلاب في المدارس؛ فقد شهد عصر الثورة الصناعية الرابعة تغيرات ديموغرافية في المجتمعات؛ وقد يواجه المرشدون النفسيون صعوبات في تحقيق النتائج المرجوة من خلال تطبيق نظريات نفسية وتربوية تم وضعها من منظور ذي مركزية أوروبية، والذي قد لا يعكس الممارسات المثلى التي ينبغي تطبيقها مع الطلاب والأسر في سياقات أخرى (Ihuoma, 2021, 177).

لذلك فإن تقديم خدمات الإرشاد النفسية بصورة فعالة يمثل تحدياً كبيراً للمرشدين النفسيين في المجتمعات متعددة الثقافات نظراً لاحتمالية تأثر المرشد بالتحيزات الذاتية؛ وعادةً ما تكون تلك التحيزات متأثرة بعوامل مستترة بعضها مترسخة في اللاوعي، ومن تلك العوامل الفئة الاجتماعية والاقتصادية، والخلفية المنطقية، والجنس، وذلك إلى جانب العوامل البارزة، مثل التنوع اللغوي، والأفكار النمطية، ومشاعر التحيز والعنصرية والمركزية الإثنية؛ وهنا تجدر الإشارة إلى المقصود ببعض من المهام البارزة السالف ذكرها (Kurniawan et al, 2023, 104-105):

1. الأفكار النمطية: هي أفكار يعبر عنها المرء وتتسم بخلوها من التعقيد والتكلف ولا تتضمن أدلة داعمة؛ فعلى سبيل المثال، قد يميل المرشد النفسي نحو تخصيص المزيد من الموارد للعملاء من الفئات ذات الخلفيات ميسورة الحال مقارنةً بالعملاء من الفئات الاجتماعية والاقتصادية التي تتراوح بين المنخفضة والمتوسطة؛ بالإضافة إلى ذلك، ترتفع درجة ميل المرشد النفسي نحو قبول العملاء الذين يشتركون معه في الخلفية الإثنية أو الدينية نفسها، وذلك مقارنةً بالمختلفين.
2. التحيز: المقصود به هو إظهار المواقف السلبية، مثل العدائية والشك والكرهية غير العقلانية، وذلك تجاه مجموعات إثنية أو أعراق أو معتقدات محددة؛ فعلى سبيل المثال، قد يواجه المرشد النفسي ذو التحيزات القوية تحديات في التغيير في سلوكياته، حتى وإن توفرت لديه معلومات تتعارض مع تلك التحيزات وتدحضها.
3. العنصرية والمركزية الإثنية: تتسم هاتان الظاهرتان بدرجة أعلى من الخطر مقارنةً بالتحيز وذلك لأنها ميول تركز بدرجة كبيرة على مجموعات الأقليات المهمشة؛ وقد تؤدي العنصرية والمركزية الإثنية إلى عرقلة التواصل الفعال وإعاقة تبادل الأفكار والمهارات بين الأفراد؛ وحتى يتمكن المرشد النفسي من أداء أدواره بصورة فعالة، فإن عليه التمتع

بالقدرة على التغلب على وتجاوز أية معتقدات متحيزة عرقياً.

• معوقات إدارية وتنظيمية:

من أبرز المعوقات الإدارية والتنظيمية التي تكتنف تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة افتقار مهنة الإرشاد النفسي إلى الجمعيات المهنية أو القواعد الأخلاقية أو هيئات الاعتماد المخصصة للمرشدين النفسيين؛ وعادةً ما تكون برامج تعليم المرشدين النفسيين غير مستندة إلى معايير موحدة تحدد كيفية تدريب المرشدين؛ لذلك فإن أدوار ومسؤوليات المرشدين النفسيين تكون عادةً غامضة ويتم تحديدها بواسطة الإدارة هو الهيئة الموظفة للمرشد النفسي (Christian & Brown, 2018, 32).

ومن المعوقات الأخرى التي تكتنف تفعيل أدوار المرشد النفسي محدودية توفر الإشراف؛ ويرجع ذلك إلى محدودية ما يحصل عليه المرشدون النفسيون من تدريب حول الإشراف العيادي في برامج الدراسات العليا وأيضاً محدودية الإشراف العيادي المتاح في المدارس؛ ومن الملاحظ بأن برامج الدراسات العليا لا تتطلب من المرشدين النفسيين المدرسين المشاركة في تجارب خاضعة للإشراف؛ لذلك فإن المرشدين النفسيين المبتدئين يواجهون صعوبات حمة في إيجاد المرشدين النفسيين الخبراء والمؤهلين الذين يمكنهم توفير الإشراف الكافي (Wilder et al, 2022, 8).

متطلبات تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة:

يجب على المرشد النفسي مراجعة أساليب عمله الإرشادي مع الطلاب؛ ويرجع ذلك بصورة أساسية إلى ما ظهر في العصر الحالي من أنواع جديدة من الوظائف؛ فقد ظهرت وظائف في مجالات جديدة مثل التجارة الإلكترونية والأتمتة والروبوتات والذكاء الاصطناعي والرقمنة وتنقيب البيانات والتي لم تكن موجودة في وقت إعداد وتدريب العديد من المرشدين النفسيين؛ ومن المتوقع أن تستمر تلك الوظائف الجديدة في التحول والتوسع، ومن هنا فإنه من المهم أن يستخدم المرشدون النفسيين مهارة الإبداع لتعريف الطلاب بمسارات التوظيف المستقبلية المحتملة (Cornwell, 2023, 65).

كما أنه لتفعيل أدوار المرشدين النفسيين في ظل الثورة الصناعية الخامسة ينبغي أن يراقبوا التغييرات المعاصرة وأن يتقنوا أنفسهم حول تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي الناشئة، بالإضافة إلى أن عليهم الاستعداد والتأهب للعملاء الذين أصبحوا على دراية بالتكنولوجيا ويشعرون بالحماس أو الخوف منها نتيجة لذلك، نظراً لتغلغل الذكاء الاصطناعي في المجتمع ككل، كما أن عليهم الاستعداد وعدم المفاجأة عندما يبدأ بعض المسترشدين في مشاهدة روبوت المحادثة أو برنامج Carebot أو من المحتمل المعالج الآلي كمرشد آخر، بالإضافة إلى أن عليهم التوقع أو التنبؤ بحركة الذكاء الاصطناعي القادمة، والاستعداد لها، ووضع الخطط وفقاً للوقاية من المشكلات المحتملة، والتعامل الإيجابي مع المشكلات بعد ظهورها. (عبد المنعم، 2021، ص. 3)

ويقع جزء كبير من مسؤولية تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة على مدربي المرشدين والمشرفين؛ حيث يجب على هؤلاء توفير الفرص للمشرفين المتدربين لكي يتعرف ويعتاد على الواجبات الإرشادية وغيرها من الواجبات ذات الصلة المتوقعة من المرشد النفسي في البيئة المدرسية؛ ومن خلال ذلك يمكن السماح للمشرفين المتدربين باستكشاف الهوية المهنية للمرشدين النفسيين المدرسين والأدوار الحقيقية والمثالية للمرشد النفسي المدرسي (Maor & Hemi, 2021, 1607).

ويتطلب تفعيل أدوار المرشدين النفسيين العمل على تنمية المهارات والصفات القيادية لديهم منذ مرحلة الدراسة الجامعية؛ ومن المهم الانتباه إلى أن مهارات القيادة أيضاً مهارات متأصلة يجب توفرها في المرشد النفسي سلفاً؛ ومن الممكن تنمية تلك المهارات بالتدريب والتعليم واكتساب الخبرات خلال ورش العمل والتعليم والممارسة المهنية؛ ويمكن للبرامج التدريبية للمرشدين النفسيين في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه تطبيق الأنشطة التدريبية وتوفير التوجيه وترسيخ ثقافة للقيادة في برامج إعداد المرشدين النفسيين؛ ومن خلال ذلك من الممكن تزويد المرشدين النفسيين بحس التمكين الذي يحتاجون إليه في المستقبل لكي يتحملوا المسؤوليات القيادية (Yulizar et al, 2023, 93).

ويتطلب تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة أيضاً خلق تعاون بين الآلات المستقلة والمرشدين النفسيين،

وسيعمل الثنائي المكون من الآلات القوية جنباً إلى جنب مع المتخصصين والمرشدين النفسيين بشكل أفضل على تعزيز الإرشاد والتوجيه الفعال والمستدام والأمن، وبذلك ستحتل الثورة الصناعية الخامسة دور كبيراً للروبوتات، ولا يمكن أن يحدث هذا إلا مع تطور مهارات التعليم في الثورة الصناعية الخامسة أي اندماج التكنولوجيا والاتصال والقيادة. (السيد، 2022، ص. 6)

كما يتطلب تفعيل أدوار المرشدين النفسيين في عصر الثورة الصناعية الخامسة: تحديث البنية التحتية التكنولوجية في المدارس والجامعات، وتوفير الدعم الفني والتقني للمرشدين النفسيين والطلاب، وكذلك توفير المعدات والأجهزة الحديثة للتعامل مع تقنيات عصر الثورة الصناعية الخامسة. (عبد العال، 2023، ص. 10)

وبذلك يمكن تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة من خلال (البهذل، 2014، ص. 249):

1. تصميم برامج إرشادية تعمل على الارتقاء بالمستوى المهاري لدى المرشدين النفسيين واطلاعهم على المستجدات العالمية في برامج تنمية التفكير الابتكاري والمهارات العملية من أجل الارتقاء بالعملية الإرشادية بطرق حديثة ومبتكرة وعن طريق الدورات التدريبية المستمرة والمكثفة.
 2. التوسع في إنشاء المعامل الخاصة التي تعمل على تنمية الطرق الابتكارية للمرشدين النفسيين والمهارات العملية لديهم.
 3. عقد ندوات ومؤتمرات تجمع كل المهتمين بالإرشاد النفسي، وتسعى إلى تنمية الطرق الابتكارية لديهم، وطرح وسائل حل المشكلات لدى المرشدين والمرشدات من خلال تبادل الخبرات مع بعضهم البعض.
 4. تغيير مفهوم تعليم المرشدين النفسيين من مجرد الحصول على الشهادة إلى التدريب على الابتكار وحل المشكلات بطرق جديدة ومتطورة يتعرف المرشد من خلالها على الحلول التي تساعده على معالجة المعلومات واتخاذ القرارات وتوليد البدائل والتقييم وتكوين بنية معرفية توصله بشكل أو بآخر إلى الحل.
- كما ينبغي تفعيل أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة من خلال: (أبو النور والمبروك، 2021، ص. 844-845)

1. إعداد دليل من طرف أخصائيين نفسيين لتشخيص الطلاب لإيجاد الطرق الصحيحة لمواجهة السلوكيات الخاطئة التي تصدر من الطلاب.
 2. وضع خطة تربوية إعلامية من وزارة التربية والتعليم ومتابعة تنفيذها بصورة فعالة من قبل الوزارة، وتكاتف جهود الأخصائيين الإرشاديين داخل المدرسة لخلق جو مدرسي آمن تحفه الطمأنينة، ومراقبة السلوك الطلابي بصرامة.
 3. وضع برامج إرشادية وعلاجية عامة لكل التلاميذ، تركز على تعزيز الأخلاق الكريمة، والمحافظة على مبادئ الدين الإسلامي والمحافظة على العادات والتقاليد.
 4. تطبيق نصائح الجمعية الأمريكية للطب النفسي التي أوصت باستخدام الألعاب الإلكترونية في أوقات معينة ومحددة للطلاب والتي من شأنها الحد من تنامي السلوك المضطرب لدى الطلاب.
- ووفقاً لدراسة كريستيان وبراون (Christian & Brown, 2018)، فإنه من الممكن تحسين مخرجات تفعيل أدوار ومسؤوليات المرشدين النفسيين المدرسين من خلال تنفيذ مجموعة من المقترحات، والتي يمكن إجمالها في الجدول رقم (1) أدناه.
- الجدول رقم (1): مقترحات لتحسين مخرجات تفعيل أدوار ومسؤوليات المرشدين النفسيين المدرسين، وفقاً لكريستيان وبراون**

(Christian & Brown, 2018)

المقترح	الوصف
التدريب والاعتمادات	وضع معايير واعتمادات تدريبية للمرشدين النفسيين المدرسين وذلك نظراً لتزايد أهمية دورهم في تقديم خدمات الصحة النفسية للطلاب. ومن خلال ذلك يمكن التغلب على المشكلة المتجذرة المتمثلة في ضعف توفر التدريب العملي للمرشدين النفسيين في السياقات المدرسية. وقد يؤدي عدم توفير المعايير وأطر الاعتماد التدريبي إلى تدني مستوى جودة الممارسات المهنية للمرشدين النفسيين في السياقات المدرسية، فقد يؤدي ذلك إلى مخالفة أو انتهاك المرشد النفسي للقواعد الأخلاقية للمهنة حتى وإن كانت ممارساته حسنة النية، كما أن غياب مثل تلك المتطلبات قد يؤدي إلى قيام المرشدين النفسيين بتقديم خدمات غير ملائمة من الأساس.
وضوح الأدوار والمسؤوليات	مع تزايد أعداد المرشدين النفسيين العاملين بالمدارس، أصبح من المهم التحديد الواضح لأدوارهم ومسؤولياتهم في تلبية احتياجات الطلاب. ومن المهم تحديد ما إذا كان المرشدون النفسيون يعملون في إطار نموذج للتوظيف بواسطة المدرسة أو نموذج تعاقدية وكيفية تأثير ذلك على تقديم الخدمات. فعلى سبيل المثال، ينبغي على المرشدين النفسيين الموظفين

بواسطة المدارس اتباع التوجيهات الموضوعية بواسطة المدرسة، أما من يعملون وفقاً لنموذج تعاقدية فإن عليهم اتباع التوجيهات والقواعد الموضوعية بواسطة الاتفاق المبرم بين الهيئة التي يتبع لها المرشد النفسي والمدرسة التي يعمل بها.	
يجب على المرشدين النفسيين المدرسين الاهتمام بالجدولة الملائمة لجلسات الإرشاد النفسي بحيث لا يحدث تعارض مع الهدف الرئيسي للمدرسة، وهو تقديم التعليم؛ لذلك فإنه يجب على المرشدين النفسيين تحديد أيام وأوقات محددة لتقديم الإرشاد النفسي للطلاب، وذلك من خلال مراجعة جداول الحصص الدراسية من أجل الحد من احتمالية حدوث مشكلة تفويت فرص التعلم على الطلاب.	جدولة الجلسات
يجب على المرشدين النفسيين المدرسين توجيه ممارستهم وتقييم كفاءة خدماتهم؛ ويمكن للمرشدين النفسيين استخدام البيانات لإثبات فاعلية ما يطبقونه من ممارسات قائمة على الدليل ودعم استراتيجيتهم في مواقعهم الوظيفية؛ كما يجب على المرشدين النفسيين التعاون مع مديريهم في إجراء الدراسات الهادفة إلى تقييم الخدمات المدرسية والتي يمكن الاستفادة منها في توجيه السياسات.	التقييم

المصدر: (Christian & Brown, 2018, 32-34).

ومن خلال ما تم تناوله، يمكن القول بأن متطلبات تفعيل أدوار المرشدين النفسيين تتمحور حول ما يجب فعله لمعالجة المعوقات والإشكاليات العديدة المحيطة بأداء المرشدين النفسيين لأدوارهم على نحو فعال؛ لذلك فإن على المؤسسات التربوية والمسؤولين المعنيين العمل على توفير الموارد الضرورية لتحسين أطر تدريب وإعداد وعمل وتقويم المرشدين النفسيين.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبدالعال (2023) إلى تنفيذ المناهج التعليمية بشكل أكثر فعالية وتحسين جودة التعليم من خلال توفير الوسائل التكنولوجية المناسبة للطلاب والمعلمين، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوثائقي لاستعراض عدد من الأدبيات السابقة التي توضح الخبرات الدولية في تطوير المؤسسات التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الخامسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: توفر البيئة التحتية التكنولوجية في المدارس لتوفر المعدات وأجهزة حديثة للطلاب والمعلمين، وتم إتاحة برامج تحديث المناهج التعليمية لتشمل المفاهيم والمهارات والأدوات التكنولوجية الحديثة، وتطور الأساليب التعليمية الحديثة مثل التعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي، وتوفير برامج تدريبية للمعلمين والموظفين.

واستقصت دراسة معنوق (2020) التعرف على أهمية المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية، من أجل التعرف على طبيعة عمل المرشد النفسي والصعوبات التي تواجهه، وقد تكون مجتمع الدراسة من المختصين بمجال الإرشاد النفسي ومعلمين بوزارة التعليم بالمؤسسات التعليمية من واقع الحياة العملية، واشتملت عينة الدراسة على مدير إدارة الدعم والإرشاد النفسي بوزارة التعليم الليبية، وعدد (2) من معلمات المرحلة الابتدائية، ومرشدة نفسية بمدرسة السيدة رقية الواقعة في مدينة بنغازي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تم توظيف المرشدين النفسيين بالمؤسسات التعليمية، وتفعيل دور المرشد النفسي على مستوى كل المراحل الدراسية بالمؤسسات التعليمية، وتم تزويد المرشدين النفسيين بخطة عمل واضحة ومبنية على أسس سليمة، والتوجه الإيجابي لوزارة التعليم الليبية.

استعرضت دراسة روز (Rose, 2019) تصورات مديري المدارس حول دور المرشد النفسي المدرسي؛ وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الابتدائية والثانوية المسجلة بالموقع الإلكتروني للجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي على أنها مدارس تطبق برامج قائمة على نماذج معترف بها بواسطة الجمعية (مدارس RAMP)، وذلك إلى جانب مديري المدارس التي لا تتمتع بهذا الاعتراف والمسجلة بالموقع الإلكتروني (educationbug.org)؛ وكان سياق الدراسة هو جميع الولايات الأمريكية؛ واشتملت عينة الدراسة على (38) مدير مدرسة، منهم (19) مديراً من كل من فئتي المديرين محل الدراسة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام "استبانة المديرين" الموضوعية بواسطة الباحثة الدكتورة تامي دونسون؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق دالة بين تصورات مديري المدارس

الابتدائية ومديري المدارس الثانوية حول أهمية أنشطة الإرشاد النفسي المدرسي (الملائمة وغير الملائمة على حد سواء) وحول مدى إتقانها فعلياً، فقد كانت التقييمات أعلى لدى مديري المدارس الثانوية؛ وكانت تقييمات الأنشطة الملائمة أعلى من تقييمات الأنشطة غير الملائمة، وذلك على مستوى عينة الدراسة ككل وأيضاً على مستوى كل مجموعة من مجموعتي الدراسة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التصورات حول أهمية أنشطة الإرشاد النفسي المدرسي بين مجموعتي الدراسة.

واستهدفت دراسة رويز وآخرين (Ruiz et al, 2019) التعرف على وجهات نظر مديري المدارس والمرشدين النفسيين المدرسين حول دور المرشد النفسي؛ وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمرشدين النفسيين العاملين بالمدارس للمراحل الدراسية بين رياض الأطفال والصف الثاني عشر بالمناطق التعليمية الواقعة بجنوب شرق ولاية تكساس الأمريكية؛ واشتملت عينة الدراسة على (290) مفردة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس تقييم أنشطة المرشد المدرسي؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: بلغت نسبة موافقة أفراد عينة الدراسة على امتلاك المهارات التقنية الملائمة للمرشد المدرسي بنسبة 52%؛ ووجود خلافات بين المرشدين المدرسين من عينة الدراسة حول ضرورة قيام المرشد المدرسي بالعديد من الأنشطة.

وتناولت دراسة ابن شامان (2016) إلى على التعرف على المهارات الإرشادية الفعالة لدى المختص النفسي في ضوء المناخ المدرسي السائد للطلاب ذوي فرط الحركة، وقد تكون مجتمع الدراسة من المرشدين المسجلين بسجلات الإدارة العامة للتعليم بمدينة نجران، واشتملت عينة الدراسة على (130) مرشداً مقسمين إلى (92 مرشداً و 38 مرشدة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن كمنهج للدراسة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: لا تتوافر المهارات الإرشادية والكفايات الأساسية لدى المرشدين بسبب قلة البرامج العلاجية الواجب توافرها لحل المشكلات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية والدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص والغير المتخصص، لصالح المرشد الطلابي المتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية والدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل والغير مؤهل، لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية والدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبر ومن ليس لديه خبرة، لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة.

وناقشت دراسة كاراتاش وقايا (Karataş & Kaya, 2015) تصورات مديري المدارس حول أدوار وواجبات المرشدين النفسيين المدرسين؛ وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس العاملين بالمدارس الابتدائية والثانوية الواقعة بمدينة ديار بكر بتركيا؛ واشتملت عينة الدراسة على (13) مديراً؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الظاهري، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: كانت لدى أفراد عينة الدراسة تصورات إيجابية حول دور المرشد النفسي المدرسي، فقد نظروا إليه على أنه ذو دور ضروري ومهم في الأنشطة التعليمية؛ رأى أفراد عينة الدراسة بأن المرشدين النفسيين المدرسين يجب أن يتمتعوا بعدد من المؤهلات الشخصية والنفسية؛ كما رأى أفراد عينة الدراسة بأن المرشدين النفسيين يتمتعون ببعض الامتيازات التي تميزهم عن المعلمين من حيث المكانة الاجتماعية والدور في المدرسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، 2008: ص 287)

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع موجهي وموجهات مراحل التعليم العام بمنطقة الخرج التعليمية وعددهم (281)

بواقع (164) موجهات، و(117) موجه؛ واشتملت عينة الدراسة على (265) فرد منهم لتمثيل مجتمع الدراسة.
خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً (الجنس - عدد سنوات الخبرة).

1- توزيع أفراد العينة الجنس:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	112	%42.3
2	انثى	153	%57.7
	المجموع	265	%100.0

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة (%42.3) من أفراد العينة موجهين ذكور، بينما نسبة (%57.7) من أفراد العينة موجهات

إناث.

2- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس:

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة في التدريس

م	سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	66	24.9%
2	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	118	44.5%
3	10 سنوات فأكثر	81	30.6%
	المجموع	265	100.0%

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة (24.9%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التوجيه لفترة أقل من 5 سنوات، بينما نسبة (44.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التوجيه لفترة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، بينما نسبة (30.6%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التوجيه لفترة 10 سنوات فأكثر.

أداة البحث :

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة وهي (الجنس - عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (14) عبارة موزعة على محورين رئيسيين

هما:

المحور الأول: "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" ويتكون من (5) عبارات.

المحور الثاني: "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" ويتكون من (9) عبارات.

ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة - أوافق - أوافق إلى حد ما - لا أوافق - لا أوافق بشدة)، للتعرف على أدوار المرشد النفسي في عصر الثورة الصناعية الخامسة.

صدق أداة البحث:

1) صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:

أ) صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم (3) التالي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.837**	3	.862**	5	.621**
2	.696**	4	.488**		
المحور الثاني: "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"					
1	.686**	4	.612**	7	.648**
2	.577**	5	.502**	8	.702**
3	.646**	6	.464**	9	.584**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من جدول (4) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" بين (.862**-.488**); بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني: "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" بين (.702**-.464**). مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارة محاور الاستبانة.

(ب) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة:

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
1	المحور الأول: "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	.934**
2	المحور الثاني: "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	.974**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول رقم (4) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.974**-.934**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	5	.987
2	المحور الثاني: "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	9	.962
	المجموع	14	.966

يتضح من الجدول رقم (6) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.987-.962). وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.966)؛ وتشير هذه القيم من معاملات

الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة السؤال الأول: "ما الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول رقم (7) التالي:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "الأدوار

المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"

العبارة	درجة الاستجابة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة	
	ك	لا أوفق بشدة	لا أوفق	لا إلى حد ما	أوفق	أوفق بشدة					
3	توضيح الظروف التي أدت إلى نشأة الثورة الصناعية الخامسة	ك	26	15	51	84	89	3.74	1.255	1	عالية
		%	9.8	5.7	19.2	31.7	33.6				
1	توضيح الفرق بين الثورات الصناعية المتعاقبة خاصة الثورتين الرابعة والخامسة	ك	16	29	65	69	86	3.68	1.206	2	عالية
		%	6.0	10.9	24.5	26.0	32.53				
2	معرفة الحدود الفاصلة بين دور الإنسان والآلة في الحياة اليومية	ك	38	8	59	65	95	3.65	1.369	3	عالية
		%	14.3	3.0	22.3	24.5	35.8				
4	تأكيد أهمية دور الإنسان في كافة النشاطات الحياتية والعملية	ك	34	38	62	58	73	3.37	1.359	4	متوسطة
		%	12.8	14.3	23.4	21.9	27.5				
5	فهم تأثير التطبيقات التقنية المعاصرة على حياة الإنسان (مثل الواقع الافتراضي - الواقع المعزز - الذكاء الاصطناعي...)	ك	55	51	71	29	59	2.95	1.424	5	متوسطة
		%	20.8	19.2	26.8	10.9	22.3				
المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"											
							3.47	1.02	---		عالية

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (3.47) بانحراف معياري بلغ (1.02)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول بين (1.206-1.424).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (3) (توضيح الظروف التي أدت إلى نشأة الثورة الصناعية الخامسة) بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري بلغ (1.255)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (1) (توضيح الفرق بين الثورات الصناعية المتعاقبة خاصة الثورتين الرابعة والخامسة) بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري بلغ (1.206)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (5) (فهم تأثير التطبيقات التقنية المعاصرة على حياة الإنسان (مثل الواقع الافتراضي - الواقع المعزز - الذكاء الاصطناعي...)) بمتوسط حسابي بلغ (2.95)، وانحراف معياري بلغ (1.424)، وجاءت باقي عبارات المحور الأول الخاص بـ "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" بدرجات استجابة عالية ومتوسطة.

وترى الباحثة أن حصول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد يعزى إلى توافر العديد من المهارات الخاصة بأدوار المعرفة التقنية لما لها من أهمية في توجيه الطلاب والطالبات وفق مراحلهم العمرية؛ وقد يكون السبب في ذلك هو حرص أغلب أفراد العينة على اكتساب المزيد من المهارات التقنية والتكنولوجية تماشياً مع رؤية المملكة (2030).

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة روي و آخرين (Ruiz et al, 2019) التي توصلت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على امتلاك المهارات التقنية الملائمة للمرشد المدرسي بنسبة 52%.

عرض ومناقشة السؤال الثاني: "ما الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول رقم (8) التالي:

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول "الأدوار

الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"

العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
8 فهم وتفسير تأثير الفضاء السيبراني على السلوك البشري	ك	0.0	19	19	110	4.20	.858	1	عالية جداً
	%	0.0	7.2	7.2	41.5				
7 الاحتفاظ بسجلات رقمية لجلسات الإرشاد النفسي لاستخدامها وقت الحاجة	ك	0.0	38	19	114	4.07	1.037	2	عالية
	%	0.0	14.3	7.2	43.0				
4 التمكن من مفاهيم وتطبيقات علم النفس السيبراني	ك	0.0	19	57	113	4.07	.963	3	
	%	0.0	7.2	21.5	42.6				
9 توضيح الآثار النفسية الناجمة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية	ك	0.0	57	41	110	3.83	1.186	4	عالية
	%	0.0	21.5	15.5	41.5				
5 التمكن من كيفية استخدام مفاهيم وتطبيقات علم النفس عن بعد TelePsychology	ك	0.0	0.0	114	57	3.78	.775	5	عالية
	%	0.0	0.0	43.0	21.5				
2 خفض حدة الخوف من فوات الفرص Fear of Missing Out (الفومو) لدى الطلاب	ك	0.0	19	57	18	3.71	.698	6	عالية
	%	0.0	7.2	21.5	6.8				
1 توضيح أهمية الانفصال الإرادي عن الحياة والمجتمعات الرقمية الافتراضية	ك	19	38	38	94	3.71	1.280	7	عالية
	%	7.2	14.3	14.3	35.5				
6 تقديم خدمات الإرشاد النفسي عن بعد بشكل متزامن أو غير متزامن	ك	0.0	0.0	133	38	3.64	.720	8	عالية
	%	0.0	0.0	50.2	14.3				
3 توضيح أهمية الانتماء إلى مجتمعات بشرية حقيقية بالإضافة إلى	ك	0.0	57	76	18	3.35	.893	9	متوسطة
	%	0.0	21.5	28.7	6.8				

										الانغماس في المجتمعات الرقمية	
عالية	---	.570	3.81	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"							

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (3.81) بانحراف معياري بلغ (.570)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني بين (698-1.280).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (8) (فهم وتفسير تأثير الفضاء السيبراني على السلوك البشري) بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وانحراف معياري بلغ (.858)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (7) (الاحتفاظ بسجلات رقمية لجلسات الإرشاد النفسي لاستخدامها وقت الحاجة) بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وانحراف معياري بلغ (1.037)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (3) (توضيح أهمية الانتماء إلى مجتمعات بشرية حقيقية بالإضافة إلى الانغماس في المجتمعات الرقمية) بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وانحراف معياري بلغ (893)، وجاءت باقي عبارات المحور الثاني الخاص بـ "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" بدرجات استجابة عالية.

وترى الباحثة أن حصول "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد يعزى إلى لمس أغلب أفراد العينة لضرورة القيام بمهامهم الوظيفية القائمة على معرفة الاحتياجات النفسية والشخصية للطلاب في مراحل التعليم العام المختلفة وبالتالي القيام بالأدوار الإرشادية والنفسية الملائمة. وتختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة ابن شامان (2016) التي توصلت إلى أنه لا تتوافر المهارات الإرشادية والكفايات الأساسية لدى المرشدين بسبب قلة البرامج العلاجية الواجب توافرها لحل المشكلات.

عرض ومناقشة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول الادوار المعرفية التقنية والإرشادية للمرشدين النفسيين بمدارس منطقة الخرج التعليمية في عصر الثورة الصناعية الخامسة وفقاً لمتغيرات الجنس - عدد سنوات الخبرة؟

أ: الفروق وفقاً لمتغير الجنس

للكشف عن وجود فروق بين إجابات أفراد العينة لمحاوّر الاستبانة والدرجة الكلية وفقاً لمتغير (الجنس) قامت الباحثة بتطبيق اختبار (ت) "Independent Samples Test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير الجنس كما موضح في الجدول التالي رقم (9)

جدول (9) نتائج " اختبار ت " (Independent Samples Test) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	ذكر	112	3.3911	1.04092	263	-1.145	.253	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	153	3.5373	1.01657				
المحور الثاني "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	ذكر	112	3.8631	.53401	263	1.090	.277	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	153	3.7858	.59564				
الدرجة الكلية	ذكر	112	3.6945	.50062	263	-.038	.970	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	153	3.6970	.54275				

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (9)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" وفقاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" وفقاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير الجنس.

وربما يعزى السبب في ذلك من وجهة نظر أغلب أفراد عينة البحث إلى تقارب المستويات المعرفية بين الموجهين والموجهات أفراد العينة وتقارب المهارات والكفايات المهنية لديهم نتيجة العمل في بيئات عمل متقاربة من حيث الإمكانيات والأهداف المرجو تحقيقها مما قارب بين إجاباتهم رغم اختلاف الجنس حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية.

ب-الفروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول رقم (10) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	بين المجموعات	2	2.234	2.134	.120
	داخل المجموعات	262	1.047	---	
	المجموع	264	---	---	
المحور الثاني "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية"	بين المجموعات	2	3.595	11.956	.174
	داخل المجموعات	262	.301	---	
	المجموع	264	---	---	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	.515	1.887	.154
	داخل المجموعات	262	.273	---	
	المجموع	264	---	---	

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (10)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- وترى الباحثة أن السبب في ذلك ربما يرجع إلى كثرة الاحتكاك بين أفراد العينة في الحياة العملية وعملية التوجيه نفسها بين الموجهين أفراد العينة بمنطقة الخرج التعليمية؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية رغم اختلاف عدد سنوات الخبرة بينهم.

ملخص النتائج:

- أن "الأدوار المعرفية التقنية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- أن "الأدوار الإرشادية النفسية للمرشد النفسي بمدارس منطقة الخرج التعليمية" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

1. إقامة المزيد من الدورات التدريبية والندوات التثقيفية للمرشدين النفسيين لزيادة وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنية اللازمة لعملية الإرشاد والتوجيه.
2. تحقيق المساندة والتكامل بين المعلمين والموجهين والإدارة المدرسية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.
3. توفير ميزانية مناسبة لتحديث وتطوير الوسائل التعليمية في فصول مدارس التعليم العام بمنطقة الخرج من أجل تعزيز المعرفة لدى الطلاب وزيادة المستويات التحصيلية لديهم.
4. ضرورة حضور المزيد من الدورات التدريبية التي تزيد من الكفايات التقنية لدى المرشدين النفسيين والموجهين التربويين.
5. ضرورة استقطاب كوادر بشرية مؤهلة على قدر عالي من المهنية في عملية التوجيه والإشراف لتحقيق تبادل الخبرات بين الموجهين في منطقة الخرج التعليمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- 1- ابن شامان، صالح بن هادي. (2016). المرشد النفسي المدرسي كفايته ومهاراته في المملكة السعودية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (7)، 34-46.
- 2- أبو النور، عبد الحميد مفتاح، والمبروك، محي الدين علي. (2021). التوجيه التربوي والإرشاد النفسي ودوره في الحد من التنمر المدرسي، مجلة التربوي، جامعة المرقب، (19)، ص 821-847.
<http://search.mandumah.com/Record/1166570>
- 3- أحمد، رحاب يونس. (2018). درجة ممارسة المرشد النفسي لمهامه الإرشادية في ظل الأزمة السورية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، جامعة تشرين، مج 40، (6)، ص 51-72.
- 4- الباقي، سلوى محمد، والليثي، أحمد حسن محمد، ورياض، سارة عاصم، وعبد الباسط، فاطمة الزهراء، ومنصور، لميس، ومصطفى، هبة، والمصري، فاطمة الزهراء محمد، وعبد الشافي، إسلام السيد. (2022). الحاجة إلى المشورة النفسية لدى الطالب/ المعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ج 2، مج 28، ص 250-311.
- 5- البهدل، دخيل بن محمد بن محمد. (2014). مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وعلاقتها بأدائه الإرشادي، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، مج 26، (1)، ص 221-252.
- 6- الجوهري، محمد السيد أحمد أحمد، والخميسي، السيد سلامة إبراهيم، وعبد الجواد، جمعة سعيد تهامي، وعبد العال، نجلاء عبد التواب عيسى. (2022). تقويم البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج 19، (114)، ص 211-235.
<http://search.mandumah.com/Record/1336505>
- 7- السيد، محمد محمد. (2022). الثورة الصناعية الخامسة ومجالات تطبيقها، آفاق صناعية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ص 1-6.
- 8- العريدي، بندر بن إبراهيم. (2016). دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 3، (6)، 92-128.
- 9- العلي، أحمد عبد الرحمن خليفة عبد السيد رضا. (2015). الإرشاد النفسي لدى طلبة الجامعة، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، مج 2، (1)، ص 1-17.
- 10- الكشر، فتحية عثمان إسماعيل، والشريف، حنان حسين عمر. (2023). المشكلات التي تواجه المرشد النفسي في مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية بمدارس بلدية مصراته. المجلة العلمية لكلية التربية، (21)، 470-799.
- 11- الكشر، فتحية عثمان إسماعيل، والشريف، حنان حسين عمر. (2023). المشكلات التي تواجه المرشد النفسي في مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية بمدارس بلدية مصراته، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، (21)، ص 470-499.
- 12- بعضي، آسيا. (2022). الثورة الصناعية الرابعة، مجلة الاقتصاد والتنمية المستدامة، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، مج 5، (2)، ص 561-577.
<http://search.mandumah.com/Record/1316629>
- 13- حوالة، سهير محمد أحمد. (2022). الأدوار الجديدة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الخامسة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج 30، (4)، ص 1-19.
- 14- شايب، معروف عبد الرحيم سالم. (2022). فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المربون والطلبة في المدارس الثانوية الفلسطينية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 6، (53)، ص 134-161.
<http://search.mandumah.com/Record/1338213>
- 15- شهاب، أشرف. (2019). "الجيل الخامس" و"الثورة الصناعية".. حان وقت التغييرات العاصفة، مجلة الأهرام، (223)، ص 56-62.

- 16- عبد الرحمن، حسنية حسين. (2017). تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسي في مواجهة العنف بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج1، (41)، ص59-166.
- 17- عبد العال، عنتر محمد أحمد. (2023). تطوير المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة على ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة وإمكانية الاستفادة منها في مصر، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج113، ص1-11.
- <http://search.mandumah.com/Record/1410947>
- 18- عبد المنعم، أحمد السيد. (2021). الإرشاد النفسي في عصر الذكاء الاصطناعي، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (68)، ص1-5. <http://search.mandumah.com/Record/1277770>
- 19- عبد المؤمن، علي معمر (2008). البحث في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة 7 أكتوبر إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا.
- 20- علوي، مولاي إسماعيل. (2017). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية، مجلة الطفولة العربية، مج18، (70)، ص81-89.
- 21- علي، شيماء علي عباس. (2020). تفعيل مبادئ الحوكمة بالجامعات المصرية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج76، ص499-532. <http://search.mandumah.com/Record/1061782>
- 22- عمران، خالد عبد اللطيف محمد. (2021). ثورة المناهج التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة: رؤى مستقبلية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج85، ص1-18.
- 23- غنایم، مهني محمد إبراهيم. (2022). رؤى مستقبلية لقضايا تربوية في ظل الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية، جامعة العريش، كلية التربية، مج10/ (30)، ص19-52.
- 24- محمود، حنان عبد الستار، وأحمد، ناصر أحمد عثمان. (2022). تنمية الجدارات الوظيفية لمديري المدارس الثانوية العامة بمصر في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة: تصور مقترح، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج19، (113)، ص359-423.
- 25- معتوق، حنان حسين علي. (2020). تفعيل دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية بمدينة بنغازي. مجلة المنارة العلمية، 2(1)، ص1-19.
- 26- ملحم، سامي محمد. (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 27- Adigwe, P., & Okoro, E. (2016). Human communication and effective interpersonal relationships: an analysis of client counseling and emotional stability. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 5(3), 1-4. <https://doi.org/10.4172/2162-6359.1000336>
- 28- Ann, D. C., Ukoima, N. R., & Mina, D. A. (2022). Problems of Guidance and Counselling Services in Secondary Schools in Andoni Local Government Area in Rivers State. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 10(3), 91-96.
- 29- Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the Impact of School Factors on School Counselor Burnout: A Mixed-Methods Study. *Professional Counselor*, 4(5), 426-443.
- 30- Bitzinger, R. A., & Raska, M. (2022). Chinese and Russian Military Modernization and the Fourth Industrial Revolution. In S. Kirchberger, S. Sinjen, & N. Wörmer (eds.), *Russia-China Relations: Emerging Alliance or Eternal Rivals?* (pp. 121-140). Springer Nature Switzerland AG.
- 31- Cho, S., Kang, J., Baek, W. H., Jeong, Y. B., Lee, S., & Lee, S. M. (2023). Comparing counseling outcome for college students: Metaverse and in-person approaches. *Psychotherapy Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2270139>
- 32- Christian, D. D., & Brown, C. L. (2018). Recommendations for the role and responsibilities of school-based mental health counselors. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 1(1), 26-39. <https://doi.org/10.25774/nmfk-y245>
- 33- Cornwell, G. N. (2023). *Exploring 21st Century Learning in Virginia Secondary School Technology and Engineering Classrooms: a Hermeneutic Phenomenological Study* [Unpublished Doctoral dissertation]. Liberty University.

- 34- Erastus, K. M. (2020). Evaluation of Counseling Strategies on Internet Use among Students in Public Secondary Schools in Kabuchai Sub-County, Bungoma County, Kenya. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 6(5), 25-31.
- 35- Ihuoma, C. P. (2021). Developing A School-Based Counselling Programme in Nigerian Schools in the 21st Century. *Benin Journal of Educational Studies*, 27(1), 170-184.
- 36- Karataş, K., & Kaya, I. (2015). An investigation of the perceptions of school administrators towards the roles and duties of school counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 181-198. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.10>
- 37- Kurniawan, R., Syukur, Y., & Ahmad, R. (2023). Characteristick Of Counselors In Cross-Cultural Counseling In The Society 5.0 Era. *Educational Guidance and Counseling Development Journal*, 6(2), 100-108.
- 38- Lee, M., Yun, J. J., Pyka, A., Won, D., Kodama, F., Schiuma, G., Park, H., Jeon, J., Park, K. S., Park, K. B., Jung, K. H., Yan, M. R., Lee, S. Y., & Zhao, X. (2018). How to respond to the fourth industrial revolution, or the second information technology revolution? Dynamic new combinations between technology, market, and society through open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(3), 1-24. <https://doi.org/10.3390/joitmc4030021>
- 39- Lowery, K., Boyland, L. G., Geesa, R. L., Kim, J., Quick, M. M., & McDonald, K. M. (2019). Principal and school counselor collaboration toward more socially just schools. In R. Papa (ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1-26). Springer Nature Switzerland AG.
- 40- Maor, R., & Hemi, A. (2021). Relationships between role stress, professional identity, and burnout among contemporary school counselors. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1597-1610. <https://doi.org/10.1002/pits.22518>
- 41- Maree, J. G. (2020). *Innovating Counseling for Self- and Career Construction: Connecting Conscious Knowledge with Subconscious Insight*. Springer Nature Switzerland AG.
- 42- Melnyk, L. H., & Dehtyarova, I. B. (2022). Economic and Organizational Issues of Restructurization of Enterprises within Digital Transformations. *Collective Scientific Monograph*, 77-85. <https://doi.org/10.36074/paaaseirdfegcc.ed-2.06>
- 43- Merz, R. (2013). *Exploring the school counselor Exploring the school counselor's role in response to intervention (rti) efforts for struggling readers in elementary grades* [Unpublished honors thesis]. University of Central Florida.
- 44- Mohajan, H. (2019). *The Second Industrial Revolution has Brought Modern Social and Economic Developments* [MPRA Paper No. 98209]. Munich Personal RePEc Archive.
- 45- Mohajan, H. (2021). *Third Industrial Revolution Brings Global Development* [MPRA Paper No. 110972]. Munich Personal RePEc Archive.
- 46- Nasution, S., Jamaris, J., Solfema, S., & Almizri, W. (2023). The Role of Guidance and Counseling Teachers in Preparing Students for the Society 5.0 Era. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan*, 7(2), 143-150.
- 47- Neaga, S. (2022). Attitudes and Skills of the Counselor-the Field of Psychology. *New Trends in Psychology*, 4(2), 74-91.
- 48- Ng, K. M., Harrichand, J. J., Litherland, G., Ewe, E., Kayij-Wint, K. D., Maurya, R., & Schulthes, G. (2023). Interdisciplinary Collaboration Challenges Faced by Counselors in Places Where Professional Counseling is Nascent. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 45(1), 155-169. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09492-y>
- 49- Noble, S. M., Mende, M., Grewal, D., & Parasuraman, A. (2022). The Fifth Industrial Revolution: How harmonious human-machine collaboration is triggering a retail and service [r]evolution. *Journal of Retailing*, 98(2), 199-208. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2022.04.003>
- 50- Powers, P., & Boes, S. R. (2013). Steps toward Understanding: Teacher Perceptions of the School Counselor Role. *Georgia School Counselors Association Journal*, 20(1), 1-16.
- 51- Rana, M. S., Das, S., Authority, B. E. Z., Shikder, B. S., & Ahmad, S. (2023). Industry 5.0: Sustainable Development in Bangladesh. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 8(1), 106-111.
- 52- Robertson, D. L., Lloyd-Hazlett, J., Zambrano, E., & McClendon, L. (2016). Program directors' perceptions of school counselor roles. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 43(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/15566382.2016.12033952>
- 53- Rose, C. J. (2019). *Perceptions of School Principals on the School Counselor Role* [Unpublished Doctoral dissertation]. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

- 54- Ruiz, M., Peters, M. L., & Sawyer, C. (2018). Principals' and counselors' lens of the school counselor's role. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 45(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15566382.2019.1569321>
- 55- Thomas, E., & Dey, A. M. (2020). Role of School Counselors and the Factors that Affect their Practice in India. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 2(1), 22-28. <https://doi.org/10.25774/t4b6-9880>
- 56- Turner, P. (2021). *The Making of the Modern Manager: Mapping Management Competencies from the First to the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan.
- 57- Velez, L. A. (2022). *School Counselors' Lived Experiences Working With Northeastern Urban Minority High School Students* [Unpublished Doctoral dissertation]. Walden University.
- 58- Wilder, C. R., Smith, A. R., Money-Brady, J., Ebersole, D. B., Cazares-Cervantes, A., Hannor-Walker, T. L., & Justice, J. (2022). School Counseling Site Supervision: Training Recommendations to Benefit School Counselor Interns and Site Supervisors. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 16(1), 1-24.
- 59- Yandri, H., Mudjiran, M., Karneli, Y., & Netrawati, N. (2023). Mindfulness in Counseling: Implementation of Counseling in the Society 5.0. *Indonesian Journal of Counseling and Development*, 5(1), 24-31. <https://doi.org/10.32939/ijcd.v5i1.2572>
- 60- Yulizar, Y., Ahman, A., Nurihsan, J., & Saripah, I. (2023). School counselor leadership skills development: a systematic literature review. *ProGCouns: Journal of Professionals in Guidance and Counseling*, 4(2), 91-98. <https://doi.org/10.21831/progcouns.v4i2.65661>

بحث رقم 4

تطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة

دكتورة. حياة بنت عبد العزيز نياز

أستاذ الأصول الإسلامية للتربية

جامعة أم القرى / كلية التربية / قسم السياسات التعليمية

ملخص البحث:

يؤدي التعليم دورا بارزا في إكساب وتنمية المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف اللازمة لتنمية متطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية بما يتوافق مع متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، ويحقق النمو والاستقرار لاقتصاديات الدول والمجتمعات التي تنتهجها في مؤسساتها التعليمية، إن تحقيق هذا الدور البارز للتعليم يتطلب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية، فمن جهة المعلم، يشكل المعلم أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية؛ كونه قائد العملية التعليمية، فالمعلم وفق نظرة علماء التنمية البشرية يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال دوره في بناء راس المال الفكري والمعرفي، والذي بدوره ينعكس على زيادة الإنتاج في المجتمع وزيادة دخل الأفراد وتحقيق جودة الحياة الاجتماعية والاقتصادية لهم. وانطلاقا من أهمية المعلم في العملية التعليمية وضرورة امتلاكه لكفايات المهنة التي تتماشى مع متطلبات المرحلة التي يعيشها العالم من تغيرات مستمرة وتطورات تكنولوجية رقمية، أصبحت هناك حاجة ملحة للارتقاء بدوره وتطوير كفاياته بما يتوافق مع متطلبات المرحلة الحالية والقادمة، ولكي يزود المعلم طلابه بعقلية واعية قادرة على مواكبة الثورة الصناعية الخامسة.

الكلمات المفتاحية: كفايات المعلم، الثورة الصناعية الخامسة. التعليم 0.5 رأس المال البشري.

مقدمة

يتسم العصر الحالي بالعديد من المؤثرات والتحديات والتطورات المعرفية والتكنولوجية المستمرة والمتزايدة سواء محليا أو إقليميا أو عالميا والتي امتدت أثارها لتشمل المعلم وأدواره ومسئوليته. فلم يعد المعلم مجرد مسيطر وملقن وناقل للمعرفة وحافظ للنظام في الفصل، وإنما أصبح أيضا ميسرا وخبيرا ومرشدا وموجها وقائدا، ومنميا للتفكير والإبداع لدى المتعلمين، كما أصبح الوسيط والمنسق والمحفز الذي يطلق طاقات المتعلمين علميا ومعرفيا وتكنولوجيا، ويدعم الحوار والتواصل، ويهيئ المناخ الصحي الذي يشجع المتعلمين على المشاركة والتعاون والتعلم الفعال، ولذلك لم يعد مجرد اكتساب المعلم لمجموعة من المعارف والمهارات أثناء سنوات إعداده الأكاديمي يكفي لأدائه الكفء في عمله، فالمعرفة تتغير وتحدد بسرعة كبيرة، كما أن المهارات التي يحتاجها المعلم لمهنته تتسع وتتفرع بدرجة عالية، الأمر الذي يلقي على المعلم تبعه تحديد معارفه واتجاهاته ومهاراته، حتى يكون على كفاءة عالية طوال حياته المهنية (صموئيل، 2015)

وفي ضوء ذلك فإن التعليم هو الطريق للتكيف السريع مع تحديات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، ويكمن التحدي في إعداد الطلاب، والقوى العاملة للتعامل مع اختراقات التكنولوجيا، وحاجة معلمي الغد إلى امتلاك كفاءات التعامل مع التكنولوجيا للتفاعل مع الطلاب، ويقتضي ذلك إعادة التفكير في إعداد المعلم وتدريبه وتطوير كفاياته وفق مخرجات التعلم المستهدفة، وعمليات التدريس، والتعلم، والتقييم، وتعزيز أدوار الذكاء الاصطناعي، والمهارات الناعمة التي ستكتسب الأهمية الكبيرة في المستقبل، وستنمي القدرة على حل المشكلات بفريق عمل افتراضي، وستمكن من القدرة على العمل في فرق مختلطة من الإنسان والآلات معا (Peters, M. & Jandric, P. Butler. J. 2019)، وفي هذا الإطار فإن المعلمين في التخصصات المختلفة يحتاجون إلى فهم الأسس التي يقوم عليها الذكاء الاصطناعي، وفلسفته وتوجهاته، ويجب أن يمتلكوا الكفايات والمهارات التي تمكنهم من تطبيق وإدارة التكنولوجيا الجديدة في ظل الذكاء الاصطناعي (Butler, J. 2018)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

ثمة تغيرات وتحولات أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة والخامسة على كافة الأصعدة والمجالات؛ ولعل من أكثر المجالات تأثرا بانعكاساتها وآثارها المباشرة هو المجال التعليمي، الأمر الذي يتطلب إحداث ثورة موازية ونقله نوعية في المنظومة التعليمية بكافة عناصره ومكوناته، ويأتي المعلم . باعتباره من أهم المدخلات التعليمية . في مقدمة هذه العناصر التي تتطلب مزيدا من النمو والتطور والتدريب؛ بما يضمن له القدرة على مواكبة تحديات وانعكاسات هذه الثورة، ولكي يقوم المعلم بدوره بكفاءة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، ينبغي أن يكون متمتعا بقدر كاف من الكفايات المهنية كي يتمكن من إكساب كفايات القرن الحادي والعشرين للطلاب بصورة أكثر فاعلية وكفاءة.

ومن هنا فقد اكتسب موضوع الكفايات المهنية للمعلمين أهمية كبيرة في الأدبيات والدراسات والبحوث التربوية كدراسة كل من (Aruna , 2021 , Eddiebal , 2022 , Jang , 2021 , Kiffer, S. ,& Tchibozo , G , 2023 ,Major) , 2023.Mitra , 2022. Munoz , & et.al 2020) التي أكدت على ضرورة امتلاكهم لمجموعة من الكفايات الشخصية، والتدريسية وكفايات إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين، والكفايات التقنية والتكنولوجية، والتي تمكنهم من التعامل مع تقنيات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة والاستفادة من مميزات وفوائدها، والتي تتجاوز حدود المعرفة والمهارات والمواقف التقليدية، إلى تفعيل أنظمة الذكاء الاصطناعي، والتعلم بعمق، والتعلم الشخصي القائم على الكفاءة، وشبكات تكنولوجيا دفتر الأستاذ الموزع (DLTNS)؛ والتقنيات الرقمية للواقع المعزز (ARDTS)، والقدرة على تصميم المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التدريس والتقييم الذكية، كما أكدت دراسة محمد (2019) على أن عصر الثورة الصناعية يتطلب الكثير من التكنولوجيا والاتصالات واستخدام الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا النانو والروبوتات والواقع الافتراضي والمعزز، بالإضافة إلى أنترنت الأشياء... بجانب التركيز على التنمية المستدامة وكل ذلك يتطلب تطوير التعليم وأركان العملية التعليمية منها: المعلم، إذ يتوقف نجاح المعلم في أداء مهام ومسؤوليات وظيفته على عوامل كثيرة، منها ما ينتمي إلى طبيعة مهنته، والأعمال الخاصة بها، ومنها ما ينتمي إلى شخصيته ومستوى كفاءته المهنية والعلمية التي تجعله قادرا على

ملاحقة التطور العلمي والتكنولوجي والرقمي المتلاحق، وعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية تطوير كفايات المعلمين لمواكبة متطلبات الثورات الصناعية من خلال تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين إلا أن نتائج تلك الدراسات أثبتت أن تطوير البرامج لم ترق للمستوى المنشود، فعلى المستوى الأوروبي أكدت بعض الدراسات أن النظام التعليمي في بعض دول الاتحاد الأوروبي يحتوي على الكثير من عناصر التصنيع ولم يصل بعد إلى سياق مجتمع المعرفة ومتطلبات الثورة الصناعية الخامسة، بما في ذلك الافتقار إلى الرقمنة، ونقص المعلمين، والبنية التحتية. والافتقار إلى الأساليب التعليمية في المجالات الموضوعية الموجهة نحو المستقبل؛ وعليه يحتاج الاتحاد الأوروبي لتحديد أولويات في اتجاه مفهوم الثورة الصناعية الخامسة من خلال مراعاة أنظمة التعليم والتدريب للمعلمين، وأن تأخذ في الاعتبار العديد من الاتجاهات الواعدة (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2023)، كما أكدت دراسة (مالك وعاصم، 2019) على ضرورة تضمين احتياجات المعلمين وكفايات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة في مجتمعات التعلم المهني، ودراسة (Priya.2019) التي أكدت على ضرورة تنمية الكفايات التي تتناسب وعصر الثورة الصناعية الرابعة لدى المعلمين؛ كي يتمكن بدوره في إكسابها للمتعلمين. وإدراكاً للدور التنموي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية لتطوير التعليم العام في كافة أنظمة التعليم بالعالم، وتأكيداً على أهمية وظيفة المعلم التعليمية في إعداد رأس المال البشري وإكسابهم الكفايات والمهارات اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، جاءت هذه الدراسة لمعرفة متطلبات تطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الخامسة حتى يتمكنوا بدورهم من إكساب كفاياتها للمتعلمين.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما الإطار الفكري للثورة الصناعية الخامسة؟
- 2- ما انعكاسات الثورات الصناعية الخمس على التعليم ودور المعلم؟
- 3- ما متطلبات تنمية كفايات المعلم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة؟
- 4- ما الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة كما تعكسها الأدبيات والدراسات والأبحاث المهمة بكفايات المعلمين؟
- 5- ما مقترحات تطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإطار الفكري للثورات الصناعية الخمس وما أحدثته من تحولات على التعليم وأدوار المعلم، والتعرف على متطلبات تنمية كفايات المعلم، والكفايات التي ينبغي أن يمتلكها، وتقديم بعض المقترحات لتطوير كفاياته ليتمكن من مواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة.

أهمية الدراسة:

تأتي الدراسة الحالية استجابة لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الخامسة المختلفة في القرن الحادي والعشرين خاصة التحديات المتعلقة بالتعليم وما يتطلبه من تطوير كفايات المعلمين؛ ليتمكن من إكسابها للمتعلمين لمواكبة متطلبات الثورات الصناعية المتتالية. كما يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في تطوير برامج إعداد المعلم بكلليات التربية بما يتوافق مع متطلبات الثورة الحالية بحيث تساهم في دعم الأدوات التدريسية والتطبيقية للطلبة المعلمين أثناء الإعداد في البرنامج قبل الخدمة إذ يمكن أن تفيد أصحاب القرار في كليات إعداد المعلمين في تضمين هذه الكفايات برامج إعداد وتدريب المعلمين في كافة المراحل، كما يمكن أن تفيد المسؤولية في الوزارة عن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وضع الأطر والسياسات المستقبلية والخطط الاستراتيجية، وبرامج التنمية المهنية المرتبطة بتطوير وتنمية الكفايات المهنية للمعلمين تلبية لمتطلبات الثورة الصناعية الخامسة. كما تساهم في تقديم مقترحات للمعلمين في المؤسسات التعليمية بالمزيد من الكفايات التعليمية التي تحسن أداءهم وتحدد احتياجاتهم التدريبية. لتطوير كفاياتهم على ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة.

مصطلحات الدراسة:

تطوير: "عملية يتم فيها تدعيم جوانب القوة وتصحيح نقاط الضعف في ضوء معايير محددة" (بدوي، 1980، 20) الكفاية: عرفت الكفاية بأنها القدرة على تحقيق التنمية المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً وتزداد الكفاءة كلما أمكن تحقيق التنمية تحقيقاً كاملاً، وبعبارة أخرى فإن الكفاية مفهوم يعبر عن درجة الاقتصاد في استخدام المدخلات، فهي علاقة بين كمية المدخلات، وكمية المخرجات، وكلما استخدمت المدخلات استخداماً اقتصادياً زادت الكفاية (المرجع السابق، 170-171)

الكفايات المهنية: Professional competencies

هي مجموعة القدرات والمهارات التدريسية، والتقويمية والإنسانية المرتبطة بعملية التدريس، وخارجها بمستوى يمكن ملاحظته، وتقييمه؛ لضمان جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها، واستمرارية تطورها (الشريف، 2015، 74)

متطلبات: يعرفها (نصار، 2012، 52) بأنها: "جملة الممارسات والأنشطة والإجراءات والإمكانات البشرية والمادية والمناخية التي يلزم استيفاءها وتوافرها قبل الشروع في أداء عمل الشيء"

الثورة الصناعية الخامسة: عرفت بأنها: "تصميم يركز على الإنسان، حيث يتعاون العنصر البشري والروبوت مع الموارد البشرية لتمكين التصنيع الشخصي المستقل من خلال الشبكات الاجتماعية للمؤسسات" (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2023، 29) وتعرف الباحثة الدراسة إجرائياً بأنها: جملة الممارسات والأنشطة والإمكانات البشرية والمادية التي تعمل على تحسين قدرات ومهارات المعلمين المعرفية والشخصية والمهنية والأخلاقية والرقمية ومهارات التعلم مدى الحياة المرتبطة لتمكينهم منها لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، والتي تمكنه من أداء مهامه بجودة عالية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل أدبيات الدراسة والأبحاث والدراسات الصادرة من المؤسسات والهيئات الدولية المهتمة بالكفايات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة من خلال تحليل الأدب النظري والدراسات والأبحاث الصادرة من المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم ودراسة الكفايات والمهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

الدراسات السابقة:

أجرت نياز (2023) دراسة استهدفت معرفة واقع دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين ووضع تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية تلك المهارات لديهم في ضوء التحولات العالمية المعاصرة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستشراقي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسس الثلاثة للتعليم: القراءة والكتابة والحساب لم تعد كافية لإعداد الطالب لمواكبة التحولات المعاصرة في الوظائف وسوق العمل والاقتصاد؛ وهذا يتطلب إلى جانب تلك الأسس إكساب الطالب مهارات الاقتصاد المعرفي، مما يتطلب تطوير أدوار المعلم؛ كي يتمكن من القيام بأدواره التي ينبغي أن يقوم بها في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين وفق التصور المقترح.

واستهدفت دراسة بدران (2023) بيان دور الثورة الصناعية في تقدم التعليم، وخلصت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات منها: أن من أهم المعايير العامة للتعليم العالي المتميز تتمثل في محاور رئيسية منها: التعليم النوعي الذي يصدر عنه خريجون متمكنون في تخصصاتهم قادرون على التجديد والإبداع والإضافة، تعزيز منظومة المهارات لدى الطلبة بما فيها مهارات التخصص والمهارات الحياتية والمهارات الحاسوبية ومهارات التوظيف.

وأجرت حواله (2022) دراسة هدفت التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الخامسة، وأظهرت نتائج الدراسة انه في ظل التطور المتزايد والسريع في أنماط التعليم المعزز بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ' فإن دور المعلم لا يقتصر فقط على اكتساب مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم وإنما كيفية توظيف مهاراته في تشخيص مستويات المتعلمين وتقييم مستويات تحصيلهم الفعلية؛ لتهيئة بيئة ومواد تعليمية تكنولوجية وأنشطة مناسبة لكل متعلم، ومن الأهمية بمكان أن يكون المعلم على استعداد للتعليم والتغيير مع تطور التكنولوجيا والتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المتعددة ودخوله مجال التعليم.

كما أجرى محمود (2022) دراسة هدفت تطوير سياسات تكوين الطفل ومعلمه في ظل متطلبات الثورة الصناعية الخامسة في ضوء نظرية رأس المال البشري، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج المقارن.

أجرى السويكت (2021) دراسة هدفت تحديد متطلبات تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واعتمدت الدراسة المنهج الاستشراقي باستخدام أسلوب دلفاي والتي طبقت على عينة من خبراء التربية، وأكدت النتائج إلى وجود درجة عالية جدا من إجماع الخبراء من 90% إلى 100% في كل من المتطلبات العامة والمتطلبات الخاصة المرتبطة بأهداف التعليم الثانوي العام منها: القيادة، الحوكمة، البيئة التعليمية، والمعلم والمتعلم، والتقييم، وأوصت الدراسة بأهمية توفير تلك المتطلبات من أجل تطوير دور المدرسة الثانوية في تنمية مهارات الطلاب وفقا لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وتحقيقا لهذه التوصية جاءت الدراسة الحالية لمعرفة متطلبات تحقيق كفايات التعليم والتعلم في ضوء عصر اقتصاد المعرفة

واستهدفت دراسة (Jung,2020) الإجابة عن السؤال التالي: ما التحديات الحالية التي تواجه قطاع التعليم العالي في كوريا الجنوبية في ضوء التحولات المحتملة في إنتاج المعرفة الناتج عن الثورة الصناعية الرابعة، تم الاعتماد على المنهج النوعي، وتم جمع البيانات من خلال تحليل الوثائق من وكالات حكومية ومعاهد بحثية عامة؛ توصلت الدراسة إلى نتائج مبنية على أساس الفئات الثلاث: السياق، والتحديات، والآثار السياسية، فالعولمة والمنافسة العالمية هي الأكثر وضوحا في إنتاج المعرفة، أيضا أشارت النتائج أن الحالة الكورية مثيرة للاهتمام لأنها قد أحرزت تقدما ملحوظا في نظام إنتاج المعرفة منذ الستينيات لكنها تواجه تحديات في فترة الثورة الصناعية الرابعة، لذلك أوصت الدراسة بأهمية إجراء العديد من التغييرات في النظام وفي دور التعليم العالي لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة، لذا يمكن القول بأن إجراء الدراسة الحالية لمعرفة متطلبات تحقيق كفايات التعلم والتعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء حاجة ملحة.

وقام (Karsten et al ,2020) بدراسة في جنوب افريقيا هدفت كشف الجهود التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي لمواجهة التحدي المتمثل في إعداد الطلاب لعالم متغير؛ اتبعت الدراسة النوعية الاستكشافية وتصميم استراتيجي من أجل تطوير مهارات الطلاب ودعمهم، تم جمع البيانات بشكل تنبهي من خلال الاستبانة وتصميم استراتيجي من أجل تطوير مهارات الطلاب ودعمهم، أظهرت النتائج الحاجة إلى تزويد الطلاب بأسلوب حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتواصل بشكل أكثر فعالية، كما أظهرت النتائج أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين التي يتم تقديمها للطلاب وذلك لتلبية المتطلبات التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة. أوصت الدراسة بأهمية تطبيق إجراءات لتمكين الطلاب من اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال الدعم الشامل، وحيث أن هذه الدراسة أجريت في جامعة واحدة فإن إجراء المزيد من الدراسات المماثلة يدعم ما توصلت إليه من نتائج ويساعد القائمين على العملية التعليمية من إعداد الطلاب وفق المهارات التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة، وهذا يتوافق مع هدف الدراسة الحالية.

واستهدفت دراسة الدهشان وسمحان (2020) إلى تقديم رؤية مقترحة لتنمية مهارات المهن ووظائف المستقبل على ضوء الثورة الصناعية الرابعة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستعينة بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، وتوصلت الدراسة إلى ثلاث مجموعات رئيسية لمهارات مهن ووظائف المستقبل هي: مهارات الثقافة الرقمية، ومهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والعمل، وهذه جميعها تدخل ضمن كفايات التعلم والتعليم التي تقوم الدراسة الحالية بدراستها ومعرفة متطلبات تحقيقها.

كما هدفت دراسة منصور (2020) التعرف على درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة من وجهة نظر طلابهم كانت عالية. وكانت درجة توافر الكفايات لمجالات الدراسة الأربع على الترتيب الكفايات الإنسانية والكفايات التقويمية والكفايات التدريسية والكفايات التكنولوجية كانت بدرجة عالية.

في حين استهدفت دراسة السيد (2019) التعرف على مبررات تنمية المعلمين تنمية مهنية تكنولوجية مستدامة تواكب العصر والمستقبل ودور التدريب في تحقيق التنمية، وتم استخدام المنهج مستعينا بآليات (المقابلة، الحوار والمناقشة، والملاحظة)، وقدمت الدراسة عدد من التوصيات منها: وضع خطط استراتيجية جيدة وفق جدول زمني محدد ترتبط ارتباطا وثيقا باحتياجات ومتطلبات المعلمين التكنولوجية التي تناسب العصر الرقمي والمعلوماتي تستهدف تنمية تكنولوجية حقيقية للمعلمين واستهدفت دراسة (Ally, 2019) إلى معرفة القوى التي تشكل مستقبل التعليم والكفاءات التي تتطلبها التقنية الرقمية الثانية (الثورة الصناعية الرابعة) لمعلمي المستقبل على مستوى العالم، وتوصلت إلى تحديد (12) من القوى المؤثرة على مستقبل التعليم ومنها الثورة الصناعية الرابعة. كما توصلت الدراسة إلى تحديد (9) كفاءات رئيسة للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة منها: كفاءات التواصل، وتسهيل التعلم، وتنويع استراتيجيات التدريس، التقنية التربوية، وتنويع أدوات التقييم. من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أن هناك ندرة في الدراسات التي هدفت إلى تطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، لذا يرجى أن تساهم هذه الدراسة في ردم الفجوة العلمية في هذا الجانب.

❖ الإطار الفكري للثورة الصناعية الخامسة

■ مفهوم الثورة الصناعية الخامسة ومماها

رغم تعدد مفاهيم الثورة الصناعية الخامسة، إلا أنه يمكن القول بأنها عرفت بأنها: "تصميم يركز على الإنسان، حيث يتعاون العنصر البشري والروبوت مع الموارد البشرية لتمكين التصنيع الشخصي المستقل من خلال الشبكات الاجتماعية للمؤسسات" (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2023، 29).

وتقوم الثورة الصناعية الخامسة على منح الإنسان السيطرة أكثر على الآلات من خلا منحه حرية أكثر للحركة في البيئة الصناعية الجديدة، حيث يرى Francesco Longo وآخرون (المرجع السابق، 29) أن الثورة الصناعية تعيد القوى العاملة البشرية إلى المصنع، حيث يتم إقران الإنسان والآلة لزيادة كفاءة العملية من خلال الاستفادة من القدرات العقلية البشرية والإبداع من خلال تكامل سير العمل مع الأنظمة الذكية. يتضح من التعريفات السابقة أن الثورة الصناعية لا تقوم على التكنولوجيا ولكن على مبادئ مثل: الإنسان هو محورها، المنفعة الاجتماعية، المرونة.

والهدف الرئيس من الثورة الصناعية الخامسة هي: خلق بيئة يمكن فيها للبشر والآلات العمل معا بسلاسة لتعزيز الإنتاجية وتعزيز الإبداع وتحسين الجودة الشاملة للعمل، هذا يعني أنه بدلا من استبدالهم بالآلات والروبوتات سيعمل العاملون معها جنباً إلى جنب مع الاستفادة من قوتهم لتحقيق نتائج أفضل.

في ضوء التعريفات السابقة للثورة الصناعية الخامسة ومعرفة الهدف الرئيس لها يتضح أنها تتسم بسمات عديدة منها:

1. استخدام التكنولوجيا لتخصيص الأعمال، والتركيز بصورة أكبر على الإبداع والابتكار، مع تشجيع العمال على ابتكار أفكار وحلول جديدة لأكثر المشكلات تعقيدا.

2. التركيز على الاستدامة والمسؤولية الاجتماعية، مع تزايد تغير المناخ والتحديات البيئية الأخرى، هناك حاجة متزايدة للشركات لاعتماد ممارسات أكثر استدامة وتصبح أكثر مسؤولية اجتماعيا (عمر، 2023)

3. سد الفجوة بين الروبوتات والقوى العاملة ذات المهارات العالية لإنتاج وتقديم أفضل الخدمات الشخصية للعملاء. كما أنها تحتاج مهنيين وقوى عاملة من ذوي المهارات العالية لتحقيق أهداف وغايات مجتمع الثورة الصناعية الخامسة بكفاءة (Saxena, pant, 2020).

■ مبررات ظهور الثورة الصناعية الخامسة

قد يتساءل البعض عن مبررات الظهور السريع للثورة الصناعية الخامسة ولم تلبث الثورة الصناعية الرابعة أن تنتشر بعد؛ فقد بدأت فقط منذ بدايات القرن الحادي والعشرين.

وباستقراء الواقع يتضح أن تأثير الثورة الصناعية الرابعة يفوق التأثيرات الناجمة عن الثورات الصناعية الثلاث السابقة؛ وذلك بسبب سرعتها الجارحة، واتساع مجال تأثيرها سواء على الأفراد والمجتمعات والأعمال والحكومات، فهي لا تغير فقط في آلية عمل الأشياء بل تغير الطريقة التي ينظر بها الإنسان إلى نفسه، وتمتاز الثورة الصناعية الرابعة التي يشهدها العالم المعاصر بثلاث أنواع من التقنيات هي، الأولى تقنيات مادية لها صلة بتوظيف الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي وتكنولوجيا الحوسبة الفضائية... وغيرها، والثانية تقنيات رقمية ممثلة بآترنت الأشياء والمنصات الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي والبيانات الضخمة وتحليلها وغيرها.... والثالثة تقنيات بيولوجية ممثلة بالتقنيات الوراثية وهندسة الجينات والتقنيات الحيوية التي سيكون لها دور في معالجة الأمراض. ويجدر الإشارة والتأكيد أن هذه الثورة أسست قاعدة رصينة لتطوير المجتمعات الإنسانية والانطلاق نحو آفاق جديدة بفعل وتأثير الذكاء الاصطناعي والتي كان لها تأثير على خصوصية حياة البشرية بكثير من التعقيد والجدل وولدت تبعات وإفرازات نفسية وصحية مؤثرة على حياة الإنسان وقدراته العقلية؛ وذلك لأن الآلة أصبحت بديلاً لا مفر منه للقيام بأعماله وتأدية الكثير من مهامه وخصوصاً منها، وأدت وستؤدي إلى تغيير جوهري في طبيعة الأشياء وفي طبيعة الإنسان نفسه مما قد يؤدي إلى خدمة الإنسانية غالباً ما تندثر لتتفوق عليها تكنولوجيا الزخم والتجارة. ولكن مهما يكن من شيء فإن الثورة الصناعية الرابعة أو الثورة الإلكترونية تتعاضد في أهميتها وفوائدها فيما تقدمه للبشرية من إنجازات ضخمة (الجادري، 2021)، لذا يرى المعنيين بدراسة الثورات الصناعية وتأثيرها على البشر وسوق العمل أن صعود الثورة الصناعية الخامسة تمثل عصراً جديداً ما بعد الذكاء الاصطناعي، أو الجمع بين الذكاء الاصطناعي والروبوتات والناس في مكان العمل والتفاعل بينهما لتحقيق أعلى إنتاجية واستفادة (Gauri P, 2019)، فالالتجاه الرئيسي لهذه الثورة هو خلق التوازن بين الجانب الإنساني وبين التقدم العلمي والتكنولوجي والرقمي، بحيث تعطي مساحة إلى عالم الإبداع والابتكار في كافة المجالات منها المجال العلمي والمهني، وبمعنى آخر أن الثورة الصناعية الخامسة استردت السيدة الإنسانية في تسيير وتوجيه عمل الآلات والذكاء الاصطناعي، وقد اتضح ذلك جلياً في قدرة الإنسان على تخطي الأزمات كأزمة فيروس كوفيد - 19 - COVID، الذي بين قيمة الإنسان وقدرته على تخطي الأزمات وبالتالي خطورة اندثار المظاهر الاجتماعية والتعليمية المرتبطة بالطبيعة الإنسانية وليست التكنولوجية في ظل هذه الأزمة خاصة في مجال التعليم حيث أثبتت هذه الأزمة أنه لا غنى عن المعلم بكفاياته الوجدانية والإنسانية والشخصية في تسيير وتوجيه عملية التعلم جنباً إلى جنب مع التطبيقات التكنولوجية التي لا تستطيع فعل ذلك في غياب المعلم لتحقيق أقصى استفادة وفاعلية من العملية التعليمية (محمود، 2022).

■ تقنيات الثورة الصناعية الخامسة

حددت الثورة الصناعية الخامسة تقنيات تمكينية، هي (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2023):

1. تقنيات التفاعل الفردي بين الإنسان والآلة التي تربط وتجمع بين قوى البشر والآلات.
2. التقنيات المستوحاة من المواد الحيوية والمواد الذكية التي تسمح بالمواد المزودة بأجهزة استشعار مدمجة وميزات محسنة أثناء إعادة التدوير.

3. التوائم الرقمية والمحاكاة لنمذجة أنظمة بأكملها.

4. تقنيات نقل البيانات وتخزينها وتحليلها. القدرة على التعامل مع البيانات وإمكانية التشغيل البيئي للنظام.

5. الذكاء الاصطناعي، وتقنيات كفاءة الطاقة ومصادر الطاقة المتجددة والتخزين والاستقلالية.

وعلى ذلك يمكن القول بأن الثورة الصناعية الخامسة ليست ثورة تحركها التكنولوجيا، ولكنها مبادرة مدفوعة بالقيمة تقود التحول التكنولوجي لغرض معين.

❖ التحولات التي أحدثتها الثورات الصناعية الخمس على التعليم وأدوار المعلم

تتنوع تقنيات الثورات الصناعية الخمس، أو ما يطلق عليها البعض بتطبيقات الثورات الصناعية بصورة شملت مختلف مناحي الحياة وجوانبها الصناعية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في كل مرحلة من مراحل تلك الثورات ويمكن تلخيص دور الثورات الصناعية الخمس وتقنياتها في تقدم التعليم في الآتي (بدران، 2023، حوالة، 2022، السويكت، 2021، عمر، 2023)

الثورة الصناعية الأولى 1.0: (ثورة البخار) بدأت في أواخر القرن الثامن عشر عام 1765، وتميزت بظهور آلات وتقنيات جديدة، وأحدثت تغييرات هائلة في العمل ووسائل وأنماط الإنتاج، وفي قيم المجتمع وأفكاره وسلوكياته، وفي التعليم والثقافة والفلسفة والفنون والعلوم، هذا التغيير ساعد الإنسان على الانتقال من الاعتماد على قوى الطبيعة في عملية الإنتاج إلى الإنتاج الصناعي المعتمد على الآلات واختصار الجهد والوقت والكلفة.

التعليم 1.0:

استلزم نمط الإنتاج الجديد وغطت القوة المحركة آنذاك حدوث تغييرات في كافة الجوانب منها التغييرات العلمية والتعليمية الهائلة، وظهرت تخصصات علمية وبحثية وتعليمية لم تكن معروفة، أو لم تحظى قبل ذلك بأي اهتمام، ودخول مواضيع جديدة في التعليم، وخروج المرأة للعمل والتعليم وغيرها من التغييرات التي حدثت نتيجة الثورة الصناعية؛ إذ أنها صنعت بيئة مادية وفكرية وعلمية جديدة دفعت الإنسان الفرد والمجموعات بل والمجتمع بكامله للانخراط في التغيير والمشاركة في صنعه.

الثورة الصناعية الثانية 2.0: (1870-1914) (ثورة الكهرباء أو الثورة التكنولوجية)، تميزت بتطور صناعات جديدة كالصلب والكيماويات والكهرباء والسيارات التي أحدثت ثورة في النقل والتنقل، والمصباح الكهربائي الذي أدى إلى إطالة ساعات العمل وتحسين مستوى المعيشة، وبذلك عززت الثورة الصناعية الثانية النمو الاقتصادي وخلقت أسواقا جديدة للسلع الاستهلاكية، كما عززت العولمة، حيث أصبحت التجارة والاتصالات أسهل عبر القارات.

التعليم 2.0:

1. حملت الثورة الصناعية الثانية معها ثورة تعليمية، وأخرى أكاديمية، وثالثة بحثية. وخلقت علاقات شراكة بين الصناعة والأكاديميا، وهي شراكة ازدادت اتساعا وعمقا مع تقدم الثورات الصناعية وتعمقها إلى أن وصلت إلى مرحلة الاقتران الكامل، الأمر الذي افتقدته الجامعات في الدول غير الصناعية ومنها العربية تماما.

2. رفع القيود والحواجز والتحفيزات عن الفكر العلمي والتجربة والاكتشاف والنمذجة والفنون، وخلقت حالة مجتمعية مرتبطة بالعلم، ودفع المجتمع نحو العقل العلمي الذي على أساسه تكون القرارات والمواقف.

3. تعزيز الإبداع التراكمي التنوعي للإنسان، وهذا فتح المجال لفروع جديدة في علوم الاجتماع والنفس والسلوك ومجالات جديدة للبحث فيها.

4. انتشار التعليم وارتقائه وتنوعه على المستوى الجماهيري؛ إذ أصبح هناك حاجة اقتصادية اجتماعية إدارية للمتعلمين والعلماء والباحثين في شتى العلوم والتخصصات.

4. تزايد الإنفاق على مشاريع البحث والتطوير التكنولوجي، وإنشاء آلاف مراكز الأبحاث المتخصصة والمعاهد والجامعات.

الثورة الصناعية الثالثة 3.0: (ثورة الإلكترونيات وتكنولوجيا المعلومات) انطلقت عام (1969) وما زالت مستمرة حتى الوقت الحاضر، تميزت بظهور التقنيات الرقمية مثل: أجهزة الكمبيوتر والانترنت والتكنولوجيا الحيوية، وأنشأت قطاعات جديدة مثل:

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات السلوكية واللاسلكية، والطب الحيوي، وعززت الإنتاجية والابتكار والإبداع،

التعليم 3.0:

1. زاد الإنفاق على البحث العلمي والتطوير
2. التركيز على القضايا الإنسانية وما يرافقها من علوم وأبحاث في الإنسان من مثل: الحاكمية والسعادة والديمقراطية والمشاركة والسيادة ومؤشرات التعليم والمعرفة.
3. أصبح العلم والتكنولوجيا يشكلان قاعدة الانطلاق لكل شيء.

الثورة الصناعية الرابعة 4.0: (ثورة الروبوت والذكاء الاصطناعي) انطلقت عام (2000) من منصة الاندماج الثوري لمجموعة من العوالم المادية والرقمية والبيولوجية على نحو تتلاشى فيها الخطوط الفاصلة والحدود القائمة بينها. ولعل أبرز ما يميز الثورة الصناعية الرابعة:

1. الذكاء الاصطناعي، والذي يمكن الآلات من أداء المهام التي تتطلب ذكاء بشريا.
2. إنترنت الأشياء، الذي يربط الأشياء اليومية بالشبكات والبيانات
3. البلوكشين Blockchain، الذي ينشئ سجلات آمنة وشفافة للمعاملات.
4. الروبوتات، وهو عبارة عن نظام ذاتي مستقل يستطيع الشعور ببيئته، والاستجابة لها والعمل فيها لتحقيق الأهداف المحددة (McMillan & Schumacher , 2001).

5. الواقع المعزز، وتعتمد على دمج العناصر الافتراضية مع عناصر البيئة المادية مما ينتج عنه واقعا مختلطا منهما.
6. الطابعات ثلاثية الأبعاد، والتي تقوم بتحويل المعلومات الرقمية إلى كيانات مادية، وفق إرشادات ملف التصميم، وباستخدام بعض المواد الخام، يتحول المخطط إلى مجسم (الصغير، 2021)

7. تكنولوجيا النانو، وهي تقنية تعمل على دراسة المادة وفهمها ومراقبتها بأبعاد تتراوح ما بين 1 و 100 نانومتر والتحكم في حجم وترتيب الجسيمات المكونة لها، والتي يمكن استخدامها في جميع المجالات العلمية المختلفة مثل: الفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا، والهندسة.

التعليم 4.0:

1. الاعتماد على تقنية الذكاء الاصطناعي في بناء نظام تعليمي يتضمن قواعد بيانات معرفية للمحتوى الذي ينبغي تدريسه، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وآليات يمكن بواسطتها تحديد قدرة المتعلم على فهم الموضوع محل الدراسة وتشخيص مواطن القوة والضعف فيه (السويكت، 2022، نقلا عن Roll & Wylie, 2016).

2. ازداد الاهتمام بتوظيف إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية؛ نظرا لكونه يساعد على ربط معطيات البيئة التعليمية المختلفة من أجهزة ذكية وموارد بشرية وغيرها من مخلات النظام التعليمي، بما يزيد من الفائدة للطلاب، ويسهل عمل المعلمين، حيث وفر العديد من الطرق والاستراتيجيات والمنهجيات التي ساهمت في تحسين مخرجات العملية التعليمية (المعمرى وآخرون، 2019)

3. ظهرت العديد من تطبيقات الحوسبة السحابية في التعليم من أهمها، تشارك مصادر المعلومات، والعمل معا، وبناء منشآت تعليمية ذكية مشتركة، والإدارة الفردية وطرق التعلم الشخصي، التي يتعلم الطلبة المحتوى المناسب لفعل كل حسب قدرته، ويقومون بتفريد طرق وأساليب تعلمهم كل حسب موقعهم الفعلي (السويكت، 2022، نقلا عن Liu ,et.al 2018)

4. امتدت تطبيقات الروبوتات واستخداماتها من المجال الصناعي إلى المجال التعليمي كالتعلم العابر للتخصصات،

والبحوث البينية والتعلم التعاوني والتعلم الاستكشافي، والتعلم الإلزامي، والتعلم التنافسي، وحل المشكلات، وغيرها من المداخل والمقارنات التعليمية (العلمي، 2017)

5. يساهم الواقع المعزز الطلاب من الوصول للمعلومات والبيانات بطريقة مفتوحة وغير محدودة في سياق عملهم في المشروعات والمهام التي يبحثون عنها (العميري، الطلحي، 2020)

الثورة الصناعية الخامسة 5.0: تعتبر الثورة الصناعية الخامسة جزء لا يتجزأ من الواقع الذي نعيشه جميعنا اليوم ومن أهم سماتها أنها: تركز على التعاون بين الإنسان والآلة كذكاء بشري مع الحوسبة المعرفية، أي عصر اللمسة الإنسانية، مما سيجعل عملية الاتصال أقرب وأكثر سلاسة من خلال شبكات اتصالات الجيل الخامس 5G والسادس 6G، وستصبح الأجهزة الذكية التي تستخدمها اليوم شيئا من الماضي، وستكون الثورة الصناعية الخامسة من نصيب الذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى الجمع بين الروبوتات والعمال في مكان العمل وستتميز بالتقنيات المستدامة وإنقاذ الكوكب والبشرية (حوالة، 2022، 7).

التعليم 5.0

اتضح لنا بأن التعليم في الثورة الصناعية الرابعة كان أكثر توجهها نحو التكنولوجيا، أي تقليل المشاركة البشرية وإعطاء الأولوية للآلات، ولكن مع الثورة الصناعية الخامسة يكون الدافع هو خلق تعاون بين الآلات المستقلة والبشر، وسيعمل الثنائي المكون من الآلات القوية جنباً إلى جنب مع المتخصصين المدربين بشكل أفضل على تعزيز الإنتاج الفعال والمستدام والأمن. وهذا ممكن مع مهارات التعليم في الثورة الصناعية الخامسة أي اندماج التكنولوجيا والاتصال والقيادة (مركز المعلومات واتخاذ القرار، 2023)

وفي ضوء ذلك يؤكد (Vieira , & et al , 2022) أنه في ظل الثورة الصناعية الخامسة لن تحل التكنولوجيا محل المعلمين المتميزين الأكفاء، ولكنها ستكون في أيدي المعلمين الأكفاء عملية تحويلية، بمعنى أنها ستزيد من فعاليتهم في التعليم والتعلم الذي يقدمونه لطلابهم، ويشير (Magaba, 2020) إلى أنه لا يمكن المقارنة بين الآلة وتعاطف المعلمين ولطفهم المحب أو روحهم الإبداعية تجاه المتعلم، وبدلاً من ذلك فهناك حاجة إلى رؤية متكاملة، من خلال التكنولوجيا مع مراعاة المسؤولية المقدسة للمعلمين، ودعوتهم للتثقيف، والعمل على تنمية معنويات المتعلمين، ويرى (Stuma, 2020) أنه لا يمكن لعمليات الذكاء الاصطناعي أن تعوض المميزات الجوهرية الموجودة داخل هؤلاء المعلمين، أو تعزز النمو الأخلاقي للمتعلمين، فالأخلاق المتجذرة والتعاطف والحُب بين الكائنات الحية لا يمكن للذكاء الاصطناعي أن ينقلها إلى المتعلمين، فعظمة الإنسانية تكمن في إمكاناتها الإبداعية الهائلة، والتي غالباً ما تكون مستوحاة من النضال الفردي في الماضي، والحاضر والمستقبل. وفي ضوء ذلك يمكن القول أنه ستكون لهذه الثورة الصناعية آثار ملموسة على التربية، وعلى عمليتي التعليم والتعلم لخصها الدهشان (2020) في الآتي:

1. تطور التربية في كل من مفهوماتها، ومحتواها، وطرقها، وأساليبها، وأدواتها؛ مما جعلها علماً قائماً بذاته، تتخذ البحث العلمي أسلوباً، وأداة رئيسة لتطويرها به.

2. تطور المستحدثات في مجال التكنولوجيا التربوية وازدياد أهمية تكنولوجيا التعليم، وبخاصة الحديث منها في عمليتي التعليم والتعلم، الذي شمل الأجهزة والمعدات، التي يمكن أن يستفاد منها.

3. ظهور أنماط وسياسات جديدة للتعليم، فظهر التعليم المفتوح، والتعليم من بعد، والتعليم المستمر مدى الحياة.

4. أدى هذا التقدم التكنولوجي الكبير إلى مضاعفة مسؤوليات المربين، الذين أصبح لزاماً عليهم التعامل مع كل هذا التطور العلمي التكنولوجي الهائل.

5. ظهور نظريات وأفكار جديدة متطورة في المستقبل، واحتمال تغير دور المدرسة ودور المعلم

6. استحداث كفايات جديدة في النظم التعليمية لم تكن موجودة من قبل في النظم التعليمية لم تكن موجودة من قبل وحدثت

تحولات كبيرة في مجال التعليم يمكن إنجازها في الشكل التالي (محمود، 2022، نقلا عن Himmetoglu ,Ayduğ ,& Bayrak,2020):

شكل رقم (1)



وأدخلت هذه التحولات مجموعة من الكفايات والمهارات التي تسعى نظم التعليم الرابعة والخامسة إلى إكسابها إلى المتعلمين بداخلها والتي من بينها: التعلم بالفعل، والقدرة على تحويل الأفكار العلمية والإبداعية إلى تطبيقات وممارسات، والقدرة على الاستكشاف والتعليم التكيفي، والقدرة على التعلم الذاتي وتحليل عملية التعلم، والاستدامة في عملية التعلم وتطوير المهارات، والقدرة على التعلم في أي مكان وأي زمان، واتقان مهارات التعامل مع الواقع الافتراضي والواقع المعزز، واتقان مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفهم عملياته، والقدرة على التعامل مع تطبيقات المحمول، واتقان مهارات تقنيات الحوسبة السحابية، واتقان مهارات التعلم القائم على الشبكات الاجتماعية (المرجع السابق)

ويمكن تلخيص التطورات التي حدثت في التعليم ودور المعلم وفق تطورات الثورات الصناعية الخمس في الجدول التالي:

تطور التعليم و دور المعلم وفق تطورات الثورات الصناعية الخمس جدول (1)

الثورات الصناعية	التحولات التي حدثت في التعليم وفقا لكل ثورة صناعية	دور المعلم في العالم العربي
1.0	المتعلم: مستقبل، ومستجيب، ولا يوجد فروق فردية بين الطلاب، بما يشبه Web 1.0 عملية اتصال باتجاه واحد من مصدر المعلومات للمستفيد، وبعد ذلك من أحد المداخل السلوكية للتعليم.	مصدر المعرفة
2.0	يسمح بالتفاعل بين المحتوى والطالب وبين الطلاب أنفسهم، ومن الوصول للمعلومات فقط (Web1.0) على التفاعل	ناقلا للمعرفة ↓

مع نهاية السبعينيات تراجعت أدوار المعلم المعرفية وزادت أدواره التربوية، وأصبح دور المعلم ميسرا للتعليم ولم يعد ناقلا للمعرفة	معها ومشاركتها، في صورة تعلم أصيل وتشاركي، ويعد ذلك من أحد المداخل البنائية للتعليم	
تحويل دوره من ميسر للتعليم إلى موجه للتعليم	التعليم مثل: Web 3.0 بحيث يوفر محتوى تفاعلي وشبكي وسهل الاستخدام ومتوافر بسهولة وشخصي يقابل الحاجات الفردية، فهو مبني على الفهم الشخصي للمتعلم، والتعلم فيه معتمد على الاهتمام بالمتعلم والقرار الذاتي كما يعتمد على الابتكار وحل المشكلات ويعد ذلك من أحد المداخل البنائية للتعليم	3.0
تغير دور المعلم إلى دور المراقب والمتابع إي دور إرشادي يعمل على تسهيل عملية التعلم وخطوط الاستفسار الخاصة بالطلاب، ودعم وتوجيه المتعلم، ومطالبته بطرح الأسئلة بدلا من طلب أجوبة وإرشاد الطلاب إلى سبل تعلم المستقبل	تم تطوير هذا النوع من التعليم من أجل الثورة الصناعية الرابعة بهدف تأهيل مهنيين مدربين ومؤهلين للعمل في عالم رقمي مترابط	4.0
المتوقع اعتماد الطلاب والمعلمين على تقنيات هذه الثورة والتفاعل عبر تطبيقات العالم الافتراضي، ويقل اللقاء البشري الجسدي، عالم يأخذ من الواقع شيئا، ومن الانترنت والتقنيات الذكية أشياء وخصائص أخرى، وهو ما يطلق عليه عالم الميتافيرس Metaversa	احتفظ هذا النوع بكل مقومات الثورة الصناعية الرابعة، ولكنها أضفت إليها البعد الإنساني، واستردت السيادة الإنسانية في تسيير وتوجيه عمل الآلات والذكاء الاصطناعي	5.0

الصالح، بدر. (2021). الثورة الصناعية الرابعة ومستقبل التعليم.

حوالة، سهير. (2022). الأدوار الجديدة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الخامسة

❖ متطلبات تنمية كفايات الثورة الصناعية الخامسة لدى المعلم

منذ إطلاق مفهوم الثورة الصناعية الرابعة وجرى نقاش حول المؤهلات والكفايات المطلوب توافرها. حيث سيركز موظفو الثورة الصناعية الرابعة المستقبليون على الأنشطة الإبداعية والمبتكرة بدلا من الأنشطة الروتينية التي سيتم تنفيذها بواسطة الآلات، ويبدو أن المتطلبات للثورة الصناعية الرابعة ستلائم أيضا متطلبات الثورة الصناعية الخامسة (مركز المعلومات ومركز اتخاذ القرار، 2023). وتؤكد الثورة الصناعية الخامسة أن العنصر البشري (المعلم) سيكون موجودا جنبا إلى جنب الروبوتات في بيئة التعلم الذكية وكلاهما يساهم في إدارة الموقف التعليمي؛ عليه يمكن تلخيص بعض متطلبات تنمية كفايات المعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة في الآتي:

1. تبني مبدأ "التعلم مدى الحياة" بأعمدها الأساسية التي أشار إليها جاك ديلور "تعلم لتعرف" وهي تجمع بين معرفة عامة وتخصصية، وتعلم لتعمل لاكتساب مهارات مهنية ومعالجة الكثير من مواقف، تعلم للعيش معا وذلك لفهم الآخرين وسيادة روح احترام التعددية والفهم المتبادل والسلام، تعلم لتكون ليتصرف الفرد باستقلالية ذاتية وحكم رشيد ومسئولية (ديلور، 1997، 120)؛ وحيث إن التعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة والخامسة سوف يتاح في أي وقت وفي أي مكان وعلى أي حال، ويستطيع كل من المعلمين والمتعلمين الوصول إلى ما يرغبون فيه من دورات بشكل أسرع من خلال المنصات الإلكترونية التفاعلية (الدهشان؛ مصطفى، 2020) من هنا لابد للمعلم من تبني مبدأ التعلم مدى الحياة؛ خاصة أن العصر الحديث يفرض على المعلم أدوارا جديدة، ومهارات متنوعة تتناسب

مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة في التعليم، وعلى هذا فإن تطوير مهارات المعلم يتطلب إلى جانب الإعداد المهني الجيد له قبل الخدمة وأثناء الخدمة، أن يتبنى مبدأ التعلم مدى الحياة، وتدريب نفسه على كيفية تعليم نفسه بصفة مستمرة في عالم متغير وأن يوسع دائرة تعليمه الفكري والعلمي والمهني والتكنولوجي والرقمي، كي يكون قادراً على اتخاذ قراراته بنفسه وفق المتطلبات المستجدة للثورة الصناعية الخامسة، وتحفيزه على متابعة العمل الحيائي وتحسينه، وإلى تحقيق أعلى درجة من أشكال تكامل الذات الإنسانية وبالتالي يستطيع أن يتعامل بإيجابية مع متطلبات الثورة الصناعية في العملية التعليمية وذلك من خلال استخدام منصات التعلم الذاتي، أو تعليم تطبيقات التعلم الذاتي، ومن خلال تطوير البنية التحتية التي تمكنه من التعلم المستمر، وجعل التنمية المهنية ممكنة في أي وقت، كسبيل لمواكبة وفهم متغيرات عصر الثورة الصناعية الخامسة. ومن وسائل التعلم مدى الحياة التدريب الإلكتروني، الأمر الذي يمكن المعلم من تثقيف نفسه وإثراء المعلومات من حوله، وتتعدد آليات التنمية المهنية له من خلال التدريب والتعلم الذاتي دون التقييد بحدود الزمان والمكان، والانخراط في نظام تعليمي فعال يعمل على تنمية كفاياتهم المعرفية والعلمية والكفايات العقلية وحل المشكلات وغيرها من الكفايات اللازمة لعصر الثورة الصناعية الخامسة وذلك باستخدام الأساليب التعليمية التي يعتمد فيها المعلم على نفسه وفقاً لقدراته وإمكاناته ونمط تعلمه.

2. تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الرقمية لتوفير التعليم الافتراضي للمتعلمين بمختلف مراحل التعليم، وما يترتب عليه من التركيز على إعداد المعلم الرقمي القادر على توفير التعلم الافتراضي لأفراد المجتمع عامة، وللمتعلمين بصفة خاصة (**Ally, 2014, Tsinakos &**)؛ خاصة في ظل التوجه العالمي نحو التقييد بالجودة الشاملة للعملية التعليمية والاعتماد الأكاديمي. من هنا تنبع أهمية اكتساب المعلم لهذا المعيار كي يكون قادراً على القيام بمتطلبات الثورة الصناعية الخامسة وحسن توظيفها في العملية التعليمية، فعصر الثورة الصناعية الرابعة والخامسة يفرض تحدياً أمام الكوادر البشرية وضرورة امتلاكها المهارات الرقمية التي تتطلب مزيجاً من العقلية الرقمية التي تشمل الأجهزة والبرامج والمعلومات والنظم والابتكار، والمعرفة التي تشمل النظريات والفهم والتحليل والكفاءات المهنية والاتجاهات التي تشمل القيم والمعتقدات ومنها الإبداع، والاستقلالية، والإدارة، والفردية، والثقة والتعاون، والتكامل، ويشمل هذا المهارات التقنية الصعبة اللازمة لتشغيل الأجهزة الرقمية والبرمجيات والنظم، والمهارات المعرفية الناعمة للعمل في بيئة البيانات والمعلومات ومصادرها وأنواعها، والمهارات الأخلاقية المتعلقة بالأمن والمهارات الاستراتيجية لحل المشكلات في البيئة الرقمية

(**Gekara, Molla, Snell, Karanasios, & Thomas, 2017, pp.12-13**) وهذا سيفرض على المعلمين إعادة هيكلة مهاراتهم في العملية التعليمية لتتكيف مع تقنيات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة وخاصة، أنظمة الذكاء الاصطناعي التعليمية بغية الانتقال بالتعليم إلى المستوى المطلوب (**World Economic Forum , 2020**).

3- تأهيل معلمين ومتعلمين قادرين على اكتساب المعارف والكفايات التكنولوجية اللازمة التي تواكب الثورة الرقمية والمعلوماتية والتكنولوجية؛ حتى يصبح معلماً رقمياً معلوماً تكنولوجياً، فقد بدأ تأثير الثورة الرقمية يتضح في كافة الأنشطة الحياتية ومنها التعليم، حيث ساعد على ظهور الكثير من المصطلحات التي تعبر عن أوجه الأنشطة التعليمية مثل: (المدرسة الذكية . الفصول الافتراضية . التعليم الافتراضي . التعليم الإلكتروني . المدرسة المحوسبة... الخ) وكلها تعتمد على فضاءات خالية من القوانين الفيزيائية الموجودة في العالم الحقيقي، وينعدم فيها الإحساس بالبعد الواقعي، إذ أن الإحساس الوحيد بالأبعاد والعناصر المكونة للفضاء سيكون إحساساً سيكولوجياً. السيد، **2019**، نقلاً عن مجدي يونس دراسات: كيف تتم التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر (

4. صياغة استراتيجية مشتركة على مستوى الدولة تراعي التغيرات المستقبلية المتوقعة في مختلف المجالات في علاقتها بالنظام التعليمي، ومواكبة النظام التعليمي توجهات الثورة الصناعية الخامسة عن طريق تطوير جميع عناصر المنظومة التربوية، بما يتماشى مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، وخاصة تطوير برامج إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي، وتبني وزارات التعليم في كافة الدول خطة تدريبية تهدف إلى تخطيط وتصميم برامج تعليمية وتدريبية تتلاءم وطبيعة المرحلة المستقبلية في ظل الثورة الصناعية الرابعة

والخامسة، وتوجيه العاملين في الميدان التربوي على التنمية الذاتية المستمرة؛ بما يؤهلهم لمواكبة العمل بمتطلبات الثورة 4.0 و 5.0 (الدهشان، 2019)

أن تطوير كفايات المعلمين سوف يساهم في تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور، والقدرة على تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور، بالإضافة إلى تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.

5. تغيير أهداف التعليم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة؛ بحيث تساعد على تشكيل متعلم متعدد الكفايات والمهارات؛ ليكون قادراً على التعبير عن الذات، والاتصال الإيجابي بمن حوله. والتكيف والتجاوب مع متغيرات وتطورات هذا العصر العلمية والتكنولوجية والمرونة في الاستجابة لها، والعمل على تنمية مهارات التفكير النقدي لديهم والإبداع والابتكار لصنع المستقبل؛ إضافة إلى مهارات القرن الحادي والعشرين، مع التأكيد على المحافظة على الثوابت ومنظومة القيم الأخلاقية (جعفر، 2018)

6- التأكيد على مفهوم التعليم الشامل بما يتضمنه من تزاوج التخصصات، أو فيما يسمى بالدراسات البينية، وهذا يتطلب إعادة هيكلة البرامج التعليمية للسماح بدراسة البرامج والتخصصات البينية، ودراسة المقررات التي تناسب متطلبات المتعلمين وقدراتهم على تعزيز التعلم البيني، وابتكار وصياغة برامج ومناهج تعليمية متطورة تواكب متطلبات العصر وتستشرف المستقبل، وإنشاء برامج جديدة تلبي متطلبات المهن الجديدة التي أفرزتها الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، ودمج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية من خلال التواصل مع الأطراف المهنية ومنها الصناعة والمجتمع والشبكات الريادية (Benesova & Tupa ,201)

7- توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة في النظام التعليمي تهدف الثورة الصناعية الخامسة على إعداد مواطنين قادرين على استثمار تقنيات الأجهزة المحمولة والحوسبة السحابية وإنترنت الأشياء وغيرها من تقنيات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، ويتم ذلك في بيئة تقنية بهدف تحسين جودة التعلم والتدريب في أي مكان ووقت ' فالحوسبة السحابية مثلاً تسهم في التعلم بشكل أسرع وأكثر كفاءة، كما تسهم في تطوير مهارات الطلاب، وتعزيز الابتكار مع تقييم أقوى الحوافز، ويقتضي التعليم كخدمة طرقاً تعليمية أحدث وأكثر تقدماً للتعامل مع التطورات والتغيرات المستمر (Marwala&Xing K 2017)

7. إنّ العملية التربوية في ضوء التقنية والمعلوماتية وتدرّس موضوعات المنهج الدراسي على أسس حديثة، لا تستهدف حفظ المعلومات وتذكرها، لأنّ التكنولوجيا كفيلة بذلك، ولكنّ العملية التربوية تدور أساساً حول استراتيجيات وطرائق مبتكرة، تركز على تكنولوجيا التعليم المتطورة، وتعمل على تعزيز النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، وتنمي لديهم المهارات والكفايات اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة كمهارات التفكير العليا باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كمنهجية تدريس متطورة، وتدعم أساليب التعلم الذاتي، والتعاوني والتعلم مع الأقران والمعلمين، والتواصل الرقمي، مع دمج تقنيات الواقع المعزز والافتراضي، وإنترنت الأشياء في بيئات التعلم لتعزيز تعلم الطلاب (Doucet ,A & et.al.2018).

وبالنظر إلى استراتيجيات التدريس وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، فإنها تختلف عما قبلها، حيث تقوم استراتيجية التعلم في العصر الرقمي على مبادئ التعلم المرتكز على الطالب والذي يتسم بالآتي (Smidt , Hanne and Sursock , 2011 , p.16) التدبر والتأمل المستمر، لا يملك حلاً واحداً مناسباً للجميع، الطلاب لديهم أنماطاً مختلفة للتعلم، يهتم بمطالب واحتياجات ومصالح الطالب المختلفة، الاختيار أمر أساسي في التعلم المرتكز على الطالب، الطلاب لديهم تجارب وخلفيات معرفية مختلفة، أن يتمكن الطلاب من السيطرة على تعلمهم، التعلم المرتكز على الطالب يؤكد على التمكين للطلاب، كما يتطلب المشاركة بين الطلاب وجميع العاملين بالعملية التعليمية).

ومن ثم فإن المعلم لابد ان يتخلى عن طرائق التعلم التقليدية، وأن يقلل من التعليم اللفظي، والخروج عن الجو التقليدي، والتنوع في الطرائق والأساليب التعليمية، وابتكار طرائق لتعليم الطلاب كيف يتعلمون مدى الحياة، ومن ثم يجب على المعلمين تطوير أنفسهم حتى

يتمكنوا بدورهم من تعليمهم للطلاب، وذلك من خلال برامج التنمية المهنية، وفي ضوء ذلك لابد من الاتجاه نحو استخدام أساليب وطرائق حديثة في التنمية المهنية للمعلم، بحيث تتناسب والثورة الصناعية الخامسة. (الدهشان 2021)

8. توظيف الروبوتات التعليمية في تسهيل العمليات التعليمية، كبرمجة الكمبيوتر، وتعليم العلوم والرياضيات والتصميم الهندسي، والحل الإبداعي للمشكلات ونقل الأفكار المعقدة إلى أكبر عدد من الطلاب.

7. تطوير محتوى المناهج الدراسية تطويراً كيفياً، من أجل تحقيق تعلم فاعل ينمي الفكر، ويرعى الموهبة والإبداع بما يتوافق مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، بحيث تركز على تنمية عمليات التفكير العليا من خلال المناهج الدراسية لدى المتعلمين، والتي تمكنهم من التعامل المستنير مع المضامين المعرفية، بالإضافة إلى الاستفادة الكاملة من معطيات التقنية الحديثة، واستثمارها لصالح العملية التعليمية.

ويتطلب هذا تقويم المناهج الحالية بإجراء دراسة تحليلية تقويمية شاملة للمناهج، للوقوف على مدى قدرتها على مواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة، كما يتطلب معرفة المفاهيم والمعارف والكفايات المرتبطة بالثورة الصناعية الخامسة ومعرفة القيم التي يتبنّاها النظام التعليمي، وهل هي قيم تقليدية أو قيم حديثة؟ أو تجمع بين التقليدية والحداثة؟ وما هي معادلة التوازن المثلى بينهما في المناهج الدراسية؟

وثمة قيم ثقافية عامة لابد من تنميتها ورعايتها من خلال المناهج الدراسية تتمثل في: الوعي بالحقوق الإنسانية مع الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وتعزيز الروح التعاونية، والامان بقيمة العدالة الاجتماعية، وفهم الفروق الثقافية والتعددية وفلسفة التعايش مع الآخر وقبوله، وتفتح العقل وتثيئه للتغيير والتنمية المستمرة.

كما يتطلب من القائمين على تصميم المناهج الدراسية، من وضع تصوّر للمعلومات والمعارف والمهارات، التي يجب أن تتوفر للمتعلم، مع التأكيد على الاهتمام بالقيم الثابتة التي تؤصل ذاته، وتبرز هويته وتحافظ على كينونته، فالتصوّر الصحيح لما يملأ العقل والوجدان يمكن أن يثّر بمواصفات الإنسان الذي ينبغي على المناهج الدراسية أن تعدّه لمواجهة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة. واستناداً إلى المعطيات السابقة عن طبيعة المناهج الدراسية؛ لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، فلا بدّ أن تتطوّر هذه المناهج لتتسم بما يلي:

— مساعدة المتعلمين في فهم أكبر للثورة الصناعية الخامسة، ومتطلبات مواكبتها علمياً، ومعرفياً، ومهنياً، وتقنياً وتكنولوجياً، وقيماً.

— تطبيق فكرة التعليم المتوائم الذي يحقق التكامل بين الخصوصية الثقافية ومتطلبات المنظومة العالمية للثورة الصناعية الرابعة والخامسة، وتنمية التفكير الناقد لتحقيق التفاعل الإيجابي مع ثقافات الآخرين والتعايش السلمي وتحقيق المواطنة العالمية.

8- تنمية إرادة المبادرة والمشاركة نحو الابتكار في المؤسسات التعليمية؛ فبدون هذه الإرادة فقد يصعب أن تقود التقنيات الرقمية تلك المؤسسات وقد لا تستطيع عبور عملية التحول الرقمي على النحو المرجح، وبالتالي لا يكون لها أثرها المنشود على أنشطتها وإجراءاتها، ومن ثم إعداد برامج تدريبية للتنمية المهنية للقيادات والمعلمين والعاملين على استخدام النظم التقنية وتفعيل الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وبناء فريق رقمي لإعداد استراتيجية رقمية طويلة الأجل تقود جميع الأنشطة التعليمية (السويكت، 2022) نقلاً عن كل من: (Thang & dung , 2018) (Baskoro, 2018).

9- بناء فريق متميز من مختلف التخصصات العلمية للعمل على تطوير المهارات الرقمية، وتدريب المعلمين على تحليلات عمليات التعليم والتعلم وتنائجها، وكيفية توظيفها في تطوير المناهج وتحليلها (EY & FICCI, 2017).

تلك هي بعض ملامح متطلبات تنمية كفايات المعلم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة؛ أما عن الكفايات اللازمة للمعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة؛ فهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية على بيانه في الصفحات التالية من خلال تحليل الدراسات

والأبحاث الصادرة عن الهيئات والمنظمات والمؤسسات التعليمية المهمة بكفايات التعليم والتعلم وما يرتبط بهما من كفايات المعلمين والمتعلمين.

ويتضح مما سبق أن للثورة الصناعية الخامسة تأثير كبير على منظومة العملية التعليمية وما تتضمنه من سياسات وأهداف وغايات، ومناهج دراسية، وأنشطة، وأساليب التدريس والتقييم، مما ينعكس بالضرورة على المعلمين، ويتطلب ضرورة تطوير كفاياتهم المهنية والتي يمكن أن تسهم بدورها في مواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة

❖ الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة

بعد الاهتمام بتنمية كفايات المعلم وتطوير أشكالها من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسود مختلف دول العالم حالياً، وذلك لأن إصلاح وتطوير منظومة التعليم لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا بالتركيز على إعداد المعلم وإعادة تأهيله وتطوير كفاياته المعرفية والتكنولوجية والتقنية باعتباره المدخل للنظام التعليمي، ذلك لأن الاهتمام بتطوير المعلم وكفاياته في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة تمثل في حد ذاتها أحد جوانب تطوير المنظومة التعليمية ككل وليس المعلم فحسب، فضلاً عن أنها ضرورة لمواكبة تطورات العملية التعليمية وتغيراتها؛ كي يتمكن بدوره من تنمية كفايات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين.

وقبل الحديث عن الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، يجدر بنا الإشارة إلى كفايات التعلم والتعليم المطلوب توافرها في النظم التعليمية؛ إذ على ضوءها يمكن الوصول إلى كفايات المعلمين اللازمة لإكساب المتعلمين تلك الكفايات والمهارات.

إن تطوير الأنظمة التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة يتطلب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية ومنها: المعلم، والمناهج، والتشريعات، والبيئة التعليمية؛ وذلك لضمان إكساب الطلبة الكفايات العالمية للتعليم والتعلم، وقد حددت العديد من المنظمات المهمة بالتعليم والعمل الكفايات اللازم إكسابها للأفراد لمواكبة تحولات القرن الحادي والعشرين مثل منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) وخدمة الاختبارات التربوية (ETS) ومهارات التعلم والقياس للقرن الحادي والعشرين (ATC212)، والمعايير القومية لتكنولوجيا التعليم، ومركز ليسبون للتنافسية الاقتصادية والتجديد المجتمعي التابع للاتحاد الأوروبي (Lisbon Council) والجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم وبرنامج القياس الطلابي (PISA). هذا بالإضافة إلى اليونسكو ومؤتمراته وتقاريره وخاصة مؤتمرات التعليم للجميع أهما مؤتمر دكاو والذي حدد فيه عدد من المهارات التي ينبغي اكتسابها، وقد قامت كل منظمة من المنظمات أو الجمعيات السابق ذكرها بتحديد المهارات التي تتناسب مع مجال عملها في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين (عبد الشافي، 2013).

وتأسيساً على ما سبق من أن التعليم الجيد لا يقتصر على توفير المناهج الدراسية المناسبة والوسائل المعينة المناسبة والملائمة، والمباني الجاهزة تجهيزاً جيداً، والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، بل يمتد إلى ما هو أبعد من الإضافات التي أضافها المعلم إلى المحتوى التعليمي وتكييفها مع السياق والبيئة التي تتم فيها عملية التعلم؛ مما يتطلب من المعلم استمرارية التعلم والعمل على تنمية نفسه مهنيًا وأكاديميًا وثقافيًا وتكنولوجياً، والعمل على امتلاك الكفايات المواكبة لعصر الثورة الصناعية الخامسة.

وكما تم التوضيح سابقاً من أن الثورة الصناعية الخامسة جاءت مصححة لمسار الثورة الصناعية الرابعة التي أهملت البعد الإنساني، فالثورة الصناعية الخامسة احتفظت بكفايات ومهارات الثورة الصناعية الرابعة مضيفاً لها البعد الإنساني، بمعنى أن يكون الإنسان متحكماً في أدواتها من خلال امتلاكه للعديد من الكفايات التي تبنتها مجموعة من المؤسسات والمنظمات المهمة بكفايات التعليم و حددتها بعض الحكومات ووزارات التعليم في الدول صاحبة الريادة في مجال التعليم مثل: كندا وسنغافورة وأستراليا وغيرها من الدول، وفي

الجدول التالي تم تلخيص لأهم الكفايات التي تبنتها بعض المنظمات الدولية جدول رقم (2)

الإطار الخاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتطوير (2009) Organization for Economic Cooperation and	الإطار الخاص بتقييم وتعليم القرن الحادي والعشرين Assessment and Teaching of Twenty -	الإطار الخاص بالشاركة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين Partner – ship 21 st Century

Skills(p21)	First Century Skills(ATCS)	development (OECD,2009)
يتكون هذا الإطار من 12 كفاية تندرج تحت ثلاث حزم مهارية رئيسية وهي (Wah , 2016)	تم تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربعة مجالات رئيسية وهي (Griffin & care ,2015)	ارتكز هذا الإطار على تبنى المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)
1- التعلم ومهارات الإبداع: وتشمل مهارات المواد المحورية المرتبطة بالتكنولوجيا كالمقررات الخاصة بمناهج STEM، ومهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، ومهارات التواصل، والقدرة على العمل التعاوني، ومهارات الإبداع والابتكار.	1- طرق التفكير (تعلم لتعرف) وتشمل: مهارات الإبداع والتجديد، والتفكير الناقد التأملي وحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على التعلم الذاتي، وتعلم كيف تتعلم ما وراء المعرفة	Information and Communication Technologies في التعليم، وقام بتقسيم مهارات ICT إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي:
2- المهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية: وتشمل المهارات الخاصة بمحو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية الإعلامية، ومحو الأمية الخاصة بتكنولوجيا الاتصال والمعلومات ICT	2- طرق العمل (تعلم للعمل): وتشمل كافة مهارات التواصل والاتصال، ومهارات العمل التعاوني	1- البعد الاتصالي (مهارات ICT الوظيفية) وتشمل: المهارات الخاصة بإتقان استخدام التطبيقات المختلفة الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال
3- المهارات الحياتية والمهنية وتشمل: المهارات الخاصة بالقدرة على المرونة والتكيف، والقدرة على المبادرة، وريادة الأعمال والتوجيه الذاتي، ومهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر الحضاري، وقيم الإنتاجية والمحاسبية، والقدرة على القيادة والمسؤولية.	3- أدوات ووسائل العمل (تعلم لتكون) وتشمل: المهارات الخاصة بتكنولوجيا الاتصال والمعلومات ICT، ومحو الأمية المعلوماتية وتشمل: " البحوث والمصادر والشواهد والتوجهات "	2. البعد المعلوماتي (مهارات ICT من أجل التعلم وتشمل المهارات التي تجمع بين القدرات المعرفية أو مهارات التفكير العليا؛ كمهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات، والبحث، والتنظيم، وتفسير المعلومات مع تلك المهارات الوظيفية الخاصة باستخدام وإدارة تطبيقات ICT؛ كالقدرة على تصميم البرامج التعليمية أو استخدامها، أو القدرة على استخدام كافة التطبيقات التكنولوجية في التعليم والتعلم
	4. كيفية التكيف والتعايش في العالم (التعلم للعيش معا) وتشمل: المواطنة المحلية والعالمية، والحياة الاجتماعية والمهنية، والمسؤولية الشخصية، والاجتماعية. والوعي الثقافي.	3- البعد المجتمعي والأخلاقي، لا تقتصر على المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات، والاتصال؛ بل تشمل كافة المهارات الخاصة بمجتمع المعرفة، بالإضافة إلى المواطنة، والأخلاقيات، والمسؤولية المجتمعية.

Source: Suto,Lrenka;21 st Century Skills: Ancient , Ubiquitous, Enigmatic , Cambridge, university of Cambridge , Local Examination Syndicate, 2013.p 6-7

SOURCE: Trilling , Bernie: Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning With ICT, California, 2005

[http:// www.techlearning.com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward - Learning - Societies. Pdf](http://www.techlearning.com/telelearning/pdf/events/techforum/ny05/Toward-Learning-Societies.Pdf)1-12-2012.p1-2

وقد لخص كمال (2023، 125)، كما ورد في مجلة الثورة الصناعية الثانية (الكفاءات المطلوبة في الوقت الحالي للثورة الصناعية الخامسة في الآتي:

1. المهارات مثل القيادة. والرؤية الاستراتيجية للمعرفة، والتنظيم الذاتي. وإعطاء الملاحظات وتلقيها، والنشاط والإبداع، وحل

المشكلات، والتخصصات المتعددة، والعمل الجماعي، والعمل التعاوني، والمبادرة، والاتصال، والابتكار، والقدرة على التكيف، والمرونة، والإدارة الذاتية.

2. معرفة المجالات المعاصرة، مثل: تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والخوارزميات، والأتمتة، وتطوير البرمجيات والأمن، وتحليل البيانات، ونظرية النظم العامة ونظرية التنمية المستدامة.

3. الكفاءات التقنية ن مثل: أحدث المعارف والمهارات التقنية، وفهم العمليات ومهارات الوسائط ومهارات الترميز، وفهم أمن تكنولوجيا المعلومات، ومحو الأمية الرقمية.

4. الكفاءات المنهجية، مثل: الإبداع والتفكير الريادي، وحل المشكلات والنزاعات، واتخاذ القرار، والمهارات التحليلية، ومهارات البحث، وتوجيه الكفاءة.

5. الكفاءات الاجتماعية، مثل: المهارات بين الثقافات، والمهارات اللغوية، ومهارات الاتصال ومهارات التواصل ن ومهارات العمل الجماعي، ومهارات التفاوض، والقدرة على نقل المعرفة ومهارات القيادة

6. الكفاءات الشخصية، مثل: المرونة، وتحمل الغموض، والحافز على التعلم، والقدرة على العمل تحت الضغط، والعقلية المستدامة، والامثال.

7. الكفاءات الشبكية، مثل: الفهم متعدد التخصصات للأنظمة، وعمليات الإنتاج، وتقنيات المعلومات، والعمليات التجارية، والمهارات اللازمة للتعاون والتواصل في مجموعات متعددة التخصصات ومتعددة الثقافات.

وبالنظر إلى هذه الكفايات والمهارات، يتبين أنها كلها تهدف إلى توفير كواد قادرة على الإنتاج ومواكبة متطلبات مجتمع المعرفة والثورة الصناعية الرابعة والخامسة باختلاف الخلفيات التي يستند إليها كل إطار منها، ولكنها تتكامل فيما بينها وتسعى إلى تحقيق الهدف ذاته. ول هذه المهارات والتطورات أثرها الذي أدى إلى حدوث تحولات وتطورات في المداخل التعليمية المختلفة، وكذلك اختلفت النظرة للمتعلّم بحيث يجب أن يكون التعلّم متعة له ويكون متمركزاً حول حاجاته وقدراته، كما أن هناك ثمة أدوار جديدة وجب على المعلم القيام بها من أجل تلبية متطلبات هذا القرن والمتمثلة في توفير مخرج تعليمي - أي الطالب - قادر على الإنتاج والابتكار في القرن الحادي والعشرين ولم تقف التحولات عند هذا الحد فقط بل تعدت ذلك فالتركيز على هذه المهارات ودعمها من قبل هذه المؤسسات الدولية أدى إلى اتساع نمو الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها (الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، والواقع الافتراضي.....) بصورة كبيرة إلى درجة أن دراسات المنتدى الاقتصادي العالمي أوضحت أن 65% من الأطفال الذين يدخلون النظام المدرسي اليوم سينتهي بهم المطاف في وظائف لم تكن موجودة بعد، وسيعزى الكثير من هذا إلى التقدم السريع للثورة الصناعية الرابعة لذا يرى المعنيين أن صعود الثورة الصناعية الخامسة هو الأمل لمواجهة هذه التحديات (محمود، 2022، نقلا عن Gauri & Eerden, 2019).

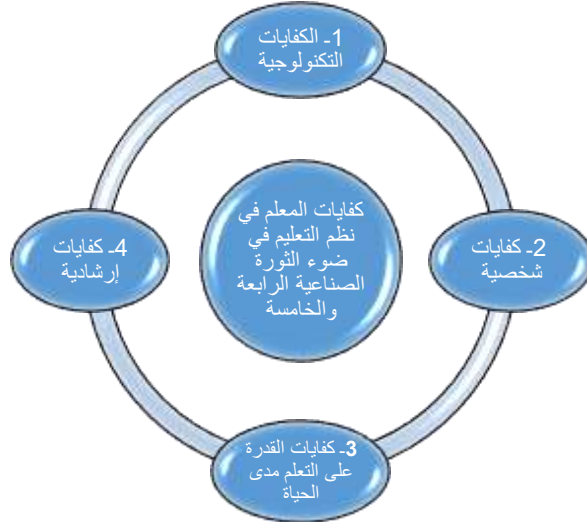
وبعد كل هذه التطورات يتضح أن الكفايات التي يجب أن يمتلكها كل من المتعلم والمعلم متسارعة؛ لذا من الضرورة أن يمتلك كل من المعلم والمتعلم كفايات التعلّم الذاتي، ويمكن تلخيص الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في عصر الثورة الصناعية الرابعة والخامسة في أربع مجموعات هي (Himmetoglu, Ayduğ, & Bayrak, 2020):

1. كفايات تكنولوجية، وهي: (القدرة على إدارة مجموعات افتراضية للطلاب، ومتابعة التطورات التكنولوجية المتلاحقة، المعرفة بالأمن الإلكتروني، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتصميم بيئات تدريسية رقمية مناسبة لتساعد الطلاب على التعلّم).

2. كفايات شخصية، وهي: (الإنتاجية، المسؤولية، الانفتاح للتغيير، الصبر، التكيف).

3. كفايات القدرة على التعلّم مدى الحياة، وهي: (التنمية المهنية المستدامة عن طريق اكتشاف مداخل إبداعية لعملية التعلّم واستخدام مناهج للبحث في عملية التعلّم حديث ومتنوعة).

4. كفايات إرشادية وهي: (تحفيز الطلاب، بناء روابط وجدانية مع الطلاب، بناء بيئات تعلم تشاركية، مساعدة الطلاب في ترتيب ووضوح أهدافهم التعليمية، مساعدة الطالب على الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم الخاص به، القيادة عن طريق التواصل بفاعلية مع الطلاب والتكيف مع مبدأ عدم اليقين السائد في ظل هذه التطورات التكنولوجية، الإرشاد الخاص ببيداغوجيا التكنولوجيا، والقدرة على أن يكون متعلما مشاركا مع تلاميذه)، شكل رقم (2)



❖ مقترحات لتطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة

تؤكد الدراسة الحالية العديد من المقترحات التي تساهم في تطوير كفايات المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والثورة الصناعية الخامسة منها:

1. توظيف تقنيات الثورة الصناعية الخامسة في منظومة تعليم وتدريب المعلمين، من حيث دمج تقنياتها في مقررات برامج الإعداد التربوية لتأهيلهم ومن ثم توظيفها في الموقف التعليمي، وتحقيق أهدافه.
2. التركيز على التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين؛ كونه يساعد على تطوير الأداء التعليمي لهم، حيث يتم تدريبهم على استخدام شبكة الانترنت والتجول في الصفحات الإلكترونية والبحث عن معلومات محددة من خلال محركات البحث المختلفة، ونقل الملفات التي تفيده، والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، حيث يمكنه من خلال الانترنت الوصول لمصادر عديدة وبرامج وبحوث ودراسات تساعد على تنمية مهاراته وقدراته، بالإضافة على اطلاعه على الجديد في مجال تخصصه
3. على المعلمين السعي لتطوير كفاياتهم ذاتيا من خلال التعليم المبرمج (برمجيات الحاسوب، التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد) وذلك من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنمية أنفسهم ذاتيا، فقد أصبحت التكنولوجيا جزءا متكاملًا من عملية التعلم والتدريب في دعم ومساندة إعداد المعلمين مهنيًا وتطوير كفاياتهم المعرفية والرقمية والتكنولوجية، ومن خلال حضور المؤتمرات عن بعد (Video Conference)، وهذا التدريب له استراتيجيات عديدة لتدريب كل فئات العاملين في التعليم من أجل إكسابهم معارف ومهارات وتنمية اتجاهات إيجابية مدعومة للتعليم عن بعد، مثل التدريب أثناء وفي مكان العمل، والتدريب باستخدام مواد التعلم الذاتي (جمال الدين، 2012)، وعن طريق التدريب الإلكتروني **E. Training** فالتدريب الإلكتروني يفعل مفهوم التطور المهني المستمر بما يساعد على تنمية كفاياته بجوانبها المتعددة بما يتوافق مع متطلبات الثورة الصناعية، وعن طريق التدريب المعتمد على الانترنت **Internet Based Training**

4- الارتقاء بمستوى المعلم رقميا وتكنولوجيا وذلك من خلال إعداده قبل الخدمة أو أثناء الخدمة من خلال برامج

التدريب على مهارات التفكير الناقد والتعلم المستمر، واستخدام التقنية الحديثة لمواكبة التحول الرقمي والثورة الصناعية الرابعة والخامسة، بما يساهم في تحديث العقل العربي ومواكبته للعالمية في إطار تربية شاملة، لا تكتفي بدور المتلقي للرقمية دون المشاركة في تفعيلها (الدهشان، 2020)

5- إخضاع المعلم إلى برامج إعداد وتدريب وتطوير مستمرة مبنية على وفق مبادئ النظريات التربوية الحديثة؛ لتمكينه من مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة التي حتمت على المؤسسات التعليمية توظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، ومن ثم التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني الكامل، أو المدمج، إذ أصبح توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في التعليم معياراً للحكم على مدى تقدمها، وقدرتها على تحقيق التعليم الفعال (مرسي، 2015)؛ إضافة إلى ظهور بعض القضايا في عمليات الإعداد والتدريب مثل التأكيد على الاحتياجات المستقبلية مقابل الاحتياجات الحالية، والموضوعية مقابل الذاتية، والثبات الانفعالي مقابل عدم الثبات، والإتقان مقابل العمومية، والتقييم العالمي مقابل معيار التقييم المحلي، والممارسة الإبداعية مقابل الممارسة الحالية (Kilian & James, 2009).

6- التأكيد على ضرورة مراعاة الاحتياجات التدريبية الإلكترونية للمعلمين المتدربين الخاضعين له، بمعنى: أننا نكون في حاجة للتدريب عندما تكون هناك فجوة بين أدائنا الفعلي، وبين ما ينقص ذلك الأداء؛ ليكون بمستوى عال من الفاعلية.

وتتضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بأنها تشكل المؤشر الرئيس الذي يوجه التدريب الإلكتروني الوجهة الصحيحة على نحو يجعله أكثر فاعلية في تحقيق أهدافه المخططة مسبقاً، بوصفها تمثل مرحلة التشخيص التي تساهم في تحديد من هم في حاجة فعلية للتدريب، والأسباب الحقيقية للمشكلات التي يواجهونها، والعمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، ومن ثم إمكانية ملاحظة أثر البرنامج التدريبي في

تنمية كفاياتهم الإلكترونية بعد الانتهاء من تطبيقه عليهم؛ لأن التعليم الإلكتروني ليس فقط برمجيات، وتطبيقات، وأجهزة إلكترونية حديثة مميزة، بل هو اتجاه في التدريس ينبغي للمدرس الممارس له امتلاك جملة من الكفايات التي تمكنه من التوظيف الفاعل لتلك البرمجيات في عمليتي التعلم (الركابي، 2023) (حسن، 2019).

7- الاستفادة من الخبرات العالمية في تطوير برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا لمواكبة الثورة الصناعية الخامسة والاستفادة من تطبيقاتها، مع الاهتمام بالمعايير الدولية لبرامج تكوين المعلم والموائمة بينها وبين البرامج العربية (الدهشان، 2020)، كما يمكن تطوير برامج تدريب وتنمية المعلمين مهنيًا من خلال برامج التعليم التبادلي للمعلمين، والاستعانة بالخبراء الأجانب في تطوير برامج التنمية المهنية، ومنح فرص للمعلمين لحضور مؤتمرات ودورات تدريبية دولية، وإيجاد قنوات للتواصل بين المعلمين المحليين والمعلمين في الدول المتقدمة والاستفادة من مقترحاتهم في تطوير هذه البرامج بشكل يتواءم مع الثورة الصناعية الرابعة والخامسة.

8- على وزارات التعليم بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات ومراكز التدريب الخاصة عمل دليل يحتوي على كافة الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بأدواره المتجددة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة.

مراجع الدراسة

1. البدو، أمل محمد. (2021) المهارات الرقمية الداعمة للبحث العلمي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22(1)، 277-370
2. بدوي، أحمد زكي (1980). معجم المصطلحات في التربية والتعليم. دار الفكر العربي: القاهرة.
3. بدران، إبراهيم (2018). دور الثورة الصناعية في تقدم التعليم <http://www.ibrahimbadr.com>
4. بيرز، سيو (2014). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل. ترجمة: محمد بلال الجيوشي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
5. جعفر، هاني، (2018). التربية وتحديات العولمة، مقال منشور على الرابط <https://staffsites.sohag-univ.edu.eg/stuff/posts/show/8845?p=posts>
6. الجادري، عدنان (2021). تمكين التعليم الجامعي لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الخامسة. <https://www.ammonnews.net/article/592602>
7. حوالة، سهير محمد (2022). الأدوار الجديدة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الخامسة. العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة القاهرة. ج(1). ص 2-19.
8. حسن، أسماء احمد (2019). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ع(68). ص 2901-2974
9. الدهشان، جمال علي، سمحان، منال فتحي (2020). المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواجهة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها: رؤية مقترحة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 1-150
10. الدهشان، جمال علي (2020). العضلات الأخلاقية لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (3)، 90 - 51
11. الدهشان، جمال علي (2019). برامج إعداد المعلم لمواجهة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (68)، 3153 - 3199
12. ديلور، جاك، وآخرون (1997). التعلم ذلك الكنز الكامن: تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين. تعريب: حامد عبد الحميد. دار النهضة العربية.
13. الركابي، بشار سلمان. (2023)، فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح على وفق الاحتياجات التدريبية في تنمية الكفايات المهنية الإلكترونية والتنور العلمي والاتجاه نحو التكنولوجيا التعليم لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ص 546-502
14. السيد، وليد هلال محمود (2019). التنمية المهنية الإلكترونية المستدامة في ضوء متطلبات العصر الرقمي والمعلوماتي. المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير. مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات: جامعة بنها. م(2). ع (4). ص 436-417
15. السويكت، أحمد بن عبدالله. (2022). متطلبات تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. ع (21). ص 87 - 113
16. الشريف، أسامة عبد الغفار (2015). الكفايات المهنية اللازم توافرها لأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة

- تبوك في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طلابهم. العلوم التربوية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية، ج 23، ع4، ص63-132.
17. الصغير، احمد حسين (2021). الجامعات المصرية وتحقيق متطلبات وظائف المستقبل في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 1 (80)، 1-22.
18. الصالح، بدر بن عبدالله. (2021) الثورة الصناعية الرابعة ومستقبل التعليم. " ندوة: مستقبل التعليم في ظل ثورة الذكاء الاصطناعي ". الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، وزارة التعليم. <http://dr-alsaleh.com/wp-content/uploads/powerpoint/1100.pdf>
19. صموئيل، عماد. (2015). اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية للمعلم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
20. عبد الشافي، دينا حسن. (2013) المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة (تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين). مجلة العلوم التربوية، ع 2، جامعة القاهرة، القاهرة.
21. العلمي، فواز (2017). الثورة الصناعية الرابعة. الرياض: مركز أسبار للدراسات والحوث والإعلام.
22. العميري، فهد بن محمد؛ والطلحي، محمد بن دخيل (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 396-347.
23. عمر، سناء (2023). الثورة الصناعية الخامسة: ماذا ينتظرنا؟ <https://hrmway.com>
24. المعمري، أصيلة سليم، الكندي، عبير محمد، الذهلي ن منيرة ناصر، الفارسي، هند عبدالله (2019). مؤتمر جمعية المكتبات المتخصصة. فرع الخليج العربي " أنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة " أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 5-7 مارس.
25. مالك، خالد مصطفى محمد؛ عاصم، دينا ماهر (2019). كفايات الإدارة التعليمية وتكنولوجيا التعليم اللازمة لمجتمعات التعلم المهنية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة. دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. كلية التربية. مركز تطوير التعليم الجامعي. ع (44). ص 74-198.
26. محمود، خالد صلاح حنفي. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. مجلة نقد وتنوير، ع5، السنة الثانية. من ص 106-138.
27. محمود، عادل محمد. (2017). " فلسفة التدريب وتطوير الكفايات التدريسية والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ". دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب عدد خاص، ص39-63
28. محمود، محمد عادل قاسم. (2022). تطوير السياسات التعليمية لتكوين الطفل المصري ومعلمه في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة: دراسة مقارنة لمبادرة الامارات والهند. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان ز م (28). ج (3). 95-176.
29. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (2023). مجلة أفاق صناعية. مجلس الوزراء المصري، ع(3) أبريل <https://www.idsc.gov.eg/Publication/details/8604>
30. مرسي، محمد (2015). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، ط3، القاهرة: عالم الكتب
31. منصور، مصطفى يوسف. (2020). درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة من وجهة نظر طلابهم. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات. كلية فلسطين التقنية. ج (7). ع(1). ص 69-108

- 32.** نصار، علي عبد الرؤف؛ وعبد العليم، رمضان محمود عبد العليم (2012). متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكليات التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. سوريا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، كلية التربية، مج 10، ع 1، ص 202-236.
- 33.** نیاز، حياة عبدالعزيز (2019). واقع دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة، تصور مقترح. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 2، م 16، 316-351.
34. Ally , M.(2019). competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. International Review of Research in Open and Distributed Learning , 20(2) , 302 – 318.
35. Aruna Pavate.(2021).Innovative trends that influence on teaching and learning process towards the revolution education 4.0 , European Journal of volunteering and community -based projects Vol. 1, No 4, 2021, pp 1-19.
36. Benesova ,A., & Tupa, J.(2017).Requirements for Education and Qualification of People in Industry 4.0.Procedia Manufacturing , 11 (June), 2195 -2202. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.07-366>.
37. Butler-Adam., J. (2018). The fourth industrial revolution and Education. South African Journal of Science, 114 (5-6) ,1-10
38. C21 Canada (2012). Shifting minds: A 21st century vision of public education for Canada. Retrieved Feb 4,2018, from <http://www.c21canada.org>
39. C21 Canada (2014), Shifting Minds 2.0 Index: An Assessment Metric for 21st Century Learning. Retrieved Feb 4,2018, from www.cbefineaets.org/pdfs/C21-Shifting-Minds-Index.pdf
40. Doucet, A., Evers, J., Guerra, E., Lopez, N., Soskil, M, Timmers, K.(2018) Teaching in the fourth industrial revolution: Standing at the precipice. Routledge
41. EY & FICCI. (2017).LEAPFROGGING TO Education 4.0: Student at the core. Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry.India. Retrieved from [https:// www.ey.com / Publication /vwLUAssets/ey-Leapforgging /SFiLe/ey-Leap-forgging.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-Leapforgging/SFiLe/ey-Leap-forgging.pdf)
42. Eddiebal P. Layco.(2022). Mathematics Education 4.0: Teachers " Competence and Skills' Readiness in Facing the Impact of Industry 4.0 on Education, Journal of Positive School Psychology ,Vol. 6, No. 2,1233-12590.
43. Gauri , P. , & Eerden , J.V. (2019).A5THINDUSTRIALREVOLUTION?(WHAT IS , AND WHY IT MATTERS). WORLD Economic Forum. Retrieved from 5th element group:: [https://5thelement. Group/wp-content/uploads/201905/ / A-5thIndustrial – Revolution – What-It-Is - And -Why – It -Matters_05.03.19_ vX.pdf](https://5thelement.Group/wp-content/uploads/201905/ / A-5thIndustrial – Revolution – What-It-Is - And -Why – It -Matters_05.03.19_ vX.pdf)
44. Gekara , Molle ,Snell , Karana Sios, &Thomas (2017) , " Developing Appropriate Workforce Skills for Australia s Emerging Digital Economy:Working Paper" National Centre for Vocational Education Research (NCVER) , Adelaide , SA, Australia , P.p. 1-50
45. Himmetoglu, B., Ayduğ , D., Bayrak , c. (2020). Education 4.0: Defining The Teacher , The Student m And The School Manager Aspects of The Revolution. Turkish Online Journal of Distance Education(2),12-28.
46. Jung , J. (2020). The fourth industrial revolution , Knowledge Production and high education in South Korea.Journal of Higher Education Policy and Management , 42(2), 134-156
47. Jang Hee Lee , (2021).The Impact of VR Application on Students Competency Development: A

- Comparative Study of Regular and VR Engineering Classes with Similar Competency Scoes , Sustainability , Vol 11, Iss 8,p 2221
48. Lilian ,G. and James, R. (2009).Six dilemmas in teacher education, journal of teacher education , American association of colleges for teacher education , vol.43,no.5,November-December.
49. McMillan , J.& Schumacher , S.(2001). Research in Education: a Conceptual Introduction.New York: Addison Wesley Longman. Inc.
50. Magaba , Vicky (2020): The impact of covid -19 on online teaching and Learning at a historically black university in South Africa – Acase study at Buffalo City Campus. Walter Sisulu University. Preprint. <https://doi.org/10,25406/wsu.130066520710>
51. Major Contributions, (2020). Developing Academic Advisors and Competence Committeemembers: A community approach to developing CBME faculty Leaders , Canadian Medical Education Journal , Vol 11, Iss 1 , pp. 46-56
52. Peters , M. A. & Jandric , p. (2019). Education and technological unemployment in the Fourth Industrial Revolution.In The Oxford Handbook of Higher Education Systems and University Management.Oxford University Press
53. Priya S.(2019). Digital Revolution of Education 4.0, International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJET) , Vol.(9) , Issue (2) , P.p. 3558-3564, ISSN: 2249 -8958.
54. Stuma , Liz eka (2020): LTD Butterworth 2020 Grassroot booklet. Walter Sisulu University. Book. <https://doi.org/10,25406/wsu.131683160710>
55. Smidt , Hanne and Sursock , Andree: Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies , Belgium , European University Association ,2011.
56. Saxena , A.m Pant ,D., Saxena , A.m & Patel , C. (2020).Emergence of Educators fir Industry 5.0- An Indological Perspective International Journal of innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE) , 539-363
57. Source: Suto,Lrenka;21 st Century Skills: Ancient , Ubiquitous, Enigmatic , Cambridge, university of Cambridge , Local Examination Syndicate, 2013.p 6-7
58. SOURCE: Trilling , Bernie: Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning With ICT, California, 2005
59. [http:// www.techleaning.com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward – Learning – Societies. Pdf1-12-2012.p1-2](http://www.techleaning.com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward – Learning – Societies. Pdf1-12-2012.p1-2)
60. Vieira, M. C. C., Gouveia , R. C., & Dias, A. L.(2022).Interdisciplinary Teaching Activities for High School Integrated to Vocational Education Prompting Reflections on Industry 4,0 Technologies and Their Implication in Society. Journal of Technical Education and Training , 14(1), 75-89. Retrieved from <https://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/109670>
61. World Economic Forum.(2020). Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum ,91-93route de La Capite CH-1223, Cologny/ Geneva Switzerland , available at contact@weforum.orgwww.weforum.org

بحث رقم 5

متطلبات تفعيل القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة: دراسة تحليلية

Requirements for activating Visionary Leadership in Saudi universities in light of contemporary administrative trends: analytical study

استاذ دكتور/ فاطمة عبد المنعم محمد معوض

أستاذ الإدارة التربوية

كلية التربية - جامعة القصيم

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على ملامح القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية، وإسهامات الاتجاهات الإدارية المعاصرة في بناء القيادة الاستشرافية ومتطلبات تفعيلها. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى: تولي المملكة اهتمامًا واضحًا في دعم ممارسات القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية، من خلال الجهود والمبادرات والبرامج والمؤتمرات العلمية، ويتضح ذلك في توجهات رؤية المملكة 2030م، وبرنامج تنمية القدرات البشرية، وبرنامج قادة 2030م، ومبادرة الجامعة الذكية، والتعاون الدولي بين الجامعات، ومراكز تنمية القيادات بالجامعات السعودية، ساهمت الاتجاهات الإدارية المعاصرة بما أفرزته من أفكار وقيم إدارية في التحول نحو القيادة الاستشرافية بالجامعات، في ظل حاجة الجامعات إلى مواكبة التقدم العلمي والتقنية والتعرف على متطلبات التطوير وتجنب الانحراف المستقبلي، وتحقيق الرؤية ورفع القدرات التنافسية للجامعة، أهمية توفير المتطلبات الداعمة لتفعيل القيادة الاستشرافية وتحسين ممارستها بالجامعات السعودية، والتفكير الاستباقي والمرونة في بناء الرؤية الاستشرافية واحتواء التطلعات المستقبلية، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انجاز العمل وتطوير أساليبه، ودعم سياسات التطوير والنمو المهني، وتوفير المناخ التنظيمي المعزز للإبداع والثقة والتعاون والتمكين والتخطيط للمستقبل وتحديد التوجهات المستقبلية وآثارها على الجامعة، وأوصى البحث بنشر ثقافة الجامعة الاستشرافية وتبني القيادات الجامعية مفهوم القيادة الاستشرافية وتطبيق ممارساته، وآليات بناء الرؤية الاستشرافية وتنفيذها، والتوسع في مراكز الدراسات الاستشرافية بالجامعات السعودية، وتشجيع البحث العلمي في مجال الدراسات المستقبلية واستشراف المستقبل.

الكلمات المفتاحية: القيادة الاستشرافية، الاتجاهات الإدارية المعاصرة، الجامعات السعودية.

Abstract

The research aims to identify the features of visionary leadership in Saudi universities, and the contributions of contemporary administrative trends in building visionary leadership and the requirements for its activation. The research used the descriptive analytical method, the results indicated: Take over Kingdom clear interest to supporting visionary leadership practices in Saudi universities, through scientific efforts, initiatives, programs, and conferences. This is evident in the directions of the Kingdom's Vision 2030, the Human Capacity Development Program, Leaders Program 2030, the Smart University Initiative, international cooperation between universities, and leadership development centers in Saudi universities. Contemporary administrative trends, including the ideas, and administrative values they produced, contributed to transformation toward visionary leadership in universities, in light of the need for universities to keep up with scientific and technical progress, recognize development requirements, avoid future deviation, achieve visions, and raise the university's competitive capabilities. Providing the requirements that support the activation of visionary leadership and improving its practices in Saudi universities, and proactive thinking and flexibility in building the visionary vision and containing future aspirations, employing information and communication technology to accomplish work and develop its methods, support professional development and growth policies, and provide an organizational climate that enhances creativity, trust, cooperation, empowerment, planning for the future, and determining future trends and their effects on the university. The research recommended spreading visionary university culture, adopting the concept of visionary leadership and implementing its practices, and the mechanisms for building and implementing visionary vision, expanding visionary study centers in Saudi universities, and encouraging scientific research in the field of future studies and visionary to the future.

Keywords: Visionary leadership, contemporary administrative trends, Saudi universities.

القسم الأول: الإطار العام للبحث

يتضمن الإطار العام للبحث المقدمة ومشكلة البحث وتساؤلاته والأهداف والأهمية ومصطلحات البحث الإجرائية ومنهجه والدراسات السابقة.

مقدمة:

تعتبر القيادة التعليمية حجر الأساس في التأثير على العاملين بالمؤسسة التعليمية وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال تمكين العاملين وتطوير مهاراتهم ودعم جهودهم وتوفير بيئة جاذبة للعمل والابداع. ونظرا للتطورات العلمية والمعرفية والتقدم التكنولوجي وتنامي الفكر الإداري المعاصر ومداخله واتجاهاته الحديثة، وانعكاس ذلك على المؤسسات التعليمية بوجه عام والجامعات خاصة، وبالتالي الحاجة إلى تطبيق القيادة الاستشرافية القادرة على إحداث التغيير الإيجابي وتلبية الطموحات المستقبلية ووضع الاستراتيجيات والرؤى المستقبلية لمواجهة التحديات واستثمار الفرص.

إن استشراف المستقبل عملية منهجية تشاركية تقوم على جمع المعلومات المستقبلية ووضع رؤى متوسطة وطويلة الأجل، تهدف إلى اتخاذ قرارات قابلة للتنفيذ في الوقت الحاضر، ويعبر استشراف المستقبل عن القدرة على النظر في تطورات المستقبل واحتياجاته، والقدرة على إدراك الأبعاد المستقبلية، وهو لا يهدف إلى التنبؤ بالمستقبل لكشف النقاب عما يحصل فيه كما لو أنه أمر محدد سلفاً، وإنما لمساعدتنا في بئانه، مما يدعونا للنظر في المستقبل كشيء يمكننا خلقه أو تشكيله، وليس كشيء محتم ومقرر مسبقاً. (الهنداوي وآخرون، 2017: 24، 29).

ويتوقف نجاح القيادة الاستشرافية على تطبيق المهارات القيادية الواجب توافرها لإدارة المؤسسة التعليمية، ولتمكين القائد من استشراف المستقبل وصياغة الاستراتيجيات والرؤى المشتركة وجودة القرارات واقتناص الفرص وتجنب المخاطر، وتحقيق التطلعات المستقبلية للمؤسسة ورفع الكفاءة والانتاجية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

إن القيادة الاستشرافية تعد مدخلاً مناسباً لتوجهات التعليم نحو رؤية المملكة 2030 من خلال استشرافها لتغيرات المستقبل والإعداد لتحدياته، واستيعاب هذا النمط القيادي الحديث الذي يتطلب مهارات ومعارف وأفكار مختلفة عن تلك التي تتصف بها القيادة التقليدية؛ فالقائد الاستشرافي مؤهل بطبيعته لقيادة التغيير نحو تطلعات المستقبل لكونه يمتلك القدرة الفائقة في التأثير على الآخرين وحفزهم لمشاركته طموحاته وأهدافه المستقبلية، علاوة على مرونته في مواجهة المستجدات وقدرته على استغلال كل الفرص المتاحة للتطوير، مما ينعكس على موقف المنظمات التعليمي ايجاباً، ويعجل بتحقيقها لأهدافها في أوقات قياسية سعيًا لتعزيز قدرتها حاضراً ومستقبلاً. (الزهراني، 2020: 489-490). وفي السياق ذاته كشفت بعض الدراسات عن تطبيق القيادات الجامعية للقيادة الاستشرافية ومهارات استشراف المستقبل، فقد كشفت دراسة (الزهراني والشريف، 2022) عن توافر أبعاد القيادة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى بدرجة مرتفعة، كما توصلت دراسة (آل مغدي، 2022) إلى أن كفاءة الاستشراف لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز كانت عالية، وتوصلت دراسة (العامري، 2020) إلى أن كفايات استشراف المستقبل تتوفر لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز بدرجة متوسطة.

وأشارت بعض الدراسات مثل (الغامدي والزهراني، 2022)، (العامري، 2020)، (التويجري، 2018)، (القحطاني، 2016) إلى التحديات التي تواجه القيادات التعليمية بالمملكة ومنها ضعف مواكبة الحياة المستقبلية واحتياجات سوق العمل، وقصور برامج التدريب حول تنمية كفايات استشراف المستقبل، وعدم كفاية الجهود المبذولة والممارسات القيادية في بناء ثقافة استشرافية لدى القيادات الأكاديمية، وغياب وضوح الرؤية البنيوية وضعف المهارات الإدارية لممارسة الدور القيادي. مما يتطلب البحث عن طرق وأساليب مناسبة للتعامل مع تلك التحديات وتوفير الإمكانيات والمتطلبات اللازمة لتفعيل القيادة الاستشرافية ورفع الكفاءة في تطبيق ممارساتها.

وقد أوصت دراسات كل من (الزهراني والشريف، 2022)، (آل مغدي، 2022)، (الزهراني، 2020)، (يوسف، 2023) بتبني أسلوب القيادة الاستشرافية، وإنشاء مراكز للدراسات المستقبلية الاستشرافية بالجامعات السعودية، وتوفير الإمكانيات اللازمة للقيادة الاستشرافية، وتطوير خطة استراتيجية تعتمد على الاستشراف الاستراتيجي للمستقبل. كما أكدت دراسات (Gray, 2018), (Gulay, 2022), (Molina, 2018) على ضرورة استجابة الإصلاحات والتغييرات بالمؤسسات التعليمية للتوقعات المستقبلية، وأهمية بناء القدرات ومهارات القيادة الاستشرافية، حيث تساعد القادة في استكشاف الفرص ومواجهة التحديات. وانطلاقاً من أهمية تطبيق القيادة الاستشرافية وإسهاماتها في تطوير المجتمع التعليمي، جاء البحث الحالي للتعرف على القيادة الاستشرافية في الجامعات السعودية ومتطلبات تفعيلها، وتبلورت مشكلته البحثية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما ملامح القيادة الاستشرافية في الجامعات السعودية؟

2- ما إسهامات الاتجاهات الإدارية المعاصرة في بناء القيادة الاستشرافية وتطويرها؟

3- ما متطلبات تفعيل القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على ملامح القيادة الاستشرافية في الجامعات السعودية، وإسهامات الاتجاهات الإدارية المعاصرة في بناء وتطوير القيادة الاستشرافية، ومتطلبات تفعيلها في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة.

أهمية البحث:

- يستمد البحث أهميته من العنصر البشري المستهدف وهو القيادات الجامعية ودورها التطويري في بناء الرؤى المستقبلية واحتواء الاحتياجات المستقبلية للعمل الجامعي.

- التوجه نحو المداخل والاتجاهات القيادية الحديثة والحاجة إلى تنمية مهارات القيادة الاستشرافية بما يتوافق مع تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم.

- قد يفيد القيادات الجامعية في تطوير معارفهم واتجاهاتهم نحو استشراف المستقبل وتنمية المهارات الداعمة للقيادة الاستشرافية.

- يؤمل أن يفيد القائمين على تطوير التعليم الجامعي وصناع القرار في الوقوف على متطلبات تفعيل القيادة الاستشرافية وتوظيف تطبيقاتها في تطوير العمل الجامعي والارتقاء بمخرجاته.

حدود البحث:

اقتصر البحث على القيادة الاستشرافية وتحديد أهم متطلبات تفعيلها بالجامعات السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

القيادة الاستشرافية: Visionary Leadership

تعريف القيادة الاستشرافية إجرائياً بأنها "مدخل قيادي يُمكن القيادات الجامعية من استشراف المستقبل وبناء الخطط والرؤى المستقبلية لمواجهة التحديات واستثمار الفرص، واستيعاب ومواكبة التغييرات والتطورات الحالية والمستقبلية، لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها وتلبية تطلعاتها.

الاتجاهات الإدارية المعاصرة: Contemporary Administrative Trends

ويمكن تعريف الاتجاهات الإدارية المعاصرة إجرائياً بأنها "مجموعة النظريات والمدارس الفكرية التي يطرحها العلماء وأصحاب الخبرات والمتخصصين في الإدارة، وفق منهجية علمية، وتتصف بالتراكمية والتكاملية والنضج الفكري والاضافات العلمية، وتمثل تطبيقاتها الإدارية مصدراً أساسياً في تنظيم العمل الإداري وتطوير أساليبه ومهاراته.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته مع طبيعة البحث في وصف الواقع وتحليل ظواهره استناداً إلى الأدبيات والمبادرات والرؤى ذات العلاقة.

الدراسات السابقة:

تعد القيادة الاستشرافية من المداخل القيادية الحديثة التي يهتم بها الباحثين والمتخصصين وخاصة مع الألفية الثالثة وبرزت القيمة المضافة لمفاهيم استشراف المستقبل والرؤى الاستشرافية والاستباقية وغيرها من مفاهيم تدعم القيادة الاستشرافية. ومن الدراسات ذات العلاقة دراسة الزهراني والشريف (2022) وهدفت إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أبرز النتائج أن درجة توافر أبعاد القيادة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى كان بدرجة مرتفعة، وكانت ترتيب أبعاد القيادة الاستشرافية على التوالي كفايات الاتصال الاستشرافي، وكفايات التفكير الاستشرافي، وكفايات بناء الرؤية الاستشرافية. وأوصت الدراسة بتبني أسلوب القيادة الاستشرافية المعتمد على أساليب القياس المتميزة بالجامعات السعودية.

وبالنسبة لأنماط كفاءة الاستشراف، تناولت دراسة آل مغدّى (2022) واقع هذه الأنماط لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وخلصت الدراسة إلى أن كفاءة الاستشراف لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز جاءت عالية، وجاء نمط التكيف في الترتيب الأول ثم المتبصر، والمجرب، وأخيراً المتريث. وأوصت الدراسة بإنشاء مركز بجامعة الملك عبدالعزيز يهتم بالدراسات المستقبلية الاستشرافية، ونشر وتعزيز مهارات وأدوات الاستشراف العلمية في المجتمع الأكاديمي بجامعة الملك عبدالعزيز وعموم جامعات المملكة. في حين هدفت دراسة أبو صعيلىك (2022) إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الاستشرافية لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الاستشرافية جاءت بدرجة عالية في مجالات إعداد الخطط وفقاً لاحتياجات المستقبل، والمقدرة التنافسية والتميز الإداري، والتكيف والمرونة التنظيمية، أما مجال إدارة المخاطر جاء بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بتعزيز الممارسات القيادية لدى رؤساء الأقسام ورفع ممارستهم نحو إدارة المخاطر.

وأوضحت دراسة حمود والعطوي (2022) تأثير الاستشراف الاستراتيجي في جودة القرارات الاستراتيجية بجامعة الكوفة، وتوصلت النتائج أن الاستشراف الاستراتيجي يُستخدم كوسيلة فاعلة لإزالة الغموض من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية والحصول على معلومات تساهم باتخاذ قرارات استراتيجية ذات جودة عالية تساعد الجامعات في تحقيق المنافسة العالمية خلال الفترة المستقبلية. أما مهارات استشراف المستقبل، فقد كشفت دراسة الذهلي وآخرون (2022) عن درجة توافر مهارات استشراف المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن درجة توافر استشراف المستقبل لدى مديري المدارس جاءت مرتفعة، وجاءت مهارة المبادأة بالعمل في المرتبة الأولى، ثم المهارات التقنية، تليها مهارة تنمية الموارد البشرية، وأخيراً مهارة الابداع والخيال. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تقنية لمديري المدارس تساعد على الارتباط مع نظرائهم على المستوى المحلي والإقليمي، وتمكنهم من استخدام التكنولوجيا في التخفيف من ضغوطات العمل.

وأوضحت دراسة Farhan (2022) الدور القيادي في المنظمة الأكاديمية والبحث في المداخل القيادية التي قد تكون مسؤولة عن نجاح المنظمة. وتم دراسة القيادة في جامعة هارفارد كدراسة حالة للكشف عن مدى تأثير القيادة ثلاثية العوامل في نجاح المنظمة الأكاديمية. وأشارت النتائج أن نجاح المنظمة مرتبط بوجود النموذج ثلاثي القيادة (القيادة الاستشرافية والتحويلية والمتعلمة)، وأظهرت النتائج أيضاً أن النموذج ثلاثي القيادة كان أكثر فائدة في فترات القيادة الطويلة (20 عامًا فأكثر) والمتوسطة (أقل من 20 عامًا) عندما

قام القادة بتنفيذ التغييرات وإحداث التحول في المنظمة.

واهتمت دراسة **Gulay (2022)** بالكشف عن الأدوار القيادية المؤثرة على اليقظة الذهنية لمديري المدارس الثانوية بولاية اسطنبول، وكانت الدراسة كمية ارتباطية، وأظهرت النتائج أن الأدوار القيادية الاستشرافية والتحويلية لمديري المدارس تعزز من اليقظة الذهنية المدرسية، وأكدت الدراسة على أهمية اقتراح المدراء للأهداف والإجراءات التي من شأنها أن تقود المدرسة إلى التميز والإنجازات الجديدة، وأن الاستشراف يساعد القادة في استكشاف الفرص والتحديات لتحقيق التطوير التنظيمي. وسعت دراسة العامري (2020) إلى التعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والارتباطي، وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بالجامعة جاءت بدرجة متوسطة، وترتيب الكفايات على التوالي: كفايات التفكير الاستشرافي، كفايات الاتصال الاستشرافي، بناء الرؤية الاستشرافية، بناء الثقافة الاستشرافية، كفايات القائد الاستشرافي. وأوصت الدراسة بتعزيز كفايات استشراف المستقبل في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

وتوصلت دراسة الزهراني (2020) إلى استراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة المدارس في ضوء القيادة الاستشرافية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أبرز النتائج أن الدرجة الكلية لاحتياجات التطوير المهني للقادة في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية كانت بدرجة كبيرة جداً، وكان ترتيب الأبعاد على التوالي: الاحتياجات التقنية، الاحتياجات الإدارية، ثم احتياجات التطوير الذاتي. وأوصت الدراسة بتوفير الإمكانيات التقنية الداعمة للقيادة الاستشرافية، وتطوير قدرات الابتكار والابداع لدى القادة ليكونوا قادرين على ممارسة القيادة الاستشرافية.

واستخدمت دراسة **Kohtamäki (2019)** نظرية الاعتماد على المصادر في تحليل كيفية استجابة القيادات الأكاديمية في المستويات الوسطى بالجامعات الفنلندية، لإدارة البيئات المتغيرة بعد الإصلاح، خاصة بعد الإصلاحات المتلاحقة بالجامعات منذ عام 2010م وما ترتب عليها من ظهور أدوار ومناصب جديدة للقيادات الأكاديمية من خلال تحديد الموارد الحيوية، وتصميم إجراءات لضمان استمرارية الوظائف الأكاديمية لوحدهم، وإدراك القيادات الأكاديمية حالات عدم اليقين للبيئة الداخلية والخارجية التي تتطلب إجراءات مختلفة مما يعكس دورهم المزدوج، واستخدام صلاحياتهم الجديدة واحترام القيم الأكاديمية، مع تعزيز أدوارهم الإدارية الجديدة وسلوكهم التنافسي في الوظائف الأكاديمية.

وهدف دراسة **Gray (2018)** إلى توجيه وتدريب القيادات وفق نموذج قائم على الشراكات الأكثر قوة، لإعداد قادة المستقبل والقادة المبتدئين في المدارس بشكل أكثر فعالية، لتلبية الحاجة الكبيرة لقيادات تعليمية ذات كفاءة عالية. وقدمت الدراسة إطاراً نظرياً لتحسين برامج إعداد قادة المدارس، لبناء القدرات ومهارات القيادة الاستشرافية، وتطوير هيكل مرن يجمع مفاهيم الخبرة الميدانية والربط بين النظرية والتطبيق من خلال التعلم التجريبي، والتدريب المرتكز على القيادة بالشراكة مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والقيادات بالمناطق التعليمية. واهتمت دراسة **Molina (2018)** بالتعرف على مظاهر القيادة الاستشرافية لدى الموظفين الإداريين في مقاطعة كانيار بوحدة الجوبان التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأكدت النتائج على أن تطوير القيادة الاستشرافية في المؤسسات التعليمية يرتبط بضمان استخدام أفضل التقنيات، وأساليب التعليم، والتحفيز، والابتكار، والتفاعل المؤسسي، والاندماج التنظيمي، وتعزيز عمليات التطوير المهني. واعتبار المدرسة مكان لتبادل الخبرات قائم على الابداع والتقدم العلمي والتكنولوجي. واستجابة الإصلاحات والتغييرات مع التوقعات المستقبلية، وتطوير كفاءة العاملين.

وتناولت دراسة القحطاني (2016) استشراف أبرز التحديات المتوقعة مستقبلاً التي يمكن أن تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها، واستخدمت الدراسة منهج الدراسات المستقبلية باستخدام أسلوب دلفاي، وأبرز النتائج وجود بعض التحديات المستقبلية الاقتصادية والإدارية والتربوية والثقافية والتكنولوجية التي تواجه القيادات التربوية بالمملكة. وأوصت الدراسة بإقامة

ورش عمل للقيادات التربوية لتعريفها بالتحديات المستقبلية وسبل مواجهتها، وبناء منظومة لأمن المعلومات داخل المؤسسات التربوية، وتطوير الأنظمة التعليمية بما يساهم في نماء سوق الأعمال.

ورصدت دراسة (Suwit, et al (2014) تأثير القيادة الاستشرافية لدى مديري المدارس الابتدائية بتايلاند على التدريس الإبداعي للمعلم، وتقييم تنفيذ البرنامج المطور لتنمية مهارات القيادة الاستشرافية، واشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة واستمارة التقييم والمقابلة، واشتمل البرنامج على أربعة محاور: التدريب، والدراسة الذاتية، والدراسة الميدانية، والممارسة الواقعية، وأشارت النتائج إلى التأثير المرتفع لبرنامج تنمية القيادة الاستشرافية على جودة المدارس الابتدائية، كما أشارت النتائج إلى تأثير ممارسة الاستشراف بشكل إيجابي على التعلم المستقل ومواجهة التحديات، والدور الوسيط للتغذية الراجعة للاستشراف في مساهمة الخيال الإبداعي في النقاش التفاعلي والانفتاح الفكري.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي شهدت حديثاً ساحة الفكر الإداري التربوي، يتضح استفادة البحث الحالي منها في صياغة المشكلة والمنهجية وبناء الإطار المفاهيمي والنظري للقيادة الاستشرافية، وجاء البحث الحالي بمحاولة في ردم الفجوة البحثية من خلال دراسة متطلبات القيادة الاستشرافية في ضوء إضاءات ونواتج الاتجاهات الإدارية المعاصرة وتطبيقاتها.

وجاءت توجهات البحث الحالي باتجاه نتائج الدراسات السابقة، فقد أكدت بعض الدراسات مثل دراسة (الزهراني والشريف، 2022)؛ (آل مغذي، 2022)؛ (أبو صعليك، 2022)؛ (العامري، 2020) على أهمية تطبيق القيادة الاستشرافية ومهاراتها لدى القيادات الجامعية، وأوصت بتبني أسلوب القيادة الاستشرافية بالجامعة، وتوفير الإمكانيات الداعمة للقيادة الاستشرافية. كما أوضحت دراسات كل من (Farhan, 2022), (Gulay, 2022), (Molina, 2018) أن نجاح الجامعة يرتبط بنموذج القيادة الاستشرافية، والاستجابة للتوقعات المستقبلية، والابتكار واستكشاف الفرص والتحديات.

القسم الثاني: ملامح القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية

يتضمن القسم الثاني من البحث الأطر المفاهيمية والفكرية للقيادة الاستشرافية في المؤسسات التعليمية، وملامح القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية وجهود المملكة في دعمها.

مفهوم القيادة الاستشرافية:

يسعى مفهوم الاستشراف إلى التطلع نحو المستقبل؛ لتوقع طبيعة وأهمية التطورات المستقبلية باستخدام معلومات الماضي والحاضر بمحاولة التنبؤ ببعض ما قد يحدث في المستقبل وتحديد اتجاهات التغيير والتأثير بهذه الاتجاهات، وتشمل عناصر استشراف المستقبل التي تعمل على تعزيز تنافسية المنظمات في التحليل البيئي الاستراتيجي، والتنبؤ العلمي، والتفكير الاستراتيجي. (يوسف، 2023: 132). وعرف الزهراني (2020: 482) القيادة الاستشرافية بأنها "مجموعة الصفات والمهارات الاستشرافية التي يجب أن يتصف بها القائد التربوي ليكون قادرًا على مواجهة أحداث وتطلعات المستقبل".

ويعرفها مجيد وسهام (2016: 143) بأنها "نظام إداري حديث يأخذ بعين الاعتبار الأطراف الداخلية والخارجية للمؤسسة، ويعمل على تسهيل وربط استراتيجية المؤسسة مع مختلف مستوياتها وترجمتها إلى أهداف محددة. كما تعد أيضاً نظام قياسي كونها تسمح بمتابعة نسبة الإنجازات التي تحققت مقارنة بما هو مستهدف بطريقة شاملة ومتوازنة، من خلال استخدام مؤشرات وقياسات حسب حاجتها وطبيعة عملها".

كما يُعرفها النجار (2014: 44، 53) "القدرة على قراءة المستقبل والتعرف على الآثار المترتبة على تطبيق العلوم والتكنولوجيا وآثارها على الحياة الإنسانية، ويمكن تطبيقها باستخدام السيناريوهات والتنبؤات لاستطلاع وقياس التوقعات المستقبلية، كما أنها الإعداد للمستقبل البعيد بغرض تحقيق الغايات المنشودة بالموارد المخصصة والفرص المتاحة بالرؤية الثابتة والرسالة الواضحة في ضوء التحليل الرباعي".

وعرفها (Arenas (2009:78 بأنها "مجموعة القدرات والمهارات التي ينميها القائد، من أجل تحفيز مساعديه بطريقة مؤثرة، وتحقيق الابتكار القائم على الانفتاح لأجل التغيير داخل المؤسسة التعليمية".

هذا ويتضح أن مفهوم القيادة الاستشرافية يعبر عن اتجاه إداري حديث، يتطلع فيه القائد الجامعي نحو المستقبل والتنبؤ به، ويدرك الأبعاد المستقبلية وقراءتها وتحديد اتجاهاتها والآثار المترتبة عليها في ضوء كفايات الاستشراف المستقبلي وأدواته، لتحقيق الغايات والرؤى المنشودة لإحداث التطوير.

أهداف القيادة الاستشرافية وأهمية تطبيقها في المؤسسات التعليمية:

تعتبر القيادة الاستشرافية إحدى الأدوات التيسيرية، وتنطلق أهميتها من خلال تزويد المديرين بالمعلومات والأدوات اللازمة لقيادة مؤسساتهم نحو المستقبل، والفهم الجيد للتغيرات الحاصلة في بيئة العمل والتنبؤ والتخطيط لمواجهة تغيرات البيئة، وتدعيم معرفة المؤسسة وتطويرها، وتزويد المسؤولين بمعلومات حول الوضع الداخلي للمؤسسة، والبيئة الخارجية لها، بغية اتخاذ القرارات اللازمة في الوقت المناسب. (مجيد وسهام، 2016).

وتسعى الإدارة الاستشرافية إلى جذب وإرضاء المستفيدين، وتحسين المركز المجتمعي، وتحقيق المنافسة بنجاح، والنمو والتوسع والاستقرار، وتحقيق الغايات والأهداف، وقراءة مؤشرات الأداء المستقبلي، والتخصيص السليم للموارد وقياس التحسينات. وتبدو الحاجة ضرورية للإدارة الاستشرافية من أجل التحركات الجديدة تجاه التحديات، وأخذ سلوكيات وتفضيلات المستفيدين في الحسبان، والحصول على التقنيات الحديثة، والانتقال بالمؤسسة من مركز إلى أفضل، والتعامل مع الأزمات، وأداء الأشياء الجديدة وتغيير أسلوب أداء الأشياء الحالية. (النجار، 2014).

ويتوجب على القيادة التكيف مع المتغيرات العلمية والاقتصادية والعمل على تطوير نظم التربية والتعليم، ويستلزم هذا اكتساب مهارات وآليات متعددة للإعداد لما يمكن أن نتوقعه في المستقبل. وتبدو أهمية الاستشراف في أنه استعداد لما يمكن مواجهته في المستقبل، واستباق لاحتياجات ذلك المستقبل. ويخضع للأساليب العلمية التي تقوم على تحليل الماضي والحاضر وتفنيد العوامل والمتغيرات المؤثرة؛ لذا يتوقف الاستشراف العلمي على كم ونوع المعرفة العلمية المتوفرة عن الواقع للظاهرة المراد الاستشراف بها. (الساعدي، 2013: 120-

121)

وتتزايد الحاجة إلى القيادة الاستشرافية بالمجتمع الجامعي، نظرًا للتغيرات والتطورات التكنولوجية والعلمية السريعة، وتطور بنى العمل وأساليبه، وتلبية متطلبات التنافسية وتوحيد الأداء، والابداع والابتكار، وضرورة التهيئة والاستعداد للتعامل مع تلك التطورات، من خلال التدريب على المهارات العالمية، والتحليل المستقبلي وتطوير الرؤية وتطبيقات أساليب دراسة المستقبل، وتحسين المدخلات المستقبلية بالجامعة على المدى البعيد، وتطوير الهوية المستقبلية للجامعة، والتمكن من رؤية الفرص وتوظيفها في التطوير.

خصائص القيادة الاستشرافية في المؤسسات التعليمية:

ينبغي على القائد الاستشرافي أن يدرك جيدًا الخصائص التي تميز الاستشراف، وتتضح تلك الخصائص فيما يلي: (الهنداوي وآخرون، 2017: 27)

1. مُوجه بالعمل: فالاستشراف ليس تحليل تطورات المستقبل أو تأملها فقط، ولكن أيضا دعم العاملين من أجل تشكيل المستقبل بشكل أكثر فاعلية، وربط عملية الاستشراف بالأفعال الممكنة مستقبلا، حتى يكون هناك إمكانية لتشكيل المستقبل.
2. منفتح على المستقبل البديل: يمكن للمستقبل أن يتطور في اتجاهات مختلفة، وهذه الاتجاهات يمكن تشكيلها إلى حد ما بالقرارات المتخذة اليوم، والحرية في الاختيار بين مستقبلات بديلة ممكنة، وبالتالي زيادة فرصة الوصول إلى حالة المستقبل المرغوبة.
3. تشاركي: حيث مشاركة المتخصصين والخبراء في القيام بالاستشراف، ونشر نتائج عملية الاستشراف بين جمهور كبير سعيا وراء

ردود أفعاله والحصول على التغذية الراجعة.

4. متعدد التخصصات: يتحقق الفهم الصحيح للاستشراف عند الربط بأكثر من بُعد من منظور مختلف الاختصاصات الأكاديمية؛ حيث يقدم الاستشراف طريقة تستحوذ على الحقائق في مجملها مع جميع المتغيرات التي تؤثر فيها، بغض النظر عن النوع الكمي والكيفي.

ومن الأهمية أن تتوفر مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكن القيادة الاستشرافية من التأثير في رؤوسهم وتوجيههم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والقدرة على توظيف تلك المهارات عملياً أثناء ممارستهم لأعمالهم وتعاملهم مع الآخرين، ومنها المهارات الذاتية المرتبطة بالذكاء والمبادأة والمثابرة والحماس للعمل وسعة الأفق واليقظة التامة لمشكلات العمل ومواجهة الأزمات. والمهارات التصورية المتعلقة بقدرة القائد على ابتكار الأفكار والاحساس بالمشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها والتخطيط وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، والمهارات الفنية وتتعلق بالقدرة على الابتكار وتفويض الصلاحيات واتخاذ القرارات والتنبؤ برد فعل الأفراد تجاه القرارات المتخذة والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، وتطوير أساليب العمل، والمهارات الإنسانية الداعمة للتواصل والتفاعل مع الرؤوسين ودفعهم للعمل وتلبية احتياجاتهم والاهتمام بمشكلاتهم وإفساح المجال للإبداع والابتكار. (محمد، 2013: 144-148).

وتشتمل القيادة الاستشرافية على مجموعة أبعاد في ضوء ما توصلت إليه الأدبيات ذات العلاقة منها التفكير الاستشرافي، الاتصال الاستشرافي، بناء الرؤية الاستشرافية، المبادأة بالعمل، المهارات التقنية، تنمية الموارد البشرية، الإبداع والخيال، استكشاف الفرص، عمليات النمو والتعلم، الاندماج التنظيمي.

جهود المملكة في دعم القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية:

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، والتركيز على تأهيل القيادات التربوية وتدريبهم، واعتبار الإدارة مبدأً أساسياً، وصناعة بيئة محفزة، وتأسيس قاعدة من المواهب والكفاءات البشرية ليكونوا قادة المستقبل، وتعزيز الجهود في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، والتركيز على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال. وأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام 2030م، من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية وتطوير المواهب وبناء الشخصية، وعقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محلياً ودولياً، وإنشاء المنصات التي تعني بالموارد البشرية، وتطوير المعايير الوظيفية. (وثيقة رؤية المملكة 2030)

وانطلاقاً من رحلة التحول لتحقيق رؤية المملكة 2030 وتطوير القيادات، تم إعداد برنامج قادة 2030 التي تقدمه مؤسسة مسك، وهو برنامج مكثف لتطوير القادة بمتد لفترة تسعة أشهر، يهدف إلى تطوير القيادة لأجل المشاركة في صنع القرار ودفع التغيير على المستوى التنظيمي، وترسيخ المهارات القيادية بما يحقق الرؤية الطموحة للمملكة من خلال قادة متميزين، يمتلكون شغفاً للإبداع والابتكار متطلعين لمستقبل مزهر، وتطوير القادة السعوديين على مستوى عالمي، من خلال شركاء أكاديميين عالميين ويأخذ السياق السعودي في الاعتبار، وتمكين قادة المستقبل من إطلاق أفكار مبتكرة وصقل المهارات وتعزيزها للتعامل مع التحديات غير المسبوقة، وقيادة الفرق والمؤسسات لتحقيق استراتيجيات الرؤية. (موقع مؤسسة مسك، 2023).

ومن المبادرات والجهود في الجانب التعليمي أيضاً بالمملكة برنامج تنمية القدرات البشرية بهدف تحسين مخرجات منظومة التعليم من خلال تأهيل وتدريب الكوادر التعليمية، والشراكة مع المؤسسات التعليمية العالمية، ومبادرة الجامعة الذكية وتمكين الجامعة من تقديم خدمات إلكترونية ذكية ومتكاملة وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتطوير المواهب والقدرات البشرية في مجال الأبحاث العلمية والتطوير في الجامعات ورفع مستوى التنافسية بين الجامعات، ومبادرة التبادل الجامعي وتعزيز التعاون الدولي في مجال التعليم العالي، لتطوير القدرات واكتساب المعرفة والعلاقات الدولية بين الجامعات. وكذلك التحول نحو الاقتصاد المعرفي والاهتمام بالبحث العلمي

والابتكار في الجامعات السعودية، وأن تكون المملكة من بين أفضل 10 دول في مؤشر التنافسية العالمية بحلول عام 2030م. مما يتطلب قيادات فاعلة قادرة على استيعاب تلك التطورات وتحديد الهوية المستقبلية للجامعة.

وفي نفس السياق أكدت توصيات بعض المؤتمرات التي اهتمت بتطوير المهارات القيادية المستقبلية، ومنها مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 المنعقد في جامعة القصيم في الفترة 11-12 يناير 2017م، على ضرورة توفير قيادة مؤسسية على مستوى الجامعات تتطلع للريادة العالمية، والتركيز على القضايا المستقبلية، وتطوير المهارات التقنية الحديثة والاتصال والتفكير النقدي والاستراتيجي والابداع واستشراف المستقبل وصياغة الرؤية الاستشرافية. (جامعة القصيم، 1438هـ)

وعقد المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (مهارات المستقبل تنميتها وتقييمها) في الرياض في الفترة 4-6 ديسمبر 2018م وأكدت توصياته على أهمية بناء وتصميم إطار وطني مرن لمهارات المستقبل وربط مخرجات التعليم العام والجامعي بالمهارات والمتطلبات اللازمة لمهن ووظائف المستقبل. والمؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتمكين القيادات التربوية والأكاديمية في جدة في الفترة 8-10 ديسمبر 2023م ويسلط الضوء على دراسة الواقع واستشراف المستقبل والتحديات التي تواجه القيادة التربوية.

كما أولت الجامعات السعودية اهتمامًا بالغًا بتطوير القيادات الأكاديمية والإدارية الحالية والمستقبلية وإنشاء مراكز تطوير المهارات القيادية وتنمية القيادات، لاكتشاف قيادات المستقبل وتوفير برامج تدريبية للقيادات في ضوء معايير وأسس القيادة الفاعلة، وتعزيز القدرة على الإبداع والرؤية الاستشرافية وتوظيف التقنية الحديثة، وبناء شراكات مع الجهات العالمية الرائدة في إعداد وتأهيل القيادات الجامعية. في ضوء ما سبق يتضح طبيعة القيادة الاستشرافية وأهدافها وسماتها وأهمية تطبيقها في المؤسسة التعليمية، وجهود المملكة في دعم ممارسات وكفايات القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية وضرورة تمكين القيادات الجامعية من مهاراتها وآليات تطبيقها.

القسم الثالث: اسهامات الاتجاهات الإدارية المعاصرة في بناء القيادة الاستشرافية ومتطلبات تفعيلها

مقدمة

يتضمن هذا القسم اسهامات اتجاهات الفكر الإداري المعاصر في بناء وتطوير القيادة الاستشرافية، والمتطلبات اللازمة لتفعيل القيادة الاستشرافية في الجامعات السعودية.

أولاً: الاتجاهات الإدارية المعاصرة واسهاماتها في بناء القيادة الاستشرافية وتطويرها:

تمثل المرحلة الراهنة من تطور القيادة الاستشرافية تراكمًا من الأفكار والمبادئ التي جاءت بالنظريات والمدارس الإدارية في مطلع القرن العشرين. فالمدرسة الكلاسيكية وما قدمته من ركائز هامة تقوم عليها الإدارة متمثلة في نواتج نظرية الإدارة العلمية ومؤسسها تاييلور **Fredrick Taylor** حيث التركيز على أفضل طريقة لأداء العمل وزيادة الإنتاجية ودراسة الحركة والتخطيط والتدريب، والنظرية البيروقراطية ومن روادها ماكس فيبر **Max Weber** اهتم بالقواعد والإجراءات وتقسيم العمل والسلطة الرشيدة، ونظرية المبادئ الإدارية ورائدها فايول **Henri Fayol** اهتمت بتدفق المعلومات داخل المؤسسة. وقد رسخت نظرية العلاقات الإنسانية ورائدها إلتون مايو **Elton Mayo** مفاهيم أساسية في تطوير القيادة التربوية ومنها الاهتمام بالعنصر البشري والتعاون والاتصال ومراعاة احتياجات العاملين الاجتماعية والصحية والنفسية وتحسين ظروف العمل ورفع الروح المعنوية.

ونظرية النظم نتج عن ظهورها في منتصف القرن العشرين مفاهيم إدارية حول أسلوب وتحليل النظم وتوفير المعلومات واعتبار المؤسسة وحدة اجتماعية ذات نظام مفتوح ترتبط بغيرها من وحدات. وتؤكد مدرسة النظم على عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ويُنظر فيها للنظام التربوي من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته. وجاء اهتمام المؤسسات التعليمية بأسلوب النظم نتيجة تزايد الاهتمام بنظم التعليم واقتصادياته. (أحمد، 2018: 90-91)

وترى النظرية الموقفية لفيدلر **Fiedler** أن القائد التربوي يجب أن يتصرف بناءً على الموقف والظروف المحيطة، ودراسة التغييرات الداخلية والخارجية في بيئة العمل، وإدارة المواقف والتعامل معها بشكل مختلف تبعاً لمتطلبات كل موقف. وتتميز هذه المدرسة بأنها تتيح

المرونة للقيادات لإدارة العمل.

ومن المداخل الإدارية المعاصرة الإدارة الاستراتيجية التي تعد البوصلة في توجيه المؤسسة التربوية وتحدد لها المسار الصحيح، وتسعى الإدارة الاستراتيجية إلى تحسين قدرة المؤسسة على التعامل مع المشكلات، ووضوح الرؤية المستقبلية، واتخاذ القرارات الصائبة، وتحقيق التفاعل البيئي في المدى البعيد، وتدعيم المركز التنافسي للمؤسسة، وتدعيم الأداء، واستخدام الموارد والامكانيات بطريقة فعالة. وترتكز الإدارة الاستراتيجية على التفكير الاستراتيجي وتطبيق مدخل النظم وتنمية مواردها وتحقيق أهدافها في ظل بيئة أعمال ديناميكية معقدة متغيرة. (الجسار ومساعدة، 2014).

واقترن ظهور مدخل القيادة التحويلية في ثمانينات القرن العشرين وأهم رواده بيرنز **Burns** بالتطلع نحو القائد التحويلي وإدخال تغييرات إيجابية في بيئة العمل من خلال الحفز الذهني والتفكير بطرق إبداعية وأساليب جديدة في تحقيق الأهداف، والتمكين الإداري، والرؤية المستقبلية واستثمار الفرص. وظهر مدخل الهندسة الإدارية (الهندرة) عام 1992م والذي يهدف إلى إعادة البناء التنظيمي للمؤسسة التعليمية وتحسين جودة الخدمات والقدرة الإنتاجية والعمليات الاستراتيجية، وابتكار أساليب عمل جديدة، واستخدام فرق العمل، ونظم المعلومات وإدخال التكنولوجيا الحديثة.

والمدرسة اليابانية ونظرية كايزن وتعرف بنظرية **Z** ورأدها ويليام أوشي **William Ouchi** ونادت بالقضاء على الهدر، والتحسين المستمر والابداع ورفع التنافسية. والعمل الجماعي والأمان الوظيفي للعاملين، ومشاركتهم في اتخاذ القرار، والاهتمام بالجودة والتطور الوظيفي للعاملين، والتحكم في المعلومات، والاهتمام بالجوانب الإنسانية والقضايا الخاصة بالعمل، وتقوم النظرية على افتراضات أن الوظيفة مدى الحياة دون التوقف عن العمل مما ينعكس أثره على نواحي العمل المختلفة، والثقة وكسب الولاء والألفة والمودة بين المرؤوسين والرئيس، والاهتمام الشامل بالفرد. (الشميمري وآخرون، 2005).

وظهر مدخل القيادة الرنانة عام 2005م في كتابات ريتشارد وأني **Richard Boyatzis & Annie McKee**، وانطلق هذا المدخل من مفهوم الذكاء العاطفي ومفاهيم الرحمة والأمل، ويهتم بتوفير مناخ يحث على الإنجاز، والتواصل وفرق العمل، واليقظة الذهنية، والرؤية المستقبلية، واستخدام التقنية الحديثة واستيعاب الجديد. وجاءت توجهات القيادة المستدامة في التعليم فيما أورده هارجريفز **Hargreaves** تستهدف دعم الابداع والابتكار والتنمية المستدامة والسلامة البيئية، وتنمية الموارد البشرية، والرؤية طويلة الأمد والاستعداد للمستقبل والاستجابة للمتطلبات المتغيرة، وتبني أساليب جديدة في التفكير.

جدول (1) يوضح اسهامات الاتجاهات الإدارية المعاصرة في بناء القيادة الاستشرافية وتطويرها

م	النظريات والمداخل الادارية	القيادة الاستشرافية
1	المدرسة الكلاسيكية	التخطيط والتدريب، والسلطة الرشيدة، تدفق المعلومات
2	نظرية العلاقات الانسانية	التعاون والاتصال وتحسين ظروف العمل
3	نظرية النظم	توفير المعلومات، والتفكير العلمي، وتحليل مكونات النظام التعليمي
4	النظرية الموقفية	دراسة البيئة الداخلية والخارجية، والمرونة
5	مدخل الإدارة الاستراتيجية	التفكير الاستراتيجي، والرؤية المستقبلية، والتفاعل البيئي
6	مدخل الهندسة الإدارية	ابتكار أساليب عمل جديدة، واستخدام التكنولوجيا ونظم المعلومات، وفرق العمل
7	مدخل القيادة التحويلية	التفكير الإبداعي، والتمكين الإداري، والرؤية المستقبلية واستثمار الفرص

8	المدرسة اليابانية	الابداع والتحسين المستمر، وتوفير المعلومات، والعمل الجماعي، والجودة
9	مدخل القيادة الرنانة	الإنجاز، والتواصل واليقظة الذهنية، والرؤية المستقبلية، واستخدام التقنية الحديثة
10	مدخل القيادة المستدامة	التفكير الإبداعي والابتكار، والتنمية المستدامة، والاستعداد للمستقبل

في ضوء ما سبق يتضح اسهامات الفكر الإداري المعاصر في بناء القيادة الاستشرافية وتطويرها، وقد تبلورت أبعادها وإجراءات العمل بها من خلال بعض المفاهيم والمهارات والممارسات التي شكلت تلك القيادة وجعلت منها ضرورة في تحسين الصورة المستقبلية للمؤسسة التعليمية.

ثانياً: متطلبات تفعيل القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية:

يقترن نجاح القيادة الاستشرافية في الجامعات، بتوفير العديد من المتطلبات والإمكانات والموارد التي تساند القيادات الجامعية في تطبيق مهارات وكفايات القيادة الاستشرافية واستراتيجياتها بكفاءة عالية وممارسة نوعية دون تحديات تواجه القيادات. وفي هذا السياق أشار الزهراني (2020: 514) إلى أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير القيادات التعليمية بالمملكة في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية وتوضح فيما يلي:

1. متطلبات إدارية وتنظيمية: التحرر من اللوائح الإدارية التي تعيق القيادة الاستشرافية، واستبدالها بأخرى تتميز بالاستقلالية التامة والصلاحيات الواسعة، وتتسم بالمرونة التي تمكنها من استيعاب التغييرات، وزيادة التمكين الإداري للقادة لكي يجدوا الفرصة للابتكار والابداع، ومنح الثقة الكاملة للقيادة في المشاركة بصناعة القرارات التعليمية، ونشر ثقافة الاستشراف المستقبلي.

2. متطلبات مادية وتجهيزات تقنية: توفير المكونات المادية والأجهزة المتعلقة بالتقنية المتقدمة والبرامج الإدارية التي تسهل الإجراءات وتوفر كافة المعلومات والبيانات التي تسهم في نجاح البرامج والخطط التي يتبناها القادة، وتوفير الحوافز والمكافآت لتحفيز القادة نحو العمل الاستشرافي، ودعم الابداع والابتكار وفتح المجال للتعاون مع بيوت الخبرة التدريبية في القطاع الخاص لتطوير القادة.

3. متطلبات فنية بشرية: توفير الكفاءات البشرية القادرة على الابتكار وتشغيل أحدث التقنية في الإدارة، وتدريب الكوادر البشرية من القيادات الواعدة على صيانة وتشغيل أنظمة التكنولوجيا.

وأكد العامري (2020: 42) أنه يمكن تفعيل القيادة الاستشرافية وتنمية كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية من خلال المتطلبات التالية:-

- تهيئة المناخ التنظيمي الداعم لرسم التوجهات الاستراتيجية المستقبلية، مع الارتقاء بمستويات التعاون والمشاركة، والعمل الجماعي لتعزيز توظيف كفايات استشراف المستقبل في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة.
 - اختيار القيادات الأكاديمية بالجامعة وفق معيار قياس درجة امتلاك كفايات استشراف المستقبل لديهم.
 - إعداد استراتيجية مؤسسية لاكتشاف وتنمية المواهب القيادية الاستشرافية وإعداد البرامج المهنية وتخطيط المسار الوظيفي لهم بما يصقل كفاياتهم الاستشرافية ويوظف قدراتهم لرسم التوجهات المستقبلية للجامعة.
 - بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات وكفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية.
- في حين أضاف كلا من (يوسف، 2023)؛ (شلاكة وجودة، 2021: 342) متطلبات أخرى داعمة لتفعيل القيادة الاستشرافية توضح فيما يلي:-

- تطوير خطة استراتيجية مدروسة قائمة على أسس علمية تعتمد على الاستشراف الاستراتيجي للمستقبل.
- وضع منهج علمي وعملي مبتكر والتأسيس لمرحلة مستقبلية في العمل تقوم على التوظيف الأمثل للتقنيات المتقدمة والذكاء وتحفيز الطاقات البشرية.

- تحديد الاتجاه المستقبلي للمنظمة وتحديد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.
- تحديد وتوصيف ومعرفة الأوضاع المستقبلية من خلال الاستشراف الاستراتيجي.
- توفير معرفة يُعتمد عليها في صنع واتخاذ القرارات.
- تقليل نسبة المفاجأة وتشجيع المنظمة وتحفيز جهودها لتمكين من اقتناص الفرص ووضع أساليب جديدة لتحسين القدرة التنافسية على المستوى المعرفي والتكنولوجي.

وذكر (Molina 2018) متطلبات القيادة الاستشرافية في المؤسسات التعليمية على النحو التالي:

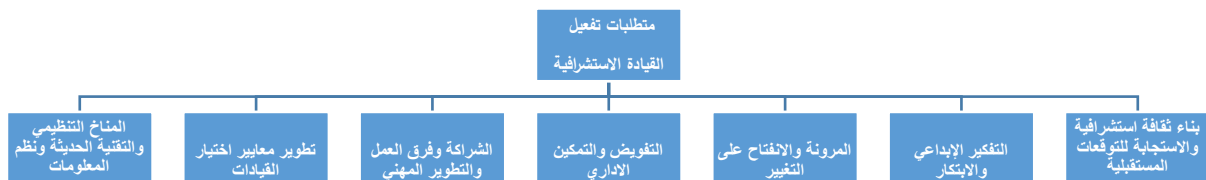
- تفويض المهام ودعم العاملين ومشاركتهم في القيادة الاستشرافية في ضوء الرسالة والرؤية المستقبلية للمؤسسة.
- تطوير المهارات القيادية للعاملين وتعزيز عمليات التطوير المهني.
- الانفتاح على التغيير والاستجابة للتوقعات المستقبلية وتشجيع التحولات والتغيرات التي تُؤد بيئة مبدعة.
- دعم الثقافة التنظيمية المساندة للتطوير ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة العمل.
- وتنطلق ممارسة القيادة الاستشرافية من آليات وإجراءات منهجية لازمة لتحقيق متطلباتها تبدأ بصياغة الرؤية الاستشرافية، ثم توصيل الرؤية وأخيرا تنفيذ الرؤية: (Suwit, et al, 2014:96)

1. صياغة الرؤية Formulating Vision: تتطلب قدرة القيادات التعليمية على تطوير الصورة المستقبلية بوضوح وفعالية، بناءً على مهارات جمع البيانات وتحليلها، والتفكير الإبداعي بما يمنح القيادات رؤية بعيدة المدى. والرؤية يجب أن تكون مشتركة يتعاون فيها جميع الأعضاء؛ لكونها خارطة طريق تقود إلى ممارسة العمل.

2. توصيل الرؤية Communicating Vision: التعبير عن التواصل والتحفيز والتعاون وتبادل المعلومات وتحديد الرؤية والرسالة والهدف للمنظمة التعليمية، والتواصل مع المنظمات الأخرى وتطوير العلاقات في المجموعات المهنية وتسهيل مهمة العمل.

3. تنفيذ الرؤية Implementing Vision: يتم وضع الرؤية المقترحة موضع التنفيذ من خلال التعاون والتفاني ودعم الجهود بين الأعضاء في العمل. ولإنجاح الرؤية وتحقيق الوضع المستقبلي المرغوب للمؤسسة، يجب أن تتكامل الرؤية لتتوافق مع فلسفة وخطط العمل وسياساته وبرامج المؤسسة، مع المتابعة المستمرة للإنجاز.

والشكل التالي يلخص أهم المتطلبات الأساسية التي تعزز تطبيق القيادة الاستشرافية بالجامعات السعودية في ضوء ما أسفرت عنه الأدبيات ذات الصلة:



شكل (1) يوضح متطلبات تفعيل القيادة الاستشرافية

هذا ويتضح أن هناك بعض المتطلبات التنظيمية والمادية والتقنية الداعمة لتفعيل القيادة الاستشرافية وتحسين ممارستها بالمؤسسة الجامعية، والتفكير الاستباقي والمرونة في بناء الرؤية الاستشرافية واحتواء التطورات المستقبلية، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انجاز العمل وتطوير أساليبه، ودعم سياسات التطوير والنمو المهني، وتوفير المناخ التنظيمي المعزز للإبداع والثقة والتعاون والتمكين

والتخطيط للمستقبل وتحديد التوجهات المستقبلية وآثارها على الجامعة.

خلاصة واستنتاجات

تزامن ظهور مفهوم القيادة الاستراتيجية في نهاية القرن العشرين مع التطورات العلمية والمعرفية والثورة التكنولوجية وبروز مفهوم العولمة ومعطياتها والتعاون الدولي والشركات متعددة الجنسيات، وزاد التوجه نحو دراسة المستقبل وتنوعت أدواته وأساليبه وتلبية احتياجاته في المؤسسات التعليمية على المستوى الغربي والعربي، وما سبق ذلك من تطبيقات التفكير والتخطيط الاستراتيجي والدراسات المستقبلية، وتبلورت النظريات والمداخل الإدارية المعاصرة بما أفرزته من أفكار واتجاهات وقيم إدارية ساهمت في التحول نحو الإدارة الفاعلة في المؤسسات التعليمية عامة والجامعات بصفة خاصة، في ظل حاجة الجامعات إلى مواكبة التقدم العلمي والتقنية والتعرف على متطلبات التطوير وتجنب الانحراف المستقبلي، وتحقيق الرؤى ورفع القدرات التنافسية للجامعة.

ويرتبط مفهوم القيادة الاستراتيجية بالتخطيط المستقبلي والغايات البعيدة وتبني ثقافة التغيير والتميز والتحسين اللانهائي، ويتطلع القائد الاستراتيجي إلى الإبداع والتحفيز الفكري والمبادأة بالعمل والانجاز، والتحليل المستقبلي ووضع الرؤية المستقبلية في ضوء أولويات الفاعلية التنظيمية والتوقعات والفرص، وتطوير الهوية المستقبلية للجامعة.

التوصيات

- نشر ثقافة الجامعة الاستراتيجية وتبني القيادات الجامعية مفهوم القيادة الاستراتيجية وتطبيق ممارساته، وآليات بناء الرؤية الاستراتيجية وتنفيذها.
- التوسع في مراكز الدراسات الاستراتيجية بالجامعات السعودية، والعمل على قراءة وتحليل مستقبل الجامعة ومواجهة التحديات المستقبلية واستثمار الفرص، وتشجيع البحث العلمي في مجال الدراسات المستقبلية واستشراف المستقبل.
- توفير البرامج التدريبية وورش العمل وتبادل الخبرات الميدانية في مجتمعات التعلم الأكاديمية حول الدور القيادي الاستراتيجي وتنمية كفايات ومهارات استشراف المستقبل وأدواته.
- توظيف نتائج الفكر الإداري المعاصر وتطبيقاته الإدارية في تطوير ممارسات القيادة الاستراتيجية وتوفير متطلبات تفعيلها في البيئة الجامعية.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو صعيلىك، ريم ثامر (2022). درجة ممارسة القيادة الاستشرافية وعلاقتها بمستوى تطبيق استراتيجية كايزن لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الهاشمية، رسالة ماجستير، الزرقاء، الجامعة الهاشمية.
2. أحمد، عباس بله (2018). مبادئ الإدارة المدرسية "وظائفها، مجالاتها، مهاراتها، تطبيقاتها"، الدمام، مكتبة دار المتنبي.
3. آل مغدي، معيض صالح (2022). أنماط كفاءة الاستشراف لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 6(11)، 1: 26.
4. التويجري، وفاء أحمد (2018). التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية واليابانية دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، 72(3)، 769: 814.
5. الجسار، علي محمد؛ ومساعد، وجدان محمد (2014). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، عمان، الأردن، دار البازوري.
6. حمود، عدنان رحيم؛ والعطوي، مهند حميد (2022). تأثير الاستشراف الاستراتيجي في جودة القرارات الاستراتيجية دراسة تحليلية لآراء القيادات العليا في جامعة الكوفة، مجلة آداب الكوفة، 25(1)، 476 - 496.
7. الذهلي، ربيع المر؛ والشكيلي، علي زاهر؛ والفواعير، أحمد جلال (2022). درجة توافر مهارات المستقبل في القيادة لدى مديري المدارس في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 10(5)، 105: 124.
8. الزهراني، انتصار علي؛ والشريف، مها عبدالله (2022). القيادة الاستشرافية وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة أم القرى، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 88(4)، 596: 651.
9. الزهراني، عبدالله أحمد (2020). إستراتيجية مقترحة للتطوير المهني لقادة مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة الاستشرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، 12(12)، 477: 519.
10. الساعدي، رحيم (2013). مقدمة إلى علم الدراسات المستقبلية، الجزائر، ابن النديم للنشر والتوزيع.
11. شلاكة، طارق كاظم؛ وجودة، رضوان جبار (2021). تأثير قدرات الاستشراف الاستراتيجي في السيادة الاستراتيجية عبر الدور الوسيط لآليات التعلم الاستراتيجي: دراسة تحليلية لآراء عينة من قيادات مصرف الرفدين، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 13(4)، 341: 360.
12. الشميمري، أحمد عبدالرحمن؛ وهيجان، عبدالرحمن أحمد؛ وغنام، بشرى بدير (2005). مبادئ إدارة الأعمال: الأساسيات والاتجاهات الحديثة، ط2، الرياض، مكتبة العبيكان.
13. العامري، عبدالله محمد (2020). كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبدالعزيز، المجلة العربية للتربية، يونيو، 9: 48.
14. الغامدي، حمدان أحمد؛ والزهراني، عبدالله محمد (2022). تحديات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: جامعة الملك سعود أمودجاً، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 46(1)، 256: 310.
15. القحطاني، مبارك فهد (2016). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 170(1)، 457: 532.

16. مجيد، شعباني؛ وسهام، شعبان (2016). لوحة القيادة الاستشرافية كأهم أداة حديثة لليقظة الاستراتيجية، *المجلة الجزائرية للاقتصاد والمالية*، أبريل ع (5).
 17. محمد، ماهر أحمد (2013). *الإدارة التربوية*، ط2، الدمام، مكتبة المتنبي.
 18. النجار، فريد (2014). *الإدارة الاستشرافية وصناع المستقبل*، الإسكندرية، منشأة المعارف.
 19. الهنداوي، أحمد ذوقان؛ والحموري، صالح سليم؛ والمعاطة، رولا نايف (2017). *استشراف المستقبل وصناعته: ما قبل التخطيط الاستراتيجي.. استعداد ذكي، الإمارات، قنديل للطباعة والنشر*.
 20. وزارة التعليم، جامعة القصيم (1438هـ). دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، المملكة العربية السعودية، جامعة القصيم، مؤتمر دور الجامعات السعودية ورؤية 2030، المنعقد خلال الفترة من 13-14 ربيع الثاني 1438هـ الموافق 11-12 يناير 2017م.
 21. يوسف، شريف محمد (2023). القيادة الريادية ودورها في استشراف المستقبل كمدخل لتعزيز تنافسية المنظمات بالتطبيق على شركات الاتصالات، *المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، 43(1)، 115: 135.
- المراجع الأجنبية:
22. Arenas, R. (2009). *Liderazgo visionario del gerente educativo*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología. AC.
 23. Farhan, Bayan Yousef (2022). An Organization's Success and a Three-Factor Model of Leadership: Evidence from Harvard University, *Interchange: A Quarterly Review of Education*, Available from: *Springer Nature*. New York, 53(2), 167-191.
 24. Gray, Julie Anne .(2018).Leadership Coaching and Mentoring: A Research-Based Model for Stronger Partnerships, *International Journal of Education Policy & Leadership*, 13(12).
 25. Gulay Ongel1, Erkan Tabancalı & Mithat Korumaz (2022). Leadership Roles for Mindful Schools: Examining Relationships Between Different Leadership Roles of School Principals and School Mindfulness, *International Education Studies*; Canadian Center of Science and Education 15(1),63:75.
 26. Kohtamäki, Vuokko (2019). Academic Leadership and University Reform-Guided Management Changes in Finland, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(1), 70-85.
 27. Molina, Oscar A.(2018). Visionary Leadership in the Administrative Staff of the Guapan Educational Unit, *Journal of Technology and Science Education*, 8(2), 115:125.
 28. Suwit Yordsala1, Kowat Tesaputa1 & Anan Sri-Ampai1(2014). The Development of Visionary Leadership Administrators in Thai Primary School, *International Education Studies*; Canadian Center of Science and Education,7(1),92:101.

المراجع الالكترونية:

- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية، (2030) متاح على الرابط: <https://misk.org.sa/leaders2030/ar>
- موقع مؤسسة مسك، (2023). متاح على الرابط: <http://www.vision2030.gov.sa/ar>

بحث رقم 6

تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة.

الأستاذ الدكتور

أحمد بن محمد آل خيره عسيري

قسم الدراسات الإسلامية - كلية العلوم والآداب بمحائل

جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

amaaseeri@kku.edu.sa

ملخص البحث :

....

.....

● مقدمة:

لا شك أن النظم التعليمية في معظم البلدان تكون أشد حرصاً على التطوير والتحسين المستمرين للمناهج والبرامج التعليمية في جميع المراحل التعليمية، وذلك سعياً للوصول إلى مخرجات تعليمية تتواءم مع سوق العمل عبر المراجعة المستمرة للتأكد من تحقق النواتج التعليمية المرغوب فيها.⁽¹⁾ لهذا تعد التربية أداة النهوض بالأفراد والجماعات وأساساً في حفظ كيان الاقطار، لأنّ التربية تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة وهي عصب البناء الحضاري للمجتمع، وعملية تهدف إلى إيصال الفرد إلى درجة من الكمال بتمكينه من التكيف مع البيئة المحيطة به بما فيها الاجتماعية والطبيعية.⁽²⁾

وتعتمد تهيئة البيئة الملائمة للتعلم على مواهب الكادر التدريسي وكفاءته الذاتية في التدريس، فالمعلم الذي يملك الإحساس بالكفاءة الذاتية المرتفعة يعمل على مساعدة الطلاب لرفع مستواهم التحصيلي وينمي دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم ويمتدح إنجازاتهم.⁽³⁾ وتلعب قدرات المعلم التدريسية دوراً كبيراً في مدى تقديره لما يمتلكه من مهارات، وإمكانات يرى أنها تؤثر فيما حوله وتساعد على التصدي لكل المشكلات والعقبات التي تعترض مسيرته المهنية.⁽⁴⁾ ومن أبرز هذه التحديات الثورات التقنية المتسارعة والتي تحتم على النظم التعليمية مواكبتها وتوظيفها بأسرع وقت ممكن في المنظومة التعليمية من أجل مواكبة التطور المستمر.

وتعد نواتج التعلم المنتج النهائي للمنظومة التعليمية، والتي تظهر في صورة متعلمين، يملكون قدراتاً من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، ويسلكون سلوكاً معيناً؛ بناءً على ما تم اكتسابه.⁽⁵⁾ وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كدراسة (Burden-Leahy, 2005).⁽⁶⁾ ودراسة جالاغر (Gallagher, 2008: 101)⁽⁷⁾، في تحسين فعالية المنظومة التعليمية وعلاقتها بتقدير نواتج التعلم والتخطيط الاستراتيجي، باعتباره من أساليب إثبات فعالية المنظومة التعليمية. وبناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تأتي استجابة لتوصيات الندوات والمؤتمرات والدراسات السابقة التي تدعو إلى إجراء المزيد من الأبحاث لتطوير نواتج التعلم.

وتعد الثورة الصناعية الخامسة من أبرز معالم التوجهات العالمية المستقبلية وخصوصاً تقنيات هذه الثورة والتي برزت في عدد من الجوانب أهمها تقنيات الذكاء الاصطناعي، والتي تعد من أهم التكنولوجيات الناشئة التي لها تأثير كبيراً على المنظومة التعليمية حيث أعطى التعليم إمكانات هائلة للصالح الاجتماعي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهذا يتطلب العديد من الإجراءات السياسية على مستوى النظام

(1) عسيري، أحمد بن محمد بن أحمد آل خيرة. (2020). درجة تحقق نواتج التعلم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، مج20، ع4.

(2) عطية، محسن علي، (2008)، "الجودة الشاملة والمنهج"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

(3) Bandura, A.(1993). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, Vol.28, No.2, Pp.117-148.

(4) إبراهيم الشافعي إبراهيم (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغط النفسي لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، المجلد (19)، العدد (75)، ص ص 131 – 193.

(5) عزازي، سلوى، (2014)، التنمية المهنية، منشورة بتاريخ 6 أكتوبر، تم الدخول على الرابط بتاريخ 1441/8/30هـ، <https://www.facebook.com/804230399590947/posts/947783741902278>

(6) Burden- Leahy, S.(2005). Addressing the tensions in a process-based quality assurance model through the introduction of graduate outcomes: A case study of the chance process in a vocational high education institution in the United Arab Emirates. Quality in Higher Education. Vol. 11, No. 2, Pp. 129-136.

(7) Gallagher, M. (2008). Improving institutional effectiveness: the relationship between assessing student learning outcomes and strategic planning in California community colleges. Journal of Applied Research in the Community College. Vol. 15, No. 2, Pp. 101-108.

وكيفية وضع السياسات لدعم التعليم المعزز بتقنيات الذكاء الاصطناعي. حيث تتيح الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي إمكانية الوصول إلى التعلم لجميع الطلاب في الزمان والمكان.⁽¹⁾

تشير الأبحاث والتوجهات الحديثة في مجال التعليم باستخدام مدخل الذكاء الاصطناعي أنه كلما زادت مساحة التعلم بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي توفرت فرص تحسين المنظومة التعليمية ومواكبة التطورات العالمية، حيث أن للذكاء الاصطناعي أدواراً وتطبيقاته مهمة في المنظومة التعليمية، ومن خلال هذه الورقة نحاول التعرف على أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومدى توظيفها في المنظومة التعليمية. ووفقاً للإحصائيات، والتوقعات تم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الأمريكي على نطاق واسع بنسبة (47.5٪) في عام 2021، وفقاً لسوق الذكاء الاصطناعي الذي ورد في تقرير قطاع التعليم الأمريكي، حيث يؤكد العديد من الخبراء أنه لا يمكن أن يتم الاستغناء عن الوجود الحقيقي للمعلمين، وهذا يتطلب الكثير من التغييرات في أدوار المعلم مع دخول الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية والتربية.⁽²⁾

● مشكلة الدراسة:

وبناء على التقدم المستمر في الدراسات التربوية والتي تظهر الحاجة إلى إعادة النظر في أعداد المناهج التعليمية، مما يتطلب إعادة تشكيلها أو تعديلها وموازنتها بمناهج وأنظمة أثبتت تقدمها ونجاحها.⁽³⁾ عن طريق الاطلاع على نظم الدول المتقدمة وتجاربها في التجديدات التربوية المختلفة.⁽⁴⁾ واستجابة لنتائج وتوصيات دراسة اللبودي، (2011)،⁽⁵⁾ ودراسة إبراهيم، والسيد، (2015)،⁽⁶⁾ ودراسة أحمد، (2016)،⁽⁷⁾ ودراسة عسيري، (2020)،⁽⁸⁾ بانخفاض المستويات للمتعلمين في نواتج التعلم، وتوصية دراسة الياجزي، (2019)،⁽⁹⁾

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم، تم الدخول على الرابط بتاريخ (14/2/1445هـ) س 11:29 رابط <http://www.alecso.org/nsite/en/mn>

(2) ماهر، محمد، (2021)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم 2022، تم الدخول على الرابط بتاريخ (14/2/1445هـ) س 11:35 رابط [/https://mofeed.com](https://mofeed.com)

(3) عطية، محسن علي، (2008)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص 344.

(4) عبد علي، محسن وسعد مطر عبود، (2012)، "الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية"، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.

(5) اللبودي، منى إبراهيم. (2011). تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 118 ، 203 - 246. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/106693>

(6) إبراهيم، محمود مصطفى محمد، و السيد، محمد إبراهيم عبده. (2015). تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة: دراسة ميدانية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع 61 ، 239 - 296. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/827204>

(7) أحمد، ميمي السيد. (2016). الفروق في أبعاد تقدير نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء التخصص ومستوى كفاءتهم الذاتية في التدريس. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع 167، ج 2، 745

(8) عسيري، أحمد بن محمد بن أحمد آل خيرة. (2020). درجة تحقق نواتج التعلم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، مج 20، ع 4.

(9) الياجزي، فاتن حسن، (2019)، "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية" دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع 113، (2019)، ص 257-282.

ودراسة (1) Aldosari, (2020)، ودراسة أماني، (2021)، (2) بأعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين على الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في المنظومة التعليمية. ومن هذا المنطلق يرى الباحث بناء على توصيات الدراسات السابقة والندوات والمؤتمرات أهمية التعرف على تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة.

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مفهوم ومكونات وخصائص (الذكاء الاصطناعي) في المنظومة التعليمية.
- 2- ما دور ومميزات (الذكاء الاصطناعي) في تطوير المنظومة التعليمية.
- 3- ما التحديات التي تواجه توظيف (الذكاء الاصطناعي) في تطوير المنظومة التعليمية.
- 4- التعرف على التصور المقترح لتوظيف الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة.
- أهداف الدراسة:
- 5- التعرف على مفهوم ومكونات وخصائص (الذكاء الاصطناعي) في المنظومة التعليمية.
- 6- التعرف على دور ومميزات (الذكاء الاصطناعي) في تطوير المنظومة التعليمية.
- 7- التعرف على التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير المنظومة التعليمية.
- التعرف على التصور المقترح لتوظيف الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة.
- منهجية الورقة وإجراءاتها:

سيطبق الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن أسئلة الورقة البحثية، وبناء التصور المقترح في تطوير المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة.

• أبرز العناصر التي سيتم تناولها في الورقة:

- مفاهيم الورقة البحثية (التصور المقترح - المنظومة التعليمية - الذكاء الاصطناعي - مكونات وخصائص كل مفهوم).
- الذكاء الاصطناعي: أهميته في تطوير المنظومة التعليمية، فوائده مجالاته أدواره وتطبيقاته.
- التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي: في المنظومة التعليمية (المدرسة والمعلم والطالب والتجهيزات والقيم).
- التصور المقترح لتوظيف الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية وفق معطيات الثورة الصناعية الخامسة.
- أهدافه ومبرراته ومقومات التصور.
- المكونات والتطبيقات الرئيسية للتصور.
- الدليل الإرشادي لتطبيق التصور.

والله الهادي والموفق إلى سواء السبيل

(1) Aldosari, S. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education, 9(3), 145-151.

(2) شعبان، أماني عبد القادر، (2021)، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج84، ص 1-23.

المراجع العلمية:

1. إبراهيم الشافعي إبراهيم (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، المجلد (19)، العدد (75)، ص ص 131 - 193.
2. إبراهيم، محمود مصطفى محمد، و السيد، محمد ابراهيم عبده. (2015). تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة: دراسة ميدانية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع 61، 239 - 296. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/827204>
3. أحمد، ميمي السيد. (2016). الفروق في أبعاد تقدير نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء التخصص ومستوى كفاءتهم الذاتية في التدريس. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع 167، ج 2، 745
4. شعبان، أماني عبد القادر، (2021)، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج 84، ص 1-23.
5. عبد علي، محسن وسعد مطر عبود، (2012)، "الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية"، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.
6. عزازي، سلوى، (2014)، التنمية المهنية، منشورة بتاريخ 6 أكتوبر، تم الدخول على الرابط بتاريخ 1441/8/30هـ،
7. عسيري، أحمد بن محمد بن أحمد آل خيرة. (2020). درجة تحقق نواتج التعلم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين التربويين في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، مج 20، ع 4.
8. عطية، محسن علي، (2008)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص 344.
9. اللبودي، منى إبراهيم. (2011). تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 118، 203 - 246. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/106693>
10. ماهر، محمد، (2021)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم 2022، تم الدخول على الرابط بتاريخ 1445/2/14هـ) س 11:35 رابط <https://mofeed.com/>
11. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم، تم الدخول على الرابط بتاريخ 1445/2/14هـ) س 11:29 رابط <http://www.alecso.org/nsite/en/mn>
12. الياجزي، فاتن حسن، (2019)، "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم العالي بالملكة العربية السعودية" دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع 113، (2019)، ص 257-282.
13. Bandura, A.(1993). Perceived self - efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, Vol.28, No.2, Pp.117-148.
14. <https://www.facebook.com/804230399590947/posts/947783741902278>
15. Burden- Leahy, S.(2005). Addressing the tensions in a process-based quality assurance model through the introduction of graduate outcomes: A case study of the chance process in a vocational high education institution in the United Arab Emirates. Quality in Higher Education. Vol. 11, No. 2, Pp. 129-136.
16. Gallagher, M. (2008). Improving institutional effectiveness: the relationship between assessing student learning outcomes and strategic planning in California community colleges. Journal of Applied Research in the Community College. Vol. 15, No. 2, Pp. 101-108.
17. Aldosari, S. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education, 9(3), 145-151.

بحث رقم 7

التحول القيمي لطلاب الجامعة دراسة تحليلية لمقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة

الأستاذ الدكتور سارة بنت صالح محمد المصطفى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية بجامعة الملك فيصل

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

هدف الدراسة: التعرف على دور مقرر لمقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة في التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. مجتمع الدراسة: طلاب جامعة الملك فيصل. عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من طلاب جامعة الملك فيصل قوامها (300) طالب وطالبة. أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة التحول القيمي كأداة لجمع البيانات، واشتملت على (37) عبارة تم التأكد من صدقها وثباتها على عينة قوامها (60) طالب وطالبة من جامعة الملك فيصل، واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج عن دور الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة في تحقيق التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل دور مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة في تحقيق التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل.

الكلمات المفتاحية: التحول القيمي، طلاب الجامعة، مقرر الأخلاق الإسلامية

Abstract:

The aim of the study: To identify the role of a course for the course of Islamic ethics and professional ethics in the value transformation of students at King Faisal University in the Kingdom of Saudi Arabia. Study Methodology: The study used the descriptive method. Study population: King Faisal University students. Study sample: The study was applied to () students from King Faisal University. Study tool: The researcher used the value transformation 300a sample of () statements whose validity and reliability were verified 37questionnaire as a tool for data collection, and it included () male and female students from King Faisal University. The researcher used frequencies, 60on a sample of (percentages, arithmetic averages, and standard deviations. Study Results: The study reached a set of results on the role of Islamic ethics and professional ethics in achieving value transformation among students at King Faisal University in .the Kingdom of Saudi Arabia

.Keywords: value transformation, university students, Islamic ethics course

أولاً- الإطار العام للدراسة

1- مقدمة الدراسة:

يعيش العالم في الآونة الأخيرة مرحلة جديدة من التطور التقني امتزجت فيها نتائج وخلاصات ثورات ثلاث هي: ثورة المعلومات التي أحدثت تدفقاً معرفياً ضخماً أمكن السيطرة عليها والاستفادة منها بواسطة تكنولوجيا المعلومات، وثورة الاتصال المتمثلة في تقنيات الاتصال الحديثة، وأخيراً ثورة الحاسبات الإلكترونية التي توغلت في كل مناحي الحياة، وامتزجت بكل وسائل الاتصال، هذه التحويلات العميقة شكلت في ذاتها أحداث وتغيرات في مجالات الحياة المعاصرة في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والإنسانية، وانعكست على حركة المجتمع المادية والفكرية، والروحية، والمثل، والقيم، وأنماط الحياة، ولا بد من التأكيد على أن الشباب هم أكثر فئات المجتمع تأثراً نتيجة التدفق المعرفي، والذي يؤدي بدوره إلى تغيرات في الحياة الفكرية، ومظاهر العادات والقيم الاجتماعية، وتزواج الأفكار والثقافات. وتعد القيم الضابط والمعيار للسلوك الإنساني فهي محركات للسلوك الفردي والاجتماعي، ولا يمكن تحديد الأهداف التربوية لتكون معبرة عن طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع إلا عن طريق القيم، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى المسؤولية المشتركة في تعميق القيم وتنميتها لدى الشباب عن طريق التخطيط والتنسيق بين كافة مؤسسات المجتمع، ولما كانت القيم مكوناً رئيساً من مكونات حياة أفراد المجتمع لدرجة أنها ارتبطت بمفهوم الحياة ذاتها، إذ أن القيم السائدة في المجتمع وما يوجد بها من اتساق فيما بينها تحدد بدرجة كبيرة بقاء المجتمع بكيانه الاجتماعي، كما تحدد إلى أي مدى تتأثر بالمؤثرات الاجتماعية، ولعل من أهمها التعليم سواء نظامي أو غير نظامي (فايد، 2019، 203).

وتشكل القيم إطاراً مرجعياً يحكم سلوك الأفراد، ويوجه تصرفاتهم، حيث إن للقيم أهمية بالغة في بناء الشخصية الإنسانية لأنها إذا ما رسخت في النفوس وتعمقت فيها، فإنها تشكل التزاماً عميقاً من شأنه أن يؤثر على الشخصية الإنسانية، ويرسم لها خط التزام لا تحيد عنه، وتتواجد القيم في مكونات الحياة جميعاً، وهي جزء من كل موقف تفاعلي، فهي حاضرة في تفاعلات الأسرة، وفي علاقات البيع والشراء، وفي أداء مختلف الأعمال والأنشطة مهما كانت بساطتها، فالقيم ليست حكراً على علم بعينه، فهي محور اهتمام العديد من العلوم مثل التربية، وعلم النفس، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، والأنثروبولوجيا، وغيرها من العلوم (عبد الجليل، 2018، 124). وتتمثل أهمية القيم في أنها المصدر الأساسي لما يصدر عن الإنسان من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات وأمانة، ومن ثم أقوال وأفعال، فهي المكون الحقيقي لشخصيته المميزة عن غيره من الناس، وهي التي تحدد مكانته وقدرته وقيمه في المجتمع الذي يعيش فيه، وهي المعيار والإطار المرجعي الذي يحكم وينظم تصرفات الإنسان، كما أنها سياج وحصن يحمي الأفراد من الانحراف (Kenter, et al, 2015, 87).

كما تعمل القيم كموجهات لخيارات الأفراد في مجالات الحياة كافة، فهي التي تجعل الفرد أكثر ميلاً أو تفضيلاً لأيدولوجية معينة سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية، أو حتى مهنية أو تجارة معينة، كما تلعب القيم دوراً رئيساً في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند الأفراد، وكذلك تعمل القيم على إصلاح الفرد أخلاقياً واجتماعياً وتربوياً إذ تزوده بشعور عالٍ من التوجه الداخلي النابع من صميم الذات يدفعه لتحسين إدراكه ومعتقداته، كما تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد ليسهل التعامل معهم في ضوءها من خلال ما لديهم من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة (Maio, 2010, 12).

يتضح مما سبق أن للقيم أهمية كبيرة في حياة الفرد، فهي تجعل لحياته معنى وهدف وترتقي به عن عالم الحيوان، فالفرد في تعامله مع الأشخاص في حاجة إلى القيم، فهي تعمل كموجه لسلوكه وطاقاته ودوافعه ونشاطه، إذا غابت هذه القيم أو تضاربت فإن الفرد سوف يغترب عن ذاته، ويتعد عن مجتمعه، ويفقد دوافعه للعمل ويقل إنتاجه ويضطرب.

وعلى المستوى الاجتماعي تقوم القيم بدور أساسي في تنمية المجتمع، خاصة عندما يتبع المجتمع منظومة قيمية عالية الجودة مستمدة من ثوابت المجتمع وطموحه وتواكب طبيعة المرحلة التي يمر بها المجتمع وواقعية وفاعلة للحقيقة، فتحسن حفظ وتوجيه وتفعيل موارد طاقات المجتمع نحو أهداف التنمية التي ينشدها المجتمع، كما تحفظ للمجتمع تماسكه الاجتماعي والأخلاقي، فكلما زادت وحدة القيم داخل

المجتمع زاد تماسكه، كما تدفع الأفراد في المجتمع إلى العمل وتوجه نشاطهم وتعمل على حفظ هذا النشاط، كما أنها وقاية للمجتمع من الانحرافات والآفات الاجتماعية المرضية، وذلك لأنها تعمل على إصلاح الفرد وتوجيهه نحو عمل الخير، كما تساعد القيم على التنبؤ بمستقبل المجتمعات (أبو الخير، 2018، 42).

مما سبق يتضح أن القيم تعكس وضع المجتمع وخصائصه ومدى استقراره وتماسكه أو تفككه وانحياره، وتفسر لنا سلوك الأفراد وأهدافهم وتعطى معنى للحياة كلها، فالقيم بالنسبة للمجتمع بمثابة الحصن الذي يحفظ للمجتمع سلامته، ويجعله مجتمعاً قوياً بقيمه، غير أنه إذا ما تضاربت هذه القيم أو لم تتضح فإنه سرعان ما يحدث الصراع القيمي والاجتماعي، الذي يدفع بالتنظيم الاجتماعي إلى التفكك والانحيار. فالقيم هي المرجع الأساس في توجيه سلوكيات الفرد، والمصدر الرئيس لما يصدر من مشاعر وأحاسيس واهتمامات وأفكار سواء في شكل أفعال أو أقوال، والحصن الذي يحميه من الانحراف والخطأ، ونظراً لأن القيم ترتبط بمظاهر الحياة المختلفة التي يكمن وراءها النشاط البشري بشتى صوره وأشكاله لذا يتطلب الأمر دراستها من خلال ارتباطها المباشر بأدوار حياتية مختلفة، كما يقتضي الأمر دراسة القيم لدى الأفراد والجماعات للكشف عن مدى تصنيفها وتعرف أفضليتها أو مرغوبيتها لديهم (حسين، 2019، 113).

وترجع أهمية القيم في أنها تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديد الاختيارات الصحيحة التي تسهل على الناس حياتهم، وتحفظ للمجتمع استقراره وتصون له كيانه، كما أنه تقي المجتمع من الأثنية المفرطة، ومن النزعات والشهوات الطائشة، كما أنها تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها حتى تبدو متماسكة متناسقة، كما تعد القيم ومصادرها مقياس حقيقي في مواجهة الآثار السلبية للتطور والتكنولوجيا، كما تفيد في توجيه المؤسسات القائمة على تربية الشباب إلى التعرف على ما طرأ على القيم لدى هؤلاء الشباب من تغيير، ومن ثم إمكانية وضع برامج علاجية مفيدة لهم (خرميط، 2019، 243).

مما سبق يتضح أن دراسة القيم تأتي متضمنة في شتى العلوم، وطالما أن النسق القيمي في تغير دائم ومستمر نتيجة ما يطرأ على المجتمعات من تغييرات، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن التغيرات الحادثة في النسق القيمي لدى الشباب، لمعرفة إلى أي مدى يمكن أن تتغير قيم هؤلاء الشباب بعدما حصلوا على العديد من المعلومات والمعارف، وهذا ما دعا الباحثة لإجراء تلك الدراسة.

2- مشكلة الدراسة:

إن أزمة القيم التي يعاني منها الإنسان في المجتمع المعاصر أكثر تأثراً في جيل الشباب، حيث يجد الشباب أنفسهم بين غايات وأهداف متنوعة، وما يتطلبها من قيم متعددة؛ مع الرغبة لبلوغ التكامل والوحدة كي يتهيأ له السلام مع النفس والعالم أجمع، كما أن الاهتمام بتغير قيم الشباب يشير إلى الاهتمام بجيل المستقبل، وذلك بالتركيز على جوانب متعددة من القيم المختلفة.

وتلعب القيم دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، حيث تحتل مرتبة رفيعة في السلوكيات اليومية، ومما يؤكد هذه الأهمية تعدد وتنوع الدارسين لموضوع القيم باعتبارها انعكاساً للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص، ومحددات مهمة للسلوك الفردي والاجتماعي على السواء، كما أنها توجه سلوك الأفراد وأحكامهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير، وعليه يمكن اعتبار القيم الركيزة الأساسية في تشكيل كينونة الفرد والمجتمع (زرافة، 2014، 93).

وللقيم أهمية كبيرة في حياة الأفراد، والجماعات والمجتمعات إلى درجة أصبحت فيها القيم أساس عملية التربية، ذلك أن التربية في حد ذاتها عملية قيمية، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها، فهي موجودة في كل خطوة، وكل مرحلة وكل عملية تربوية، وبدونها تتحول عملية التربية إلى فوضى (Delgado, 2009, 65).

وتعد دراسة التحول القيمي من الدراسات ذات الأهمية الكبيرة، كونها تهدف إلى التعرف بالنسق القيمي السائد لدى جيل من الأجيال أو فئة من الفئات، مما يعني التعرف على موجهات العقل الاجتماعي، والتعرف على المفاهيم التي تتمسك بها تلك الفئة من المجتمع من جهة والقيم التي تتعرض إلى التغير السريع أو البطيء من جهة أخرى (Oliver et al, 2006, 3).

وهناك اختلاف بين المدارس الفلسفية التربوية على طبيعة وحدود الدور الذي تلعبه النظم التعليمية في إكساب القيم للأفراد، فالمدرسة المحافظة تعتبر أكثر المدارس انتشاراً من حيث الممارسة والتطبيق، وترى أن وظيفة النظام التعليمي الحفاظ على الثقافة السائدة وعلى نسق

القيم الاجتماعية، بينما المدرسة الليبرالية والتقدمية تنظران إلى أن النظام التعليمي ليس مجرد نظام تابع للأنظمة الأخرى كل مهمته جمع الأفكار والأشياء كما هي، بل هو سيلة للتقدم حول الإصلاح الاجتماعي (رمضان، 2005، 72).

ولهذا فإن أي نظام تعليمي سواء كان نظاميًا أو غير نظامي يصبح أساسيًا في تنمية وتطوير نسق القيم لدى المتعلمين من خلال بنيتها الاجتماعية والمعايير التي تعمل وفقا لها، وما تقدمه لدارسيها من خبرات تعليمية وتربوية، وأهداف تسعى لتحقيقها، ولهذا أصبحت العلاقة بين التعليم واختلاف وتطور القيم موضع اهتمام العديد من الباحثين (فراج، 2009، 127).

وبالتالي وفي ضوء ما سبق تظهر الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة، فهي محاولة لتعرف التحول القيمي لدى الشباب طلاب الجامعات، حيث لاحظت الباحثة تحول في بعض القيم لتصبح في الصدارة وتفضيلها على سائر القيم، بعد دراسة مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة، كما تغيرت الأهمية النسبية لبعض القيم التي كانت تحتل مركز الصدارة في النسق القيمي، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة التغير القيمي لديهم وعلاقته بدراسة مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة.

3- أهداف الدراسة:

أ- التعرف على التحول القيمي الذي طرأ على طلاب جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية بعد دراسة مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة؟

ب- وضع تصور مقترح لتفعيل دور مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة في التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية.

4- أهمية الدراسة:

أ- ترجع أهمية هذه الدراسة من أهمية القيم ذاتها كمحركات للسلوك، وموجهات للفكر والتنمية.

ب- تأتي الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الندوات والمؤتمرات التي دعت للاهتمام بقضايا الشباب.

ج- قد تشكل نتائج هذه الدراسة إطارًا مرجعيًا لوضع المقررات الجامعية، بحيث تتضمن القيم المرغوبة والواجب تعلمها لمواجهة متطلبات العصر.

د- قد تفيد الدراسة بما تقدمه من مقترحات إجرائية القائمين للاستفادة من الشباب باعتبارهم يشكلون قوة عمل في المجتمع السعودي.

هـ- وترجع الأهمية التطبيقية للدراسة إلى النزول إلى أرض الواقع والسماع لآراء الشباب حول قضية القيم.

5- مصطلحات الدراسة:

أ- القيمة:

القيمة عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لها، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه المعارف والخبرات (Shyyan, 2008, 29).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها تكوين فرضي لدى طلاب جامعة الملك فيصل، ويستدل عليها من خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي للطالب، وهي معايير وفضائل تحدد المرغوب فيه من السلوك، ويستخدمها الفرد كمحركات يقيس عليها سلوكه، ويمكن قياسها بالاستبانة المعدة في الدراسة الحالية.

ب- التحول القيمي:

هو مجموعة التحولات والتبدلات في المنظومة القيمية لدى أفراد المجتمع والتي تنعكس على سلوك الناس، حيث يتضح ذلك في استقرار مواقفهم واتجاهاتهم إزاء قضايا معينة (عبد الدايم، 2000، 43).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها التغير في تسلسل القيم داخل النسق القيمي لطلاب جامعة الملك فيصل، وكذلك تغير مضمون القيمة وتوجيهاتها.

6- الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة القيم لدى الشباب وعلاقتها بالعديد من المتغيرات على النحو التالي: دراسة سمور ومساعدة (2000) التي هدفت إلى كشف عن علاقة القيم الإسلامية بالاضطراب النفسي بأبعاده الستة (القلق، المخاوف المرضية، الوسواس، الاضطرابات النفس جسمية، الاكتئاب، الهستيريا) ومعرفة اختلاف هذه العلاقة في ضوء متغيري الجنس ومكان الإقامة، وطبقت أداة الدراسة على 290 طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، وتوصلت إلى التأكيد على العلاقة بين توازن الفرد النفسي ونظامه القيمي الديني حيث وجد ارتباط سالب دال بين مستوى القيم الإسلامية والاضطراب النفسي والفروق التي تعزى للجنس دالة لصالح الإناث، ودالة لصالح المدينة مقارنة مع الريف.

وفي دراسة عليان وعسلي (2004) بعنوان الاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بمنظومة القيم لدى الشباب الجامعي المعاصر، وهدفت إلى التعرف على منظومة القيم لدى الشباب الجامعي المعاصر لانتفاضة الأقصى، وعلى الفروق في القيم والاتجاهات نحو التحديث لدى أفراد العينة، وتألفت عينة الدراسة من (404) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن القيمة الدينية تصدرت نظام القيم لدى عينة الدراسة، كما تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس القيم ودرجاتهم على مقياس التحديث، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات على القيم الاقتصادية والسياسية والجمالية، ووجدت فروق في القيم الدينية والاجتماعية والنظرية، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات نحو التحديث.

وهدف دراسة رمضان (2005) إلى تحديد النظم التعليمية الوافدة وأثرها على التنسيق القيمي، وكذلك تحديد مدى اتساق القيم المتضمنة في النظام التعليمي الوافد مع النسق القيمي المصري، وكذلك إلقاء الضوء على مفهوم النظام العالمي الجديد في صياغة القيم في ظل العولمة، وتحليل أهداف وفلسفة النظام التعليمي الوافد ونظام التعليم المصري وما يتضمنه من قيم، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها أن القيم مكتسبة أي متعلمة، والتربية هي المسؤول الأول عن إكساب الأجيال الناشئة قيم المجتمع، وأن العلاقة بين التربية والقيم علاقة تبادلية فالتربية تعتمد على القيم حيث إنها تستمد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها من قيم المجتمع، وأن النظام التعليمي هو وسيلة التربية المقصودة ويرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بالقيم السائدة في المجتمع.

وفي دراسة العسيلي (2006) بعنوان التغير القيمي والمعرفي وتأثيره على تكوين شخصية الشباب الجامعي، هدفت إلى التعرف على أثر التغير القيمي والمعرفي على تكوين شخصية الشباب، والتعرف على استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الخليل والقدس المفتوحة نحو آثار التغير القيمي والمعرفي على تكوين شخصية الشباب الجامعي الفلسطيني باختلاف (العمر - الجنس - الجامعة - الدرجة العلمية - مكان السكن)، وتكونت عينة الدراسة من (160) من أعضاء هيئات التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الآثار السلبية والإيجابية للتغير القيمي والمعرفي على تكوين شخصية الشباب كانت متوسطة، وبينت الدراسة أن أبرز الآثار السلبية للتغير القيمي والمعرفي على تكوين شخصية الشباب هي البطالة التي تفقد الشباب الشعور بالأمان، وهجرة الشباب المتفوق بحثاً عن فرص عمل، والمعاناة من الإحباط والملل الدائم، والتغيير السلوكي السريع بسبب الانفتاح الثقافي المفاجئ.

وفي دراسة الأغا ونشوان (2007) على عينة (250) معلماً ومعلمة، وباستخدام أداة لمعرفة دور المعلمين والمعلمات في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلبتهم، تم التوصل لتدني مستوى أخلاقيات مهنة التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى من وجهة نظر الطلبة، وأنهم يركزون على النواحي الشكلية في معاملتهم للطلبة من خلال الشدة والصرامة، والتركيز على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب التطبيقية لمفاهيم الدين الإسلامي وأخلاقياته، كما وجدت فروق لصالح الطالبات في دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز أخلاقيات مهنة التدريس، كما تفوق طلبة كلية العلوم على طلبة كلية الآداب في تعزيز أخلاقيات مهنة التدريس.

وبينت دراسة الجلال (2008)، على عينة (579) طالبًا وطالبة، باستخدام أداتين إحداهما لقياس قوة مجالات القيم الدينية والمعرفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجمالية، والأخرى لقياس قوة القيم الفرعية، بينت النتائج أن القيم الدينية جاءت في المرتبة الأولى تليها القيم المعرفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجمالية على التوالي، كما وجد تأثير لمتغير الجنس في ترتيب منظومة القيم الاجتماعية لصالح الإناث والقيم الاقتصادية لصالح الذكور، ووجود تأثير لمتغير المستوى الدراسي في مجالات القيم الست جميعها، وظهر أن قيم الصلاة والطموح والطاعة والحرية والإنتاجية وتأمل الطبيعة احتلت الرتب الأولى كقيم فرعية دينية ومعرفية واجتماعية وسياسية واقتصادية وجمالية، وأن القيم المتعلقة بالصلاة والإيمان والآخرة والإخلاص والخشوع والتوحيد والطهارة والطاعة والأسرة والتسامح قد احتلت الرتب العشر الأولى من حيث الأهمية للطلبة، حيث تنتمي (9) قيم منها للقيم الدينية وثلاث للقيم الاجتماعية، في حين احتلت الرتب الفرعية الخاصة بالبرح والرسم والموسيقى والفن والتصنيع والمسرح والسلطة والشورى والخيال والثروة آخر عشر رتب من حيث الأهمية للطلبة، خمس منها للقيم الجمالية، وثلاث للقيم الاقتصادية، واثنان للقيم السياسية.

وفي دراسة قمحية (2010) بعنوان البناء القيمي لدى طلبة الجامعات حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البناء القيمي لدى طلبة الجامعات، ومدى مساهمة المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والكلية، والمستوى الأكاديمي، ومكان السكن، الدخل، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، والمعدل التراكمي، والسفر إلى الخارج والإقامة فيه، وقد تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (700)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعات أعطوا أهمية أكثر للقيم الغائية التالية، التدين والعمل لليوم الآخر، الأمن الأسري، احترام الذات، وأعطوا القيم الغائية التالية أهمية أقل، الاعتراف الاجتماعي، عالم يسوده الجمال، المتعة والسرور، وإن طلبة الجامعات الفلسطينية أعطوا أهمية أكثر للقيم الوسيطة التالية، طموح ومكافح، متفتح العقل، الصدق، وأعطوا القيم الوسيطة التالية أهمية أقل، يعتمد عليه في تحمل المسؤولية، مطيع، السعادة والهناء.

وبحثت دراسة (Dehghani 2011) تأثير العوامل الذاتية الشخصية والاجتماعية والثقافية على الاتجاهات القيمية لطلبة الجامعة، حيث أكمل 180 طالبًا تم اشتقاقهم بطريقة عينة التجمعات متعددة المراحل استبيانًا لقياس اتجاهاتهم القيمية، اتضح من خلاله أن تأثير العوامل الاجتماعية كان دوره الأكثر أهمية لدى الطلاب، وكان لبعض العوامل الثقافية "المبنية على الدين دورًا هامًا نسبيًا في تشكيل تلك الاتجاهات، وعليه فيمكن أن ينمي اندماج الطلاب في أنشطة اجتماعية وخلقية مختلفة اتجاهاتهم الإيجابية.

وهدف دراسة إبراهيم (2011) إلى إلقاء الضوء على العلاقة المتبادلة بين التغيير الاجتماعي والقيم في المجتمع المصري، كما حاولت الدراسة الكشف عما إذا كان قد حدث تغير قيمي في المجتمع المصري أم لا، إضافة إلى معرفة القيم السائدة في الوقت الحكومي، خلال إدراك بعض الفئات المهنية والتعليمية، ومدى شيوع هذه القيم في المجتمع، وكذلك دراسة التغيير القيمي والقيم السائدة في المجتمع، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك تغيرًا فيما قد حدث وأن التغيير تميز بشيوع كثير من القيم الإيجابية، وظهرت صور التغيير القيمي في قيم العمل حيث ازداد الاهتمام بقيمة العمل الحر، وقل الاهتمام بقيمة العمل الحكومي، وتدهورت القيم الاجتماعية والجمالية والأسرية وقيمة العلم والتعليم، وهناك قيم لم يصيبها التغيير مثل القيم الدينية وقيم الاستهلاك الترفي المظهري، وأن هناك نسقًا قيميًا خاص بالذكور والإناث، كما يختلف النسق القيمي باختلاف المستوى التعليمي.

أما دراسة نعيم (2012) بعنوان دور الانترنت في تغير بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعات، والتي هدفت إلى التعرف على دور الانترنت على تغيير القيم الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين في قطاع غزة، والوقوف على سلبيات وإيجابيات استخدام الانترنت. وتكونت عينة الدراسة من (590) طالب وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية الطلبة يفضلون استخدام الانترنت داخل البيت، وإن الغرض من استخدامه هو المشاركة في المنتديات والتسلية والألعاب، أما البحث العلمي فيأتي متأخرًا في قائمة أغراض استخدام الشباب للانترنت، كما أن هناك شريحة من الشباب تميل لاستخدام الانترنت بطريقة عبثية، وأحيانًا ضارة، ونسبة منهم يتنكرون بصفة الجنس الآخر، ومنهم من يقوم باختراق حسابات الآخرين.

وهدف دراسة مناعي (2013) إلى التعرف على تأثير الدراسة بجامعة اليرموك على تنمية القيم لدى المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من خلال تطبيق استبانة من (19) فقرة، على (101) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، وتم التوصل إلى أن تأثير الدراسة بجامعة اليرموك على نمو القيم كان كبيراً، كما وجدت فروق تعزى لأثر متغير الرتبة الأكاديمية لصالح الإنانث، ولم توجد فروق تعزى لأثر الكلية، وأوصت الدراسة بضرورة أن تتسم الإدارة الجامعية بالمرونة والإبداع في تعاملها وقراراتها مع طلبة الجامعة، وأن تتبنى فلسفة واضحة تتيح تحقيق أهداف قيمة مرتفعة لدى طلبة الجامعة.

وهدف دراسة الفضلي (2013) إلى التعرف على الأنساق القيمية وعلاقتها بأنماط التوافق الأكاديمي وبعض متغيرات الشخصية (دافعية الانجاز - التوجه نحو المستقبل) لدى طلاب قسم الإرشاد النفسي في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالب وطالبة من طلاب الإرشاد النفسي بالكويت، واستخدم الباحث مقياس الأنساق القيمية ومقياس هنري بور للتكيف الأكاديمي إعداد الباحث، ومقياس التوجه نحو المستقبل، ومقياس دافعية الإنجاز إعداد فتحة عبد الرؤوف، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال احصائياً بين الأنساق القيمية والتوافق الأكاديمي، ووجود ارتباط دال احصائياً بين الأنساق القيمية ودافعية الإنجاز، ووجود ارتباط دال احصائياً بين الأنساق القيمية والتوجه نحو المستقبل.

تظهر الدراسات السابقة أنه بالرغم من أن القيم شيء غير ملموس إلا أن آثارها المرئية في الأفعال الفردية والمجتمعة تبين أن القيم هي العوامل والقوى الحقيقية في الحياة الاجتماعية، فالقيم هي التي تشكل اتجاهات الاختيار وهي التي يتجه نحوها الفعل، وتقوم القيم كذلك بتشكيل المعايير التي تجعل الفعل صواباً أو خطأ فالقيم تعمل كتريريات.

وتختلف الدراسات السابقة من حيث المجتمع التي أجريت فيه، ومن حيث أدوات القياس، ومنهج الدراسة فبعضها طولية تتبعية، وبعضها عرضية، ومع ذلك فهناك مؤشرات وتشابه نسبي في ارتفاع بعض القيم وانخفاض واثبات القيم الأخرى، كما أولت الباحثة الدراسات السابقة عناية كبيرة، وحظيت لديه بالأهمية الكبرى، وقد استفادت منها في الآتي:

- كشف الغموض حول موضوع الدراسة، وتوفير المجال الخصب للباحثة للاطلاع وبلورة مشكلة دراسته وتحديدها، وكذلك استفادت الباحثة من الدراسات السابقة جميعها في صياغة أسئلة الاستبانة.

- الاستفادة من الإطار النظري والإطار المنهجي الخاص بهذه الدراسات، وإثراء الإطار النظري لدراستنا الحالي، وتوفير العديد من المراجع اللازمة والمفيدة للدراسة الحالية.

ثانياً- الإطار المفاهيمي للدراسة:

1- مفهوم القيم:

القيم هي كل ما يعتبر جدير باهتمام الفرد وعنايته، لاعتبارات اجتماعية واقتصادية وسيكولوجية، والقيم أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها، وتحدد مجالات تفكيره، وتحدد سلوكه، وتؤثر في تعليمه، فالصدق، والأمانة والشجاعة الأدبية، والولاء وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه وتختلف باختلاف المجتمعات، بل والجماعات الصغيرة (بلقاسم، 2011، 28).

والقيمة هي عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لها، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه المعارف والخبرات (Shyyan, 2008, 29).

عرفها الديب (2007، 12) بأنها حالة عقلية ووجدانية يؤمن بها الفرد ويعتز بها ويتبناها، ولها امتدادها وأثرها الطبيعي في طريقة تفكيره وسلوكه.

وعرفتها شرف (2008، 9) بأنها مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أفعالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية.

وعرفها الزبود (2006، 42) القيم بأنها عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بدرجات معينة من التفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقويمه لهذه الموضوعات.

بينما عرفها حميدة (2000، 18) بأنها مستويات معيارية يتأثر بها الإنسان في اختياره بين بدائل السلوكيات المدركة.

أما العوضي (2005، 8) فقد عرفها بأنها معيار للسلوك يمارسه الفرد للاختيار بين بدائل في مواقف تتطلب قراراً والقيام بسلوك معين، ويستخدمها لشرح أسباب القيام باختيار معين.

والقيم هي المحتوى الثقافي والأفكار والمعتقدات التي تستخدم كمعيار للتفاضل أو الاختيار بين نوع من الأنشطة وآخر (عفيفي، 2002، 2).

والقيم هي معتقدات عامة راسخة تملي على الإنسان في مجتمع بشري مترابط اختيارات سلوكية ثابتة في مواقف اجتماعية متماثلة (كشك، 2003، 79).

والقيم عبارة عن المعتقدات التي يحملها الفرد عن الأشياء والمعاني، تتصف بالثبات النسبي، نابعة عن شحنة انفعالية طويلة في تغييرها لكنها تتغير، والقيم في الغالب متوارثة كالقيم الدينية، لذا فهي عبارة عن تلك المعتقدات التي نتمسك بها بالنسبة لنوعية السلوك المفضل ومعنى الوجود وغاياته، فهي تشكل مصدرًا للمقاييس والمعايير والوسائل والغايات والأهداف وأشكال التصرف المفضلة، وتعني بتنظيم العلاقات الاجتماعية، وتدعو للامتثال المناقبي، وتسوغ الواقع أو تحرض على تغييره، وتتنوع بسبب تعدد مصادرها وتوجهاتها ومراميها، فقد تتكامل فيما بينها أو تتناقض، وتتغير بتغير الأحوال والعلاقات (بركات، 2000، 637).

والتربية مسئولة عن تعليم القيم لأفراد المجتمع سواء كان تعليمًا نظاميًا أو غير نظامي، وإكسابها وإضافتها إلى الإطار المرجعي للسلوك عن طريق التفاعل في إطار معايير، كما أنها مسئولة عن الوضع الأمثل والمرغوب لنظام القيم أو الترتيب الهرمي للقيم الدينية (بغرس التعليم الدينية) والقيم العلمية (لاكتشاف الحقائق) والقيم الجمالية (لتنمية الفن والجمال) وغيرها (زهران، 2005، 8).

وأن القيم تمثل أحكامًا معيارية يتم بمقتضاها تقويم سلوك الأفراد والجماعات وتحديد ما هو مرغوب من عدمه، حيث تمثل القيم أهدافًا معينة في الحياة يسعى الفرد إلى تحقيقها، وتمثل إطارًا مرجعيًا يحدد سلوكيات الفرد لتحقيق هذه الأهداف، وأن القيم التي يتبنها الفرد تشكل منظومة قيمية أو نسقًا قيميًا يكشف عن إمكانية تغير القيم أو توزيعها أو ترتيبها حسب أهميتها وفقًا لمتغيرات محددة، وتعتبر القيم عن نفسها إما من خلال التعبير اللفظي الصريح أو من خلال الأنشطة السلوكية التي تصدر عن الفرد في المواقف المختلفة (Shyyan, 2008, 64).

وترى الباحثة أنه الرغم من الاختلاف في مفاهيم القيم إلا أنها تتفق في كونها تمثل مجموعة الأحكام التي يصدرها الفرد على بيئة الإنسانية والمادية، وهذه الأحكام في جوهرها نتاج اجتماعي وتعليمي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحركات أو معايير، وترى الباحثة أن القيم تكوين فرضي يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي وسلوك الفرد، وهي عبارة عن معايير وفضائل تحدد المرغوب فيه من السلوك، ويستخدمها الفرد كمحركات يقيس عليها سلوكه، ويمكن قياسها بالاستبانة المعدة في الدراسة الحالية.

2- مفهوم التحول القيمي:

التحول القيمي هو تغيرات في البناء القيمي الموجود لدى الأفراد، تبدأ محدودة الحجم، لكنها تتسع شيئاً فشيئاً بتراكمها عبر الزمن ثم تبدأ ثمار هذا الاتساع بالظهور من خلال تحول القيمة إلى شكل جديد، والتغير في القيم عملية أساسية تصاحب التغير في وعي الشخص، ويعني تغير في تسلسل القيم داخل النسق القيمي وكذلك تغير مضمون القيمة وتوجهاتها (براهمة، 2009، 258).

هو مجموعة التحولات والتبدلات في المنظومة القيمية لدى أفراد المجتمع والتي تنعكس على سلوك الناس، حيث يتضح ذلك في استقراء مواقفهم واتجاهاتهم إزاء أمور أو قضايا معينة (عبد الدايم، 2000، 43).

3- المنظور الفلسفي للقيم:

شكلت القيم ركناً أساسياً في بناء سائر الفلسفات التربوية حيث إنها اختلفت من فلسفة إلى أخرى باختلاف المجتمع الذي انبثقت منه تلك الفلسفة، وباختلاف النظرة إلى الطبيعة البشرية، والكون، والوجود، حيث قدمت كل فلسفة مفهوماً خاصاً بها، على النحو التالي:

أ- نظرة الفلسفة المثالية للقيم:

تعتقد الفلسفة المثالية في وجود عالمين أحدهما سماوي علوي ويطلق عليه عالم المثل الذي يتضمن المثل العليا مثل الخير والحق والجمال، والآخر مادي سفلي ويطلق عليه عالم الواقع ويستطيع الإنسان أن يدركه بحواسه، بينما لا يستطيع أن يدرك عالم المثل إلا بالعقل، ولهذا يرتبط العقل بعالم المثل، ويرتبط الجسم بما يمتلك من حواس بعالم الواقع، ومن هنا نشأت الثنائية التي فصلت بين العقل والجسم، بين المثل والواقع، بين المعرفة والعمل، وفي ضوء هذا تصبح القيم التي تمت إلى العالم المثالي هي القيم المطلقة الأزلية، وهي ثابتة وغير قابلة للتغيير، بينما القيم التي ترتبط بالخبرة الإنسانية، هي قيم متغيرة وقابلة للشك؛ لأن كل ما هو موجود في خبرة الإنسان باطل وكاذب، أما قيم الخير الحق والجمال فهي ليست من صنع الإنسان، بل هم جزء من تركيب الكون (الديب، 2007، 145).

ويتضح مما سبق أن المثالية ترى أن الواقع المحسوس لا يمثل مصدراً للقيم، بل توجد في عالم سام يطلق عليه عالم المثل، وهو عالم بعيد عن الواقع لا يستطيع أن ندركه، وقد فصل عن خبرة الإنسان وحياته وواقعه المعاش، لذا أصبحت القيم من الصعب تحقيقها لارتباطها بعالم المثل.

ب- نظرة الفلسفة الواقعية إلى القيم:

تقوم الفلسفة الواقعية على اعتبار أن الأشياء مستقلة في وجودها استقلالاً حقيقياً عن الظواهر العقلية، فالعالم الذي نعيش فيه ونحسه بمختلف أدوات الإحساس مادي وحقيقي بغض النظر عن إدراكه العقلي، أي أن الفلسفة الواقعية تقوم على كل ما هو واقعي فعلي متحقق في العالم الخارجي، وبأن وجود هذا العالم الخارجي لا يتوقف أو يعتمد على إدراكنا إياه؛ لأن وجوده مستقل عن إدراكنا له (اليماني، 2007، 83).

يتضح مما سبق أن المثاليين يرون أن مصدر القيم خارج عن الحياة الواقعية والخبرة الحية للإنسان، وأن مصدر القيم هو عالم المثل الذي تنبع منه قيم الحق والخير والجمال، أما الواقعيون يرون أن القيم جزءاً لا يتجزأ من واقع الحياة والخبرة الإنسانية، وبالتالي فإن الفلسفة الواقعية تكاد تكون على النقيض من الفلسفة المثالية من حيث وضع القيم.

ج- نظرة الفلسفة البرجماتية إلى القيم:

تنطلق الفلسفة البرجماتية من رفضها لثنائية الفلسفة المثالية في مختلف صورها، ورفضها أيضاً للمفاهيم الميتافيزيقية، وتأكيداً على دينامية الحياة بصفة عامة، فالبرجماتية ترى أن الإنسان كل متكامل لا فرق بين جسمه وروحه، فلا يمكن للجسم أن يعيش بمعزل عن الروح، ولا يمكن للروح أن تستقل بذاتها كما تعدد القيم في نظر البرجماتية ذاتية وليست موضوعية، أي أنها تعود إلى ذات الشخص الذي يقوم بعملية التقويم للشيء أو الموقف، فالقيم لا توجد في باطن الأشياء أو المواقف، ومهمة الكشف عنها كما تقول المثالية، فالإنسان هو الذي يخلق القيم ويسقطها على الأشياء والمواقف في ضوء رغباته واتجاهاته نحوها (جمعة، 2018، 108).

4- مكونات التحول القيمي:

قبل الشروع في تحديد أسباب التغير القيمي وأهم مظاهره في حياة الفرد والمجتمع، لابد من معرفة مكوناته الأساسية والتي يمكن عرضها كما يلي (أبو الهيجاء، 2008، 158)؛ و(البرعي، 2008، 103):

أ- المكون المعرفي: ومعياره الاختيار أي اتخاذ القيمة من عدة أبدال مختلفة، بحرية كاملة، حيث ينظر الفرد إلى عواقب انتقاد كل بديل ويتحمل مسئولية اختياره، حيث الاختيار أولى المستويات في سلم الدرجات المتوالية إلى القيم وبذلك فهو يتكون من ثلاث درجات متتالية وهي استكشاف البدائل الممكنة، والنظر في عواقب كل بديل ثم الاختيار الحر.

ب- المكون الوجداني: ومعياره التقدير الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في الإعلان عنها أمام الملأ، ويندرج أيضًا في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم حيث يتكون من السعادة لاختيار القيمة وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

ج- المكون السلوكي: ومعياره الأساسي هو الممارسة والعمل حيث يشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتناسب مع القيمة التي تم اختيارها، شرط أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة بذلك، وعد بهذا المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم وتتكون من خطوتين متتاليتين وهي ترجمة القيمة إلى ممارسة أو بناء نمط قيمي.

5- أسباب حدوث التحول القيمي:

أصبح التغير سمة من سمات العصر الحديث، وظاهرة مميزة له في جميع المجتمعات على اختلاف أنواعها، حتى وإن اختلفت حدته وسرعته من مجتمع لآخر، ويشمل التغير كافة نواحي الحياة بما فيها قضية القيم، وعلى الرغم من أن التغير القيمي يعتبر من أهم وأخطر صور التغير الذي تمر به المجتمعات إلا أن القيم ترتبط بالآمال والأهداف وتعمل دائماً كموجهات للسلوك، ونظراً للتغير في نسق التعليم داخل المجتمع وما يرتبط به من تغييرات في مستوى المعيشة فإن الأمر يستوجب أن يكون هناك تغير قيمي تقف وراءه جملة من العوامل من أهمها (الكومي، 2009، 83)؛ و(Cen; Li, 2006, 323):

أ- **العوامل الثقافية والتعليمية:** من المعلوم أن لكل مجتمع ثقافته التي تميزه عن غيره، والتي تعرضت في تكوينها للعديد من التغيرات والهويات الثقافية وغيرها، فالتعليم يؤدي إلى خضوع أفراد المجتمع من كافة طبقاته لبرنامج تربوي واحد يعمل على تناغم أفراد المجتمع بعضهم البعض، وانصهارهم في بوتقة واحدة، وذلك باشتراكهم في نسق قيمي واحد، كما أن التعليم يساهم في تشكيل أفراد المجتمع بما يمكنهم من التكيف مع التغيرات الثقافية، وذلك عن طريق انتقاء واختيار ما يتلاءم مع طبيعة الفرد والمجتمع، كما أن التعليم يخفف إلى حد بعيد من سيطرة بعض العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية الموروثة (مرسي، 2007، 206).

ب- **التحولات الاجتماعية:** ويعتبر عملية اهتزاز للتوازن القيمي وحركة لتحقيق توازن جديد، حيث نجد أن في النسق الاجتماعي ميكانيزمات محددة تفرض ضغطاً أو توترات على الفرد فتجعله يتخلص من اتجاهه القيمي المتوازن، ثم تساعد بعد عملية التغير على القيام بتوازن للتماسي مع نمط التفاعل الجديد (Ong; Edwards; Bergeman, 2006, 1268).

ج- **التغير السياسي:** ويحدث عندما لا يتفق النسق الاجتماعي مع الأنماط القيمية لبعض الأفراد، ومستوى طموحاتهم نتيجة للاختيار قيم سياسية معينة.

د- **التغير التكنولوجي:** حيث تعتبر التكنولوجيا من المؤثرات الواضحة على القيم، لأنه بتغير التكنولوجيا تتغير الوسائل المتاحة أمام الفرد والمجتمع لتحقيق الأهداف المشتقة من القيم.

هـ- **التغير الديني:** حيث يعتبر الدين من أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث تغير في القيم ومثال ذلك أن الدين الإسلامي استطاع أن يغير حياة العرب تغيراً قيمياً جذرياً، بحيث أكسبهم منظومة قيمية وأخلاقية جديدة (مسعد، 2008، 35).

و- **الظروف الاقتصادية:** التي تعد من بين أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث التغير القيمي بسبب حالة الأفراد في تحقيق احتياجاتهم (Eremsoy; Celimli; Qencoz, 2005, 129).

6- طرق حدوث التحول القيمي:

تتغير القيم لدى الأشخاص خاصة في مرحلة الدراسة الجامعية، وبالرغم من أن القيم تتصف بالثبات، إلا أن ثباتها نسبي فهي قابلة للتغيير، فكثيراً ما يتفكك النسق القيمي ويعاد ترتيبه من جديد، ويكتسب الفرد قيمة ابتداء من الأسرة والمدرسة فجماعة الأقران ووسائل الإعلام والجامعة والمهنة والتخصص ووسائل فرعية أخرى ضمن المجتمع وكل هذه الوسائط تستقي قيمها من ثقافة المجتمع الذي بدوره يتلقح من ثقافات مجتمعات أخرى بحدود معينة (زهران، 2005، 85)

ويؤكد بارسونز على دور الجامعة في التنشئة الجامعية، ويرى أن دورها لا يتجاوز دور الأسرة والمدرسة فحسب، بل يكمله، فالجامعة تمثل النخبة المثقفة التي يعول عليها في ديمومة الحضارة والثقافة وتسيير عجلة التنمية وإدامة تطوير المجتمع، فهي تضم أساتذة يمثلون أعلى درجات العلم، ونظامًا علميًا يمثل محكًا علميًا لنمو المجتمع ولرفقه العلمي والحضاري، وتقاليدًا جامعية تبعث في الطالب نوازع نفسية وتربوية (آل الشيخ، 2007، 63).

وهكذا يتضح بجلاء أن للجامعة تأثيرًا كبيرًا على قيم طلابها ولا يعود هذا التأثير لعامل معين وإنما لعدة عوامل منها المنهج والمدرس والعلاقات والزمالة والنشاط الجامعي والمناخ الجامعي بشكل عام، وقد أكدت على ذلك دراسات عديدة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتأكد منه.

ويحدث التحول القيمي بعدد من الطرق من أهمها (نصار، 2005، 186):

أ- التحول في القيم نتيجة للتغير في المعلومات: وهنا يكون التغير ذا طبيعة معرفية تمامًا، ويؤثر التقدم المعرفي والتكنولوجيا والاكتشافات العلمية تأثيرًا كبيرًا في هذا التغير.

ب- التغير في القيم كنتيجة للتغير الأيديولوجي والسياسي: وهنا يكون التغير نتيجة للتلقين السياسي للقيم، وهناك احتمالات كثيرة تفسر هذا التغير، فقد يتم تدريجيًا من خلال القهر والقسر.

ج- تآكل القيم بسبب القلق والملل ونقص الثقة في النفس والعقيدة.

د- تغير القيم كمحصلة للتغيرات في البنية الاجتماعية: وهنا يكون التغير نتيجة للعوامل الاجتماعية والثقافية والسكانية والاقتصادية؛ والتغير هنا يشمل طريقة حياة المجتمع ذاتها.

7- أهمية القيم:

من الجدير بالذكر أن القيم تمثل جانبًا جوهريًا من ثقافة أي مجتمع فهي تحدد وتنظم النشاط الاجتماعي لكافة أفرادها، كما أنها من أكثر سمات الشخصية تأثيرًا بالإطار الثقافي للمجتمع، بالإضافة إلى أنها أحد المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي للإنسان وهي نتاج لاهتمامات الفرد والجماعة؛ لأنها ترتبط ارتباط وثيق بدوافع السلوك والآمال والأهداف (زهران، 2005، 164).

وتنبع أهمية دراسة القيم من الاعتبارات التالية (Hortacsu, 2005, 112)؛ و(سيد، 2009، 430):

- تؤثر القيم الشخصية على الطريقة التي ينظر بها الشخص إلى الأفراد والجماعات لذا فالعلاقات الشخصية تتأثر بقيم الفرد.

- تؤثر قيمة الفرد على إدراكه للمواقف والمشاكل التي يواجهها.

- تؤثر قيم الشخص على قراراته والحلول التي يقترحها لحل المشاكل التي تواجهه بمعنى آخر يختار البديل أو الحل الذي يتفق مع قيمه.

- تحدد القيم الشخصية أخلاقيات العمل، فقيم الشخص تحدد ما هو مقبول وما هو مرفوض من سلوكيات.

- تحدد قيم الشخص المقبول والمرفوض من المعايير والأنماط السلوكية التي تضعها المنظمة أو الجماعات غير الرسمية التي ينتمي إليها الفرد.

- تلعب قيم الشخص دورًا في تحديد مستوى الانجاز المرضي وغير المرضي.

- تمثل قيم الإنسان الأساس الذي يبنى عليه قراره، فيما يتعلق بالانضمام إلى هذه المجموعة أو تلك.

8- تصنيف القيم:

لا يوجد تصنيف موحد يعتمد عليه في تحديد أنواع القيم، إذ صنفها قاموس ويبستر Webster Dictionary إلى أربعة أصناف من القيم وهي:

- القيم الأخلاقية مثل: الصدق، والأمانة، والنزاهة، والإخلاص.

- القيم المجتمعية مثل: التعاون، والعمل التطوعي، والمساعدة.

- القيم الفكرية مثل: حب الفضول، والتزوي، والعقلانية.

- القيم السياسية مثل: إيثار المصلحة العامة، والمواطنة.

كما حددت الاديات المدرج القيمي كما يلي (عبد الجليل، 2018، 121)؛ و(فايد، 2019، 221):

– **القيم الاجتماعية:** يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى الآخرين من أفراد المجتمع، فأصحاب هذه القيمة اجتماعيون بطبعهم، كما أنهم يميلون لمخالطة الآخرين ومساعدتهم ويجدون في ذلك إشباعاً لهم، وهم ينظرون للآخرين من أفراد المجتمع كغايات في حد ذاتها، وليسوا وسائل لغايات أخرى، لذلك تمتاز درجات أصحاب هذه القيم بالارتفاع في المجالات الاجتماعية، والعطف، والحنان، والإيثار.

– **القيم الدينية:** يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى تبني تلك القيم الوسيلة الأخلاقية (كالطاعة والإخلاص والتسامح والإيتقان، فأصحاب هذه القيمة يتميزون بقوة عقيدتهم الدينية وإيمانهم بالله وبالقضاء والقدر، وهم دائمو التفكير والتأمل والاعتراف بوحداية الله، ولذلك تمتاز درجات أصحاب هذه القيم بالارتفاع في تلك المجالات.

– **القيم الاقتصادية:** يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو نافع ومفيد، وهو في سبيل تحقيقه لهذا الهدف يتخذ من عالمه المحيط به وسيلة للحصول على امتلاك أسباب الثروة والنفوذ، وذلك عن طريق وسائل الإنتاج والتسويق واستثمار الأموال، لذلك نجد أصحاب الدرجات المرتفعة في هذه القيمة يتميزون بالنظرة العملية للأشياء والأفراد تبعاً لمنفعتهم لهم.

– **القيم السياسية:** يقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص، ولا يعني هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون من رجال الحرب أو السياسة، فبعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة، إذ يتميزون بقدرتهم على توجيه غيرهم وإدارة شئونهم.

– **القيم الجمالية:** يقصد به اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل، وهو لذلك ينظر للعالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي، ولا يعني هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونوا فنانين مبتكرين، بل إن بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني وإن كانوا يتذوقون نتائجه.

وقد حاول العديد من الباحثين تصنيف القيم وفق أسس فعلى أساس المحتوى أو أبعاد الشخصية، وقد صنفت إلى قيم نظرية واقتصادية وجمالية واجتماعية وسياسية ودينية، وهذا التصنيف هو الذي جاء به الفيلسوف الألماني سبرانجر في كتابه أنماط الرجال وأعتمدته البورت ووضع مقياساً لهذا التصنيف سمي باختبار القيم وأنضم إليه بعد ذلك فرنون ولندزي (زهران، 2005، 34)، وهو التصنيف المعتمد في هذه الدراسة.

9- تعلم القيم:

إن القيم نتاج لعمليات التعلم، وتحكمها مجموعة المبادئ السيكلوجية التي تحكم أشكال التعلم الأخرى، فقد يكتسب الفرد قيمة، كما يكتسب أنماط سلوكه الأخرى، بالملاحظة والتقليد، وينطبق عليها في هذه الحالة ما ينطبق على أشكال التعليم الاجتماعي الأخرى والناجحة من تفاعل الفرد مع متغيرات بيئته، فالكثير من الأفراد، وبخاصة حديثي السن منهم، يقبلون بوجهات نظر آبائهم أو الأشخاص الهامين في بيئتهم (محمد، 2017، 228).

ويرى نعيم (2012، 48) أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تدوير متسلسلة على نحو هرمي، وتتبدى في النشاطات السلوكية الدالة على مدى استغراق الفرد والتزامه بالقيم التي توجه هذه النشاطات وتدعم أحكامه القيمية، وقد يكتسب الفرد بعض القيم نتيجة مبادئ التعلم الاشتراطي وأثر عمليات التعزيز والعقاب في اكتساب بعض القيم دون أخرى، حيث يؤدي التعزيز إلى تكرار سلوكيات مرغوب فيها، بينما يساهم العقاب في كبح وضعف السلوكيات غير المرغوب فيها.

10- خصائص القيم

تمثل القيم لدى الفرد الأساس لأي تصرف أو سلوك فردي أو تنظيمي، فللقيم مجموعة من الخصائص منها (البرعي، 2008، 23)؛ و(رمضان، 2005، 37):

- القيم ليست هدفًا في حد ذاتها، إنما تستخدم كمعيار للمفاضلة بين عدة خيارات، فالشخص يكافح من أجل تحقيق الأشياء التي تتفق مع قيمه.

- للقيم من القوة والتأثير على الفرد والجماعة ما يوصلها إلى درجة الإلزام وأي خروج عنها قد يعتبر انحرافًا سلوكيًا، لكن الإنسان ينمو ويتغير كما هو الحال بالنسبة لبيئته، هذه القدرة على التطور تعني ضرورة المراجعة المستمرة من قبل الإنسان لقيمه ومدى ملاءمتها لظروف وأحوال بيئته الخارجية، وإحداث أي تغيير قد يراه حتميًا لإيجاد نوع من التوافق بين مقاصده وأهداف الجماعات الأخرى الرسمية أو غير الرسمية، والتي هو في حالة تفاعل مستمر معها.

- القيم نسبية: على الرغم مما تتصف به القيم من الرسوخ والتأصل، إلا أن ذلك يبقى ضمن إطار من النسبية، بمعنى أن البعد القيمي للإنسان ليس جامدًا في جميع مكوناته.

ثالثًا- الإطار الميداني للدراسة:

1- منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإحصائي، ويقوم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضًا بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور، ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات؛ ولذلك كثيرًا ما يقترن الوصف بالمقارنة، وكثيرًا ما يصطنع البحث الوصفي أساليب القياس والتصنيف والتفسير.

2- مجتمع الدراسة: تضمن مجتمع الدراسة الحالية طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2022-2023م)، وانقسمت مجموعة الدراسة إلى:

أ- مجموعة الدراسة الاستطلاعية لضبط الاستبانة: بلغ عدد مجموعة ضبط الاستبانة (60) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، منهم (30) ذكور، و(30) أناث، وقد تم اختيار تلك المجموعة بطريقة عشوائية، وتم ضبط وتقنين الاستبانة التي تم الاستعانة بها في الدراسة الحالية خلال العام الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2022-2023م).

ب- مجموعة الدراسة الأساسية: بلغت مجموعة الدراسة الأساسية (300) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، منهم (150) ذكور، و(150) أناث، وقد تم اختيار تلك المجموعة بطريقة عشوائية، وهم يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة.

ج- أداة الدراسة الميدانية (استبانة التحول القيمي):

استخدمت الدراسة الحالية استبانة التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل لجمع البيانات من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات المتخصصة التحول القيمي، ومن ثم تم تحكيم الاستبانة، وكذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، على النحو التالي:

د- وصف استبانة التحول القيمي: تتكون استبانة التحول القيمي من (5) محاور؛ المحور الأول (قيم دينية)، والمحور الثاني (قيم اجتماعية)، والمحور الثالث (قيم شخصية)، والمحور الرابع (قيم معرفية وجمالية)، والمحور الخامس (قيم سياسية واقتصادية)، وتتكون الاستبانة من (37) عبارة، لكل عبارة (4) اختيارات هم (بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة قليلة - لا تنطبق).

هـ- طريقة تصحيح الاستبانة: الإجابة على الاستبانة غير مرتبطة بزمان محدد، ويعطى (3) درجات لاختيار (بدرجة كبيرة)، ويعطى درجتان لاختيار (بدرجة متوسطة)، ويعطى درجة واحدة لاختيار (بدرجة قليلة)، ويعطى (صفر) لاختيار (لا تنطبق)، وذلك للعبارة الإيجابية، أما العبارات السلبية فيتم عكس ترتيب الدرجات.

3- الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أ- **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق استبانة التحول القيمي على (60) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية بالطريقتين الآتيتين:

- **صدق المحكمين:** عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية على السادة المحكمين أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة علم النفس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك للتأكد من مدى ملائمة الاستبانة لطلاب الجامعة وللهدف الذي وضعت لقياسه، وبناءً على التعديلات التي أدلى بها السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات وكذلك حذف بعض العبارات على النحو التالي:

- إضافة محور رئيس بعنوان قيم سياسية واقتصادية.
 - ضم القيم المعرفية مع القيم الجمالية في محور واحد.
 - نقل قيمة الولاء من المحور الاجتماعي إلى المحور السياسي والاقتصادي.
- وبعد تنفيذ تعديلات السادة المحكمين أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي تحتوي على (5) محاور رئيسية، و(37) عبارة فرعية، وكانت المحاور الرئيسية والفرعية على النحو التالي:

جدول (1)

محاور الاستبانة والقيم الفرعية

المجال	القيم
قيم دينية	الصدق، الوفاء، الأمانة، اتقان العمل، التسامح، القناعة، الصبر، الايثار، التوكل على الله، العطاء، حب العمل.
قيم اجتماعية	الصدقة، التعاون، تحمل المسؤولية، العدل، التواصل، العمل الجماعي، التواضع.
قيم شخصية	الحرية، الطموح، الإنجاز، الاحترام، النظافة.
قيم معرفية وجمالية	النظافة، الادب، الرياضة، الجمال.
قيم سياسية واقتصادية	الانتماء للوطن، السلام، المشاركة، الولاء، احترام القوانين، الادخار.

- **صدق التجانس لمفردات الاستبانة:** وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة التي حصل عليها الطالب والدرجة الكلية لاستبانة التحول القيمي بعد حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط لمفردات استبانة التحول القيمي

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.641	0.01	20	0.659	0.01
2	0.704	0.01	21	0.528	0.01
3	0.629	0.01	22	0.490	0.01
4	0.590	0.01	23	0.241	0.05
5	0.659	0.01	24	0.612	0.01

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6	0.807	0.01	25	0.582	0.01
7	0.821	0.01	26	0.594	0.01
8	0.594	0.01	27	0.704	0.01
9	0.702	0.01	28	0.242	0.05
10	0.833	0.01	29	0.530	0.01
11	0.583	0.01	30	0.641	0.01
12	0.651	0.01	31	0.682	0.01
13	0.679	0.01	32	0.202	0.05
14	0.668	0.01	33	0.816	0.01
15	0.780	0.01	34	0.632	0.01
16	0.652	0.01	35	0.574	0.01
17	0.693	0.01	36	0.569	0.01
18	0.813	0.01	37	0.601	0.01
19	0.701	0.01			

ويتضح من جدول (2) أن معاملات ارتباط مفردات استبانة التحول القيمي دالة ومرتفعة، وأن هناك تماسك جيد بين عبارات الاستبانة؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة وصلاحياتها للاستخدام.

ب: ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات استبانة التحول القيمي استخدمت الباحثة الطريقتين الآتيتين:

- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات ذات الأرقام الفردية، ودرجات العبارات ذات الأرقام الزوجية، على المجموعة الاستطلاعية المكونة من (60) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل ارتباط النصفين الناتج وهو (0.79) باستخدام معادلة سبيرمان، وأصبح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.87)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات كل محور من محاور الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية على النحو التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط النصفية	معامل سبيرمان
1	قيم دينية	0.81	0.94
2	قيم اجتماعية	0.75	0.78
3	قيم شخصية	0.78	0.88
4	قيم معرفية وجمالية	0.81	0.82

م	المحور	معامل الارتباط النصفى	معامل سبيرمان
5	قيم سياسية واقتصادية	.82	.93
6	الاستبانة ككل	.79	.87

- **الثبت بطريقة ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة بقياس ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (.91) على المجموعة الاستطلاعية وعددها (60) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهذه قيمة مرتفعة تدل على صلاحية الاستبانة، وكذلك تم التحقق من ثبات كل محور من محاور الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على النحو التالي:

جدول (4)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
1	قيم دينية	.89
2	قيم اجتماعية	.95
3	قيم شخصية	.94
4	قيم معرفية وجمالية	.90
5	قيم سياسية واقتصادية	.85
6	الاستبانة ككل	.91

يتضح من جدول (4) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة، وأن الاستبانة على قدر كبير من الثبات وصالحة للاستخدام.

4- نتائج تجربة الدراسة وتفسيرها:

لقد تمت خطوات التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (spss)، للبيانات التي تم التوصل إليها من التطبيق على مجموعة الدراسة الأساسية، وبلغت (300) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار تلك المجموعة بطريقة عشوائية، وهم يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة، وقد تم حساب توزيع مجموعة الدراسة الأساسية حسب النوع ومتوسط العمر والانحراف المعياري على النحو التالي:

جدول (5)

توزيع مجموعة الدراسة الأساسية حسب النوع والعمر، والانحراف المعياري

النوع	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري
ذكور	150	21.42	1.05
إناث	150	21.65	1.16
المجموع	300	21.53	1.09

أ- نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على (ما علاقة دراسة مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة بالتحول القيمي لدى طلاب الجامعة؟)، وللإجابة على هذا السؤال تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من

عبارات الاستبانة وتبلغ عدد عباراتها (37) عبارة، وقد تمت المعالجة الإحصائية على مجموعة الدراسة الأساسية وبلغت (300) طالب وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، على النحو التالي:

جدول (6)

نتائج التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات الاستبانة

الانحراف المعياري	المتوسط	التكرارات والنسب				المحور	رقم العبارة
		لا تنطبق	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		
1.12	1.17	256 % 85.3	25 % 8.3	13 % 4.3	6 % 2	قيم دينية	1
1.30	2.67	221 % 73.7	36 % 12	24 % 8	19 % 6.3		2
1.64	1.83	207 % 69	49 % 16.3	21 % 7	23 % 7.7		3
1.27	2.03	50 % 16.7	79 % 26.3	93 % 31	78 % 26		4
1.20	1.27	150 % 50	38 % 12.7	67 % 22.3	45 % 15		5
1.09	1.10	126 % 42	74 % 24.7	63 % 21	37 % 12.3		6
1.17	2.07	25 % 8.3	46 % 15.3	28 % 9.3	201 % 67		7
1.13	2.63	90 % 30	43 % 14.3	52 % 17.3	115 % 38.3		8
1.34	1.93	189 % 63	23 % 7.7	54 % 18	34 % 11.3		9
1.28	1.47	171 % 57	63 % 21	45 % 15	21 % 7		10
1.55	2.23	97 % 32.3	62 % 20.7	65 % 21.7	76 % 25.3		11
1.07	2.03	23 % 7.7	12 % 4	19 % 6.3	246 % 82	قيم اجتماعية	12
1.20	2.63	45 % 15	34 % 11.3	12 % 4	209 % 69.7		13
2.20	1.23	200 % 66.7	48 % 16	18 % 6	34 % 11.3		14
1.46	1.53	34	45	32	189		15

رقم	المحور	التكرارات والنسب				المتوسط	الانحراف المعياري
		63 %	10.7 %	15 %	11.3 %		
		2	44	66	188	1.23	1.38
16		0.7 %	14.7 %	22 %	62.7 %		
		23	43	65	169	0.53	0.73
17		7.7 %	14.3 %	21.7 %	56.3 %		
		258	20	19	3	2.13	1.22
18		86 %	6.7 %	6.3 %	1 %		
		96	86	75	43	2.43	1.22
19		32 %	28.7 %	25 %	14.3 %		
		45	54	44	157	1.57	1.52
20		15 %	18 %	14.7 %	52.3 %		
		23	26	20	131	1.30	1.09
21		7.7 %	8.7 %	6.7 %	43.7 %		
		282	4	8	6	2.57	1.45
22		94 %	1.3 %	2.7 %	2 %		
	قيم شخصية	7	13	9	271	0.97	1.03
23		2.3 %	4.3 %	3 %	90.3 %		
		259	20	16	5	2.77	1.19
24		86.3 %	6.7 %	5.3 %	1.7 %		
		2	7	17	274	1.03	1.16
25		0.7 %	2.3 %	5.7 %	91.3 %		
		64	120	84	32	2.90	1.30
26		21.3 %	40 %	28 %	10.7 %		
		288	3	4	5	2.07	1.41
27		96 %	1 %	1.3 %	1.7 %		
		273	15	12	0	2.80	1.49
28		91 %	5 %	4 %	0 %		
		73	70	63	94	2.77	1.07
29	قيم سياسية	24.3 %	23.3 %	21 %	31.3 %		
	واقتصادية	200	53	26	21	2.60	1.30
30		66.7 %	17.7 %	8.7 %	7 %		
		43	34	54	169	2.20	1.37
31		14.3 %	11.3 %	18 %	56.3 %		
		111	23	32	34	2.37	1.54
32		37 %	7.7 %	10.7 %	11.3 %		
	قيم معرفية	235	34	31	0	2.09	1.05

رقم	المحور	التكرارات والنسب				المتوسط	الانحراف المعياري
		78.3 %	11.3 %	10.3 %	0 %		
		130	94	53	23	2.90	1.12
34		43.3 %	31.3 %	17.7 %	7.7 %		
		106	108	62	24	2.53	1.46
35		53.3 %	36.3 %	91.3 %	8 %		
		260	28	12	0	2.67	1.27
36		86.7 %	9.3 %	4 %	0 %		
		170	56	40	34	2.30	1.53
37		56.7 %	18.7 %	13.3 %	11.3 %		

يتضح من جدول (٦) نتائج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات استبانة التحول القيمي، والذي يظهر علاقة دراسة مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة بالتحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، والنتائج توضح أن هناك عبارات حققها مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة بنسب كبيرة وعبارات بنسب متوسطة وعبارات حققها المقرر بنسب ضئيلة، على النحو التالي:

أ- العبارات التي حققها مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة بنسب كبيرة:

تتمثل العبارات التي حققها مقرر الثقافة الإسلامية بنسب كبيرة (أكبر من 60%) في العبارات رقم (1، 2، 3، 7، 9، 12، 14، 15، 16، 18، 22، 23، 24، 25، 27، 28، 30، 33، 36)، وتتضمن تركيز المنهج على تنمية القيم الدينية والاجتماعية والمعرفية.

ب- العبارات التي حققها مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة بنسب متوسطة:

تتمثل العبارات التي حققها مقرر الثقافة الإسلامية وآداب المهنة بنسب متوسطة في العبارات رقم (5، 6، 13، 17، 20، 21، 26، 31، 34)، وتشمل بعض القيم الشخصية، وتحتاج هذه القيم بعض التأكيد لأهميتها.

ج- العبارات التي لم يحققها مقرر الثقافة الإسلامية وآداب المهنة بنسب أقل من المتوسط:

تتمثل العبارات التي لم يحققها مقرر الثقافة الإسلامية إلا بنسب ضئيلة جداً في العبارات رقم (4، 8، 11، 19، 29، 32، 35) وتتضمن بعض القيم الاقتصادية والسياسية.

وينص السؤال الثاني على (ما التصور المقترح لتفعيل دور مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة في التحول القيمي لدى طلبة الجامعة؟)، ويمكن وضع تصور مقترح لتفعيل دور مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة في التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، على النحو التالي:

أ- المقصود بالتصور المقترح:

يقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة إعداد تصور لتفعيل دور مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة في التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية في ضوء نتائج الدراسة الحالية ونتائج البحوث التربوية السابقة.

ب- مبررات بناء التصور المقترح:

من المبررات لبناء التصور المقترح:

- مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة بحاجة إلى التطوير لمواجهة احتياجات الطلبة والتغيرات التي تطرأ على المجتمع، ومواكبة حركة التطور العالمية في مجال المناهج التعليمية والعولمة، والاستفادة من نتائج البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية.

- تغيير النظرة لمقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة؛ ليصبح قادرًا على تنمية التحول القيمي خاصة القيم الشخصية والمعرفية.

ج- محتوى التصور المقترح:

انطلاقاً من قائمة نتائج البحوث التربوية السابقة ونتائج الدراسة الحالية التي توصلت إليها الباحثة، وفي ضوء الأهداف السابقة للتصور المقترح، تقترح الباحثة أن يكون مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة كما يلي:

أولاً: المحتوى:

- يتدرج في عرض القيم المطلوب تنميتها وحدوث تحول فيها.
- يراعي الاستمرارية في تقديم القيم المرغوب فيها.
- يعرض القيم الإيجابية بصور متتابعة.
- ينمي القدرة على تقبل القيم النافعة لدى الطلاب.
- يعرض المحتوى بطريقة جذابة وحيوية.
- يوظف مداخل متنوعة في عرض المحتوى.
- يعرض محتوى القيم بطريقة تثير تفكير الطلاب.
- يركز على إبراز القيم النافعة للشخص والمجتمع.
- يزود بأمثلة تحاكي القيم الإيجابية وأخرى تحاكي القيم السلبية.
- يدعم مهارات التقويم والنقد والإبداع.
- استخدام مصادر المعرفة المتنوعة.
- استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في جميع المعلومات وتحليلها والتدريب عليها.
- استغلال تكنولوجيا المعلومات ونظم الاتصال الحديثة في تنمية المهارات المعرفية.
- تطوير مهارات التفاعل مع أدوات ووسائل المعرفة العصرية.
- كما يجب أن يراعي المحتوى: حاجات الطلاب، والتكامل بين القيم، والتقدم التكنولوجي، والثورة المعلوماتية، والمداخل التربوية الحديثة.

ثانياً- الأنشطة:

يوجد عدد من الأنشطة التعليمية التي تناسب مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة، ويجب أن تتصف بالتالي:

- ترتبط بأهداف المقرر.
- تنسجم مع محتوى المقرر.
- تراعي الخبرات السابقة للطلاب.
- توظف الوسائط المتعددة لتنمية القيم المطلوبة.
- تراعي مستوى تفكير الطلاب.
- توظف أساليب التعلم النشط.
- تستخدم نظم الاتصال الحديثة في تحقيق التحول القيمي.
- تتميز بالحدثة والابتكار والدقة العلمية.

ثالثاً- طرق التدريس:

يجب استخدام طرق التدريس المناسبة للتصور المقترح والتي تتناسب مع محتوى مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة، والتي تمكن من تحقيق التحول القيمي لدى الطلاب وهي:

- طرق التدريس والاستراتيجيات المنبثقة من تعاليم الدين الاسلامي مثل (التعليم بالقذوة، والممارسة العملية، والحوار والسؤال، والمحاكاة العقلية، ووسائل الإيضاح، وضرب الأمثال والقصة).
 - استراتيجية النظرية المعرفية وهي: (استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية الاكتشاف الموجه، واستراتيجية المخططات العقلية).
 - يجب استخدام طرق التدريس الملائمة للمقرر وطبيعة المرحلة الجامعية مثل: (طريقة النقاش الجماعي، والطريقة الاستنتاجية، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية تمثيل الأدوار، والمناظرة).
- 5- توصيات الدراسة:

- توصى الدراسة الحالية في ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:
- زيادة محاور مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة لتحقيق تحول قيمى إيجابى لكافة القيم المستهدفة لدى طلاب الجامعة.
 - عقد الجامعة دورات تدريبية للطلاب حول موضوع التحول القيمي وعوامله.
 - تركيز مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة على القيم الشخصية والاقتصادية بجانب القيم الدينية والاجتماعية.
 - الاستفادة من التصور المقترح المعد بالدراسة الحالية في تفعيل مقرر الاخلاق الإسلامية وآداب المهنة والمقررات الأخرى بالجامعة.
 - استخدام طرق تدريس مناسبة لإحداث تحول قيمى خاصة في القيم السياسية والاقتصادية لحاجة طلاب الجامعة إليها.

مراجع الدراسة

1. إبراهيم، أسماء عبد المنعم. (2011). التغير الاجتماعي والقيم لدى فئات من الشعب المصري. مركز النظم العالمية لخدمات البحث العلمي. القاهرة.
2. أبو الخير، وفاء إبراهيم محمد. (2018). فاعلية تدريس مادة التاريخ باستخدام الأسلوب القصصي في زيادة الوعي بالمفاهيم التاريخية وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن.
3. أبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض حسين. (2008). القيم الجمالية والتربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
4. الأغا، صهيب، ونشوان، جميل. (2007). دور المعلمين في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلبة مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 19 (3)، 217-244.
5. آل الشيخ، نوف إبراهيم. (2007). اتجاهات الشباب السعودي نحو أثر ثقافة العولمة على القيم المحلية: دراسة تطبيقية لعينة من طلبة وطالبات بعض الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه. قسم الدراسات الاجتماعية. كلية الآداب. جامعة الملك سعود. الرياض.
6. براهيم، صونية. (2009). التغير القيمي قراءة في أبعاد المفهوم. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. 6 (2)، 250-271.
7. البرعي، إمام محمد علي. (2008). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول. دار العلم والإيمان. كفر الشيخ.
8. بركات، حليم. (2000). المجتمع العربي في القرن العشرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. لبنان.
9. بلقاسم، نوبصر. (2011). التنمية والتغير في نسق القيم الاجتماعية، دراسة سوسيولوجية ميدانية بأحد المجتمعات المحلية بمدينة سطيف. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة قسنطينة. الجزائر.
10. الجلاد، ماجد زكي. (2008). المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2 (20)، 366-430.
11. جمعة، عارف أسعد. (2018). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية لإعداد المعلمين للسنتين الثالثة والرابعة في ضوء القيم الاجتماعية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 40 (3)، 101-112.
12. حسين، آمال إسماعيل. (2019). التطرف الفكري وعلاقته بالقيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، العراق، 4 (44)، 108-136.
13. حميدة، إمام مختار. (2000). أسس بناء وتنظيمات المناهج والمواد. ط3. مكتبة زهراء الشروق. القاهرة.
14. خرميط، فاضل عبد علي. (2019). أثر نظم الواقع الافتراضي على القيم الاجتماعية، مجلة إشراف تنمية، مؤسسة العراقية للثقافة والتنمية، العراق، 30 (4)، 236-265.
15. الديب، إبراهيم رمضان. (2007). أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية. ط2. مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع. المنصورة.

16. الديب، إبراهيم رمضان. (2007). أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية. ط2. مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع. المنصورة.
17. رمضان، بثينة عبد الرؤوف. (2005). النظم التعليمية الوافدة وأثرها على النسق القيمي. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
18. زراقة، فيروز. (2014). التغير القيمي وصراع المرجعيات الثقافية في المجتمع الجزائري. مؤسسة العلوم الاجتماعية. الكويت.
19. زهران، حامد. (2005). القيم المرغوبة والتنمية المطلوبة. ندوة القيم والتنمية البشرية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
20. الزويد، ماجد. (2006). الشباب والقيم في عالم متغير. دار الشروق. عمان. الأردن.
21. سمور، قاسم محمد ومساعدة، عبد الحميد أحمد. (2000). العلاقة بين مستوى القيم الإسلامية والاضطراب النفسي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (17)، 12-38.
22. سيد، محمد عبد البديع. (2009). أثر القنوات الفضائية على القيم الأسرية. دار العربي للنشر والتوزيع. القاهرة.
23. شرف، إيمان عبد الله. (2008). التربية الأخلاقية للطفل. عالم الكتب. القاهرة.
24. عبد الجليل، عبير نبيل عبد البديع. (2018). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الشعر في تنمية التحصيل وبعض القيم في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 5 (104)، 121-136.
25. عبد الدايم، عبد الله. (2000). نحو فلسفة تربوية عربية. مركز دراسات الوحدة العربية. ط2. بيروت.
26. العسيلي، رجاء زهير. (2006). التغير القيمي والعربي وتأثيره على تكوين شخصية الشباب الجامعي الفلسطيني. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن، 6 (4)، 142-163.
27. عففي، عبد الخالق محمد. (2002). دور العمل الاجتماعي في تدعيم القيم الإيجابية لتنمية وتحديث مصر، المؤتمر السنوي الرابع للاتحاد العام للجمعيات الأهلية وتحديث مصر، الاتحاد العام للجمعيات والمؤسسات الخاصة، القاهرة.
28. عليان، محمد، وعسلي، عزت. (2004). الاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بمنظومة القيم لدى الشباب الجامعي المعاصر لانتفاضة الأقصى. المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
29. العوضي، رأفت. (2005). أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
30. فايد، سامية المحمدي. (2019). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات حل المشكلات وقيم قبول الآخر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 6 (110)، 201-243.
31. فراج، أسامة محمود. (2009). التغير القيمي لدى المتحررين من الأمية وعلاقته ببعض المتغيرات. مؤسسة تعليم الكبار. عالم الكتب. القاهرة.
32. الفضلي، ماجد مانع. (٢٠١٣). الأنساق القيمية وعلاقتها بأنماط التوافق الأكاديمي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الإرشاد النفسي بدولة الكويت. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

33. قمحية، جهاد نعيم. (2010). البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
34. كشك، منى. (2003). القيم الغائبة في الإعلام. سلسلة الدراسات التربوية. دار فرحة. القاهرة.
35. الكومي، شوقي إبراهيم غازي. (2009). صراع القيم ومظاهر التحلل من المعايير التقليدية بين الشباب دراسة ميدانية في محافظة البحيرة. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الإسكندرية.
36. محمد، هند عبد العزيز. (2017). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات لعب الأدوار في تنمية قسم المواطنة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 3 (87)، 217-243.
37. مرسى، محمد عبد العليم. (2007). الأصول الإسلامية للتربية. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.
38. مسعد، غادة قرني. (2008). تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي تصور مقترح من منظور العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد للتعامل معها. رسالة ماجستير. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة الفيوم.
39. مناعي، رانيا. (2013). الدراسة بجامعة اليرموك وتأثيرها على تنمية القيم لدى المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 345-370.
40. نصار، سامي محمد. (2005). قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.
41. نعيم، هدى. (2012). دور الإنترنت في تغيير بعض القيم الاجتماعية لدى الطلبة في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. القاهرة.
42. اليماني، عبد الكريم على. (2007). فلسفة القيم التربوية. دار الشروق. عمان.
43. Cen, Gouzhen; Li, Dan. (2006). **Social Transformation and Values Conflicts Among Youth in Contemporary China**. International perspectives on youth conflict and development. New York. Oxford University Press. US.
44. Dehghani, M.; Pakmehr, H.; Mirdoraghi, F. (2011). The role of students' social-cultural and individual factors in their value attitudes, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15, 3079-3083.
45. Delgado, Melissa Yvette. (2009). Perceived discrimination and the adjustment of Mexican-origin youth: An examination of the moderating roles of cultural orientations and values. **Ph.D.** dissertation. United States - Arizona: Arizona State University.
46. Eremsoy. C; Celimli. S.; Qencoz, T. (2005). Student stress in a Turkish University. Variable associated with symptoms of pressing and anxiety. **Journal of Current Psychology**, 24 (2), 123 - 133.
47. Hortacsu, Nuran; Cem-Ersoy, Nevra. (2005). Values, Identities and Social Constructions of the European Union among Turkish University Youth. **European Journal of Social Psychology**. 35 (1), 107-121.
48. Kenter, J. O., O'Brien, L., Hockley, N., Ravenscroft, N., Fazey, I., Irvine, K. N., & Williams, S. (2015). What are the shared and social values of ecosystems. **Ecological economics**, 111, 86-99.
49. Maio, G. R. (2010). Mental representations of social values. In *Advances in experimental social psychology*. **Academic Press**, 42, 1-43.
50. Oliver, K.; Collin, P.; Burns. J; Nicholas. J. (2006). Building resilience in young people through meaningful participation. **Journal for The Advancement of Mental Health**, 5 (1), 1-7
51. Ong, A.; Edwards, L.; Bergeman, C. (2006). Hope as source of resilience in later adulthood. **Personality and Individual differences**, 41 (1), 1263-1273

52. Shyyan, Vitaliy (2008). Democracy in Ukraine after the Orange Revolution: Youth activists' insights on past events, present efficacy, and future prospects. **Ph.D.** dissertation. United States. University of Minnesota. Minnesota.

استبانة التحول القيمي لطلاب جامعة الملك فيصل

الاسم:

النوع:

الفرقة:

القسم:

تاريخ الميلاد:

عزيزي الطالب: تجرى الباحثة دراسة بعنوان (التحول القيمي لطلاب الجامعة دراسة تحليلية لمقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة لتحديد التحول القيمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل، الرجاء أبداء رأيك بكل حيادية، وضع علامة واحدة أمام كل عبارة للاختيار الذي ترى انه يناسب رأيك.

م	البعد	العبارة	الرأي		
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
1	قيم دينية	عندما اتعرض لموقف محرج أستخدم الكذب للخروج من الموقف.			
2		رد الجميل مفهوم غير عصري.			
3		ليس من واجبي الحفاظ على ممتلكات الجامعة.			
4		إذا طلب مني عمل انفذه كما طلب مني بالضبط.			
5		إذا تعرضت لإساءة من شخص يجب أن أرد له الإساءة.			
6		أسعى بكل جهدي لاكتساب المال.			
7		أحاول تنفيذ المهمة أكثر من مرة للوصول لأفضل نتيجة.			
8		لا انزعج عندما يمدح غيري على عمل قمت به.			
9		تتوقف نتيجة أي عمل على الخطوات المتممة له فقط.			
10		أسعى دومًا لمساعدة الآخرين.			
11		أرفض أن أقضي وقت فراغي في العمل.			
12	اجتماعية	تكوين الصداقات أمر مهم.			
13		التعاون مع فريق العمل أساس النجاح.			
14		أتحمل مسئولية العمل المنوط بي تنفيذه فقط.			
15		من العدل أن يقوم كل شخص بمهام تناسب امكاناته.			
16		التواصل مع فريق العمل غير ضروري لإنجاح العمل.			
17		يجب أن ينسب نجاح العمل كل شخص شارك به.			
18		اعمل كل ما باستطاعتي ومن ثم أوكّل أمري لله.			
19		أسلم أمري الله ولا أرهب نفسي.			
20	شخصية	أحرص على محبة الناس.			
21		ابذل جهدًا أكبر عندما أشرع بأن هناك من يراقب عملي.			

				أرفض تناول الطعام في مكان لا يراعي شروط النظافة.	22
				القوانين تقيد حرية الناس.	23
				أحرص على الظهور بمظهر لائق أمام الناس	24
				لا أجد حرجًا عندما أخالف عادات المجتمع	25
				أمارس التمارين الرياضية يوميًا	26
				الوطن هو مصدر الشعور بالأمن.	27
				انزعج كثيرًا عندما اسمع عن حروب وقتال بين الشعوب.	28
				أعبر عن رأيي في جميع الأحوال.	29
				أحرص على المشاركة في انتخابات الجامعة.	30
				إذا هاجرت لن أفكر بالعودة	31
				أحرص على أن يكون لي رصيد مناسب في البنك	32
				العلاقة بين الناس يجب أن تقيد بضوابط.	33
				أحرص على تنمية أموال.	34
				أحرص على بناء صداقات حميمة.	35
				الناس جميعًا يجب أن ينعموا بالسلام.	36
				أشجع زيارة الأماكن الأثرية.	37

بحث رقم 8

تعليم اللغة في ضوء اللسانيات النفسية

دكتورة / شيخة عبدالله الزعابي

جامعة كلباء

ملخص البحث:

Abstract:

مقدمة

تمثل اللسانيات النفسية نقطة تقاطع وتفاعل بين علم اللغة وعلم النفس، لما بين هذين العلمين من تداخل واشتراك في كثير من القضايا، وتحتم اللسانيات النفسية بالسلوك اللغوي عند الإنسان، من خلال ثلاثة جوانب رئيسية؛ وهي: اكتساب اللغة- وفهمها- وإنتاجها. فكان من الطبيعي أن يفيد حقل تعليم اللغة من النظريات والنتائج التي توصلت إليها اللسانيات النفسية في الجوانب سالفة الذكر، بهدف تعزيز العملية التعليمية، ولتحقيق أكبر قدر ممكن من التحصيل اللغوي. وبناء على ما سبق وقع اختياري على أن يكون موضوع البحث هو (تعليم اللغة في ضوء اللسانيات النفسية)، الذي تتحدد إشكاليته في سؤال رئيسي مفاده: ما دور اللسانيات النفسية في تعليم اللغة بصورة عامة؟

تساؤلات الدراسة:

- ويندرج تحت السؤال الرئيسي السابق العديد من الأسئلة الفرعية، وذلك على النحو الآتي:
- ما مفهوم اللسانيات النفسية؟ وما علاقتها باللسانيات العامة في دراسة اللغة؟
- ما الأسس النفسية التي من شأنها تيسير وتفعيل الممارسة اللغوية لدى المتكلم؟
- ما أبرز الوسائل النفسية التي يدرسها علم اللغة النفسي وتساعد في تعليم اللغة؟
- كيف تتحقق الكفاية اللغوية نطقاً وكتابة من خلال الاستئناس بالمنظور النفسي للغة؟
- ما علاقة الحاجات النفسية لمتعلم اللغة بإثراء حصيلته اللغوية؟
- كيف تقوم النظريات النفسية بنفيع القدرات الذاتية لمعلم اللغة في اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعرفة لطلابه؟

أسباب اختيار موضوع الدراسة:

ثمة أسباب تدفعني إلى اختيار هذا الموضوع من أهمها:

- تنوع النظريات النفسية اللسانية التي تراعي الخصائص النفسية لمتعلم اللغة.
- الاطلاع على العلاقة المتبادلة بين الجانب النفسي في دراسة اللغة، وتعليم اللغة وممارستها.
- أن الموضوع يرتبط بتعدد القدرات العقلية واللغوية بين متعلمي اللغة، والاختلاف في الميول، ووجود فروقات فردية مختلفة بينهم.
- بيان العلاقة بين الحاجات النفسية لمتعلم اللغة وإثراء حصيلته اللغوية منها.
- توضيح أن تفعيل القدرات الذاتية لمعلم اللغة واختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعرفة لطلابه من صميم منهجية اللسانيات النفسية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذا الموضوع في النقاط الآتية:

- إبراز دور اللسانيات النفسية في تيسير تعليم اللغة، وفق رؤى نفسية لغوية.
- تقديم وصفٍ شاملٍ حول كيفية تعليم اللغة من خلال العوامل المؤثرة في ضوء اللسانيات النفسية.
- التعرف إلى التطبيقات الفعلية للنظريات النفسية التي أفرزها علم اللغة النفسي فيما يخص مجال تعليم اللغة.
- تحقيق الكفاية اللغوية التي تمكن متعلم اللغة من التواصل الفعال من خلال نطقاً وكتابةً.
- شرح منهجية التأهيل النفسي الذي توفره النظريات اللغوية النفسية لتعليم اللغة من خلال أسسها النظرية ووسائلها التطبيقية.

أهداف الدراسة:

تتطلع هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إنجاز دراسة تسد ثغرة بحثية في مجال علم اللغة النفسي انطلاقاً من العلاقة التفاعلية بين سيكولوجية اللغة وتعليم اللغة.
- استثمار أبحاث علم النفس في مجال تعليم اللغة وتخصيصها لإعداد المعلم، وتحفيز المتعلم لتعلم المهارات اللغوية.

- فهم عملية تعليم اللغة من المنظور اللساني النفسي، وتوضيح الأمور الضرورية التي تم استثمارها من النظريات النفسية في حيز تعليم اللغة.

- الكشف عن أثر الدوافع النفسية التي تجعل المتعلم يمارس اللغة ممارسة فعلية.

- وضع أرضية منهجية ذات مرجعية لغوية نفسية قادرة على تطوير طرق تعليم وتعلم اللغة.

منهج الدراسة:

اعتمدت في هذه الورقة البحثية على منهج المقاربة النفسية - اللغوية الذي يفيد في فهم عملية تعليم اللغة من المنظور النفسي، وكذلك العلاقة بين الدرس النفسي وتعليم اللغة بوجه عام، من خلال المرتكزات النفسية واللغوية التي قدمها علم اللغة النفسي.

وهذه المقاربة النفسية - اللغوية اقتضت ان يكون المنهج الملائم لطبيعة الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يحقق الموضوعية في الكشف عن النتائج البحثية، من خلال تقرير الحقائق ووصفها، ومعاينة مدى أهمية البعد النفسي في إطار تعليم اللغات .

الدراسات السابقة:

يمكن عرض ما تحصل عليه علم الباحث من تلك الجهود والدراسات السابقة، على النحو التالي:

1- دراسة الباحثة: درية عبد الرحيم محمود أحمد (2004م)، بعنوان: جهود علماء النفس في الدرس اللغوي الحديث. رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الدراسات العليا - جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بجمهورية السودان.

وقد قدمت الباحثة من خلالها دراسة استقرائية تحليلية لجهود ووجهة نظر السيكولوجيين في علم اللغويات، وتتبع مراحل التطور اللساني وكيفية تكوينه مع الإشارة إلى العلاقة التي تربط بين اللغة والفكر.

2- دراسة الباحثة مرآب رب راضيا (2016م)، بعنوان: تعليم مفردات اللغة العربية للأطفال في روضة "تأديب الآمين" بنجرماسين في ضوء علم اللغة النفسي، اكتساب اللغة الثانية، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانج.

هدفت إلى وصف كيفية تعليم اللغة العربية انطلاقاً من العوامل المتعلقة باللسانيات النفسية.

وانتهت إلى أن في تعليم مفردات اللغة العربية للأطفال هناك عوامل مؤثرة تتمثل في دافعهم النفسية، وبيئتهم، وكفاءات الأطفال اللغوية.

3- دراسة آمنة علي النعيمي (2019م)، بعنوان: اكتساب اللغة في ضوء علم اللغة النفسي، مجلة دراسات، جامعة عمار ثلجي بالأغواط - الجزائر، العدد 82.

هدفت الدراسة إلى وصف نتائج وصول الدراسات النفسية اللغوية إلى نظرية متكاملة لتيسير تعلم اللغة الثانية، انطلاقاً من فهم كيفية اكتساب اللغة الأولى، وذلك من خلال الاستعانة بالمنجزات الطبية العصبية والنفسية، فجاءت الدراسة بمنهج تحليلي لوصف اكتساب اللغة في ضوء علم اللغة النفسي.

4- دراسة دايلي خيرة (2021)، بعنوان: دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، أطروحة دكتوراه في مجال اللسانيات التطبيقية، من كلية الآداب واللغات، بجامعة مصطفى إسمطلي بالجزائر.

هدفت الباحثة إلى بيان دور النظريات النفسية للغة في فتح المجال لانتقاء الطرائق التعليمية المناسبة لقدرات المتعلم العقلية واللغوية المراعية لحاجاته السيكلوجية.

وانتهت إلى بعض النتائج، منها:

- للسانيات النفسية دور أساسي في تحليل تعليمية اللغة عامة واللغة العربية على وجه الخصوص ، فاستعانة المعلم بالنظريات النفسية تسهل عليه إدراك العملية التلقظية للمتعلم وتحديد العناصر اللسانية المتحركة في نظام اللغة العربية (أنشطة وروافد) المراد تعليمها.

- اللسانيات النفسية مساعد مهني لمعلم اللغة العربية لأنها تزوده بالأسس المعرفية التي تمكنه من إدراك كيفية إنتاج متعلم اللغة الجمل، كونه اكتسب بشكل ضمني قواعد اللغة العربية الكامنة ضمن كفاياته اللغوية.

- أن التقاطع المنهجي القائم بين اللغويات وعلم النفس أثر ثما را مجدية في مجال تعليمية اللّغة ، وذلك بمعرفة العوامل السيكلوجية التي من شأنها عرقلة التحصيل اللغوي للطلاب، وتقديم خطط علاجية لأصحاب الأم ا رض الكلامية واللّغوية والنطقية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

وقد لاحظت أنّ الدراسات سالفة الذكر قد اقتصرت على جانب معيّن من موضوع دراستنا، لذلك فقد اتّسمت بالجزئية ، ولم تشتمل على كل الأسس والوسائل التي تصل بين علم اللغة النفسي وتعليم اللغات، ومن هنا فقد حاولت قدر الإمكان الإحاطة بكل الأسس والوسائل ذات الصلة باللسانيات النفسية و تعليم اللّغات، مثل: الدوافع والميول النفسية في تعلم اللغة- الفروق الفردية وأثرها في تفعيل القدرات اللغوية للمتعلم- الحاجات النفسية ودورها في تعليم مهارات اللغة- بيان أثر الوظائف العاطفية للغة في تعليمها- استخدام العادات اللفظية في تعليم اللغة- استخدام مبدأ التدرج في إثراء الحصيلة اللغوية لمتعلم اللغة وغيرها.

خطة البحث:

تتكون الدراسة من تمهيد ومبحثين، ويعقبهما خاتمة، على النحو الآتي:

تمهيد: تحديد مفاهيم الدراسة

أولاً: مفهوم تعليم اللغة

ثانياً: مفهوم اللسانيات النفسية

المبحث الأول: الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية في اللسانيات النفسية

المطلب الأول: نظريات اللسانيات النفسية وروادها

المطلب الثاني: العلاقة بين علم اللغة وعلم اللغة النفسي

المبحث الثاني: مرتكزات تعليم اللغة في ضوء اللسانيات النفسية

المطلب الأول: الأسس النفسية لتعليم مهارات اللغة

المطلب الثاني: الوسائل المساعدة لتعليم اللّغة في ضوء اللسانيات النفسيّة

الخاتمة، وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

تمهيد: تحديد مفاهيم الدراسة

تعد اللسانيات النفسية نقطة التقاطع والتفاعل بين علمي اللغة والنفس، حيث يشترك العلمان في العديد من القضايا والإشكاليات، ومن بين أهم هذه القضايا قضية تعليم اللغة، حيث تهتم اللسانيات النفسية بالسلوك اللغوي عند الإنسان من خلال ثلاثة جوانب رئيسية؛ هي: اكتساب اللغة، وفهمها، وإنتاجها.

وتلك هي المراحل المتدرجة في تعليم أي لغة طبيعية، ولذلك فقد تناولت في هذا التمهيد المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها هذا البحث، وهي: مفهوم تعليم اللغة، و مفهوم اللسانيات النفسية. مع بيان العلاقة بينهما، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم تعليم اللغة

يشير مصطلح التعليم إلى أنه " الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم)، أو وجداني (قيم، مواقف)"⁽¹⁾.

ويرتكز تأسيس الأرضية العلمية للمادة المراد تعليمها على ضرورة تحقيق بعدين:

- البعد الاستمولوجي، وهو يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها و بنيتها و منطقها.
 - البعد البيداغوجي، وهو يرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة و مشكلات تعلمها⁽²⁾.
- ويرى الباحثون أن الدارس في مجالات تعليم اللغة عليه أن يشتغل بواسطة البحث اللساني على مستويين:
- مستوى نظري: حيث تقدم له اللسانيات إطاراً نظرياً يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراساتها.
 - مستوى منهجي، حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الأدائية في تعليم وتعلم اللغة.⁽³⁾
- وفي ضوء العلاقة بين تعليم اللغة واللسانيات يرى (دونيس جبرار) أن معلم اللغة عليه أن يستحضر دائماً ثلاثة أفكار أساسية:
- ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكثف بتعليم لغة ما.
 - ليس مرتبطاً بأي نظرية خاصة كعلاقة اللساني، فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة لوضعه التعليمي.
 - المشاكل المترتبة عن مهنته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هنالك مشاكل نفسية عليه أن يراها يحكم تعامله مع العنصر البشري.⁽⁴⁾

وأرى أن التطور الذي حدث في اللسانيات وفي تقسيمها إلى مجالات مختلفة سمح بإحداث التفاعل مع تعليم اللغة، وساعد على تطوير عملية التعليم والتعلم نظرياً ومنهجياً، فقد عمدت اللسانيات في مجاليها النفسي والاجتماعي إلى تطوير البحث في تعليم اللغة وتعلمها، حيث أصبح الاهتمام ينحصر فقط في كيفية تدريس المحتويات، بل شمل أيضاً مكونات العملية التعليمية -التعليمية ككل، ومنها المتعلم والمدرس والمادة التعليمية وفعل التدريس والشروط السيكلوجية والثقافية.⁽⁵⁾

ثانياً: مفهوم اللسانيات النفسية

(1) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب، الطبعة الأولى، 1994م، ص 256.

(2) المرجع السابق، ص 71.

(3) على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدار البيضاء- المغرب، الطبعة الأولى، 1998م، ص 6.

(4) مصطفى طويل، اللسانيات التطبيقية، المفهوم والنشأة والتطور، على الرابط الإلكتروني: <https://moodle.univ-chlef.dz/ar/course/info.php?id=1426>

(5) على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، ص 103.

تعد اللسانيات النفسية (Psycholinguistics) موضوعاً للعديد من التعاريف؛ من بينها القول بأنها العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم في أثناء استعمال الإنسان للغة فهما وإنتاجاً، كما يهتم باكتساب اللغة نفسها.⁽¹⁾ وهو تعريف جامع تنضوي تحته كل العمليات التي تتم في إطار هذه العلاقات؛ مثل اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها. وهناك من يعرفه على أنه: "علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللغة واستعمالها التي بها يكتسب الإنسان اللغة."⁽²⁾.

كما تعرف بأنها: دراسة اللغة الإنسانية وفهمها وإنتاجها واكتسابها.⁽³⁾

بناء على التعاريف السابقة حول مفهوم اللسانيات النفسية يتضح للباحثة أن هناك علاقة بين اللغة والنفس، وبين الكلام والعقل، والحق أن " هذا التقارب بين الظاهرة النفسية والظاهرة اللغوية ليس بجدید ، فمنذ أن كان الاهتمام بالظاهرة اللغوية كان التصور النفسي لهذه الظاهرة حاضراً حضوراً دائماً في أي مبحث يسعى إلى استكشاف حقيقة هذه الظاهرة الإنسانية ."⁽⁴⁾

المبحث الأول: الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية في اللسانيات النفسية

يعرض هذا المبحث اتجاهات "اللسانيات النفسية" التي تعد منطقة الترابط بين علم اللغة وعلم النفس، وذلك من خلال الوقوف على أبرز النظريات اللسانية النفسية التي عنيت بالعلاقة بين علم اللغة وعلم النفس.

المطلب الأول: نظريات اللسانيات النفسية وروادها

بدأت الدراسات النفسية للغة خطواتها الأولى من خلال المدرسة الإنجليزية التجريبية، وعلى رأسها "جيمس مل" وابنه "جون ستيوارت مل" التي رأت أن العمليات العقلية تتم بناء على نوع من الترابط.⁽⁵⁾

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بلغ اهتمام علماء النفس باللغة مع دراسات مجموعة من العلماء البارزين الذين قدموا عدة نظريات جديدة بالذكر، وهي:

أولاً: النظرية السلوكية: وهي التي تبلورت في أعمال واطسون وعالم اللغة بلومفيلد، يُعدّ جون بروكس واطسون John Broadus Watson من رواد المدرسة السلوكية، وعدّ اللغة هي الكلام المنطوق عملاً، وعدّ التفكير نوعاً من الكلام الداخلي.

كما أنه اعتبر أن جميع الأنشطة التربوية كالتفكير والقصد والتخيل مجرد سلوكيات تنشأ كاستجابة لمثيرات معينة، بحيث تشكل الارتباطات بين المثيرات والحوادث النفسية والاستجابة بطريقة آلية ميكانيكية، ويعد مبدأ الاقتران المبدأ الرئيسي الذي ارتكزت عليه النظرية السلوكية لواطسون، وتتميز هذه المدرسة بمجموعة خصائص شكلت المراكز التي انطلقت منها، وهي تتمثل في:⁽⁶⁾

- التجريبية: وأهم مصادر المعرفة هي الملاحظة والخبرة، بحيث تخضع للتحليل الموضوعي القائم على التجريب، و تركز التجريبية على المظاهر التالية:

- 1- المعرفة الحسية : وتتمثل في أن جميع المعلومات تأتي عن طريق الحواس.
- 2- الارتباطية: وتتمثل في المعرفة أو الأفكار العقلية التي تتجمع معاً وفقاً لمبدأ الاقتران.

(1) السيد محمود أحمد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، الطبعة الثانية، 1996م، ص 12.

(2) غازي مختار طليمات: في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، الطبعة الثانية، 2000، ص 30.

(3) جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجو ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، د ت، د ط، ص 9.

(4) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، 2013م، ص 149.

(5) جمعة السيد يوسف، سيكلوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت ، 1995م. ص 19.

(6) عماد عبد الرحمن الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، 2012م. ص 88.

- 3- الاختزالية: و تتمثل في الأفكار المعقدة التي يمكن أن تختزل في أفكار بسيطة .
- 4- الآلية أو الميكانيكية: و تتمثل في أن العقل يتشكل من عناصر بسيطة تترايط معا وفقا لمبدأ ميكانيكي.
- الحتمية: يؤكد هذا المبدأ على أن هناك أسبابا حقيقية تقف وراء الظواهر التي حدثت، و بهذا يرى أصحاب النظرية أن السلوك هو أي استجابة أو نشاط قابل للملاحظة، تقوم به العضوية تجاه مثير، أي تقوم على معادلة مثير- استجابة التي وضعها ادوارد ثورندايك.

ثانيا: دراسات سكينر: أشارت تجارب بورهوس فردريك سكينر B.F.Skinner إلى اللغة على أنها شكل من أشكال السلوك من خلال تكوين عادات التي تتدخل فيها المدعمات المتباعدة بين المثيرات والاستجابات لأن السلوك اللغوي في نظرهم كأى سلوك آخر هو في النهاية نتيجة عملية تدعيم.⁽¹⁾

فالطفل أثناء اكتسابه اللغة يحتاج إلى دعم من طرف محيطه كإظهار سرورهم عند إصداره أصوات لغوية تثير فيهم الإعجاب بأشكال مختلفة كالابتسامة أو التصفيق أو القبلات أو الأحضان وغيرها من أشكال التعبير الوجداني الانفعالي وهذا ما يسمى بالتدعيم الإيجابي إذ يُعزّز له الثقة بالنفس ويدفعه بأن يستجيب لذلك بتكرار ما أعجب الأهل ويُركّز على التركيبات اللغوية الصحيحة. " وهذا ما أكدّه عالم النفس جيروم برونر الذي لا ينكر وجود قدرة لغوية موروثّة لدى الطفل، ولكن لكي يكتسب اللغة الأم فإنّه يحتاج إلى بيئة لغوية مناسبة ، وإذا كان بالإمكان تسمية القدرة اللغوية الموروثة بآلية اكتساب اللغة فإنّ البيئة اللغوية اللازمة لاشتغال تلك الآلية يمكن تسميتها بنظام إسناد أو تعضيد اكتساب اللغة⁽²⁾."

ثالثا: نظرية جان بياجيه: ما ينبغي التأكيد عليه أنّ أفكار بياجيه كلها تدور حول مفهوم واحد وهو المعرفة، وأنّ نظريته نظرية معرفية محضة حيث انصبت اهتماماته على البحث في تطوره المعرفي، وهو حين يبحث في اللغة إنّما يبحث فيها عمّا يكشف عن سمات التفكير في مراحل المتعاقبة فلا يتصور إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، ولا إمكانية استعمال الوسيلة اللفظية استعمالاً كاملاً إلّا عند تكوين العمليات الفكرية.⁽³⁾

وهناك عامل أساسي يتدخل في العملية التعليمية حسب بياجيه وهو عامل الموازنة (Equilibration) أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتفرقة في تنظيم معرفي غير متناقض تساعد على فهم ما يلاحظه وتُمكنه تدريجياً من الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأشياء المحيطة به.⁽⁴⁾

رابعا: نظرية تشومسكي: لقد أولت هذه النظرية اهتماماً بعملية الربط بين المعرفة اللغوية والتكوينات البيولوجية للإنسان وأنّ العامل الجيني هو الذي تأثّر على قدرة الإنسان فما يتمتع به الكائن البشري من عقل يؤهله من إدراك اللغة وتكوينها والإبداع فيها كما أنّ العقل البشري يمتلك نظاماً من القواعد هي التي توجه الكلام الفعلي المنطوق.⁽⁵⁾

(1) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان، الطبعة الأولى، 1993م، ص 74.

(2) ينظر : علي القاسمي ، الطفل واكتساب اللغة (بين النظرية والتطبيق)، الجمهورية العربية السورية، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السادس، 2007م، ص 114.

(3) ينظر : حفيظة تازورتي ، اكتساب اللغة العربيّة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2012م، ص 65.

(4) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص 79.

(5) ينظر : نعيم تشومسكي ، اللغة والمسؤولية ، ترجمة: حسام البهنساوي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، الطبعة الثانية، 2006م، ص 15.

فالنظرية التي قدمها نعوم تشومسكي وعرفت بالنظرية التوليدية التحويلية، والتي يقترن فيها مفهوم الدلالة بمفهوم التأويل؛ وقد ارتبط هذا الاقتراح بين الدلالة والتأويل من خلال التمييز الذي قدمه تشومسكي بين البنية السطحية (Surface Structure)، والبنية العميقة (Deep Structure)، وهو التمييز الذي يقسم الدلالة إلى قسمين: دلالة توليدية - دلالة تأويلية⁽¹⁾.

إذ تركز النظرية على أن البنية العميقة هي مصدر الدلالة التأويلية للعبارة اللغوية. فينظر إلى البنية العميقة على أنها: "شكل تجريدي داخلي يعكس العمليات الفكرية، ويمثل التفسير الدلالي الذي تشتق منه البنية السطحية من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية، وأما البنية السطحية فتتمثل الدلالة التوليدية؛ إذ إنها تمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل؛ أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من الأصوات أو الرموز"⁽²⁾.

وبذلك تقوم الدلالة التأويلية على مبدئين أساسيين في كل اللغات الإنسانية؛ وهما: (التحويل Transformational) (التوليد Generation) فالتوليد هو "انبثاق تركيب أو مجموعة من التراكيب من جملة هي الأصل"⁽³⁾. أما التحويل فهو "قواعد اشتقاقية يكون دورها ربط التمثيل الدلالي (البنية العميقة) البنية السطحية"⁽⁴⁾. وذلك باعتبار أن الجملة التوليدية الأصل هي الممثلة لمستوى البنية العميقة، فيما تمثل الجملة المحولة مستوى البنية السطحية التي تتم عليها عمليات التحويل.

المطلب الثاني: العلاقة بين علم اللغة وعلم اللغة النفسي

فيما يتصل بعلاقة علم النفس باللغة، فقد انتقل علم النفس بموضوعات خاصة عن الدراسات النفسية يتصل معظمها بسلوك الإنسان، ومن هنا عرفه علماء النفس بأنه: "العلم الذي يدرس القوانين العامة للسلوك الإنساني"⁽⁵⁾.

ويتضح للباحثة أن علم اللغة النفسي تهتم بالسلوك اللغوي وذلك بحسب عملية الاكتساب والاستخدام، أي اكتساب اللغة والأداء اللغوي، وعلم النفس اللغوي هو نتاج التشارك المعرفي بين علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة منهم لإيجاد نظرية علمية حول عملية الاكتساب اللغوي عند الأطفال، ومن أهم الفروع المكونة لعلم اللغة النفسي هي:

- 1- **اكتساب اللغة:** ويعرف اكتساب بأنه عملية لا شعورية تكسب المتعلم معرفة حسية بقواعد اللغة التي يتعلمها⁽⁶⁾. كما يعرف بأنه نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات وسلوكات يستطيع بواسطته أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة.⁽⁷⁾
- وتعد عملية اكتساب اللغة، ولا سيما اكتساب الطفل اللغة من أهم قضايا اللسانيات النفسية، فاللغة تكتسب في مرحلة الطفولة، ولا فرق بين أطفال العالم بلغاتهم المختلفة، وذلك يعزز وجود فطرة إنسانية مشتركة تمكن الطفل من اكتساب اللغة.⁽⁸⁾

(1) مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2010م، ص124.

(2) أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2005م، ص212.

(3) المرجع السابق، ص178.

(4) مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مرجع سابق، ص124.

(5) حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص92.

(6) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، تعليم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996م، ص84.

(7) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، د ت، ص48.

(8) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، تعليم اللغة، مرجع سابق، ص21.

ويرى (ميرفي) ضرورة التمييز بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل للغة : الأولى هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين ، والثانية هي استخدام هذه اللغة .⁽¹⁾ وهذا الأمر يعنى في رأيي أن الطفل يبدأ بالأصوات ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى ، ثم تتركب هذه الكلمات لتصبح جملاً نحوية لها معنى .

2- إنتاج اللغة: يعد إنتاج اللغة من أكثر المجالات اهتماماً في العلاقة بين علم اللغة واللسانيات النفسية ، فقد اهتم علم النفس اللغوي هنا بمجالين رئيسين : الأول هو إدراك الكلام وكيف يمكن تحويل الأصوات الخام أو الفونيمات المتتابة إلى كلمات لها معنى . والمجال الثاني هو الاضطرابات التي تلحق بالكلام المنطوق ؛ سواء كانت ناتجة عن أسباب أو عوامل عضوية أو أسباب وظيفية .⁽²⁾

وتحدث العملية الكلامية في سلسلة زمنية متعاقبة بمساندة العمليات الذهنية المنتجة لعدد كبير من الكلمات والعبارات والجمل ، وعلى هذا الأساس تكتفت الدراسات الهادفة لتفسير هذا النشاط اللساني العصبي ، وذلك من خلال التحري عن الكمية الكافية من المعلومات حول إنتاج اللغة وسبل التعامل مع المجردات العقلية المبهمة ، ولعلّ أبرز تلك الدراسات هي أبحاث عالم اللغة النفسي الأمريكي " ديفيد ماكجيل " التي انطوت نحو طرح تفسير ذهني شيق للكيفية التي يحدث بها التأطير اللغوي للكلام في البداية داخل ذهن الإنسان ، والتي تتلخص في أنّ تكوين المفاهيم اللسانية يتم وفق أسلوبين متوازيين أولها تفكير نحوي والذي يتم بواسطته توليد سلسلة من الألفاظ الخاطرة ببالنا عندما نخص الذكر بكيفية البدء في اللغة ، أمّا الثاني فهو تفكير تصويري ، والذي يخلق أسلوب التواصل اللغوي الذي تغطي عليه صفة العمومية أو الشمولية والملاحظة .⁽³⁾

3- فهم اللغة: يقوم اهتمام علم النفس اللغوي بإنتاج وفهم اللغة على التركيز على القدرة الإبداعية التواصلية القائمة بين إنتاج اللغة واستخدامها ، والتي تسمح للمتكلم - المستمع من إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا نهاية لها ، والتي لم يسمعها ولم يستعملها من قبل .⁽⁴⁾

فإنّ " فهم الكلام يعد عملية عصبية نفسية لأنّه يستقبل الصوت اللغوي في مراكز السمع وتنتهي بمراكز اللغة في الدماغ ، واجتماعية لأنّه مرتبط بقدرة المتلقي وكفاياته في اللغة التي يسمعها من محدثه سواءً كانت اللغة الأصلية أو الثانية المكتسبة ."⁽⁵⁾

(1) جمعة السيد يوسف ، سيكلوجية اللغة والمرض العقلي ، مرجع سابق ، ص 86 .

(2) المرجع السابق ، ص 75 .

(3) ينظر : توماس سكوفل ، علم اللغة النفسي ، ترجمة: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان ، الرياض ، 1424هـ ، ص 59 .

(4) جمعة السيد يوسف ، سيكلوجية اللغة والمرض العقلي ، مرجع سابق ، ص 56 .

(5) ينظر : عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، علم اللغة النفسي ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر ، الرياض ، د ط ، 2006م ، ص 210 .

المبحث الثاني: مرتكزات تعليم اللغة في ضوء اللسانيات النفسية

في هذا المبحث سوف أعرض نموذجاً تطبيقياً لدور اللسانيات النفسية في تعليم اللغة العربية، من جهتي تعليم المهارات اللغوية الأربع (السماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، وكذلك الجوانب المعجمية والنحوية المكملة للجانب المهاري في اللغة .

المطلب الأول: الأسس النفسية لتعليم مهارات اللغة

تعرف المهارة اللغوية بأنها: "أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير." (1). وتنقسم مهارات اللغة العربية إلى أربعة أقسام؛ هي: مهارة الاستماع- مهارة التحدث - مهارة القراءة - مهارة الكتابة.

ثانياً: مهارة الاستماع، ودور اللسانيات النفسية في تحديد طرق تعليمها.

1- مفهوم الاستماع اصطلاحاً: يعرفه رشدي طعيمة ومحمد مناع بأنه: " عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتستنتج معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسيق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد." (2).

وتتمثل الشروط اللازمة لتحقيق الاستماع في " الاستماع بالإنصات، والفهم والإدراك مع ملاحظة نبزات الصوت المنبعث، وطريقة الأداء اللفظي... ويقوم الاستماع على عدة عمليات عقلية؛ كالاستبصار والتمييز والربط والاسترجاع والمتابعة." (3).

فالاستماع بمفهومه وشروطه التي يقوم عليها يعد عملية معقدة؛ لأنه يشتمل كما يرى علي أحمد مذكور على العمليات الذهنية الآتية: (4)
أولاً: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

ثانياً: فهم مدلول هذه الرموز.

ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق. رابعاً: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايير. خامساً: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

2- أنواع الاستماع ومهاراته اللازمة من الجانب النفسي: يمثل الاستماع عملية تواصلية إيجابية من طرف المستمع، حيث إن المفترض أن المستمع يقوم بالتفاعل مع ما يصله صوتياً من المتكلم، ويقوم بتفسيره واستنتاج المعنى من خلاله، ومن هنا فإن الاستماع هو مهارة " تستخدم فيها الأذن والذهن في إدراك ما يقرؤه الآخرون، بما يتعرف الفرد مضمون المقروء عن طريق الاستماع والإصغاء، فهي قراءة يتفرغ الذهن فيها للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها." (5).

ويمكن تقسيم أنواع الاستماع من خلال ما يشتمل عليه كل نوع من مهارات رئيسية وفرعية إلى نوعين؛ هما التمييز السمعي، والاستماع لغرض.

التمييز السمعي: وهو مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية؛ ومنها: (6)

(1) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 2000. ص 41.

(2) رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م، ص 80.

(3) فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2006، ص 167.

(4) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 84.

(5) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2014، ص 32.

(6) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 90.

-التذكر السمعي: وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين- تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة- القدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى بالدمج، وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة فيما يسمى بالإغلاق.

ويتفرع عن هذه المهارات الرئيسية بعض المهارات الخاصة الأخرى؛ أذكر منها ما يلي: (1)

-تحديد مصدر الصوت- التمييز بين النغمات الصوتية- محاكاة الأصوات المختلفة في البيئة- تعرف الأصوات العربية، وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينهما- تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتياً- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق، والمتشابهة في الصوت.

الاستماع لغرض: ويحتاج هذا النوع من الاستماع إلى معرفة بعض الأمور منها: (2).

أن فهم غرض المتحدث يعد أمراً أساسياً- أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الفهم- أن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تركيب الفكرة الرئيسة وإعادة تكوينها- أن الفهم في الاستماع يتطلب القدرة على التمييز بين النقاط الرئيسة والفرعية، ومعرفة مغزى تحقق الغرض من التفاصيل والموضحات.

ثانياً: مهارة التحدث، ودور اللسانيات النفسية في تحديد طرق تعليمها.

1-التحدث اصطلاحاً: يقدم رشدي طعيمة ومحمد مناع مفهوماً اصطلاحياً موسعاً للتحدث أو التعبير بوصفه عملية معقدة تستلزم شروطاً نفسية ولغوية وعقلية مندمجة؛ فيعرفانه بأنه: " فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين." (3). وشروط عملية النقل هي مزيج من العناصر التالية: " التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملية حل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحديث أو الفعل كهيئة جسمانية واستجابة واستماع." (4).

2-أنواع التحدث ومهاراته اللازمة من الجانب النفسي: تقسم مهارات التحدث تبعاً لارتباط إنتاج المهارة بالأنظمة اللغوية الثلاثة؛ وهي النظام الصوتي والنحوي والدلالي. ولذلك يمكن تقسيم المهارات بناءً على الجوانب الآتية: (5)

الجانب الصوتي: ويتضمن المهارات الآتية:

-نطق الكلام نطقاً صحيحاً، والتمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً؛ (مثل: ذ-ز-ظ...إلخ)- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة- التحدث بسرعة مناسبة للمستمعين- الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.

الجانب اللغوي: ويتضمن المهارات الآتية:

-امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة- الجمل متنوعة وواضحة ومفهومة- استخدام الفصحى دون تكلف، وتجنب العامية- التراكيب النحوية سليمة ومضبوطة.

الجانب الفكري: ويتضمن المهارات الآتية:

(1) انظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 91.

(2) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 84

(3) رشدي طعيمة ومحمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص 102.

(4) المرجع السابق، ص 102.

(5) انظر: أمل عبد المحسن ذكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية والتنمية البشرية، القاهرة، 2009م، ص

اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه - القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول - المعلومات متنوعة ودقيقة وصحيحة.

الجانب التفاعلي: ويتضمن المهارات الآتية:

- احترام المستمعين وإثارتهم - الاستماع بعناية لأسئلة المستمعين وآرائهم - ترك انطباع بالرضا عند المستمعين - اختتام الحديث بصورة مريحة.

ثالثاً: مهارة القراءة، ودور اللسانيات النفسية في تحديد طرق تعليمها.

1- القراءة اصطلاحاً: تعرف القراءة بأنها: "عملية عقلية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة، أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومه من القارئ، وفهم ما بين السطور واستنتاج ما وراءها، ونقد المقروء، وإصدار الحكم عليه بالقبول والاستفادة منه في تعديل السلوك، وزيادة الرصيد المعرفي، أو الرفض." (1).

2- أنواع القراءة ومهاراتها.

تعدد تقسيمات القراءة بناء على الأساس الذي يقوم عليه التقسيم؛ وما يهم الدراسة تصنيفها بحسب مناسبتها لطلاب الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في التعليم، وذلك على النحو الآتي:

القراءة الصامتة. وهي "قراءة خالية من النطق أو الهمس، أو تحريك الشفاه بها، يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظرة وإدراك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معاني مفهومة من دون نطقها بما تزحف عين القارئ فوق السطور زحفاً فتلتقط المعاني." (2). فالقارئ يعتمد في القراءة الصامتة على "رؤية الرموز وإدراك معانيها والانتقال إلى الفهم بكل أنواعه ومستوياته إلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق، وتحليل ونقد وتقويم دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعدّ الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصامتة." (3).

القراءة الجهرية. وتعرف بأنها "التقاط الرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق نطقاً صحيحاً." (4). والقراءة الجهرية هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى من التعليم، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء وذوي الخوف والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم، كما أنها تُعدّ التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة." (5).

وتختلف القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة؛ حيث يتلقى فيها القارئ ما يقرؤه "عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن. وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي أن تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى، طبيعية وخالية من التصنع والتكلف وإجهاد الصوت." (6).

ولمهارات القراءة جانبان؛ هما: جانب التعرف، وجانب الفهم. (7). وفيما يلي توضيح لهذين الجانبين:

والتعرف هو "إدراك الرموز المطبوعة بصرياً، بالإضافة إلى فهم المعنى." (1). وهو يتضمن المهارات الآتية: (2)

(1) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، مرجع سابق، ص 23.

(2) المرجع السابق، ص 31.

(3) حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، د. ط، 2011، ص 60.

(4) المرجع السابق، ص 57.

(5) حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، مرجع سابق، ص 69.

(6) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2011م، ص 87.

(7) رشدي طعيمة - محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص 126.

- الإدراك البصري للحروف - الإدراك السمعي للحروف - الربط بين شكل الحرف وصوته - تمييز الكلمات .
 أما الفهم في القراءة فيشمل " الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. " (3) . ومن أهم مهارات الفهم ما يلي: (4)
 إعطاء الرمز معناه، والقدرة على ربط المعنى باللفظ - فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها - فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى المناسب - الوعي بالوحدة الفكرية للنص المقروء - تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية - القدرة على الاستنتاج وفهم اتجاه الكاتب - القدرة على تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب والحالة المزاجية - القدرة على تطبيق الأفكار، وإضافة أفكار جديدة:
 ويعني سرد هذه المهارات التعليمية للقراءة أنها تتضمن مهارات تعين على نضج التفكير لدى الطلاب، إذ يرى ثورنديل أن " قراءة فقرة تتضمن القيام بالتنظيم والتخيل اللذين يحدثان في التفكير، وتتضمن القراءة التعلم، وردة الفعل والحكم والتحليل والتركيب وحل المشكلات، الاختيار، الاستدلال، والتنظيم والمقارنة بين البيانات، بيان العلاقات والارتباطات والتقويم النافذ للمقروء، كما تتضمن الانتباه والتجريد والتعميم، والفهم والتركيز والقياس. " (5) .

رابعا: مهارة الكتابة، ودور اللسانيات النفسية في تحديد طرق تعليمها.

1- الكتابة اصطلاحا: تعرف الكتابة بأنها: " الكتابة ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث، وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئ والكاتبين. " (6) .

2- مهارات الكتابة. يمكن تقسيم مهارات الكتابة إلى قسمين اثنين:

المهارات العامة: وتشتمل على ما يلي: (7)

- كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة - كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف - وضع علامات الترقيم في مواضعها - الرسم الواضح الجميل - للخط - للحروف - والكلمات والجمل - نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا - مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها - مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة.
 المهارات الخاصة: وتشتمل ما يلي: (8)

- صحة اللغة وسلامة التعبير بمراعاة القواعد النحوية واللغوية - الترابط والتجانس وتسلسل المعاني، وأن يحسن التخلص من فكرة إلى أخرى - حسن التنظيم والتقسيم من خلال التنظيم الفكري والتقسيم الهيكلي لجوانب الأداء التعبيري - الجمع بين المتعة والفائدة مما يجعل

=

- (1) المرجع السابق ، ص 126.
- (2) المرجع السابق ، ص 126.
- (3) المرجع السابق ، ص 126.
- (4) المرجع السابق ، ص 127.
- (5) راتب قاسم عاشور - محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثالثة، 2013م، ص 64.
- (6) فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2011، ص 69.
- (7) انظر: راتب قاسم - محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 207.
- (8) فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، مرجع سابق، ص 129 - 131. بتصرف.

القارئ مشدودا لما سيأتي من أحداث- الإقناع والتأثير، وأن يتخذ من الأدلة والبراهين والحقائق الثابتة أسلوبا للتوضيح والتدليل على ما يقول- التجربة الإنسانية، فتشقيق الموضوع وبيان تفصيلاته تحتاج إلى فكر مطلع ورأي وتجربة مستمدة من الحياة.

المطلب الثاني: الوسائل المساعدة لتعليم اللغة في ضوء اللسانيات النفسية

لا جدال في أهمية البعد العاطفي، والاستعداد الذهني، والدافعية لتعلم لغة ما، وقد أشارت المدرسة السلوكية فيما يتعلق أثر العاطفة في اكتساب اللغة الأم، حيث يرى العالم السلوكي ماورر " أن العاطفة قد تؤدي دورا أساسيا في اكتساب لغة الأهل من خلال تجاربه على الطيور التي تتكلم مثل الببغاء والأطفال الذين يتعلمون لغة الأهل إلى النظرية الآلية، أو نظرية رضا الذات، فلقد اعتقد أن الطفل يشعر بدفع عاطفي اتجاه أمه التي يسمع منها الكلمات لأول مرة." (1).

ومن هنا كان لافتقاد هذا العنصر النفسي الأساسي في جانب المتعلم، مظهرا لتجلي العديد من مشكلات تعليم اللغات، وهي ما يمكن أن نسميها مظاهر الضعف في التحصيل، وهي ما يمكن أن نبرز أبعادها النفسية، وطرق علاجها من خلال اللسانيات النفسية في الصفحات القادمة.

أولا: مظاهر الضعف في مهارة الاستماع من الوجهة النفسية: يرى رشدي طعيمة ومحمد مناع أن هناك إهمالا في تدريس مهارة الاستماع، وهذا الإهمال يرجع للعوامل الآتية: (2)

- عدم اهتمام المعلم، وعدم معرفته بطبيعة عملية الاستماع باعتبارها نشاطا فكريا كعملية القراءة.
- افتراض أن الطفل ينمو كمستمع جيد دون تعلم مقصود، وقدرته على السماع تجعله قادرا على الاستماع.
- الاعتقادات الخاطئة والأساليب التربوية غير الصحيحة؛ مثل الاعتقاد بأن:
- مهارة الاستماع كغيرها من المهارات تنمو بشكل طبيعي كالمنشي أو الكلام- مهارة الاستماع تستعصي على البحث العلمي والقياس الكمي- السماع هو الاستماع ولا فرق كبير بينهما- الإنسان يقضي معظم وقته متكلماً أو قارئاً أكثر منه سامعاً- قلة البحث العلمي الذي أجري في ميدان الاستماع- عدم تدريب المعلمين على تدريس الاستماع- عدم توفير أدوات موضوعية لقياس الاستماع، وتقويم مستوى التلاميذ فيه.

ويمكن رصد أهم معوقات تدريس مهارة الاستماع في النقاط التالية: (3)

- التشتت: " فالنص المسموع يتلقاه الطالب مرة واحدة، فضلا عن أن مهارة الاستماع تستدعي تركيز الذهن والإنصات مع وجود عوائق تشتت الانتباه، ومن الواضح أن وجود كلمة واحدة لا يعرف الطالب معناها يشوش على اتصاله مع النص." (4).
- الملل: ينبغي أن يكون المستمع شغوفاً بمتابعة الحديث، ومستقبلاً نشطاً، حتى إذا أصابه الملل من المتكلم ولم يجد ما يشجع شغفه استمر في الاستماع أيضاً، وإن أي وقفة للسامع يسببها الملل تؤدي إلى فشل عملية الاستماع.
- عدم التحمل: إن الاستماع الجيد يتطلب الكثير من المستمع، ومن ثم كانت أهمية إعداد المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيدها على التحمل والإنصات والمتابعة والتفاعل أمراً ضرورياً ليحدث الاستماع الجيد.
- التحامل: قد يواجه المستمع الجيد بعض الأخطاء الصغيرة للمتكلم، ولكن هذه الأنماط من السلوك اللغوي لا ينصرف بها المستمع عن أفكار المتكلم، أما المستمع المغالي في النقد فكثيرا ما ينصرف عن لب الحديث، بمجرد شعوره بخطأ صغير في البناء أو النطق.

(1) جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، ص 107.

(2) رشدي طعيمة - محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص 81-82.

(3) رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص 89-90 بتصرف.

(4) عبدالكريم أحمد الحيازي، بناء المهارات اللغوية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى، الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 2010، ص 491.

- البلادة: ينبغي أن يستحث المستمع نفسه دائما على فهم الحديث، وإتباع المعاني، وتحليل وتركيب الفكرة الرئيسية وإدراك مكوناتها من الأفكار الجزئية، ولا يكتمل نشاط المستمع إلا إذا كان قادرا بعد الاستماع على إعطاء ملخص واف لما يسمعه.
- التسرع في البحث عما هو متوقع: ينصرف كثير من الناس عن استماع المتكلم بمجرد عدم تحقيق ميلهم في الاستماع، أو ينصرفون باستنتاجاتهم عن المعنى، ولكن ينبغي أن يفهم الكلام قبل أن يفسر، ولعل وقت المقارنة بين ما قيل بالفعل، وبين ما يمكن أن يقال لا يأتي إلا بعد الانتظار حتى يكمل المتحدث فكرته وينتهي من حديثه.
- طرق علاج مظاهر الضعف في مهارة الاستماع:** وللتمكن من علاج مثل هذه الصعوبات التي تواجه التلاميذ في إتقان مهارة الاستماع، والتمتع بالقدرة على التمييز بين أصوات الكلمات المسموعة والمقروءة، فإنه ينبغي على المعلم تطبيق المبادئ التربوية الآتية:
أن يبدأ المعلم مع المستويات الدنيا تدريجيا إلى المستويات العليا في الاستماع.
ويتم ذلك من خلال " تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث." (1).

تهيئة المناخ النفسي للملائم للاستماع:

- ويتم ذلك من خلال " إثارة وعي التلاميذ بأهمية الاستماع والاهتمام به، إذ ينبغي أن يعلموا أن مهارات الاستماع يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات حسنة يمكن تعلمها، وأن السيطرة عليها تسهم في إثراء حياة الفرد. كذلك يتيح المعلم للتلاميذ فرصا عديدة للكلام عن الأشياء والخبرات التي تستهويهم، ويشجعهم على مشاركة بعضهم البعض الخبرات والهوايات والمعلومات التي يميلون إليها." (2).
- خلق الجو الملائم من المعلم للاستماع الجيد من الطلاب.
- ويتم ذلك من خلال " أن يهيئ المعلم لتلاميذه إمكانيات الاستماع الجيد؛ كأن يعزل مصادر التششت، أو يجلسهم في مكان مغلق، أو يستخدم الأجهزة المختلفة في تعليمهم الاستماع." (3).

إرشاد الطلاب إلى أهم صفات المستمع الجيد المتمثلة في الآتي: (4)

- أن يتطلع التلميذ المستمع إلى المتكلم- أن تكون لديه الرغبة في مشاركة المتكلم المسؤولية- أن يكون محددا للهدف ويعرف لماذا يستمع- أن يكيف نفسه لسرعة المتكلم ويركز في الانتباه- أن يجلس في المكان المناسب الذي يجنبه المشوشات- فهم ما يستمع إليه جيدا قبل إصدار الحكم عليه- متابعة الأمثلة والأدلة بعناية- تذكر النقاط المهمة في الحديث الذي يستمع إليه- معرفة هدف الحديث وتحديد أغراض المتكلم.

ثانيا: مظاهر الضعف في مهارة التحدث: يظهر عجز الطلاب في التحدث عبر بعض المعوقات التي يمكن تقسيمها على النحو الآتي:

معوقات تتصل بالموقف الكلامي: ومنها: (5)

- الصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة- الخجل والتوتر والانفعال الزائد.

معوقات تتصل بالمتعلم: ومنها ما يلي: (6)

(1) رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، مرجع سابق، ص 88.

(2) المرجع السابق، ص 87.

(3) المرجع السابق، ص 91.

(4) المرجع السابق، ص 84.

(5) أمل عبد المحسن ذكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، مرجع سابق، ص 135.

(6) المرجع السابق، ص 136.

-العجز عن التنغيم والتعبير الصوتي عن المعنى- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة- الجمل الضعيفة، والكلام كلمة كلمة- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث- استخدام أدوات للربط بشكل غير سليم.

طرق علاج الضعف في مهارة التحدث من الوجهة النفسية: لا بد لمقومات علاج الضعف الذي يصيب مهارة التحدث لدى المتعلم أن تستند على عاملين؛ هما: العامل الوظيفي الذي يتمثل في التعريف بأصوات اللغة وألفاظها وتراكيبها، والعامل الأدائي الذي يعتمد على استخدام الكفاءة اللغوية في مواقف اتصالية حية.⁽¹⁾ وهناك العديد من الطرق والاساليب العلاجية التي يمكن أن يواجه بها المعلم والتلاميذ شيوع الضعف في مهارة التعبير الشفوي؛ ومن أهمها:

توجيه التلاميذ لممارسة الكلام: فعلى المعلم أن يوجه التلاميذ دوماً نحو التعرض للمواقف التي تتطلب منهم ممارسة كلامية وتعبيراً شفويًا عن آرائهم وأفكارهم؛ ويتم ذلك من خلال " مواقف الاتصال الشفوي؛ مثل استخدام الحديث التليفوني، ومواقف المجاملة كالتهنئة والعتاب والشكر والاعتذار، وتقديم الناس بعضهم لبعض، وطلب الأشياء، والسؤال عن المكان والزمان. "⁽²⁾ . كما يمكن للمعلم أن يجعل " من هوايات التلاميذ وأنشطتهم المختلفة موضوعات للأحاديث والمناقشات التي يكتسب منها التلاميذ المصطلحات والأفكار الخاصة بهذه الهوايات. "⁽³⁾ .

ربط تدريس مهارة القراءة بمهارة التحدث: لأن " الأداء في القراءة يتفاوت بتفاوت القدرة على التعبير الشفهي، فالأطفال الذين يتحدثون لغة شفوية جيدة لديهم القدرة على القراءة والتحصيل بشكل جيد، ومن ناحية أخرى فالضعف في القدرة على القراءة يعوق نمو التعبير الشفهي. "⁽⁴⁾ .

تهيئة التلميذ للتحدث شفويًا: يقتضي ذلك الأخذ بعدة أمور؛ من أهمها:⁽⁵⁾ .

-تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات للغة- إثراء ثروته اللفظية الشفهية- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية- تحسين هجائه ونطقه- استخدامه للتعبير القصصي.

إجادة اختيار الموضوع: ويتم ذلك من خلال " إثارة التلاميذ نحو الموضوعات المحيطة بجرة الدراسة، والتي يمكن أن يدركوها بجواسهم كاللمس أو التذوق أو الاستماع أو الرؤية. "⁽⁶⁾ .

محاكاة التلاميذ لنصوص مسموعة: حيث يمكن الاعتماد على " تقديم نماذج لغوية سليمة على شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها التلاميذ ويحاكونها. "⁽⁷⁾ .

ثالثاً: مظاهر الضعف في مهارة القراءة من الوجهة النفسية: تتمثل أهم الصعوبات التي تواجه طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مهارة القراءة فيما يلي:

أولاً: ما يتعلق بالقارئ: وتتضمن بعض العيوب الجسمية والنفسية والعقلية؛ على النحو الآتي:⁽⁸⁾

- (1) المرجع السابق ، ص 91.
- (2) رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب ، مرجع سابق ص 106.
- (3) المرجع السابق ص 106.
- (4) أمل عبد المحسن ذكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، مرجع سابق، ص 99.
- (5) المرجع السابق ، ص 101.
- (6) رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب ، مرجع سابق ص 105.
- (7) أمل عبد المحسن ذكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، مرجع سابق، ص 98.
- (8) رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب ، مرجع سابق ص 144-145.

- العيوب الجسمية: وتشمل الصحة العامة، وعيوب الغدد والسمع والبصر.
 - العيوب النفسية: وهي ما تسمى بعوامل الاستعداد للقراءة؛ وتشمل الضعف في المهارات الآتية: (تصور العلاقات- متابعة تعاقب الأفكار- تنظيم المادة- قوة الذاكرة).
 - العيوب العقلية: وتتضمن مهارة الذكاء؛ فالأطفال الأذكياء يقرأون بسهولة عن الأطفال الأقل ذكاء.
- ثانياً: ما يتعلق بالقراءة الصامتة: وتتضمن صعوبة الكلمات الجديدة، والقراءة في اتجاه خاطئ. وتشمل: (1)
- تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل (الكاف والعين)- تشابه كثير من الحروف مثل (ج-ح-خ)، (ب-ت-ث)- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر- تزايد الخلط لمواضع الكلمات أو الحروف، مثل أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.
- ثالثاً: ما يتعلق بالقراءة الجهرية: ويشمل: (2)
- تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط-ت)، (س-ص)، (ذ-ظ)- تكرار الكلمة الواحدة كثيراً- الإبدال؛ كأن يضع التلميذ حرفاً مكان آخر، بأن يقرأ كلمة (يفعو) (يفعو)- القراءة المتقطعة؛ ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو الفهم الكامل للمقروء- التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية- الافتقار إلى القراءة على تجزئة المقروء إلى عبارات.
- رابعاً: ما يتعلق بمهارة الاستيعاب والفهم: وتشمل: (3)
- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى- عدم كفاية فهم معنى الجملة- القصور في إدراك تنظيم الفقرة- القصور في تذوق النص.
- طرق علاج مظاهر الضعف في مهارة القراءة في ضوء اللسانيات النفسية:** ومن أهم سبل مواجهة تلك المعوقات القرائية وعلاجها ما يتعلق بعلاقة الطالب بالمعلم، أو علاقة الطالب بالمنهج.
- أولاً: العلاج المتعلق بعلاقة الطالب بالمعلم: ويشمل ما يلي: (4)
- ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء القراءة: ويتم ذلك بتكثيف الاتصال بأسر التلاميذ لاطلاعهم على مستوى كل تلميذ، والطلب من أولياء الأمور مساعدة المدرسة في معالجة التخلف القرائي.
 - مقارنة قراءة التلميذ بقراءة زملائه: ويتم ذلك بإعداد برنامج في بداية السنة، لزيادة خبرات الطلاب، ومحاولة إيجاد مستوى متجانس بينهم.
 - استخدام مقياس لقياس القدرة القرائية لدى التلميذ: ويتم ذلك بإعداد اختبارات ذكاء لمعرفة القدرات عند كل طفل.
- ثانياً: العلاج المتعلق بعلاقة الطالب بالكتاب المقروء: ويشمل ما يلي: (5)

(1) انظر: راتب قاسم- محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 100.

(2) انظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 159-160، وانظر كذلك: راتب قاسم- محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 101.

(3) راتب قاسم- محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 100.

(4) راتب قاسم- محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 182.

(5) المرجع السابق، ص 182.

- حسن اختيار موضوعات القراءة، وجودة إعدادها والاهتمام بحسن إخراج كتاب القراءة من ناحية الطباعة والصور والضبط بالشكل وجودة الورق والغلاف.
- إسناد أمر التأليف إلى فريق مختص من ذوي الخبرة ممن لهم دراية وخبرة في مجال التأليف.
- إجراء تجارب ميدانية على الكتاب المقرر، عن طريق تدريسه لفئة معينة من التلاميذ للوقوف على ما فيه من فجوات، وكذلك إشراك المعلمين في الميدان، وأخذ آرائهم ونقدتهم، وملاحظاتهم بعين الاعتبار، ومن ثم يجب مراجعة الكتاب باستمرار بهدف تعديله وتطويره.

ثالثاً: العلاج المتعلق بالقراءة الجهرية: ويشمل ما يلي: (1)

- تشخيص الضعف: ويظهر من خلال وضع المعلم يده على موطن الضعف في النطق لدى التلميذ القارئ.
 - تحقيق الهدف النفسي من القراءة: ويظهر في أن القارئ يشعر بالثقة في نفسه حين يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه ومتخطياً حواجز التردد، والخوف والخجل التي تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته.
 - تحقيق التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ: ويظهر في أن القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة في أثناء قراءته الجهرية؛ من هذه الصفات: احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التي تتطلب إبداء الرأي.
- رابعاً: مظاهر الضعف في مهارة الكتابة من الوجهة النفسية: يواجه بعض الطلاب ممن يعانون من التأخر الدراسي في مهارة الكتابة بعضاً من المشكلات والصعوبات التي تتعلق بمهارة الكتابة، ومن أبرزها ما يلي:

- الأخطاء الإملائية: وهي تتضمن ما يلي: (2)

- 1- اختلاف النظام الصوتي عن النظام الكتابي. وتتضمن ما يلي:
 - عدم مطابقة الرسم الكتابي للصورة الصوتية: مثل بعض الحروف التي تنطق ولا تكتب، أو التي تكتب ولا تنطق - التداخل بين حروف المد، وحركات التشكيل: أي بين حروف المد وحركات الفتحة والضم والكسرة، أو بين النون والتنوين - تقارب أصوات بعض الحروف: مثل السين والصاد، والذال والضاد، والتاء والطاء.
 - 2- صعوبة التعرف على أشكال الحروف والكلمات: وهذه تتعلق بما يلي:
 - كيفية رسم الحرف منفرداً أو مركباً، في أول الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها - تأثر رسم الحروف تبعاً للموقع النحوي للكلمة: وخاصة في الكلمات المهموزة - تعدد قواعد رسم بعض الحروف: وذلك كما في قواعد رسم الهمزة.
 - أخطاء المنهج والمعلم: وهي أخطاء تتصل بالموضوعات التي يطلب من التلميذ الكتابة فيها، حيث يجب أن " تختار موضوعات التعبير ممّا يتصل بحياة التلاميذ، وممّا يعيشون فيه، ويتحمسون له، فلا تختار الموضوعات الجافة، ولا المعنوية ولا الموضوعات التقليدية". (3)
- طرق علاج الضعف في مهارات الكتابة في ضوء اللسانيات النفسية:
- علاج الضعف في مهارة الإملاء: هناك بعض المبادئ التي يمكن أن يعتمد عليها المعلم ليصل بالتلميذ إلى درجة الإتقان في مهارة الإملاء؛ وهي: (4)

(1) أمل عبد المحسن ذكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، مرجع سابق، ص 100.

(2) راتب قاسم - محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص 191.

(3) المرجع السابق، ص 191.

(4) فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، مرجع سابق، ص 196.

-استخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي- التدرج مع التلاميذ في رسم الكلمات الصعبة. وممارسة التفكير وليس الحفظ معتمدين على التدريب- من الضروري أن يتم تعلم الرسم الإملائي بشكل تكاملي مع عمليتي القراءة والكتابة- تجنب التمارين المملة أو التعجيزية في أثناء تطبيق التدريبات.

- علاج الضعف في مهارة التعبير الكتابي: تقوم طرق علاج الضعف في مهارة التعبير الكتابي على أسس نفسية وتربوية على النحو الآتي:

الأسس النفسية: وتتضمن حض الطلاب وتحريضهم على الكتابة من جانب المعلم، " وذلك بإتاحة المجال أمامهم للكتابة بما يحبون التعبير عنه، وتوجيههم بلطف إلى أصول الكتابة الصحيحة. ونشر إنتاجهم الأدبي في مجلة المدرسة، أو مجلة الحائط، وتوزيع الجوائز على أصحاب أفضل النصوص المقدمة. "(1).

الأسس التربوية: وتشمل هذه الأسس ما يلي:

حسن اختيار الموضوع: " يجب أن يتصف الموضوع المطروح بحسن الاختيار، كأن يكون من موضوعات الساعة، أو الموضوعات التي تهم الناس، أو فئات منهم، كذا الموضوعات التي توسع المدارك، وتنمي المعارف، وتدعم البرامج الدراسية. "(2).

حسن التنظيم: وهو يتضمن " التخطيط الجيد والاختيار المتقن لل فقرات، إلى جانب الوحدة والتماسك، كذا حسن اختيار الألفاظ والجملة. "(3).

التطوير: وهو " التحليل المنطقي المنظم المدعم بالشواهد والأمثلة والبراهين، إنه نوع من المناقشة الجادة والعرض الوافي للحقائق، قصد إقناع القراء بأهميته وسلامته طرحه. "(4).

الوحدة والتماسك: وتعني " أن تكون جميع جمل النص في جميع فقراته مترابطة متماسكة، تدعم الفكرة الرئيسية، وفكرتها الضابطة دون غيرها، أي دون خروج عنها، لأن كل ما يخالف ذلك يشوش القراء ويشتت أذهانهم؛ وبالتالي يضعف النص. "(5).

الخاتمة

لقد رصدت الدراسة العلاقة القائمة بين اللسانيات وعلم النفس، والتي أثمرت علم عرف بعلم اللغة النفسي، أو اللسانيات النفسية، وقد كان لهذا الفرع من اللسانيات أثره البالغ في مجال تعليم اللغات، ومن هنا كانت فكرة البحث، في أن يتناول هذا الأثر بالشرح والتحليل، والتطبيق على تعليم مهارات اللغة العربية، لما لها من أهمية كبيرة في تعلم اللغة العربية، سواء كانت لغة أساسية للمتعلم، في مراحل الطفولة، أو كانت لغة ثانية للمتعلم الأجنبي غير الناطق بها، وقد حاول البحث أن يستثمر نظريات علم النفس اللغوي، في مجالات اكتساب اللغة، وإنتاجها وفهمها في تطوير طرائق تعليم اللغة، وتحديد النظرة التربوية الساعية إلى تطوير الأداء التعليمي للغة، ولهذا وقفت الدراسة على مدى استفادة تعليم اللغة العربية من البحث اللساني النفسي.

وقد خرجت الدراسة بالنتائج والتوصيات الآتية:

النتائج:

- (1) عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة أنواعها مهاراتها أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا، الطبعة الثانية، 2009م، ص 221.
- (2) المرجع السابق، ص 31.
- (3) المرجع السابق، ص 32.
- (4) عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة للناشئة، مرجع سابق، ص 37.
- (5) المرجع السابق، ص 37.

- تمثل اللسانيات النفسية نقطة تقاطع وتفاعل بين علم اللغة وعلم النفس، لما بين هذين العلمين من تداخل واشتراك في كثير من القضايا، وتهتم اللسانيات النفسية بالسلوك اللغوي عند الإنسان، من خلال ثلاثة جوانب رئيسية؛ وهي: اكتساب اللغة- وفهمها- وإنتاجها.
- لقد عمدت اللسانيات في مجالها النفسي والاجتماعي إلى تطوير البحث في تعليم اللغة وتعلمها، حيث أصبح الاهتمام ينحصر فقط في كيفية تدريس المحتويات، بل شمل أيضا مكونات العملية التعليمية-التعليمية ككل، ومنها المتعلم والمدرس والمادة التعليمية وفعل التدريس والشروط السيكلوجية والثقافية.
- يهتم علم اللغة النفسي بالسلوك اللغوي، وذلك بحسب عملية الاكتساب والاستخدام، أي اكتساب اللغة والأداء اللغوي، وعلم النفس اللغوي هو نتاج التشارك المعرفي بين علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة منهم لإيجاد نظرية علمية حول عملية الاكتساب اللغوي عند الأطفال.
- استند البحث على تعلم مهارات اللغة؛ لأنها أكثر العناصر اللغوية تأثرا بالمنظور النفسي اللغوي، حيث إنها تعتمد على المرتكزات الثلاثة لتعلم اللغات؛ وهي الاكتساب، والإنتاج، والفهم.
- إن التواصل هو أهم عناصر علاج الضعف التعليمي في اكتساب مهارات اللغة بصورة عامة، ومن هنا فإن المسؤولية تقع على عاتق المعلم في ضرورة خلق بيئة تعليمية تعمل على جذب المتعلمين، من خلال استخدام استراتيجيات نفسية تساعد في زيادة القابلية والتواصل لدى الطالب.
- أكدت الدراسة على أهمية تهيئة المناخ النفسي الملائم والأجواء التربوية المساعدة في تعليم اللغة ومهاراتها، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في اكتشاف قدرات المتعلمين الكامنة داخلهم.

التوصيات:

- أهمية توجيه المعلمين بالاهتمام البالغ بالجوانب النفسية في تخطيطهم التعليمي، واستخدام طرق معالجة للضعف اللغوي من خلال أسس نفسية.
- أوصي بتوفير وسائل تعليمية نفسية تعتمد على توفير الدافعية والارتباط العاطفي بين المتعلم واللغة التي يرغب في تعلمها.
- أقترح على مطوري مناهج اللغة العربية أن يستعينوا باللسانيين المتخصصين في علم اللغة النفسي، لتطوير مناهج اللغة، ومراعاة المرتكزات النفسية، من اكتساب، وإنتاج، وفهم، في تأليف المناهج الدراسية.

قائمة المراجع

أولاً: الكتب المطبوعة:

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، د.ت.
- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، 2013م.
- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، 2000.
- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، 1996م.
- أمل عبد المحسن ذكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية والتنمية البشرية، القاهرة، 2009م.
- بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.
- توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، ترجمة: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، الرياض، 1424هـ.
- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجو ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، د.ت، د.ط.
- جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1995م.
- حفيظة تازورقي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، د.ط، 2012م.
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م.
- راتب قاسم عاشور- محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثالثة، 2013م.
- رشدي طعيمة- محمد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
- السيد محمود أحمد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، الطبعة الثانية، 1996م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، د.ط، 2006م.
- عبد الكريم أحمد الحيارى، بناء المهارات اللغوية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى، الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 2010م.
- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة أنواعها مهاراتها أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا، الطبعة الثانية، 2009م.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب، الطبعة الأولى، 1994م.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.
- على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدار البيضاء- المغرب، الطبعة الأولى، 1998م.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2006م.

- علي القاسمي ، الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق، الجمهورية العربية السورية، مجمع اللغة العربية، المؤتمر السادس، 2007م.
 - عماد عبد الرحمن الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، 2012م.
 - غازي مختار طليمات: في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، الطبعة الثانية، 2000م.
 - فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.
 - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2006م.
 - محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2014م.
 - مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2010م.
 - مؤمن، أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية، 2005م.
 - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان، الطبعة الأولى، 1993م.
 - نعيم تشومسكي ، اللغة والمسؤولية ، تر :حسام البهنساوي ، دار العلوم ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، الطبعة الثانية، 2006م.
 - نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1995م.
- ثانيا: المواقع الإلكترونية:
- مصطفى طويل، اللسانيات التطبيقية، المفهوم والنشأة والتطور ، على الرابط الإلكتروني: <https://moodle.univ-chlef.dz/ar/course/info.php?id=1426>

بحث رقم 9

المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب ومشرفيهم

الأستاذ الدكتور عائض بن سعيد الغامدي.

أستاذ القيادة والإدارة التربوية – بجامعة بيشة – المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى: التعرف على المشكلات الأكاديمية، والإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب، ومشرفيهم، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في التسجيل للدراسات العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً من طلاب الدراسات العليا، و(103) مشرفاً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتزم الباحث بتطبيق أداة الاستبيان للطلاب، والمشرفين، واستخدمت الدراسة: الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعد تطبيقه على الطلاب، والمشرفين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود مشكلات تواجه الطلاب من وجهة نظر المشرفين (كضعف وعي بعض طلاب البحث العلمي ببرامج الإحصاء، واستخراج النتائج، يواجه قصور في التزام الطلاب بالساعات المكتبية) ووجود مشكلات تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظرهم (كالمعاناة من عدم توافر مكتبة مجهزة بالكتب، والدراسات، والدوريات الحديثة، ومعاناتهم من معاملة المشرفين معهم بطريقة غير إنسانية). كما قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات، ومنها، ما يلي: عقد العديد من الدورات التدريبية لطلبة الدراسات العليا عن قواعد البحث، وأخلاقيات البحث العلمي، تدريب الطلاب على مهارات كتابة الرسائل، وقواعد اللغة العربية السليمة، عقد العديد من الورش التدريبية للمساهمة في كيفية تسجيل الطلاب المقبولين على شبكة التسجيل الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: (المشكلات الإدارية والأكاديمية، طلبة الدراسات العليا، الجامعات السعودية).

Abstract:

The study aimed to: Know the academic and administrative problems facing graduate students from the students' point of view and their supervisors, The study also aimed to identify the obstacles that face graduate students in registering for postgraduate studies. The study used the descriptive approach, and the study sample consisted of (133) students Of postgraduate students, and (103) supervisors from faculty members in Saudi universities, and the researcher was committed to applying the questionnaire tool to students and supervisors. The study used the questionnaire as a tool to collect data after applying it to students and supervisors. The study reached a set of results, the most important of which are: the existence of problems facing students from the point of view of supervisors (such as the lack of awareness of some students of scientific research in statistical programs, and the extraction of results, facing a deficiency in students' commitment to office hours) and the existence of problems facing graduate students from their point of view (such as suffering from The lack of a library equipped with books, studies, and modern periodicals, and their suffering from the supervisors' treatment of them in an inhuman manner).The study also made some recommendations and suggestions, including the following: Holding several training courses for postgraduate students on research rules and ethics for scientific research, training students in letter writing skills, and sound Arabic grammar, holding many training workshops to contribute to how students enroll Those admitted to the electronic registration network.

Key words: (administrative and academic problems, graduate students, Saudi universities).

مقدمة:

يتسابق العالم - اليوم - لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعرفة التي تقود إلى التقدم والرفق والإزدهار، فالمعرفة العلمية تمثل مفتاحاً للنجاح، والتطور نحو الأفضل، ومعرفة الحقائق تساعد الإنسان على فهم المسائل، والقضايا التي تواجهه في حياته العملية، ويتعلم منها كيف يتخطى العقبات التي تحول دون بلوغه الأهداف المنشودة، واتخاذ إجراءات جديدة تمكنه من تحقيق أمانه في الحياة.

ويحتل البحث العلمي في الوقت الراهن، مكاناً بارزاً في تقدم النهضة العلمية، وتطورها، حيث يسهم الباحثون في الكشف عن كل ما هو جديد، ويصب في رصيد المعرفة الإنسانية، وتعتبر المؤسسات الأكاديمية هي المراكز الرئيسية لهذا النشاط العلمي الحيوي بما لها من وظيفة أساسية في رعاية وتشجيع البحث العلمي وتنشيطه، وتدريب الطلبة حتى يتمكنوا من القيام بهذه المهمة على أكمل وجه.

والبحث العلمي أحد الوظائف الرئيسة للتعليم الجامعي بجانب وظيفتي التعليم وخدمة المجتمع، كما يعد من أبرز المواضيع التي اهتم بها مخطوطو السياسات التعليمية، والتنمية في دول العالم النامي والمتقدم على حد سواء، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به في الإسراع بتحقيق مطالب التنمية، حيث أصبح أحد الوسائل الرئيسة لتتبع أي دولة مكاناً مرموقاً في هذا العالم، وأحد المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم وريقها (الأيوبي، 1985:8).

والبحث العلمي هو محاولة اكتشاف المعرفة، والتنقيب عنها، والعمل على تنميتها، وفحصها، وتدقيقها بتقصٍ، ونقد عميق من أجل عرضها عرضاً مكتملاً بذكاء، وإدراك لتسير في ركب الحضارة العالمية (زولبخة، 2017:285).

والتعليم - في الوقت الحاضر - أصبح سلاحاً، وميداناً للصراع الدولي، حيث ينطلق من خلال كل ميادين الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، ولذلك لجأت كثير من الدول إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية (عافل، 1989:149:151).

وواقع الحال يشير إلى أن الدول المتقدمة تعتمد إلى استقطاب الطاقات من جميع أنحاء العالم، طمعاً في المزيد من الاستكشافات، والتطور العلمي الذي يؤمن لها المزيد من السيطرة على الموارد واستغلال الطبيعة المحيطة، وبالتالي البقاء على رأس الهرم الأممي كدول متقدمة وغنية، واعتماد هذا الأسلوب إنما يدل على مستوى الفهم الذي توصل إليه هؤلاء من امتلاك أسباب العلم هو السبيل إلى امتلاك القوة وأسباب الحياة الرغيدة، فلم يخلوا على العلم، وأمدوه بما يلزم من الأموال، والطاقات، على عكس الدول النامية التي تعتبر العلم والتعليم جزء من الاستهلاك تسعى لتقليصه قدر المستطاع.

كما إن التسارع، والتدفق المعرفي في القرن الحادي، والعشرين، والاستجابة لتحديات الانفتاح، والعولمة، والاقتصاد المعرفي يتطلبان، تغييرات جذرية في التعليم العالي في الجامعات، وبعض مظاهر هذا التغيير هو الاتجاه نحو مزيد من الفاعلية والتطوير، والتحسين في برلمج الدراسات العليا، وحل مشكلاتها؛ كما لاحظ الباحث من خلال الملاحظة الميدانية وجود العديد من المشكلات الأكاديمية، والإدارية التي يعاني منها الباحثين، وتنعكس بالسلب على مستقبل البحث العلمي مما قد يقلل من شأنه، أو يعوق تعميم نتائجه، والاستفادة منه في المجال الميداني، والمجتمعي (الشرمان، 2010).

حيث يوجد علاقة وطيدة بين القطاع العلمي، وقطاع المجتمع، وخدماته لذا يسعى الباحث إلى إزالة العديد من العقبات، والصعوبات التي تقلل من فائدة الدراسات العليا، والتي تهدف إلى خدمة المجتمع وجمهوره.

والنهوض بالبحوث العلمية لا يتحقق له النجاح إلا إذا توافرت له عدة شروط أهمها: توفر الدعم المادي، وإعداد الكفاءات، ووجود قاعدة قوية، وعريضة من المعلومات العلمية.

ولذلك لابد من وجود عدد من المجالات، والدوريات والحواليات في كافة ميادين التخصص المختلفة، ليتسنى للباحث التركيز على البحث العلمي بدلاً من ضياع وقته في البحث عن كتاب، أو دورية، كما يجب ربط مراكز الأبحاث ببعضها لكي يتسنى للباحثين الإطلاع على آخر المنجزات، ومن ثم البناء عليها بدلاً من إعادة إنتاجها، أو عدم الاستفادة من نتائجها، وضياع الوقت، والجهد. بالإضافة إلى ذلك في كثير من الأحيان تطلب بعض الجامعات من الطلاب تقديم مقترح للبحث، وهو عبارة عن نموذج يتضمن موضوع البحث، والفرضيات، والإطار النظري للدراسة، وهنا يجد الباحث، أو الباحثة أنفسهم في حيرة؛ وبأني ذلك في ظل الرغبة الدامغة في سوق موضوع قيم وعلى أكمل وجه، وتلك من بين المشكلات المحورية التي تواجه طلبة الدراسات العليا. وفي ذلك يجب أن يكون الطالب مرآة نفسه، بمعنى أن يسأل نفسه: ما الموضوع الذي يمكن أن أبدأ فيه؟ وكذلك ما الإمكانيات المادية التي امتلكها في سبيل إنجاز المهمة كما يجب أن تكون؟ وفي ضوء ذلك تتم صياغة المقترح البحثي، أو موضوعات الدراسة، والتي تقيّمها اللجنة المختصة في ذلك.

ومن هنا تبدأ المشكلات التي يمكن أن يقابلها طالب الدراسات العليا سواء كانت تتعلق هذه المشكلات بأموره العلمية، أو أمور خاصة بالمشرفين، وسواء صنفنا هذه المشكلات إلى أكاديمية، أو إدارية، أو سُميت بأي مسميات أخرى، فهي لا تزيد عن أنها سوى مشكلات يعاني منها الطلبة، والمشرفين لذا يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تعرف المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر هؤلاء الطلاب ومن وجهة نظر مشرفيهم أيضاً.

مشكلة الدراسة

تهتم الجامعات السعودية بالبحث العلمي بكل تفاصيله، لذا تسعى المملكة العربية السعودية، متمثلة في إدارتها، وهيئاتها التعليمية، والوزارية في تعقب المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الجامعات السعودية المختلفة الحكومية، والخاصة، ولم يكن الأستاذ الجامعي بمعزل عن هذه المشكلات؛ فالمشكلات لا تتوقف على الطالب بعينه، ولا الأستاذ بعينه، وبطبيعة عمل الباحث، واندماجه في العمل الجامعي، والعمل بالبحث العلمي، لاحظ الباحث وجود العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلاب في مجال البحث العلمي. كما أن القصور في علاج المشكلات يؤثر بالسلب على إنجاز الباحث في مجاله، كما يؤثر ذلك على المستوى المهني، والأكاديمي للباحث، لذا سيحاول الباحث من خلال هذه الدراسة تقديم تصور للمشكلات الأكاديمية، والإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالجامعات، ومحاولة التغلب عليها.

وتهتم الدراسة الحالية بالمشكلات الأكاديمية، والإدارية التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية، والتي يتطلب تحديدها من وجه نظر المشرفين، والطلاب وتوجيه نظر الجامعات، وإدارتها إليها، على أساس أن حل هذه المشكلات من ضمن مسؤوليات الجامعة التي لا يمكن غض النظر عنها، بل تفرض على الجامعة تقديم المشورة والتوجيه إلى الطلاب؛ بهدف التوصل إلى أفضل السبل للتغلب عليها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب ومشرفيهم؟ وتفرع منه الأسئلة التالية-

1. ما مستوى المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه المشرفين على طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
2. ما المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه المشرفين على طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير: الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير: سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟
 5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير: عدد الرسائل التي أشرف عليها (أقل من 10 رسائل، أكثر من 10 رسائل)؟
 6. ما مستوى المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
 7. ما المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
 8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)؟
 9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الكلية (نظرية، عملية)؟
- وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في وجود بعض المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في عملية الإشراف، ببرامج الدراسات العليا، مما يتطلب الكشف عنها، ومن ثم محاولة التغلب عليها.
- أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة، في النقاط التالية:-

1. تناولت الدراسة موضوعاً تربوياً ذا أهمية كبرى، فهو يتصدى للمشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب داخل البيئة الجامعية، والذي يعد تلبية لما أوصت به كثير من الدراسات السابقة، والندوات، والمؤتمرات.
2. الكشف عن الاتجاهات الحديثة في مجال البحث العلمي كحقل من حقول المعرفة؛ ومن ثم إثراء النظرية الاجتماعية، وتطبيقاتها في مجال البحث العلمي.
3. تعرف جوانب الإطار الأكاديمي لتأهيل طلبة الدراسات العليا، والباحثين، وتوضيح بعض المشكلات التي تعترض عملية التأهيل، والإعداد الأكاديمي للباحثين، ومن ثم ضعف القدرة على التفكير العلمي.
4. تحديد المشكلات الرئيسية المتسببة في تأخر الطلاب في إنجاز رسائلهم العلمية في المدة التي تقررها لوائح، وأنظمة عمادة الدراسات العليا بالجامعة، وذلك للتغلب عليها، وعلى الجذب الآخر إدراك الإيجابيات، ومن ثم تدعيمها.
5. تنفيذ الدراسة أعضاء هيئة التدريس المشرفين على طلبة الدراسات العليا من خلال تعرف مشكلاتهم، وبالتالي العمل على مواجهتها.
6. يتمكن الباحث من خلال هذه الدراسة تقويم عملية البحث العلمي، والإشراف الأكاديمي بالجامعات من خلال تقديم رؤى مقترحة للتغلب على المشكلات محل الدراسة الحالية (الإدارية، الأكاديمية).

أهداف الدراسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة تحقيق العديد من الأهداف، وهي كما يلي:-

1. الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية، سواء تلك المتعلقة بطبيعة البحوث التي تجري، أو تلك التي تتعلق بالباحثين أنفسهم من حيث الحرية في اختيار الموضوع، وإبداء الرأي، والإشراف العلمي، والظروف الإدارية، والبيروقراطية، والمناخ الأكاديمي.
2. تعرف تصورات طلبة الدراسات العليا للمشكلات التي تواجههم أكاديمياً، وإدارياً.
3. الكشف عن قضايا، ومشكلات البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

4. تزويد القائمين على الدراسات العليا بالتوصيات اللازمة؛ للحد من المشكلات الأكاديمية والإدارية، وذلك للحد منها، وعلاج الآثار المترتبة عليها.

5. تعرف مدى وجود فروق دالة إحصائية بين طبيعة المشكلات التي طلبة الدراسات العليا، وفقاً لبعض المتغيرات: (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، وعدد الرسائل التي أشرف عليها).
حدود الدراسة: تشمل الدراسة الحالية الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم، والمشرفين.

2. الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ - 1442هـ.

3. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا بجامعات السعودية.

4. الحدود المكانية: الجامعات السعودية.

5. الحدود المنهجية: استخدمت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة: وتم عرضها، كالتالي:-

1. الإشراف العلمي: هو العملية التي يتم من خلالها متابعة أداء طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في رسائلهم، والعمل على تطوير مهاراتهم البحثية، وتذليل العقبات التي ربما تعوقهم علمياً في إنجاز رسائلهم من قبل أحد الأساتذة المتخصصين في المجال (المرشد، 2012، ص: 520).

ويعرفه، دليل المرشد العلمي، بأنه: العمل الأكاديمي الذي يكلف به عضو هيئة التدريس للقيام بتوجيه طالب في الدراسات العليا في مشروعه العلمي للحصول على درجة الدكتوراه، أو الماجستير من بداية اعتماد خطة المشروع حتى إنهاء إجراءات المناقشة (دليل المرشد العلمي، 1438هـ، ص: 23).

وعملية الإشراف على البحوث، والرسائل الجامعية عملية متعددة الجوانب، ومتشابكة العناصر، وليس من السهل الفصل بين عناصرها، فهي عملية تعليمية؛ لأنها تقدم للطلاب حقائق، ومفاهيم، ومعلومات جديدة، وهي عملية تنسيقية، لأنها تتم ضمن إطار منسق وتعاون وثيق بين جميع الأطراف المعنية.

وهي عملية استشارية، لأنها تقدم اقتراحات، واستشارات للطلبة الباحثين، وهي عملية فنية، وأخلاقية، وإنسانية في آنٍ واحد؛ لأنها تحتاج إلى مشرف أكاديمي مقتدر، وطالب تتوفر لديه جملة من القدرات، والكفاءات، والمهارات، مما يتيح عملية التفاعل، والتشاور، وتحقيق الإنجاز بالمستوى المطلوب (عطية، وآخرون 2011).

التعريف الإجرائي للإشراف العلمي: يعرفه الباحث إجرائياً، بأنه: هو العمل الذي يكلف به عضو هيئة التدريس للتوجيه العلمي لطلاب الدراسات العليا في دراسته، ومساعدته في اختيار مشروعه العلمي، وإعداد خطته.

2. المشكلات: صعوبة أو غموض، أو انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير، وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من حدتها، أو حلها (التل، وآخرون: 2006، 51).

التعريف الإجرائي للمشكلات، يعرفها الباحث إجرائياً، بأنها: ما يواجهه طلبة الدراسات العليا، ومشرفيهم في الجامعات السعودية، من صعوبات، وتحديات تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة بكفاية، وفعالية.

3. المشكلات الأكاديمية: هي تلك المشكلات التي يواجهها الطالب أثناء دراسته في الجامعة، والمتعلقة بالأمور الأكاديمية: كالتخصص، والكتب، وطرق التقويم، وغير ذلك من أمور ذات صبغة أكاديمية (العنقري، 2017، ص: 238).

التعريف الإجرائي للمشكلات الأكاديمية: يعرفها الباحث إجرائياً، بأنها: هي كل الصعوبات المتعلقة بالجانب الأكاديمي للطلاب، وتؤثر على تحصيله، ومسيرته الأكاديمية، مثل: الصعوبات المتعلقة بالطلاب، والأستاذ الجامعي، والمقررات الدراسية، والإرشاد الأكاديمي.

4. المشكلات الإدارية: هي الصعوبات، أو العقبات المتعلقة بالشؤون الإدارية التي تواجه الطلاب، ويشعر بصعوبة في تحصيلها، أو إنجازها (العنقري، 2017، ص: 238).

5. التعريف الإجرائي للمشكلات الإدارية: يعرفها الباحث إجرائياً، بأنها: صعوبات، أو عوائق مادية، أو معنوية، تحول دون تحقيق الهدف لها علاقة بمجالات الإدارة، مثل: القوانين، والأنظمة، والتنسيق، والتقارير السنوية للعاملين، والإعداد للمهنة، وتوفير الإمكانيات المادية، والبشرية اللازمة.

الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحث على العديد من الدراسات، والأدبيات، تمكن الباحث من الوصول إلى أهم الدراسات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بموضوع الدراسة الحالية، ويمكن إيجازها كالآتي:

1. دراسة: (سليمان، 2019) بعنوان: مشكلات طلاب السنة التحضيرية، ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها دراسة مطبقة على طالبات جامعة أم القرى؛ هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة السنة التحضيرية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية، والتعليمية التي تواجه الطلاب في السنة التحضيرية، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي للتحقق من أهداف الدراسة، طبقت الدراسة على عينة من الطالبات بلغت (102) طالبة بجامعة أم القرى.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: من أهم المشكلات الإدارية التي يعاني منها الطالبات، هو التعامل مع المختصين في السنة التحضيرية، وصعوبة التعامل مع الخدمات الخاصة بالتسجيل للمقررات، بينما كانت أهم المشكلات التعليمية لطالبات السنة التحضيرية: (ضعف الإرشاد الأكاديمي المقدم للطالبات، وضغط الواجبات، والمتطلبات الدراسية).

2. دراسة: (الروقي، 2016): بعنوان المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكلليات محافظة عفيف، وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم، هدفت الدراسة إلى: تعرف أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف أثناء فترة الدراسة، كما هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي، والتعرف على درجة الارتباط بين المشكلات ومستوى الأداء الأكاديمي لهم، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الطلاب موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية المرتبطة بـ (الأستاذ الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية، والطلاب).

وأظهرت النتائج: تدني مستوى الأداء الأكاديمي، حيث تبين أن (٥٧,٥ %) إجمالى عينة الدراسة معدلهم التراكمي يتراوح ما بين (1) إلى أقل من (2.75%) أظهرت النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم باختلاف البيانات الأولية: (الكلية، المعدل التراكمي، عدد الإنذارات الأكاديمية).

3. دراسة: (ميرزا، 2015): هدفت الدراسة إلى: معرفة المشكلات التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية بالسعودية في المجال الأكاديمي، والإداري، والفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات الجنس، والمركز الإقليمي، والبرنامج التعليمي، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عدم تمكن الطالب من مهارات اللغة الإنجليزية، وعدم وجود مراقبة لأداء الطالب المستجد، وصعوبة فهم الطالب المستجد من بعض أعضاء هيئة التدريس الناطقين باللغة الإنجليزية، وخوف الطالب من صعوبة أسئلة الاختبارات، وتسجيل الطالب اسم المقرر دون معرفة اسم أستاذ المقرر.

4. دراسة: (الشرمان، 2010): بعنوان: تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة، واليرموك للمشكلات التي تواجههم، هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة، واليرموك للمشكلات التي تواجههم، وقد تألفت عينة الدراسة من (324) طالباً، وطالبةً، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2006-2007) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مؤلفة من (53) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (المشكلات المتعلقة بالطلبة، وعضو هيئة التدريس، وإدارة الجامعة).

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن أبرز المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا: ارتفاع تكاليف الدراسة، وضعف الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية، كما بينت الدراسة: عدم وجود اختلاف في تصورات طلبة الدراسات العليا للمشكلات التي تواجههم مما يعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، والنوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي).

5. دراسة: (المجيدل، 2010): بعنوان: معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: (دراسة ميدانية، كلية التربية بصلالة نموذجاً) إلى تفصي المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة وتحول دون إنجازهم لأبحاث علمية، وانخراطهم بالبحث العلمي، وسبل التغلب على هذه المعوقات، وتذليلها.

واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي للتحقق من أهداف الدراسة، وقد اعتمد الباحث على استبيان مبدئي استطلاعي، رصد أهم المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في ميدان البحث العلمي، وتحديد المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في ميدان البحث العلمي، وتحديد محاورها بغية تصنيف هذه المعوقات، حيث تم تصنيف المعوقات بالمحاور التالية: (المعوقات المادية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات الذاتية).

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أظهرت نتائج البحث موافقة غالبية أعضاء الهيئة التدريسية بنسبة تقارب (60%) على كافة بنود الاستبانة، كما أظهرت الدراسة: أن المعوقات الإدارية، كانت هي الأشد وطأة على أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي.

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور، والإناث) فيما يتعلق بمعاناتهم من معوقات البحث العلمي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق (بالتخصص) في حين ظهرت فروق دالة تتعلق (بسنوات الخبرة) لصالح (الأقل خبرة) من جهة شدة معاناتهم من المعوقات.

6. دراسة: (السكران، 1437هـ): بعنوان: رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية، والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ هدفت الدراسة إلى : تعرف واقع الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات وطالباتها في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن العقبات التي قد تحد من دور المشرف الأكاديمي على تلك الرسائل، ومن ثمّ التوصل إلى رؤية لتطوير دور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على جميع طلاب الدراسات العليا وطالباتها، وعددهم (199).

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن المشرف يقوم بدوره في (عملية الإشراف الأكاديمي) بدرجة (ضعيفة) في الجانب الإداري، والأكاديمي، بينما يقوم بدوره (الإنساني) بدرجة (متوسطة) وأن هناك عقبات تحد من دور المشرف الأكاديمي منها: (كثرة الأعباء المكلف بها المشرف، قلة خبرة المشرف في العمل الأكاديمي، ضعف التزام المشرف بالساعات المكتبية) كما

توصلت الدراسة إلى: رؤية لتطوير دور المشرف الأكاديمي، تتضمن: (أهداف الإشراف الأكاديمي، مهام المشرف الأكاديمي، الواجبات المنوطة بالطلاب والطالبات، الآليات المساعدة لتحقيق ذلك).

7. دراسة: (الشمري، 1435) بعنوان: المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية؛ هدفت الدراسة هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع المشكلات الإدارية، والأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعلاقة هذه المشكلات بمتغير المسار التعليمي، كما وضعت تصوراً مقترحاً للحد من هذه المشكلات.

واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة، تم تصميمها من قبل الباحث على عينة عشوائية من طلاب عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بلغ عددها (375) طالباً.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن طلاب البرامج التحضيرية يواجهون مشكلات في مختلف مجالات الدراسة (الإدارية، والأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، وقد احتلت (المشكلات الإدارية) المرتبة الأولى حيث بلغت: (4913) تليها (المشكلات النفسية، والاجتماعية) حيث بلغت: (3،90) تليها (المشكلات الأكاديمية) حيث بلغت: (3،89).

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التي تواجه طلاب المسار التطبيقي، والمشكلات التي تواجه طلاب المسار الإنساني من وجهة نظرهم، وقد اقترحت الدراسة نموذجاً للحد من هذه المشكلات التي تواجه طلاب البرامج التحضيرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أجمعت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد المنهج الملائم للتحقق من أهداف الدراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي، مثل: دراسة: (الشمري، 1435) و دراسة: (الروقي،

2016) ودراسة: (سليمان، 2019)

اعتمدت الدراسات السابقة على عينة من (طلاب السنة التحضيرية الأولى) وسنوات الدبلومات، مثل: دراسة: (سليمان، 2019) ودراسة: (الروقي، 2016) واختلفت مع دراسة: (السكران، 1437هـ) والتي تم تطبيقها على طلبة الدراسات العليا، دراسة: (الشرمان، 2010) واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تحديد عينة الدراسة الحالية (طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية).

اعتمدت الدراسات السابقة على دراسة المشكلات الأكاديمية، والإدارية، مثل؛ دراسة: (الروقي، 2016): بعنوان المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكلليات محافظة عفيف، وعلاقتها بمستوي الأداء الأكاديمي لهم، دراسة: (سليمان، 2019) بعنوان: مشكلات طلاب السنة التحضيرية، ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها دراسة مطبقة على طالبات جامعة أم القرى.

وبعض الدراسات أكدت على المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والعلمية، مثل؛ دراسة: (سليمان، 2019) بعنوان: مشكلات طلاب السنة التحضيرية، ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها دراسة مطبقة على طالبات جامعة أم القرى بينما ركزت الدراسة الحالية على المشكلات الأكاديمية، والإدارية فقط.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مصطلحات الدراسة، واختيار العينة المناسبة، وتصميم أدوات الدراسة الحالية، وفي التعقيب على نتائج الدراسة، وصياغة الإطار النظري للدراسة، وفي صياغة فروض الدراسة، وتحديد متغيرات الدراسة، وفي صياغة الإطار النظري، وتحديد المصطلحات، والمفاهيم الإجرائية.

الإطار النظري للدراسة:

تسعى الجامعات - بشكل عام - إلى الحد من المشكلات التي تقلل من فرص تحقيق أهدافها، وتميزها، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال دراسة المشكلات التي تواجهها، بغية العمل على استكشافها، ووضع الحلول المناسبة لها.

وتتنوع المشكلات، ما بين مشكلات مرتبطة بالتمويل، وتوفير الاحتياجات اللازمة لتحقيق رسالتها، ورؤيتها في ضوء ما تم صياغته من خطط إستراتيجية، وأخرى مرتبطة بتوفير المرافق، والقاعات الدراسية، وبعضها يتعلق بالطلبة، والطاقة الاستيعابية، والميزة التنافسية، وقد تتعلق بالكادر الأكاديمي، من حيث درجة توافره، ونوعية الخبرات التي يمتلكها، وكذلك مستوى التدريب، والإعداد للارتقاء بمستوى الأداء، والرضا الوظيفي له.

وتسعى الجامعات باعتبارها قاطرة التقدم والرفي للاستفادة مما لديها من إمكانيات؛ مادية، وبشرية متاحة، فبقدر ما تقوم برسم سياسات واضحة، ومحددة لتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وتحسين مستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية بقدر ما تتمكن من تحقيق أهدافها، ويتسنى ذلك للجامعة بصورة أكثر عندما تتمكن الجامعة من التعرف على: المشكلات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، وطلابها، وتعمل على الحد منها في بعديها: الأكاديمي، والإداري، ولتحقيق مستوى أفضل من الرضا الوظيفي، والانتماء، والنمو المهني، والتفاعل مع المجتمع المحلي؛ بغية تفعيل قطاعات الإنتاج المختلفة.

وللقيام بهذه الرسالة تعتمد الجامعات على الكادر الأكاديمي، والإداري فيها، حيث يمثل الأكاديميون فريق عمل قادر على البناء، والتطوير، وحتى يتسنى لهم القيام بأدوارهم؛ لا بد من: توفير البيئة الداخلية المناسبة بعيداً عن المشكلات التي قد تعيقهم سواء، أكانت أكاديمية، أم إدارية.

وفي ضوء ذلك تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث العلمية؛ لتعرف طبيعة المشكلات الأكاديمية، والإدارية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية، حيث تسعى الجامعات السعودية كمؤسسات رائدة، لتقف على أسباب تلك المشكلات للارتقاء بمستوى أداء كادرها، لتصبح أكثر قدرة على تشخيص المشكلات التي تواجهها، والعمل على حلها، أو التخفيف من حدتها، لتحقيق مستوى أفضل من الجودة الإدارية، والأكاديمية.

مفهوم البحث العلمي.

تعددت التعريفات التي أطلقت على مفهوم البحث العلمي تبعاً لأهدافه، ومجالاته ومناهجه، ولكن معظمها تلتقي حول التأكيد على دراسة مشكلة ما بقصد حلها، وفقاً لقواعد علمية دقيقة، الأمر الذي يعطى تلك البحوث العلمية رغم اختلاف حيادياتها، وتعدد أنواعها نوعاً من الوحدة.

وعند تناول مصطلح (البحث العلمي) يلاحظ أنه يتكون من كلمتي (البحث) و(العلمي) أما البحث لغوياً فهو مصدر الفعل الماضي (بَحَثَ) ومعناه "اكتشف" سأل، تتبع، تحرى، تقصى، حاول، طلب، وبهذا يكون معنى البحث هو طلب، وتقصى حقيقة من الحقائق، وهو يتطلب التنقيب، والتفكير، والتأمل، وصولاً إلى شيء يريد الباحث الوصول إليه.

أما العلمي: فهو كلمة منسوبة من العلم، والعلم يعني المعرفة، والدراية، وإدراك الحقائق (المصري، 1990، ص: 415 - 418).

وعبارة البحث العلمي (Scientific Research) مصطلح مترجم عن اللغة الإنجليزية فالبحث العلمي يعتمد على الطريقة العلمية، التي تعتمد على الأساليب المنظمة الموضوع الملاحظة، وتسجيل المعلومات، ووصف الأحداث، وتكوين الفرضيات.

وفيما يلي بعض التعريفات، وأولها تعريف (الخضر): وهو أن البحث العلمي عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث) من أجل تقصى الحقائق في شأن مسألة، أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث) بإتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث) بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج، أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى (نتائج البحث) (خضر، 1989:18).

ويؤكد هذا التعريف على مجموعة من الأبعاد أهمها:-

حاجة البحث العلمي من الباحث إلى التفكير المنظم، تحديد موضوع البحث، إتباع منهج منظم، الحصول على نتائج صالحة للتعميم.

فيما ذكر "بدر" أن البحث العلمي هو: استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف يمكن التحقق من صحتها، عن طريق الاختبار العلمي الشامل، والدقيق، لجميع الشواهد، والأدلة التي يمكن التحقق منها (بدر، 1984، ص: 20).

وهذا التعريف يضيف للأبعاد السابقة التي أشار إليها "خضر" بأن الهدف من التفكير المنظم، هو إضافة معارف يمكن التحقق من صحتها بالاختيار العلمي.

أما "بدوى" فقد عرف البحث العلمي بأنه: الطريق المؤدى إلى الكشف عن الحقائق في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل، وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة أسبابها، وما يناسبها من حلول، وذلك بطريقة محايدة غير متحيزة للمشكلة (بدوى، 1968، ص: 20).

وبالاحظ من هذا التعبير أنه: يشبه البحث العلمي بطريق له بداية هي تحديد مشكلة البحث، ونهاية هي النتيجة المعلومة بمسبباتها وحلولها، وأن إتباع الباحث لهذه الطريقة يتسم بالموضوعية، حيث يستخدم مجموعة من القواعد العلمية التي يتحكم في مسارها العقل. وما سبق يمكن استخلاص التعريف التالي: البحث العلمي، هو منهج منظم، يتبع مجموعة من الطرق، ويعمل على جمع، وتحليل المعلومات المتوفرة بهدف التوصل إلى نتائج جديدة، وهذه الطرق تختلف باختلاف أهداف البحث العلمي ووظائفه وخصائصه وأساليبه. أهمية البحث العلمي:

يعد البحث العلمي - في وقتنا الحاضر - من أهم أركان التنمية، والتطور في أي مجتمع يريد التقدم، وتوفير الرفاهية لأبنائه، ويجزئ لنسله مقعد بين المجتمعات المتقدمة، فبعد أن أدركت الدول المتقدمة أهمية البحث العلمي، وعظمة الدور الذي يؤديه، أولته الكثير من الاهتمام وقدمت له كل ما يحتاجه من متطلبات سواء كانت مادية، أو معنوية، على الرغم من أنه يحتاج إلى وسائل كثيرة معقدة، ويتطلب الأموال الطائلة حيث أن البحث العلمي يعتبر الدعامة الأساسية للاقتصاد، والتطور، ويعد ركناً أساسياً من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها كافة، كما يعد أيضاً السمة البارزة للعصر الحديث (أبو دف، 2004، ص: 33).

ولقد أصبح الإلمام بمنهج البحث العلمي، وإجراءاته من الأمور الضرورية لإحراز أي تقدم في أي حقل من حقول المعرفة، بدءاً من تحديد المشكلة، ووصفها بشكل إجرائي، واختيار منهج، وأسلوب جمع المعلومات، وتحليلها، واستخلاص النتائج وتزداد أهمية البحث العلمي بإزدياد اعتماد الدول عليه، ولا سيما المتقدمة منها لدى إدراكها لأهميته في استمرار تقدمها، وتطورها.

وبالتالي تحقيق رفاهية شعوبها، والمحافظة على مكانتها، والبحث العلمي منشط عالمي يبحث في تكيف الإنسان، بمعنى أن لكل إنسان في أي زمان، ومكان جهد ما، وإسهامات، وطاقات كامنة يمكن الاستفادة منها، وفي القرآن الكريم إشارات كافية لحضارات متنوعة، وإنجازات مرتبطة بالزمان، والمكان في أنحاء المعمورة (الأغا، 1997، ص: 1).

ويساعد البحث العلمي على إضافة المعلومات الجديدة وعلى إجراء التعديلات الجديدة للمعلومات السابقة بهدف استمرار تطورها (عمارة، 1989، ص: 32).

ويفيد البحث العلمي في تصحيح بعض المعلومات عن الكون الذي نعيش فيه، وعن الظواهر التي نراها، وعن الأماكن الهامة، والشخصيات وغيرها ويفيد - أيضاً - في التغلب على الصعوبات التي قد نواجهها سواء كانت سياسية، أو بيئية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، وغير ذلك (السريوقس، 1982: 36).

كما يفيد البحث العلمي الإنسان في تقصى الحقائق التي يفيد منها في التغلب على بعض مشاكله، كالأزمات والأوبئة، أو في معرفة الأماكن الأثرية، أو الشخصيات التاريخية، أو في التفسير النقدي للآراء، والمذاهب، والأفكار في حل المشاكل الاقتصادية، والصحية، والتعليمية، والتربوية، والسياسية؛ وغيرها، ويفيد في تفسير الظواهر الطبيعية، والتنبؤ بها عن طريق الوصول إلى تصميمات، وقوانين كلية (عبد، 1982: 87).

ويمكن القول بأن: البحث العلمي - في وقتنا الحاضر - أصبح واحداً من المجالات الهامة التي تجعل الدول تتطور بسرعة هائلة، وتتغلب على كل المشكلات التي تواجهها بطرق علمية، ومرجع ذلك أن تأثير البحث العلمي في حياة الإنسان ينبع من مصدرين هما:

الأول: يتمثل في الانتفاع بفوائد تطبيقية حيث تقوم الجهات المسؤولة بتطبيق هذه الفوائد التي نجمت عن الأبحاث التي تم حفظها باستخدام المدونات وتسهيل نشرها بالطبع، والتوزيع، وطرق المخاطبات السريعة التي قضت على الحدود الجغرافية والسياسية.

الثاني: يتمثل في الأسلوب العلمي في البحث الذي يبنى عليه جميع المكتشفات، والمخترعات والذي يتوخى الحقيقة في ميدان التجربة، والملاحظة، ولا يكتفي باستنباطها من التأمل في النفس، أو من أقوال الفلاسفة (عبده، 1982، ص: 99).

وما سبق يتبين بأن: البحث العلمي يقوم بعدة وظائف رئيسية تبدأ بتفسير الظواهر وتسجيل ما يتم ملاحظته، ثم التفسير في ضوء ما لدى الباحث من قوانين، ومعايير، ومحاولة التنبؤ بمسار الظاهرة مستقبلاً، أو الوصول إلى معارف وحقائق جديدة يمكن من خلالها التحكم في مسار الظاهرة المدروسة، أو حل المشكلات الإنسانية، والعلمية بسبل مقبولة، أو التطبيق العلمي للمكتشفات، والمخترعات التي أسفر عنها البحث.

ومن ثم يمكن القول أن نهضة الأمة، والمجتمعات لا بد أن تتضمن الاهتمام بالبحث العلمي، والباحثين، ومواكبة التكنولوجيا، والتغيرات التي تطرأ على البحث العلمي، وبالتالي معالجة المشكلات التي يعاني منها الباحثين من طلبة الدراسات العليا سياستهم في رفعة البحث العلمي وتقدمه، وبالتالي تحقيق التقدم، والإزدهار، ومواكبة الدول المتقدمة.

مشكلات البحث العلمي: من المشكلات التي يواجهها طلاب الدراسات العليا، ما يلي:-

المشكلة؛ هي كل عائق يحول دون قدرة طالب الدراسات العليا، علي تعليمه، ودراسته، وخلق جو مناسب له لإكمال العملية التعليمية، ويتطلب مزيد من الجهود للتغلب عليه، **والمشكلة** حالة مزعجة يشعر بها الفرد، وتسبب له الضيق، وتحدث خللاً في تكيفه مع الواقع المحيط به، وهي عقبة تمنع من تحقيق الأهداف المطلوبة، وتتعلق - أيضاً - بكل الملاحظات المتعلقة بها كل ما يعيق إجراء البحوث المعنية من حيث:-

■ إجراءات اختيار موضوعات البحوث وتصميم خططها وتنفيذ.

■ أهلية القائمين بإجرائها وكفايتهم الأكاديمية.

المشكلات الإدارية والإجرائية التي تعيق تنفيذ البحوث أو تعطل إجرائها، أو تتسبب في تأخير إنجازها، أو الاستفادة من نتائجها (معشي، 2013، ص: 299) وهي كما يلي:-

1. مشكلة صياغة الأسئلة، أو الفرضيات: وتلك المشكلة في طبيعة المشكلات المهمة التي تواجه طلبة الدراسات العليا؛ حيث إن البحث قائم بُرئته على الأسئلة، أو الفرضيات، وينبغي أن يصوغ الباحث أسئلة، أو فرضيات ذات علاقة مباشرة بموضوع البحث، مع الوضوح في طريقة كتابتها، والقابلية للقياس؛ من خلال الطرق الإحصائية المتعددة.

2. مشكلة كتابة المحتوى المنضبط: المحتوى المنضبط ينبغي أن يسير بسلاسة، ومع تتابع مُنظم للأفكار، وتلك إشكالية كبيرة من بين المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وحلها يتمثل في كتابة مخطط خارجي للمحتوى مثل: الخرائط المفاهيمية، أو الذهنية. ويكون ذلك هو المقياس في كل خطوة؛ حتى لا تتوه الأفكار من ذهن الباحث، ومن المهم عند كتابة كل باب، أو فصل، أو مبحث، أن يتم البدء بالعموم في فقرة، ثم متابعة التفاصيل فيما يلي، مع التوضيح بالأمثلة، وعلى سبيل المثال في حالة كون هناك مبحث يتحدث عن طبيعة مرض التَّوَحُّد، ففي البداية ينبغي وضع أكثر من تعريف للمرض، ثم نسبة الانتشار، أو جوانب تفصيلية للتعريف، وبعد ذلك أمثلة (القضاة، 2012، ص: 320).

3. مشكلة استخلاص النتائج: كثير من الباحثين، وبعد انتهائهم من كتابة صُلب البحث لا يستطيعون استخراج النتائج، وببساطة؛ فإن نتائج البحث عبارة عن ملخص لأوصاف، وأرقام لما تم تدوينه في المحتوى العام، وهي ذات صلة مباشرة بالأهداف.

4. **مشكلة تعريف مُصطلحات البحث:** من المهم اختيار مصطلحات البحث المناسبة وتعريفها، ويتمثل ذلك في المتغيرات التي يشملها البحث، أو أي مصطلح غريب، حتى يكون هناك توافق بين توجهات الباحث، والقراء، وفي ذلك يجب اختيار بالمراجع، أو المصادر، أو المؤلفات الدقيقة، والموثوق منها.
5. **مشكلة الاستعانة بالدراسات السابقة:** يوجد بعض من الباحثين ممن يستعينون بدراسات سابقة بعيدة كل البعد عن موضوع الدراسة، ويستشهدون بها، وفي ذلك تخلٍ عن المنهجية التي يجب أن يتضمنها البحث، ويمكن اللجوء لمواقع نشر الأبحاث العلمية، والتي تكتظ بدراسات سابقة لا حصر لها وفي جميع المجالات، واختيار المناسب منها (Jenkins, John, 2009, p55).
6. **مشكلة اختيار عينة الدراسة:** تُعد مشكلة اختيار العينة المناسبة للدراسية من بين المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا؛ حيث يختار بعض الباحثين عينات غير مناسبة، ومن ثمَّ يشوب المعلومات التي يتم استخلاصها سلبيات، ويؤثر ذلك على نتائج البحث بُرئته، لذا وجب اختيار العينة، وفقًا لسمات، وخصائص معينة ترتبط بموضوع البحث، أو الدراسة، ويمكن استشارة ذوي الخبرة في ذلك.
7. **مشكلة الأخطاء النحوية واللغوية:** وتلك مشكلة غالبية على كثير من الأبحاث، والرسائل العلمية، وقد تحدث نتيجة عدم الإلمام الكافي من جانب الطلاب، أو الطالبات بقواعد اللغة العربية، والحل في ذلك يتمثل في التوجه لمراكز التدقيق اللغوي، والتي تساعد في عمل الأبحاث بوجه عام؛ حيث يتوافر لديهم مُدققون لغويون مهمتهم مراجعة البحث، أو الرسالة، وتصحيح الأخطاء الكتابية، بالإضافة إلى إعادة صياغة الجُمْل الركيكة (DiGresia, 2003, p90) وتوجد بعض المشكلات العامة، ومنها، مايلي: -
1. **الملل والفتور:** هناك مشكلة كبيرة بين المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وتتمثل في إصابة بعض الطلاب بالملل والفتور في فترة ما، والسبب الرئيسي في ذلك هو السير على ذات النمط، ودون منح الفرصة للذات؛ من أجل الترفيه ولو لفترة بسيطة في اليوم، وحل ذلك تخصيص فترات يومية بين المذاكرة للاستمتاع، أو يوم واحد كإجازة، والتوجه إلى أحد المتنزهات أو أي منطقة سياحية، أو أي مكان على هذه الشاكلة، وسيكون لذلك مفعول السحر بمجرد انتهاء اليوم، ومن ثمَّ استعادة النشاط، والقوة من جديد.
 2. **التعب، والإرهاق:** يُصاب كثير من طلبة الدراسات العليا بالتعب، والإرهاق خلال فترة الدراسات التحضيرية، أو عند تنفيذ البحث، والرسالة، ومن المهم أن ينظم كل طالب وقته، بدايةً من الانخراط في الدراسة؛ بمعنى متابعة، ومذاكرة المحاضرات يوميًا بيوم؛ حتى لا تتكدس المهام التي تقع على عاتقه، ويصبح مُطالبًا ببذل مجهود مُضاعف.
- بالإضافة إلى أهمية إتباع العادات الغذائية الصحيحة، وبعيدًا عن الأنماط السلبية، وتناول أغذية ذات جودة، والتي تمتلئ بالبروتينات (لحوم، ودواجن، وأسماك) مع مجموعة الفواكه والخضراوات، وبعيدًا عن النشويات والكربوهيدرات الأقل في الفائدة من الصحي، مع أهمية مُمارسة الرياضة البسيطة، والمتاحة للجميع، مثل المشي، أو التمارين الرياضية المنزلية.
3. **عدم تعاون بعض المُشرفين:** وتلك من أكبر المشكلات التي تواجه طلبة الجانب الدراسات العليا؛ حيث يوجد بعض من مُشرفي الأبحاث العلمية؛ ممن لا يقدمون المعاونة المناسبة للباحثين، والباحثات، وذلك لأسباب عديدة منها ما يرجع لطبيعة المُشرف نفسه، وعدم إيجابيته.
- أو قد يكون السبب في عدم توافر العدد الكافي من الكوادر التدريسية الجامعية، وفي تخصصات مختلفة، وفي زُمرة انتظام عدد كبير من الطلاب بالدراسات العليا؛ نجد أن المُشرف يجب عليه مُتابعة كمٍ كبيرٍ من الرسائل، وكان الله في عونهم، فكيف يجدون وقتًا في ضوء المحاضرات اليومية المكثفة التي يلقونها.
- والبعض منهم يعمل في أكثر من مكان، وحلًا لتلك المشكلة يمكن اللجوء للمراكز التي تُساعد في عمل الأبحاث العلمية؛ فلديهم من الخبرات ما يكفي لإخراج رسالة مثالية (أبو حسونة، 2011 ص: 249).

أهداف الدراسات العليا.

تعد الدراسات العليا جزءاً أساسياً من التعليم الجامعي، ومن سلسلة التعليم، وبما أن التعليم جاء لتحقيق التقدم، والتنوير، والنهضة، فالمجتمع الذي يخلو من التعليم، كالمجتمع الخالي من الحياة، فإذا أراد مجتمع قهر مجتمع حاربه بالعلم، والفكر وليس بالسلاح، وتعتبر الثورة المعلوماتية والتكنولوجية خطوة أساسية في تقد العلوم، والمجتمعات، لذا تهدف الدراسات العليا إلى تحقيق العديد من الأهداف، ومنها:

1. فتح المجال للطلبة المتميزين لإكمال دراستهم العليا للمجستير والدكتوراه.
2. تخريج متخصصين مؤهلين في مجالات المعرفة.
3. تزويد هؤلاء الخريجين بالمهارات، والتقنيات الحديثة، مثل مهارات الحاسوب، والوسائل التعليمية المختلفة.
4. خدمة المجتمع في بناء مؤسساته، وتطويرها، والارتقاء بها.
5. المساهمة في إثراء المعرفة الإنسانية، والعمل على نشر هذه المعرفة عالمياً.
6. تشجيع البحث الهادف في المجالات المعرفية المتعددة.
7. استيعاب الكفاءات العلمية المتخصصة المدربة في جميع المجالات (أبو حليبة، 2005: 8-9).

الدراسات العليا، والبحث العلمي.

تعتبر الدراسات العليا، ومدى تطورها، هي الفصيل، والفارق بين المجتمع المتقدم، والمجتمع المتخلف، خاصة لأهميتها المتزايدة منذ الأزل بدءاً بالأبعاد الحضارية والثقافية العالمية، حيث بنيت الحضارات العريقة على نتائج البحوث العلمية، وما تركته من كنوز خالدة (زعر، 2005، ص: 13-14).

ويرتبط مفهوم الدراسات العليا ارتباطاً وثيقاً بالبحوث العلمية التي يدخل ضمنها رسائل الماجستير، وأطروحات الدكتوراه، التي يفترض أن تكون بحوثاً أصيلة تضيف إلى العلم، والمعرفة أشياء جديدة لم تكن معروفة من قبل.

كما يفترض بالبحوث العلمية أن توجد إذا كان هناك مشاكل واقعية في أي مجال من مجالات العمل، لكي تعمل على معالجة، أو تقديم الحلول لهذه المشاكل، وتعمل على تطوير أساليب العمل في القلاع الصناعية حتى يتحسن أداء العاملين، ويرتفع مستوى الإنتاج، وبهذا يكون قد تحقق الغرض الأساسي من مفهوم الدراسات العليا، أو البحوث العلمية.

وبرامج الدراسات العليا تزود الدول، والمجتمعات بالمفكرين، والعلماء الذين يسهمون إسهاماً فاعلاً في إنتاج التراث العلمي، والثقافي ونقله، وتطويره، وتساهم هذه البرامج في تطوير البحث العلمي وتقل المعرفة الإنسانية، وتساعد في سد احتياجات الجامعات من الكادر التدريسي المتخصص (الصوفي، 1998، ص: 69).

وهذا يشير إلى أن الغرض الأساسي من الدراسات العليا، هو البحث في مشكلات المجتمع المختلفة، ومن ثم القيام بتحليل هذه المشكلات، وتقديم الحلول المناسبة لها، وهي نفسها المهام التي تتبناها مراكز البحث العلمي، بل إن الدراسات العليا في الجامعات تعتبر الأساس لمراكز البحث المختلفة لما تقدمه من تدريب وتأهيل للباحثين، وتقديم إمكاناتها الضخمة لخدمة البحث العلمي.

المشكلات الأكاديمية، والإدارية، وعلاقتها بطلبة الدراسات العليا.

المشكلات الإدارية؛ وهي المشكلات التي تتعلق بالإدارة التي تعمل على تعطيل النظام الإداري عن القيام بوظائفه، وتحقيق أهدافه، وتؤدي إلى عرقلة سير العمل، ولها علاقة بإدارة الجامعة، أو الكليات، أو الأقسام، أو البيئة التعليمية.

تعريف المشكلات الأكاديمية.

يقصد بها الصعوبات التي تؤثر في تحصيل الطلبة، وهي جملة المواقف، والأزمات، والمسائل الحرجة التي تواجه الطلبة على المستوى الأكاديمي من حيث عضو هيئة التدريس، والبرامج الدراسية، ومحتوى البرامج الدراسية، والاختبارات، والمكتبة، والإرشاد الأكاديمي، وقد تنشأ هذه الصعوبات من الطلبة أنفسهم، أو من المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.

معوقات البحث العلمي.

على الرغم من أن البحث العلمي ممثلاً ببرامج الدراسات العليا، ومراكز البحث المختلفة، إلا أن هذه التجربة يعوزها الكثير من الجهد، والوقت لكي تنبؤ مكانتها الطبيعية، والهامة كركن أساسي من أركان التنمية، والتطوير، نظراً لأن المقومات الأساسية للبحث العلمي الجاد لم تتوافر بعد، وهي بحاجة إلى جهود كبيرة ومخلصة تعمل على توحيد الطاقات، ورسم السياسات والخروج بإستراتيجيات واضحة للبحث العلمي، وتسعى لدى المسؤولين لتخصيص الرعاية، والدعم للبحث العلمي كأساس للتنمية، والتطوير، في الوقت الذي تمر الجامعات فيه بأزمة عميقة تتناسب مع أزمة مجتمعاتنا، بحيث تعاني الدراسات العليا من:-

1. قصور في مبانيتها، ومحتواها، وسياساتها، وبنيتها، وبرامجها، ومخرجاتها.
2. لا تتكافأ مع طموحاتنا في المجالات التنموية المتزايدة في الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية، والتكنولوجية.
3. عدد طلبة الدراسات العليا محدود جداً في الجامعات إذا ما قيست نسبة طلابها بخرجها (الخطيب، 1997، ص: 5) وهناك العديد من المؤشرات التي تعكس تدني جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات:
 1. كتدني نسبة الأساتذة المتفرغين والمشاركين.
 2. تدني عدد الكتب المتوفرة لكل طالب.
 3. عدد الطلبة الذين يشغلون كل مقعد دراسي حيث تبدو هذه النسب منخفضة إذا ما تمت مقارنتها مع الجامعات العالمية.
 وهناك العديد من القيود التي تحد من الكفاءة الداخلية، والخارجية للعملية التعليمية، ومنها:
 1. عدم استفادة الجامعات من طلبة الدراسات العليا في إجراء الأبحاث التطبيقية، نظراً، لأن غالبية طلبة الدراسات العليا هم من العاملين الذين يحضرون للدراسة بعد انتهاء الدوام الرسمي، ويختارون مسار الاختبار الشامل.
 2. تركز الدراسات في عدد محدود من التخصصات لعدم كفاية الموارد المالية، والبشرية، ووسائل التعليم التي تتطلبها هذه التخصصات (الجعفري؛ ولافي، 2004، ص: 48-49). وهناك عدة معوقات للبحث العلمي، وهي:
 1. غياب فلسفة واضحة للمجتمع، والبحث.
 2. ضعف البنية الأساسية، والتحتية للبحث العلمي.
 3. قلة الإمكانيات المتوفرة، والمصادر الضرورية، والمراجع الكافية، والأساليب الحديثة في الاستفادة من الطبيعة التراكمية للعلم.
 4. التعقيدات الإدارية الناتجة عن النمط البيروقراطي، أو الأوتوقراطي في الإدارة، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.
 5. الهدر البحثي (الأغا، 1997: 5-6).
 وحددت إحدى الدراسات ثمانية معوقات للبحث العلمي تشمل:
 1. عدم وجود سياسة وطنية للبحث العلمي.
 2. عدم توافر المراجع العلمية، والدوريات المتخصصة المطلوبة للبحث العلمي.
 3. انعدام، أو شح الأموال للبحث العلمي.
 4. عدم توافر مساعدي الباحثين.
 5. عدم توافر الجو المناسب للبحث العلمي.
 6. قلة عدد العاملين في مجال البحث العلمي.
 7. مشكلة النشر العلمي.

8. الافتقار إلى التعاون، والتنسيق، والتكامل بين الجامعات في مجال البحوث العلمية (سرحان، 1997، ص: 5-10).

العوامل المسببة في أزمة البحث العلمي حسب أفراد العينة:

1. غياب إستراتيجيات، وأهداف التنمية الشاملة.
 2. ضعف الحوافز، وبرامج التأهيل، والتدريب على القيام بالبحوث.
 3. ضعف الدعم المادي للبحوث.
 4. عدم تقدير أهمية البحث العلمي في عملية التطوير والتنمية الشاملة.
 5. الاعتماد على الأسلوب الفردي في تنفيذ البحوث.
 6. ضعف التنسيق بين مراكز البحوث.
 7. انشغال الباحثين بأعمال، ونشاطات أخرى لغياب نظام التفرغ.
 8. عدم وجود أولويات بحثية محددة.
 9. التركيز على البحوث الوصفية والنظرية دون البحوث الميدانية، والتطبيقية.
 10. حداثة الباحثين في العمل البحثي.
 11. نقص المعلومات لعدم وجود أجهزة، أو مراكز تهتم بالمعلومات، والإحصائيات الدقيقة (الشامي، 1995، ص: 36-37).
- وتتركز معوقات البحث العلمي في عدة أسباب، هي كما يلي:-
- أولاً: أسباب تتعلق بالمعلومات: ومنها، ما يلي:
1. عدم توفر الدوريات، والمجلات المتخصصة.
 2. عدم وجود شبكة معلومات، وتقنية حديثة لدى المكتبات.
 3. انعدام التنسيق بين المكتبات لتوفير المصادر اللازمة للبحوث.
- ثانياً: أسباب تتعلق بالممارسات الإدارية للجامعات: ومنها، ما يلي:
1. عدم تخصيص موازنات للبحث العلمي.
 2. غياب الحوافز المادية، والمعنوية التي تشجع البحث العلمي.
 3. عدم انفتاح الجامعات على المؤسسات المحلية، والعالمية لدعم الأبحاث العلمية.
- ثالثاً: أسباب تتعلق بالنشر: ومنها، ما يلي:
- عدم تفعيل قانون حماية حقوق المؤلف في بعض الدول.
- ضعف إجراءات متابعة التحكيم، والنشر من قبل عمادات البحث العلمي في الجامعات.
- رابعاً: أسباب تتعلق بعضو التدريس: ومنها، ما يلي:
1. نقص مهارات البحث العلمي.
 2. انشغال عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية الملقاة على عاتقه.
 3. حداثة البحث العلمي، ونقص المراجع العلمية المتخصصة، وعدم وعي المجتمع العربي لأهمية البحث العلمي في التنمية الشاملة.
 4. عدم وجود أولويات، وغياب إستراتيجية التخطيط لتطوير البحث العلمي لدى الجامعات.

5. انشغال الجامعات عن المساهمة في البحوث العلمية، لانشغالها بالعملية التعليمية نتيجة لإزدياد أعداد طلبة الجامعات كل عام (الفرا، 2002، ص: 151).

ويواجه أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا، والبحث العلمي العديد من المشكلات أهمها: ومنها، ما يلي:
اختلاف المعايير التي تستخدم لتقويم تحصيل طلاب الدراسات العليا تبعاً لاختلاف عضو هيئة التدريس، وهذا يتطلب وضع آلية متشابهة في عمليات التقويم من قبل الأقسام، والكليات.
النقص الشديد في الخدمات البحثية الساندة، والمتمثلة في المراجع، والكتب العلمية، والدوريات العلمية المتخصصة في الموضوعات المختلفة.

مازال البحث العلمي ينظر إليه في كثير من الحالات كنوع من الترف العلمي، والكمالي، الأمر الذي ينجم عنه ضعف العمق المادي الموجه له ضوء قلة الأهمية لبرامج الدراسات العليا، والبحث العلمي.
ضعف الاتصالات بين الجامعات، ومراكز الأبحاث المختلفة المحلية، منها، والعالمية.
ضعف الحوافز المشجعة بدرجة كافية لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالمهام البحثية.
ضعف التعاون المحلي بين الباحثين في الموضوع الواحد في الجامعات المختلفة (العاجز، 2005، ص: 146-149).

وأهم معوقات التقويم الذاتي لبرامج الدراسات العليا في الجامعات المحلية:

1. ندرة مراكز البحث المتعلقة بشؤون الجامعات، وبرامجها.
2. ندرة المعايير، والأدوات العلمية الدقيقة للتقويم المستمر لبرامج الدراسات العليا.
3. ندرة البحوث، والدراسات التي تتعلق بقضايا الدراسات العليا.
4. انشغال الجامعات باستكمال البناء، والتأسيس، والتوسع في فتح البرامج الأكاديمية لمقابلة الطلب المتزايد عليها جعلها تغفل عن التقويم الذاتي.

ماهية الدراسات العليا.

ويرى البعض أن الدراسات العليا؛ هي ذلك النظام المختص بمهمة البحث العلمي داخل الجامعة، أو خارجها، وهي بهذا تعتبر ميداناً لتدريب الباحثين الجدد، ابتداءً من اختيارهم لموضوعات رسائلهم العلمية التي يسجلونها، وانتهاءً بمستخلصات تلك الرسائل بعد أن تصبح بحوثاً كاملة، وعملاً يتبادل بين الدوائر العلمية المتخصصة، وما قبل ذلك من دراسات سابقة على شكل دبلومات، أو مواد يدرسها الباحث.

ويقصد البعض بالدراسات العليا تلك المرحلة التي تلي المرحلة الجامعية الأولى، والتي يلتحق بها الخريجون الحاصلون على درجة الليسانس، أو البكالوريوس، وذلك للحصول على الدرجات العلمية الأعلى، وهي امتداد طبيعي لموضوعات الدراسة الجامعية المختلفة في مستوى أعلى وتخصص أضيق، يسمح بتعمق أكثر ومعرفة أدق وعلم أغزر.

أما الجامعات الأمريكية فتري أن: الدراسات العليا هي البرامج الدراسية التي تتطلب الحصول على درجة البكالوريوس، أو الليسانس كحد أدنى للقبول بها، وتؤدي إلى الحصول على درجة الماجستير في العلوم الإنسانية، أو التطبيقية.

ويتوسع بعض الباحثين في مفهوم الدراسات العليا بالقول: بأنه لا ضرورة لتقييد مفهوم الدراسات العليا بالحصول على درجة جامعية، بل يجب أن يتسع هذا المفهوم ليشمل دراسات حرة، أو أنشطة تدريبية هدفها التجدد، والانتعاش، والصقل، أو الهواية الشخصية.
وقد عَمِم البعض مفهوم الدراسات العليا بأنه: يشمل الدراسة التي تتم بعد مرحلة البكالوريوس، أو الليسانس.

أما الدراسات العليا التربوية فيرى البعض أن: المقصود بمرحلة الدراسات العليا التربوية؛ تلك المرحلة الدراسية التي يلتحق بها الطالب بعد نهاية مرحلة الليسانس، أو البكالوريوس (المرحلة الجامعية الأولى) وتمتد حتى درجة الماجستير، أو الدكتوراه، وتشمل دبلوم عام، دبلوم مهني، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه .

وتعد الدراسات العليا أداة البحث العلمي التي تقوي حركة التنمية فيه؛ حيث تمثل الوسيلة المبنية على أسس علمية لتنمية الشخصية العلمية القادرة على مواجهة المشكلات المجتمعية، وحلها باستخدام الأصول المعرفية، وطرائق البحث المتعددة، كما يعتمد تقدم الأمم، أو تأخرها في شتى مناحي الحياة العصرية على مدى توظيف الدراسات العليا كبيت خبرة علمية، وفنية، وتطبيقية تستخدم البحث العلمي أساساً، وقاعدة للابتكار، والإبداع الفكري.

وأن نجاح الدراسات العليا هو الذي يكفل نجاح الدرجة الجامعية الأولى، لأن تطوير هذه المرحلة لا بد أن يكون وليد البحث العلمي.

ومن هنا فلا نفع يرجى من محاولة تطوير التعليم عامة، والتعليم الجامعي خاصة من دون تطوير لمرحلة الدراسات العليا.

أهداف الدراسات العليا.

قامت معظم الأنظمة الجامعية في الوطن العربي بتحديد أهداف الدراسات العليا، التي تؤكد الوظيفة التنموية لها، ودورها في تنمية حاجات المجتمع وضرورة تكاملها مع المؤسسات التنموية الأخرى، وتكوين الوعي السياسي والشخصية الاجتماعية المنتمية الأيديولوجية قومية معينة.

ويمكن تصنيف الأهداف العامة للدراسات العليا كما يلي:

أولاً: الأهداف المعرفية: هي تلك الأهداف التي تتناول كل ما يرتبط بالمعرفة تطوراً، أو تطويراً، أو انتشاراً وتمثل في:

1. إثراء المعرفة الإنسانية، وتطويرها عن طريق البحث، والاستكشاف، والانفتاح على التراث الفكري، والثقافي، ودراسته بموضوعية.
2. إكساب الباحثين مهارات، وأساليب البحث العلمي بما فيها من تحديد لمشكلة البحث، واشتقاق الفروض، واختبارها، وتعميم أدوات البحث، وبناءها، وجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، وكتابة تقرير البحث.
3. الحث على الاستزادة بالبحث، والتقصي، وإعمال الفكر، وحفز الملكات، واستمرار التعلم والبحث، وتعويد الطلاب الباحثين على الصبر، والمثابرة في طريق العلم المضني.
4. تجديد معارف الملتحقين بالدراسات العليا بما يتناسب، والحاجات الراهنة، والمتوقعة، ومساعدتهم على النمو المهني (أسعد، 2010، ص: 155).

ثانياً: الأهداف الاجتماعية، والاقتصادية.

هي الأهداف التي من شأنها العمل على استقرار المجتمع، وتمسكه، بالإضافة إلى تطوير اقتصاد هذا المجتمع، والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من قوى، وخبرات بشرية من شأنها معاونته في التغلب على مشكلاته الاقتصادية، وغيرها، وتمثل هذه الأهداف في:

1. خدمة البيئة، والاستجابة لحاجات المجتمع، ومتطلبات التنمية عن طريق الاشتراك في إعداد تلك الخطط، ومتابعتها، وتقديم الاستشارات العلمية لمراكز الإنتاج، وتوجيه البحوث لمعالجة القضايا التنموية المختلفة.
2. التصدي للمشكلات التي ظهرت نتيجة الثورة العلمية، والتكنولوجية بأسلوب علمي شامل، والقيام بدراسات تطبيقية تهدف إلى ربط الجامعة بالمجتمع، فالدراسات العليا مرحلة تعليمية ملتزمة بوظيفة اجتماعية (الحمد، 2000، ص: 34).
3. توفير القوى العاملة المدربة على مستويات عليا من العلم، والتقنية، والقدرة على إنجاح خطط التنمية، بالإضافة إلى تكوين كفاءات علمية جديدة متخصصة تسد بها الجامعات حاجاتها من أعضاء هيئة التدريس، ويسد بها حاجات المجتمع من الاختصاصيين، والخبراء في المجالات المختلفة.

4. تعويد أجيال الشباب من الباحثين على النظر إلى مشكلات مجتمعاتهم من خلال البحث الموضوعي.

5. تعليق البحوث، وتحويلها إلى وسائل تكنولوجية لحل مشكلات المجتمع.

6. توطين أبحاث الدراسات العليا، وتخليص الثقافة العربية من التبعية (طراف، 2003، ص: 88).

يتضح مما سبق: مدى التداخل بين الأهداف المعرفية، والاجتماعية، والاقتصادية، وأنه من الصعب الفصل بين هذه الأهداف، وأن المقياس الأساسي لنجاح الجامعة في أداء رسالتها هو فاعلية جهده، وحجم إنتاجها والقدرة على تطوير نفسها، وعمق اتصالها بما حولها ودراسة المشكلات المجتمعية، وتأسيس روح الاستقصاء في الخريجين، والالتجاء إلى اكتشاف أساليب حديثة، ومتطورة لحل ما يرتبط بها عقبات (شماس، 2003، ص: 55).

وإذا كانت أهداف الدراسات العليا تختلف باختلاف طبيعة الدراسة بالجامعات، لاختلاف الفلسفة السائدة في البيئة المحيطة بهذه الجامعات، والتي تسترشد بها في صياغة أهدافها التي تسعى إليها، فإن ثمة حقيقة أن هناك أهدافاً خاصة بالدراسات العليا بكل مجتمع، وبكل جامعة وبكل مرحلة من مراحل الدراسات العليا تضاف إلى هذه الأهداف العامة (M. Pearson, 2002, p140) ويمكن توضيح أهم أهداف دبلومات الدراسات العليا التربوية فيما يلي:

تكوين خلفية علمية عريضة لدى الطالب قبل أن يشرع في إعداد أطروحته. تزويد الطالب بآليات، وأدوات البحث العلمي، مثل؛ الإحصاء، وعلم الحاسب الآلي، ومناهج البحث، وغير ذلك من المقررات التي تهيئ الطالب للدرجات العلمية العليا (العنقري، 2017، 284).

إعطاء فرصة للطلاب للتدرب على القراءة العلمية، واستخدام المكتبة، وجمع المعلومات، وكتابة التقارير، وأوراق المناقشة، وحضور قاعات البحث، والمشاركة في المؤتمرات، والندوات العلمية، وغير ذلك من الخبرات التي تنمي قدرات، ومهارات الطالب (القطب، 2007، ص: 66).

استثارة الطالب ذهنياً، ومساعدته على التفكير في موضوع الأطروحة، وذلك من خلال مراجعته للأدبيات، والمراجع المختلفة التي يطلع عليها أثناء دراسة المقررات (الكفري، 2004، ص: 77).

تلاقي، أوجه النقص، والقصور في الإعداد الجامعي لمرحلة الليسانس، والبكالوريوس، سواء كان هذا النقص ناتجاً عن ضعف برنامج المرحلة الأولى، أو بسبب مضي مدة طويلة نسبياً بين الحصول على الشهادة الجامعية الأولى، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

إدراك كلية المعرفة، وتكامل فروعها، وذلك من خلال دراسة الطالب لمجالات، واسعة فهناك تخصص عام، وتخصص فرعي، ومن خلال هذه الدراسات يستطيع الطالب إدراك العلاقات بين الدوائر العلمية المشتركة، أو ما يعرف بالعلوم البينية، وكل هذا يساعد الطالب على فهم أسس التربية المختلفة، وبمكثته في المستقبل من تحليل، وتفسير الظواهر التربوية، وإيجاد الحلول للمشكلات في منهج متكامل (كنعان، 2001، ص: 89).

معوقات البحث التربوي على مستوى الدراسات العليا.

تعاني المؤسسات التي تعني بالبحث العلمي في أغلب الدول النامية من مشكلات عديدة تتطلب حلولاً جذرية كي تستطيع مواصلة مسيرتها، وتحقيق دورها الفاعل في التنمية، والتقدم، وتشير الدراسات، والبحوث إلى وجود مشكلات عامة مشتركة بين غالبية الدول النامية، ومشكلات خاصة تقتصر على دوله دون الأخرى.

أما أبرز المشكلات المشتركة التي اتفقت عليها غالبية الدراسات، والبحوث رغم اختلاف نوعية هذه المشكلات، وأولويتها، وترتيبها في كل دولة فهي على النحو الآتي:

1. عدم وجود سياسة بحثية واضحة.

تستردد بما الأقسام في اختيار، وتنفيذ البحوث، وعدم وجود خطط، وأولويات للبحث تستند إلى احتياجات المجتمع، وخطط التنمية، وهو أمر يؤدي إلى الاهتمام بالقضايا، والمشكلات الثانوية، ويقود إلى إضاعة الأوقات، والجهود، والأموال إن لم يؤد إلى كوارث اجتماعية، أو اقتصادية(شماس، 2004، ص: 40)

2. الافتقار إلى الإشراف الجيد.

قد يعاني الطلبة من إمكانية الوصول إلى المشرف كلما احتاجوا إليه، وقد ينتج عن ذلك توقف الطالب عن العمل في رسالته لفترة طويلة، وهذا التوقف قد يثير شعوراً بالإحباط لدى المشرف على الرسالة مصحوباً بالشك في درجة تحمس الطالب للعمل. ومن بين الأمور الأخرى انتشار الشعور بين طلاب الدراسات العليا بأنهم لا يتلقون إشرافاً على رسائلهم، فالأستاذ الجامعي قد يعاني من أعباء تعرضه للضغوط؛ لأنه يحتاج إلى إنتاج أبحاث الترقية، وإصدار الكتب، والتدريس، وتقديم الاستشارات، وتولى مهام إدارية، ومن ثم يرى أن طلبة الدراسات العليا يستنفزون وقته (مصطفى، 2004، ص: 45).

3. الافتقار إلى البيانات والمعلومات.

يعاني معظم طلبة الدراسات العليا من صعوبة الحصول على البيانات، والمعلومات الدقيقة، وعدم توافر خدمة تكنولوجيا الاتصالات، والإلكتروني، وعدم وجود فهرس سنوي للبحوث، ومحدودية الخدمات المكتبية، وكل ذلك يؤدي إلى تناول موضوعات بحثية هامشية متناثرة لا يوجد بينها أي نوع من الترابط، وهي مجهودات علمية ضائعة (دياب، 2007، ص: 44).

4. نقص الكفايات اللازمة للبحث العلمي.

يعاني بعض طلبة الدراسات العليا من ضعفاً في الإعداد العلمي السابق لمرحلة الماجستير، أو الدكتوراه، ويعاني بعضهم الآخر من عدم امتلاك مهارات البحث العلمي وضعف القدرة اللغوية الوظيفية في الكتابة باللغة العربية، فضلاً عن العجز اللغوي في القراءة باللغة الإنجليزية، وافتقاد مهارة استخدام الإلكتروني، وبرامج الإحصاء التربوي، وفهم النتائج الإحصائية، وتفسيرها(عبيدات، 2007، ص: 90).

إجراءات الدراسة الميدانية، والنتائج.

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمعها، وعينتها، ووصفاً للدراسة، وكيفية إيجاد صدق، وثبات الأداة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في الدراسة، ونتائجها.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتناسب خطواته، وإجراءاته مع أهداف، وطبيعة الدراسة الحالية. ويعرف **المنهج الوصفي التحليلي** بأنه: المنهج الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها (فؤاد، وآمال: 2010).

وقد تم استخدام مصدرين رئيسيين من مصادر المعلومات.

المصادر الثانوية: تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية لمعالجة الإطار النظري للبحث، والتي تتمثل في الكتب، والمراجع العربية، والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات، والمقالات، والتقارير والأبحاث، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث، والمطالعة في مواقع الإلكتروني المختلفة.

***المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث، تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للبحث، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

مجتمع، وعينة الدراسة.

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب كليات، الجامعي 1441 هـ 1442 هـ حيث تم الرجوع إلى قائمة المقبولين بالدراسات العليا بالجامعات السعودية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية، من المشرفين على طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، ووصفهما كالآتي:

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية، من المشرفين على طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، ووصفهما كالآتي: -

1. **عينة الدراسة الخاصة للمشرفين:** تكونت من (103) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية، وفقاً للمتغيرات الديمغرافية للدراسة (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، عدد الرسائل التي أشرف عليها).

جدول (1) توزيع العينة الأساسية للمشرفين تبعاً للمتغيرات الديمغرافية.

المتغيرات	الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		عدد الرسائل	
	أستاذ مساعد.	أستاذ مشارك.	أستاذ.	أقل من 5 سنوات.	من 5 سنوات إلى 10 سنوات.	أقل من 10 رسائل.	أكثر من 10 رسائل.
العدد.	24	56	23	36	23	60	43
المجموع	103			103		103	

2. **عينة الدراسة الخاصة بطلبة الدراسات العليا:** تكونت من (133) من طلبة الدراسات العليا ببعض الجامعات السعودية، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية، وفقاً للمتغيرات الديمغرافية للدراسة (الكلية، النوع).

جدول (2) توزيع العينة الأساسية لطلبة الدراسات العليا تبعاً للمتغيرات الديمغرافية.

المتغيرات	الكلية		النوع	
	نظرية	عملية	ذكور	إناث
العدد	75	58	59	74
المجموع	133		133	

أداة الدراسة: استخدمت مقابلة، واستبانة أداة رئيسة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتم تطوير الاستبانة من خلال مراجعة أدبيات الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمشكلات الإدارية، والأكاديمية.

صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام:

الصدق الظاهري: إذ تم عرض الأداة على (9) من المحكمين من ذوي الاختصاص، والخبرة في تخصص المناهج، وطرائق التدريس، وذلك للحكم على مدى صدق الفقرات، وانتمائها للمجالات التي تم تحديدها، إذ تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة (80 %) فأكثر من المحكمين وحصلت جميع فقرات الأداة على نسبة موافقة (90%) من المحكمين، وبهذا عدت الاستبانة بصيغتها النهائية مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

عرض النتائج، والتفسيرات:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه المشرفين على طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على استبيان المشكلات الإدارية، والأكاديمية من وجهة نظر المشرفين؛ ومن ثم حساب المستوى العام لكل محور للاستبانة بناءً على عدد عباراته، وعدد الاستجابات المحتملة على كل عبارة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المستوى العام للمحاور الثلاثة لاستبانة المشكلات

الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظر المشرفين.

محاو الاستبانة.	متوسط الدرجات.	الانحراف المعياري.	عدد العبارات.	عدد الاستجابات.	المستوى العام.	الترتيب.
المحور الأول: المشكلات المرتبطة بالإشراف على البحوث والرسائل العلمية.	35.02	8.01	18	3	64.85%	الثاني
المحور الثاني: المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية.	39.28	10.31	21	3	62.34%	الثالث
المحور الثالث: المشكلات المرتبطة بالطالب من وجهة نظر المشرف.	18.93	4.44	9	3	70.11%	الأول

يتضح من الجدول السابق أن: مستوى المشكلات الإدارية، والأكاديمية جاء فوق المتوسط، وترتيب المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم جاءت في المرتبة الأولى: (المشكلات المرتبطة بالطالب من وجهة نظر المشرف) بنسبة (70.11%) ثم في المرتبة الثانية: (المشكلات المرتبطة بالإشراف على البحوث، والرسائل العلمية) بنسبة (64.85%) وفي المرتبة الأخيرة: (المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية) بنسبة (62.3%) واتفقت مع دراسة: (المطالقة، 2010).

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: ما المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه المشرفين على طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات كل فقرة من فقرات الاستبانة للمشكلات الإدارية، والأكاديمية، وقد تم ترتيبهم تنازلياً بناءً على المتوسطات، والانحرافات المعيارية للدرجات، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظر المشرفين.

م	الفقرة	بدرجة كبيرة.	بدرجة متوسطة.	بدرجة ضعيفة.	المتوسط الحسابي.	الانحراف المعياري.	الترتيب.

7	0.733	2.17	20	45	38	ت	يزعجني ضعف الطلاب	1	المشكلات المرتبطة بالإشراف على البحوث والرسائل العلمية (البحر الأول: المشكلات المرتبطة بالإشراف على البحوث والرسائل العلمية).
			19.4	43.7	36.9	%	في إعداد خطة البحث.		
32	0.78	1.835	41	38	24	ت	أعاني من كثرة استفسارات الطلبة الباحثين، وتساؤلاتهم.	2	
			39.8	36.9	23.3	%			
2	0.691	2.33	13	43	47	ت	أعاني من كثرة استفسارات الطلبة الباحثين وتساؤلاتهم.	3	
			12.6	41.7	54.6	%			
17	0.779	2.0194	30	41	32	ت	يهمل طرق جمع البيانات اللازمة باستخدام الأدوات المناسبة.	4	
			29.1	39.8	31.1	%			
37	0.677	1.79	36	52	15	ت	يزعجني سوء تنظيم وترتيب البحث، أو الرسالة دون النظام المتبع.	5	
			35	50.5	14.5	%			
28	0.78	1.88	38	39	26	ت	يزعجني سوء تنظيم وترتيب البحث، أو الرسالة دون النظام المتبع.	6	
			36.9	37.9	25.2	%			
	0.68	1.64	49	42	12	ت	يهمل التغذية الراجعة اللازمة في ضوء قراءة ومتابعة المشرف لإنجازه أولاً بأول.	7	
			47.6	40.8	11.7	%			
13	0.84	2.08	32	30	41	ت	يزعجني ضعف وجود معايير تقويم محددة في مناقشة البحوث والرسائل.	8	
			31.1	29.1	39.8	%			
26	0.81	1.90	39	35	29	ت	يعاني من ضعف في اختيار الأدوات اللازمة، وإعدادها خطوة.	9	
			4.9	24.5	70.7	%			
39	0.633	1.75	36	56	11	ت	يهمل الرجوع للأدبيات، ومصادر المعلومات المنتمية لموضوع الدراسة.	10	
			35	54.4	10.7	%			
14	0.74	2.08	24	46	33	ت	يزعجني لطرق اقتباس المعلومات، وتوثيق مراجعها وترتيبها.	11	
			23.3	44.7	32	%			

12	يعاني من ضعف في تطوير قدراته أو مهارته البحثية.	ت	43	37	23	2.19	0.78	6
		%	41.7	35.9	22.3			
13	ينقصه الكثير من الخبرة بعمليات البحث العلمي.	ت	28	57	18	2.09	0.66	12
		%	27.2	55.3	17.5			
14	يوجد ضعف في تحديد أدوار المشرف بشكل دقيق وواضح للطلاب.	ت	30	44	29	2.01	0.76	19
		%	29.1	42.7	28.2			
15	يواجه قصور في إلتزام الطلاب بالساعات المكتبية.	ت	0	53	50	1.51	0.50	48
		%	0	51.5	48.5			
16	ألاحظ ضعف مهارة البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا وطالباتها.	ت	19	64	20	1.99	0.618	21
		%	18.4	62.1	19.4			
17	أعاني من ضعف إلمام الطلاب بمهارات التعامل مع التقنية الحديثة.	ت	12	43	48	1.65	0.68	44
		%	11.7	41.7	46.6			
18	يزعجني ضعف اهتمام الطلاب بنتائج البحث.	ت	26	57	20	2.06	0.66	16
		%	25.2	55.3	19.4			
19	يُرهقني الطلاب بكثير من الطلبات المرتبطة بالمقررات الدراسية.	ت	16	49	38	1.78	0.69	38
		%	15.5	47.6	36.9			
20	ألاحظ ضعف المهارات الأساسية للبحث لدى الطلبة.	ت	38	56	9	2.28	0.617	4
		%	36.9	54.4	87			
21	يزعجني حشو بالمقررات الدراسية لا فائدة منه في الحياة العملية.	ت	24	49	30	1.94	0.72	25
		%	23.3	47.6	29.1			
22	يضايقني قلة صبر الطالب على تجاوز صعوباته البحث العلمي.	ت	24	40	39	1.85	0.77	29
		%	23.3	38.8	37.9			
23	يزعجني قلة توافر الوسائل	ت	23	37	43	1.81	0.78	35

المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية).

			41.7	35.9	22.3	%	الايضاحية والأجهزة المساعدة على التدريس.	
22	0.81	1.97	35	36	32	ت	يزعجني قلة تزويد الطلاب بدرجاتهم في الواجبات، والاختبارات.	24
			34	35	31.1	%		
15	0.83	2.06	32	32	39	ت	أعاني من اعتماد المقررات الدراسية على الحفظ، والاستظهار.	25
			31.1	31.1	37.9	%		
36	0.74	1079	41	42	20	ت	يزعجني احتواء المقرر على أفكار مجردة غير واضحة.	26
			39.8	40.8	19.4	%		
33	0.74	1.83	38	44	21	ت	أعاني من ازدحام مواعيد وأعمال الامتحانات في فترة محدودة وقصيرة.	27
			36.9	42.7	20.4	%		
23	0.71	1.96	28	51	24	ت	أعاني من ضعف اهتمام الطلاب بالمشكلات الدراسية الواقعية.	28
			27.2	49.5	23.3	%		
8	0.76	2.16	23	40	40	ت	يزعجني تدريس المقررات العملية بأسلوب نظري.	29
			22.3	38.8	38.8	%		
11	0.73	2.12	22	46	35	ت	يضايقي افتقار المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير والمهارة.	30
			21.4	44.7	34	%		
46	0.70	1.6	54	36	13	ت	أعاني من تقديم المحاضرات بصورة متتالية بدون فترات استراحة.	31
			52.4	35	12.6	%		
24	0.77	1.94	34	41	28	ت	أنزعج من قلة استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة.	32
			33	39.8	27.2	%		
47	0.74	1.57	60	27	16	ت	أعاني من تفرق أماكن القاعات الدراسية بين عدة مبان متعددة، وتشتتها.	33
			58.3	26.2	15.5	%		
41	0.84	1.72	55	22	26	ت	ألاحظ معاناة بعض الطلاب من تدريس عدد	34
			53.4	21.4	25.2	%		

						من المقررات باللغة الإنجليزية.		
27	0.83	1.89	41	32	30	ت	يقصر عدد من المدربين في توصيل المعلومة للطلاب.	35
			39.8	31.1	29.1	%		
31	0.80	1.84	42	35	26	ت	أنزعج من ضعف العلاقة المهنية بين المشرف، والطلاب.	36
			40.8	34	25.2	%		
40	0.81	1.74	50	29	24	ت	يضايقني قلة توفير بيئة تربوية وتنظيمية مناسبة ليتلقى فيها الطالب تعليمه.	37
			48.5	28.2	23.3	%		
43	0.76	1.66	53	32	18	ت	أنزعج من تعامل بعض أستاذ المقرر مع الطلاب بطريقة غير عادلة.	38
			51.5	31.1	17.5	%		
42	0.73	1.71	47	39	17	ت	أعاني من قلة استجابة عدد من الأساتذة لأسئلة الطلاب أثناء المحاضرة.	39
			45.6	37.9	16.5	%		
30	0.71	1.84	35	49	19	ت	أنزعج من ضعف تمكن بعض الطلاب من استخدام البرامج الحاسوبية.	40
			34	47.6	18.4	%		
20	0.68	2	24	55	24	ت	يضايقني افتقار بعض الطلاب لمهارات التعامل مع مؤشرات البحث.	41
			23.3	53.4	23.3	%		
10	0.82	2.13	29	31	43	ت	أعاني من قلة تحلي بعض طلاب البحث العلمي بأخلاقيات الاقتباس والاستشهاد.	42
			28.2	30.1	41.7	%		
1	0.74	2.46	15	25	63	ت	يزعجني ضعف وعي	43

الخوثر الثالث: (المشكلات المرتبطة بالطالب من وجهة نظر المشرف).

			14.6	24.3	61.2	%	بعض طلاب البحث العلمي ببرامج ال، حصاء واستخراج النتائج.	
5	0.73	2.2	19	44	40	ت	يضايقي تدني امتلاك بعض طلاب البحث العلمي أدوات البحث العلمي وفنياته.	44
			18.4	42.7	38.8	%		
34	0.78	1.81	43	36	24	ت	يزعجني تزايد القلق لدى بعض الطلاب من المدة المحددة لإيجازه الرسالة.	45
			41.7	35	23.3	%		
9	0.79	2.14	26	36	41	ت	أعاني من تدني مستوى بعض الطلاب في اللغات، وخاصة الإنجليزية.	46
			25.2	35	39.8	%		
3	0.64	2.31	10	51	42	ت	يزعجني نقص مهارات بعض الطلاب في التعليق والتفسير لنتائج البحث.	47
			9.7	49.5	40.8	%		
18	0.75	2.01	28	46	29	ت	أعاني من القصور في الإلمام بالمصادر البحثية المختلفة.	48
			27.2	44.7	28.2	%		

يتضح من الجدول السابق، ما يلي: بالنظر إلى متوسطات العبارات للاستبانة ككل نجد أنها تراوحت بين (1.51 – 2.466) وهذا يدل على وجود عديد من المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم.

واحتلت المرتبة (الأولى) الفقرة رقم (43) حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.466) والتي تنص على: (يزعجني ضعف وعي بعض طلاب البحث العلمي ببرامج الإحصاء واستخراج النتائج) كما جاءت في المرتبة (الأخيرة) الفقرة رقم (15) حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.51) والتي تنص على: (يواجه قصور في التزام الطلاب بالساعات المكتبية) واختلفت مع دراسة: (عقل، 2005) واتفقت مع دراسة: (سعادة؛ وآخرون، 2007).

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟
وللتحقق من وجود دلالات إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way Anova، كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي للمشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم

تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

مصادر التباين.	درجات الحرية.	مجموع المربعات.	متوسط المربعات.	قيمة ف.	مستوى الدلالة.
مصادر التباين.	2	1455.8	727.93	14.26	دالة عند مستوى (0.01)
	100	5103.05	1030.9		
	102	6558.91			
مصادر التباين.	2	2061.82	1030.91	87.95	دالة عند مستوى (0.01)
	100	87950.01			
	102	10856.8			
مصادر التباين.	2	7870.14	393.507	32.11	دالة عند مستوى (0.01).
	100	1225.51	12.255		
	102	2012.5			
مصادر التباين.	2	12271.55	6135.77	17.97	دالة عند مستوى (0.01).
	100	34139.38	341.39		
	102	46410.93			

من الجدول السابق يتضح: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لمصادر التباين الثلاثة، والاستبانة ككل. ولمعرفة اتجاه الفروق في متغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). للاستبانة ككل للمشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم، تم إجراء المقارنة البعدية على الدرجة العلمية باستخدام اختبار (Scheffe) ويوضحها جدول (6) كما يلي.

جدول (6) نتائج اختبار (Scheffe) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الدرجة العلمية.

المجموعة	فروق المتوسطات

24.66- **	أستاذ مشارك.	أستاذ مساعد.
6.53-	أستاذ.	
24.66 **	أستاذ مساعد.	أستاذ مشارك.
18.12 **	أستاذ.	
6.53	أستاذ مساعد.	أستاذ.
18.12- **	أستاذ مشارك.	

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائية في المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم عند مستوى (0,01) بين كل من:

(1) أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك في اتجاه الأستاذ المشارك.

(2) أستاذ مشارك، وأستاذ في اتجاه الأستاذ المشارك.

رابعاً: الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

وللتحقق من وجود دلالات إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للمشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

مصادر التباين.	درجات الحرية.	مجموع المربعات.	متوسط المربعات.	قيمة ف.	مستوى الدلالة.
بين المجموعات.	2	741.85	370.92	6.37	دالة عند مستوى (0.01).
	100	5817.05	58.17		
	102	6558.91			
داخل المجموعات.	2	362.58	181.29	غير دالة.	غير دالة.
	100	10494.24	104.94		
	102	10856.8	1.72		

المحور الثالث.	بين المجموعات.	2	133.92	66.96	
	داخل المجموعات.	100	1878.59	18.78	3.56
	المجموع الكلي.	102	2012.5		
المحور الرابع.	بين المجموعات.	2	3294.46	1647.23	3.8
	داخل المجموعات.	100	43116.4	431.16	
	المجموع الكلي.	102	46410.93		

من الجدول السابق يتضح: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) تبعاً للمحور الأول للاستبانة، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) تبعاً للمحور (الثالث، والاستبانة ككل) وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) تبعاً للمحور الثاني.

ولمعرفة اتجاه الفروق في متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) للاستبانة ككل للمشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم، تم إجراء المقارنة البعدية على الدرجة العلمية باستخدام اختبار (Scheffe)، ويوضحها جدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار (Scheffe) للكشف عن دلالة الفروق

بين متوسطات مجموعات سنوات الخبرة.

المجموعة	فروق المتوسطات
أقل من 5 سنوات.	من 5 سنوات إلى 10 سنوات.
	أكثر من 10 سنوات.
من 5 سنوات إلى 10 سنوات.	أقل من 5 سنوات.
	أكثر من 10 سنوات.
أكثر من 10 سنوات.	أقل من 5 سنوات.
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات.

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05.

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر مشرفيهم عند مستوى (0,05) بين المشرفين ذوي سنوات الخبرة (الأقل من 5 سنوات) وبين المشرفين ذوي سنوات الخبرة: (الأكثر من 10 سنوات) في اتجاه المشرفين ذوي سنوات الخبرة: (الأكثر من 10 سنوات).
خامساً: الإجابة على السؤال الخامس: هل توجد فروقات دالة إحصائية في المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغير عدد الرسائل التي أشرف عليها (أقل من 10 رسائل، أكثر من 10 رسائل)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test) باستخدام برنامج (SPSS V.22) لحساب دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد الرسائل التي أشرف عليها (أقل من 10 رسائل، أكثر من 10 رسائل) ويوضح جدول (9) ذلك.
جدول (9) دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ومحاورها الثلاثة، تبعاً لمتغير عدد الرسائل التي أشرف عليها (أقل من 10 رسائل، أكثر من 10 رسائل).

المحاور.	الرسائل.	العدد.	المتوسط.	الانحراف المعياري.	درجة الحرية.	قيمة "ت".	مستوى الدلالة.
المحور الأول.	أقل من 10 رسائل.	60	34.21	8.12	101	1.21	غير دالة.
	أكثر من 10 رسائل.	43	36.16	7.82			
المحور الثاني.	أقل من 10 رسائل.	60	37.55	10.30	101	2.04	دالة عند مستوى (0.05).
	أكثر من 10 رسائل.	43	41.69	9.95			
المحور الثالث.	أقل من 10 رسائل.	60	18.38	4.48	101	1.49	غير دالة.
	أكثر من 10 رسائل.	43	19.69	4.31			
الاستبانة ككل.	أقل من 10 رسائل.	60	90.15	21.83	101	1.75	غير دالة.
	أكثر من 10 رسائل.	43	97.55	20.06			

ومن جدول (9) يتضح: عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المشرفين الذين أشرفوا على عدد رسائل (أقل من 10 رسائل) والمشرفين الذين أشرفوا على عدد رسائل (أكثر من 10 رسائل) بالنسبة للمحور (الأول، والمحور الثالث، والاستبانة ككل) بينما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المشرفين الذين أشرفوا على عدد رسائل (أقل من 10 رسائل) والمشرفين الذين أشرفوا على عدد رسائل (أكثر من 10 رسائل) بالنسبة (للمحور الثاني) في اتجاه المشرفين الذين أشرفوا على عدد رسائل (أكثر من 10 رسائل) واختلفت مع دراسة: (الشرع؛ والزعي، 2011).

سادساً: الإجابة عن السؤال السادس: ما مستوى المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على استبيان المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا؛ ومن ثم حساب المستوى العام لمخوري الاستبانة بناء على عدد عباراته، وعدد الاستجابات المحتملة على كل عبارة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المستوى العام لمخوري استبانة المشكلات الإدارية والأكاديمية

التي تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظرهم.

الترتيب.	المستوى العام.	عدد الاستجابات.	عدد العبارات.	الانحراف المعياري.	متوسط الدرجات.	محاور الاستبانة.
الثاني	66.18%	3	18	6.66	35.74	المحور الأول: المشكلات الأكاديمية.
الأول	71.25%	3	12	5.14	25.65	المحور الثاني: المشكلات الإدارية.

يتضح من الجدول السابق أن: مستوى المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظرهم جاءت فوق المتوسط، وجاءت المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في المرتبة الأولى بنسبة (71.25%) بينما جاءت المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا في المرتبة (الثانية، والأخيرة) بنسبة (66.18%) واتفقت مع دراسة (هاكسيفر ومانيسالي، 2001: Haksever & Manisali).

سابعاً: الإجابة عن السؤال السابع: ما المشكلات الإدارية، والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل فقرة من فقرات الاستبانة للمشكلات الإدارية والأكاديمية، وقد تم ترتيبهم تنازلياً بناءً على المتوسطات، والانحرافات المعيارية للدرجات، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظر المشرفين.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة.	الفقرة	م	المحور الأول: (المشكلات الأكاديمية).
20	0.775	1.88	48	52	33	ت أعاني من بطء إجراءات التسجيل والإشراف في مرحلة الدراسات العليا.	1	
			36.1	39.1	24.8	%		
15	0.71	2.11	27	65	41	ت أواجه مشكلة عدم حرية اختيار المشرفين.	2	
			20.3	48.9	30.8	%		
12	0.68	2.12	24	68	41	ت أواجه صعوبات في إجراءات متابعة المقيدين بالدراسات	3	
			18	51.1	30.8	%		

							العليا.		
27	0.71	1.73	56	57	20	ت	أجد عقبات كثيرة عند تقديم مستنداتي لمرحلة الدراسات العليا.	4	
			42.1	42.9	15	%			
11	0.75	2.17	28	54	51	ت	أواجه مشكلة في تلقي ومتابعة شكاوى ومقترحات طلاب الدراسات العليا.	5	
			21.1	40.6	38.3	%			
6	0.62	2.25	12	71	50	ت	أعاني من قلة توافر مصادر متنوعة للتعليم والتعلم لطلاب الدراسات العليا.	6	
			9	53.4	37.6	%			
13	0.77	2.11	33	52	48	ت	تواجهني مشكلة ضعف التزام أعضاء هيئة التدريس بالتواجد أثناء الساعات المكتبية المعلنة.	7	
			24.8	39.1	36.1	%			
3	0.719	2.42	18	41	74	ت	أجد صعوبة في توافر البرامج الدراسية تتوافق مع احتياجات المجتمع والتطورات الأكاديمية.	8	
			13.5	30.8	55.6	%			
17	0.68	2	31	71	31	ت	لا تساعدني الخطة البحثية في اختيار موضوعات تهمني.	9	
			23.3	53.4	23.3	%			
29	0.69	1.60	69	48	16	ت	لا يتيح المشرف الفرصة للرأي والرأي الآخر.	10	
			51.9	36.1	12	%			
30	0.64	1.48	80	42	11	ت	أعاني من معاملة المشرف معي بطريقة غير إنسانية.	11	
			60.2	31.6	8.3	%			
1	0.52	2.59	2	50	81	ت	أعاني من عدم توافر مكتبة مجهزة بالكتب والدراسات والدوريات الحديثة.	12	
			1.5	37.6	60.9	%			
14	0.86	2.11	43	32	58	ت	أعاني من قصور في توافر إمكانيات البحث الإلكتروني/الإلكتروني بالمكتبة.	13	
			32.3	24.1	43.6	%			
24	0.78	1.82	54	48	31	ت	لا يتم نظام التقويم بصورة دورية خلال العام الدراسي.	14	
			40.6	36.1	23.3	%			
25	0.77	1.81	54	50	29	ت	أجد صعوبة في مراجعة نتائج الامتحان.	15	
			40.6	37.6	21.8	%			

16	أعان من ضعف توافر مبادئ العدالة والشفافية في نتائج الامتحان.	ت	23	70	40	1.87	0.67	22
		%	17.3	52.6	30.1			
17	أشككي من أسلوب وطريقة تصحيح الامتحانات.	ت	28	55	50	1.83	0.75	23
		%	21.1	41.4	37.6			
18	يعاني أسلوب التقويم والامتحان من ضعف توافر الموضوعية والوضوح.	ت	15	72	46	1.76	0.63	26
		%	11.3	54.1	34.6			
19	أعاني من تعطل الأجهزة والتقنيات في قاعات التدريس باستمرار.	ت	29	76	28	2	0.65	16
		%	21.8	57.1	21.1			
20	أواجه صعوبة في زيادة أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة.	ت	30	26	77	1.64	0.83	28
		%	22.6	19.5	57.9			
21	أعاني من تأخر إصدار البطاقات الجامعية.	ت	44	29	60	1.87	0.87	21
		%	33.1	21.8	45.1			
22	يضايقني ضعف توافر الأجهزة والتقنيات في بعض القاعات التدريسية.	ت	59	47	27	2.24	0.77	8
		%	44.4	35.3	20.3			
23	تدني توافر وسائل التواصل المناسبة بين الإدارة والطلاب.	ت	47	66	20	2.2	0.68	10
		%	35.3	49.6	15			
24	يزعجني ضعف التواصل بين الطالب والمرشد الأكاديمي.	ت	62	36	35	2.2	0.83	9
		%	46.6	27.1	26.3			
25	أعاني من قلة وجود لوحات إرشادية تتيح للطلاب إمكانية الوصول إلى القاعات بسهولة.	ت	39	50	44	1.96	0.79	19
		%	29.3	37.6	33.1			
26	يزعجني تدني اهتمام المسؤولين بشكاوى الطلاب.	ت	63	58	12	2.38	0.64	4
		%	47.4	43.6	9			
27	يضايقني ضعف الاهتمام بتوجيه الطلبة وإرشادهم.	ت	52	65	16	2.27	0.66	7
		%	39.1	48.9	12			

المشكلات الإدارية (المشكلات الإدارية).

5	0.72	2.32	20	50	63	ت	أعاني من قلة توفر بعض الكتب الدراسية والمراجع.	28
			15	37.6	47.4	%		
18	0.75	1.96	40	58	35	ت	يزعجني عدم السماح للطالب بالحذف والإضافة والانسحاب بحرية.	29
			30.1	43.6	26.3	%		
2	0.66	2.57	13	31	89	ت	أعاني من ضعف توفر خدمات صحية مناسبة في الدوام المسائي.	30
			9.8	23.3	66.9	%		

وبالنظر إلى متوسطات العبارات لاستجابات طلبة الدراسات العليا على الاستبانة ككل نجد أنها: تراوحت بين (1.48 – 2.59) وهذا يدل على وجود عديد من المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، واحتلت المرتبة (الأولى) الفقرة رقم (12) حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.59) والتي تنص على: (أعاني من عدم توافر مكتبة مجهزة بالكتب والدراسات والدوريات الحديثة) كما جاءت في المرتبة (الأخيرة) الفقرة رقم (11) حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.48) والتي تنص على: (أعاني من معاملة المشرف معي بطريقة غير إنسانية) واختلفت مع دراسة: (السكران، 1473هـ).
ثامناً: الإجابة على السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test) باستخدام برنامج (SPSS V.22) لحساب دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) ويوضح جدول (13) ذلك.

جدول (13) دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات طلبة الدراسات العليا على الاستبانة ومحورها تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

المحاور.	النوع.	العدد.	المتوسط.	الانحراف المعياري.	درجة الحرية.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة.
المحور الأول: (المشكلات الأكاديمية).	ذكور	59	36.57	6.21	131	1.28	غير دالة.
	إناث	74	35.08	6.97			
المحور الثاني: (المشكلات الإدارية).	ذكور	59	24.28	4.39	131	2.8	دالة عند مستوى (0.01)
	إناث	74	26.74	5.46			
الاستبانة ككل.	ذكور	59	60.86	9.23	131	0.52	غير دالة.
	إناث	74	61.82	11.23			

ومن جدول (13) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة الدراسات العليا (الذكور، والإناث) بالنسبة للمحور الأول: "المشكلات الأكاديمية" والاستبانة ككل؛ بينما توجد فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة الدراسات العليا (الذكور، والإناث) بالنسبة للمحور الثاني "المشكلات الإدارية" في اتجاه (الإناث) واتفقت مع دراسة (Heath 2002).

تاسعاً: الإجابة على السؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الكلية (نظرية، عملية)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test) باستخدام برنامج (SPSS V.22) لحساب دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، عملية) ويوضح جدول (14) ذلك.

جدول (14) دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات طلبة الدراسات العليا على الاستبانة ومحورها تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية، عملية).

المحاور	الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المحور الأول: (المشكلات الأكاديمية).	نظرية.	75	35.7 6	6.64	131	0.031	غير دالة.
	عملية.	58	35.7 2	6.74			
المحور الثاني: (المشكلات الإدارية).	نظرية.	75	25.5 7	5.01	131	0.205	غير دالة.
	عملية.	58	25.7 5	5.36			
الاستبانة ككل.	نظرية.	75	61.3 3	10.18	131	0.08	غير دالة.
	عملية.	58	61.4 8	10.69			

ومن جدول (14) يتضح: عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة الدراسات العليا للكلية (النظرية، والكليات العملية) بالنسبة للمحور الأول "المشكلات الأكاديمية" والمحور الثاني "المشكلات الإدارية" والاستبانة ككل، واختلفت مع دراسة: (الجمالي؛ وكاظم، 2002) واتفقت مع دراسة: (أسعد، 2003).

خلاصة نتائج الدراسة: بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن إنجازها فيما يلي:-

1. وجود مشكلات تواجه الطلاب من وجهة نظر المشرفين (كضعف وعي بعض طلاب البحث العلمي ببرامج الإحصاء، واستخراج النتائج، يواجه قصور في التزام الطلاب بالساعات المكتبية).
2. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.
3. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

4. وجود مشكلات تواجه طلاب الدراسات العليا من وجهة نظرهم (كالمعاناة من عدم توافر مكتبة مجهزة بالكتب، والدراسات، والدوريات الحديثة، ومعاناتهم من معاملة المشرفين معهم بطريقة غير إنسانية).
- التوصيات، والمقترحات: بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج سابقة، يمكن للدراسة الحالية، أن توصي، بالآتي:-
1. تخصيص وقت مناسب في الأسابيع الأولى لإقامة برنامج إرشادي للطلاب المقبولين يتضمن لقاء مفتوح مع عميد الكلية، والوكيل، ورؤساء الأقسام، والمختصين في القبول، والتسجيل، وشؤون الطلاب (لتعريفهم بأهداف البحث العلمي، ودور الإشراف العلمي على أطروحات الماجستير، والدكتوراة).
2. عقد العديد من الدورات التدريبية لطلبة الدراسات العليا عن قواعد البحث، وأخلاقيات البحث العلمي.
3. تدريب الطلاب على مهارات كتابة الرسائل، وقواعد اللغة العربية السليمة.
4. عقد العديد من الورش التدريبية للمساهمة في كيفية تسجيل الطلاب المقبولين على شبكة التسجيل الإلكتروني.
5. عقد العديد من الندوات، والدورات إكساب طلبة الدراسات العليا كيفية التعامل مع محركات البحث العلمي وكيفية الرجوع للمصادر العلمية الصحيحة.
6. اعتماد التحضير الإلكتروني للمحاضرات التعليمية ليكون الطالب على إطلاع بعدد أيام غيابه في الفصل الدراسي.
7. إمداد الطلاب بخطة تدريسية لكل مقرر دراسي للتعرف على الخطة الزمنية لكل مقرر على حدة.

المراجع.

- إبراهيم، جمال يوسف علي(2004): قضايا ومشكلات البحث العلمي في الدراسات العليا بكليات التربية في السودان، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- أبو العينين، على خليل مصطفى، سالم، ومحمود عوض الله (1991): الإشراف على الرسائل العلمية، ودورة في فاعلية البحث العلمي، دراسة نظرية، مجلة كلية التربية بينها، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- أبو الوفا، جمال محمد(1992): نحو نموذج جيد لإدارة، وتنظيم وتمويل الجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العلمية المعاصرة، المؤتمر التاسع لقسم أصول التربية (التعليم العالي بين الجهود الحكومية، والأهلية) الجزء الأول، كلية التربية جامعة المنصورة، في الفترة من (22-23) ديسمبر.
- أبو حسونة، نشأت محمود عليوي، سمير فؤاد (2011): مشكلات طلبة جامعة إربد الأهلية وحاجاتهم الإرشادية، دراسة مسحية، مجلة مؤتة للدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (26) العدد(3) جامعة مؤتة، الأردن، ص ص: 261-219.
- أبو دف، محمود(٢٠٠٤): إشراف الأستاذ الجامعي على الرسائل العلمية، مجلة الجودة في التعليم العالي الصادرة عن وحدة الجودة، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد (1) العدد (1) ص ص: 45-68.
- أسعد، عبد الكريم حسان قائد(٢٠١٠): توقعات الدور في عمليات الإشراف البحثي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (18) العدد (الأول) ص ص: 3-55.
- أسعد، ناصر محمود (2003): مشكلات التسجيل في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الأيوبي، نزيه (1985): البحث العلمي في الإدارة وتحديات الأولويات، مجلة الإدارة العامة، الإدارة العامة، العدد (45) الرياض، ص ص: 98-123.
- بدر، أحمد (1974): أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت.
- بدوى، عبد الرحمن (1968): مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- التل، سعيد، وآخرون (2006): مناهج البحث العلمي، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- جمال الدين، نجوى يوسف(2000): التعليم الخاص المصري والحاجة إلى إعادة رسم الخريطة، وتشكيل الحدود (قراءة في مؤتمرات التطوير) مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية، القاهرة : في الفترة من (27-28) مارس، ص ص: 134-142.
- الجمالى، فوزية بنت عبد الباقي وكاظم، علي مهدي (2002): معوقات البحث العلمي في جامعة السلطان قابوس ومقترحات حلها، إدارة الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة السلطان قابوس(مشروع رقم/IG/ED/PSY02).
- الحماد، إبراهيم(٢٠٠٠): معوقات فاعلية الإشراف، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- خضر، محمد عثمان (1989): البحث العلمي في الأقطار العربية، المؤتمر الرابع للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالى والبحث العلمي في الوطن العربي، اتحاد مجالس البحث العلمي، دمشق.
- دليل المرشد العلمي، والمشرف، والمناقش (1483هـ): الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

- دياب، سهيل رزق (٢٠٠٧): دراسة تقييمية لدور المشرف الأكاديمي في الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس، فلسطين.
- الروقي، مطلق مقعد مطلق (2016): المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد (35) العدد (170) الجزء (1) ص ص: 749-711.
- زعرب، شحاتة (2005): مدى مواكبة برنامج الدراسات العليا في فلسطين لحاجة المجتمع، يوم دراسي بعنوان: الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- زوليخة، خطيب (2017): معايير الجودة في عملية الإشراف على إعداد الرسائل الجامعية، دراسة فرقية بين آراء الطلبة، وآراء هيئة الإشراف، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (30) ص ص: 266 – 257.
- السرياقوس، محمد؛ وآخرون (1982): أساليب البحث العلمي، مكتبة الفلاح، القاهرة.
- سعادة، جودت أحمد؛ وآخرون (2007): دراسة ميدانية لمشكلات التسجيل والإرشاد الأكاديمي الجامعي، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (34) العدد (2) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ص ص: 340 – 319.
- سعادة، خليفة، كمال (2007): مشكلات التسجيل والإرشاد الأكاديمي الجامعي، دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، العدد (2) عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن، ص ص: 330-321.
- السكران، عبد الله بن فالخ (1473هـ): رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية، والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، العدد (13) ص ص: 78 – 12.
- سليمان، أمل إبراهيم عبده (2019): مشكلات طلاب السنة التحضيرية ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها دراسة مطبقة على طالبات جامعات أم القيوين، متاح على الرابط <https://www.researchgate.net/publication/331235133> تاريخ الإطلاع: 2020/6/5.
- الشرع، إبراهيم؛ والزعي، طلال (2011): مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية، دراسات العلوم التربوية، المجلد (38) ملحق (4) ص ص: 1420 – 1399.
- الشorman، منيرة (2010): تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26) العدد (4) ص ص: 558-527.
- شماس، سالم مستهيل (2003): دراسات في المناهج والإدارة رؤية نقدية معاصرة، دار الكتب الجامعية الحديثة، شبين الكوم.
- الشمري، سعود بن عايد (1435): المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (32) ص ص: 63-15.
- الصوفي، محمد، وآخرون (1998): تقويم الدراسات العليا بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (33) عمان، الأردن.
- طراف، جهينا (2003): مشكلات الدراسات العليا في الجامعات السورية من وجهة نظر طلاب الماجستير والدكتوراه، دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (19) العدد (1) ص ص: 257-237.
- عاقل، فاخر (1983): علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت.

- عاقل، فاخر (1989): البحث العلمي في العلوم الإنسانية، المؤتمر الرابع للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق.
- عبد المنعم، نادية محمد(1985): دراسة ميدانية لبعض مشكلات إدارة الدراسات العليا بجامعة عين شمس في ضوء الاتجاهات المعاصرة في بعض الجامعات الأمريكية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الموجود محمد عزت(1983): الدراسات العليا، طبيعتها وإدارتها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية العدد .
- عبيدات، ذوقان، وآخرون(٢٠٠٧): البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عطية، مطر محمد، وآخرون(2011): آليات ضمان جودة الرسائل الجامعية، حالة تطبيقية على جامعة الشرق الأوسط، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي كلية التربية جامعة القدس، المجلد (4) العدد (8) ص ص: 117 – 145.
- عقل، إياد زكي عبد الهادي(2010): المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- عمارة، وآخرون(1989): مناهج البحث العلمي أسسه وأساليبه، مكتبة المنار، الأردن.
- العنقري، سلمان بن زيد (2017): المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر الطلاب، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد (7) جزء (3) ص ص: 278 – 323.
- القضاة، محمد فرحان (٢٠١٢): مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، المجلد (24) العدد (2) ص ص: 311 – 337.
- القطب، سمير؛ ومعوذ، صلاح الدين(٢٠٠7): مشكلات طلاب وطالبات جامعة طيبة وأثرها على تحصيلهم العلمي، وعلاقتها ببعض المتغيرات في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، دراسة ميدانية، بحث مقدم في ندوة التحصيل العلمي للطلاب الجامعي الواقع والطموح، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- الكفري، مصطفى العبد الله (2004): واقع البحث العلمي في الجامعات العربية، الجمعية الدولية للمترجمين، موقع الجمعية على شبكة المعلومات الدولية.
- كنعان، أحمد علي (2001): البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية ووسائل تطوره، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (38) عمان، ص ص: 6-23.
- المجيدل، عبد الله، شماس، سالم مستهيل (2010): معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26) العدد(1-2) ص ص: 17-59.
- مرزا، هند محمود(٢٠١٥): المشكلات الأكاديمية، والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة من وجهة نظر الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (13) ص ص: 8-36.
- المرشد، يوسف عقلا(٢٠١٢): مشكلات الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطالب والمدرس، مجلة كلية التربية، بورسعيد، ع (12) ص ص: 516 – 535.

- مصطفى، جمال محمد (٢٠٠٤): دراسة تقييمية لدور المشرف على الرسائل العلمية بكليات التربية في مصر في ضوء الكفايات اللازمة له، رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- المطالقة، فيصل إبراهيم (٢٠١٠): المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العقبة الجامعية من وجهة نظرهم، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية، جامعة مؤتة، المجلد (25) العدد (4) ص ص: 205-248.
- معشي، محمد بن علي مساوي (2013): المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى طلاب جامعة جازان في ضوء بعض المتغيرات، التربية، جامعة الأزهر، العدد (152) المجلد (1) ص ص: 291-337.
- يوسف، أبو حلبية أحمد (2005): الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بين الواقع والطموح، يوم دراسي بعنوان، الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- DiGresia, L. Porto, & Ripani, L (2002). "Student Performance at Public Universities in Argentina" Center for Latin American Economics Research.
- Jenkins, John R & Galloway, Fred (2009): The Adjustment Problems Faced By International And Overseas Chinese Students Studying In Taiwan Universities: A Comparison Of Student And Faculty/Staff Perceptions, Asia Pacific Education Review, Vol. (10), No. (2).
- Kathy Smith (2000) Academic supervision and the dysfunctional family –Research in Education ,November ,Issue 64 ,pp. 12 – 20 .
- M. Pearson and A. Brew (2002) Research training and supervision development ,Studies in Higher Education ,Vol. 27 ,pp. 135 – 150.
- Mehmet Haksever and Ekren Manisali (2000) Assessing supervision requirements of Ph.D. students: the case of construction management and engineering in the uk ,European Journal of Engineering Education ,Vol. 25 ,No. 1 ,pp. 19 – 33
- T. Heath (2002) A Quantity analysis of Ph.D. students' views of supervision pp. 41 – 53. ,Higher Education Resarch and Development ,Vol. 21 ,No. 1 .

بحث رقم 10

التعليم الجامعي لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمدارس العليا للتربية والتكوين
إكراهات الواقع وآفاق التطوير على ضوء متطلبات الإصلاح

د. عزيز لبيهي باحث في الجغرافيا

جامعة ابن طفيل – القنيطرة

Aziz.labihi@uit.ac.ma

د. محمد الكراي

باحث في التاريخ

جامعة ابن طفيل – القنيطرة

mohammed.elgraddi1@uit.ac.ma

ملخص البحث:

أصبح التعليم الجيد والتكوين الهادف لتطوير المهارات والكفايات المهنية، من العوامل الضرورية لبناء مجتمع المعرفة، وتنمية القدرة على إدماج أجيال المستقبل في المجتمع وسوق الشغل، كما يعد من العناصر الأساسية التي تدفع بعملية التطور الفردي والمجتمعي، بما يمكن من تحقيق التنمية المستدامة. وقد واكبت أقسام التاريخ والجغرافيا، كل التطورات التي شهدتها التكوين بالجامعة المغربية، منذ نشأتها، وتفاعلت مع تلك التطورات التي كانت تعكس مجمل الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي عرفها المغرب منذ الاستقلال إلى اليوم. حيث انتقل هدف تدريس التاريخ والجغرافيا بالجامعة المغربية من التركيز حصرا على تكوين المدرسين، إلى مرحلة ثانية بدأت مع مطلع تسعينات القرن الماضي، بتوجه جديد، يركز على التاريخ والجغرافيا التطبيقية، بهدف تكوين أطر إدارية متخصصة في الدراسات والتدبير والتهيئة. لتشهد المادتين تطورات جديدة في مسار تدريسهما بالجامعة خلال السنوات الأخيرة، اتسمت بخلق أقسام وليدة لتدريس التاريخ والجغرافيا في مجال التربية بمؤسسات جامعية خاصة، وهي المدارس العليا للتربية والتكوين، تتبني استراتيجيات وهندسة بيداغوجية جديدة، هادفة لتكوين جيل جديد من المدرسين، بمهارات وكفايات مهنية أكثر حداثة، تماشيا مع الثورة الصناعية الخامسة. فرض هذا التوجه الجديد، ضرورة إعادة النظر في أهداف ومناهج ومحتويات تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، رغم صعوبة تنزيلها على أرض الواقع، بالنظر لقلة الإمكانيات البشرية واللوجستية المرصودة، مقابل تزايد أعداد الطلبة الملتحقين، وحاجة الدولة الملحة لتكوين عدد كبير من الخرجين، لتغطية الخصاص الكبير لمدرسي التاريخ والجغرافيا بالسلك الابتدائي والثانوي. وقد زاد التأثير السلبي لهذه الصعوبات على نظام تدريس التاريخ والجغرافيا في ظل التحول الرقمي الذي يعيشه العالم وما خلفه تفشي وباء كورونا، وهي مستجدات جعلت من التعليم عن بعد اختيارا مفروضا لم تكن الجامعة المغربية مهيئة له.

كلمات مفتاح: الجامعة المغربية – الإصلاح الجامعي – مناهج التدريس الجامعي – التعليم الجامعي المهن – تدريس التاريخ والجغرافيا – التعليم الجامعي عن بعد – الثورة الصناعية الخامسة.

Abstract:

بحث رقم 11

دور الأستاذ الجامعي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

د. علي بن حمد رياني

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

قسم التربية ورياض الأطفال

كلية العلوم والآداب بشرورة

جامعة نجران

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

هدفت الورقة إلى تعرف مهارات القرن الحادي والعشرين، وأهميتها، ودور الأستاذ الجامعي في تنميتها لدى طلبة المرحلة الجامعية، وتعرضت لسمات المناهج في القرن الحادي والعشرين والعوامل المؤثرة على دور المعلم وعلى الأساليب والاتجاهات العالمية في تناول مهارات القرن الحادي والعشرين، والأدوار المتوقعة للأستاذ الجامعي في هذا المجال، وكذلك الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم هذه المهارات، وأوصت الورقة بأهمية التطوير المهني للأستاذ الجامعي في مجال تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين سواء من خلال التطوير الذاتي أو من خلال برامج تنمية المهارات بالجامعة، وكذلك ضرورة تضمين مناهج ومقررات البرامج العلمية مهارات القرن الحادي والعشرين واهتمام الأستاذ الجامعي بتضمين تلك المهارات ضمن متطلبات كل مقرر.

Abstract:

مقدمة:

تُعتبر الدراسة في المرحلة الجامعية ختام مطاف المراحل الدراسية والحياة التعليمية للمتعلمين، وهي التي تعدهم للمشاركة في بناء واقعهم ومستقبلهم والإسهام في تنمية مجتمعاتهم وأوطانهم خاصةً ونحن في عالم متغير ومتطور بشكلٍ سريعٍ جدًا.

وترى الغامدي (2018) أنَّ التغيُّرات التي حدثت في العقود الأخيرة في مختلف المجالات قد فرضت على المؤسسات التربوية أدوارًا جديدةً للمعلم يجب التكيف معها، فلم يعد دور المعلم تقليديًا ناقلاً للمعلومات فحسب؛ بل تعدَّى ذلك ليشمل مجالاتٍ واسعةٍ ومتطورة.

والمعلم في القرن الحادي والعشرين لا بد أن تكون لديه الكفاءة اللازمة لأداء أدواره التعليمية والقيام بمهامه التدريسية على أكمل وجه، خاصةً أنَّ الدول مطالبةٌ بأن يفي التعليم بمتطلبات العصر، التي تتمثل في إتقان الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك توجهٌ بدأ ينال اهتمام التربويين بتلك الدول بهدف دعم الطلبة وتهيئتهم للحياة، وقد أشار ترلينج وفادل (2013) إلى أنَّ الهدف الكبير للتعلم هو تهيئة الطلاب للمساهمة في عالم العمل والحياة المدنية، وهو أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين، فالتعلم للعمل والحياة في زمننا يعني مساعدة أكبر عددٍ من الأفراد على تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين وتطبيقها، وفهم قوي للموضوعات الجوهرية المتعلقة بتحديات زمننا، فالتحدي الأول هو تحدي تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يمكننا من مواجهة التحديات الأخرى.

والأستاذ الجامعي يتولى زمام الأمور التعليمية والتربوية في مرحلة مهمةٍ من مراحل حياة أولئك الأفراد؛ إذ هو الذي يُعدهم للحياة والتفاعل مع متغيراتها، لذلك برزت الحاجة لمعرفة دوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الجامعة، لذلك ستجيب هذه الورقة عن الأسئلة الآتية:

ما هي مهارات القرن الحادي والعشرين؟

ما أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وضرورتها للمعلم والمتعلم؟

ما سمات مناهج القرن الحادي والعشرين؟

ما العوامل المؤثرة على أداء المعلم في المؤسسات التعليمية؟

ما أساليب واتجاهات تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين؟

ما أدوار المعلم في ضوء التوجهات الحديثة؟

مهارات القرن الحادي والعشرين:

تسعى مهارات القرن الحادي والعشرين إلى تمكين الطلاب من المعرفة والمهارات والخبرات الضرورية للنجاح في العمل والحياة في القرن الحالي (Partnership for 21 century skills 2009؛ ترلينج وفادل 2013) وقد قسمتها منظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة من المهارات:

المجموعة الأولى: مهارات التعلم والابداع: تتكون من المهارات الآتية: التفكير الناقد، وحل المشكلة، (تفكير الخبير)، والتواصل والتشارك (الاتصال المعقد)، والابتكار والابداع (التخيل والاختراع التطبيقي).

المجموعة الثانية: مهارات الثقافة الرقمية: تتكون من المهارات الآتية: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وثقافة تقنية المعلومات والاتصالات.

المجموعة الثالثة: مهارات المهنية والحياة: تتكون من المهارات التالية: المرونة والتكيف، والمبادرات والتوجيه الذاتي، والتفاعل الإلكتروني، والتفاعل متعدد الثقافات، والانتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية. (خليل، 2018، ص)

أما المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي Educational Laboratory North Central Regional فقد توصل إلى مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مجموعة من العمليات تضمنت مراجعة الأدبيات السابقة في هذا المجال، ومراجعة نتائج الأبحاث التي تناولت بالتحليل خصائص جيل شبكة المعلومات Net generation ومراجعة التقارير التي تناولت خصائص

القوى العاملة المتطلبة في القرن الحادي والعشرين، وكذلك استطلاع آراء التربويين، ووفقاً لما توصل إليه المختبر تُقسم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربع مجموعات رئيسية هي:

1. مهارات العصر الرقمي: Digital Age Literacy وهي مهارات ضرورية للحياة والعمل في مجتمع المعرفة وتمثل القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات وصولاً إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها وإنتاجها، وتشمل: الثقافة الأساسية - الثقافة العلمية - الثقافة الاقتصادية - التقنية البصرية والمعلوماتية - فهم الثقافات المتعددة - الوعي الكوني.

2. مهارات التفكير الإبداعي Inventive Thinking وتشمل:

القدرة على التكيف وإدارة التعقيد - التوجيه الذاتي - حب الاستطلاع - الإبداع - تحمل المخاطر - مهارات التفكير العليا والتفكير السليم.

3. مهارات الاتصال الفعال Effective Communication :

وتشمل: مهارات العمل في فريق - المهارات الشخصية - المسؤولية الشخصية والاجتماعية والمدنية - الاتصال التفاعلي.

4. مهارات الإنتاجية العالية High Productivity وتشمل:

مهارات تحديد الأولويات - التخطيط والإدارة وصولاً إلى تحقيق النتائج - الاستخدام الفعال للأدوات التكنولوجية في العالم الواقعي للتواصل والتعاون وحل المشكلات وإنجاز المهام.

أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وضرورتها للمعلم والمتعلم:

1. ضعف مخرجات العملية التعليمية يعود لقلة الاهتمام بتنمية هذه المهارات بصورة مقصودة في البرامج التعليمية المختلفة.

2. غياب ماهية هذه المهارات عن مستوى فهم المعلم وندرة توافر آليات تدريب المعلمين على امتلاك تلك المهارات.

3. النتائج المخيبة للأمال التي يتحصل عليها الخريجون في الاختبارات المهنية.

4. معاناة سوق العمل من طبيعة ومستوى الخريج الذي لا يفي بمتطلباته المتغيرة. (عبد القادر، 2014، ص 697)

سمات مناهج القرن الحادي والعشرين:

ذكر فادل وبياليك وترايلنق مجموعة من الصفات والسمات التي يجب تتصف بها مناهج القرن الحالي، وهي على النحو التالي:

1-تضمين المعارف الحديثة والأساسية: يجب إضافة مواد حديثة مثل: التفكير في المجال الصناعي، والروبوتات، واستخدام الأجهزة الحديثة بجوار الموضوعات التقليدية، مثل القراءة والرياضيات واللغة.

2-العمق والاتساع: يجب أن تشجع المناهج الدراسية على التفكير الواسع والعميق بصورة أكثر من الوضع الحالي.

3-العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والعلوم والإنسانية (STEAM): تحتاج تعليم طلابنا هذه العلوم إضافة إلى مهارات أخرى مثل: التفكير الناقد، والإبداع، وغيرها.

4-العقل والجسد: يجب أن تشمل المناهج الدراسية تطوير مفهوم الصحة الغذائية، وممارسة الرياضة، والعادات الجيدة في النوم، وغيرها.

5-المعرفة والمهارات الشخصية والتعلم المستمر والمتطور: يتحقق ذلك بتعليم الطلاب ما هو أكثر من المعرفة مثل: استخدام هذه المعرفة، والربط بينها، وتداخل العلوم، وتعليم الطلاب التعليم المستمر، وعدم التوقف عند المؤهل الدراسي (التعلم مدى الحياة).

6-الأهداف والاحتياجات الشخصية والاجتماعية: من المهم أن تؤكد المناهج على الطالب ضرورة أن يدرك ما يدور في المجتمعات، لأن المجتمعات في ظل التطور والتحول نحو عصر العولمة أصبحت مترابطة.

7- وجهات النظر العالمية والمحلية: وهذا يقتضي أن تتيح المناهج التعرف على المنظور العالمي، إضافة إلى الأعمال وعدم الاقتصار على المنظور المحلي فقط. (خليل، 2018، ص) اتجاهات تعليم المهارات الحياتية:

أدت قناعة كثير من المربين والمختصين بضرورة تعليم الطالب المهارات الحياتية وذلك من خلال الاتجاهات التالية :
الاتجاه المباشر: ويقصد به تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كغيرها من مواد المنهج، فتكون بمسمى "مقرر المهارات الحياتية"، وهذا ما فعلته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ حيث أدخلت مقرراً بنفس المسمى لطالب المرحلة الثانوية، ويدرس ضمن برنامج المقررات الجديد، وهو المعمول به في السنة التحضيرية وفي خطة بعض الأقسام العلمية.
اتجاه التجسير: وهو يتفق مع الاتجاه السابق بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقل بذاته، ولكن يختلف عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية الأخرى، ويعني تطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

اتجاه الصهر: وهو يجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، حيث تعلم المهارات الحياتية بصورة مباشرة أثناء تعليم أي محتوى دراسي، ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى المنهج بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، من خلال الأنشطة التعليمية والتدريبات، وربطها بواقع الحياة ومجالاتها المختلفة.

الاتجاه الإثرائي: ويُعنى بتعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متنوعة، داخل أو خارج المدرسة، بإشرافها وبغير إشرافها؛ مثل: عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية، وهذا الاتجاه يُعد من أوسع الاتجاهات في تعليم المهارات الحياتية، كما أنه يحتاج إلى تخطيط شامل لجميع عناصر المؤسسة التعليمية، حتى تسير عملية تنمية المهارة وفق خط واضح من بداية مرحلة الروضة إلى نهاية الثانوية، بطريقة يمكن الحكم على مدى تمكن الطالب منها من عدمه. (ماجد الغامدي، 2011 م)

التوجهات المستقبلية العامة لدور المعلم في ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين:
أورد شعله (2001، ص 75) تلك التوجهات ومنها:

1. توجهات نحو قيام المعلم بمهام متنوعة في العملية التدريسية وتحمل مسؤولية أكبر في تنظيم محتوى عمليتي التعليم والتعلم.
 2. توجهات للتركيز على ضرورة انتقال دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى تنظيم تعليم الطلبة القائم على اكتساب المعلومات والمهارات وتنمية القدرات ذاتياً مع استخدام أفضل لمصادر التعلم.
 3. توجهات تركز على طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم.
 4. توجهات نحو التوسع في العلاقات التعاونية بين المعلمين بعضهم البعض.
 5. توجهات نحو استخدام أوسع للتقنيات التربوية الحديثة واكتساب المعارف والمهارات الضرورية.
- العوامل المؤثرة على أداء المعلم في المؤسسات التعليمية:

1. مناخ المؤسسات والبيئة التعليمية.
2. القيادة وتقديم الدعم.
3. توفير الوقت والبرامج اللازمة للتنمية المهنية. (عبد القادر، 2014، ص 694)
4. المعتقدات: القناعة والاعتقاد بأهمية المهارات.
5. المعرفة التربوية والمهارات التدريسية والتأهيل المهني.
6. معرفة خصائص المتعلمين.

أدوار الأستاذ الجامعي في ضوء التوجهات الحديثة:

1. مرشد وموجه ومحفّز ومساعد للمتعلمين على اكتساب المهارات والخبرات بأنفسهم، أي ميسر للتعليم.
 2. إتاحة الفرصة لمتعلمين على أن يكونوا طرفاً فعالاً في العملية التعليمية وليسوا مجرد مستمعين.
 3. مساعدة المتعلمين على إتقان مهارات التفكير والقدرة على التعلم الذاتي أي تعليمهم كيف يُفكِّرون؟
 4. العمل على تطوير دافعية المتعلمين واستثارة طاقاتهم.
 5. استشارة تفكير المتعلمين من خلال استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة التي تقوم على التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي.
 6. إتاحة الفرصة للمتعلمين لتوظيف المعلومات والخبرات في المواقف الحياتية وتنمية مهاراتهم من خلال إجراء التجارب وتصميم النماذج وتطويرها.
 7. التقييم المستمر لسلوك المعلمين وإطلاعهم على نتائج التقييم، ومساعدتهم على تعديل السلوكيات غير المرغوبة.
 8. مساعدة المتعلمين على التعلم من أجل المعرفة، بمعنى إكسابهم أدوات ومهارات الفهم، وأن يتعلموا أن يعملوا بحيث يُصبحوا قادرين على التأثير في بيئتهم على نحو ابتكاري.
 9. مساعدة المتعلم للتعيش مع الآخرين بحيث يشاركونهم ويتعاون معهم في جميع الأنشطة الإنسانية.
 10. مساعدة المتعلم على أن يعرف نفسه ويكتشف هويته بنفسه ويحافظ عليها ويُحقق ذاته، حتى يتمكن مستقبلاً من اكتشاف الآخرين وفهم ردود أفعالهم.
 11. مساعدة المتعلم على حل مشكلاته بنفسه واتخاذ قراراته وتحمل مسؤولياته.
 12. تشكيل الاتجاهات والميول الإيجابية لدى المتعلم نحو الحياة والتعلم بشكل خاص. (شعلة، 2001، ص 76)
 13. أن يعمل المعلم ضمن منظومة العاملين والمتخصصين معه لتحقيق النمو المتكامل لدى المتعلمين.
- أدوار الأستاذ الجامعي في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين: (الزهراني وإبراهيم، 2012)**
- 1/ تعميق شعور الطالب بمجتمعه ويكون من خلال دعم الهوية الثقافية وتعزيز أفكار وقيم المجتمع السائدة.
 - 2/ مراعاة جوانب تحقيق التنمية المستدامة: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم للتعيش.
 - 3/ اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلائي منظم؛ لمساعدته على استشراف المستقبل، والتنبؤ الصحيح لإصلاح وتطوير التعليم.
 - 4/ تنمية قدرات المتعلمين على الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة، والاستثمار الأمثل للمعلومات.
 - 5/ توافر ثقافة واسعة وقدرات متميزة لدى المعلم؛ كالاستقلالية في اتخاذ القرار، وحرية الاختيار، والمعرفة المتميزة والمعرفة المتميزة، والاستخدام المتقدم للتكنولوجيا، والاحول للمصمم المحترف لبيئة التعلم.
 - 6/ اكتساب المعلمين لمهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية؛ ليس بإتقانها وحسب؛ بل ليؤمن مصمماً لبيئة التقنية ومطوراً لبرامجها.

مهارات معلم القرن الحادي والعشرين:

- (1) تنمية مهارات التفكير العليا.
- (2) إدارة المهارات الحياتية.
- (3) إدارة قدرات الطلاب.
- (4) دعم الاقتصاد المعرفي.

(5) إدارة تكنولوجيا التعليم

(6) إدارة فن التعليم.

(7) إدارة منظومة التقويم. (الزهراني و إبراهيم، 2012)

حددت منظمة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (2003) ستة عناصر مفتاحية في تعلم هذا القرن كما ذكرها سيو (2014)، وهي:

1. التأكيد على موضوعات محورية ذات مستوى فهم أعلى.
 2. التأكيد على مهارات التعلم، مثل: مهارات المعلومات والتكنولوجيا، ومهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والمهارات الشخصية، وتوجيه الذات.
 3. استخدام أدوات القرن الحادي والعشرين، مثل: التكنولوجيا الرقمية، والتواصل، بحيث يستطيع الطلاب الوصول إلى المعلومات، وإدارتها، وتقييمها، وتحقيق التكامل بينها، وبناء معرفة جديدة، والتواصل مع الآخرين؛ لتطوير مهارات التعلم.
 4. يعلم المربون، ويتعلم الطلاب في سياق القرن الحادي والعشرين الذي يستخدم تطبيقات وخبرات من العالم الواقعي ذات معنى للطلاب، ويكون له صلة بحياتهم.
 5. أن يُعلم المربون، ويتعلم الطلاب محتوى في القرن الحادي والعشرين في ميادين بازغة، مثل: الوعي الكوني، والثقافة المالية، والاقتصادية، وإدارة الأعمال، والمدينة.
 6. يستخدم المعلمون تقويمات القرن الحادي والعشرين، التي تقيس مهارات هذا القرن في الاختبارات المقننة، والتقويمات الصفية معًا.
- (خليل، 2018، ص48)

أساليب واستراتيجيات تدعم مهارات القرن الحادي والعشرين:

يقدم كل من جيسار ، واليساميل وماكفيور وماجروهل، مجموعة من الاستراتيجيات التي تدعم تنمية المهارات القرن الحادي والعشرون وهي :

1. التعلم القائم على المشروعات: بتواصل إلى هذا بمناقشة وتحليل القضايا والموضوعات المرتبطة بالعالم الحقيقي، لمساعدة الطلاب على فهم المشكلات وتحليلها وتفسيرها للوصول للحل .
2. التعلم التعاوني: يكون بتقسيم الطلاب إلى مجموعات مكونة من طلاب ذوي القدرات ومهارات متنوعة ومن ثم يقوم المعلم بتوزيع المهام عليهم، ويطلب منهم التعاون مع بعضهم لتنمية حب العمل الجامعي وتقبل الآراء.
3. الربط بالعالم الحقيقي: هنا يقوم المعلم بربط التعليم داخل المدرسة بالعمل الخارجي؛ لتعزيز عدة مهارات، كالتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون.
4. تضمين التفكير التأملي ومهارات القرن الحادي والعشرون في جميع أجزاء المنهج: ليتم التركيز على المهارات وتعزيزها وصقلها وممارستها في عدة مواقف. (خليل، 2018، ص)

التوصيات:

- أهمية التطوير المهني للأستاذ الجامعي في مجال تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين سواء من خلال التطوير الذاتي أو من خلال برامج تنمية المهارات بالجامعات.

- ضرورة تضمين مناهج ومقررات البرامج العلمية مهارات القرن الحادي والعشرين واهتمام الأستاذ الجامعي بتضمين تلك المهارات ضمن متطلبات كل مقرر.
- تصميم برامج تدريبية لأساتذة الجامعات تتناول سبل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، واستراتيجيات تدريس مناسبة، واستثمار أمثل للتقنية.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للقيام بأدوارهم اللازمة لتنمية مهارات القرن لدى طلابهم بمختلف الحوافز المادية والمعنوية.

المقترحات:

- إجراء بحث كمي أو نوعي حول إسهامات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم.
- إجراء بحث حول أثر برنامج تدريبي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين على أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وعلى تحصيل طلابهم وأبحاثهم.

المراجع:

1. ترلينج، ب، فادل، ت (2013) مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا (ترجمة، بدر عبد الله الصالح) الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. (تم إصدار النسخة الأصلية عام 2009).
2. خليل، إبراهيم بن الحسين (2019). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
3. الزهراني، أحمد عوض، إبراهيم، يحيى عبد الحميد (2012) معلم القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة، ع211، 33-73.
4. شعله، الجميل محمد عبد السميع (2001) دور المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية في ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين (رؤية مستقبلية)، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، س15، ع59، ص 70-85.
5. عبد القادر، مها محمد أحمد محمد (2014) إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع159، ج4، ص 671-794.
6. الغامدي، منى بنت سعد (2018) الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، مج70، ع2، 468 - 529.
7. الغامدي، ماجد سالم (2011) المنهج التقليدي والتجارب العالمية في تنمية المهارات الحياتية:
8. (2019/12/15) <https://www.alukah.net/social/0/33331/#ixzz1nU4p9hgg>
9. ليزر، سيو (2014) تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل، ترجمة: محمد بلال الجيوسي، تم الاسترجاع من: http://www.abegs.org/aportal/books/books_detail.html?id=5538192516

186112

بحث رقم 12

التطوير المهني الرقمي للمعلم وانعكاساته الايجابية على الميدان التعليمي

في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة

Digital professional development for teachers and its positive repercussions on the educational field In light of the variables of the fifth industrial revolution

د/ نسيم بن عبد الهادي محمود الهوساوي

ستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة المدينة العالمية -بماليزيا

تتسارع الحياة وتتقدم وتصبح أكثر تعقيداً من ذي قبل بفضل الثورات الصناعية التي أحدثت تغييراً جوهرياً في الكثير من مناحي الحياة صادية والتنموية والاجتماعية والثقافية والتعليمية وغيرها، ويُعدُّ الميدان التعليمي أحد الميادين التي شهدت تغيرات كبيرة؛ مما يحتم على من له خصوصاً المعلم الذي لم يعد دوره مقتصرًا على الطرق التقليدية القديمة في الشرح كالتلقين والمحاضرة ونحوها؛ بل أصبح بحاجة ماسةً لتطوير والتدريب المهني الرقمي؛ لمواكبة التقدم التقني والتكنولوجي الذي يشهده العالم؛ ومواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة والتكيف وتوظيفها توظيفاً صحيحاً في كافة المواقف التعليمية والتربوية؛ مما يسهم بشكل كبير في صناعة جيل جديد متسلح بالعلم والمعرفة الحديثة تلائم المرحلة الجديدة وسوق العمل، مع عدم إغفال كيفية مواجهة تحديات الثورة الصناعية الخامسة على منظومة التعليم بشكل عام. ف البحث إلى التعرف على أبرز إيجابيات وتحديات وفرص التطوير المهني الرقمي للمعلم في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

مات المفتاحية : التطوير المهني الرقمي - المعلم - الثورة الصناعية الخامسة.

Abstract

is accelerating, progressing, and becoming more complex than before thanks to the industrial lutions that have brought about a fundamental change in many aspects of life: economic, lopmental, social, cultural, educational, and others. The educational field is one of the fields that has essed major changes. Which makes it necessary for those who belong to it, especially the teacher, se role is no longer limited to the old traditional methods of explanation such as teaching, lecturing, he like; Rather, it is in dire need of digital vocational development and training. To keep pace with echnical and technological progress the world is witnessing; To keep pace with the requirements of Fifth Industrial Revolution, adapt to it, and employ it correctly in all educational and pedagogical tions; Which contributes significantly to creating a new generation armed with science and modern vledge that suits the new stage and labor market, while not forgetting how to confront the challenges e Fifth Industrial Revolution on the education system in general. The research aims to identify the prominent positives, challenges, and opportunities for digital professional development for teachers e educational field in light of the variables of the Fifth Industrial Revolution.. The researcher used the riptive analytical approach.

words: Digital professional development-teacher- The fifth industrial revolution.

مقدمة:

يشير الهالالي (2016م) إلى أنه يمكن رصد أربع ثورات صناعية في تاريخ العالم المنظور، بدأت الأولى منها بثورة البخار التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الثامن عشر واعتمدت على الماء وقوة البخار في ميكنة الإنتاج، ثم تلتها ثورة الكهرباء التي ظهرت في القرن التاسع عشر واعتمدت على استغلال الطاقة الكهربائية من أجل الإنتاج بكميات أكبر وعلى نطاق أوسع، ثم جاءت ثورة الإلكترونيات وتكنولوجيا المعلومات التي ظهرت في القرن العشرين والتي ركزت على تحويل الإنتاج ليتم بصورة آلية، وأخيراً الثورة الصناعية الرابعة (ثورة الروبوتات والذكاء الاصطناعي) والتي تعد امتداداً للثورة الصناعية الثالثة والتي جاءت بفضل تطور صناعة الكمبيوتر وظهور الانترنت والهواتف الذكية وصناعة الروبوتات والذكاء الاصطناعي. (ص2).

ومن المتوقع أن تستمر الثورة الصناعية الخامسة وهي مصطلح يطلق على التطورات التكنولوجية السريعة التي تؤثر مستقبلاً على جميع جوانب الحياة، بما في ذلك الصناعة والأعمال والمجتمع والتعليم، وتتميز هذه الثورة بظهور تقنيات جديدة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء والواقع المعزز والواقع الافتراضي، وستؤدي هذه التطورات إلى تغيير الطريقة التي يتم بها التدريس والتعلم في المدارس والجامعات. ومن المهم أن نستعد لهذه التغييرات من خلال الاستثمار في البنية التحتية وتدريب وتطوير المعلمين ومعالجة عدم المساواة. (<https://bard.google.com>).

إذاً في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة القادمة وما يكتنفها من غموض كبير في مجالات عدة وازدياد للمعلومات بمعدلات هائلة، وتعدد للثقافات، واحتياج تقني وتكنولوجي بات من الضروري على المعلمين أن لا يستمروا على الطرق التقليدية القديمة في التعليم والتي اكتسبها في مراحل الاعداد الأولى بل أصبح التطوير المهني الرقمي للمعلم الآن أمراً ضرورياً وليس رفاهيةً. على مدى العقود الماضية خضع المجتمع لتغييرات مستمرة بسبب التقنيات الرقمية. وصلت هذه التغييرات الآن إلى بيئة المؤسسات التعليمية، مما جعل من الضروري توفير التدريب للمعلمين لتأهيلهم رقمياً، والقادرين على استخدام التكنولوجيا لتطوير ذاتهم بشكل كامل في العصر الرقمي (دماس، وقطب، 2023م).

وقد نشرت اليونسكو (2018م) إطار كفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمين، والذي يسلط الضوء على الحاجة إلى التدريب التكنولوجي للمعلمين؛ ليصبحوا أكثر كفاءة في تطويرهم المهني، ويتضمن تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إضفاء الطابع المهني على شخصياتهم، ودمج الكفاءات المهنية المرغوبة لتحسين أدائهم المهني (Unesco, 2018). والمتتبع لسياسة التطوير المهني الرقمي في الميدان التعليمي يجد تباطؤاً فيها؛ لكثرة التحديات التي تواجهها؛ ومنها المركزية في تطوير البرامج، وضعف متابعة البرامج، وقلة الدورات التدريبية المتميزة، وكثرة أعداد المعلمين حيث يصعب تغطية غيابهم عن حصصهم الدراسية في حالة التحاقهم بالدورات التدريبية، وضعف التطوير المهني الرقمي الذاتي من بعض المعلمين، وضعف الحوافز المقدمة للمعلمين، ومواجهة التغيير من بعض المعلمين... الخ، وكل ذلك يتطلب السعي الحثيث للتطوير السريع والمتماهي مع مستجدات العصر، والانفتاح المعلوماتي والتقني والتكنولوجي، ولا شك أن المسؤولين وصناع القرار في الميدان التعليمي يهتمهم بالدرجة الأولى دعم العملية التعليمية بكل قوة، ورفع جودة مخرجاتها، والنهوض بقدرات ومهارات منسوبي التعليم، وتحسين البيئة الرقمية الملائمة للمعلمين وللطلاب على حد سواء وصولاً لرفع مستوى النظام التعليمي بشكل عام.

من الضروري عند التخطيط للتعليم المستقبلي أن يوضع الاعتبار تنمية المعلمين مهنياً ورقمياً بما يتناسب مع معطيات العصر الرقمي وانعكاساته على التعليم، فلقد بات من الضروري تأهيل المعلمين وتنميتهم مهنياً بطريقة تمكنهم من القدرة على التكيف والتفاعل مع المعطيات الجديدة للعصر الرقمي؛ ليكونوا مزودين بالخبرات والمعارف والمهارات التي تعينهم على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية المرتبطة بمهنة التعليم، لا سيما وأن تطويرهم وتنميتهم مهنياً ينعكس على دعم الطلاب، وزيادة قدرتهم على فهم التغيرات والتحديات المعاصرة. (<https://www.new-educ.com>).

ولتطوير المعلمين مهنيًا ورقميًا في الميدان التعليمي يجدر بالقائمين على التعليم أن يستثمروا هذه الموارد البشرية الهائلة من المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المختلفة، والعمل على تكثيف البرامج التدريبية الرقمية المقدمة لهم في ظل التقدم التكنولوجي والتقني الكبير، والعمل على الاستفادة من الخبرات العالمية في ذات المجال لتحسين كفاءتهم التعليمية، وتوحيد مخرجات التعليم، والتي ستعكس إيجاباً في المستقبل القريب على طلاب التعليم العام؛ لأن جودة النظام التعليمي شريك أساسي في تحقيق التنمية المستدامة بكافة جوانبها المختلفة.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلمين في الميدان التعليمي ودوره في الارتقاء بجودة مخرجات التعليم، وعلى الرغم من انه بات يُشكّل أمراً ملحاً في ظل التغيرات المعرفية والتقدم التكنولوجي الهائل، وطرق ومهارات التدريس الجديدة، وعلى الرغم من اهتمام وزارات التعليم بتقديم الكثير من البرامج التدريبية وورش العمل للمعلمين لرفع كفاءتهم، إلا أن بعض الدراسات كشفت عن وجود قصور في برامج التطوير المهني الرقمي للمعلم.

ولتلافي هذا القصور أوصت بعض الدراسات؛ ومنها دراسة القيعاوي (1444هـ) إلى ضرورة تطوير برامج تدريبية لاكتساب معلمات المرحلة المتوسطة -وللمعلمين بشكل عام- مهارات التعلم الرقمي، وتعزيز قدرتهم في مجال استخدام وتوظيف تقنيات التعلم الحديثة، وإجراء دراسات مستقبلية تتناول مهارات التعلم الرقمي.

ويؤكد (مؤتمر التحول الرقمي للجامعات السعودية نحو رؤية المملكة 2030) والذي أقيم خلال الفترة 31 يناير 2019م على ضرورة تجربة استخدام التقنيات الجديدة في الفصول الدراسية واثراها الإيجابي على نتائج التعليم في مختلف المؤسسات التعليمية؛ ومنها المدارس والجامعات.

وعربياً أوصى مؤتمر كلية التربية بجامعة سوهاج بعنوان "المعلم ومتطلبات العصر الرقمي.. ممارسات وتحديات" الفترة 27-28 نوفمبر 2019م بضرورة تضمين شهادة المعلم الرقمي كأحد معايير ممارسة مهنة التدريس. ودولياً كشفت بعض الدراسات عن نقص في تدريب وتطوير المعلمين رقمياً وتكنولوجياً، وعدم كفاية التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومنها دراسة Alexander, (Joseph et al.2022) وغيرها.

ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي بوزارة التعليم معلماً وموجهاً طلابياً لأكثر من خمسة وعشرين عاماً، وما لاحظته من قصور في بعض برامج التطوير المهني الرقمي للمعلمين في الميدان التعليمي، أو تقليدية تقديمه لهم وعدم كفايته ليشمل أكبر شريحة ممكنة من المعلمين؛ ولأهمية هذه البرامج ودورها الكبير في رفع كفاءة المعلمين والارتقاء بالعملية التعليمية وتوحيد مخرجاتها، وانعكاس ذلك كله في تحقيق تنمية مستدامة حقيقية للبلاد والعباد، وتأسيساً على كل ما سبق، يأتي هذا البحث؛ ليسهم في التطوير المهني الرقمي للمعلم في الميدان التعليمي، وذلك من خلال أسئلة البحث .

أسئلة البحث:

يسعى الباحث من خلال هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما الإطار المفاهيمي للتطوير المهني الرقمي للمعلم في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟
- ٢- ما متطلبات التطوير المهني الرقمي للمعلم في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة ؟
- ٣- ما تحديات التطوير المهني للمعلم في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة ؟
- ٤- ما الخبرات العالمية للتطوير المهني الرقمي للمعلم التي يمكن الاستفادة منها في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة ؟

- ٥- ما الانعكاسات الإيجابية للتطوير المهني الرقمي للمعلم في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟

أهداف البحث:

1. التعرف على مفهوم التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة.
 2. التعرف على متطلبات التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة.
 3. التعرف على تحديات التطوير المهني للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة.
 4. التعرف على الخبرات العالمية للتطوير المهني الرقمي للمعلم التي يمكن الاستفادة منها في الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
 5. التعرف على الانعكاسات الإيجابية للتطوير المهني الرقمي للمعلم على الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- أهمية البحث:**

- يكتسب هذا البحث أهميته كونه يتناول موضوع مهم جداً وهو التطوير المهني الرقمي للمعلمين في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة والتي تشكل أحد أهم التغيرات في حياتنا بشكل عام، وفي حقل التعليم بشكل خاص.
- قد يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات علمية مماثلة في مجال التطوير المهني الرقمي للمعلمين.
- قد يساعد هذا البحث المسؤولين وصناع القرار على إعداد برامج مميزة في مجال التطوير المهني الرقمي للمعلمين.
- يُعدُّ هذا البحث تلبية لتوصيات علمية تؤكد على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول التطوير المهني الرقمي للمعلمين.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية :

اقتصر البحث على موضوع التطوير المهني الرقمي للمعلم وانعكاسه الايجابي على الميدان التعليمي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، وأبرز تحدياته.

الحدود البشرية : معلمو التعليم العام.

الحدود الزمانية : العام الدراسي 1445هـ - 2023م .

مصطلحات البحث:

يُقصد بمصطلحات البحث التعريفات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته، وهي :

□ التطوير المهني الرقمي (Digital professional development):

عرّف (الشوهان والنعمي، 2019م) التطوير المهني الرقمي للمعلم بأنه هو الأنشطة التي يشارك فيها المعلمون لتعلم كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال. ويشمل ذلك تطوير المهارات التقنية، وتطوير المهارات التدريسية، وتطوير المهارات المهنية". (ص16) ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.

□ المعلم (Teacher):

هو الموظف الذي يعين من قبل وزارة التربية والتعليم ليُعلم الطلبة المواد الدراسية المنهجية والنشاطات اللامنهجية والمراحل الدراسية المختلفة (أبو الريش، 2002).

□ الثورة الصناعية الخامسة (The fifth industrial revolution):

يعرّفها الغامدي وآخرون (2023م) بأنها "هي مرحلة انتقالية تكنولوجية واقتصادية واجتماعية وثقافية عالمية، تتميز بظهور تقنيات وتطبيقات جديدة في مجالات الذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، والحوسبة الكمومية، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والواقع الافتراضي والواقع المعزز". (ص10).

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسات السابقة:

1. دراسة Alexander Brennan,et al (2023) بعنوان: مستقبل التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة.

جامعة هارفارد تُعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي تناولت مستقبل التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة. وتتميز الدراسة بتحليلها العميق للموضوع، وتقديمها لرؤية مستقبلية واضحة للدور الذي سيلعبه التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة. تشير الدراسة بأن الثورة الصناعية الخامسة ستؤدي إلى عدد من التغييرات في طبيعة التعليم، مثل: زيادة الاعتماد على التكنولوجيا في التعليم: ستصبح التكنولوجيا جزءاً أساسياً من العملية التعليمية، حيث سيتم استخدامها في جميع جوانب التعليم، مثل التدريس والتعلم والتقييم. تغير طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب: ستصبح العلاقة بين المعلم والطالب أكثر تعاونية، حيث سيلعب الطلاب دوراً أكثر فاعلية في عملية التعلم. زيادة التركيز على المهارات اللازمة للتفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع: ستصبح هذه المهارات أكثر أهمية في سوق العمل المستقبلي، ولذلك سيركز التعليم على تطويرها.

2. دراسة العتيبي والغامدي (2023) بعنوان أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة. هدفت

الدراسة إلى التعرف على أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلم، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجهه، واقتراح بعض الحلول لتعزيزه. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن التطوير المهني الرقمي للمعلم يُعد من أهم العوامل التي تساهم في إعداد المعلمين لتحديات الثورة الصناعية الخامسة، أن أبرز التحديات التي تواجه التطوير المهني الرقمي للمعلم هي: عدم توافر الموارد الرقمية المناسبة، وعدم كفاية تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، والافتقار إلى التنسيق بين الجهات المعنية بالتطوير المهني، أن من أهم الحلول لتعزيز التطوير المهني الرقمي للمعلم هي: توفير الموارد الرقمية المناسبة، وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، والتنسيق بين الجهات المعنية بالتطوير المهني.

3. دراسة العمري والغامدي (2023م) بعنوان التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة. وقد

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات الثورة الصناعية الخامسة من المعلمين، والكشف عن أبرز خصائص التطوير المهني الرقمي، واقتراح بعض الحلول لتعزيزه.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الثورة الصناعية الخامسة تتطلب من المعلمين امتلاك مجموعة من المهارات والقدرات الرقمية، مثل: القدرة على استخدام التكنولوجيا، وتحليل البيانات، وحل المشكلات المعقدة. أن التطوير المهني الرقمي يُعد من أهم الوسائل التي تساهم في إعداد المعلمين لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الخامسة. أن أبرز خصائص التطوير المهني الرقمي هي: المرونة، والتفاعلية، والابتكار. أن من أهم الحلول لتعزيز التطوير المهني الرقمي للمعلم هي: الاعتماد على التعلم الإلكتروني، وتوفير فرص التعلم المهني المستمرة للمعلمين.

4. دراسة الغامدي والزهراني (2023م). بعنوان دور التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحقيق أهداف الثورة الصناعية

الخامسة. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهداف الثورة الصناعية الخامسة، والكشف عن دور التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحقيق هذه الأهداف.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الثورة الصناعية الخامسة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، مثل: تعزيز الابتكار، وتحسين الإنتاجية، وتحقيق الاستدامة. أن التطوير المهني الرقمي للمعلم يُعد من أهم الوسائل التي تساهم في تحقيق أهداف الثورة الصناعية الخامسة. أن من أهم أدوار التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحقيق أهداف الثورة الصناعية الخامسة هي: إعداد المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز التعلم القائم على الممارسة، ودعم الابتكار في التعليم.

5. دراسة **Tim Hart, et al (2021)** بعنوان نماذج التعليم الجديدة في ظل الثورة الصناعية الخامسة. جامعة أكسفورد. تبحث هذه الدراسة في نماذج التعليم الجديدة التي ستظهر في ظل الثورة الصناعية الخامسة. وتشير الدراسة بأن الثورة الصناعية الخامسة ستؤدي إلى ظهور نماذج تعليمية جديدة، مثل: التعليم المدمج: وهو مزيج من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، التعليم الافتراضي: وهو التعليم الذي يتم عبر الإنترنت، التعليم الذاتي: وهو التعليم الذي يقوم به الطالب بنفسه.
 6. دراسة **Mariano Gomez, et al (2022)**. بعنوان التحديات التي تواجه التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة. جامعة ستانفورد. وتشير الدراسة بأن الثورة الصناعية الخامسة ستؤدي إلى عدد من التحديات التي تواجه التعليم، مثل: صعوبة مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة: سيواجه المعلمون صعوبة في مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة، مما قد يؤثر على قدرتهم على استخدام التكنولوجيا في التعليم. عدم قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم: قد لا يكون جميع المعلمين قادرين على استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال، مما قد يؤثر على جودة التعليم.
 7. دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **OECD (2022)** بعنوان الاستعداد للثورة الصناعية الخامسة: مهارات المعلمين وتطويرهم. هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلمين في ظل الثورة الصناعية الخامسة. تشير الدراسة إلى أن التطوير المهني الرقمي للمعلمين ضروري للاستعداد للثورة الصناعية الخامسة. ويجب أن يركز التطوير المهني الرقمي للمعلمين على تطوير المهارات والمعارف التالية: مهارات التكنولوجيا الرقمية الأساسية، مهارات التكنولوجيا الرقمية المتقدمة، مهارات التعلم والتفكير النقدي، مهارات حل المشكلات، مهارات التعاون والتواصل.
- توصيات الدراسة: توصي الدراسة باتخاذ الإجراءات التالية لتعزيز التطوير المهني الرقمي للمعلمين: ضمان أن يكون التطوير المهني الرقمي للمعلمين مستدامًا ومتكاملًا مع احتياجات المعلمين وسياقاتهم المحلية. توفير فرص التطوير المهني الرقمي المرنة والمخصصة للمعلمين. تقييم التطوير المهني الرقمي للمعلمين بشكل فعال.
- التعليق على الدراسات السابقة:**
- من خلال استعراض الدراسات السابقة وجد الباحث أنها تختلف في الأهداف والمناهج والنتائج والمراحل التعليمية والعينات، وهذا الأمر طبيعي جداً؛ لأن كل باحث يتناول دراسته من الزاوية التي يرى أنها تخدم فيها بحثه، ومن الملاحظ في الدراسات السابقة أنها تناولت التنمية المهنية ولكنها قد تتفق أو تختلف من جهة متغيرات الدراسة، فمثلاً تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت أدبيات التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة من جوانبها المختلفة، وأما من حيث الأهداف؛ فدراسة **Alexander Brennan, et al (2023)** هدفت إلى التعرف على مستقبل التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة. ودراسة العتيبي والغامدي **(2023)** هدفت إلى التعرف على أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلم، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجهه، واقتراح بعض الحلول لتعزيزه. وأما دراسة العمري **(2023م)** فقد هدفت إلى البحث في دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة **2030** من وجهة نظر المعلمات في محافظة القنفذة، وأما دراسة العمري والغامدي **(2023م)** فقد هدفت إلى التعرف على متطلبات الثورة الصناعية الخامسة من المعلمين، والكشف عن أبرز خصائص التطوير المهني الرقمي، واقتراح بعض الحلول لتعزيزه. وأما دراسة الغامدي والزهراني **(2023م)**. هدفت إلى التعرف على أهداف الثورة الصناعية الخامسة، والكشف عن دور التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحقيق هذه الأهداف. وأما دراسة **Tim Hart, et al (2021)** فقد هدفت إلى الكشف عن نماذج التعليم الجديدة التي ستظهر في ظل الثورة الصناعية الخامسة. وأما دراسة **Mariano Gomez, et al (2022)**. فقد أشارت الدراسة بأن الثورة الصناعية الخامسة ستؤدي إلى عدد من التحديات التي تواجه التعليم. وأما دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **OECD (2022)** هدفت إلى إبراز أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلمين في ظل الثورة الصناعية الخامسة.

أما من حيث المناهج المستخدمة فأغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الدراسات، والبعض منها استخدم المنهج الوصفي والمنهج المسحي.

والمتبوع لنتائج هذه الدراسات يلاحظ أنها تكاد تتفق فيما يلي:

- أن الثورة الصناعية الخامسة ستؤدي إلى عدد من التغييرات في طبيعة التعليم، مثل: زيادة الاعتماد على التكنولوجيا في التعليم، تغير طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب، زيادة التركيز على المهارات اللازمة للتفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع.
- أن من أهم الحلول لتعزيز التطوير المهني الرقمي للمعلم هي: توفير الموارد الرقمية المناسبة، وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، والتنسيق بين الجهات المعنية بالتطوير المهني.
- أن الثورة الصناعية الخامسة تتطلب من المعلمين امتلاك مجموعة من المهارات والقدرات الرقمية، مثل: القدرة على استخدام التكنولوجيا، وتحليل البيانات، وحل المشكلات المعقدة.
- أن من أهم أدوار التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحقيق أهداف الثورة الصناعية الخامسة هي: إعداد المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز التعلم القائم على الممارسة، ودعم الابتكار في التعليم.
- أن الثورة الصناعية الخامسة ستؤدي إلى ظهور نماذج تعليمية جديدة، مثل: التعليم المدمج، التعليم الافتراضي، التعليم الذاتي.
- أن يركز التطوير المهني الرقمي للمعلمين على تطوير مهارات التكنولوجيا الرقمية الأساسية، ومهارات التكنولوجيا الرقمية المتقدمة، ومهارات التعلم والتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعاون والتواصل.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة في إثراء الإطار المفاهيمي للبحث، وبناء خلفية معرفية عن موضوع البحث، وساعد ذلك في الإجابة عن تساؤلات البحث، وكذلك في تحديد المنهج المناسب للدراسة، والاستفادة من ربط نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة، والاطلاع على العديد من المراجع والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث.

الفصل الثاني

(الإطار المفاهيمي للتطوير المهني الرقمي للمعلم)

في هذا الفصل يعرض الباحث الإطار المفاهيمي، والذي يتم فيه استعراض أدبيات البحث الخاصة بالتطوير المهني الرقمي للمعلم، حيث يشتمل على خمسة مباحث، وهي: المبحث الأول؛ التطوير المهني الرقمي للمعلم؛ مفهومه، أهميته، أهدافه، مبرراته، مرتكزاته، والمبحث الثاني؛ متطلبات التطوير المهني الرقمي للمعلم، والمبحث الثالث؛ تحديات التطوير المهني الرقمي للمعلم، والمبحث الرابع؛ الخبرات العالمية للتطوير المهني الرقمي للمعلم، والمبحث الخامس؛ الانعكاسات الإيجابية للتطوير المهني الرقمي للمعلم.

تمهيد:

في ضوء الثورة الصناعية الخامسة القادمة وما ستحدثه من تغيرات في جوانب مختلفة سواء كانت إقتصادية أو صناعية أو إجتماعية أو ثقافية أو تعليمية أو غير ذلك. بات من الضروري إعداد وتطوير وتدريب المعلمين للاستعداد للمرحلة المقبلة؛ لأنها مرحلة مرتبطة بتطور نظم التعليم وأهدافه في الكثير من بلدان العالم بما يتسق مع التغيرات الجديدة التي تمر بها المجتمعات، وهذا سيجعل المعلم قادراً على القيام بمهامه على الوجه الأكمل.

وتؤكد مقدم (2014م) على ذلك بقولها "ويمثل المعلم أهم العناصر في العملية التربوية، ولهذا كان من الواجب العناية بإعدادة إعداداً سليماً وإمداده بما يحد في ميدان عمله من معلومات وثقافات مختلفة وتجارب مفيدة، وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفات وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم جل اهتمامها وعنايتها".

المبحث الأول: التطوير المهني الرقمي؛ مفهومه، أهميته، أهدافه، مبرراته، مرتكزاته.

1-1 مفهوم التطوير المهني الرقمي للمعلم:

تختلف تعريفات مفهوم التطوير المهني الرقمي؛ لاختلاف استخداماته وفقاً للمنظمة أو الشركة أو الجهة التي تنوي التطوير الرقمي، ولكن في مجال التعليم والذي يدور مجال البحث فيه فقد عرّفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التطوير المهني الرقمي بأنه "مجموعة من الأنشطة والبرامج المصممة لمساعدة المعلمين على تطوير معرفتهم ومهاراتهم في استخدام التكنولوجيا في التعليم." (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ص10).

1-2 أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلم:

يُعدُّ التطوير المهني الرقمي للمعلمين من الأهمية بمكان حيث أنه يسهم بشكل كبير وفاعل في تطوير العملية التعليمية، وزيادة التفاعل بين الطالب والمعلم، وتحديد المعلومات لدى المعلمين، والحصول على كم هائل من المعلومات والمعارف الجديدة عن طريق التقنية والتكنولوجيا الرقمية، وفي ذات الصدد يقول مامكغ (2021م) أن أهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية تكمن في إسهامها في تحسين جودة المضامين والمحتويات المعرفية من خلال استخدام التقنيات والتكنولوجيا الرقمية، والتغلب على المشكلات الناتجة عن التعلم التقليدي مثل تضخم المادة التعليمية، والعمل على رفع طاقة الاستيعاب فالتعليم الافتراضي يتخطى حدود الزمان والمكان فهو ليس بحاجة إلى مكان معين ووجود مدرج وأقسام للممارسة العملية التعليمية فقد وفرت طرق الاتصال والتواصل بين المعلم والطلبة دون الحاجة للتواجد في زمان ومكان محدد.

1-3 أهداف التطوير المهني الرقمي للمعلم:

1. الإهتمام بمهارات التقييم الذاتي للمعلم وغيرها من مهارات التقييم وتطويرها.
 2. تكوين بيئة تعلم متطورة تساهم بشكل فعال في معالجة قضايا التعليم وتقديم خدمات للمجتمع بإسلوب علمي متطور.
 3. تنمية مهارة استخدام مصادر البحث عن المعلومات لدى المعلم.
 4. مساعدة المعلم في توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
 5. خلق مساحة من التناسق والترابط بين النظرية والتطبيق في المجالات التربوية.
 6. الاعتماد على طرق التعلم الذاتي وتأكيد مبدأ التعلم المستمر.
 7. تطبيق كل ما هو جديد ومسيرة المستجدات في مجال تخصص المعلم.
 8. تمكين المعلم من الإطلاع على نظريات التعليم والتعلم الجديدة والعمل على تطبيقها.
- (حبيب وآخرون، 2021، ص134).

1-4 مبررات التطوير المهني الرقمي للمعلم:

- مواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التعليم: يشهد مجال التعليم تطورات تكنولوجية متسارعة، حيث أصبحت التكنولوجيا جزءاً أساسياً من العملية التعليمية. لذلك، فإن التطوير المهني الرقمي للمعلم يساعده على مواكبة هذه التطورات واستخدامها في تحسين ممارساته التدريسية.
- تلبية احتياجات الطلاب: يتوقع الطلاب اليوم أن يكون المعلمون على دراية بالتكنولوجيا واستخدامها في التدريس. لذلك، فإن التطوير المهني الرقمي للمعلم يساعده على تلبية احتياجات الطلاب وتوفير تجربة تعليمية فعالة لهم.
- تحسين جودة التعليم: يساهم التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحسين جودة التعليم، وذلك من خلال مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم واكتساب المعرفة اللازمة للاستفادة من التكنولوجيا في التدريس.

□ رفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلم: يساهم التطوير المهني الرقمي للمعلم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديه، وذلك من خلال إكسابه مهارات جديدة وجعله يشعر أنه قادر على مواكبة التطورات في مجال التعليم. (<https://bard.google.com>).

1-5 مميزات التطوير المهني الرقمي للمعلم:

تركز التنمية المهنية للمعلم بشكل عام والتطوير المهني الرقمي بشكل خاص على جملة من المميزات، ومن أهمها ما ذكره شحاتة (2009م):

- التعليم مدى الحياة، والذي يتطلب توفر مهارات التعلم الذاتي وبتيح الفرصة لتنمية المواهب والقدرات.
- الاستفادة من امكانيات التعلم عن بعد، والتكنولوجيا وشبكة المعلومات.
- الاستفادة من مصادر المعرفة المتعددة، فلم يعد الكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا يتطلب توفر مصادر التعلم في المدرسة.
- تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري ومهارة حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.
- تأكيد مفهوم الجودة الشاملة والذي يتطلب تحسين مدخلات التعلم وعملياته ومخرجاته، وهذا يفرض على المعلم جودة أداءه في الأدوار المنوطة به.

- الاعتماد على منظومة الكفايات في إعداد وتنمية المعلم سواء في الكفايات التخصصية أو المهنية أو الثقافية. (ص101-102).

المبحث الثاني: متطلبات التطوير المهني الرقمي للمعلم:

يؤكد (Derbel, 2016) أن هناك توجهاً قوياً لتحديد المتطلبات المحددة للمهارات الرقمية للمعلمين وكيفية تعزيزها في إعدادهم وتدريبهم، ولا يقتصر هذا الاهتمام على الاقتصادات المتقدمة التي لها تاريخ في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم فحسب، بل يمتد أيضاً إلى البلدان النامية.

1-1 المهارات الرقمية اللازمة للمعلم

تعدد تصنيفات المهارات الرقمية التي يجب أن يطورها المعلم لتحقيق متطلبات التعليم ومنها؛ التنظيم والإدارة، وتتضمن المهارات التالية: فهم الجوانب القانونية والأخلاقية المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والإدارة الذاتية للتعلم المستمر ودمج التقنيات في عملية التعليم والتعلم، وتطبيق مزايا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المهام الإدارية والتعليمية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتضمن المهارات التالية: المعارف العامة المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إدارة الوظائف الأساسية لأجهزة الكمبيوتر والاتصالات الإلكترونية وأنظمة التشغيل، التعامل مع أدوات الإنتاج الأساسية؛ معالجات النصوص وجداول البيانات والعروض التقديمية وعناصر الوسائط المتعددة.

(Rivera & Ramírez, 2015, pp 2-3).

1-2 متطلبات التطوير المهني الرقمي للمعلم

بينما تؤكد دراسة (Grand-Clement, et al., 2017) على أن متطلبات تنمية المهارات الرقمية للمعلم تتمثل في: الجهوزية التقنية التي تتمثل في تكلفة استخدام الشبكة الدولية للمعلومات وتوافر أجهزة الحاسوب والبرمجيات، والجهوزية البشرية وتتمثل في ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي للمعلمين والمتعلمين، والتفاعل الإلكتروني لديهم وتوفر الإطارات التي تحدد المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها المعلم، بالإضافة إلى الجهوزية النفسية وتشير إلى وعي المعلمين والمتعلمين بالتعامل مع المعطيات والأساليب الجديدة، وتكيفهم مع متطلبات تعلم المهارات الرقمية وقبولهم لها.

وتؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2020) بأنه يجب أن يُركّز التطوير المهني الرقمي للمعلمين على تطوير المهارات والمعارف التالية: مهارات التكنولوجيا الرقمية الأساسية، مهارات التكنولوجيا الرقمية المتقدمة، مهارات التعلم والتفكير النقدي، مهارات حل المشكلات، مهارات التعاون والتواصل.

المبحث الثالث: تحديات التطوير المهني الرقمي للمعلم:

تؤكد دراسة (العتيبي والغامدي 2023م) أن أبرز التحديات التي تواجه التطوير المهني الرقمي للمعلم هي: عدم توافر الموارد الرقمية المناسبة، وعدم كفاية تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، والافتقار إلى التنسيق بين الجهات المعنية بالتطوير المهني. وتضيف دراسة (Mariano Gomez et, al (2022) بأن من التحديات كذلك:

- صعوبة مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة: سيواجه المعلمون صعوبة في مواكبة التطورات التكنولوجية السريعة، مما قد يؤثر على قدرتهم على استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- عدم قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم: قد لا يكون جميع المعلمين قادرين على استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال، مما قد يؤثر على جودة التعليم.
- عدم وجود بيئة تعليمية داعمة للتعلم مدى الحياة: سيتطلب التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة أن يكون الطلاب قادرين على التعلم مدى الحياة، ولذلك من الضروري توفير بيئة تعليمية داعمة لهذا التعلم.

ويضيف حبيب وآخرون (2022م) :

عدم وجود الرغبة الداخلية لدى المعلمين لدراسة الأساليب الحديثة للتعليم وتمسكهم بالطرق التقليدية للتدريس، خوف بعض المعلمين من التغير وأحياناً مقاومته من أجل مصالح شخصية أو قناعتهم بأن التغير سيؤثر على ثبات العمل بالمدرسة، القصور في البرامج التدريبية بسبب عدم تنوع أساليبها واقتصارها بصفة شبه دائمة على المحاضرات وورش العمل، صعوبة وصول المعلمين للمعلومات والإحصاءات وذلك لضعف قواعد البيانات، ضعف البنية التحتية الخاصة بتطبيق برامج التأهيل الإلكتروني، قلة عدد المتخصصين في تصميم برامج التدريب الإلكتروني. (ص 135-136)

بعض الحلول المقترحة لتحديات التطوير المهني الرقمي للمعلم :

توفير الموارد الرقمية المناسبة للمعلمين: يمكن توفير الموارد الرقمية المناسبة للمعلمين من خلال: توظيف مختصين في مجال التكنولوجيا لتصميم وتطوير الموارد الرقمية، توفير التمويل اللازم لتوفير الموارد الرقمية، التعاون مع المؤسسات والشركات التي تقدم الموارد الرقمية.

تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، من خلال: تقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال استخدام التكنولوجيا، توفير فرص التعلم الذاتي للمعلمين في مجال استخدام التكنولوجيا، التعاون مع المؤسسات التعليمية والجامعات التي تقدم برامج تدريبية في مجال استخدام التكنولوجيا، التنسيق بين الجهات المعنية بالتطوير المهني، من خلال: إنشاء مجلس أو لجنة وطنية للتطوير المهني الرقمي للمعلم، عقد اجتماعات دورية بين الجهات المعنية بالتطوير المهني، وضع معايير واضحة للتطوير المهني الرقمي للمعلم، وضع حوافز للمعلمين للمشاركة في التطوير المهني الرقمي، من خلال: منح المعلمين مكافآت مالية مقابل المشاركة في التطوير المهني الرقمي، منح المعلمين شهادات تقدير أو إجازات دراسية مقابل المشاركة في التطوير المهني الرقمي (<https://bard.google.com>).

المبحث الرابع: الخبرات العالمية للتطوير المهني الرقمي للمعلم:

1-1 مفهوم الخبرات العالمية في مجال التطوير المهني الرقمي للمعلم:

تشهد دول العالم المتقدمة نمواً مطرداً في مجالات عدة، ومنها مجال التطوير المهني الرقمي للمعلم، ما يجعلها تتبوأ مكانة مرموقة، وتميزاً عن غيرها في تلك المجالات، ويُعد مجال التطوير المهني الرقمي للمعلمين في تلك الدول من المجالات التي شهدت تقدماً ملحوظاً ألقى بظلاله على الميدان التعليمي وبالتالي على التنمية المجتمعية المستدامة لتلك الدول بشكل عام. ويقصد بالخبرات العالمية " مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة متكاملة، وتكون ذات دلالة علمية لوسائل العمل ومتطلباته واتجاهاته ومساراته بقصد إحداث التغييرات اللازمة " (عبود، 1998م، ص60).

1-2 أبرز الخبرات الدولية في مجال التطوير المهني الرقمي للمعلم :

□ **الولايات المتحدة الأمريكية:** أطلقت وزارة التعليم الأمريكية في عام 2016 برنامجاً يسمى "مبادرة تطوير المعلمين الرقميين" (Digital Teacher Professional Learning Initiative)، والذي يهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم الرقمية. ويشمل البرنامج مجموعة متنوعة من الموارد والبرامج التدريبية، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت، وورش العمل، والندوات والمؤتمرات.

□ **كندا:** أطلقت وزارة التعليم الكندية في عام 2017 برنامجاً يسمى "برنامج التطوير المهني الرقمي للمعلمين" (Digital Professional Learning for Teachers)، والذي يهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم الرقمية في مجال التعليم. ويشمل البرنامج مجموعة متنوعة من الموارد والبرامج التدريبية، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت، وورش العمل، والندوات والمؤتمرات.

□ **المملكة المتحدة:** أطلقت وزارة التعليم البريطانية في عام 2018 برنامجاً يسمى "برنامج التطوير المهني الرقمي للمعلمين" (Digital Professional Development for Teachers)، والذي يهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم الرقمية في مجال التعليم. ويشمل البرنامج مجموعة متنوعة من الموارد والبرامج التدريبية، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت، وورش العمل، والندوات والمؤتمرات.

□ **فرنسا:** أطلقت وزارة التربية الوطنية الفرنسية في عام 2019 برنامجاً يسمى "برنامج التطوير المهني الرقمي للمعلمين" (Formation professionnelle numérique des enseignants)، والذي يهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم الرقمية في مجال التعليم. ويشمل البرنامج مجموعة متنوعة من الموارد والبرامج التدريبية، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت، وورش العمل، والندوات والمؤتمرات. (<https://bard.google.com>).

نلاحظ أن هذه الخبرات العالمية كلها تشير إلى أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلم، ولا شك أن هذا سيساعد المعلمين على مواكبة التقدم التقني والتكنولوجي الكبير في ميدان التعليم، وبالتالي إعدادهم للتعامل مع متغيرات الثورة الصناعية الخامسة. كما يمكن الاستفادة من مواقع الكترونية للاستفادة منها في مجال التنمية المهنية الرقمية للمعلم؛ ومنها:

- الموقع الإلكتروني للجمعية الدولية للتطوير المهني الرقمي للمعلمين (IAPDE).
- الموقع الإلكتروني لشبكة التطوير المهني للمعلمين (TDAN) هو شبكة عالمية للمعلمين والممارسين في مجال التطوير المهني للمعلمين. ويوفر الموقع مجموعة متنوعة من الموارد والدعم للتطوير المهني الرقمي للمعلمين.

(<https://bard.google.com>).

المبحث الخامس: الانعكاسات الإيجابية للتطوير المهني الرقمي للمعلم:

مما لا شك فيه أن التطوير المهني للمعلمين سينعكس إيجاباً على المعلم وعلى الطالب وعلى المجتمع، وهذا يسهم بشكل كبير في مخرجات تعليمية مميزة تقود الحاضر والمستقبل، ومن جملة الانعكاسات الإيجابية ما يلي:

1. **الانعكاس المهني:** عن طريق إكساب المعلم المعرفة والمهارة التي يحتاجها في عمله وإمداده بالخبرات اللازمة للتعامل مع المستجدات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم ومواجهة الواقع التعليمي الحديث.
 2. **الانعكاس الأكاديمي:** عن طريق تزويد المعلم بالمستجدات في مجال تخصصه والتطورات في أساليب التعلم والمواد الدراسية التي يحتاجها.
 3. **الانعكاس الثقافي:** فالتنمية المهنية الالكترونية تفتح أمام المعلم التواصل والاحتكاك مع ثقافات مختلفة ومتعددة مما يلعب دوراً كبيراً في تشكيل أسلوب المعلم وتكوينه وتجعله على إطلاع بالخبرات التربوية المختلفة.
 4. **الانعكاس المجتمعي:** فالتنمية المهنية الالكترونية ترفع الأداء المهني للمعلم مما يعود بالنفع على المدرسة والمجتمع الخارجي فكلاهما يستفيد بطريقة مباشرة من الأداء الأكاديمي للمعلمين على شكل مخرجات تعليمية مؤهلة تأهيلاً صحيحاً. (حبيب وآخرون، 2022، ص134).
 5. **وكذلك الانعكاس النفسي:** ويتمثل بالشعور بالرضا الوظيفي عند اتقان العمل ومساعدة الآخرين.
- ويضيف (جابر ورحال، 2021): أن التعلم يكون أكثر جاذبية ويزيد من دافعية المتعلمين نحو التعليم، الوصول للمعلومات بسرعة وسهولة، تبادل المعلومات بين المتعلمين، إعداد الطلاب للمستقبل بحيث يتم تبصيرهم للتخصصات المستقبلية الواعدة، والتخصصات الغير مرغوب فيها مستقبلاً، تجاوز الزمان والمكان، فرصة لتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، تطوير المهارات الفردية سواء للمعلمين أو المتعلمين.
- بينما أشارت دراسة لمجموعة من الباحثين بجامعة كاليفورنيا (Alexander, Joseph et al. 2022) بأن الانعكاسات الإيجابية للتطوير المهني الرقمي للمعلمين تشمل؛ المعلمين والطلاب وعملية التعلم:
- التأثير الإيجابي على المعلمين :**
- وجدت الدراسة أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، وذلك من خلال توفير فرص جديدة للتعلم والنمو المهني، وتحسين كفاءة التدريس، وزيادة التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، وتحسين كفاءة التدريس....، وجدت الدراسة أيضاً أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى توفير فرص جديدة للتعلم للمعلمين، وذلك من خلال الوصول إلى مصادر تعلم متنوعة عبر الإنترنت، والتعاون مع المعلمين الآخرين في جميع أنحاء العالم.
- التأثير الإيجابي على الطلاب :**
- وجدت الدراسة أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب، وذلك من خلال توفير أنشطة وفعاليات تعليمية أكثر إثارة للاهتمام وجاذبية، وجدت الدراسة أيضاً أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى تحسين الفهم لدى الطلاب، وذلك من خلال توفير محتوى تعليمي أكثر تفاعلية ومشاركة، وجدت الدراسة أيضاً أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى زيادة المشاركة لدى الطلاب، وتفاعلهم مع معلمهم.
- التأثير الإيجابي على التعلم :**
- وجدت الدراسة أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى زيادة التنوع في أساليب التدريس، وذلك من خلال توفير مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات التي يمكن استخدامها لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، وجدت الدراسة أيضاً أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى توفير فرص تعلم أكثر إثارة للاهتمام، وذلك من خلال استخدام الأنشطة والفعاليات التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا، وجدت الدراسة أيضاً أن استخدام التكنولوجيا في التدريس يمكن أن يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم.
- (<https://bard.google.com>).

الفصل الثالث

(النتائج والتوصيات والمقترحات)

أولاً: أبرز النتائج:

من خلال إطلاع الباحث على برامج مختلفة للتطوير المهني الرقمي للمعلمين استنتج الباحث ما يلي:

- ١- ان التطوير المهني الرقمي للمعلمين يحسّن كفاءة التدريس والتعلم الطلابي.
- 2- ان استدامة التطوير المهني الرقمي للمعلمين هي الطريقة المثلى لتطوير المعلم نظرياً وعملياً، وتجويد المخرجات التعليمية.
- 3 - ان التطوير المهني الرقمي للمعلمين يساعد في تهيئتهم لمهارات القرن الواحد والعشرين.
- 4 - ان التطوير المهني الرقمي للمعلمين يُشعرهم بالرضا الوظيفي.
- 5 - ان قلة الاهتمام بالتطوير المهني الرقمي للمعلمين يسهم في ضعف مخرجات التعليم.

ثانياً: أبرز التوصيات :

1. دراسة واقع برامج التطوير المهني الرقمي للمعلم والعوامل المؤثرة فيها، ومن ثمّ البدء في تطوير تلك البرامج، وذلك وفق طرق علمية منظمة مع الاستفادة من الخبرات العالمية المميزة.
2. الاستثمار الأمثل في المعلمين كمصادر بشرية مهمة في التعليم، وتطويرهم مهنيّاً ورقميّاً ليواكبوا مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تنعكس مستقبلاً في تحقيق التنمية المستدامة بجميع جوانبها المختلفة.
3. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية الحديثة في مجال التطوير المهني الرقمي للمعلم.
4. عقد شراكات بين وزارة التعليم والقطاع الخاص لتمويل برامج التطوير المهني الرقمي للمعلم.
5. أهمية التركيز على اختيار المدربين التربويين المتميزين، واختيار الدورات التدريبية وورش العمل ذات الجودة النوعية، وبرامج التعليم عن بعد؛ لتسهم جميعها في رفع كفاءة المعلمين، وبالتالي جودة المخرج التعليمي، مع أهمية التطبيق العملي داخل الفصول الدراسية.

ثالثاً: أبرز المقترحات:

- من خلال ما سبق فإن الباحث يرى أهمية إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في مجال التطوير المهني الرقمي للمعلمين؛ لدورها الكبير والفعال في تطوير مهاراتهم التقنية والتكنولوجية وإعدادهم لمهارات القرن الواحد والعشرين، على سبيل المثال:
- تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية الرقمية للمعلم في ضوء بعض التجارب العالمية.
 - التطوير المهني الرقمي في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية "دراسة مقارنة".
 - تصميم برنامج مقترح للتطوير المهني الرقمي للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

1. أبو الريش، مريم (2002)، واقع فهم الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لبعض السياسات التربوية ولعملية التخطيط التربوي، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
2. جابر، غسان، و رحال، فاطمة (2021). فعالية تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وأثرها في العملية التعليمية. المؤتمر الدولي الثاني لكلية العلوم التربوية رؤى وتجارب تربوية ونفسية: الواقع والمأمول. الأردن: جامعة جدارا، 5-7 نيسان 2021
3. حبيب، شنودة صابر، وجاد الله، باسم، وسلطان، أمل (2022). تصور مقترح لتفعيل دور التنمية المهنية الالكترونية في رفع الاداء الأكاديمي للمعلم. المجلة التربوية لتعليم الكبار، جلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد(4) عدد(4) أكتوبر 2022م.
4. دماس، آمنة، وقطب، إيمان (2023). الكفاءات الرقمية للتطوير المعني للمعلمين من خلال التدريب: نموذج مفاهيمي. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (12)، ص ص 490-513، أغسطس 2023
5. شحاتة، حسن (2009م). مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، ط3، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
6. الشهوان، عبدالعزيز، والنعمي، محمد (2019م). المهارات الرقمية اللازمة للمعلمين في ظل التعليم الالكتروني. الرياض: دار النشر السعودية.
7. عبود، عبدالغني (1998م). التربية المقارنة منهج وتطبيق. مصر: دار الفكر العربي.
8. العتيبي، أحمد صالح، والغامدي، عبدالله (2023م). أهمية التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الخامسة. مجلة التربية وعلم النفس، العدد (20)، 2023م.
9. العمري، فريضة عوض (2023). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، المجلد (39)، العدد(3) مارس 2023م، ص ص 89-122.
10. العمري، محمد عبدالله، والغامدي، عبدالرحمن عبدالله (2023م). التطوير المهني الرقمي للمعلم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الخامسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (46)، 2023م.
11. الغامدي، أحمد، والغامدي، محمد، والغامدي، عبدالله (2023م). التأثيرات الاجتماعية والاقتصادية للثورة الصناعية الخامسة . الرياض : دار النشر السعودية.
12. الغامدي، خالد محمد، والزهراني عبدالله إبراهيم (2023م). دور التطوير المهني الرقمي للمعلم في تحقيق أهداف الثورة الصناعية الخامسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (47)، 2023م.

13. القيعاوي، منال عبدالله. (1444هـ). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التعلم الرقمي لمعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، كتاب المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم بعنوان: المعلم والتعليم الجيد، خلال 20-1444/10/21هـ السعودية: جامعة الملك خالد، ص ص 22-45.
14. مامكخ، لارا سعد الدين. (2021م). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة الشرق الأوسط.
15. مقدم، آمال. (2014م). واقع تكوين المعلمين واحتياجاتهم التدريبية في الجزائر. مجلة الحوار الثقافي، المجلد 3، العدد 1، ص ص 179-186، جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.
16. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2019م). تطوير المعلمين في ظل الثورة الصناعية الرابعة. باريس: فرنسا.
17. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2022) الاستعداد للثورة الصناعية الخامسة: مهارات المعلمين وتطويرهم. باريس: فرنسا.
18. مؤتمر كلية التربية بجامعة سوهاج "المعلم ومتطلبات العصر الرقمي.. ممارسات وتحديات" الفترة 27-28 نوفمبر 2019م
19. موقع تعليم جديد، تم الاسترجاع بتاريخ 2023/11/20م <https://www.new-educ.com>
20. موقع قوقل بارد، تم الاسترجاع بتاريخ 2023/11/28م <https://bard.google.com>
21. الهلالي، الشرييني. (2019). الثورة الصناعية الرابعة والتعليم الذكي. المجلة الدولية للتعليم بالانترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، ص ص 1-6.
22. اليونسكو. (2020م). دليل اعداد السياسات الخاصة بالمعلمين، ترجمة: المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Mariano Gomez, Jennifer Leaf and Jeremy Rifkin .(2022). Challenges facing education in light of the fifth industrial revolution. Journal of Education Policy, Stanford University.
2. Unesco.(2018). Unesco ict competency framework for teachers. Paris; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
3. Alexander Brennan, James Cutler, and Stephen Moore(2023).The future of education in light of the fifth industrial revolution. Harvard Educational Review, Harvard University.
4. Alexander, Joseph, Young, Caroline and Wilson, David .(2022). The use of technology in education: a systematic review, Issue 13 of "Digital Education magazine" in 2022, pp 1 to 15.
5. Derbel, F. (2016, October). Technologically-Capable Teachers in a Low-Technology Context. In European Conference on e-Learning (p. 151). Academic Conferences International Limited .
6. Grand-Clement, S., Devaux, A., Belanger, J., & Manville, C. Digital learning: Education and skills in the digital age. RAND Corporation and Corsham Institute, 2017. URL: https://www.rand.org/pubs/conf_proceedings/CF369.html.
7. Rivera, N., & Ramirez, M. S. (2015, November). Digital skills development: MOOC as a tool for teacher training. In Proceedings from International Conference of Education, Research, and Innovation (ICERI2015).
8. Tim Hart, Mark Ren, and Stephen Webb.(2021). New education models in light of the fifth industrial revolution. Higher Education Journal, Oxford University.

بحث رقم 13

مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات: بنيته العاملية وخصائصه السيكمومترية باستخدام نظرية استجابة الفقرة

الدكتور يوسف عبد القادر علي أبو شندي

الاستاذ المشارك جامعة السلطان قابوس

Yousefaaa@squ.edu.om

ملخص البحث:

يعد قبول الطالب في الجامعة حلم يراوده لفترات طويلة من حياته، وقد يتعثر بعض الطلبة وخاصة في السنوات الأولى من الدراسة الجامعية، مما قد يؤدي إلى وقوعهم في الملاحظة الأكاديمية، والتي قد تؤثر على حالتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، ويحتاج الطالب في هذه المرحلة إلى الدعم والمساندة، سواء من الأهل أو من المجتمع أو من الجامعة المتمثلة في المرشد الأكاديمي، وحتى يقدم هذا الدعم بشكل صحيح ويؤدي أكله، لا بد من تشخيص وحصر الأسباب التي تقف وراء وقوع هذا الطالب في الملاحظة الأكاديمية؛ جودة هذا التشخيص تعتمد بشكل رئيس على دقة أدوات القياس. لذا جات هذه الدراسة لفحص الخصائص السيكمومترية لمقياس التعثر الأكاديمي عند الطلبة الجامعيين باستخدام نظرية القياس الحديثة Item response theory، من خلا تطبيق المقياس على عينة تكونت من 1026 طالب جامعي. وبعد تفحص موائمة البيانات لافتراضات نظرية استجابة الفقرة، توصلت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكمومترية مقبولة؛ تمثلت في بنيته العاملية، وخصائص فقراته (العتبات والتمييز)، ودالة معلومات الفقرة والاختبار. وأوصت الدراسة باستخدام المقياس في تفحص أسباب التعثر الأكاديمي عند الطلبة الجامعيين.

الكلمات المفتاحية: التعثر الأكاديمي، البنية العاملية، نظرية استجابة الفقرة، سلطنة عمان.

Abstract:

مقدمة:

يمثل التعثر الأكاديمي تحديًا كبيرًا يواجهه طلاب الجامعات في مختلف أنحاء العالم. فهو يشير إلى الصعوبات والعوائق التي تمنع الطلاب من تحقيق النجاح الأكاديمي المرجو، مما يؤثر على تجربتهم التعليمية ويمكن أن يكون له تأثيرات سلبية على مساراتهم المهنية. يشمل التعثر الأكاديمي مجموعة متنوعة من العوامل التي تتضمن العوامل الشخصية والاجتماعية والبيئية.

إن فهم وقياس التعثر الأكاديمي هو أمر ضروري لتقديم الدعم اللازم للطلاب وتحسين جودة التعليم العالي. من أجل تحقيق ذلك أصبح استخدام نظرية استجابة الفقرة كأسلوب تحليلي ومنهجي لتطوير مقياس لقياس التعثر الأكاديمي خيارًا مثيّرًا للاهتمام في البحث التربوي والنفسي. حيث تعتمد نظرية استجابة الفقرة على نماذج رياضية رصينة لتحليل استجابات الأفراد على أسئلة معينة بهدف الكشف عن المتغيرات الأساسية التي تؤثر على الظواهر المختلفة، بما في ذلك التعثر الأكاديمي (Reise et al., 2007).

وقد تناولت بعض الدراسات في سلطنة عمان البحث في الأسباب التي قد تؤدي إلى وقوع الطالب في الملاحظة الأكاديمية، ومنها دراسة المنيزل (1998) والتي استهدفت التعرف على عادات الدراسة لدى الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية وأثر جنس الطالب على ذلك، طبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس تكونت من 488. توصلت الدراسة إلى وجود فروق في عادات الدراسة بين الطلبة المتفوقين وطلبة الملاحظة الأكاديمية والتي تعلقت بأبعاد التشتت والتقصي والجهد عند التحضير للامتحان والواجبات البيتية لصالح الطلبة المتفوقين، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد الجهد في التحضير للامتحان والواجبات البيتية تعزى للذكور.

ودراسة الرواحي (2007) والتي هدفت إلى معرفة الحاجات الإرشادية لدى طلبة الملاحظة الأكاديمية وأقرانهم من الطلبة العاديين، وترتيب هذه الحاجات من حيث شدتها وأهميتها. وقد أعدت استبانة لجمع البيانات طبقت على عينة مكونة من 204 طالب من طلبة الملاحظة الأكاديمية و 204 من الطلبة العاديين. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الحاجات شدة لطلبة الملاحظة الأكاديمية هي الانتظام في المذاكرة اليومية، وللطلبة العاديين هي استثمار القدرات والإمكانات بشكل فعال، وأقلها شدة بالنسبة لطلبة الملاحظة الأكاديمية كانت تنمية الاستقلال عن الأسرة، وللطلبة العاديين التعامل مع ضغوط الأسرة في اختيار التخصص.

وكذلك دراسة موسى وإبراهيم (2008) والتي بدورها هدفت استقصاء إدراك الطلبة في مراحل متقدمة من الملاحظة الأكاديمية في جامعة السلطان قابوس فيما يتصل بالصعوبات التي يواجهونها في ردود فعلهم وسبل علاج وضعهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 61 طالبًا (بنسبة 85% من مجتمع الدراسة)، أستخدمت المقابلة الفردية كأداة جمع بيانات. خلصت الدراسة إلى أن أكثر العوامل المتسببة في الملاحظة الأكاديمية من وجهة نظر أفراد الدراسة تضمنت: قلة التوافق مع الحياة الجامعية، غياب العادات الدراسية، تنظيم الوقت، نقص المسؤولية. وأرجأت الدراسة ذلك لنقص التدريب في الأسرة على الاستقلالية، وقلة فعالية الإشراف لأكاديمي.

وأجرى الخواجة (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني في خفض مستوى الضغط النفسي لدى عينة مكونة من 26 طالبًا من الطلبة الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية، واستخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الضابطة. وخلصت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في خفض مستوى الضغط النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة المحروقية وكرادشة (2016) والتي كرسست لمعانة وتقصي الأسباب والعوامل التي تقف وراء تراجع تحصيل الطلبة ووقوعهم تحت الملاحظة الأكاديمية في جامعة السلطان قابوس، لمجموعة من النتائج وهي:

1. أن أهم أسباب وقوع الطلبة تحت الملاحظة الأكاديمية - من وجهة نظرهم - تعود إلى عدم الاستذكار الجيد عند الامتحان، والذي قدم كأهم الأسباب، وفي المرتبة الثانية جاء عدم المقدرة على تنظيم الوقت لديهم، وفي المرتبة الثالثة جاءت تلك الأسباب المتعلقة بعدم مقدرة الطلبة على التركيز أثناء المحاضرة، وفي المرتبة الرابعة جاءت الأسباب ذات العلاقة بضعف استيعاب المحاضرات، وتليها الأسباب ذات العلاقة بقلّة الوقت المخصص للدراسة، وعدم التنفّر لها.

2. أن أغلب الطلبة قيد الدراسة أكدوا وجود صعوبات تتعلق بالاختبارات داخل الجامعة وكثافتها، وقدموها كأهم أسباب انخفاض مستوى أدائهم الأكاديمي، كذلك قدموا تلك الأسباب المتعلقة بكثرة المقررات الدراسية وصعوبة هذه المقررات، كما بينت نسبة كبيرة من الطلبة بأن أسلوب الشرح المعقد وغير الواضح من قبل المدرسين له دور في تراجع تحصيلهم الأكاديمي.
 3. أن هناك إجماع لدى الطلبة قيد الدراسة على أن نظام توزيع العلامات، يشكل أحد أهم أسباب وقوعهم تحت الملاحظة الأكاديمية.
 4. أظهرت النتائج أن ضعف الطلبة باللغة الإنجليزية، وضعفهم بالمسابقات العامة التي من المفترض أن يدرسوها، خاصة في الكليات العلمية (كالرياضيات والفيزياء... إلخ) مرشح لها أن تبقى من أهم التحديات التي تواجه الطلبة داخل الجامعة.
 5. أن هناك نسبة واضحة من الطلبة الذين يعانون من مشكلات داخل حرم الجامعة بسبب معاناتهم فقط من تغير الظروف عليهم كنتيجة لعدم تأقلمهم مع بيئة الجامعة.
- ودراسة المحروقية وكراذشة (2017) والتي كان هدفها الوقوف على الأحوال والملابسات ذات العلاقة بطبيعة ونوعية السكن والمواصلات وعلاقتها بوقوع الطلبة تحت الملاحظة الأكاديمية في جامعة السلطان قابوس، وقد طبقت استبانة الكترونية على عينة مكونة من 619 طالب من طلبة الملاحظة الأكاديمية. وقد خلصت الدراسة إلى أن أغلب الطلبة من محافظتي الباطنة شمال ومسقط، ومن الذين يسكنون في سكن خاص، وفي شقة مشتركة مع زملاءهم، كما توصلت الدراسة إلى وجود معاناة عند الطلبة من عدم توافر وسائل للنقل إلى الجامعة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. هل توافق البنية العاملية لمقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان بنية المقياس الأصلي؟
2. ما فعالية فقرات مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان؟
3. ما مؤشرات ثبات مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان؟
4. هل يتحقق اللاتغير لفقرات مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان عبر متغير الجنس؟

أهداف الدراسة

1. تطوير مقياس لقياس التعثر الأكاديمي لدى طلبة الجامعات باستخدام نظرية استجابة الفقرة.
2. توكيد البنية العاملية لمقياس التعثر الأكاديمي في البيئة العمانية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.
3. توفير مؤشرات صدق وثبات لمقياس التعثر الأكاديمي باستخدام عينة من طلبة الجامعات.
5. تقديم توصيات لتطبيق مقياس التعثر الأكاديمي في سياقات متابعة الطلبة الجامعيين المتعثرين ودعمهم.

أهمية الدراسة

فهم التعثر الأكاديمي وقياسه يمكن أن يساهم في تحسين تجربة الطلاب وزيادة فرص نجاحهم الأكاديمي من خلال تقديم الدعم والموارد اللازمة، كذلك يمكن للجامعات تطوير استراتيجيات أفضل لدعم الطلاب وتحسين جودة التعليم العالي، ويمكن أن يساهم البحث في تطوير نظريات وأدوات جديدة لقياس التعثر الأكاديمي، مما يساهم في تقدم ميدان البحث التربوي، وكذلك من خلال تحديد العوامل التي تؤثر على التعثر الأكاديمي، يمكن للبحث أن يساهم في تطوير برامج دعم تعزز من تحقيق النجاح الأكاديمي. بشكل عام، يساعد استخدام نظرية استجابة الفقرة لتطوير مقياس مخصص لقياس التعثر الأكاديمي الباحثين والمعلمين بالتعليم فهماً أفضل لهذه الظاهرة وتقديم الدعم اللازم للطلاب، حيث توفر هذه النظرية الأسس النظرية والأدوات اللازمة لتطوير مقياس دقيق لقياس التعثر الأكاديمي وفهمه بشكل شامل وعميق، وتساعد على تصميم أسئلة متقدمة تتيح للباحثين قياس التعثر الأكاديمي بدقة أكبر وتحسين صدق وموثوقية المقياس.

حدود الدراسة

تقع حدود الدراسة الحالية في مكان وزمان تطبيق الدراسة وهي جامعتي: السلطان قابوس، والشرقية في سلطنة عمان خلال العام الجامعي 2022، كما تركز هذه الدراسة على مقياس التعثر الأكاديمي، من حيث دراسة بنيته العاملية وخصائصه السيكمومترية باستخدام نظرية استجابة الفقرة، وهذا يحتاج لتطبيق برمجيات إحصائية، وبالتالي تعتمد دقة هذه النتائج على دقة هذه البرمجيات.

مصطلحات الدراسة

التعثر الأكاديمي (الملاحظة الأكاديمية) عند الطلبة الجامعيين: يوضع الطالب في الملاحظة الأكاديمية ويوعز إليه اتخاذ الإجراءات التصحيحية في الحالات الآتية: انخفاض معدل نقاط التقدير التراكمي إلى أقل من 2، أو عندما يكون معدل نقاط التقدير التراكمي 2 أو أكثر ولكن معدل نقاط تقدير الفصل الدراسي الجاري أقل من 1، أو عندما يكون معدل نقاط التقدير التراكمي 2 أو أكثر، ولكن معدل نقاط التقدير الفصلي يستمر دون 2 لفصلين متتاليين (جامعة السلطان قابوس، 2019).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تم تطبيق مقياس التعثر الأكاديمي على عينة مكونة من 1026 طالبا وطالبة من جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان (46% ذكور، و54% إناث)، حيث تم توزيع المقياس عبر البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي على جميع طلبة الجامعة، بعد الحصول على الموافقة على التطبيق من مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة المقياس الذي قامت بتطويره العياصرة (2019)، والذي يضم 34 فقرة تتوزع على ثلاثة محاور: الأسباب التربوية (12 فقرة)، والأسباب الصحية والنفسية (11 فقرة)، والأسباب الاجتماعية (11 فقرة)، وكانت الاستجابة على المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة 5، أوافق 4، محايد، 3، غير موافق 2، غير موافق بشدة 1)، وتنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين 34 و 170، وتشير الدرجة الأعلى للمحور على السبب الذي يقف وراء وقوع الطالب في الملاحظة الأكاديمية حسب وجهة نظره.

نتائج الدراسة

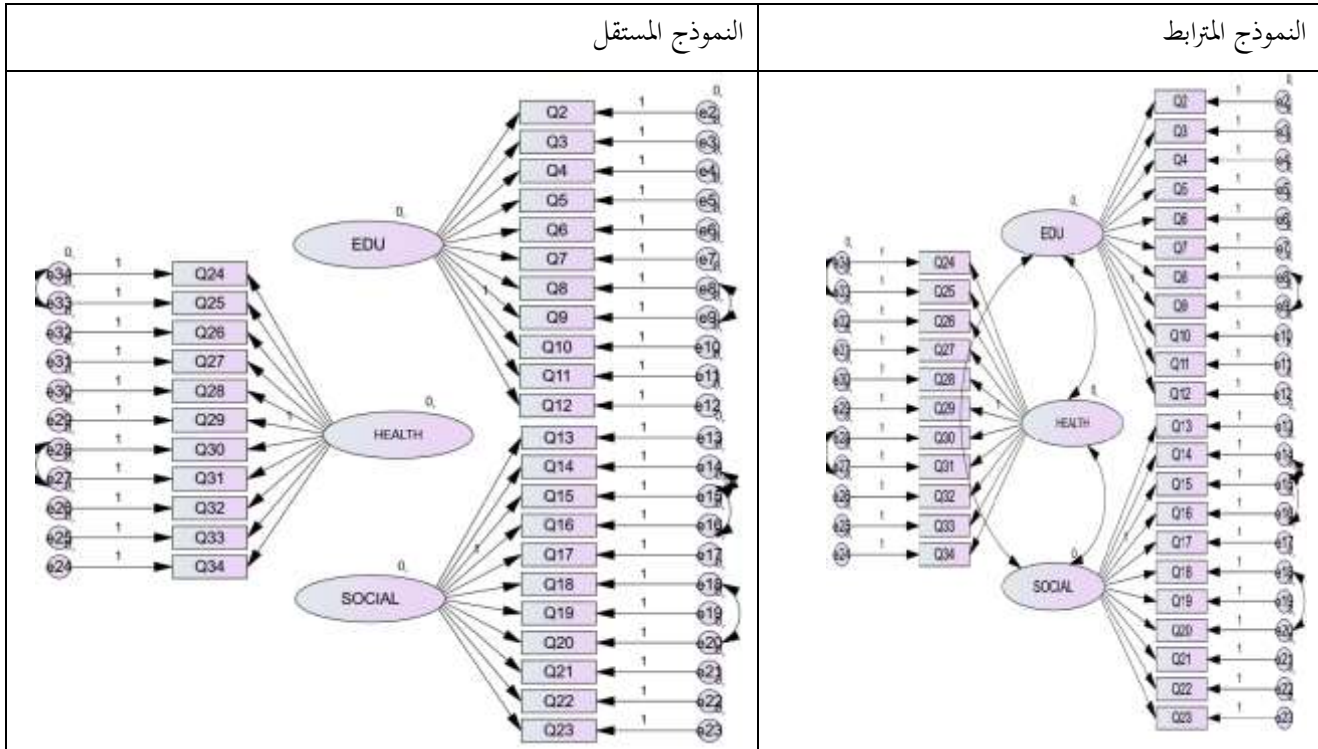
ستعرض نتائج الدراسة منظمة حسب أسئلتها، بدءًا بالسؤال الأول الذي ينص على "هل توافق البنية العاملية لمقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان بنية المقياس الأصلي؟"، حيث استخدم التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis CFA عبر برمجية Amos 22 لتفحص البنية العاملية لنموذجين يستندان لبنية المقياس الأصلي الواردة في دراسة العياصرة (2019)؛ النموذج الأول: يفترض أن المقياس يضم ثلاثة عوامل مستقلة فيما بينها (الأسباب التربوية، الأسباب الصحية والنفسية، الأسباب الاجتماعية)، والنموذج الثاني يفترض الترابط بين هذه العوامل. ويحتوي جدول 1 على مؤشرات موائمة النموذج للحالتين، ويوضح شكل 1 الرسم التوضيحي للنموذجين.

جدول 1 مؤشرات جودة التطابق في التحليل العاملي التوكيدي للنموذجين: المستقل والمترابط

النموذج	CMIN/DF	P	IFI	TLI	CFI	RMSEA	AIC
المستقل	5.93	0.00	0.78	0.76	0.78	0.069	3107.83
المترابط	4.08	0.00	0.86	0.85	0.86	0.055	2198.30

تظهر النتائج في جدول 1 تحسن واضح في مؤشرات تطابق النموذج في النموذج المترابط مقارنة مع النموذج المستقل وذلك في جميع المؤشرات، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن استجابات طلبة جامعات سلطنة عمان المشمولة في الدراسة على مقياس التعثر الأكاديمي توائم أكثر النموذج المترابط؛ أي أن هنالك ثمة علاقة ارتباطية بين الأسباب المختلفة (التربوية، والصحية والنفسية، والاجتماعية) التي تؤدي لوقوع الطلبة في التعثر الأكاديمي.

شكل 1 الرسم التوضيحي لمحاو مقياس التعثر الأكاديمي وفقرات كل محور



وفيما يتعلق بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص على " ما فعالية فقرات مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان؟"، وفرت الدراسة عدة مؤشرات على فعالية فقرات المقياس، تمثلت في:

أ. أوزان الانحدار المعيارية: حيث تم تقدير هذه الأوزان باستخدام برمجية Amos 22، ويحوي جدول 2 هذه الأوزان، للنموذجين: المستقل والمترابط:

جدول 2 أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقياس حسب النموذج المترابط

الفقرة	الوزن الانحداري	الفقرة	الوزن الانحداري
Q2	0.439	Q19	0.641
Q3	0.504	Q20	0.543
Q4	0.432	Q21	0.509
Q5	0.429	Q22	0.644
Q6	0.518	Q23	0.627
Q7	0.433	Q24	0.375
Q8	0.504	Q25	0.553
Q9	0.464	Q26	0.662
Q10	0.511	Q27	0.669
Q11	0.479	Q28	0.692

0.693	Q29	0.448	Q12
0.599	Q30	0.611	Q13
0.645	Q31	0.609	Q14
0.59	Q32	0.647	Q15
0.602	Q33	0.665	Q16
0.59	Q34	0.707	Q17
		0.632	Q18

يظهر من جدول 2 أن الأوزان الانحدارية المعيارية لجميع الفقرات كانت مقبولة، حيث انحصرت بين 0.375 و 0.707 للنموذج المترابط، وكان الوزن الانحداري للفقرة 1 منخفض (أقل من 0.3)، مما سهل قرار حذف هذه الفقرة.

ب. معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه من جهة، وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس جدول 3 معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والمحور، وبين الفقرة والدرجة الكلية

الكلية	المحور	الفقرة	الكلية	المحور	الفقرة
.514	.586	Q19	.337	.372	Q2
.581	.532	Q20	.325	.430	Q3
.435	.477	Q21	.321	.368	Q4
.544	.584	Q22	.385	.365	Q5
.613	.589	Q23	.372	.442	Q6
.520	.384	Q24	.390	.373	Q7
.493	.550	Q25	.310	.458	Q8
.596	.607	Q26	.291	.423	Q9
.537	.616	Q27	.429	.443	Q10
.578	.630	Q28	.503	.411	Q11
.578	.632	Q29	.381	.387	Q12
.586	.554	Q30	.543	.560	Q13
.480	.602	Q31	.480	.590	Q14
.545	.541	Q32	.531	.634	Q15
.535	.564	Q33	.537	.625	Q16
.479	.535	Q34	.568	.643	Q17
			.514	.601	Q18

النتائج في جدول 3 تؤكد على فعالية جميع فقرات المقياس في قياسها لما تقيسه محاور المقياس، ولما يقيسه المقياس ككل، حيث انحصرت قيمة معامل الارتباط المصحح بين الفقرات والمحاور بين 0.365 و 0.643، وفيما يتعلق بمعامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المقياس الكلية فقد انحصرت القيم بين 0.291 و 0.613، وهي قيم مقبولة لجميع الفقرات.

ج- تقديرات معالم الفقرات وفقاً لنموذج استجابة الفقرة المتدرجة: Graded response model

بعد التحقق من افتراضي أحادية البعد والاستقلال الموضوعي، وبعد التحقق من موائمة الفقرات والأفراد لنموذج استجابة الفقرة المتدرجة، يتم تقدير معلمة تمييز واحدة لكل فقرة وعدد عتبات مساو لعدد الاستجابات - 1 (5-1 = 4)، ويحتوي جدول 4 هذه التقديرات

جدول 4 تقديرات النموذج المتدرج لمعالم الفقرات

b_4	b_3	b_2	b_1	a	Item
1.23	-1.08	-3.11	-4.70	0.80	1
0.82	-1.44	-3.53	-5.03	0.74	2
1.04	-0.87	-2.82	-4.56	0.76	3
0.79	-0.92	-2.30	-3.25	1.00	4
0.77	-0.98	-2.83	-4.09	0.89	5
1.34	-0.36	-2.00	-3.52	0.96	6
0.43	-1.69	-3.54	-5.01	0.69	7
0.62	-1.75	-4.09	-5.22	0.65	8
0.62	-0.93	-2.33	-3.37	1.06	9
0.69	-0.55	-1.72	-2.54	1.37	10
0.78	-0.88	-2.40	-3.45	0.98	11
1.03	-0.22	-1.25	-2.11	1.56	12
1.46	0.18	-1.02	-2.26	1.23	13
1.27	0.07	-1.04	-2.07	1.42	14
1.11	-0.04	-1.14	-2.09	1.48	15
0.78	-0.25	-1.15	-1.88	1.83	16
1.06	0.00	-1.08	-1.99	1.40	17
0.73	-0.46	-1.37	-2.23	1.86	18
1.65	0.31	-1.04	-2.21	1.12	19
0.79	-0.47	-1.57	-2.32	1.60	20
0.75	-0.32	-1.18	-1.85	1.96	21
1.38	0.28	-0.93	-1.87	1.37	22
1.52	0.23	-0.94	-2.05	1.25	23
0.91	-0.26	-1.20	-1.91	1.85	24
0.72	-0.67	-1.68	-2.35	1.61	25
0.72	-0.52	-1.54	-2.29	1.80	26
0.55	-0.72	-1.60	-2.39	1.82	27
0.56	-0.59	-1.51	-2.15	1.95	28
0.38	-0.98	-2.11	-2.86	1.40	29
0.35	-0.94	-1.88	-2.75	1.67	30
0.60	-0.83	-1.87	-2.66	1.45	31
0.63	-0.67	-1.68	-2.45	1.64	32
0.41	-1.01	-2.00	-2.79	1.42	33

تبين من جدول ٤ أن قيم معالم فقرات المقياس كانت ضمن المدى المقبول لهذه المعالم، حيث انحصرت قيمة معلمة التمييز بين 0.65 و 1.96، وانحصرت قيمة العتبات بين -5.22 و 1.65.

لإجابة سؤال الدراسة الثالث الذي نصه " ما مؤشرات ثبات مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان؟" تم تقدير معاملات ثبات الفا لكرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية لدرجة المقياس الكلية، وللمحاور كل على حدى، ويحتوي جدول 4 هذه المعاملات.

جدول 4 معاملات ثبات الفا لكرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية

المحور	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الأسباب التربوية	0.76	0.71
الأسباب الصحية والنفسية	0.88	0.84
الأسباب الاجتماعية	0.87	0.80
الكلية	0.92	0.84

تظهر النتائج في جدول 4 قيم مرتفعة لمعاملات الثبات سواء الفا لكرونباخ أو التجزئة النصفية، ولجميع المحاور، وكذلك للدرجة الكلية؛ حيث انحصرت قيمة ثبات الفا لكرونباخ بين 0.76 و 0.88، وانحصرت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية بين 0.71 و 0.84. ولإجابة سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على " هل يتحقق اللاتغير لفقرات مقياس التعثر الأكاديمي عند طلبة الجامعات في سلطنة عمان عبر متغير الجنس؟"

جدول 5 مؤشرات اللاتغير العاملي لفقرات مقياس التعثر الأكاديمي عبر متغير الجنس

اللاتغير	χ^2/df	p	CFI	RMSEA	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
الشكلي	3.33	0.00	0.810	0.048		
المتري	3.32	0.00	0.805	0.048	0.005	0.00
القياسي	3.43	0.00	0.788	0.049	0.017	0.001

تشير النتائج في جدول 5 إلى عدم تغير بنية المقياس العاملية بتغير جنس المستجيب، وظهر ذلك من خلا انخفاض قيمة الفروق في المؤشرات بين أنواع اللاتغير المختلفة (الشكلي، والمتري، والقياسي).

المراجع

المراجع العربية:

1. الخواجة، عبدالفتاح (2011). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض الضغوط النفسية التي تواجه طلاب الملاحظة الأكاديمية الذكور في جامعة السلطان قابوس. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 8(2)، 199-219.
2. الرواحي، محمد (2007). الحاجات الإرشادية لطلبة الملاحظة الأكاديمية بجامعة السلطان قابوس وأقرانهم من الطلبة العاديين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
3. المحروقية، رحمة و كرادشة، منير (2016). الأسباب المؤدية لوقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية. دراسات-العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43(3)، 2343-2360.
4. المحروقية، رحمة و كرادشة، منير (2017). ظروف السكن والمواصلات وأثرها في وقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية: دراسة ميدانية. مجلة الآداب- جامعة الملك سعود، 39(3)، 157-184.
5. المنيزل، عبدالله (1998). عادات الدراسة لدى الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات- العلوم التربوية، 25(2)، 215-234.
6. موسى، سميرة وإبراهيم، علي (2008). الملاحظة الأكاديمية كما يدركها الطلاب: الأسباب، ردود الفعل، وسبل العلاج. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 2(2)، 151-167.

المراجع الأجنبية:

7. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How College Affects Students: A Third Decade of Research. Jossey-Bass.
8. Tinto, V. (2012). Completing College: Rethinking Institutional Action. University of Chicago Press.
9. Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover: The Synthesis of a Longitudinal Research. Review of Educational Research, 50(1), 39-59.
10. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.
11. Reise, S. P., Morizot, J., & Hays, R. D. (2007). The Role of the Bifactor Model in Resolving Dimensionality Issues in Health Outcome Measures. Quality of Life Research, 16(1), 19-31.

بحث رقم 14

تصور مقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة

الأستاذ الدكتور / مفلح دخيل الأكلبي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية - جامعة بيشة

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

هدفت الورقة إلى تعرّف معايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الخامسة وتقديم تصور مقترح لاختيارها، من خلال الوقوف على العديد من المصادر والدراسات التي تناولت موضوع الورقة الحالية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة وأظهرت نتائجها: ضرورة وجود العامل البشري وإسهاماته العلمية والمجتمعية في تحقيق وتقديم المجتمعات، وتخطي الأزمات التي تواجهها، بالإضافة إلى ضرورة وجود المعلم ذو كفايات علمية ومهارية ووجدانية وإنسانية وشخصية عالية؛ لتيسير وتوجيه عملية التعليم والتعلم جنبًا إلى جنب مع التطبيقات التكنولوجية التي لا تستطيع فعل ذلك في غياب المعلم، وأن التعليم والتعلم في ظل الثورة الصناعية الخامسة يتطلب أن يتمكن المتعلم من إتقان مهارات، أهمها: مهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم المستمر، ومهارات التكيف مع المتغيرات، والقدرة على مواجهة المستقبل، وإجادة توظيف مستحدثات التقنية وتطبيقاتها، والعمل ضمن الفريق، كما أن استراتيجيات التدريس تعد من أهم الأدوات التي تؤثر في تفاعل المتعلم مع مكونات الموقف التعليمي، مما يزيد في عطائه أو يقلله، وأن الثورة الصناعية الخامسة تجاوزت التأثير في عمليتي التعليم والتعلم إلى التغيير في هياكل المؤسسات التعليمية وهياكلها التنظيمية، وأهدافها، واستراتيجياتها، ووظائفها، وألزمت المؤسسات التعليمية باستحداث برامج وتخصصات تلبي متطلبات واحتياجات سوق العمل الجديدة التي فرضتها المستجدات المعاصرة، كما أنها تعد بمثابة تصحيح وتطوير، لما سبقها من ثورات صناعية، مع تأكيدها على البعد الإنساني في تسيير وتوجيه عمل الآلات والذكاء الاصطناعي. كما أن من نتائجها ضرورة توعية المجتمع بأهمية التحول الرقمي وادخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأهمية المشاركة في تطوير والتحول إلى التعليم الرقمي، والتطوير المستمر في أدوار المعلم، ليكون قادرًا على تصميم المواقف التعليمية التي تلبي حاجات الطلاب وتناسب قدراتهم وتراعي أفكارهم وتنميتها في بيئة تعليمية تفاعلية يتم دمجها بالتقنيات الحديثة وتطبيقاتها الحيوية المفيدة بأساليب تربوية وتنشيطية وتوجيهية تتناسب مع قدرات الطلاب وتنسجم مع تغيرات العصر. وخلصت الورقة إلى ضرورة الأخذ بالمعايير التربوية عند بناء برامج إعداد المعلم وتنفيذها وتقييمها، مع أهمية توظيف مستجدات العصر التقنية والاستفادة من تطبيقاتها في زيادة كفاءة المعلم، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها، وضرورة إجراء دراسات دورية شاملة لمراجعة واقع كفايات المعلم، والعمل على تطويرها بما يضمن مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة ومستجدات العصر، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين، مع الأخذ في الاعتبار تحديد احتياجاتهم التدريبية بشكل مستمر، وتحفيز المعلمين وتشجيعهم على تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة تتوافق ومتغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، الثورة الصناعية الخامسة.

Abstract:

● مقدمة:

تلتقي في ميدان التربية خبرات الأمم والشعوب، وتحارب الحكماء والمربين، وتختلط فيه الثقافات الإنسانية، والمدارس الفكرية، لِتُكوِّنَ كما هائلاً من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، التي بدورها تكون المحتوى التعليمي المراد نقله للأجيال المعاصرة والمستقبلية، وما على مصممي المناهج في أي مجتمع إلا أن يختاروا منها المحتوى التعليمي المناسب الذي يتفق مع حاجات مجتمعهم ومعتقداته وفلسفته وظروفه الحياتية.

وتعد مؤسسات التعليم النظامي أهم أساليب التربية للرفي بأي مجتمع، إذ تقدم قرابة (40%) من الإطار المعرفي للمتعلم، ويتحمل المعلم ما يزيد على (60%) من نجاح تلك المهمة؛ ما يؤكد أهمية المعلم، وضرورة تمكنه من اختيار طريقة التدريس التي يوصل من خلالها المحتوى التعليمي المراد تعليمه للمتعلمين، معتمداً على عصارة فكره وثقافته وروحه وأحاسيسه وذوقه وحسن تصرفه (بكار، 2001م، 184)؛ لذا كان المعلم بمثابة الرأس من الجسد في النظام التربوي والتعليمي، فهو المحرك الأساس لمكونات المنظومة التعليمية، كما أنه عامل رئيس في تحقيق أهدافها العملية والتعليمية والتربوية. فالمعلم المؤهل أكاديمياً ومهنيّاً وثقافياً، والمتمكن من كفايات المهنة؛ يحدث أثراً ملموساً في المتعلمين، من خلال معالجته للقصور الذي قد يكون حاصلاً في المنهج أو بيئة التعلم.

ولكون طريقة التدريس تعد أحد أهم عناصر المناهج ووسائل تحقيقها؛ كونها تساعد على تحقيق الأهداف التربوية، التي تمثل انعكاساً لتوجهات وطموحات المجتمع في تنشئة أبنائه في الحاضر والمستقبل من خلال تقديم البرامج، وتدريب المقررات الدراسية. ولأهمية اختيار طريقة التدريس في انجاح الموقف التعليمي، وتحقيق أهدافه؛ يتطلب من المعلم التحول من استراتيجيات العقلية الجزئية إلى العقلية الشمولية المتكاملة، ومن العقلية المحلية إلى العقلية الكونية، وأن يتعامل مع المعرفة بحكمة، مثلاً لقوله تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [البقرة: 269]

ولأهمية استراتيجية التدريس في توظيف الموقف التعليمي في بناء شخصيات المتعلمين، وتعزيز خبراتهم التربوية، وتوجيه ميولهم واهتماماتهم، بما يتفق مع أنماط شخصياتهم، ما يجعلهم إيجابيين ومشاركين فاعلين في عمليات التعليم والتعلم. ويؤكد ذلك عددٌ من الدراسات التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات التدريس في التعليم وجودة مخرجاته؛ كدراسة كلٍّ من: (قمرة، 2018، أبو جابر، 2019؛ أبو شباب، 2019؛ الشقران، 2019؛ أبو عبيد، 2019؛ البيطار، 2020)

وتمثل استراتيجيات التدريس أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهي التي يعتمد عليها المعلم؛ لإحداث التعليم، واكتساب المتعلم الخبرات والمهارات المختلفة، وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة. إذ تعد حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج والمعلم؛ فعملها يتوقف نجاح الموقف التعليمي (الحاوري، 2008)؛ لذا لا بد من اختيار طريقة تدريس مناسبة وفق معايير علمية وتعليمية وتربوية، تراعي ظروف الموقف التعليمي وما يحيط به من مؤثرات، كما تراعي قدرات المتعلمين وحاجاتهم؛ لتقديم خبرات تربوية ذات معنى ووظيفة، ومرتبطة بحياة المتعلمين ومشكلاتهم الحياتية، لذا كلما زادت العناية والاهتمام بطرق التدريس التي تحكمها معايير تربوية محددة زادت فعالية التعليم والتعلم؛ لأن المعايير كما يرى (Busick & Mann) تثير التحدي وتحفز على الإبداع، كما تفيد المعلم والمتعلم على السواء، ومن ذلك أنها: تدعو إلى ترسيخ التعلم والتعليم، وتربط التعلم ببيئة المتعلم الخارجية، كما أنها تساعد على التعلم النشط، وتقويم عملية التعلم بطريقة واضحة (Busick & Mann, 2001).

وقد أوصت العديد من المؤتمرات الدولية ضرورة تمكن المعلم من استراتيجيات التدريس وتنوعها؛ لأهميتها في العملية التعليمية، وبلوغ أهدافها المرجوة منها. ومن تلك المؤتمرات: المؤتمر العلمي الثاني للتربية النوعية في مملكة البحرين (2015)، والذي أوصى بضرورة إطلاع المعلمين -بشكل دائم- على أحدث الاستراتيجيات في مجال التعليم، بما يتناسب مع إمكانيات المتعلمين في الموقف التعليمي، وكذلك المؤتمر الخامس لمدارس الكلية العلمية الإسلامية (2017) والذي أكد على اختيار استراتيجيات التدريس الذي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعمل على توظيفها في المواقف التعليمية، كما أوصت بعض المؤتمرات والمعارض بضرورة تأهيل المعلمين لمتطلبات الثورة الصناعية

الرابعة من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، ومنها: مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم المقام بسلطنة عمان (2019)، ومؤتمر الثورة الصناعية الرابعة والتعلم الذكي المقام بالقاهرة (2019)، ومعرض التعليم الدولي الذي كان بالشارقة (2020)، ومؤتمر ومعرض الخليج للتعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة ودور التعليم المقام في جدة (2020)، ومؤتمر الثورة الصناعية الرابعة ودورها في تحقيق رؤية المملكة 2030 المقام في جامعة شقراء (2020)، كما أكد المؤتمر العالمي (World Economic Forum, 2020) إلى ضرورة إعادة تدريب المعلمين على الانتقال إلى أساليب التدريس الحديثة التي تساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم في العملية التعليمية لتتكيف مع تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، وخاصةً أنظمة الذكاء الاصطناعي التعليمية، كما أكد المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2021) على التحول إلى تطبيق طرق تدريسية تدعم المناهج متعددة التخصصات مثل (STEM).

وخلاصة القول إن استراتيجيات التدريس وطرقه التي يختارها المعلم ينبغي أن تكون ملائمة للمحتوى التعليمي والموقف التعليمي، ومحقة لأهدافه، وأن تتصف بالمرونة، وتراعى حاجات المتعلمين العقلية، وقدراتهم الجسمية، وتضمن مشاركتهم وتفاعلهم، فضلاً عن إجادة المعلم وتمكنه من فنيات الطريقة المستخدمة وإجراءاتها.

● مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية المعايير التربوية في توجيه المواقف التعليمية في ظل متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، واختيار ما يناسب ظروفها ومكوناتها؛ واستجابة لما يتطلبه تدريس تلك المواقف من مهارات تدريسية مختلفة، ولافتقاد بعض المعلمين لتلك المهارات، وهذا ما أشارت إليه دراسات منها: دراسة عبد السلام (2019) والتي أشارت إلى أن البرامج التدريبية التي تُقدّم للمعلم بوضعها الحالي لا تغطي الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، كما أكدت دراسة كل من: الشمري (2020)، ودراسة اليامي (2020) إلى أن درجة امتلاك المعلمين للمهارات الرقمية كانت بدرجة متوسطة، كما أكدت دراسة الشهري والسعدون (2019) على ضعف المعلمين في بعض المهارات اللازمة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

ومن المؤشرات الدالة على ذلك قلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي تقدمه المراكز المتخصصة، ففي عام 1436/1437هـ، كان متوسط درجات المختبرين (43%) في الجزء التربوي من الاختبار و(37%) في الجزء التخصصي، بينما يشترط لاجتياز الاختبار تحقيق (50%) في كل من الجزئين.

ولأهمية استراتيجيات التدريس وطرقه، وأثرها البالغ في نجاح الموقف التعليمي، ومراعاة الفروق بين المتعلمين، وزيادة تحصيلهم، وتنمية قدراتهم بأسلوب ملائم لإمكاناتهم وخبراتهم، ولما يلاحظ من ضعف في مخرجات مؤسسات التعليم، واتساع فاقدها التعليمي؛ والذي قد يكون من أسبابه ضعف اختيار استراتيجيات التدريس، مما لا يتفق مع مستقبل التعليم ومخرجاته في ظل متغيرات الثورة الصناعية الخامسة التي تتميز بسرعة النمو والتطور في مجالات الحياة ووسائلها كافة. ولأن المعايير في مجال التعليم تعد مرشداً لما ينبغي أن يتعلمه المتعلم، ولما ينبغي أن يقوم به المعلم وفق أدوار واضحة ومهام معينة، تحدد الجهود المبذولة لتشجيع المتعلمين وإكسابهم الخبرات التربوية اللازمة لانتقالهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، لذا جاءت هذه الورقة العلمية بتقديم تصور مقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؛ للمساهمة في معالجة هذه المشكلة أو التخفيف من أثارها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما معايير اختيار استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟
2. ما خصائص استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟
3. ما انعكاسات متغيرات الثورة الصناعية الخامسة على مكونات المنظومة التعليمية؟

4. ما التصور المقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟

• أهداف الورقة البحثية:

تتلخص الأهداف في الآتي:

- تعرف أهم معايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة المناسبة للمواقف التعليمية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- تعرف خصائص استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- تعرف انعكاسات متغيرات الثورة الصناعية الخامسة على مكونات المنظومة التعليمية.
- تقديم تصور مقترح لاختيار استراتيجيات التدريس وطرقه الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

• أهمية الورقة العلمية:

تنبع من أهمية:

- توعية المجتمع التربوي بأهمية الاستعداد المعرفي والمهاري والقيمي لانعكاسات الثورة الصناعية الخامسة على مكونات المنظومة التعليمية، وضرورة التكيف والانسجام والتوظيف الأمثل لتطبيقاتها والاستفادة منها.
- ضرورة تطوير كفايات المعلمين المهنية، وزيادة مهاراتهم وفق برامج منهجية وأدوات علمية موجهة ومقصودة؛ لمساعدتهم على اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة؛ مما يساعدهم على توجيه الطلاب ورعاية أفكارهم وتنمية قدراتهم؛ للتكيف مع مستحدثات الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقاتها الحياتية.

• تعريف المصطلحات:

- **استراتيجيات التدريس:** يعد مدخل التدريس بمثابة الإطار الفلسفي الذي يوجه هذه المفاهيم التدريسية "الاستراتيجيات، والطرق، والأساليب" حيث يمثل مدخل التدريس مجموعة الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها أية استراتيجية أو طريقة أو أسلوب تدريسي، سواء كانت هذه الأسس أكاديمية متخصصة، أم تربوية مهنية، أم اجتماعية، أم نفسية، أم تقنية، بينما تمثل الاستراتيجية التدريسية القرارات التعليمية التي تراعي الشمول والتكامل بين مكونات المنظومة التدريسية لبلوغ أهدافه (الأكلي، 2017).

- **الثورة الصناعية الخامسة Fifth industrial Revolution:** هي مفهوم تم استحداثه مؤخراً يقوم على زيادة التعاون بين البشر والأنظمة الذكية مثل الروبوتات خاصة في المصنع؛ بحيث تتولى الآلات جميع المهام الروتينية والمتكررة بينما يتخذ البشر جانباً إبداعياً لتحمل المزيد من المسؤولية وزيادة الإشراف على الأنظمة لرفع جودة الإنتاج في جميع المجالات، **Paschek et al, (2019).**

• منهجية الورقة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته للإجابة عن أسئلة الورقة العلمية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي، والمصادر ذات العلاقة بأهدافها، للوقوف على أهم ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات؛ للاستفادة منها في الإجابة عن أسئلة الورقة الحالية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمت الإجابة عن أسئلة الورقة بالرجوع إلى المصادر الدراسات التي تناولت موضوعها.

إجابة الإجابة السؤال الأول ونصه: ما معايير اختيار استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟

ظهر مدخل المعايير في إصلاح التعليم منذ ثمانينات القرن الماضي، وساد في التسعينيات، وأجريت حوله العديد من الدراسات، وتزايد الاهتمام بالمعايير في التربية بشكل كبير، وانتشر استخدامها في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

ويمكن القول إن حركة المعايير التربوية اتسع انتشارها في الدول التي مثل فيها الإصلاح التربوي حاجسًا وطنيًا نحو التقدم والتطور الشامل في مختلف مناحي الحياة. ومع كل هذا الانتشار إلا أن هناك اختلافات بين الدول، حيث اتخذت حركة المعايير أشكالًا مختلفة، ودارت حول مفاهيم متباينة تعزى في جانب منها إلى الغموض في أصل مصطلح المعايير وتعريفه (Bergmann & Mulkeen, 2011). وقد تعددت تعاريف المعايير؛ نظرًا لاختلاف اتجاهات المهتمين بها، وتنوع تخصصاتهم، والأهداف التي يرون تحقيقها من المعايير، وفيما يلي ذكر بعضها:

- المعايير مفردتها معيار وهو مصطلح نشأ ابتداءً في مجالات الصناعة والهندسة والتقنية والتجارة وسرعان ما انتقل تطبيق هذا المفهوم إلى التربية بعد أن أثبتت فعاليته في تلك المجالات، والمعيار خاصية لموضوع معين يُعتمد لإصدار حكم تقديري. وهو بمثابة مبدأ نعود إليه من أجل الحكم والاستحسان ويتكون عادة من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه وفي بعض الحالات يمكن الاكتفاء بمؤشر واحد للدلالة على تحقق المعيار. (الدريج، محمد وآخرون، ٢٠١١)
- ورد تعريف المعيار في معجم المصطلحات التربوية والنفسية لدى شحاتة والنجار (١٤٢٤، ص ٢٨٥) بأنه: "عبارة تصف أو تحدد متغير موضع الاهتمام والدراسة أو خاصية معينة تدخل في الاعتبار عند القيام بعمل معين".
- عرفها (Carter, 1973, P.153) بأنها مجموعة من الشروط والأحكام التي تعتبر أساسًا للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف.
- ويعرفها (جلس 2004: ص 11) بأنها: "مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علمياً التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف تعزيز مواطن القوة، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها".
- ويرى (Pak et al, 2020, 2) أن المعايير هي عبارات تحدد ما ينبغي أن يتعلمه المتعلم أو ينبغي أن يحققه في مرحلة معينة، وعلى ذلك فهي دليل للمناهج والتعليم والاختبارات، ولكنها ليست مخطط للمنهج أو التدريس فهي لا تضيف أو تقترح خطوات تدريسية معينة.

ويشير (Bergmann & Mulkeen, 2011; Eisner, 1995) إلى أن مفهوم (المعايير) قد يتخذ عدة مفاهيم، يمكن إجمالها في ثلاث تصنيفات أساسية:

- ✓ قاعدة للسلوك: تركز على مبدأ أو قيم معينة تحدد هوية الفرد والتزاماته، ويمكن أن يتبناها ويدافع عنها.
 - ✓ متطلبات تشكل مواصفات أو خصائص معينة، كمعايير الغذاء الصحي.
 - ✓ وحدة قياس كوحدة المتر للأطوال أو الدرجة المئوية للحرارة، وهذه الوحدات المعيارية يمكن قياسها بدقة.
- ويلاحظ أن التعريفات السابقة تباينت من حيث تركيزها على بيان مفهوم المعيار، فمنها من عرفه وفقاً لأهداف المعيار، ومنها ما كان وفقاً لوظيفته، ومنها من أعطى معنى أقرب إلى المحددات العامة، بينما جمع بعضها بين الوظيفة والأهداف، والكم والكيف. وعليه يمكن القول إن المعايير التربوية تمثل مجموعة مواصفات معيارية أو محددات معرفية ومهارية وقيمية تحدد المهام والواجبات التي تمكن المعلم والمتعلم من القيام بمهامهم التعليمية بكفاءة واقتدار، ويمكن أن تتغير تلك المحددات والمواصفات بتغير الزمان والمكان والبيئة المحيطة بالموقف التعليمي.

والمأمل في حركة المعايير التربوية يلحظ تركيزها على دمج المعرفة بالتطبيق، والمفاهيم بممارستها العقلية والأدائية، والتي يعبر عنها بالأداء، وهذا الأداء يشمل مستويات متعددة، يعبر عنها بمستويات الأداء، وتصاغ في شكل مؤشرات أدائية، يمكن اعتبارها محكات مرجعية مفيدة للحكم الدقيق والمساءلة (فضل الله، ٢٠١١).

وتسعى الأنظمة التربوية إلى الرفع من مستوى معايير مخرجات التعلم التي يتفق الجميع على أهميتها، وتحسين جودتها؛ لانعكاسها على جودة المخرج، ودرجة تكيفه وتأثيره الإيجابي على مجتمعه. (Bergmann & Mulkeen, 2011)؛ لأنها بمثابة محددات وضوابط

تهدف للوصول إلى رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات، وتحقيق الأهداف المنشودة؛ للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم، أو وصفية تحدد الصورة المثالي التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير أو التي نسعى إلى تحقيقها (جمال، وجمال، 2020).

● أهمية المعايير في اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة:

يعد مدخل المعايير من أحدث المداخل التي يمكن الاعتماد عليه في التعامل مع المناهج الدراسية وعناصرها، فهو ينظر للمناهج الدراسية نظرة شمولية متكاملة، ويسعى لتطويرها في كل متكامل دون إغفال لأي عنصر من عناصرها أو مجال من مجالاتها، كما ينظر مدخل المعايير للمناهج الدراسية نظرة منظومية باعتبار أن أي خلل يلحق مكون من مكوناتها تتأثر به بقية المكونات (مفتي، 2021).

وتتضح أهمية المعايير في تجويد العملية التعليمية؛ كونها تحدد الرؤية والرسالة للنظام التربوي، وتوضح الصعوبات التي تواجهها، كما أنها تؤسس لمهنة التعليم، بهدف تطوير وتحسين العملية التربوية بوجه عام، والارتقاء بوضع المعلم المهني وتقديمه الوظيفي بوجه خاص، كما أنها توفر له مظلة للأمن الوظيفي، وتشجعه على العمل الجماعي والمشاركة.

وتوضح المعايير الخصائص المهنية التي ينبغي للمعلم الحفاظ عليها، والسعي الدائم لتليبيتها، ما يؤدي إلى تطوره المهني المستمر، وتكون الدافع وراء سعيه للارتقاء بنفسه، وتطوير قدراته وإبداعاته، وبالتالي حدوث التقدم المتوقع للمعلم في ممارساته المهنية، وقدراته المعرفية، واتجاهاته ومعتقداته نحو التعليم، حيث ينعكس ذلك على نوعية التعليم ومستواه، كما أنها تعد مرجعية تربوية لبناء أدوات قياس وتقويم تتوافر فيها درجة مناسبة من الصدق، والثبات، والموضوعية؛ فتتحقق العدالة والمساواة؛ ما يجعل المعلم يبذل قصارى جهده للتميز والتطور المستمر في أدائه (الشهري، ٢٠١٤).

كما ويتضح أن الهدف الرئيس للمعايير هو تقديم توقعات واضحة لأداء عناصر العملية التعليمية، ومساعدة تلك العناصر في التخطيط، والتفحص، والتطوير، (وزارة التربية والتعليم، 2008).

وقد أكدت (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022) أن الهدف من معايير مناهج التعليم العام هو تمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات والقيم اللازمة للحياة، والتعلم المستمر، ووظائف المستقبل، ومواجهة التحديات واستثمار الفرص بشكل منتج وإبداعي؛ وتذكر بعض المصادر والدراسات أهداف المعايير في العملية التعليمية، والتي يمكن تلخيص أهمها في الآتي:

- تحدد العناصر التي هي أكثر أهمية لتعلم المتعلمين.
- تزود المعلمين، والمتعلمين بمرجعيات، واضحة، ودقيقة.
- توجه طرق التدريس التي تركز على تعلم المتعلمين.
- توفر لغة مشتركة للحوار ومناقشة غايات التعلم.
- تساعد على توفير فرص تربوية متساوية.
- تساعد على تعرف المعلمين الذين يواجهون صعوبات.
- تزيد من تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الموقف التعليمي.

- تغيير أنماط التفكير السائدة حول التعليم والتعلم. (السعدوي، والشمراني، 2016)

وعليه فإن المعايير في المجال التربوي تمثل مجموعة من المحركات والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المخرج التعليمي، وتوقع المواصفات والخصائص التي سيكون عليها ذلك المخرج من خلال العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، كما يمكن القول إنه ينبغي أن تتوفر لدى المعلم مجموعة من المعايير المهنية، ليكون قادراً على اختيار استراتيجيات التدريس التي تؤثر في تعليم وتعلم المتعلم، وتجعله قادراً على التكيف مع مستجدات الثورة الصناعية الخامسة، وتوظيفها لتطوره وجودة حياته.

إجابة السؤال الثاني ونصه: ما خصائص استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟

يمثل التدريس أحد أهم عناصر العملية التربوية التي يعول عليها في تحويل توجهات التعليم المعتمد على المعايير إلى واقع ملموس، تترجم فيه مضامين معايير المحتوى إلى ممارسات في واقع حياة المتعلمين، من خلال إتاحة فرص تعليمية تمكن المتعلمين من تحقيق مستويات تحصيلية عالية، كما أن التدريس المعتمد على المعايير مثل نقلة نوعية في أساليب التدريس واستراتيجياته من خلال تناوله للعديد من المفاهيم ومتطلبات الانجاز.

وقد اختلف التربويون في تعريفهم لمصطلح الأداء التدريسي تبعاً لاختلاف وجهات نظرهم؛ فقد عرفه اللقاني والجمل (1999، 40) بأنه: "كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهاري، يستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ويظهر منه قدرته، أو عدم قدرته على أداء عمل ما".

وعرفه الدوسري (٢٠٠١، 28) بأنه: سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه، ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال، واستراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم المتعلمين".

فيما عرفه رواقه ومحمود والشبلي (2005، 39) بأنه: "سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وأثناءها وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم، إدارة الصف وضبطه، السلوك الشخصي للمعلم والعلاقة المتبادلة بينه وبين طلبته داخل الحجرة الصفية".

ويُعرف التدريس المعتمد على المعايير بأنه عملية يوظف فيها المعلمون المعايير لتخطيط التدريس من خلال التركيز على ما يحتاج المتعلمين معرفته، والقدرة على أدائه، وتصميم أنشطة التعلم أو اختيارها بناءً على ذلك. (Works, 1999)

والتدريس المعتمد على المعايير هو عملية تقديم خدمات التربية للمتعلمين ومراقبتها وتحسينها، بحيث تنطلق جميع الخطط التربوية وتطبيقاتها من معايير المحتوى، بدلا من الكتب المدرسية، واستخدام المعايير لتصميم الوحدة التدريسية وتدريبها وتقييمها. (Mullane, 2007)

وبناءً على ما ذكر فإن التدريس المعتمد على المعايير يتسم بخصائص من أهمها أنه:

- يتيح ممارسات تدريسية تعكس التوقعات العالية من المتعلمين لتحصيل المعايير.
- يشرك المتعلمين بشكل فاعل في عمليات التعلم.
- يتيح فرص متنوعة للطلاب لتحقيق المعايير أو تجاوزها.
- يستخدم استراتيجيات متنوعة للأسئلة لدعم تعلم المتعلمين.
- يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة لدعم الاستقصاء ومهارات التفكير العليا وحل المشكلات.
- يدمج التقنية بالتدريس على نحو هادف لتعزيز تعلم المتعلمين.

ويتضح أن العلاقة بين مفهومي التدريس وطريقة التدريس أن التدريس: تفاعل اجتماعي بين طرفين أو أكثر؛ لتحقيق عملية تعلم مقصودة، بحيث يكون لكل منهما أدوار ومهام محددة يمارسها؛ من أجل تحقيق أهداف معلنة ومحددة. (زيتون، 2004م)، كما أن التدريس يمثل: "جميع ما يقوم به المعلم من إجراءات، وما يتخذ من ظروف وإمكانات مع تلاميذه؛ لتساعده على تحقيق أهدافه، وتسهم

في النهاية في تحقيق النمو المتكامل في شخصية الطالب روحياً واجتماعياً وجسدياً وعقلياً" (المالكي، 1424هـ)

ويمكن اختصار مفهوم التدريس في كونه: موقفاً مخططاً يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد" (قنديل، 2000)، وهو يمثل ترجمة للإجراءات والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة لدى المتعلمين. بينما طريقة التدريس تمثل: مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة تنظيمياً فردياً وجماعياً بشكل

تفاعلي – بين أطراف الموقف التعليمي –؛ بما يساعد على تعليم الخبرات التربوية وتعلمها في مواقف تعليمية محددة وفق أهداف واضحة، ومهام معينة، وظروف وإمكانات مناسبة. (الأكلي، 2017)

وتتعدد الاستراتيجيات التدريسية وتنوع في ظل النماذج التدريسية التي حفزت على التنوع في طرق التدريس لتلبية حاجات المتعلمين المختلفة مستفيدة من التطورات في العديد من المجالات ونتائج الأبحاث النفسية والعصبية، مثل: نظرية الذكاءات المتعددة، ونتائج أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ، وأنماط التعلم، والتدخلات التدريسية، والتقييم، وإدارة الوقت، والتعلم بالمشاركة بما يخدم توجهات التعليم المعتمد على المعايير الذي يسعى لتحصيل جميع المتعلمين من دون تمييز مستويات أكاديمية عالية.

فعلى سبيل المثال يستعرض (Jensen, 2008) في كتابه **Super Teaching: Over 1000 Practical Strategies** «أكثر من (1000) إستراتيجية للتدريس، وتستعرض بعض الكتب الأخرى مئات من الاستراتيجيات، مما يصعب تغطيتها في هذا المقام. ومع ذلك يمكن استقراء أهم المبادئ والعوامل المشتركة التي تجمع معظم تلك الاستراتيجيات التدريسية (Caine & Jensen, 1997; Jensen, 1998)، ومنها:

- التعلم يتطلب وقتاً كافياً.
 - ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة والسياقات الحقيقية في الحياة.
 - تهيئة مناخ صفّي آمن خالٍ من التهديدات النفسية أو الجسدية، ومثيراً للتحدي العقلي للطلاب.
 - تقديم تغذية راجعة فورية عندما يتعلم المتعلمين معارف ومهارات جديدة.
 - إثارة اهتمام المتعلمين ورغبتهم في التعلم.
 - استخدام أسئلة متنوعة لمهارات التفكير العليا؛ لزيادة استيعاب المتعلمين وفهمهم.
 - تطبيق طرق تدريس وتقويم متنوعة لتحفيز تعلم المتعلمين وضمان مشاركتهم.
 - دمج تقنيات تعلم متنوعة تستحث المتعلم على الاستجابة مستخدماً تفضيلاته البصرية، واللمسية، والسمعية، والعاطفية.
 - المشاركة النشطة للطلاب مع استخدام أساليب تدريسية توظف جميع الحواس لتهيئة أفضل الأوضاع للتعلم.
- وبالنظر إلى مبادئ استراتيجيات التدريس وخصائصها المشتركة، يتضح أنها تتفق مع خصائص متعلمو القرن الحادي والعشرين، والذي من أهمها:

- ✓ اختلاف طريقة تفكيرهم؛ للتعاطي المكثف مع التقنيات الرقمية.
- ✓ المرونة في التفكير، التفكير بالتوازي وليس بالتتالي في معالجة المهام، وحل المشكلات.
- ✓ ينخرطون في مهام متعددة في آنٍ واحد بدلاً عن المهام المتتالية.
- ✓ يحفزهم تلقي ردود الفعل السريعة والمباشرة (التغذية الراجعة).
- ✓ قدرة عالية في تركيز الانتباه وفي سرعة الاستجابة للمثيرات.
- ✓ اجتماعيون ويحبون المشاركة والعمل ضمن فريق.
- ✓ شبكة الإنترنت هي مصدر معلوماتهم وفيها سبل تسليتهم يتعاطون من خلالها مع العالمين الحقيقي والافتراضي، والبوابة التي يعبرونها للوصول لكل مكان وللتعامل مع أي كان.
- ✓ ذوو شخصيات مستقلة، يعلمون أنفسهم بأنفسهم، ويفضلون أن يكون لهم صوت ورأي فيما سيتعلمونه.
- ✓ يميلون لتوظيف حاسني الإبصار، والسمع في تلقي المعلومات والمثيرات.
- ✓ يتعلمون بالتجريب والاكتشاف وليس بالتلقي ويفضلون تعلم ما يمكنهم تطبيقه.

✓ يفضلون التعاطي مع المعلومات الممثلة برسوم بيانية على الأخرى المقدمة في صيغة نصوص (Jane, Don, 2009؛ 2000؛ Marc).

وتسعى استراتيجيات التدريس إلى اكساب المتعلم مجموعة الكفايات والمهارات التي يستطيع من خلالها تحويل الأفكار العلمية والابداعية إلى تطبيقات وممارسات حياتية، والقدرة على الاستكشاف والتعلم التكييفي، والالتعلم الذاتي، وتحليل عملية التعلم، والاستدامة في عملية التعلم وتطوير المهارات والقدرة على التعلم في أي مكان و زمان، واتقان مهارات التعامل مع الواقع الافتراضي والواقع المعزز، واتقان مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفهم عملياته، والقدرة على التعامل مع تطبيقات المحمول، واتقان مهارات تقنيات الحوسبة السحابية، واتقان مهارات التعلم القائم على الشبكات الاجتماعية Himmetoglu, Aydug& Bayrak, (2020).

كما ويمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي في تطوير استراتيجيات جديدة للتعلم مثل التعلم التشاركي، والتعلم الشخصي من خلال بناء مجتمعات التعلم، والتي تعد أحد أكثر الجوانب ثورية في التعلم التشاركي المدعوم باستخدام الحاسوب؛ حيث لا يتواجد المتعلمون جسدياً في نفس المكان، ويمكنهم التعلم بشكل تشاركي من بعد ويمكن للتعلم الشخصي أن يساعد المتعلمين في بناء بيئات التعلم الخاصة بهم، باستخدام استراتيجيات وأدوات مختلفة.

ويحتاج المتعلمون اليوم إلى مهارات رقمية جيدة وقدرات على التأقلم وتطوير التكنولوجيا المستجدة، كما يحتاجون إلى تعليم يركز على الابتكار والمشاركة والإبداع والتجديد والتفكير الناقد والمتطور وحل المشكلات؛ ليمكنوا من التكيف مع عالمهم المتغير. وهذا ما يميز ما اصطلح على تسميته بالجيل الرابع من التعليم أو اختصاراً (التعليم 4.0) إن من أهم التطورات التكنولوجية التي يركز عليها التعليم 4.0 هو استخدام الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي وتحليلات التعلم والتعلم المفتوح والدائم بغية تقديم تعلم مستمر ومرن ومخصص ومُفصل للطلاب، وذلك حسب احتياجاتهم واهتماماتهم وخصائصهم ومستوياتهم وفهمهم، مما يجعل التعلم أكثر فعالية وتحفيزاً ومتعة (الخريفي، 2021).

• دور المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة:

يعد المعلم العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المسير لبيئة الموقف التعليمي، وما يحدث بداخله، كما أنه المحرك لدوافع المتعلم، والمشكل لانتباهاتهم من خلال اختيار لطرق التدريس المتنوعة، إذ هو العامل الحاسم في فاعلية عملية التدريس، كما أنه العنصر الأساس في العملية التربوية، فهو ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة ومرشد لها، وموجه للسلوك والموهبة، فهو المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة لتلبية احتياجات المجتمع، وهو المسؤول عن صياغة أفكار الجيل الجديد، وتشكيل سلوكهم، وتكوين قيمهم، ودمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (الموسوي، ٢٠٠٢).

وتتمثل مسؤولية المعلم أمام المجتمع في نقل التراث الثقافي، والحفاظة عليه، بالإضافة إلى مسؤوليته عن الإسهام في إصلاح المجتمع، والارتقاء به ليتخطى الصعوبات والعقبات التي تحول دون نموه وتقدمه (جروان، ٢٠٠٨)؛ ولذلك نجد أن نسبة (٦٠%) من نجاح عملية التعليم والتعلم تعزى إلى المعلم، بينما يتوقف نجاح نسبة (٤٠%) على المناهج والإدارة والأنشطة.

وتعد قضية إعداد المعلم وتدريبه إحدى القضايا المهمة التي شغلت وماتزال تشغل المجتمع والمهتمين بشؤون التربية والتعليم والمسؤولين فيها، وذلك على اعتبار أن المعلم هو المسؤول عن إدارة العملية التعليمية التعلمية (الموسوي، ٢٠٠٢)، فالمعلم الفعال الذي يمتلك كفايات تدريسية هو المعلم التربوي المتكامل، وهو القادر على التواصل مع الآخرين، والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح، لذا أصبح تطوير أداء المعلم التدريسي ضرورة من ضرورات العملية التعليمية والتربوية.

وقد أشارت بعض الدراسات التربوية إلى توفر علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم للكفايات التدريسية اللازمة للمعلم الفعال، ومدى فاعليته في التدريس كلما طور أدائه التدريسي ونوع من أساليب التدريس المؤثرة. (بابكر والزند وعمي، ٢٠٠٧)

وتشير بعض الدراسات التربوية إلى أن الممارسات التدريسية غير الفعالة تؤثر سلباً على تقدم المتعلمين في تعلمهم حيث كشفت دراسة كلا من: (الحري، ٢٠١٢؛ والسبيعي، ٢٠١٠؛ وعبد السلام، ٢٠٠٣؛ والكروش، ١٩٩٨) أن العوامل المؤثرة على أداء المتعلمين تتمثل في: قلة إعطاء فرصة لممارسة التفكير، واستخدام طرق تدريس تركز على الحفظ والاستظهار، وعدم مراعاة قدرات المتعلمين وذكاءاتهم. وتضيف دراسة كوسة (٢٠١٢) بأن الواقع الفعلي لأداء المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة يشير إلى عدم ممارستهم للأساليب والطرق الحديثة في التدريس، وعند الممارسة فإنها لا تستغل استغلال جيداً، بل أن معظم المعلمين يركز على أسلوب الإلقاء والمحاضرة معظم وقت الحصة.

ويؤكد ذلك نتيجة دراسة (Kaplan & Owings, 2002) والتي أجريت على (٥٠) ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت أن جودة الممارسات التدريسية تعمل على زيادة تحصيل المتعلمين، مما يحقق جودة التدريس، أي أن جودة المعلم تؤدي إلى جودة العملية التعليمية.

● خصائص استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟

أكدت العديد من المصادر والدراسات، منها: (وزان، ١٩٩٣، جان، ١٩٩٨، جمانه، وعبيدات، ٢٠١١م) على أنه ينبغي أن تتسم استراتيجيات التدريس، بمجموعة من الخصائص؛ لتكون فاعلة ومؤثرة في شخصيات المتعلمين، وتساعدهم على التكيف والانسجام مع مستحداث الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقاتها الحياتية، ومن تلك الخصائص:

- ✓ أن تنسجم وطبيعة الفلسفة التربوية في المجتمع.
- ✓ أن تكون إجرائية، وعملية، وممارسائية "تطبيقية" وظيفية.
- ✓ أن تدرب المتعلمين على مهارات التعلم الواجب تعليمهم إيها. كمهارة الحوار والمناقشة، ومهارة التطبيق، ومهارة البحث والنقد، ومهارة الإبداع.
- ✓ أن تؤثر في المتعلمين، وتكشف عن مدى تأثرهم بشخصية المعلم؛ مما يمكنهم من تطبيق ما يتعلمونه.
- ✓ أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماط تعلمهم.
- ✓ أن تشجذ تفكير المتعلمين بكل أنماطه وعاداته، وتدفعهم للتفكير الإيجابي الذي يعتبر ميزة التعلم الناجح.
- ✓ أن تتعمق في عمق أعماق المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه، والابتعاد عن السطحية في التناول والمعالجة.
- ✓ أن تفهم سلوك المتعلمين وتهدبه؛ لتكوين الإنسان المسلم الصالح؛ فالإسلام اعتقاد فقول وعمل.
- ✓ أن تنمي ثقة المتعلم بنفسه؛ فلا يمكن إحداث مواقف تعليمية جيدة والاستفادة منها إلا إذا كانت ثقة المتعلم بنفسه مرتفعة.
- ✓ أن تستثمر نشاط المتعلم في بناء قدراته وتوجيه مهاراته.
- ✓ أن تسير الأهداف المرسومة للتعلم وتسعى لتحقيقها بشكل إجرائي.
- ✓ أن تستثمر وقت الحصة استغلالاً جيداً.
- ✓ أن تدفع المتعلم لإدراك المغزى الحقيقي للدرس وتطبيقاته الحياتية.
- ✓ أن تجعل المتعلم في حالة شوق دائم للتعلم.
- ✓ أن تمكن المتعلم من مهارات التعلم المختلفة.
- ✓ أن تستثمر الموضوعات لتنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين.
- ✓ أن تنظم الدرس تنظيمًا علمياً دقيقاً؛ بمعرفة بدايته ووسطه ونهايته.
- ✓ أن تعني بجميع جوانب شخصية المتعلم.
- ✓ أن تعتمد على نشاط المتعلمين وتفاعلهم.
- ✓ أن تراعي الخلفيات الثقافية للمتعلمين، وبيئاتهم.

- ✓ أن تراعي خبرات المتعلمين السابقة، وتعمل على تنميتها.
- ✓ أن تؤثر إيجابياً في شخصية المعلم وإبداعه.
- ✓ أن تتصف بالمرونة والتكيف مع الظروف والإمكانات.
- ✓ أن تستند على نظريات التعلم.
- كما أنه من أهم خصائصها أهمية مراعاة الجوانب التالية:
 - مدى ملأمتها للوقت المتاح.
 - مدى إعطائها الفرصة لمشاركة الطلاب.
 - مدى إعطائها الفرصة لتبادل الآراء والخبرات.
 - مدى إعطائها الفرصة لتطبيق الخبرات في الحياة العملية.
 - مدى إعطائها الفرصة للطلاب لتطوير نفسه.
 - مدى إعطائها الفرصة للطلاب ليمارس التقييم الذاتي.
 - مدى إعطائها الفرصة للطلاب ليكون متعاوناً.
 - مدى مساهمتها في توليد عنصر الحماس والاستجابة لدى الطالب.
 - مدى مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة.
 - مدى قدرتها على تنظيم المجموعات وتفاعليهم.
 - مدى مراعاتها للربط بين المناهج المختلفة.
- كما يجب عند اختيار طريقة التدريس المناسبة الأخذ بعين الاعتبار عدة أمور أهمها:
 - ✓ عدد الطلاب داخل غرفة الصف.
 - ✓ طبيعة بيئة التعلم.
 - ✓ طبيعة أهداف التعلم.
 - ✓ طبيعة المادة الدراسية.
 - ✓ الوقت المخصص للتدريس.
 - ✓ اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.
 - ✓ اتجاهات المعلم نحو طبيعة المادة.
 - ✓ إلمام المعلم بمبادئ التعلم من حيث الدافعية، التعزيز، التدرج في التعلم.
 - ✓ الإمكانات المادية المتاحة.
 - ✓ قدرة المعلم على توصيل المعلومات بشكل بسيط ومترايط ومتسلسل.
 - ✓ طبيعة الاتجاهات المعاصرة المؤثرة.
- **مقومات استراتيجيات التدريس الحديثة:**

مقومات الشيء هي مكوناته وعناصره، وتكامل مكونات طريقة التدريس يجعل التعامل مع المواقف التعليمية أكثر نشاطاً وإيجابية وحيوية، وأكثر ترابطاً وتكاملاً، ومن أهم مقومات أو عناصر طريقة التدريس، التكرار، إقامة الدليل، التشبيه الدقيق، التدرج في التعليم، القراءة والكتابة، الإشارة والإيماء، الإرشاد والتوجيه، ضرب المثل، الترغيب أو التشويق، والبعد عن المهددات، وهي الأمور التي تحد من قدرة المتعلم

على التفكير الإيجابي؛ مما يحد من استمرارية الإبداع وتنمية القدرات والمواهب لديه، ويأتي على رأس تلك المهددات: التخويف أو التهديد، والإجهاد أو كثرة الكم، والتعجيز؛ مما يوجب على المعلم الابتعاد عن هذه الأمور في المواقف التعليمية، وحث المتعلمين على المشاركة الإيجابية في تلك المواقف مع مراعاة التسامح، وإقالة العثرات عند التعامل معهم؛ فضلاً عن المرونة وغرس الثقة وتقدير آراءهم وتشجيعهم.

إجابة السؤال الثالث ونصه: ما انعكاسات متغيرات الثورة الصناعية الخامسة على مكونات المنظومة التعليمية؟

بدأت الثورة الصناعية الأولى (1760م-1840م) بتحويل عمليات الإنتاج من الاعتماد على عضلات الإنسان إلى الاعتماد على الآلة، وتليها الثورة الصناعية الثانية - القرنين التاسع عشر والعشرين - التي أدخلت الميكنة على عملية الإنتاج والاستعانة بقوة الكهرباء التي كانت مكتشفة حديثاً في تحقيق كثافة وغزارة بالإنتاج مقارنة بقوة إنتاج البشر العادية أو الآلات قبل ذلك. ثم جاءت الثورة الصناعية الثالثة - التسعينيات من القرن العشرين - بإدخال الكمبيوتر والإنترنت في كل عناصر عملية الإنتاج، وجاءت الثورة الصناعية الرابعة - بدايات القرن الحادي والعشرين وحتى الآن - كتطور متقدم في مجال الكمبيوتر بإدخال الروبوت والذكاء الاصطناعي وتطبيق النانو تكنولوجي في عملية الإنتاج، ولكنها همشت الإنسان بصورة كبيرة (حسن البيللاوي 2018).

ثم جاءت الثورة الصناعية الخامسة، وكانت بمثابة تعديل مسار للثورة الرابعة عن طريق أنسنة التكنولوجيا **Humanization of Technology** حيث تغلب على الثورة الرابعة التي أهملت البعد الإنساني في أنها تسعى إلى بناء مجتمع مركّز على البشر ذوي المهارات العالية الذين لديهم القدرة على توجيه الآلات الذكية والروبوتات، وإنشاء مساحة عمل تعاونية وتعاونية متكاملة مع مزيج مثالي وتفاعل بين الحوسبة المعرفية والذكاء البشري (Saxena, Pant, Saxena. & Patel, 2020)

وقد تم استحدث مفهوم الثورة الصناعية الخامسة **Fifth industrial Revolution**؛ ليقوم على زيادة التعاون بين البشر، والأنظمة الذكية (Paschek, Mocan & Dragic, 2019)، وسد الفجوة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والقوى العاملة ذات المهارات العالية؛ لتحقيق أهداف وغايات مجتمع الثورة الصناعية الخامسة بكفاءة (Saxena, Pant, 2020) **(Saxena & Patel)**.

ومما دعا لظهور الثورة الصناعية الخامسة رغم قصر عمر الثورة الصناعية الرابعة، هو اعتقاد البعض أن التقنيات الجديدة لديها القدرة على أن تكون عدواً للإنسان. ووفقاً لتقرير صدر مؤخراً عن المنتدى الاقتصادي العالمي، جاء فيه أن (65%) من الأطفال الذين يدخلون النظام المدرسي اليوم، سينتهي بهم المطاف في وظائف لم تكن موجودة بعد، ويعزو البعض أن هذا نتيجة التقدم السريع للثورة الصناعية الرابعة؛ لذا يرى البعض أن صعود الثورة الصناعية الخامسة هو الأمل للحد من هذه التحديات.

ولذا جاءت الثورة الصناعية الخامسة مصححة لمسار الثورة الصناعية الرابعة التي أهملت البعد الإنساني، مما سبب أضراراً مجتمعية جسيمة، فالثورة الصناعية الخامسة تحتفظ بكفايات ومهارات الثورة الصناعية الرابعة، مضيفاً لها البعد الإنساني، وأن يكون الإنسان متحكماً في أدائها. ويتضح أن تلك الكفايات تم تحديدها في بدايات القرن الحادي والعشرين الذي ظهر فيه مفهوم الثورة الصناعية الرابعة، ثم أضيفت إليه الكفايات الخاصة بالثورة الصناعية الخامسة لاحقاً، كما يتضح أن الثورة الصناعية الخامسة لن تقتصر فقط على التحولات في عمليتي التعليم والتعلم، بل أنها فرضت وما زالت تفرض نوعاً من التغيير في هياكل المؤسسات وبناءاتها التنظيمية، وأهدافها واستراتيجياتها ووظائفها المنهجية، مما يلزمها باستحداث برامج وتخصصات تختلف عن تلك التي قائمة في وقتنا الحاضر؛ تلبية لمتطلبات واحتياجات سوق العمل الجديدة التي تنتجها معطيات الثورة الخاصة، التي تتسم بالطابع الافتراضي المتنوع، وبالأخص عمليات التدريس والبحث العلمي والخدمة المجتمعية، وتعتمد الواقع الافتراضي في المنهجية والتطبيق، وستفرض هذه الثورة على المنظومات التعليمية تغيير الرؤى والأهداف التي تتطلع لها وإعادة التمكين لمواجهة تحديات هذه الثورة بكافة مضامينها التقنية والمعرفية والمهارية. (محمود، 2020)

وعلى عكس الاتجاهات السائدة في الثورة الرابعة، إلا أن ممارسات التكنولوجيا والابتكار تتجه نحو خدمة الإنسانية في الثورة الخامسة، وإذا جاز التعبير فإنه في عصر الثورة الصناعية الخامسة سيعمل الإنسان والآلة معاً؛ لتحقيق أعلى إنتاجية (Gauri & Eerden, 2019).

فاتجاه الثورة الصناعية الخامسة هو البحث عن دور للبشر في عمليات الإنتاج والاستهلاك من أجل الاستخدام الأفضل للذكاء الاصطناعي والوسائل الآلية (Rada, 2018) (Ostergaard, 2021) (Gauri, Rossi, 2018). فمن المستحيل الاستغناء عن الإنسان وإسهاماته العلمية والمجتمعية في تحقيق تقدم المجتمعات، وتخطي الأزمات، ومن الخطورة اندثار المظاهر الاجتماعية والتعليمية المرتبطة بالطبيعة الإنسانية، ولا غنى عن المعلم بكفاياته الوجدانية والإنسانية والشخصية في تيسير وتوجيه عملية التعلم جنباً إلى جنب مع التطبيقات التكنولوجية التي لا تستطيع فعل ذلك في غياب المعلم؛ لتحقيق أقصى استفادة وفعالية من العملية التعليمية (محمود، ٢٠٢٢).

ويتضح أن الثورة الصناعية الخامسة استكملت مسيرة التحولات الجذرية التي أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة بعد تكامل البعد الإنساني مع تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؛ فالتعليم في ظل هذه الثورة يتطلب أن يتمكن الطالب من إتقان مهارات مثل التعلم المستمر وإعادة تعلم التكيف مع البيئة المتغيرة باستمرار للعالم التقني واحتضانها، والتأكيد من خلال البرامج التعليمية على تعزيز عملية التعلم وإعداد الطلاب لتحمل ومواجهة حالات عدم اليقين في المستقبل بمهاراتهم الغنية التي ستتيح لهم إنشاء قيم وخدمات جديدة بشكل مستدام لصالح المجتمع ككل، وتحقيق التوازن فيه، فضلاً عن تمكين الطلاب من كفايات الثورة الصناعية الخامسة، ورفع مستوى تفكيرهم، مما يتطلب وجود معلمين من ذوي المهارات العالية؛ ليكونوا قادرين على اكساب طلابهم هذه المهارات والكفايات تحفيز وتطبيق الذكاء البشري، وعمليات التفكير في الكمبيوتر ستعمل في بيئة تعاونية مع البشر، ومن هنا يطلق عليها اسم كوبوتس **Cobots** (الروبوتات التعاونية)، والتي ستشري عملية التعلم في المجتمع بكفاءة (Saxena, Pant, Saxena & Patel, 2020).

ونظراً لأهمية التحولات المصاحبة لكل ثورة صناعية، ولمعرفة تلك التحولات وتأثيراتها التعليمية والاجتماعية، نورد هنا باختصار أهم التحولات التي أحدثتها الثورات الصناعية بدءاً من الثورة الصناعية الأولى ويقابلها التعليم **Education 1.0** وحتى الثورة الصناعية الرابعة ويقابلها التعليم **Education 4.0**، وسيتم عرض التحولات كما يلي (Gerstein, 2014):

1. التعليم **1.0**: المتعلم مستقبل **receiving** ومستجيب **responding** ولا يوجد فروق فردية بين الطلاب بما يشبه **1.0 Web** عملية اتصال باتجاه واحد من مصدر المعلومات للمستفيد، ويعد ذلك من أحد المداخل السلوكية **Behaviorism** للتعليم.
2. التعليم **2.0**: مثل **Web 2.0** بالتفاعل بين المحتوى والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، ومن الوصول للمعلومات فقط (**Web 1.0**) إلى التفاعل معها ومشاركتها، في صورة تعلم أصيل وتشاركي، ويعد ذلك من أحد المداخل البنائية **Constructivism** للتعليم.
3. التعليم **3.0**: مثل **Web 3.0** بحيث يوفر محتوى تفاعلي وشبكي وسهل الاستخدام ومتوافر بسهولة وشخصي يقابل الحاجات الفردية، فهو مبني على الفهم الشخصي للمتعلم والتعلم فيه معتمد على الاهتمام بالمتعلم والقرار الذاتي كما يعتمد على الابتكار وحل المشكلات ويعد ذلك من أحد المداخل البنائية للتعليم.
4. التعليم **4.0**: وتم تطوير هذا النوع من التعليم من أجل الثورة الصناعية الرابعة بهدف تأهيل مهنيين مدربين ومؤهلين للعمل في عالم رقمي مترابط، وسيتم استعراض كفاياته بشيء من التفصيل لاحقاً في المحور الثالث من هذا البحث حيث إنه كما سبق التنويه أن الثورة الصناعية الخامسة احتفظت بمقومات الثورة الصناعية الرابعة وأضافت إليها البعد الإنساني.

5. التعليم 5.0: احتفظ هذا النوع بكل مقومات الثورة الصناعية الرابعة، ولكنها أضافت إليها البعد الإنساني واستردت السيادة الإنسانية في تسيير وتوجيه عمل الآلات والذكاء الاصطناعي.

ويمكن القول إن الثورة الصناعية الخامسة استحدثت كفايات جديدة في النظم التعليمية لم تكن موجودة من قبل، وأحدثت تحولات كبيرة في مجال التعليم (Melnyk, Kubatko, Matsenko, Balat-skyi, & Serdyukov, 2021) ومن التحولات التي طرأت على المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في ظل الثورة الصناعية الخامسة:

- ✓ من تعليم المعرفة والمهارات إلى تعليم القدرة على التعلم الذاتي وإعادة التعلم.
- ✓ من القدرة على استخدام وسائل الإنتاج المادية إلى القدرة على العمل بالأدوات غير الملموسة والافتراضية.
- ✓ من مهارات العمل من خلال الاتصالات المادية المباشرة إلى مهارات العمل في الواقع الافتراضي والاتصالات عن بعد.
- ✓ استخدم التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي للعمل الإبداعي.
- ✓ التكامل التآزري للذكاء البشري مع الإمكانيات المعرفية للأنظمة السيبرانية الفيزيائية في الصناعة 5.0.
- ✓ من مهارات إنتاج واستهلاك السلع المادية إلى مهارات التعامل مع السلع غير الملموسة.
- ✓ من مهارات المعيشة المحلية إلى مهارات المعيشة العالمية.
- ✓ استخدام التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي للأنظمة الذكية الاقتصادية والتقنية الحاكمة على المستويات الجزئية والإقليمية والكلية.
- ✓ من المشاركة البشرية في عمليات الإنتاج إلى الأنظمة الفيزيائية الإلكترونية والتحكم في الحياة الاجتماعية لإنترنت الأشياء داخل الصناعة 4.0.

وأدخلت هذه التحولات مجموعة من الكفايات والمهارات التي تسعى نظم التعليم الرابعة والخامسة إلى اكسابها إلى المتعلمين بداخلها والتي من بينها التعلم بالفعل، والقدرة على تحويل الأفكار العلمية والابداعية إلى تطبيقات وممارسات، والقدرة على الاستكشاف والتعلم التكيفي، والقدرة على التعلم الذاتي وتحليل عملية التعلم والاستدامة في عملة التعلم وتطوير المهارات، والقدرة على التعلم في أي مكان وأي زمان، واتقان مهارات التعامل مع الواقع الافتراضي والواقع المعزز، واتقان مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفهم عملياته، والقدرة على التعامل مع تطبيقات المحمول، واتقان مهارات تقنيات الحوسبة السحابية، واتقان مهارات التعلم القائم على الشبكات

الاجتماعية (Himmetoglu, Aydug & Bayrak, 2020)

• كفايات المعلم والمتعلم في عصر الثورة الصناعية الخامسة:

يعد السبب الأكثر وضوحاً للتركيز على المعلم هو قدرته على تطوير عملية التعلم نفسها، فلا يقتصر التعليم الجيد على المناهج والمحتوى، بل يمتد إلى ما هو أبعد من الإضافات التي يضيفها المعلم إلى هذا المحتوى وتكييفها مع السياق والبيئة التي تتم فيها عملية التعليم. فالمعلمون يعلمون أنفسهم باستمرار ويعملون على تنمية أنفسهم مهنيًا، وأي معلم يتجاهل ذلك يكون تأثيره ضعيف ومحدود في العملية التعليمية، وتعد مواقفهم وشخصياتهم وسلوكهم داخل الفصل الدراسي لها التأثير الأكبر على تلاميذهم، بل وحتى أكثر من تأثير الكتب المدرسية أو المناهج الدراسية أو حتى الأساليب التربوية الحديثة (Rosetta, 2002)

ومن الاعتبارات المهمة التي يجب التطرق إليها قبل البدء في سرد الكفايات والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم والمتعلم في عصر الثورة الصناعية الخامسة هو توضيح مدى التداخل بين مفهوم المهارة والكفاية. فالكفاية هي أكثر شمولية وتعمقاً من المهارة؛ فهي تتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات. فالقدرة على التواصل بفاعلية كفاية تتطلب مجموعة من المهارات والاتجاهات كالمعرفة باللغة ومهارة

التحدث بها، بالإضافة إلى مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتجاهات نحو الفئة المراد التواصل معها بفاعلية (Hersch, 2003) وتعرف المهارة بأنها القدرة على أداء مهمة أو حل مشكلة ما. بينما تعرف الكفاية بأنها القدرة على تطبيق مخرجات التعلم المكتسبة بشكل ملائم، وفعال في سياق محدد كالتعليم، والعمل أو حتى في التنمية المهنية (CEDEFOP, 2008).

ومما سبق يتضح أن الكفاية لا تقتصر فقط على البعد المهاري، بل تشمل كذلك البعد المعرفي والقيمي الخاص بالاتجاهات والقيم. وينبغي الإشارة إلى أن الثورة الصناعية الخامسة جاءت مصححة لمسار الثورة الصناعية الرابعة التي أهملت البعد الإنساني، وسبب ذلك أضرار مجتمعية جسيمة، لذا فإن الثورة الصناعية الخامسة تحتفظ بكفايات ومهارات الثورة الصناعية الرابعة مضيغة لها البعد الإنساني، وأن يكون الإنسان متحكماً في أدواتها.

ويتضح أن هذه الكفايات قد تم تحديدها في بدايات القرن الحادي والعشرين الذي ظهر فيه مفهوم الثورة الصناعية الرابعة، ثم أضيفت إليه الأبعاد الخاصة بالثورة الصناعية الخامسة فيما بعد.

وفيما يلي استعراض أصول الأطر النظرية التي دعمتها وتبنتها مجموعة من المؤسسات الدولية، وبعض الحكومات ووزارات التعليم في بعض الدول بمجال التعليم، ولقد تبني كل إطار فلسفة خاصة أو منظوراً فكرياً خاصاً في تحديده لمهارات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة (Wah, 2016)

1- الإطار الخاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتطوير Organization for ECO– nomic coomperation

(and development OECD): وهو إطار تبنته المنظمة منذ عام 2009، وارتكز هذا الإطار على تبني المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال (Information and Communication Technologies (ICT وقام بتقسيم مهارات ICT إلى ثلاثة أبعاد – Dimen sions رئيسية، وهي (OECD,2009)

أ. البعد الاتصالي (مهارات ICT الوظيفية ICT Functional Skills) ويشمل المهارات الخاصة بإتقان استخدام التطبيقات المختلفة الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ب. البعد المعلوماتي (مهارات ICT من أجل التعلم ICT Skills for Learning) ويشمل المهارات التي تجمع بين القدرات المعرفية أو مهارات التفكير العليا؛ كمهارات التفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات، والبحث والتنظيم، وتفسير المعلومات مع تلك المهارات الوظيفية الخاصة باستخدام وإدارة تطبيقات ICT؛ كالقدرة على تصميم البرامج التعليمية أو استخدامها، أو القدرة على استخدام كافة التطبيقات التكنولوجية في التعليم، والتعلم.

ج. البعد المجتمعي، والأخلاقي (مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا تقتصر هذه المهارات فقط على المهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ فهي تشمل كل المهارات الخاصة بمجتمع المعرفة كالقدرة على الإنتاج، والقدرة على العمل الجماعي، والقدرة على ربط المنهج التعليمي بالسياق، والقدرة على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والقدرة على الإبداع، وإنتاج المعرفة بالإضافة إلى المواطنة، والأخلاقيات، والمسؤولية المجتمعية.

2- الإطار الخاص بتقييم وتعليم القرن الحادي والعشرين Assessment and: Teaching of Twenty–First

Century Skills (ATCS) الإطار الخاص بتقييم وتعليم القرن الحادي والعشرين وهو إطار نتج نتيجة مبادرة تمت عام

2012 في جامعة ميلبورن، بأستراليا وتم دعمه بواسطة مؤسسات تكنولوجية دولية وهي: انتل ومايكروسوفت، وسيسكو، ووفقاً

لهذا الإطار تم تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربع مجالات Categories، رئيسية، وهي (Griffin & , 2015) (Care

أ. طرق التفكير Ways of Thinking وتشمل مهارات الإبداع، والتفكير الناقد التأملي، وحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على التعلم الذاتي.

ب. طرق العمل Ways of working وتشمل كافة مهارات التواصل، ومهارات العمل التعاوني.

ج. أدوات العمل **Tools of Working** وتشمل المهارات الخاصة بتكنولوجيا الاتصال والمعلومات **ICT**، ومحو الأمية المعلوماتية **Information Literacy**.

د. كيفية التكيف والتعايش في العالم **Living in the World** وتشمل المواطنة والحياة الاجتماعية والمهنية، والمسؤولية الشخصية، والاجتماعية.

3- الإطار الخاص بالشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين - Partner (ship for 21st Century Skills
p21): وهو إطار تبنته المنظمة الأمريكية متمثلة في مجموعة من قادة الأعمال، والمستشارين التربويين، والمختصين في مجال البحث والتعليم في عام 2009. ويتكون هذا الإطار من 12 كفاية تندرج تحت ثلاث حزم مهارية **Skill sets**، رئيسية، وهي **(Wah2016)**:

أ. التعلم ومهارات الإبداع **Learning and Innovation Skills**: وتشمل مهارات المواد المحورية المرتبطة بالتكنولوجيا كالمقررات الخاصة بمناهج **STEM**، ومهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات ومهارات التواصل، والقدرة على العمل التعاوني، ومهارات الإبداع والابتكار.

ب. المهارات المعلوماتية، والإعلامية والتكنولوجية **Information, Media and Technology Skills** وتشمل المهارات الخاصة بمحو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية الإعلامية، ومحو الأمية الخاصة بتكنولوجيا الاتصال، والمعلومات **ICT**

ج. المهارات الحياتية والمهنية **Life and Career Skills** وتشمل المهارات الخاصة بالقدرة على المرونة والتكيف، والقدرة على المبادرة، وريادة الأعمال والتوجيه الذاتي، ومهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر الحضاري، وقيم الإنتاجية والحاسبية، والقدرة على القيادة والمسؤولية.

ويتضح أن هذه الأطر تقسم متطلبات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة من الكفايات التي تحتوي على مجموعة من المهارات التي تتكامل من أجل تحقيقها. كما أن هذه الأطر تهدف إلى توفير كوادرات قادرة على الإنتاج، ومواكبة متطلبات مجتمع المعرفة والثورة الصناعية الخامسة باختلاف الخلفيات النظرية التي يستند إليها كل إطار منها، ولكنها تتكامل فيما بينها وتسعى إلى تحقيق الهدف ذاته. ولهذه المهارات والتطورات أثرها الذي أدى إلى حدوث تحولات، وتطورات في المداخل التعليمية المختلفة، وكذلك اختلفت النظرة للمتعلم بحيث يجب أن يكون التعلم متعة له ويكون متمركزا حول حاجاته، وقدراته.

كما أن هناك ثمة أدوار جديدة وجب على المعلم القيام بها من أجل تلبية متطلبات هذا القرن والمتمثلة في توفير مخرج تعليمي أي الطالب - قادر على الإنتاج والابتكار في القرن الحادي والعشرين ولم تقف التحولات عند هذا الحد فقط بل تعدت ذلك فالتأكيد على هذه المهارات ودعمها من قبل هذه المؤسسات الدولية أدى إلى تسارع نمو الثورة الصناعية الرابعة وتطبيقاتها (الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، والواقع الافتراضي، وما شابه بصورة كبيرة إلى درجة أن دراسات المنتدى الاقتصادي العالمي أوضحت أن (65%) من الأطفال الذين يدخلون النظام المدرسي اليوم سينتهي بهم المطاف في وظائف لم تكن موجودة بعد، وسيعزى الكثير من هذا إلى التقدم السريع للثورة الصناعية الرابعة لذا يرى المعنيين أن صعود الثورة الصناعية الخامسة هو الأمل لمواجهة هذه التحديات **(Eerden & Gauri, 2019)**. فتطورت هذه الكفايات بعد أن مهدت هذه الأطر إلى تسارع تقدم الثورة الصناعية الرابعة ومن ثم ظهور الثورة الصناعية الخامسة.

وبعد كل هذه التطورات يتضح أن الكفايات التي يجب أن يمتلكها المتعلم متسارعة التطور، بل أن هناك كفايات جديدة مستمرة في الظهور؛ لذا من الضرورة أن يمتلك كل من المعلم والمتعلم كفايات التعلم الذاتي، ومن أهم تلك الكفايات:
 أولا: كفايات ينبغي أن يمتلكها المتعلم في نظم التعليم بالثورة الصناعية الخامسة:

تنقسم هذه الكفايات التي تشمل مجموعة من المهارات والمعارف كما سبق الإشارة في مفهوم الكفاية وفقاً لمتطلبات هاتين الثورتين إلى أربع مجموعات (Himmetoglu, Aydug. & Bayrak, 2020):

1- كفايات تكنولوجية، وتتمثل في:

- أ. القدرة على استخدام التكنولوجيا وتطبيقها بفاعلية في عملية التعلم.
- ب. متابعة التطورات التكنولوجية المتلاحقة.
- ج. المعرفة بالأمن الإلكتروني.
- د. إنتاج معلومات وتطبيقات تكنولوجية جديدة.
- هـ. القدرة على التعامل مع البيانات الرقمية الضخمة والنمذجة الرقمية والتفاعل في بيئات رقمية.

2- كفايات شخصية، وتتمثل في:

- أ- الإنتاجية.
- ب- الاستقصاء.
- ج- القيادة.
- د- المسؤولية.
- هـ- الانفتاح للتطورات والقدرة على التحسين والتطوير.
- و- الصبر.
- ز- استثمار الوقت بفاعلية.
- ح- التكيف وزيادة الأعمال.
- ط- المرونة.
- ي- الفضول نحو المعرفة.

3- كفايات القدرة على التعلم، وتتمثل في:

- أ. إنتاج معلومات جديدة.
- ب. التعلم كيف يتعلم مستقبلاً.
- ج. القدرة على الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم الخاص به.
- د. التفكير الإبداعي.
- هـ. القدرة على الدراسة الذاتية بمفرده.
- و. التفكير النقدي.
- ز. حل المشكلات.
- ح. التفكير التحليلي.

4- كفايات اجتماعية، وتتمثل في:

- أ. التعاون ومهارات الاتصال بفاعلية.
- ب. القدرة على أن يكون عضو في فريق.

ج. القدرة على التكيف مع الظروف المجتمعية وإفادة المجتمع.
 ثانيًا: الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في نظم التعليم الثورة الصناعية الرابعة والخامسة:
 وتنقسم هذه الكفايات التي تشمل مجموعة من المهارات والمعارف كما سبق الإشارة في مفهوم الكفاية وفقا لمتطلبات هاتين الثورتين إلى أربع مجموعات (Himmetog – lu, Aydug, & Bayrak, 2020):

1- كفايات تكنولوجية، وتمثل في:

- د. القدرة على إدارة مجموعات افتراضية للطلاب.
- هـ. متابعة التطورات التكنولوجية المتلاحقة.
- و. المعرفة بالأمن الإلكتروني.
- ز. تصميم بيئات تدريسية رقمية مناسبة لتساعد الطلاب على التعلم.

2- كفايات شخصية، وتمثل في:

أ. الإنتاجية.

ب. المسؤولية.

ج. الانفتاح للتغير.

د. الصبر.

هـ. التكيف.

3- كفايات القدرة على التعلم مدى الحياة، وتمثل في:

أ. التنمية المهنية المستدامة عن طريق استكشاف مداخل إبداعية لعملية التعلم واستخدام مناهج للبحث في عملية التعلم حديث ومتنوعة.

ب. التفكير النقدي.

ج. حل المشكلات.

4- كفايات إرشادية، وهي:

أ. تحفيز الطلاب.

ب. بناء روابط وجدانية مع الطلاب.

ج. بناء بيئات تعلم تشاركية.

د. مساعدة الطلاب في ترتيب ووضع أهدافهم التعليمية.

هـ. مساعدة الطالب على الوصول إلى المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم الخاص به.

و. القيادة عن الطريق التواصل بفاعلية مع طلابه والتكيف مع مبدأ عدم اليقين السائد في ظل هذه التطورات التكنولوجية.

ز. الارشاد الخاص بيداغوجيا التكنولوجيا.

ح. القدرة على أن يكون متعلما مشاركا مع تلاميذه.

ط. كفايات توجيه وتنظيم الطلاب.

ي. اظهار التعاطف مع الطلاب.

والنظر في الأطر الثلاثة السابقة لكفايات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى كفايات متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، يتضح وجود قواسم مشتركة بينها في كثير من الكفايات والمهارات؛ يمكن توضيحها فيما يلي:

(1) أكدت جميع الأطر بلا استثناء على الكفايات والمهارات الخاصة بمحو الأمية المعلوماتية، وأمية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ICT، وذلك يدل على السمة التكنولوجية أو الطبيعة التكنولوجية لسياق القرن الحادي والعشرين وعصر الثورة الصناعية الخامسة وضرورة التمكن من هذه الكفايات المعلوماتية والتواصلية كوسائل لمسايرة، بل ومغايرة النمو السريع للمعلومات والمعرفة في هذا القرن.

(2) أكدت أيضاً هذه الأطر والكفايات الخاصة بالثورة الصناعية الخامسة على المستويات العليا من مهارات التفكير والتي تتمثل في التفكير الناقد، والقدرة على التفسير، وحل المشكلات، والبحث والتعلم الذاتي وهي من المتطلبات الرئيسية لعصر الثورة الصناعية الخامسة.

(3) أكدت هذه الأطر وكفايات عصر الثورة الصناعية الخامسة التكامل بين المعرفة والمهارة -أي النظرية والتطبيق - بهدف الاستفادة. هذه المعرفة في عمل تطبيقات تكنولوجية تخدم البشرية، وهذا ما يسمى بالقيمة المضافة لعملية التعلم.

(4) لم تحمل هذه الأطر الاتجاهات والقيم التي تؤكد على المواطنة، والمسؤولية الاجتماعية، والقدرة على التكيف، الشعور بالمسؤولية، واحترام الآخرين، والقدرة على العمل في فريق، وتقدير العمل التعاوني، وهو ما يؤكد على ضرورة أن يمتلك المتعلم ومعلمه مجموعة

كبيرة من الكفايات الشخصية التي تؤهله لمقابلة متطلبات عصر الثورة الصناعية الخامسة. (محمود، 2022)

يتضح مما سبق التكامل الواضح بين الكفايات وأنوعها التي يجب أن يمتلكها الطالب في ظل مجتمع الثورة الصناعية الخامسة وبين الكفايات التي يمتلكها معلمه؛ فالكفايات الخاصة بالطلاب تهتم بجانب الفعل وإنتاج المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا وابتكار تطبيقات جديدة لها مع امتلاك الكفايات الشخصية التي تضيف عليها طابع وخصائص الثورة الصناعية الخامسة.

• انعكاسات الثورة الصناعية الخامسة على أدوار المعلم والمتعلم:

أدت الثورة الصناعية الرابعة إلى ظهور نوع جديد من التعليم يركز على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم عملية التعلم والتعليم، حيث يوفر هذا النوع من التعليم بيئة تفاعلية، تستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تقديم محتوى تعليمي إلكتروني، يمكن المتعلم من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان بالإضافة إلى سهولة احتفاظه بالمعرفة المكتسبة وإعادة توظيفها والإفادة منها، مما يساهم في بناء عقلية ناقدة وواعية قادرة على التعامل مع طوفان المعلومات وتحليلها. فما يراود المتعلم الآن أداء أشياء مختلفة بطرق مختلفة بدلاً من أداء نفس الشيء بطرق مختلفة، مما يتطلب تطوير المناهج، وتعزيز فرص التعلم المستمر والتعلم الجماعي والتعلم عن بعد. وتأتي الثورة الصناعية الخامسة والتي أصبحت وشيكة على الانتقال بالعالم إلى مرحلة افتراضية جديدة، تكون فيها التفاعلات البشرية واقعية ومحسوسة عبر التلاقي الرقمي.

فمتعلمو هذا العصر صاروا مواطنين رقميين يتواصلون ويتعلمون ويتعاملون من خلال شبكة المعلومات وشبكات التواصل الاجتماعي وما تنتجه من معرفة متجددة ومتدفقة، وسوف يزداد الأمر مع دخول تطورات الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وعالم الميتافيرس، ولهذا يشهد القرن الحادي والعشرين إلقاء مسؤولية التعليم والتعلم المستمر على المتعلم نفسه.

وفي هذا الصدد يؤكد **Bernard Marr** أن هناك مهارات يجب على كل نظام تعليمي أن يقوم بها للتكيف مع الثورة الصناعية الخامسة ومخرجاتها، من أهمها:

- أن يواكب غرض التعليم التحول التكنولوجي.
- مساعدة المتعلمين على فهم القيم التي ستساعدهم على تعلم كيفية استخدام هذه التكنولوجيا الجديدة أخلاقياً ومعنوياً.
- الاهتمام بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في جميع المجالات.

- تطوير القدرات البشرية، بحيث تكون جاهزة للمشاركة مع الآلات في المستقبل بدلاً من التنافس معها، مع الاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم.
- وبناء على ذلك فإن مؤسسات التعليم مطالبة بمواكبة متطلبات تلك الثورة في أبعادها التربوية التعليمية، واستثمار الفرص المتاحة لتجديد وتحديث منظومة التعليم والتدريب والتعلم المستمر، والسعي نحو بناء استراتيجية متكاملة ومرنة لتدعيم التعلم مدى الحياة، وبناء مجتمعات التعلم المهنية وتعزيز الاحتراف المهني للمعلمين، كما أن للمعلم أدوار من أهمها:
- مساعدة طلابه على التعلم، فهو يسهل العملية التعليمية ولا يحدثها، يدير الموقف التعليمي، ولكن لا ينشئه يوجهه ويرشده ولا يلقي ويحفظ.
- مساعدة طلابه في ظل بيئة التعلم الذكية التي يديرها الروبوت بمساعدة المعلم؛ وكلاهما يسهم في إدارة الموقف التعليمي.
- يتعامل مع تكنولوجيا التعليم الحديثة؛ لاكتساب المعرفة وتجريبها، والبحث عنها وتحليلها، ودمجها، وبناء معرفتهم، وفهمهم الخاص بهم.
- يستخدم العالم الافتراضي الذكي (المتافيرس) للإبداع والمشاركة العالمية وتعزيز المتعلم العالمي والمواطن الكوكبي.
- يوجه السلوك الاجتماعي والعاطفي والأخلاقي للطلاب بما يساعد على تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب.
- يصمم المحتوى التعليمي الذي يتناسب مع التطبيقات الافتراضية، ويختار أنسب طرق التدريس والوسائط التعليمية، لتحقيق أهدافه بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة.
- يتابع مستجدات مجال تخصصه؛ لتطوير ذاته علمياً ومهنياً ما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوي.
- يوظف مهاراته في تشخيص مستويات المتعلمين، وتقويم تحصيلهم الفعلي؛ لتهيئة بيئة تعليمية مناسبة لكل متعلم.
- ما سبق لا يعنى الاستغناء عن المعلم، ولكن ضرورة تدريبه على تقنيات التعليم الإلكتروني وتطبيقات العالم الافتراضي أثناء الخدمة وكيفية استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية. ولتحقيق متطلبات العصر والأدوار المتجددة التي فرضتها الثورات الصناعية خاصة الرابعة والخامسة على المعلم أصبح الاهتمام بتنمية المعلم مهنيًا وتدريبه لمواجهة متطلبات هذه الثورة التكنولوجية والتحول الرقمي من الأمور التي تسعى لها النظم التعليمية المختلفة كما تم التأكيد خلال المنتدى المعلومات والاتصال في التعليم وتنمية مهاراتهم المهنية لإدماج تكنولوجيات المعلومات والاتصال في عملهم بفعالية. (المؤتمر العالمي للتعليم الذي عقد في إنشون، 2015) على أهمية تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا.
- نتائج الورقة العلمية:
- بناء على الوقوف على العديد من الدراسات والمصادر ذات العلاقة بموضوع الورقة العلمية الحالية، ومما تبين من خلال الإجابة عن أسئلتها، فيمكن إجمال أهم النتائج في التالي:
- ضرورة وجود العامل البشري وإسهاماته العلمية والمجتمعية في تحقيق وتقدم المجتمعات، وتخطي الأزمات التي تواجهها.
- ضرورة وجود المعلم ذو كفايات علمية ومهارية ووجدانية وإنسانية وشخصية؛ لتيسير وتوجيه عملية التعليم والتعلم جنباً إلى جنب مع التطبيقات التكنولوجية التي لا تستطيع فعل ذلك في غياب المعلم.
- التعليم والتعلم في ظل الثورة الصناعية الخامسة يتطلب أن يتمكن المتعلم من إتقان مهارات، أهمها: مهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم المستمر، ومهارات التكيف مع المتغيرات، والقدرة على مواجهة المستقبل، وإجادة توظيف مستحدثات التقنية وتطبيقاتها، والعمل ضمن الفريق.
- تعد استراتيجيات التدريس من أهم الأدوات التي تؤثر في تفاعل المتعلم مع مكونات الموقف التعليمي، مما يزيد في عطائه أو يقلله.
- الثورة الصناعية الخامسة تجاوزت التأثير في عمليتي التعليم والتعلم إلى التغيير في هياكل المؤسسات التعليمية وهياكلها التنظيمية، وأهدافها، واستراتيجياتها، ووظائفها.

- ألزمت الثورة الصناعية الخامسة المؤسسات التعليمية استحداث برامج وتخصصات تلبي متطلبات واحتياجات سوق العمل الجديدة التي فرضتها المستجدات المعاصرة.
- تعد الثورة الصناعية الخامسة بمثابة تصحيح وتطوير، لما سبقها من ثورات صناعية، مع تأكيدها على البعد الإنساني في تسيير وتوجيه عمل الآلات والذكاء الاصطناعي.
- ضرورة توعية المجتمع بأهمية التحول الرقمي وادخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأهمية مشاركة في تطوير والتحول إلى التعليم الرقمي.
- ضرورة التطوير المستمر في أدوار المعلم، ليكون قادرا على تصميم المواقف التعليمية التي تلبي حاجات الطلاب وتناسب قدراتهم وترعى أفكارهم وتنميها في بيئة تعليمية تفاعلية يتم دمجها بالتقنيات الحديثة وتطبيقاتها الحيوية المفيدة بأساليب تربوية وتثقيفية وتوجيهية تتناسب وقدرات الطلاب وتنسجم مع تغيرات العصر.

● توصيات الورقة العلمية:

- بالوقوف على موضوع الورقة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج، يمكن تقديم توصيات، منها:
- ✓ ضرورة الأخذ بالمعايير التربوية عند بناء برامج إعداد المعلم وتنفيذها وتقومها، مع أهمية توظيف مستجدات العصر التقنية والاستفادة من تطبيقاتها في زيادة كفاءة المعلم، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها.
- ✓ ضرورة إجراء دراسات دورية شاملة لمراجعة واقع كفايات المعلم، والعمل على تطويرها بما يضمن مواكبتها الاتجاهات التربوية الحديثة ومستجدات العصر.

✓ تقديم دورات تدريبية للمعلمين، مع الأخذ في الاعتبار تحديد احتياجاتهم التدريبية بشكل مستمر.

✓ تحفيز المعلمين وتشجيعهم على تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة تتوافق ومتغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

إجابة السؤال الرابع ونصه: ما التصور المقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟

في ضوء ما جاء بالإطار النظري للورقة العلمية، وما توصلت إليه من تأصيل لأطر نظرية، ودراسات سابقة، يمكن اقتراح تصور مقترح لمعايير اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، وفق الخطوات التالية:

● مفهوم التصور المقترح:

هو عبارة عن مخطط أو إطار عام مستقبلي، يوضح كيفية اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

● عنوان التصور المقترح:

تصور مقترح لاختيار استراتيجيات التدريس الحديثة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

● رؤية التصور المقترح:

إيجاد مواقف تعليمية تفاعلية، تواكب مستجدات العصر المعرفية والمهارية والقيمية.

● رسالة التصور المقترح:

تطوير كفايات المعلمين المهنية، وخاصة ما يتعلق باختيار استراتيجيات التدريس التي تتماشى مع متطلبات التعليم والتعلم في الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقاتها الحياتية.

● أهداف التصور المقترح:

يمكن إجمال أهداف التصور المقترح في الآتي:

- ✓ أهداف تعزز كفايات المعلم في الجوانب التخصصية والمهنية الثقافية.
- ✓ أهداف تعزز كفايات المعلم المتعلقة بمعايير اختيار استراتيجيات التدريس التي تتماشى مع الثورة الصناعية الخامسة.
- ✓ أهداف تعزز كفايات المعلم المتعلقة بجوانب الثقافة التكنولوجية وتطبيقاتها الحياتية، وعلاقتها بالتعليم.

• دواعي بناء التصور المقترح:

جاء التصور المقترح استجابة لعدد من الدواعي، أهمها:

- ✓ التطور السريع الذي تشهده تقنية المعلومات، والاتصال في جوانب الحياة اليومية على المستويين المحلي والعالمي؛ ما استوجب إعادة النظر في المناهج الدراسية للمشاركة في إعداد مواطنين قادرين على الانفتاح على العالم الخارجي لدعم الازدهار الفردي والمجتمعي.
- ✓ نتائج الدراسات والبحوث، والتجارب التي شخّصت الواقع، وحدّدت معالمه، واستشرفت المستقبل بكل أبعاده والتي أكدت ضرورة تبني كفايات إسلامية، إنسانية، وطنية، ثقافية تحوّل المتعلّم من الاندماج في الحياة والتعايش مع الأفراد وحسن التواصل.
- ✓ ضعف أداء المعلمين في اختيار استراتيجيات التدريس التي تتماشى مع متغيرات الثورة الصناعية الخامسة وتطبيقاتها.
- ✓ الاهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلّم وتحقيق أهداف التربية الحديثة السليمة التي تتخذ الإنسان بعقله، ووجدانه، وجسمه، وقيمه، واتجاهاته موضوعاً لها، وهدفاً مطلوباً إنمائه.
- ✓ ثورة المعرفة والمعلومات، حيث يعد التحول إلى مجتمع معرفي أحد التوجهات المهمة، مما يقتضي العمل المشاركة في إنتاج المعرفة وحسن استخدامها، ويتوقف هذا بشكل أساسي على فاعلية النظام التعليمي؛ الذي يعد بمثابة المدخل الأساسي لامتلاك القدرات اللازمة لإرساء البنية الأساسية لدخول عصر المعرفة. فقد أضاف عصر المعلوماتية لغايات التربية غايات جديدة، فضلاً عن الغايات التقليدية الثلاث للتربية: إكساب المعرفة، والتكيف مع المجتمع، وتنمية الذات الأمر الذي يستدعي التهيؤ والاستعداد للتعامل مع هذه المؤثرات العالمية من أجل درء مفاسدها والانتفاع بما تنتجه من إمكانات.
- ✓ تطوير القوى العاملة وتأهيلها بشكل نوعاً من رأس المال البشري في الدولة الذي يتحكم في رأس المال الاقتصادي، لذا فإن الاستثمار في التربية هو استثمار في مستقبل مضمون الربحية، بوصف الأجيال الصاعدة هي التي ستتحكم بمقدرات الأمة ومستقبلها.

• منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح من منطلقات، أهمها:

أ- مصادر التشريع الإسلامي، ومنها:

- القرآن الكريم:

- ✓ قوله تعالى: ﴿فِيمَا رَحِمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: 159]

- ✓ قول الله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: 125)

- ✓ قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾ [فصلت: 34]

- ✓ قوله تعالى: ﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [التوبة: 105]

- ✓ قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: 125]

- السنة النبوية المطهرة، ومنها:

- ✓ ما جاء عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها أنها قالت: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ

يُتَقَنَّهُ". صحيح الجامع، رقم: 1880

- ✓ ما رواه ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: "الْمُؤْمِنُ الَّذِي يُخَالِطُ النَّاسَ، وَيَصْبِرُ عَلَى أَذَاهُمْ خَيْرٌ مِنَ الَّذِي لَا يُخَالِطُ النَّاسَ وَلَا يَصْبِرُ عَلَى أَذَاهُمْ". أَخْرَجَهُ ابْنُ مَاجَةَ.
- ✓ ما رواه أبو ذر رضي الله عنه قال: قال لي رسول الله ﷺ: "اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُمَا كُنْتَ، وَاتَّبِعِ السَّبِيلَ الْحَسَنَةَ تَمَحُّهَا، وَخَالِقِ النَّاسَ بِخُلُقٍ حَسَنٍ" أَخْرَجَهُ التِّرْمِذِيُّ.

ب- التوجهات التربوية المعاصرة، ومن أهمها:

- ✓ الاستفادة من مبادئ نظريات التعلم.
- ✓ دعم مهارات التعلم مدى الحياة، بحيث يوفر المنهج الأسس المعرفية والمهارية والقيمية التي ينطلق منها المتعلم.
- ✓ التركيز على التعليم والتعلم المعتمد على المعايير، وتقويم أداء المعلمين والمتعلمين.
- ✓ سلوك الإنسان نتاج فكره وعاطفته.
- ✓ تأكيد أهمية المعلم في المنظومة التربوية والتعليمية.
- ✓ توظيف وسائل التقنية المعاصرة والاستفادة من تطبيقاتها.

ج- انعكاسات الثورة الصناعية الخامسة على التعليم:

- ✓ زيادة التعاون بين البشر، والأنظمة الذكية، وسد الفجوة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والقوى العاملة ذات المهارات العالية.
- ✓ جاءت الثورة الصناعية الخامسة مصححة لمسار الثورة الصناعية الرابعة التي أهملت البعد الإنسان.
- ✓ في عصر الثورة الصناعية الخامسة سيعمل الإنسان والآلة معاً لتحقيق أعلى إنتاجية، من خلال الاستخدام الأفضل للذكاء الاصطناعي والوسائل الآلية.
- ✓ يتطلب التعليم في ظل الثورة الصناعية الخامسة أن يتمكن المعلم والمتعلم من إتقان مهارات التعلم المستمر، والتكيف مع البيئة المتغيرة باستمرار، وخاصة المستحدثات التقنية وتطبيقاتها الحياتية.
- ✓ التعليم في الثورة الصناعية الخامسة اهتم بالبعد الإنساني، واسترد السيادة الإنسانية في تسيير وتوجيه عمل الآلات والذكاء الاصطناعي.

د- خصائص وظائف المستقبل، وتشير التقارير إلى أن:

- (65%) ممن هم في عمر الثانية عشرة الآن سيعملون في وظائف لم تظهر بعد.
- (60%) من فرص العمل التي سوف تظهر بعد عشر سنوات من الآن لم تتكرر بعد.
- "من المهم الآن أكثر من أي وقت مضى للخريجين تطوير مجموعة من المهارات لأجل إثبات ذاتهم في المستقبل" في حياتهم المهنية، والابتعاد عن إتقان مهارة واحدة أو اتباع الطرق التقليدية في أساليب التعلم".
- (60%) من أفضل المهن في العشر سنوات القادمة لم تظهر بعد.

هـ- خصائص استراتيجيات التدريس في عصر الثورة الصناعية الخامسة، ومن أهمها:

- ✓ مراعاتها للأطر المرجعية الاجتماعية.
- ✓ أن تكون إجرائية، وعملية، وممارسائية "تطبيقية" وظيفية.
- ✓ أن تدرب المتعلمين على مهارات الحياة المختلفة، كالمحاور والمناقشة، ومهارة التطبيق، ومهارة البحث، ومهارة الإبداع.
- ✓ أن تؤثر في المتعلمين، وتكشف عن مدى تأثيرهم بشخصية المعلم؛ مما يمكنهم من تطبيق ما يتعلمونه.
- ✓ أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماط تعلمهم.
- ✓ أن تشجذ تفكير المتعلمين بكل أنماطه وعاداته، وتدفعهم للتفكير الإيجابي الذي يعتبر ميزة التعلم الناجح.

- ✓ أن تتعمق في نفس المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه، وتبتعد عن السطحية في التناول والمعالجة.
- ✓ أن تفهم سلوك المتعلمين وتهذبه؛ لتكوين الإنسان المسلم الصالح؛ فالإسلام اعتقاد فقول وعمل.
- ✓ أن تنمي ثقة المتعلم بنفسه.
- ✓ أن تستثمر نشاط المتعلم في بناء قدراته وتوجيه مهاراته.
- ✓ أن تساير الأهداف المرسومة للتعليم وتسعى لتحقيقها بشكل إجرائي.
- ✓ أن تستثمر وقت الحصة استثماراً جيداً.
- ✓ أن تدفع المتعلم لإدراك المغزى الحقيقي للدرس وتطبيقاته الحياتية.
- ✓ أن تجعل المتعلم في حالة شوق دائم للتعليم.
- ✓ أن تمكن المتعلم من مهارات التعلم المختلفة.
- ✓ أن تستثمر الموضوعات لتنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين.
- ✓ أن تنظم الدرس تنظيمًا علمياً دقيقاً؛ بمعرفة بدايته ووسطه ونهايته.
- ✓ أن تعني بجميع جوانب شخصية المتعلم، مع مراعاة خصائص نموه.
- ✓ أن تعتمد على نشاط المتعلمين وتفاعله، وأنماط تفكيرهم.
- ✓ أن تراعي الخلفيات الثقافية للمتعلمين، وبيئاتهم.
- ✓ أن تراعي خبرات المتعلمين السابقة، وتعمل على تنميتها.
- ✓ أن تؤثر إيجابياً في شخصية المعلم وإبداعه.
- ✓ أن تتصف بالمرونة والتكيف مع الظروف والإمكانات.
- ✓ أن تستجيب لمستجدات التقنية المعاصرة، وتحسن توظيفها في المواقف التعليمية.

و- خصائص المتعلمين في عصر الثورة الصناعية الخامسة، ومنها:

- الشعور بالحرية والاستقلال والثقة بالنفس.
- القدرة على المشاركة الاجتماعية، وتقبل وجهات النظر واحترام الآخر.
- القدرة على التنظيم والتخطيط؛ لمواجهة المشكلات والتعامل معها، ووضع الفروض لها.
- القدرة على معالجة البيانات والمعلومات وتحليلها وتقييمها والوصول إلى حلول للمشكلات.
- القدرة على التفكير الناقد والتحليل والاستنتاج والاستدلال؛ لاتخاذ القرار وحل المشكلات وإصدار الأحكام المنطقية.
- القدرة على إنتاج أفكار أصيلة وحلول متنوعة ترتبط بالتحدي والاكتشاف والفضول والخيال، والوعي بالمشكلات وكيفية التعامل معها بمرونة وتصميم وابتكار منتجات فعالة.
- القدرة على التعلم بدافع ذاتي والاستمرار فيه والتأمل في كيفية التعلم من خلال تحديد الأهداف، واختيار طريقة التعلم الملائمة، وتوظيف الموارد والمصادر واستثمارها في إدارة عملية التعلم أثناء التخطيط والمراقبة والتقييم.
- القدرة على استخدام أساليب البحث العلمي وأدواته، والاستقصاء للوصول إلى المعلومات من مصادر موثوقة وتحليلها وتفسيرها، والالتزام بالدقة والأمانة العلمية والحفاظة على الملكية الفكرية.
- القدرة على التعامل مع المستجدات التقنية، توظيفها في مجالات الحياة.

ز- كفايات المعلم في عصر الثورة الصناعية الخامسة:

ينبغي أن تتوافر في المعلم مجموعة من الكفايات؛ ليكون مؤثراً في بناء شخصية المتعلم، ويجعله عنصر فاعل في المنظومة التعليمية، ومن أهم تلك الكفايات:

1. الكفايات العلمية، ومن أهمها:

- المعرفة التخصصية في مجاله.
- فلسفة التربية وأطرها الفكرية والوطنية والإنسانية والاجتماعية؛ من خلال: تفهم فلسفة التربية والتعليم وتحويلها إلى ممارسات عملية، وتوجيه سلوك المتعلمين وفقاً لأسس هذه الفلسفة مع الاحتفاظ بهذه الأسس كإطار مرجعي لعملية التعليم.
- الأهداف العامة للتعليم وأهداف التعليم ومناهجه، من خلال: تفهم الأهداف وتحويلها إلى ممارسات عملية مع مراعاة التكامل والاستمرارية والتسلسلية بين تلك الأهداف.
- التشريعات التربوية "القوانين والأنظمة والتعليمات" التي تحكم إدارة العملية التعليمية وتسير مواقفها، مثل: شروط الالتحاق بالبرنامج والأنظمة الأخرى المنظمة للبرنامج، مع مراعاة توظيف تلك التشريعات بما يسهل عملية التعليم وينجحها.
- الصلاحيات والمهام والأدوار المنوطة بكل عضو له علاقة بالمواقف التعليمية، مع مراعاة التنسيق الوظيفي حسب الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم.
- متابعة الجديد من المستجدات العلمية والفنية والتشريعية والتنظيمية في مجال تخصصه.

2. الكفايات الإدارية، ومن أهمها:

- القدرة على التخطيط لعملية التعليم، ومن ذلك: قدرته على تحديد احتياجات المتعلمين، وترتيب الأولويات، وتحديد الأهداف وصياغتها، واختيار المحتوى المناسب لتحقيقها، وطرق وأساليب التعليم المناسبة لإيصاله للمتعلمين، واختيار آليات التقويم المناسبة للمواقف والخبرات التعليمية ومؤشرات نجاحها، ومعايير القبول وآلياته، وزمن التعليم ومكانه،... الخ.
- الإيمان بقيمة ما يدعو إليه إيماناً راسخاً مع تمثله قولاً وتطبيقاً.
- القدرة على تنظيم العمل وتنسيق المهام بين العاملين في الموقف التعليمي؛ كل حسب ميوله ومجال مهامه في بيئة التعليم، وكذلك معرفة الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية وقنوات الاتصال بها.
- القدرة على اتخاذ القرارات العلمية الصحيحة وإصدار التوجيهات المبنية على تلك القرارات.
- القدرة على إدارة التطوير والتغيير المبنية على معرفة الواقع وتشخيصه، ومن ثم توجيهه لمواكبة التطورات وتحقيق التطلعات، مع مراعاة حسن التعامل مع المظاهر المقاومة لعملية التغيير والإفادة من ذلك في عملية التطوير.
- القدرة على الاستثمار الأمثل للوقت أثناء تنفيذ المواقف التعليمية، وترتيب الأولويات لذلك.
- القدرة على إقناع المتعلمين بقيمة الأهداف التي يعملون على تحقيقها.
- القدرة على اكتشاف المواهب وتنمية الموارد البشرية واستثمارها كل حسب قدراته وإمكاناته.
- أن يكون قدوة في التحلي بالأخلاق والآداب الحميدة والفاضلة.
- التمتع بالعلاقات الإنسانية الطيبة؛ لإشاعة روح الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين.
- قبوله للنقد وإعطاء الفرصة للآخرين للتعبير عن مشاعرهم وأرائهم.

3. الكفايات الفنية، ومن أهمها:

- قدرة المعلم على اختيار أساليب التعليم المناسبة لإيصاله وكذلك اختيار الوسائل والمواد والأدوات التعليمية المناسبة وطرق تقويمها وتحسينها وتطوير قدرات المتعلمين وخبراتهم من خلال التعامل معهم وفق قدراتهم وإمكاناتهم.
- قدرته على توظيف الحوافز للمتعلمين لبث روح الجدية والتميز بينهم.
- القدرة على توظيف نتائج مواقف التعليم في تطوير المواقف المستقبلية للتعليم وتحسين نوعيتها.

- القدرة على توظيف مستجدات التقنية في مواقف التعليم وتطبيقاتها المختلفة.
- القدرة على التجديد والابتكار والتطوير المستمر في مادته وأساليبه، بما يتفق وتحقيق رغبات المتعلمين ونوعياتهم، ويساير روح العصر ومستجداته.

4. المهارات الرقمية، وتمثل:

- القدرة على استخدام الأجهزة وأدوات التقنية الرقمية وتطبيقاتها، بشكل آمن وفعال، وإنتاج المحتوى الرقمي ومشاركته، وتوظيف التفكير الحوسبي في حل المشكلات، وتطبيق تقنيات علم البيانات والذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة، والقدرة على الاستخدام المسؤول والأمن للتقنية الرقمية والوعي بالحقوق والمسؤوليات في العالم الرقمي وتشمل المهارات الآتية:
- استخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات والتطبيقات الرقمية في التعلم والتواصل وإنتاج المحتوى الرقمي، وتحريره ونشره إلكترونياً.
- التفكير الحوسبي: القدرة على توظيف التفكير الخوارزمي في صياغة المشكلات، وتنظيم البيانات وتمثيلها وتحليلها لتوليد الحلول الممكنة وتقييمها من خلال النمذجة والمحاكاة، وأتمتها، وتعميمها.
- استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلم البيانات: القدرة على جمع البيانات من مصادر متنوعة وتخزينها وتصويرها وتنظيمها، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات والقضايا متضمناً تقديم تحليلات وتنبؤات دقيقة وفعالة.
- المواطنة الرقمية: القدرة على الاستخدام المسؤول والأمن للتقنية الرقمية، والمحافظة على الأمن السيبراني والبيانات والوعي بالحقوق والمسؤوليات والفرص وأنواع الاحتيال والتهديدات في العالم الرقمي.

5. الكفايات التقنية:

- وهي ما يتعلق بمهارات التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي وإمكاناته المتعددة، فضلاً عن التعامل مع وسائل الاتصال الحديثة ووسائطها المتعددة، وتوظيف تطبيقاتها المناسبة في إنجاح منظومة مواقف التعليم وتحقيق أهدافه.

6. الكفايات اللغوية:

- وهي ما يتعلق بمهارات الاتصال الفعال، وتوصيل الأفكار والمشاعر والخبرات للمتعلمين، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يكفي امتلاك تلك الكفايات دون توظيفها في المواقف التعليمية؛ مما يجعل الموقف التعليمي شائقاً وفاعلاً.

ح- استشراف المستقبل، من خلال:

- الإعداد للمستقبل، من خلال تحليل التوجهات والمستجدات والتنبؤ بمتطلباتها، وإيجاد الحلول والبدايل التي تمكن المتعلم من التعلم والتكيف مع المتغيرات المستقبلية والتعامل الإيجابي مع المخاطر والأحداث الطارئة ومواجهة التحديات واستثمار الفرص في تحقيق الازدهار.
- الاستجابة للتغيرات المعرفية والتقنية والتوجهات المستقبلية للوظائف المتنوعة، من خلال دمج التقنية الرقمية وعلم البيانات في مناهج التعليم وتطبيقها وتقييمها والتركيز على الابتكار والإنتاجية ومهارات المستقبل التي يتطلبها سوق العمل.
- استيعاب متطلبات الثورة الصناعية الخامسة في مناهج التعليم وتطبيقها وتقييمها، ومن ذلك التشفير والترميز والبرمجة والروبوتات، وتعلم الآلة والذكاء الاصطناعي وتقنية النانو، وتطبيقات الواقع الافتراضي والمعزز والحوسبة السحابية والبيانات الضخمة، وسلاسل الكتل، والتجارة الإلكترونية، وغيرها.
- تشير التقديرات إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكنه الإجابة عن حوالي (80%) من أسئلة برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC) في القراءة، كما يمكنه الإجابة عن قرابة (66%) من أسئلة الرياضيات، ومن المتوقع أن يكون قادراً على حل جميع اختبارات القراءة والرياضيات بحلول العام 2026م.

• الأسس التي يركز عليها التصور المقترح:

من أهم الأسس لنجاح استراتيجيات التدريس في المواقف التعليمية، وفقاً للتصور المقترح الآتي:

- 1- الأسس التشريعية: التي تبرز أهمية مراعاة ثقافة المجتمع وتقاليد وعاداته المرتبطة بالدين الإسلامي.
- 2- الأسس الإنسانية: التي تراعي حقوق الإنسان وضروراته، ومكانته، وحاجاته، وخصوصيته.
- 3- الأسس التربوية: التي تتفق مع مبادئ التربية ونظريات التعلم، واستراتيجيات التدريس الفاعلة.
- 4- الأسس الأمنية: التي تتفق مع الاستراتيجية الأمنية للدول، فضلاً عن تأكيدها على المرونة والتعاون مع الجهات الأخرى ذات العلاقة داخل الموقف التعليمي وخارجه.
- 5- الأسس الثقافية: التي تتسق مع التغيرات التي حدثت وتحدث ومن المتوقع حدوثها في بنية المجتمع ومكوناته في ظل علاقته بالمجتمعات الأخرى.
- 6- الأسس العلمية: التي تواكب الجديد من المعارف والمهارات والمفيد من العلوم ومعرفة تطبيقاتها العلمية والعملية، وتوظيفها لخدمة الإنسان وسعادته.

7- الأسس التقنية: التي تواكب وسائل التقنية المعاصرة وتطبيقاتها؛ لتوظيف تطبيقاتها العلمية والعملية في المواقف التعليمية.

8- الأسس الاجتماعية: التي تؤكد على علاقة المتعلم بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويؤثر فيه ويتأثر به.

• آليات تنفيذ التصور، وما يساعد على ذلك الآتي:

- توفير وثيقة معايير لاختيار استراتيجيات التدريس بما يتفق مع متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- إيجاد بيئات تعليمية جاذبة.
- نشر ثقافة توظيف التطبيقات التقنية بالتعليم.
- وضع قيم معيارية لاستخدامات تطبيقات الثورة الصناعية الخامسة في التعليم.
- وضع خطة تعليمية واضحة وطويلة الأجل لمواكبة مستجدات العصر، وانعكاسها على منظومة التعليم، مع ضرورة أن تتسم بالمرونة عند تطبيقها.

• البرامج المساعدة على تحقيق أهداف التصور المقترح، ومن أهمها:

- إقامة دورات تثقيفية للمعلمين، للوقوف على متغيرات الثورة الصناعية الخامسة وانعكاسها على عمليتي التعليم والتعلم.
- إقامة دروات متخصصة للمعلمين، لدراسة أهم المعايير تختار في ضوءها استراتيجيات التدريس التي تتماشى مع متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
- تشجيع المعلمين على الحضور والمشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل واللقاءات التخصصية.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لغرض المشاركة في الفعاليات تزيد من كفاياتهم المهنية.
- تنظم زيارات ميدانية موجهة بين المعلمين داخل المدرسة أو خارجها؛ لتبادل الخبرات التربوية.
- إجراء الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية التي تهتم بدراسة مشكلات المتعلقة بالتدريس واستراتيجياته وأساليبه وفنياته.

• مراحل تطبيق التصور المقترح:

ويمكن إجمال مراحل تطبيق التصور في الآتي:

1. الاعتراف بالحاجة لمسايرة التطورات المعاصرة، ومن أهمها متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، وانعكاسها على التعليم والتعلم.

2. تحديد ما ينبغي أن تكون عليه المواقف التعليمية وكيفية تدريسها بطريقة تناسب العصر ومستجداته، وفقاً لخطة مرسومة، مع العمل على وضع الآليات المناسبة للتغلب على العقبات والتحديات المتوقعة مواجهتها أثناء التطبيق.
3. تحويل ما تم التخطيط إلى واقع ملموس على أرض الواقع، مع مراعاة توفير ما يلزم من إمكانيات مادية وبشرية ومعنوية.
4. تقييم المراحل السابقة باختلاف أهدافها ومجالاتها، بهدف تشخيص نقاط الضعف والقوة في كل مرحلة؛ لإصدار أحكام كمية وكيفية حول مدى كفاية استراتيجيات التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة؛ فالتقويم في هذه المرحلة بمثابة "عملية اجتماعية علمية تشخيصية علاجية وقائية".

• الأساليب التعليمية والتعليمية المستخدمة في تنفيذ المقترح:

يقترح لتحقيق أهداف التصور، توظيف استراتيجيات تدريسية، من أهمها:

- استراتيجية الحوار.
- استراتيجية المناقشة.
- استخراجية التعلم التعاوني.
- العصف الذهني.
- المشاركة الجماعية.
- استراتيجية لعب الأدوار.
- استراتيجية التعلم بالاكشاف.
- استراتيجية حل المشكلات.
- لقاءات مع العلماء والخبراء.
- زيارات ميدانية للجهات والمؤسسات ذات العلاقة بالمجتمع.

• متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

يمكن إجمالها في المتطلبات التالية:

👉 **متطلبات بشرية، ومن أهمها:**

- ✓ أعضاء هيئة تدريس أكفاء لديهم الرغبة في تحقيق أهداف التصور.
- ✓ قائمون على المؤسسات التعليمية، يؤمنون بأهمية تطبيق التصور المقترح.
- ✓ معلم لديه الرغبة في اكتساب المهارات التي يسعى التصور لتحقيقها.

👉 **متطلبات مادية، ومن أهمها:**

- ✓ مصادر ومراجع متخصصة.
- ✓ بيئة تعليمية مشجعة.

👉 **متطلبات معنوية، ومن أهمها:**

- ✓ دعم المعلمين المشاركين وتشجيعهم.
- ✓ الإشادة بأعمالهم أمام الآخرين.
- ✓ منحهم شهادات شكر وتقدير.
- ✓ إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في فعاليات أخرى.

• الزمن المخصص لتنفيذ أنشطة التصور المقترح وفعالياته:

- يقدم برنامج المقترح للمعلمين من خلال برنامج زمني يتم وضعه من قبل الجهة المنفذة بمشاركة المعلمين ما أمكن، وفق خطط زمنية تتلاءم وكافة متطلبات تنفيذ التصور، ومن الأوقات التي يمكن استثمارها من قبل المعلم لتحقيق ذلك:
- أثناء إجازات الطلاب.
- الفترة المسائية للمعلمين.
- تفريغ المعلم لحضور فعاليات التصور المقترح والمشاركة بها.
- **طرق تقويم التصور المقترح وأدواته:**
- مما ينبغي مراعاته عند تقويم التصور المقترح؛ معرفة جدوى تطبيقه، توظيف وسائل تقويم، أهمها:
 1. التقويم القبلي.
 2. التقويم البنائي أو التكويني.
 3. التقويم الختامي.
- ومن الأدوات التي يمكن استخدامها في ذلك:
 - الملاحظة.
 - المقابلة.
 - مقاييس الاتجاهات والقيم.
 - دراسة الحالة.
 - التقارير الذاتية.
 - الاستبانات أو الاستفتاءات الموجهة المغلقة منها والمفتوحة.
 - الملفات التراكمية "ملفات الإنجاز".
- **معوقات التصور المقترح:**
- تتنوع المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق التصور المقترح، ومن تلك المعوقات:
 - أ- معوقات بشرية: ومن ذلك مقاومة المعلمين للتدريب.
 - ب- معوقات مادية: كضعف البيئة التعليمية.
 - ج- معوقات إدارية، كالمركزية والتنظيمات الإدارية.
- **مقترحات التغلب على معوقات التصور المقترح:**
- للمساهمة في التغلب على أهم معوقات التصور المقترح، ينبغي مراعاة الآتي:
 - ضرورة وجود قيادات تعليمية تؤمن بأهمية مسيرة التعليم للمستجدات التقنية التي تؤثر في حياة المجتمع.
 - تطوير أدلة إرشادية، لتحقيق أهداف المقترح.
 - توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ووسائل التقنية العصرية وتطبيقها في تنمية المهارات المقصودة والقيم الإيجابية لدى الطلاب.
 - توفير بيئة تعليمية جاذبة في المدرسة من خلال تهيئة الإمكانيات المناسبة.
 - تجهيز البنية التحتية في المدارس للتعامل مع متطلبات الثورة الصناعية الخامسة.
- والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

المراجع:

1. أبو جابر، حنان (2019). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحو التعلم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
2. أبو شهاب، إيمان (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتميز في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بالأردن. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 9 (3).
3. أبو عبيد، أحمد (2019). "أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرّر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي". مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (3).
4. الاكلي، مفلح. (2017). المرجع الحديث في تدريس مقررات التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات، (ط2). مكتبة الرشد ناشرون.
5. بابكر، عبد الباقي، والزند، خضرة؛ وعمي، حمود. (٢٠٠٧). التربية العملية. الجامعة العربية المفتوحة.
6. بكار، عبد الكريم. (2001). حول التربية والتعليم. دار القلم.
7. البيطار، حمدي محمد. (2020). المهارات الرقمية لمعلمي العليم الثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (79)، 1415-1435.
<https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.11507>
8. البيلاوي، حسن. (2018). تربية الأمل وتمكين الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة. لقاءات فكرية بعنوان: تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة.
9. تقرير شركة معارف للتعليم والتعليم، الرياض (الموقع الإلكتروني: <http://www.maarif.com.sa>)
10. جان، محمد صالح بن علي. (1998). المناهج بين الأصالة والتغريب، (ط2). المكتبة الحكيمة.
11. جمال، محمد، وجمال، سامية. (2023). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها " جذورها التاريخية وأبنيتها المعاصرة ومتغيراتها المستقبلية بين الأصالة والمعاصرة". المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.
12. جمانه، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد (2011م) مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق، أساليب، استراتيجيات، الأردن - إريد.
13. الحاوري، محمد عبد الله. (2008). مقدمة في علم المناهج التربوية. مكتبة الوسطية.
14. الحري، محمد (٢٠١٢). المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة (سلسلة ماجر وهل) في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، ٣ (٢)، ٢٤١-٣٢٩

15. الخريبي، محمد. (٢٠٢٢). التعليم المعزز بتكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة. <https://nafath.mada.org.qa/nafath-article>
16. الدريج، محمد، الحنصالي، جمال، الموسوي، علي، عمار، سام، حسن، علي، وحمود، محمد. (٢٠١١). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي).
17. الدوسري، راشد حماد. (٢٠٠١). مبادئ تقييم الأداء الصفّي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٨(٢)، ٢٣٥-٢٢١.
18. زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم مصر " تكوين المعلم. المؤتمر العلمي السادس عشر- تكوين المعلم. القاهرة.
19. السبيعي، منى حميد. (٢٠١٠). واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى. ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة المملكة العربية السعودية.
20. السعدوي، عبد الله صالح، والشمراني، صالح علوان. (٢٠١٦). التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
21. شحاتة، حسن، والتجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
22. الشقران، خالد (2019). أثر التدريس المتميز في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
23. الشمري، هزاع عامر. (2020). درجة امتلاك معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظه رفحاء للمعرفة التكاملية بكفايات منحي (TPACK) من وجهة نظرهم. المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط، 3(3)، 264-230.
- https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss3/12
24. الشهري، أفنان، والسعدون، بتول. (2019). واقع العلاقة بين الثورة الصناعية الرابعة ومخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في الخرج. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 35(11)، 484-522. <https://doi.org/10.21608/mfes.2020.99747>
25. عبد السلام، أماني محمد شريف. (2019). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 35(2)، 72-1.
26. عبد السلام، عيسى محمد. (٢٠٠٣). واقع برامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في مصر وليبيا. مجلة الثقافة والتنمية، (٢٦) ١٧٣-٢٠٨.
27. عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (٢٠٠٠). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. مطابع إياك كوبي سنتر.
28. فضل الله، محمد رجب. (٢٠١١). معلم اللغة العربية معايير إعداداته ومتطلبات تدريبيه دراسات وبحوث. عالم الكتب.

29. قمر، لطفية (2018). أثر استراتيجية التعليم المتميز في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي لمقرّر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية. 45 (1).
30. قنديل، يس عبد الرحمن. (2000). التدريس وإعداد المعلم، (ط3). دار النشر الدولي.
31. الكرش، محمد (١٩٩٨). دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدني التحصيل العلمي للطلاب في مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة قطر كما يراها المعلمون والطلاب. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٤، ٨٥-١١٩.
32. كوسة، سوسن عبد المجيد. (٢٠١٢). الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مقررات الرياضيات على ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢ (٢) ١٤١ - ١٨٠.
33. اللقاني، أحمد، والجمال، علي. (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، (ط٢). عالم الكتب.
34. الماضي، سعد محمد (2013). تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الأساسي بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية. الثقافة والتنمية - مصر، 13 (67)، 45 - 102.
35. المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (٢٠١٨). استراتيجيات التدريس الحديثة [المرجع الجديد لأحدث البرامج والنماذج والاستراتيجيات. مكتبة الرشد.
36. محمود، محمد. (٢٠٢٢). تطوير السياسات التعليمية لتكوين الطفل المصري ومعلمه في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة: دراسة مقارنة لمبادرة الإمارات والهند. دراسات تربوية واجتماعية-مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية-جامعة حلوان، (٢٨)، ٩٦-١٧٦.
37. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2022). دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في المناهج الدراسية بالتعليم العام في الدول العربية. الجيل الصناعي.
38. معرض التعليم الدولي. (2020). إكسبو الشارقة.
39. مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم. (2019). سلطنة عمان.
40. مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة والتعلم الذكي. (2019). القاهرة.
41. مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة ودورها في تحقيق رؤية المملكة 2030. (2020). جامعة شقراء.
42. المؤتمر الخامس لمدارس الكلية العلمية الإسلامية. (2017). الأردن.
43. المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2015) الذي عقد في إنشيون بجمهورية كوريا
44. مؤتمر ومعرض الخليج للتعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة ودور التعليم. (2020). المملكة العربية السعودية.
45. الموسوي، عبد الله. (2002). التعليم وتحديات القرن الثاني والعشرين. المؤتمر العلمي الأول بجامعة مؤتة. الأردن.

46. هيئة تقويم التعليم العام. (2022). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.
47. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٨). المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية "الجزء الأول". الرياض
48. وزان، سراج محمد. (1993). التدريس في مدرسة النبوة، مفهومه، أهدافه، أسسه، طرائقه، تقويم أثره. رابطة العالم الإسلامي دعوة الحق.
49. اليامي، هدى يحيى. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 39(185)، ج.2، 11-61.
- <https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.84441>
50. اليونسكو. (2014). التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية

المراجع الأجنبية:

1. Bergmann, H., & Mulkeen, A. (2011) Standards for Quality in Education: Experiences from Different Countries and Lessons Learnt: GIZ Global Network on Education and Youth Working Group on Education Quality.
2. Bernard. M. (2019). Things Every School Must Do to Prepare for the 4th Industrial Revolution. At <https://www.topafricanews.com/2019/12/27/8-things-every-school-must-do-to-prepare-for-the-4th-industrial-revolution/?pr=204613&lang=ar>
3. Busick, K., & Mann, M. (2001). Weaving Standards into Learning. (ERIC Document Reproduction Service No.456115).
4. Caine, R., & Caine, G. (1997). Making Connections. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.
5. Carter V. G, Winifred R. M. (1973). Dictionary of education. McGraw-Hill, New York
6. CEDEFOP. (2008). Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
7. Gauri, P., Eerden, J. V. (2019). A5TH INDUSTRIAL REVOLUTION? (WHAT IT IS, AND WHY IT MATTERS). World Economic Forum. Retrieved from 5th element group [https://5thelement.group/wp-content/uploads/201905//A 5th Industrial - Revolution - What-It-Is-And-Why-It-Matters 05.03.19 vX](https://5thelement.group/wp-content/uploads/201905//A%205th%20Industrial%20-%20Revolution%20-%20What%20It%20Is%20And%20Why%20It%20Matters%2005.03.19%20vX.pdf).
8. Griffin, P., & Care, E. (2015). "Assessment and Teaching of 21st Century Skills Methods and Approach. Springer. London.
9. Hersch, D. R. (2003). Key competences for a Successful Life and a Well - Functioning Society. Cambridge.
10. Himmetoglu, B., Ayduş, D., & Bayrak, C. (2020). Education 4.0: Defining The Teacher, The Student, And the School Manager Aspects of The Revolution. Turkish Online Journal of Distance Education, (2), 12-28.
11. Jensen, E. (1998). Teaching with the brain in mind. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
12. Jensen, E. P. (2008). Super Teaching: Over 1000 Practical Strategies Corwin Press. eric@jensenlearning.com
13. Kaplan & wings. (2002). Teacher Quality Teaching Quality School Improvement Bloomington. Indiana U.S.A.

14. Melnyk, L., Kubatko, O., Matsenko, O., Balatskyi, Y., & Serdyukov, K. (2021). Transformation of the human capital reproduction in line with Industries 4.0 and 5.0. Problems and Perspectives in Management, 19(2), 480-494.
 15. Mullane, w. (2007). Title: What does standards-based instruction look like. [Electronic Version]. Retrieved February 12, 2012 from <http://www.acesc.k12.oh.us/standards%20based%20ed%20materials/PLANNING%20USING%20STANDARDS.pdf>.
 16. Pak, K., Polikoff, M. S., Desimone, L. M., & Saldivar Garcia, E. (2020). The adaptive challenges of curriculum implementation: Insights for educational leaders driving standards-based reform. AERA Open, 6(2), 1-15
 17. Paschek, D. Mocan, A. & Draghici, A. (2019). Industry 5.0-The expected Impact of the next industrial Revolution. Thriving on Future Education, Industry, Business and society, 125–132.
 18. Permisky, Marc. (2001) Digital Natives, Dignal Immigrants on the Horizon. MCB University Press, (9), 1-6
 19. Rada, M. (2018). Industry 5.0 definition. Retrieved from Michael Rada: <https://michael-rada.medium.com/industry-5-0- definition 6a2f-9922dc48>.
 20. Rossi, B. (2018). What will Industry 5.0 mean for manufacturing? Retrieved from Raconteur: <https://www.raconteur.net/ manufacturing/manufacturing-gets- personalindustry-5-0/>
 21. Saxena, A.,Pant, D., Saxena, A., & Patel, C. (2020). Emergence of Educators for Industry 5.0 an Indological Perspective. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (UJITEE), 359-363.
- Tapcon, Don. (2009). Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. New York: McGraw-Hill

بحث رقم 15

مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات

الأستاذة عفاف علي المغربي

– باحثة دكتوراه – جدة – المملكة العربية السعودية

الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد مبروك قطب

– جامعة المدينة العالمية – ماليزيا

ملخص البحث :

هدف البحث إلى تحديد مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وقد اختيرت عينة البحث بشكل عشوائي، حيث أرسلت أداة البحث إلى (400) معلمة، وقد استجاب منهن (280) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وأعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات تكونت من ثلاثة محاور، و (24) عبارة، توزعت على محاور البحث (المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي، التخطيط لمنهج النشاط الصحي، قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي). أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي للاستجابات الكاملة لعينة البحث بلغت (3.47) وبدرجة موافقة كبيرة لمدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وقد كان أعلى محور (قدرة المعلمات على التخطيط لمنهج النشاط الصحي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) وبدرجة موافقة كبيرة، تلاه محور (المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط) بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة موافقة كبيرة أيضاً، وجاء في المرتبة الثالثة محور (مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي)، بمتوسط حسابي (3.34) وبدرجة موافقة متوسطة. وأوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات، من أبرزها: تزويد المدارس الابتدائية بتجهيزات ووسائل تعليمية تكنولوجية ومصادر تعلم تقنية متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط الصحي.

الكلمات المفتاحية: منهج النشاط الصحي؛ المرحلة الابتدائية؛ مدارس التعليم العام.

The Extent to which the Health Activity Curriculum Applied at the Primary Stage in Jeddah City from the Point of View of Female Teachers

Abstract

This research aimed to identify the extent to which the health activity curriculum can be applied to primary school students in Jeddah from the point of view of female teachers, and the descriptive survey approach was followed. A primary school teacher in Jeddah, the researcher prepared a questionnaire to collect data consisting of three axes, and (24) phrases, distributed among the research axes (technical requirements for applying the health activity curriculum, planning for the health activity curriculum, the ability of female teachers to apply the health activity curriculum). The results showed that the arithmetic mean of the complete responses of the research sample amounted to (3.47), with a high degree of agreement for the extent to which the health activity curriculum can be applied to primary school students in general education schools in Jeddah from the teachers' point of view, and it was the highest axis (the ability of female teachers to plan the health activity curriculum). The axis ranked first with an arithmetic average of (3.54) and a high

degree of agreement, followed by the axis (technical requirements for applying the activity curriculum) with an arithmetic mean of (3.53) and with a high degree of agreement as well. The third axis came with (the ability of female teachers to apply the health activity curriculum), with an arithmetic average of (3.34).) with a medium degree of approval. The researcher recommended a set of recommendations, the most prominent of which are: Providing primary schools with equipment, technological teaching aids, and various technical learning resources that help implement the health activity curriculum.

Keywords: Health Activity Curriculum, Primary Stage, Jeddah City, Female Teachers.

مقدمة:

تعد التربية وسيلة المجتمع لإعداد التلاميذ إعدادًا جسميًا وعقليًا واجتماعيًا، بغرض تهيئتهم تهيئة صالحة تعود بالفائدة على أنفسهم ومجتمعهم، وتعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية والتربوية التي يسعى المجتمع من خلالها لتزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات والأنشطة الاجتماعية والصحية الملائمة والتي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيشون فيها، الأمر الذي جعل من المناهج الدراسية أهم الوسائل التي تعين على نمو التلاميذ وتطورهم من الجوانب النمائية المختلفة (الحري، 2020).

وتظهر أهمية تعزيز الأنشطة الصحية والوعي الصحي لدى التلاميذ مع بروز عديد من الأمراض الطارئة كجائحة (COVID-19)، أو الأحداث أو الإصابات المرضية التي قد تصيب التلاميذ سواء داخل المدرسة أم خارجها، مما دعا المهتمين بالمناهج الدراسية السعي لمراجعتها وتطويرها بما يلي احتياجات التلاميذ العقلية والجسمية والاجتماعية والصحية، وذلك من خلال تضمينها أنشطة تعليمية متنوعة تدعم العملية التعليمية في تحقيق تلك الاحتياجات (بارعيد، 2020)، لا سيما وإن الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج تركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية، والسعي لتنميته من خلال ممارسته الأنشطة التعليمية المختلفة التي تعد عنصرًا أساسيًا من منظومة المنهج وتؤثر في سائر عناصرها ويتأثر ويتفاعل معها (الجعفري، 2018).

وتعد الأنشطة التعليمية من مقومات العملية التربوية المهمة، بوصفها تساهم في تربية التلميذ تربية شاملة متكاملة في شتى الجوانب العملية والحياتية، لذا تعددت الدراسات التي تناولت الأنشطة التعليمية وأهميتها في العملية التعليمية، حيث ذكر الخليفة والمطوع (2015) أن الأنشطة التعليمية تخدم المادة التعليمية وتعمل على تسهيلها واستيعابها، وإزالة الملل، وحسن استثمار الوقت، وتساعد التلميذ في تلبية عديد من حاجاته النفسية كالتخفيف من التوتر والقلق، وتنمية رغباته، واكتشاف قدراته، هذا وتدريب التلميذ على حب العمل خاصة الجماعي.

ولقد أثرت الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج الدراسية تأثيرًا كبيرًا على أوجه مختلفة من العملية التعليمية - التعليمية، وشملت تلك الاتجاهات الفكر التربوي برمته، حيث نهج التربويون طرائق جديدة في تحديث وتطوير المناهج الدراسية وأنشطتها بطريقة متكاملة بما يتناسب مع مختلف مستويات التعلم الفكرية والمعرفية والبدنية والصحية للتلاميذ، مع التركيز على وحدات النشاط المختلفة التي يمارسها التلاميذ بما يتناسب مع خصائص وحاجات التعلم في كل مرحلة (السر، 2018).

ويتبوأ المنهج الدراسي قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي، والمنهج الجيد هو الذي يتصف بجودة الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وما يتضمنه من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، والمعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض (شوقي، 2016).

ولقد تطور مفهوم المنهج ليصبح أعم وأشمل من النظرة القديمة التي كانت تشدد على أن تكون المادة الدراسية محور العملية التعليمية إلى أن يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية، فأصبح يعرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه: "مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل وفق أهداف تربوية محددة، وضمن خطة علمية مرسومة بدنيًا، وصحيًا، وعقليًا، ونفسيًا، وقيميًا، واجتماعيًا" (الدخيل، 2010، ص 211). وعد الرباط (2015، ص 36) المنهج بأنه:

"التعليم التراكمي للمعرفة والخبرات والأنشطة المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية"، وذكر (Tanner & Tanner, 2006, p 315) أن المنهج: "أسلوب للتفكير والبحث حول ظاهرة ما". وأشار الصاعدي (2013) إلى أن الآراء والأفكار التربوية المطروحة قد اهتمت بتحسين تنظيمات المناهج وتطويرها، بما يساعد على مواكبة التطورات التقنية والمعرفية الحاصلة بشكل مستمر، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة كي يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وحياتهم الخاصة. ولقد كان منهج النشاط بشكل عام أحد هذه الأفكار المطروحة، كونه يركز على الاهتمام بميول وحاجات وقدرات واستعدادات التلاميذ، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة التي تتفق مع هذه الميول لإشباع حاجاتهم، حيث يتم من خلال هذه الأنشطة والخبرات العمل على تنمية المهارات وتكوين العادات والاتجاهات والقيم (الجعفري، 2018).

وتتطلب عملية تطبيق منهج النشاط اتباع فلسفة حديثة في بناء هذا المنهج، فلسفة قائمة على تلبية متطلبات المجتمع ورغباته وملائمة لمتطلبات العصر وتواكب التطور التقني والمعرفي الحالي، وتركز على بناء التلميذ في شتى جوانب نموه وحياته من خلال التعلم بالعمل والتجربة والخبرة.

وعند الحديث عن فلسفة التعلم بالعمل والتجربة، لا بد من الإشارة إلى تجربة "جون ديوي" لتنظيم منهج النشاط أو منهج الخبرة والتي تعد منطلقاً فكرياً لتنظيم المنهج، والتي قسم فيها أنشطة المنهج إلى تنظيمات تمثل نشاطات حياتية تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للتلميذ بعالمه، وتضمنت تلك الأنشطة جانبين: يدوي أو حركي، وجانب عقلي، حيث يمارس التلاميذ هذه النشاطات في الواقع العملي والتجريبي (السر، 2018). وكذلك تجربة "مدرسة مريام التجريبية" بجامعة ميسوري عام (1904م) والتي قسمت منهج النشاط كتنظيم إلى أربعة أقسام من الأنشطة، هي: الملاحظة، حيث يقوم التلاميذ باستكشاف ودراسة مظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية في محاولة للتكيف مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، واللعب؛ والذي لا يعد مجرد وسيلة للترويح بل مكون مهم من مكونات حياة التلميذ، وتشمل ألعاب تنافسية، وألعاب بدنية وصحية، وألعاب فنية، والنشاط القصصي الذي يتضمن قراءة القصص، وسرد الحكايات، وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم، والأشغال اليدوية، وتشمل صنع أشياء للزينة، والديكور، وأشياء مفيدة، ويتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب عندما يعبرون عن حاجتهم إليها (مقبل، 2010).

وقد استخدم "جون ديوي" منهج النشاط سنة (1896م) في مدرسته الابتدائية التجريبية التي أنشأها ملحقة بجامعة شيكاغو، وكانت الدوافع التي تقوم عليها المدرسة هي: الدافع الاجتماعي: وفيها يظهر التلميذ رغبته بالمشاركة بخبراته مع الآخرين، والدافع الإنشائي البنائي، ويظهر عن طريق حركاته الاجتماعية وتشكيل المواد الخام في صورة لعب أو أشياء مفيدة، ودافع البحث والتجريب: وذلك عن طريق قيام الطفل بعمل بعض الأشياء، وذلك لرغبته في معرفة ما يحدث نتيجة هذا العمل، والدافع المعبر، أي (دافع التعبير عن النفس): وذلك عن طريق تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية في اتصاله مع غيره (Hodges, 2016).

وقد أحدث تطبيق جون ديوي لمنهج النشاط تغييراً في وظيفة المدرسة ومبادئها وتغييراً في تنظيم المدرسة ذاتها، وبالتالي، عدم تدريس المادة العلمية بصورتها التقليدية، فالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب يتعلمها المتعلم عندما يكون مستعداً لها، ولا تفرض عليه في سن معينة، والدوافع المرتبطة بتعلم المهارات الأساسية تكون نابعة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ خلال اندماجهم في أعمال ذات معنى لهم، عندما يكون هذا النشاط موجهاً نحو إشباع حاجة أو تحقيق رغبة (Michail, 2019).

وبعد منهج النشاط تحولاً في ارتكاز المنهج من المادة الدراسية إلى التلميذ، فالتلميذ هو محور اهتمام هذا المنهج، وكل ما يجري في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه الشامل في جميع جوانب شخصيته، ولأن هذا المنهج يوجه عنايته الكبرى للنشاط الذي يرى بأنه وسيلة التعلم الفعال، فهو يقوم على مبدأ الفاعلية والنشاط الذاتي للمتعلم والذي يحفزه نحو الكشف عن الحقائق بنفسه، كونه يهتم بميول وحاجات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم ويتيح الفرصة لهم للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتفق مع هذه الميول (العجمي، 2010).

ولمنهج النشاط معايير لتنظيمه، منها أولاً: تمثيل ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين كما يعبرون عنها، وتعتمد عملية التعلم على ما لدى التلميذ من ميول حقيقية؛ أي ليست الميول الطارئة أو المؤقتة التي سرعان ما تتغير أو تتلاشى، وعلى المعلم أن يبحث على الميول المشتركة بين التلاميذ والأسئلة والمشكلات التي تجذب الانتباه وعن الأنشطة التي تشبع هذه الميول، وثانياً: الارتكاز على سيكولوجية التلميذ، وأن الخبرات والأنشطة التعليمية مبنية على أساس ميوله وحاجاته، وعلى خبراته الحياتية (لافي، 2011)، وثالثاً: الحصول على المعرفة في منهج النشاط من عمل التلميذ ومشاركته وإيجابيته في المواقف التعليمية لتحقيق أهداف واضحة يتبنها ويعمل على تحقيقها (مبارك، 2008)، ورابعاً: تنظيم منهج النشاط وفق طريقة حل المشكلات بصفة أساسية، إذ إن معظم المواقف التي يقوم عليها تمثل مشكلات حقيقية يشعر التلاميذ بحاجتهم لدراستها، ومن خلال التصدي للمشكلات يقع التفاعل بين التلاميذ والخبرات المكتسبة (Kelevn, 2009)، وخامساً: العمل الجماعي والتخطيط المشترك، وذلك من خلال دراسة وتحديد الميول الحقيقية للتلاميذ، ويشترك في هذا التلاميذ والمعلمون، والباحثون في مجال التربية، وأولياء الأمور، وذلك حتى نحقق معرفة سليمة عن ميول وحاجات التلاميذ وأساليب إشباعها، فالعمل الجماعي

يُدرَّب التلاميذ على العمل كفريق مع الآخرين من خلال تحمل المسؤولية، وحرية إبداء الرأي، واحترام آراء الآخرين (أبو عودة والبهنساوي، 2019). وسادساً: يصمم المنهج وفقاً لميول التلاميذ، حيث يقوم المعلم بالعمل مع التلاميذ بشكل فردي أو جماعي للتعرف على ميولهم واختيار الأفضل منها لمساعدتهم كجماعة على تخطيط وتنفيذ أنشطة المنهج المحققة لهذه الميول والحاجات (الجعفري، 2018)، وسابعاً: مراعاة الاستمرار في الخبرة، حيث أن التعلم عملية نمو مستمر، لذلك فالتنظيم الجيد للمنهج هو الذي يساعد على هذا النمو، مع مراعاة التتابع في الخبرة، والمقصود بالتتابع هو أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها التلميذ مبنية على الخبرات السابقة لديه، وأن تكون أساساً للخبرات اللاحقة (العقيل، 2011).

يتضح مما سبق، أن منهج النشاط الصحي أحد تنظيمات المنهج المناسبة لتعزيز الوعي الصحي لدى التلاميذ، ولكي يقوم هذا المنهج بدوره بفاعلية وتأثير فلا بد من إعطائه الاهتمام الكافي من قبل القائمين على العملية التعليمية ومناهجها وأن يحظى بالمتابعة والتطوير والتقييم، لا سيما أن المرحلة الابتدائية من التعليم تركز على بناء شخصية التلميذ بشكل سليم في شتى جوانب شخصيته، وليس فقط التركيز على الجانب المعرفي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تفعيل منهج النشاط الصحي في العملية التعليمية الذي يقوم على العمل والتجربة والخبرة، وذلك لأن منهج النشاط والخبرة هو عبارة عن تنظيم المعرفة البشرية على شكل خبرات مباشرة أو غير مباشرة يمر بها التلاميذ ويتفاعلون معها، بحيث يكتسبون من وراء هذا التفاعل على علم ومعرفة ومهارة تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية، وبشكل يؤدي إلى نمو شخصيتهم في جميع جوانبها بشكل سليم.

وتتطلب عملية تطبيق منهج النشاط الصحي في المرحلة الابتدائية، بعض الإجراءات المنظمةة، منها: تعرف حاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم ورغباتهم وخصائص المجتمع ومشكلاته، وتحديد المشكلات التي يجب دراستها، وتحديد ميادين الخبرة والنشاط التي يجب اكتسابها للتلاميذ، على أن يشارك في تحديدها الخبراء التربويون والمعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور، ومن ثم تنظيم خبرات منهج النشاط نحو الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة، أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محوراً لها، ومن ثم التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً، ودراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ في الحاضر والمستقبل، وربط محتوى المنهج بما تعلمه التلاميذ بما يؤدي إلى تكامل المعرفة (الرباط، 2015).

وانطلاقاً من رؤية المملكة (2030) والتي ركزت على بناء مجتمع سعودي حيوي يقوم على تنمية وتطوير جميع الجوانب الصحية والتعليمية، والاقتصادية، والوطنية، والتنمية للمجتمع السعودي، بالإضافة إلى تعزيز الهوية الوطنية، والفخر بإرث المملكة الثقافي والتربوي والصحي، بالإضافة إلى توفير الفرص للجميع عبر بناء منظومة تعليمية مرتبطة بمتطلبات عصر المعرفة والتقنية (رؤية المملكة، 2030، 2017). وفي ضوء تلك الرؤية، اتجهت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحديث نظم التعليم بما يتلاءم ومتطلبات العصر، ومواكبة المستجدات العلمية والتقنية بفاعلية في سبيل ازدهار المجتمع السعودي وعزته، ومشاركته في بناء الحضارة وتقدم الإنسانية (السبيعي، 2020). كما حرصت الوزارة على تعزيز الوعي الصحي لدى التلاميذ، من خلال تضمين بعض المناهج والكتب المدرسية لموضوعات وأنشطة صحية، ومن بينها كتب العلوم، واللغة العربية، والتربية المنزلية، بالإضافة إلى الأنشطة الصحية المختلفة التي تقوم بها المدرسة كلما دعت الحاجة إليها، إلا إنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات التلاميذ الصحية، وتعزيز مستوى الوعي الصحي لديهم، مما يبرر الحاجة إلى وضع منهج نشاط صحي خاص لكل مرحلة تعليمية، يتضمن عديد من الأنشطة والخدمات الصحية التي تساهم في تعزيز الوعي الصحي لدى التلاميذ.

وإن إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية يأتي معززاً لصحة المجتمع ومنطلقاً لتنميته، عن طريق رفع مستوى الوعي الصحي والبيئي في المدارس، وتعريف التلاميذ بالمفاهيم الصحية والبيئية، وتحليل القضايا الصحية والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها، واكتساب الطالبات لمهارات وخبرات عملية تساهم في تكوين السلوك الصحي، والشعور بالمسؤولية تجاه صحتهم وأسرهم ومجتمعهم. ويعتمد تطبيق منهج النشاط الصحي على نشاط التلاميذ وتفاعلهم في تنفيذ المشاريع والأنشطة الصحية المدرسية، ويأتي دور المعلمة بمحشهن على التعلّم عن طريق البحث والتقصي وتوظيف الطاقات الكامنة لديهن، من خلال التخطيط لتنفيذ المشاريع الصحية، أو الأنشطة

الصحية، ومساعدة الطالبات في فهم القضايا الصحية الأساسية، والتنسيق والتعاون مع الإدارة والمعلمات والمرشدة الصحية في تنفيذ المشاريع والأنشطة الصحية (سويلم، 2020).

ويتطلب تطبيق منهج النشاط الصحي مجموعة من الأنشطة المنزلية والمجتمعية، وإعداد الأنشطة والبرامج الصحية وتنفيذها وتقييمها، وتقوم المعلمة بتقويم معارف الطالبات الصحية وتحديد سلوكهن الصحي، ويتبعه شرح المفاهيم الصحية الأساسية، عن طريق تحديد الهدف العام وهو الهدف البعيد، والأهداف الخاصة وتتعلق بالإجراءات والأنشطة التي ستقوم بها الطالبات لتعريف المشكلة الصحية، وأسبابها وطرق الوقاية منها، وإكسابهن المهارات العملية لتحسين سلوكهن وممارساتهن الصحية، وتوزيع الطالبات إلى مجموعات وتحديد المهام لكل مجموعة، ويتم تزويدهن بالمعلومات الصحية المتعلقة بالموضوع، ومن ثم تتولى كل مجموعة تنفيذ النشاط عن القضية الصحية، والبيئية، وفق اتجاهات متعددة، وتقييم الموضوع ليحدد مصادر النجاح والفشل لأعمال المشروع على أسس المعرفة، والمهارة، والسلوكية، والوجدانية، والقيمية للعمل (سفران ومحرزي، 2020).

هذا ويمكن توظيف البعد التقني في تقديم خدمات الرعاية الصحية للتلاميذ في المدارس ولأفراد المجتمع، لا سيما وإن النظام الصحي في المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي يشهد حراكاً واسعاً على المستوى الصحي والتقني والتوعوي، ما جعله من أكثر الأنظمة الصحية في التفاعل معه من قبل أفراد المجتمع، لما تقدمه من خدمة صحية أفضل بجودة وسرعة عاليتين، مما أصبح لها تأثير مباشر على صحة المجتمع (الفايدي، 2021). حيث أصبح يمكن تنفيذ الأنشطة والبرامج الصحية عن طريق استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الرقمية للوصول إلى خدمات الرعاية الصحية الإلكترونية المقدمة للتلاميذ، ومن هذه التقنيات أجهزة الكمبيوتر والأجهزة المحمولة، مثل الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية؛ وهي من الوسائل التقنية التي يمكن استخدامها في المدرسة أو المنزل، حيث يمكن الاستعانة بالزيارات الافتراضية لمواقع صحية للحصول من طبيب على الرعاية الصحية في كثير من الأمراض مثل الصداع النصفي وأمراض الجلد والسكري والاكنتاب والقلق ونزلات الزكام والسعال وكوفيد 19، ويمكن أن يستخدم التلميذ خدمات الويب أو الخدمات الهاتفية للحصول على الرعاية أو المشورة الصحية، ومن خلالها يتلقى الإرشادات اللازمة من الطبيب أو الممرض الممارس وصف الأدوية المناسبة لحالته الصحية، أو قد يقترحان عليه نصائح للرعاية في المنزل أو طلب رعاية صحية أكثر (Gordon, 2020).

وبالتالي، جاء البحث الحالي للوقوف على مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي والأنشطة الصحية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمات.

الإحساس بمشكلة البحث:

تولد الإحساس بمشكلة هذا البحث لدى الباحثة من خلال عملها موجهة صحية سابقاً، وكمشرفة تربوية في الوقت الحاضر في إدارة الشؤون الصحية بإدارة تعليم مدينة جدة لعدد من السنوات، حيث لاحظت أن أنشطة الرعاية الصحية تقدم بشكل مقتضب في بعض المناهج والكتب المدرسية كالعلوم أو اللغة العربية، وتبين أنها لم تعد كافية لتلبية حاجات التلاميذ الصحية، وتعزيز مستوى وعيهم الصحي، مما يتوجب التفكير في تخصيص مناهج نشاط خاص للصحة المدرسية يدرس بشكل منفصل كغيره من المناهج الدراسية، كما تبين لها من خلال البحث والاطلاع على الأدبيات والأبحاث السابقة في هذا المجال، وجدت أن معظم هذه الأبحاث اهتمت بتقييم البرامج والخدمات الصحية المدرسية، ولم تتناول بالتحديد إمكانية تطبيق مناهج خاص للأنشطة الصحية، وفي هذا السياق أوصت دراسة الحربي (2020) بضرورة تفعيل النشاط الصحي وتخصيص مناهج صحي يعمل على تعزيز السلوكيات والعادات الصحية السليمة وخاصة في ظل الظروف الطارئة لانتشار الأوبئة والأمراض التي قد يواجهها التلاميذ.

ولعل من أبرز الأسباب التي تدعو إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة تتمثل في وجود قصور في تنظيم الأنشطة الصحية المضمنة في كتب التربية المنزلية أو العلوم للمرحلة الابتدائية، حيث يلاحظ أن هذه الأنشطة لا تراعي التغيرات الصحية التي تطرأ على حياة التلميذ والبيئة والمجتمع والتربية نتيجة لخصائص العصر التقني والمعرفي الذي يعيش فيه التلميذ (سفران ومحرزي، 2020).

وقد أيدت نتائج الدراسات التي أجراها: الحري (2020)؛ سخلة (2017)؛ وأمين (2015)؛ وطلبة (2015)؛ وعراقي (2013)؛ ومنصور (2012)؛ والعقيل (2011). فاعلية منهج النشاط في تعليم الطلبة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على تنظيمات المنهج، ومقارنة تنظيم المنهج المتبع في المملكة العربية السعودية وتنظيمات المنهج في أكثر من (15) دولة من الدول المتقدمة في الاختبارات الدولية، توصلت الباحثة إلى أن هذه الدول لم تعد تطبق منهج المواد الدراسية المنفصلة والذي يطبق في السعودية، واتجاه معظمها لتطبيق منهج النشاط، وللتكامل بين التنظير والتطبيق بحكم أن الباحثة متخصصة في المناهج وممارسة للإشراف الصحي على المرحلة الابتدائية، ولأن الحديث يدور حول إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي، بدأت فكرة البحث، ولأن الباحثة وجدت أن المعلمات هن من سيطبقن مثل هذا المنهج، وهن أكثر معرفة بالميدان، وأقرب للطالبات، وعلى دراية بإمكانات تطبيقه في الميدان، فقد رأت الباحثة الحاجة إلى معرفة وجهات نظرن حول إمكانية تطبيق منهج خاص للنشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وبهذا فقد تحددت مشكلة البحث في تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

وقد أجريت عديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة المناهج الدراسية وتنظيماتها، وتفعيل الأنشطة المدرسية في التعليم، ومنهج النشاط؛ حيث أجرى مارتينفش (Martincevic, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مشاركة طلبة المرحلة الابتدائية بالأنشطة المدرسية في كرواتيا بميول واهتمامات الطلبة، استخدم البحث المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (30) فقرة على عينة تكونت من (800) طالب وطالبة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية اللامنهجية وبين ميول واهتمامات الطلبة.

أجرى المعشني (2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (45) فقرة موزعة على ست مجالات، وتكونت عينة البحث من (300) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، أظهرت النتائج أن المعلمين يرون إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية وبدرجة مرتفعة.

أما دراسة القطيش (2011) فهذه هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في البادية الشمالية الشرقية في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (53) معلماً ومعلمة، وطبقت استبانة تكونت من (40) فقرة توزعت على خمسة أبعاد للنشاط المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون النشاط المدرسي بدرجة متوسطة، وأن النشاط الرياضي والثقافي هو الأكثر ممارسة من قبل الطلبة.

كما أجرى الحوامدة (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأهمية هذه المشاركة من وجهة نظرهم، وتقصي أثر المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في هذه المشاركة وأهميتها. ولتحقيق ذلك اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من 38 فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على عينة البحث المكونة من 193 معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، أظهرت نتائج البحث أن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كانت مشاركة بدرجة ضعيفة، أما درجة أهمية مشاركتهم، فكانت مهمة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين أصحاب الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة أهمية مشاركتهم، تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة.

وهدف دراسة أبو عودة والبهنساوي (2019) إلى الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وفق التصميم

من نوع قبلي بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، تكونت عينة البحث من (84) طالبًا من طلبة الصف الرابع الأساسي، و (42) طالبًا للمجموعة التجريبية درست منهج مقترح قائم على النشاط التكاملي، و (42) طالبًا للمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الباحثة للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية في كافة مهارات التفكير العلمي، كما تبين وجود أثر لاستخدام المنهج المقترح القائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

أجرت سويلم (2020) دراسة هدفت إلى تطوير الخدمات الصحية بالمدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائدة التربوية والمعلمات والإداريات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (153) قائدة تربوية ومعلمة وإدارية، وأظهرت النتائج أن درجة توفر الخدمات الصحية بالمدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة منخفضة، وجاء أعلى المجالات مجال مجالات التطوير الإداري والمهاري، تلاه مجال الخدمات الصحية التي يقدمها برنامج الصحة المدرسية، وأخيرًا جاء مجال الاحتياجات المادية والمعنوية، وجميعها جاءت بدرجة منخفضة.

وأجرت العمري (2020) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الأنشطة المدرسية في المدارس المتوسطة بتعليم شرق جدة، واحتياجاتها من مختبرات وتجهيزات لازمة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وصممت الباحثة استبانة تكونت من (50) فقرة، وبينت نتائج الدراسة وجود رغبة لدى التلميذات بممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، وجاء في مقدمتها النشاطات المتعلقة بصيانة الحاسوب، وأعمال السباكة والحرف اليدوية.

وفي دراسة قام بها سفران ومخزري (2020) والتي هدفت إلى الوقوف على إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جيزان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (303) فردًا من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، وصممت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات عينة الدراسة جاءت منخفضة بشكل عام حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالتعليم الثانوي من وجهة كل من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين.

يلاحظ من استعراض بعض الدراسات التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها، أنها لم تتناول بالتحديد إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي بالتعليم، ما عدا دراسة المعشني (2011) التي حاولت التعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، ودراسة سفران ومخزري (2020) التي اهتمت بالكشف عن إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية. أما دراسة أبو عودة والبهنساوي (2019) فهدفت الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى الطلبة.

وبما إن إمكانية وضع منهج خاص للنشاط الصحي يعد من المناهج المتميزة، ولمناسبتها لمتطلبات عصر المعرفة والتقنية، وما يحققه من تلبية لاحتياجات التلميذ، ومن نمو لشخصيته فقد تشكل لدى الباحثة مشكلة بحثية تحتاج إلى البحث فيها، وهي إمكانية تطبيق منهج خاص للنشاط الصحي لطالبات المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة جدة.

أسئلة البحث:

مما سبق، تحددت مشكلة هذا البحث في وجود قصور في الأنشطة الصحية المقدمة لطالبات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، ويمكن تحديدها بالسؤال الرئيس الآتي: ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟ وتفرع منه الأسئلة التالية:

- س1. ما المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟
- س2. ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

س3. ما مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي تقنيًا لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهن؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لفجوة بحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس، فقد توصلت دراسة سفران ومحرزي (2020) إلى أن البحث في إمكانية تطبيق منهج النشاط يعد من التوجهات البحثية التي لا يوجد بها بحوث كافية، وتعد من ثاني الفجوات البحثية حاجة للبحث. كما إن البحث يستمد أهميته من بحثه في منهج النشاط الصحي. كما أنه يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تطوير المناهج والأنشطة الدراسية في المرحلة الابتدائية للعمل على تطبيق منهج النشاط الصحي في العملية التعليمية. وستمد لهم نتائج البحث بمدى إمكانية تطبيقه.

مصطلحات البحث:

منهج النشاط: "مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء التلاميذ وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسمياً وصحياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً" (العمرى، 2020، ص 211).

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه: الخبرات والأنشطة المصنفة وفق نشاط التلميذ الصحي والجسمي، والتي تلبي احتياجاته وتراعي قدراته وميوله ورغباته، وتسعى لتنمية شخصيته في جميع جوانبها.

المرحلة الابتدائية: وتشمل الصفوف الدراسية من الأول الابتدائي إلى السادس الابتدائي وفق تقسيم مراحل التعليم المعتمدة في المملكة العربية السعودية، والتي يلتحق فيه التلاميذ من سن السادسة.

معلمات المرحلة الابتدائية: المعلمات اللواتي يقمن بتدريس المناهج الدراسية المختلفة لطلبة المرحلة الابتدائية للعام الدراسي 2022/2023م في مدارس التعليم العام بجدة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلة البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة الابتدائية العاملات بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، والبالغ عددهن حوالي (2350) معلمة، وفق إحصائية إدارة التعليم بمدينة جدة لعام 2022/2023م.

عينة البحث:

اختيرت العينة بشكل عشوائي، حيث أرسلت أداة البحث إلى (400) معلمة، وقد استجاب منهن (280) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

أداة البحث:

قامت الباحثة بتصميم أداة البحث والتي تهدف إلى تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وذلك من خلال الرجوع إلى دراسة (سفران ومحزري، 2020؛ أبو عودة والبهنساوي (2019)؛ شوقي (2016)؛ الحوامدة (2011)؛ المعشني (2011)؛ (Martincevic, 2011)؛ العجمي (2010)).

وقد تكونت أداة البحث من ثلاثة محاور، و (24) عبارة، توزعت بالتساوي بواقع (8) عبارات لكل محور، وهي (محور المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي، التخطيط لمنهج النشاط الصحي، قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي).

وتم تصنيف استجابات المعلمات وفق تقسيم ليكرت الخماسي الذي يقابل كل استجابة: (بدرجة قليلة جداً، وتقدر بدرجة واحدة، بدرجة قليلة، وتقدر بدرجتين، بدرجة متوسطة، وتقدر بثلاث درجات، بدرجة كبيرة، وتقدر بأربع درجات، بدرجة كبيرة جداً، وتقدر بخمس درجات. وقد اعتمدت الباحثة ترتيب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة بناءً على الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على أربع مستويات وهكذا تصبح الأوزان على النحو الآتي: (بدرجة قليلة جداً من 1 إلى أقل من 1.80، بدرجة قليلة من 1.80 إلى أقل من 2.60، بدرجة متوسطة من 2.60 إلى أقل من 3.40، بدرجة كبيرة من 3.40 إلى أقل من 4.20، بدرجة كبيرة جداً من 4.20 إلى 5).

وبناءً على ذلك، إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (1 إلى أقل من 1.80) فذلك يدل على إن مستوى الموافقة قليلة جداً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (1.80 إلى أقل من 2.60) فذلك يدل على إن مستوى الموافقة بدرجة قليلة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (2.60 إلى أقل من 3.40) فهذا يدل على أن مستوى الموافقة بدرجة متوسطة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (3.40 إلى أقل من 4.20) فهذا يدل على أن مستوى الموافقة بدرجة كبيرة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (4.20 إلى 5) فهذا يدل على أن مستوى الموافقة بدرجة كبيرة جداً.

الخصائص السيكمترية للأداة:

أ. الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرض صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين والتي تكونت من (12) محكمًا من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومن معلمات المرحلة الابتدائية، وذلك لأخذ آرائهم حول صدقها الظاهري؛ لتعرف مدى مناسبة الأداة من عدمها، والصدق المفهوم؛ لتعرف مناسبة المفاهيم الواردة في عبارات الأداة، وصدقها العملي؛ لتعرف مدى ارتباط عبارات الأداة بمحاورها، ومحاورها بخصائص ومواصفات منهج النشاط الصحي، بالإضافة إلى وضوح عباراتها، وسلامتها اللغوية، وقد طلب من المحكمين الحذف أو الإضافة أو التعديل مع التبرير، وبعد أن قاموا مشكورين بالتحكيم أجرت الباحثة تعديلاتهما في ضوء آراء المحكمين وتصميم أداة البحث في صورة النهائية، والتي تكونت من (24) عبارة توزعت على ثلاثة محاور.

ب. الثبات:

للتحقق من ثبات الأداة، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (88%)، وحصل أقل محور على (86%). وبهذا تأكدت الباحثة من ثبات الاستبانة دون حذف أي من عباراتها، أو محاورها.

الأساليب الإحصائية:

للتوصل إلى نتائج البحث استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن أسئلة البحث الفرعية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على عبارات كل محور من محاور الاستبانة بشكل منفرد، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجداول (1-4) التالية:

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن عبارات محور المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي مرتبة تنازلياً

المرتبة	الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	يتطلب امتلاك المعلمات القدرة على استخدام التقنية في التواصل مع التلميذات في تنفيذ الأنشطة والبرامج الصحية.	3.76	0.72	كبيرة
2	8	يتطلب توفير مستلزمات الإرشاد الصحي من خدمة الإنترنت والبرامج التقنية الصحية.	3.72	0.77	كبيرة
3	5	يتطلب تنفيذ برامج ودورات تدريبية للمرشدة الصحية فيما يتعلق بتفعيل التقنية في إدارة الأنشطة والخدمات الصحية.	3.70	0.78	كبيرة
4	7	يتطلب منح المرشدة الصحية صلاحيات أوسع في استخدام المعدات والوسائل التقنية المتوفرة في المدارس.	3.56	0.82	كبيرة
5	3	يتطلب تخصيص قاعات في المدارس تتوفر بها جميع المستلزمات التقنية لتنفيذ الأنشطة الصحية.	3.42	0.83	كبيرة
6	1	يتطلب إنشاء منصة إلكترونية في البوابة التعليمية تختص بالأنشطة والخدمات الصحية للتلاميذ.	3.40	0.81	كبيرة
7	6	يتطلب تخصيص مخصصات مالية مستقلة تحت إشراف المرشدة الصحية لتوفير المستلزمات التقنية لتنفيذ الأنشطة الصحية.	3.35	0.86	متوسطة
8	4	يتطلب التطوير المستمر في الجوانب المتعلقة بتكنولوجيا الاتصال لتعزيز مساعي التحول الرقمي في تقديم خدمات الرعاية الصحية وتسهيل الوصول إليها.	3.32	0.88	متوسطة
		الكلبي للمحور	3.53	0.84	كبيرة

من الجدول (1) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن عبارات محور المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوح ما بين (3.32-3.76) وجاءت (6) عبارات من هذا المحور بدرجة موافقة بدرجة كبيرة، و (2) عبارة بدرجة موافقة بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى العبارة رقم (2) والتي تنص: " يتطلب امتلاك المعلمات القدرة على استخدام التقنية في التواصل مع التلاميذ في تنفيذ الأنشطة والبرامج الصحية "، بمتوسط حسابي (3.76) وبدرجة موافقة كبيرة، تلتها العبارة رقم (8) وتنص " يتطلب توفير مستلزمات الإرشاد الصحي من خدمة الإنترنت والبرامج التقنية الصحية"، بمتوسط حسابي (3.72)، وبدرجة موافقة بدرجة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (4) والتي تنص: " يتطلب التطوير المستمر في الجوانب المتعلقة بتكنولوجيا الاتصال لتعزيز مساعي التحول الرقمي في تقديم خدمات الرعاية الصحية وتسهيل الوصول إليها "، بمتوسط حسابي (3.32) وبدرجة موافقة متوسطة.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على عبارات المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي قد حققت درجة موافقة بدرجة كبيرة حول إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمات المرحلة الابتدائية بما يتطلبه التطبيق التقني لمنهج النشاط من خبرات تقنية في تنفيذ أنشطة المنهج الصحي عبر الوسائل التقنية المختلفة. كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن تنفيذ منهج النشاط الصحي يتطلب تجهيزات وأدوات وبرامج تقنية معينة غير متوفرة بكثير من المدارس، وربما إلى عدم قناعة بعض المعلمات بجدوى استخدام التقنية لتنفيذ أنشطة الرعاية الصحية.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور التخطيط لمنهج النشاط الصحي مرتبة تنازلياً

المرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	10	يمكن استقلال كل مدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط الصحي بما يناسبها.	3.74	0.78	كبيرة
2	12	يمكن صياغة أهداف منهج النشاط الصحي وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل.	3.72	0.80	كبيرة
3	9	يمكن تحديد المحاور العامة لمنهج النشاط الصحي.	3.67	0.83	كبيرة
4	16	يمكن تنظيم منهج النشاط الصحي وفق تنظيمات المناهج المنفصلة.	3.62	0.84	كبيرة
5	14	يمكن تعاون معلمات المدرسة الابتدائية في تخطيط وتنفيذ أنشطة وخبرات منهج النشاط الصحي.	3.58	0.88	كبيرة
6	15	يمكن تخطيط منهج النشاط الصحي وفق ميول وحاجات التلاميذ الصحية.	3.55	0.89	كبيرة
7	13	يمكن تنفيذ خبرات وأنشطة منهج النشاط الصحي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك.	3.31	0.92	متوسطة
8	11	يمكن تخطيط الأنشطة والخبرات الصحية على شكل مشروعات وبرامج صحية بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة.	3.15	0.94	متوسطة
		الكلي للمحور	3.54	0.88	كبيرة

من الجدول (2) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن عبارات محور متطلبات تخطيط منهج النشاط الصحي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت ما بين (3.15-3.74) وجاءت (6) عبارات من هذا المحور بدرجة موافقة بدرجة كبيرة، و (2) عبارة بدرجة موافقة بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى العبارة رقم (10) والتي تنص: " يمكن استقلال كل مدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط الصحي بما يناسبها"، بمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة موافقة كبيرة، تلتها العبارة رقم (12) وتنص " يمكن صياغة أهداف منهج النشاط الصحي وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل"، بمتوسط حسابي (3.72)، وبدرجة موافقة بدرجة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (11) والتي تنص: " يمكن تخطيط الأنشطة والخبرات الصحية على شكل مشروعات وبرامج صحية بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة"، بمتوسط حسابي (3.15) وبدرجة موافقة متوسطة.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على عبارات متطلبات تخطيط منهج النشاط الصحي قد حققت درجة موافقة بدرجة كبيرة حول إمكانية التخطيط لمنهج النشاط الصحي بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمات المرحلة الابتدائية بما يتطلبه التخطيط لمنهج النشاط وما ينبغي أن يتضمنه من خبرات وأنشطة صحية تناسب تلميذات المرحلة الابتدائية.

ونظراً لأهمية منهج النشاط ولدوره الفاعل في تلبية حاجات وميول واهتمامات الطلبة، ترى الباحثة أن الهدف الأسمى للتربية يكمن في تهيئة خبرات تعليمية تقوم على إعداد مشاريع عمل واقعية تساعد التلاميذ على مواجهة مواقف حقيقية على أساس التفكير السليم والعمل المبني على التفكير العلمي، وحل المشكلات وهي الطرق السائدة في منهج النشاط، فالمشروع الذي يقوم به التلاميذ مع المعلم تواجه مشكلات أثناء تحقيق الطلبة لميولهم و حاجاتهم، لابد من التوجه نحو تنظيم بعض الموضوعات التعليمية وفق منهج النشاط، والعمل على تقسيم موضوعات التعلم إلى مشاريع عمل واقعية.

كما ترى الباحثة أن منهج النشاط الصحي كتنظيم يتصف بالكثير من الجوانب الإيجابية والتي نفتقدها التنظيمات الأخرى للمنهج، ففي منهج النشاط الصحي تتميز التلميذة بالإيجابية في ظل هذا المنهج لأنه يقوم باختيار المشروعات الصحية ويخططها وينفذها ويقومها ويقوم بالتجارب ويواجه المشكلات ويسجل النتائج، وبذلك فإننا نجد أنه يتيح الفرصة أمام التلميذات لتحمل المسؤولية كاملة في النواحي الصحية المختلفة .

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (2011) والتي أشارت إلى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط بشكل متوسط، ومع دراسة القطيش (2011) التي أظهرت أن لدى معلمي المرحلة الأساسية القدرة على التخطيط للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة. واختلف مع نتائج دراسة سفران ومخزري (2020) التي توصلت إلى أن مدى إمكانية التخطيط للمنهج المحوري منخفضة من وجهة نظر قادة ومثري ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم جيزان.

ما مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي تقنياً لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهن؟
نتائج السؤال الثالث: ما مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهن؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	21	تستطيع المعلمة تطبيق منهج النشاط الصحي داخل مدرستها بشكل مستقل.	3.78	0.68	كبيرة
2	24	يمكن للمعلمة في منهج النشاط الصحي التركيز على رغبات وميول واهتمامات التلميذات.	3.72	0.74	كبيرة
3	17	في منهج النشاط الصحي تستطيع المعلمة تطبيق أدوات التقويم البديل، كالملاحظة، والمقابلة، وأدوات التقويم.	3.64	0.78	كبيرة
4	23	في منهج النشاط الصحي يمكن للمعلمة التفاعل بإيجابية مع كل تلميذة.	3.56	0.84	كبيرة
5	19	تستطيع المعلمة ربط خبرات وأنشطة منهج النشاط الصحي بواقع التلميذات الصحي.	3.42	0.86	كبيرة
6	22	يمكن للمعلمة تحقيق التكامل في منهج النشاط الصحي بين المواد الدراسية.	3.32	0.88	متوسطة
7	20	في منهج النشاط الصحي يمكن للمعلمة اكساب التلميذات معلومات ومفاهيم واتجاهات وميول واهتمامات صحية متكاملة.	3.18	0.92	متوسطة
8	18	تساعد المعلمة في منهج النشاط التلميذات على تحديد المصادر التقنية للإفادة من الخدمات والأنشطة الصحية وخدمات التعلم الصحي.	2.12	0.98	قليلة

الكلية للمحور	3.34	0.83	متوسطة

من الجدول (3) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن عبارات محور مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوح ما بين (2.12-3.78) وجاءت (5) عبارات من هذا المحور بدرجة موافقة كبيرة، و (2) عبارة بدرجة موافقة متوسطة، وعبارة واحدة بدرجة موافقة قليلة، وجاء بالمرتبة الأولى العبارة رقم (21) والتي تنص: " تستطيع المعلمة تطبيق منهج النشاط الصحي داخل مدرستها بشكل مستقل"، بمتوسط حسابي (3.78) وبدرجة موافقة كبيرة، تلتها العبارة رقم (24) وتنص " يمكن للمعلمة في منهج النشاط الصحي التركيز على رغبات وميول واهتمامات التلميذات"، بمتوسط حسابي (3.72)، وبدرجة موافقة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (18) والتي تنص: " تساعد المعلمة في منهج النشاط التلميذات على تحديد المصادر التقنية للإفادة من الخدمات والأنشطة الصحية وخدمات التعلم الصحي"، بمتوسط حسابي (2.12) وبدرجة موافقة قليلة.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على عبارات محور قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي قد حققت درجة موافقة بدرجة متوسطة حول إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمات المرحلة الابتدائية بما يتطلبه منهج النشاط الصحي من معارف وخبرات وطرق تدريس لتطبيقه على تلميذات المرحلة الابتدائية. وتعتقد الباحثة أن بعض المعلمات يعتقدن أن تنظيم وتخطيط منهج النشاط الصحي ربما قد يشكل عبئاً زائداً عليهن، لأنه يضاف إلى الأعمال والحصص المسندة إليهن، بالإضافة إلى قلة تقديم إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للمعلمة المتميزة على الأنشطة الصحية التي تقوم بها داخل المدرسة وخارجها مما يؤدي إلى إحباط المعلمة والتقليل من فاعليتها أو اتجاهاتها نحو تطبيق منهج النشاط الصحي بفاعلية. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (2011) والتي أشارت إلى أن قدرة المعلمين في تطبيق منهج النشاط متوسطة، ومع دراسة القطيش (2011) التي أظهرت أن مستوى قدرة معلمي المرحلة الأساسية على تطبيق الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الرئيس:

تمت الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص: ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن جميع محاور الأداة والأداة الكلية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن محاور الأداة والأداة ككل

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	1	قدرة المعلمات على التخطيط لمنهج النشاط الصحي	3.54	0.88	كبيرة
1	2	المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط	3.53	0.84	كبيرة
4	3	قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي	3.34	0.83	متوسطة
		الكلية للأداة	3.47	0.85	كبيرة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للاستجابات الكاملة لعينة البحث بلغت (3.47) وبدرجة موافقة كبيرة لمدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

وتراوح متوسطات استجابات العينة الكاملة على جميع محاور إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي ما بين (3.34-3.54). وقد كان أعلى محور (قدرة المعلمات على التخطيط لمنهج النشاط الصحي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) وبدرجة موافقة كبيرة، مما يشير ذلك إلى امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية للكفايات والخبرات اللازمة للتخطيط في تنظيم منهج النشاط الصحي. تلاه محور

(المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط) بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة موافقة كبيرة أيضاً، مما يدل على إدراك عينة البحث متطلبات تطبيق منهج النشاط، وما يحتاجه من إجراءات تخطيط وتنفيذ وتقويم، وغير ذلك.

وجاء في المرتبة الثالثة محور مؤشرات (قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي)، بمتوسط حسابي (3.34) وبدرجة موافقة متوسطة. مما يدل على وعي عينة البحث بأهمية تنظيم وتخطيط وتنفيذ خبرات وأنشطة منهج النشاط.

ويمكن القول: أن هذه النتائج تؤكد أن المعلمات يوافقن بدرجة كبيرة على إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي في المرحلة الابتدائية، وما يدعم ذلك مجيء العديد من مؤشرات محاور البحث بدرجة موافقة كبيرة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات التي اهتمت بالبحث في إمكانية تطبيق منهج النشاط، كدراسة: المعشني (2011) والتي أشارت إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. ومع دراسة القطيش (2011) التي أظهرت أن معلمي وطالبة المرحلة الأساسية بتعليم البادية الشمالية الشرقية في الأردن يمارسون الأنشطة المدرسية بفاعلية. واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحزري (2020) التي توصلت إلى أن درجة إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بتعليم نجران منخفضة.

والخلاصة في ذلك أن تنظيم منهج النشاط الصحي بالرغم من وجود عدد من السلبيات المختلفة، إلا أننا نستطيع أن نتلافها أو على الأقل أن نقلل منها وذلك بتنوع استخدام تنظيمات المناهج الأخرى، حتى يحدث نوع من التكامل ونخرج بالفائدة المرجوة وهي الوصول بالتلميذ إلى درجة مناسبة من الرضا عن الخدمات والأنشطة الصحية المقدمة في المدرسة.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- إطلاق مبادرة تطويرية قائمة على تنظيم منهج النشاط الصحي تبدأ أولاً بمدرسة ابتدائية في كل إدارة من إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.
- تزويد المدارس الابتدائية بتجهيزات ووسائل تعليمية تكنولوجية ومصادر تعلم تقنية متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط الصحي.
- تكليف المدارس الابتدائية بتقديم أنشطة صحية تعليمية وفق منهج النشاط الصحي يمارس فيها التلميذ أنشطة صحية متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكانياته وتحقق مطالبه.
- تقديم برامج تعريفية متنوعة في تنظيم منهج النشاط الصحي تعرض من خلاله تجارب بعض الدول المطبقة لمنهج النشاط الصحي، وكيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه لنشر ثقافته.
- إجراء بحوث مماثلة في باقي إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

المراجع

- أبو عودة، محمد فؤاد، والبهنساوي، آلاء. (2019). أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(4)، 1-22.
- أمين، إيمان. (2015). تخطيط بعض الأنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقيا أثرها على تنمية كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري المكاني. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة، 104(43)، 83-103.
- بارعيدة، إيمان سالم. (2020). مستوى الوعي الصحي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، 1(4)، 664-688.
- الجعفري، مهند عبد اللطيف (2018). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 4 (1)، 97-112.
- الحربي، نورة عبد العزيز. (2020). أثر أنشطة تعليمية مقترحة في مقرر العلوم على تنمية الوعي بأبعاد التربية الوقائية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(21)، 83-102.
- الحوامدة، محمد فؤاد. (2011). درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، سلسلة العلوم الإنسانية، 21(2)، 371-382.
- خالدي، فاطمة (2018). كيف ينجحون فيما فشلنا فيه: التعليم في كوريا الجنوبية.
- الخليفة، حسن جعفر؛ والمطاوع، جعفر. (2015). المنهج المدرسي المعاصر، الرياض: مكتبة الرشد.
- الدخيل، محمد بن عبد الرحمن (2010). النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، 17(1)، 51-81.
- الرباط، بهيرة شفيق (2015). المناهج وتطبيقاتها التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- رؤية المملكة العربية السعودية، (2030)، (2017).
- السبيعي، علي، بن مثير. (2019). تصور مقترح لتعزيز الشخصية الوطنية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 19(4)، 81-102.
- سويلم، أريج. (2020). تطوير الخدمات الصحية بالمدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، 28(8)، 67-82.
- سفران، محمد حسن، ومخزري، محمد موسى. (2020). إمكانية تطبيق المنهج الخوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين بتعليم جازان. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 30(7)، 155-201.
- السر، خالد خميس (2018) أساسيات المناهج التعليمية، جامعة الأقصى، غزة.

- سخلة، محمد، عنان (2017). أثر تدريس وحدة في العلوم مصممة وفق منهج النشاط والخبرة في التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الرابع في مدينة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نابلس الوطنية، نابلس.
- شوقي، أحمد محمود (2016). الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- الصاعدي، بثينة (2013). فاعلية استخدام وحدة قائمة على منهج النشاط في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- طلبة، ابتهاج (2015). فاعلية الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 26(101)، 261-280.
- عراقي، شيرين (2013). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية، 1(41)، 57-87.
- العمري، غادة، عاطف (2020). تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت، الكويت: مكتبة الفلاح.
- العجمي، مها محمد. (2010). المناهج الدراسية وتنظيماتها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2005.
- العقيل، محمد (2011). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الفايد، أحمد عطية ربيع. (2021). أثر التطبيقات الذكية على الرعاية الصحية. المجلة العربية للنشر العلمي، 32(4)، 211-224.
- القطيش، حسين (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 15(1)، 64-92.
- لافي، سعيد (2011). النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق، ط2، القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
- منصور، ميرنا (2012). فاعلية منهج الأنشطة في تنمية بعض المفاهيم العلمية واللغوية والاجتماعية لدى أطفال رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
- مبارك، فتحي (2008). الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، النظرية و التطبيق. ط1، القاهرة: دار المعارف.
- مقبل، فهمي توفيق (2010). النشاط المدرسي: مفهومه وتنظيمه، وعلاقته بالمنهج، ط2، عمان: دار المسيرة.
- المعشني، سعيد (2011). آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ظفار، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية:

- Gordon, W & Bates, D.. (2020). Beyond validation: Getting health apps into clinical practice. *NPI Digital Medicine*, 3 (1) 1-6.
- Tanner, D. & Tanner F. (2006). *Curriculum Development Theory into practice*, New York: Macmillan publishing Co.

- Kelevn, H. (2009). Theoretical dimensions of multicultural education and curriculum development: a content analysis of multicultural textbooks, *Dissertation Abstract, International Journal of Curriculum*, 36(10), 2002, P.346-352.
- Martincevic, J. (2011). Extracurricular Activities as A Factor of Education for a Leisure Time. *Ukrainian Journal of Education*, 62(12), 19- 34.
- Michail, M. (2019). *Advantage and Disadvantage of an Activity Curriculum*, Alabama State University.
- Hodges, P. (2016). *Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education*, Arizona State University.

بحث رقم 16

فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة

الأستاذ/ وائل زين فاخرجي

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على مدى فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه، وذلك بالاعتماد على المنهج النوعي للتوصل لنتائج الدراسة باعتمادها على الأدبيات والمصادر والدراسات السابقة، كما اعتمدت المنهج الوصفي الذي يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها وأسبابها واتجاهاتها، وقد استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات للتوصل إلى مراجع والأدبيات تمثلت في الباحث العلمي (Google Scholar) ومحركات البحث الأكاديمية (Academic Search Engines)، ومكتبات الجامعات والمؤسسات البحثية، بالإضافة إلى المكتبات المحلية، وتم التوصل إلى عدة نتائج أهمها أن للتعليم المدمج فاعلية عالية في تدريس الطلبة وهو يساهم في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ويزيد حماسهم للمادة الدراسية وسعيهم للتعلم والحصول على أعلى تحصيل، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم هي المعوقات البشرية وعدم توافر البنى التحتية لتطبيق التعليم المدمج وبناء على النتائج فقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها اعتماد التعلم المدمج كاستراتيجية تعليم بما يعزز قدرة الطلبة وتوجههم نحو التعلم بحماس مما يحسن من مستوى فهمهم للمادة ويعزز مستوى تحصيلهم الدراسي، وإعطاء المعلمين دورات تدريبية لأهمية التعليم المدمج وطرق التدريس من خلاله وأدواته.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، استراتيجيات الحديثة في التدريس، تحديات تطبيق التعليم المدمج.

Abstract

This paper investigates to identify the extent of the effectiveness of blended learning in teaching and the challenges of its application. The study relying on the qualitative approach to reach the results of the study by relying on the literature, sources and previous studies. The study used a set of tools to find references and literature, including Google Scholar, academic search engines, university libraries and research institutions, in addition to local libraries. The study results showed that Blended education has a high effectiveness in teaching students, and it contributes to the development of academic achievement and the level of motivation for learning among students, and increases their enthusiasm for the subject matter and their pursuit of learning and obtaining the highest achievement. The study also concluded that the most important obstacles to the application of blended learning in education are the human obstacles and the lack of infrastructure for the application of blended learning Based on the results, the study came out with a set of recommendations, the most important of which are: Integrated learning adoption as a teaching strategy enhances students' abilities and fosters their enthusiasm for learning, thus improving their understanding of the subject matter and boosting their academic achievement. Providing teachers with training courses on the importance of integrated learning, teaching methods using it, and its tools is essential.

Keywords: blended learning, modern teaching strategies, challenges of applying blended learning, Intermediate stage.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

يمر زماننا الحالي بثورة علمية كبيرة، وتحولات كبيرة في مختلف مجالات الحياة، مما دفع العديد من المجتمعات إلى إدخال كثير من التغيرات الجذرية الملموسة في سياساتها ومخططاتها وبرامجها وطرق تعليمها، من أجل مسايرة الركب والتقدم الحضاري والتكنولوجي في العملية التعليمية (مدقن، 2020).

وقد تبنت العديد من الدول (نتيجة التحديات والتطورات التي لاقتها مؤخراً) مختلف أساليب واستراتيجيات التعلم الحديثة، ومن هذه الأساليب أسلوب التعلم المدمج، الذي يدمج ما بين التعلم عن بعد والتعلم التقليدي، ووفقاً لمحمود (2021)، فإن هذا النوع من التعليم قد ظهر نتيجة ظهور بعض الانتقادات على أسلوب التعلم الإلكتروني (على الرغم من تعدد مزاياه)، ومن هذه الانتقادات افتقاده للتفاعل المباشر ما بين الطالب والمعلم وما يترتب على ذلك الأمر من اكتساب الطالب لبعض المهارات، ومنه بدأ التفكير بأسلوب يتم من خلاله معالجة أوجه القصور تلك، فظهر أسلوب التعلم المدمج.

ويتمثل التعليم المدمج بنظام متكامل يسعى لمساعدة الطالب في كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة (سعد، 2021)، ومن هنا فإن فائدة هذا الأسلوب من التعليم يكمن في أنه الخليط الأفضل بين التعليم التقليدي والإلكتروني مما يعمل على تعزيز عملية التعلم والتعليم وتجنب جوانب الضعف في التعلم الإلكتروني أو التعلم التقليدي، فهو الجمع بين أفضل تعلم تقليدي في الصفوف مع أفضل تعلم يقدمه التعليم الإلكتروني مما يساهم في اكتساب ميزة التعليم التقليدي وفاعلية التعليم من المتطور (عبد الرحمن، 2016).

ويعتمد نجاح التعليم المدمج على عناصر أساسية من عناصر التعليم التقليدي، حيث يشكل الحضور الجماعي للطلاب أمراً هاماً يعزز أهمية العمل المشترك، ويغرس قيماً تربوية بصورة غير مباشرة (أبو الريش، 2023). والتعلم المدمج يعتمد على استخدام وسائل مختلفة لنقل المعرفة إلى المتعلمين من أجل تحقيق جودة أفضل لمخرجات التعليم، حيث يساهم التعليم المدمج في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال استخدامهم للمصادر المختلفة الغنية بالمعلومات، وكذلك المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة التي تعتمد على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة (عبيدات، 2023).

فالتعلم المدمج بشكل عام يركز على تحقيق أهداف العملية التعليمية على أفضل وجه، وذلك من خلال استخدام الوسائل التقنية الحديثة والتي يجب أن تقابل أنماط التعلم الشخصية لنقل المهارات والخبرات الصحيحة للشخص المناسب وفي الوقت المناسب، وهذا يوضح تركيز التعليم المدمج على التعليم بدلاً من التركيز على آلية نقل المعلومة (الفهيد، 2015).

وأشارت الدوسري (2022) إلى أنه نظراً لما يتميز به زماننا الحالي من التغيرات السريعة والتطورات المستمرة في جوانب الحياة المختلفة، ومن أبرزها الثورة التي حدثت في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي توجهت أخيراً بشبكة الإنترنت، فقد أصبح من الضروري مواكبة العملية التعليمية لهذه التغيرات، واستغلال تلك التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يجعل تلك المؤسسات أمام تحديات كثيرة من أجل اللحاق بالمؤسسات ذات النهضة المعلوماتية الإلكترونية كما وكيفا في وقت واحد، وذلك من أجل مجابهة المشكلات التي تنجم عنها مثل (قلة الكوادر التعليمية، وازدياد عدد الطلبة، وقلة الخبرات، وغيرها).

ومن هنا، فقد جاءت الدراسة الحالية ساعية للتعرف على فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه.

الإحساس بالمشكلة

تسعى عديد بلدان العالم بشكل كبير إلى تحسين المخرجات التعليمية ورفع الكفاءة التعليمية وتطويرها، وتعمل المملكة العربية السعودية على رفع مستوى عملياتها التعليمية ضمن رؤيتها (2030) وذلك من خلال استخدام أحدث الأنظمة والاستراتيجيات التعليمية، وقد لاحظ الباحث أن ذلك التطوير لازال دون المستوى المأمول، فتحقيق ذلك الهدف يتطلب البحث عن الأساليب والطرق التعليمية الأكثر

كفاءة والأكثر قدرة على تطوير الطالب، وبحسب (الشكعة، 2016؛ عبد الرحمن، 2016؛ Lin, Tseng & Chiang, 2017) فإن من أهم تلك الأساليب هو التعليم المدمج الذي أثبتت العديد من الدراسات أن له أهمية كبيرة في زيادة فاعلية العملية التعليمية وتحسين المخرجات التعليمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

الإحساس بمشكلة البحث

– الملاحظة المباشرة

لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم لمادة الفيزياء لمدة (20 سنة)، أن أغلب المعلمين يعتمدون في تدريسهم على استخدام طرق تدريس تقليدية، والتي تعتمد في الغالب على المعلم باعتباره مصدرًا أساسيًا للمعرفة.

– الدراسات السابقة

ومما دعم الإحساس بالمشكلة ما أكدته العديد من الأدبيات السابقة بضرورة تبني التوعية بأهمية التعليم المدمج، وضرورة التحول من النمط التقليدي إلى النمط الحديث وتدريب المعلمين والطلاب لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا، مع ضرورة توفير الأجهزة والتقنيات اللازمة للتعليم الإلكتروني، وتوفير الانترنت وشبكات الاتصال في بيئات التعلم، وأهمية التعليم المتمازج على سبيل المثال دراسة كل من: (الصراع، والزهراني، 2023)، (عثمان، 2023)، (الحميدي وآخرون، 2023)، (Lin, et al, 2017 (Ceylan & Kesici, 2017 (201)

مشكلة البحث

واستناداً إلى الملاحظ أن التعليم المدمج لا تتم ممارسته بشكل فعال في تدريس الطلاب بمدارس المملكة يعزو الباحث ذلك لاعتقاده بعدم وجود المعرفة الكافية لدى المؤسسات التعليمية بفاعلية التعليم المدمج وطرق التدريس من خلاله، فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة عن السؤال البحثي التالي: ما مدى فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه؟

وتتفرع الأسئلة البحثية الفرعية التالية من السؤال الرئيسي:

1. ما أثر تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية؟
2. ما أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية في تطبيق أسلوب التعليم المدمج ؟
3. ما فاعلية التعليم المدمج في التدريس في المدينة المنورة؟

أهداف البحث

يكمن هدف الدراسة الرئيس في التعرف على مدى فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه.

ومن خلال الهدف الرئيس، يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أثر تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية.
- قياس أبرز التحديات والمعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية في تطبيق أسلوب التعليم المدمج.
- بيان فاعلية التعليم المدمج في التدريس في المدينة المنورة.

أهمية البحث

تقسم أهمية البحث إلى قسمية نظرية وتطبيقية كما هو موضح فيما يلي:

أهمية البحث النظرية: تنبع أهمية البحث النظرية من أهمية تحسين المخرجات التعليمية ومن أهمية التعليم المدمج الذي أثبتت العديد من الدراسات فاعليته وأهميته في تحسين المخرجات التعليمية. كما تكمن أهمية البحث النظرية من أهمية التعليم المدمج، والذي يعتبر من أحدث الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية العملية التعليمية ومخرجاتها، لذا يأمل الباحث من الدراسة الحالية إثراء المكتبة العلمية المحلية والعربية بدراسة تهم بتحسين العملية التعليمية من خلال أدب نظري حول فاعلية تطبيق التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه.

أهمية البحث التطبيقية: تكمن أهمية البحث التطبيقية في توجيه المؤسسات التعليمية نحو تعليم حديث ومتميز وهو ما تسعى العديد من الدول حول العالم، كما أن من شأن البحث الحالي أن يفيد القائمون على المدارس والمعلمين في بيان أهمية تطبيق التعليم المدمج في الصفوف والقاعات الدراسية، كما أنه من ممكن أن يفيد البحث الحالي القائمون على المدارس والمعلمين في معرفة أهم معوقات والتحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية سواء العامة أو الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

أول، التعليم المدمج:

يعرف التعليم المدمج (المعروف أيضًا باسم التعلم المختلط) بأنه طريقة تدريس تدمج التكنولوجيا والوسائط الرقمية مع أنشطة الفصل الدراسي التقليدية التي يقودها المعلم، مما يمنح الطلبة مزيدًا من المرونة لتخصيص خبراتهم التعليمية (Komilova, 2023). وعرفته جمعية التربية الوطنية (National Education Association, 2021) بأنه برنامج تعليمي يدمج بيئة تعلم افتراضية وجهًا لوجه للطلاب في بيئة تعليمية مختلطة.

ويعرفه الباحث اجرائياً على أنه استراتيجية تعليمية محورها المعلم ويتم من خلالها استخدام أساليب التعليم الالكتروني لدعم عملية التعليم وزيادة قدرة الطلبة على استيعاب المادة في المؤسسات التعليمية.

ثانياً، تحديات تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية:

ويعرفها الباحث على أنها العوامل المادية، والإدارية والبشرية التي تواجه تطبيق التعليم المدمج بشكل فاعل في المؤسسات التعليمية.

الأدب النظري:

ساهم التطور السريع للأجهزة المحمولة والنقالة وسرعة تناقل المعلومات وانتشارها وإمكانية تخزينها في إدخال هذه الأجهزة والأدوات في مختلف المجالات والمؤسسات الحيوية، وذلك لما وفرته هذه التقنيات من تسهيلات وإمكانيات تساعد في نمو وتقدم المجتمعات والمؤسسات والدول (بدوي، 2021).

ويعد قطاع التعليم من القطاعات التي استفادت من هذه التقنيات، حيث أصبح هناك توجه لاستخدام ودمج التكنولوجيا الحديثة وأجهزتها وتطبيقاتها المختلفة في مجال التعليم والتدريس، وذلك لضمان تحسين مخرجات العملية التعليمية والمساعدة في التعامل مع المشكلات التي تواجه العملية التعليمية التقليدية (بدوي، 2019).

مفهوم التعليم المدمج:

ظهر مفهوم التعليم المدمج نتيجة إدخال الأجهزة الذكية والإنترنت والتقنيات المختلفة في مجال التعليم والتعلم واستخدامها في العملية التعليمية من أجل تعزيز مخرجات العملية التعليمية ورفع كفاءة المتعلمين (أبو شاويش، 2015).

ويشير التعليم المدمج بمفهومه العام والبسيط إلى طريقة تعليم تجمع بين التفاعل وجهًا لوجه مع التعليم المبني على التكنولوجيا (Cracraft, 2015).

كما يشير مفهوم التعليم المدمج إلى طريقة تربوية وتعليمية تقوم على دمج فاعلية الطريقة التقليدية في التعليم وبين الطرق الحديثة القائمة على التعلم النشط الذي يتم تقديمه بواسطة التقنيات ووسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة (عامر، 2019).

كما أن التعليم المدمج أحد أشكال التعلم عن بعد، كونه يقوم على استخدام الأجهزة الإلكترونية واللاسلكية والتقنيات التكنولوجية الحديثة ما يضمن تحقيق التفاعل في التدريس والتعليم في أي وقت وأي مكان (المباريدي والخولي، 2020).

ويعتبر مفهوم التعلم المدمج بمثابة ترجمة ونقل في فلسفة عملية التعليم عن بعد، وذلك بمساعدة الطلبة على تلقي أي نوع ومستوى من التعليم بما يتناسب مع قدراتهم في التعلم، وكذلك توفير الفرص لهم للتعلم في أي وقت وأي مكان (شعلة، 2022).

والتعليم المدمج بحسب (Kazu and Demirkolb, 2014) يتمثل في عملية تجمع بين التفاعل وجهًا لوجه في التعلم التقليدي والوقت والمكان والثراء المادي في التعلم القائم على شبكة الإنترنت.

ويتمثل مفهوم التعليم المدمج في توفير بيئة غنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب والنمو والتطور الذاتي للطلاب من خلال نقل العملية التعليمية من الشكل التقليدي في غرفة الصف إلى استخدام الأجهزة اللاسلكية والتطبيقات الحديثة المختلفة، حيث يستطيع المتعلم القيام بمهامه الدراسية من خلالها دون التواجد في الغرفة الصفية (حجازي وآخرون، 2020).

كما أن التعلم المدمج هو نمط تعلم يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي والذي يتم استخدامه في العملية التعليمية وتدريب المقررات الدراسية للطلبة في مختلف الصفوف والمراحل الدراسية (الزهراني والغملاس، 2020).

ويشير مفهوم التعليم المدمج إلى برامج التعليم المصممة وتجمع بعض أنواع وسائل التعليم التقليدية مع أنواع وسائل التعليم الإلكتروني بشكل متماسك والتي يتم تطبيقها على مجموعة من الأنشطة التعليمية، بدءاً من موضوع أو جزء من المساق وحتى المناهج الدراسية (Kim, 2015).

إضافة إلى أن التعليم المدمج يشير إلى استراتيجية تدريسية تهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية وتحقيق النتائج التعليمية والتي تبدأ عملية التعليم فيها من الغرفة الصفية وتتم بعد ذلك المتابعة عبر الانترنت (الشكعة، 2016).

ويعرف الباحث التعليم المدمج على أنه طريقة تعليمية متطورة تعتمد على التكنولوجيا الحديثة ويتم التعليم فيها بشكل وجاهي والإلكتروني بشكل مدمج.

أهمية التعليم المدمج:

إن الأهمية الأبرز للتعليم المدمج تتمثل في خلق بيئة تعليمية مرنة وديناميكية تؤدي إلى تحويل دور المتعلم من مجرد متلقي للمعلومات إلى مرسل ومستقبل ومشارك للمعلومات، وكذلك تمكنه من الوصول للمصادر بسهولة وسرعة (عبد الله وآخرون، 2022).

وتتمثل أهمية التعليم المدمج في أنه يعتمد بنسبة كبيرة على المتعلم، وذلك من خلال استخدامه الأجهزة والتقنيات والتطبيقات بإرادته في الوقت الذي يناسبه، كما يوفر التعليم المدمج للمتعلم أكثر من مصدر للتعلم، إضافة إلى أنه يساعد في استعادة المعارف السابقة وبناء معارف وخبرات جديدة (البهنساوي وآخرون، 2022).

كما يجمع التعليم المدمج بين الطريقة التقليدية في التعليم وبين مميزات التعليم الإلكتروني، ما أدى إلى خلق وتوفير بيئة تعليمية جاذبة في أي مكان وزمان مع الحفاظ على العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين الطلبة فيما بينهم وبين معلمهم (أبو دنيا، 2021).

ويشير إبراهيم (2021) إلى أن التعليم المدمج يوفر فوائد وإيجابيات للمتعلم تتمثل في سهولة توصيل المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية في الوقت الحقيقي عن بعد، كما يوفر فرص التعلم الشبكي والاجتماعي والتشاركي والتفاعلي الحقيقي عن بعد، إضافة إلى التخزين السريع وغير المحدود وكفاءة التشغيل.

كما تتمثل أهمية التعليم المدمج في دمج أنظمة التعليم التقليدي مع أنظمة التعلم الإلكتروني، وكذلك استمرارية اتصال كافة عناصر العملية التعليمية مع التطورات والتقنيات في العملية التعليمية ومواكبتها (محمود، 2016).

كما يمنح التعليم المدمج الطلاب لديهم القدرة على الوصول الفوري للمعلومات والمصادر التي يحتاجونها في تعزيز تقديم المواد التعليمية، إضافة إلى القدرة على فتح قنوات إضافية للتفاعل بين الطلاب والمعلمين (Almaiah et al., 2019).

كما تبرز أهمية التعليم المدمج من خلال ما يتمتع به من خصائص تتمثل في: إمكانية استخدامه في أي وقت وأي مكان، وإتاحة التواصل السريع للمتعلم مع شبكة المعلومات، وكذلك سهولة التواصل والتفاعل بين المتعلمين، وانخفاض التكلفة، إضافة إلى حجم الأجهزة الصغير المستخدم في عملية التعليم المدمج (المساوي وموسى، 2019).

يساعد استخدام التعليم المدمج المتعلمين الذين لا يملكون الوقت لمراجعة المعلومات والدروس بشكل فوري، حيث يمكنهم مراجعتها في نهاية الأسبوع أو في وقت فراغهم في أي مكان كانوا من خلال البرامج والتطبيقات المختلفة المتوفرة على الأجهزة النقالة والمحمولة للتعلم النقال (عبد الغني، 2018).

من جهة أخرى، تركز أهمية التعليم المدمج على بيئة التعليم المدمج والتي تلعب دوراً رئيساً بالنسبة للمتعلم يتمثل في التعلم الحواري وتعدد الأنشطة التعليمية، وكذلك تمتع بيئة التعليم المدمج بالاتساع والمرونة والامتداد، إضافة إلى انفتاحها على البيئة المحيطة بالعملية التعليمية والتكيف معها (علي وهادي، 2022).

كما تتمثل أهمية التعليم المدمج في تعدد إمكانية ووقت استخدامه، حيث من الممكن أن يتم استخدامه في الوقت الحقيقي لعملية التعلم ومع وجود المعلم والطلبة في الغرفة الصفية، أو من الممكن استخدامه بشكل غير تزامني عن طريق دخول الطلبة إلى المادة الدراسية إلكترونياً في أوقات مختلفة كالمحاضرات المسجلة (الحجي، 2021).

إضافة إلى أن أهمية التعليم المدمج تتمثل من خلال ما يقدمه من فوائد للعملية التعليمية، حيث يوضح خلف الله (2008) أهم هذه الفوائد على النحو التالي:

زيادة فاعلية التعليم: وذلك من خلال تحسين مخرجات التعليم بتوفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم وزيادة إمكانيات الوصول للمعلومات، وتحقيق أفضل النتائج في مجال العمل.

تنوع وسائل المعرفة: من خلال التعليم المدمج يمكن للمتعلم توظيف أكثر من وسيلة للمعرفة فيختار الوسيلة المناسبة لقدراته ومهاراته؛ من بين العديد من الوسائل الإلكترونية والتقليدية، فيساعد الطلاب على اكتساب أكثر للمعرفة ورفع جودة العملية التعليمية.

تحقيق التعلم النشط للمتعلمين: حيث يعتمد نظام التعليم المدمج على التعليم من خلال النشاط، ويركز على دور المتعلم النشط وتفاعله في الحصول على تعلمه من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشاريع بدلاً من الدور السلبي للمتعلم المتمثل في استقبال المعلومات.

تحقيق التفاعل أثناء التعليم: يساعد على تمكين المتعلمين من الحصول على متعة التعامل مع معلمهم وزملائهم وجهاً لوجه من خلال وسائل التفاعل الإلكترونية والتقليدية، مما يساعد على تدعيم العلاقات الإنسانية والاجتماعية والاتجاهات لدى المتعلمين أثناء التعليم. ويرى الباحث أن أهمية التعليم المدمج تكمن في أنها طريقة مثيرة للطلبة في التعليم مما يزيد نشاطهم ورغبتهم في التعليم كما أنها تسهل على الطلبة الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة بطرق سلسلة وممتعة.

بيئة التعليم المدمج

هناك مجموعة من الأمور التي يجب مراعاتها عند تصميم بيئة التعليم المدمج، ويوضح كل من عوض وأبو بكر (2012) أهمها على النحو التالي:

- التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعليم المدمج.
- تحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة.
- التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التعليم المدمج.
- التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعليم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقاً لحدوث عملية التعلم.
- توضيح أهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذه والاستراتيجيات المستخدمة فيه ودور كل من المعلم والمتعلم في أحداث عملية التعلم.
- تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويشير كل من Bourke and Bath (2010) إلى أنه يجب تأسيس بيئة مناسبة للتعليم المدمج من خلال مجموعة من الإجراءات المتمثلة فيما يلي:

التخطيط: يتمثل من خلال تحديد الموقف التعليمي والمساقات الدراسية، إضافة إلى قدرات الطلاب ومستوياتهم الدراسية.

التصميم والتطوير: يتمثل في تصميم المحتويات والمراجع والمواد والمساقات الدراسية، وكذلك تصميم الوثائق الرقمية، وأيضاً الأنشطة والتعاون بين الطلبة، إضافة إلى والاتصال والتواصل.

التنفيذ: يعتمد على الخطوتين السابقتين، حيث يتم تحديد مدى الجاهزية للتنفيذ من خلال خطط وتصاميم واضحة للسير عليها، كما يتم من خلال دعم تعليم الطلبة.

التقييم: يتمثل في تحديد وقت التقييم وما الأمور التي يجب تقييمها وكيفية تقييمها.

من جهة أخرى، تمتاز بيئة التعليم المدمج بخصائص توضحها الغامدي (2011) على النحو التالي:

نشطة: حيث يمكن للمتعلم المشاركة في العملية التعليمية، ويكون المسؤول عن تعلمه ونتائج هذا التعلم، هذا وقد يستخدم المتعلم الوسائل التقنية لإجراء بعض العمليات الحسابية أو كأداة لعرض النتائج التي توصل إليها.

تعاونية: حيث يمكن للمتعلمين أن يعملوا معاً ضمن مجموعات صغيرة، كما ويمكنهم استخدام الأدوات التكنولوجية للتواصل فيما بينهم وتبادل المعلومات.

بنائية: من خلال إضافة معلومات ومهارات جديدة، وذلك باستخدام الحاسوب ومواقع البحث المختلفة في بناء وتطوير تلك المعلومات والمهارات.

منظمة: يكون لدى المتعلم هدف وغاية من وراء هذا التعليم، وتساعد الوسائل التقنية والبرامج الحاسوبية التعليمية المختلفة من تحقيق هذه الأهداف التعليمية.

سياقية: تتمثل في تقديم الوظائف والواجبات للمتعلمين على شكل مشكلات، حيث يستخدم المتعلمون برمجيات المحاكاة لفهم وحل هذه المشكلات.

إضافة إلى أن بيئة التعليم المدمج يجب أن تتوفر على مجموعة من المتطلبات لإنجاح تطبيق التعليم المدمج، وتنقسم إلى **متطلبات تقنية** تتمثل في تزويد الغرف الصفية بأجهزة الحاسوب وأجهزة عرض الوسائط المتعددة، والتأكد من أنها متصلة بالإنترنت، وكذلك توافر الفصول الافتراضية، و**متطلبات بشرية** تتمثل في المعلم والطالب، حيث لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم مهما بلغت التطورات والتقنيات في مجال التعليم، كما يصبح المتعلم جزءاً من العملية التعليمية وله دور فاعل إلى جانب دور المعلم (أبو موسى، 2016)

تحديات تطبيق التعليم المدمج

يواجه تطبيق التعليم المدمج تحديات ومعوقات تؤثر في فاعليته وفي تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويوضح عثمان (2023) أبرز هذه التحديات والمعوقات على النحو التالي:

- عدم وجود خبرة كافية لبعض الطلاب في التعامل مع الأدوات الإلكترونية كالحواسيب وشبكات الإنترنت، إذ يعتبر هذا العائق من أهم معوقات تطبيق التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني.
- نقص الكوادر أو الموظفين ذوي الخبرات لهذا النوع من التعليم وقلة النماذج العلمية لخلط التعليم الإلكتروني بالتعليم التقليدي.
- ضعف الوعي الثقافي والتكنولوجي عمى المستوى الاجتماعي والتنظيمي.
- عدم تناسق أجهزة الحاسوب الموجودة عند الطلاب مع أجهزة الحاسوب التي يدرسون بها في مؤسسات التعليم، حيث تختلف من حيث السرعة والتجهيزات وصلاحيات المحتوى المنهجي.

كما أن هناك عوائق تتمثل في مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتعليم المدمج، ومقاومة بعض الطلبة ونفورهم من تغير دورهم من دور المتلقي إلى الدور التفاعلي في العملية التعليمية، كما أن هناك معوقات تتعلق بعدم توفر أساليب تدريسية تتناسب مع التعليم المدمج، وكذلك المشكلات التقنية وغياب السياسة المؤسسية الواضحة، والخطط الاستراتيجية، والإدارة المؤهلة لدعم وقبول مبادرات التعليم المدمج (Dahlstrom, Walker, & Dziuban, 2013).

إضافة إلى وجود عدة صعوبات تواجه تطبيق التعليم المدمج، ومن هذه الصعوبات ما وضعه أبو موسى (2014) على النحو التالي:

- عدم المعرفة باختيار الطالب لأنواع الدمج المختلفة، والقضايا المختلفة المتعلقة بالدعم والتدريب في عملية التعلم.
- زيادة الطلب على وقت المعلم وتغيير الثقافة التنظيمية لقبول وجهات نظر التعليم المدمج.

- التكيف الثقافي ويتمثل في أن التعليم المدمج يوضع كي يراعي متطلبات المتعلمين في المجتمع المحلي وليس العالمي.
- صعوبة التوازن بين الابداع والانتاج وأهمية التفاعل الحي.

كما تشير الصقرية (2022) إلى أن وجود ضغط على عائق المعلم ويتمثل في ضرورة تفاعله مع كافة الرسائل التي تأتيه من الطلبة والإجابة عليها، حيث من الممكن أن تحمل هذه الرسائل استفسارات وأسئلة متشابهة جداً، وكذلك وجود صعوبات في الاتصال بالعديد من الطلبة الذين يطرحون نفس السؤال أو المشكلة، ما يعني أن على المعلم أن يرد على كل طالب بشكل خاص. ويرى الباحث ان تلك العوائق ناتجة عن عدم المعلوفة الدقيقة بآليات وطرق التعليم المدمج وعدو وجود دورات وبرامج متخصص في التعليم المدمج لتوضيح تلك الاستراتيجية التعليمية وبيان كفاءتها وأهميتها وطرق تنفيذها.

الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات السابقة إلى قسمين، حيث يتناول القسم الأول الدراسات العربية، في حين يتناول القسم الثاني الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث:

أولاً، الدراسات العربية:

هدفت دراسة الصراح، والزهراني (2023) بعنوان "واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل والتحديات التي تواجههن" إلى التعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، والكشف عن أهم التحديات التي تواجههن، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (210) معلمات ممن يُدرّسن المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، وتم استخدام مجموعة من الاختبارات. وأظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة لمخوري واقع استخدام التعليم المدمج، وتحديات استخدامه بدرجة موافق لكل منهما. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في متغيرات (سنوات الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية في نظام التيمز Teams). وأوصت الدراسة بضرورة تبني التوعية بأهمية التعليم المدمج للمعلمات والطالبات وأولياء الأمور. كما اقترح الباحثان عدد من الدراسات المستقبلية.

هدفت دراسة عثمان (2023) بعنوان "معوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية" إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وزع على عينة مكونة من (30) شخص من المعلمين والإداريين ببعض مدارس التعليم الثانوي بمحافظة أسبوط، مصر، وتم تحليل البيانات للتوصل إلى النتائج. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها كشف الإطار النظري للدراسة عن مجموعة من النتائج المهمة المتعلقة بمعوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين والتي تمثلت في المعوقات البشرية، والفنية والتكنولوجية، والتربوية، والمالية والإدارية، كما أشارت أن وجود التحديات والمعوقات التي تعوق استمرارية التعليم تمثل خطورة على التعليم، لذلك كان لابد من توافر نظام تعليمي جيد يمزج ويدمج بين التعليم التقليدي والالكتروني. كما أشارت النتائج إلى أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية هو ضعف معرفة المعلمين بهذه الاستراتيجية، ومحدودية استخدام الأدوات التكنولوجية. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة التغيير والتحول من النمط التقليدي إلى النمط الحديث وتعزيز دافعية كلاً من أطراف العملية التعليمية للتعليم الهجين، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين والطلبة والإداريين لتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا لتفعيله.

وهدف دراسة الحميدي وآخرون (2023) بعنوان "فاعلية التعلم المدمج Blended Learning في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت" إلى الوقوف على مدى فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر ورشة إنتاج مواد تعليمية وفي تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جزء منها، والمنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي المعتمد على المجموعتين في جزء آخر منها.

وقد تكونت العينة من (72) طالبة تم تقسيمهم على مجموعتين: تجريبية تضم (32) طالبة وأخرى ضابطة قوامها (40) طالبة. واستخدمت الدراسة أداة الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثين. وقد كشفت النتائج عن فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالبات. كما أشارت النتائج إلى أن التعلم المدمج يعمل على زيادة فاعلية التعليم، من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم، وزيادة إمكانية الوصول للمعلومات. كما أن التعليم المدمج ييسر للطلبة اختيار الوسيلة المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم، سواء أكانت الكترونية أو تقليدية، من خلال الأنشطة الفردية أو التعاونية، وأن هذا النظام يتيح التدريبات العملية والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتفعيل هذا النمط من التعلم؛ من أهمها: اعتماد التعلم المدمج كاستراتيجية تعليم في مؤسسات التعليم العالي، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتبصيرهم بأهمية التعلم المدمج وكيفية تطبيقه في الواقع. مع ضرورة توفير الأجهزة والتقنيات اللازمة للتعليم الإلكتروني، وتوفير الانترنت وشبكات الاتصال في بيئات التعلم.

كما هدفت دراسة إبراهيم (2023) بعنوان "درجة استخدام التعلم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي قسبة السلط" إلى التعرف لدرجة استخدام التعلم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي قسبة السلط في الأردن. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات والبالغ عددهم (144) معلما ومعلمة منهم (69) معلما و (75) معلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استخدام التعلم المدمج من قبل معلمي الرياضيات في مديرية تربية وتعليم قسبة السلط، قد بلغ (3.62) بانحراف معياري (0.673) وهذا يمثل درجة تقدير متوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام التعلم المدمج تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في معوقات استخدام التعلم المدمج تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس). وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها إعطاء المعلمين دورات تدريبية لكيفية التدريس من خلال التعلم المدمج، وتوفير البنية التحتية التي تساعد في تطبيق استراتيجيات التعلم المدمج، فضلاً عن إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتعلم المدمج مع متغيرات أخرى.

كما هدفت دراسة الصقرية (2022) بعنوان "" إلى تقصي معوقات تطبيق التعلم المدمج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. باستخدام المنهج النوعي تم إجراء مقابلات جماعية عن بُعد مع مجموعات بؤرية مكونة من 20 معلما ومعلمة. أشارت النتائج إلى وجود معوقات في أربعة جوانب وهي: التكنولوجيا ثم التربوية ثم المادية ثم البشرية؛ حيث كانت أبرز المعوقات: ضعف شبكات الانترنت، وعدم تغطيتها لبعض الأماكن، وعدم امتلاك الجميع حواسيب خاصة بهم، ونقص الدعم الفني عند الحاجة إليه، وعدم قناعة بعض المعلمين بالتعليم المدمج، وعدم امتلاك المهارات اللازمة لتطبيقه. كما أشارت النتائج إلى تقديم أفراد العينة مجموعة من الحلول من أبرزها: تقوية شبكة الانترنت، وتوفير حواسيب بأسعار مدعومة، ونشر الوعي بأهمية التعليم المدمج. في ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات أهمها تكرار الدراسة الحالية بشكل دوري للوقوف على التحديات وتقديم الحلول المقترحة المناسبة لها.

وأجرى المرشدي والربيعي (2017) بعنوان "أثر استخدام التعليم المزيح في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة علم الأحياء" دراسة هدفت إلى معرفة آثار التعليم المتمازج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة الأحياء، اختارت الدراسة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وتم اعداد اختبار تحصيلي مؤلف من 50 فقرة كما اعدت الدراسة أيضا مقياسا للدافعية في مادة الأحياء يتضمن 46 فقرة، وتم اجراء الدراسة في مدرسة البصرة المتوسطة للبنات، وبلغت عينة البحث 77 طالبة ، 39 طالبة للمجموعة التي توجد فيها الشعبة أ و 38 طالبة للمجموعة التي توجد فيها الشعبة ج. وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس من خلال أسلوب التعليم المتمازج، الأمر الذي بين مدى فعالية التعليم المتمازج الإيجابية على التحصيل العلمي لدى الطالبات، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد التعليم المتمازج في تعليم مادة الأحياء للصف الثاني المتوسط لما له من آثار ايجابية في رفع مستوى التحصيل والدافعية نحو المادة.

اتبع البحث الحالي المنهج النوعي للتوصل لنتائج البحث باعتماده على الأدبيات والمصادر والدراسات السابقة، كما اعتمد على المنهج الوصفي الذي يقوم على اساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها واسبابها واتجاهاتها، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي في وصف أبعاد متغيرات الدراسة ومشكلاتها والتعرف على حقيقتها في ارض الواقع.

حدود البحث:

تقتصر الدراسة الى الحدود التالية:

- (1) **الحد الموضوعي:** يقتصر البحث على عنوانه ومتغيراته فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه.
- (2) **الحد المكاني:** المدينة المنورة.
- (3) **الحد الزمني:** تم إعداد البحث خلال الفترة 1445هـ الموافق 2023م.

عينة البحث:

تشمل عينة البحث الأدبيات المرتبطة بموضوع التعليم المدمج والتي تشمل عدة دراسات سابقة حديثة منها ست دراسات عربية لبيان فاعلية التعليم المدمج في البيئة العربية وثلاث دراسات اجنبية لبيان واقع التعليم المدمج في الدول.

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث كافة الدراسات التي تناولت فاعلية التعليم المدمج في التدريس وتحديات تطبيقه.

أدوات البحث:

اعتمد البحث على الأدبيات والمصادر والدراسات السابقة، حيث استند البحث إلى مجموعة من المواقع كأدوات للبحث تم الاعتماد عليها والتي تتمثل في الباحث العلمي (Google Scholar) ومحركات البحث الأكاديمية (Academic Search Engines)، ومكتبات الجامعات والمؤسسات البحثية، بالإضافة إلى المكتبات المحلية.

خطوات إجراء البحث:

من أجل إجراء البحث الحالي والتوصل إلى النتائج تم اتباع الخطوات التالية:

أولاً، تحديد الموضوع وتحديد الهدف: حيث تم تحديد موضوع البحث بشكل واضح ومحدد، ومن ثم تم تحديد هدف البحث والسؤال البحثي المراد الإجابة عليه.

ثانياً، جمع المعلومات: تم البحث عن المقالات والكتب والأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، حيث تم استخدام الأدوات التي تم ذكرها للعثور على المصادر النظرية.

ثالثاً، تحليل المعلومات: تم قراءة المقالات والأبحاث بعناية ومن ثم تحليل المعلومات والمفاهيم المستمدة من المصادر المختلفة.

رابعاً، وضع النتائج: بناءً على تحليل المعلومات المستمدة من الإطار النظري والدراسات السابقة، فقد تم استخلاص أهم النتائج والتوصيات للدراسة.

خامساً، توثيق المراجع: تم توثيق المراجع التي تم اللجوء إليها في آخر البحث، بحيث تكون تلك المصادر والمراجع موثوقة وذات مصداقية.

سادساً، إعداد ملخص البحث: بعد الانتهاء من نتائج البحث، فقد تم إعداد ملخص مختصر للبحث يوضح الأهداف والنتائج المتوقعة.

نتائج البحث:

- (1) تبين من خلال الدراسة أن للتعليم المدمج فاعلية عالية في تدريس الطلاب فقد تبين من خلال الدراسة أن التعليم المدمج يساهم في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة كما تبين أن للتعليم المدمج تأثير إيجابي على الطلاب من حيث حماسهم للمادة الدراسية وسعيهم للتعلم والحصول على أعلى تحصيل، وهي نتيجة تتفق مع دراسة الحميدي وآخرون (2023) التي توصلت الى فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالبات، كما تتفق النتيجة مع دراسة الحميدي وآخرون (2023) التي توصلت الى أنه يعمل على زيادة فاعلية التعليم، من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم، وزيادة إمكانية الوصول للمعلومات.
- (2) كما أشارت النتائج الى أن التعليم المدمج ييسر للطلاب اختيار الوسيلة المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم، سواء أكانت الكترونية أو تقليدية، من خلال الأنشطة الفردية أو التعاونية، وتبين أن التعليم المدمج يتيح التدريبات العملية والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية، وهي نتيجة تتفق مع دراسة الحميدي وآخرون (2023) التي توصلت الى أن التعليم المدمج ييسر للطلبة اختيار الوسيلة المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم، سواء أكانت الكترونية أو تقليدية، من خلال الأنشطة الفردية أو التعاونية، وأن هذا النظام يتيح التدريبات العملية والممارسة الفعلية للمهارات وتقديم التعزيز المناسب للأداء لتحقيق الأهداف التعليمية.
- (3) وتوصل البحث الى أن التعلم المدمج يعمل على زيادة فاعلية التعليم ، من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم، وزيادة إمكانية الوصول للمعلومات وهي نتيجة تتفق مع دراسة الحميدي وآخرون (2023) التي توصلت الى أنه يعمل على زيادة فاعلية التعليم، من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلم وبرنامج التعليم، وزيادة إمكانية الوصول للمعلومات، ويرى الباحث ان التعليم المدمج في أنه الخليط الأفضل بين التعليم التقليدي والالكتروني مما يعمل على تعزيز عملية التعلم والتعليم وتجنب جوانب الضعف في التعلم الالكتروني أو التعلم التقليدي، فهو الجمع بين أفضل تعلم تقليدي في الصفوف مع أفضل تعلم يقدمه التعليم الالكتروني مما يساهم في اكتساب ميزة التعليم التقليدي وفاعلية التعليم المتطور.
- (4) أشارت النتائج الى وجود معوقات لتطبيق التعليم المدمج بالتعليم وكان أهمها المعوقات البشرية التي تتطلب اجراء دورات تدريبية وتعليمية للمعلمين لتمكينهم من تطبيق التعليم المدمج بكفاءة وفاعلية وهي نتيجة تتفق مع دراسة عثمان (2023) التي توصلت الى وجود معوقات بشرية، أمام تطبيق التعليم المدمج.
- (5) كما اشارت النتائج الى وجود معوقات فنية وتكنولوجية حيث تبين من خلال الدراسة عدم وجود برامج تعليمية متخصصة في التعليم المدمج كما أن المناهج في مقررات التعليم لا تأخذ بعين الاعتبار التعليم المدمج في تدريسها وهي نتيجة تتفق مع دراسة عثمان (2023) التي توصلت الى المعوقات الفنية والتكنولوجية، والتربوية، والمالية والإدارية تشكل عائقاً أمام تطبيق التعليم المدمج.
- (6) كما تبين من خلال الدراسة ضعف معرفة المعلمين بطرق التعليم من خلال التعليم المدمج وضعف استخدام البرامج والتكنولوجيا الحديثة ونقص الدعم الفني عند الحاجة إليه وعدم قناعة بعض المعلمين بالتعليم المدمج، وهي نتيجة تتفق مع دراسة عثمان (2023) التي توصلت الى أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية هو ضعف معرفة المعلمين بهذه الاستراتيجية، ومحدودية استخدام الأدوات التكنولوجية.

التوصيات:

على ضوء النتائج توصل البحث الى التوصيات التالية:

- (1) ضرورة تغيير طرق طرح المادة العلمية في المدارس واعتمادها على الأنماط الحديثة في التعليم الحديث وتعزيز دافعية كلاً من أطراف العملية التعليمية للتعليم المدمج واعتماد التعلم المدمج كاستراتيجية تعليم بما يعزز قدرة الطلبة وتوجههم نحو التعلم بحماس مما يحسن من مستوى فهمهم للمادة ويعزز مستوى تحصيلهم الدراسي.
- (2) العمل زيادة الاهتمام بالتعليم المدمج في المدارس وتوفير الأدوات التعليمية المناسبة لتوظيف تلك الطريقة في التعليم لما لها من أثر فاعل في تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها. وخاصة من حيث التركيز على استخدام الفيديو لدعم العملية التعليمية، واستخدام الفصول الافتراضي، مواقع تعليم العلوم الإلكترونية، والمحادثات الصوتية.
- (3) إعطاء المعلمين دورات تدريبية لأهمية التعليم المدمج وطرق التدريس من خلاله وأدواته.
- (4) ضرورة توفير البنية التحتية التي تساعد في تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في المدارس.
- (5) العمل على تبني نظام حوافز فعال لمعلمي المدارس لتبني استراتيجيات التعليم المدمج.
- (6) كما توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتعلم المدمج في المدارس مع التركيز على طرق التعليم المدمج ومتطلباته ومدى قدرته على توسيع ادراك الطلبة وزيادة قدرتهم على الفهم العميق للمادة ومستوى حماسهم للتعلم والانتباه للدرس.

المراجع

المراجع العربية

- 1- إبراهيم، إيناس مشهور (2023). درجة استخدام التعلم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي قسبة السلط. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، 39(1)، 149-165.
- 2- إبراهيم، يارا (2021)، فاعلية برنامج قائم على التعلم النقال لتنمية مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات الإلكترونية التعليمية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على اتجاهاتهن نحو التعلم الذاتي الإلكتروني، *بحوث ودراسات الطفولة*، 3(6).
- 3- أبو الريش، إلهام (2013). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 4- أبو دنيا، محمد (2021)، تأثير التعلم المدمج "الهجين" باستخدام منصة "جوجل كلاس روم Google Classroom" على بعض نواتج التعلم لمهارة دفع الجلة، *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، 54(1).
- 5- أبو شاويس، عبد الله (2015)، تصور مقترح لتوظيف التعلم النقال في الجامعات الفلسطينية، *مجلة التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح*، 3(5).
- 6- أبو موسى، فتحي (2016)، استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات تجويد القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
- 7- أبو موسى، مفيد أحمد (2014)، التعلم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.
- 8- بدوي، أسماء (2021)، توظيف تطبيقات التعلم النقال في تطوير الأداء التقني والمعرفي لطلاب برنامج المكتبات والمعلومات: دراسة تجريبية، *مجلة بحوث كلية الآداب*، 32(126).
- 9- بدوي، محمد (2019)، فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر تكنولوجيا الحوسبة السحابية في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم النقال التعليمية والدافعية نحو التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، *مجلة كلية التربية*، 108(3).
- 10- البهنساوي، عبير، أبو رية، حنان وحمزة، أسماء (2022)، تصميم بيئة التعلم النقال لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في محتوى الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية*، 19(113).
- 11- حجازي، رحاب، عبد الحميد، عبد العزيز، عبد الكريم، منى وحكيم، رضا (2020)، فاعلية بعض تطبيقات التعلم النقال في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة كلية التربية النوعية*، 11(11).
- 12- الحججي، منال (2021)، الفصول الدراسية الذكية في بيئات التعلم المدمج بالتقنيات الحديثة، *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*، 4(3).
- 13- الحميدي، حسين عبد الله، والرشيدي، خالد محمد، وسالمين، راجحة سالمين، والبناي، فهد محمد (2023). فاعلية التعلم المدمج Blended Learning في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23(255)، 15-59.
- 14- خلف الله، محمد (2008)، فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، 21(82).
- 15- الدوسري، نوف عبد الوهاب (2022)، تحديات تطبيق التعليم المدمج وسبل التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية، مؤتمر تكنولوجيا التعليم واستراتيجية تطوير التعليم في مصر والوطن العربي 2030: الفرص والتحديات، المنعقد خلال الفترة 22-23 أكتوبر 2022، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

- 16- الزهراني، عبد العزيز والغملاس، خالد (2020)، فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، 36(4).
- 17- سعد، منى أحمد (2021). التخطيط لتطوير التعليم المدمج في مرحلة التعليم الأساسي. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر.
- 18- شعله، ماجدة (2022)، تأثير استخدام التعلم النقال على مستوى التحصيل المعرفي وأداء بعض مهارات هوكي الميدان للمبتدئين، المجلة العلمية لعلوم الرياضة بجامعة المنوفية، (2).
- 19- الشكعة، هناء مصطفى فارس (2016)، أثر استراتيجيات التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، الأردن.
- 20- الصقري، رابعة (2022)، معوقات تطبيق التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 10(2).
- 21- الصقري، رابعة بنت محمد (2022). معوقات تطبيق التعليم المدمج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 10(2)، 27-44.
- 22- عامر، طلال (2019)، فعالية استخدام التعلم المدمج في تقديم مقرر "تقنية المعلومات" لطلبة البرنامج التأسيسي واتجاهاتهم نحوه، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية - جامعة المنوفية، 6(17).
- 23- عبد الرحمن، عبد الله سعود (2016). أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلبة كلية العلوم الإسلامية وتنمية المفاهيم الفقهية لديهم. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، 1(69)، 309-331.
- 24- عبد الغني، محمد (2018)، فاعلية تطبيق التعلم النقال للشعر الجاهلي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- 25- عبد الله، ربيع، الشريف، إيمان وعلي، فاطمة (2022)، المستويات المعيارية لتصميم بيئات التعلم النقال الشخصية في ضوء النظرية الاتصالية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16(10).
- 26- عبيدات، أحمد (2013). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- 27- عثمان، أسماء (2023)، معوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين : دراسة ميدانية، المجلة العلمية لكلية التربية، 39(1).
- 28- الصراع، خلود ناصر، والزهراني، عبد العزيز بن علي (2023). واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل والتحديات التي تواجههن، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد (30).
- 29- عثمان، أسماء أحمد (2023). معوقات تطبيق التعليم المدمج بالتعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، 39(1)، 206-228.
- 30- علي، محمد وهادي، نايف (2022)، فاعلية تصميم بيئة التعلم النقال في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للطلبة ذوي أسلوب التعلم المستقل - المعتمد، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، 18(4).
- 31- عوض، حسني وأبو بكر، إياد (2012)، أثر استخدام نمط التعليم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة/فلسطين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2).
- 32- الغامدي، فوزية (2011)، أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- 33- الفهيد، تركي (2015). واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 34- المباريدي، أحمد والخولي، عبادة (2020)، مهارات توظيف تطبيقات التعلم النقال M-Learning اللازمة لطالب كلية التربية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(1).
- 35- محمود، خالد (2016)، استخدامات التعلم النقال في التعليم الجامعي في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة، *مجلة التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح*، 4(6).
- 36- محمود، مديحة فخري (2021). متطلبات تطبيق التعليم المدمج بجامعة حلوان. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(1)، 257-368.
- 37- مدقن، مصطفى (2020). واقع استخدام أساليب التدريس الحديثة في المؤسسات التربوية الجزائرية. رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.
- 38- المرشدي، عماد حسين والريبي، عباس حسين (2017). أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعتهم نحو مادة علم الاحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، 1(35).
- 39 المساي، وليد وموسى، عبد الله (2019)، واقع استخدام ومعوقات التعلم النقال لدى القائمين بالتدريس ببعض كليات التربية الرياضية بالجامعات المصرية، *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، (87).

المراجع الأجنبية

- 1- Almaiah, Mohammed, Alamri, Mahdi and Al-Rahmi, Waleed (2019), Applying the UTAUT Model to Explain the Students' Acceptance of Mobile Learning System in Higher Education, *IEEE Access*, (7).
- 2- Bath, Debra and Bourke, John (2010), Getting Started with Blended Learning, Griffith Institute for Higher Education, Griffith University, Australia.
- 3- Cracraft, Lindsey (2015), *Effect of Blending Learning on Student's Percent Increase in Assessment Scores*, Research Paper, State University Missouri, USA.
- 4- Kazu, Ibrahim and Demirkol, Mehmet (2014), Effect of Blended Learning Environment Model on High School Students' Academic Achievement, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1).
- 5- Kebualemang, G. K., & Mogwe, A. W. (2017). An empirical investigation into blended learning effects on tertiary students and students perceptions on the approach in Botswana. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(6), 187-197.
- 6- Kim, Won (2015), Towards a Definition and Methodology for Blended Learning, Blended Learning for Programming Courses: A Case Study of Outcome Based Teaching & Learning, Workshop on Blended Learning, The Hong Kong Web Society, United Kingdom.
- 7- Komilova, M. (2023). Digital Competences In Blended Learning. *Science and innovation*, 2(B2), 340-345.
- 8- Lin, Y. W., Tseng, C. L., & Chiang, P. J. (2016). The effect of blended learning in mathematics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 741-770.
- 9- National Education Association (2021). *Rethinking the Classroom for Blended Learning*. From the website <https://www.nea.org/> (retrieved in 25/6/2023).
- 10- Ceylan, V. & Kesici, A. (2017). Effect of blended learning to academic achievement, *Journal of Human Sciences* 14(1), 308-320.

بحث رقم 17

" درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة من وجهة نظر مشرفات العلوم بالمملكة العربية السعودية "

الأستاذ/عبير بنت يوسف عاشور قشقرى

باحثة دكتوراه

الأستاذ الدكتور المشارك: Popoola Karem Hamed

كلية التربية- جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة من وجهة نظر مشرفات العلوم بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة البحث من جميع مشرفات مادة العلوم اللاتي يعملن في (47) إدارة إشراف تربوي بإدارات التعليم للبنات في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (156) مشرفة تربوية، وتم إعداد استبانة تكونت من (30) مؤشراً توزعت بالتساوي على ثلاثة محاور لمجتمع المعرفة، هي: (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية، متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية، متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية)، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث من مشرفات العلوم عن كل محور من محاور الاستبانة تراوحت ما بين (3.49-5/3.63)، وجاءت جميع محاور الاستبانة "بدرجة متوسطة من التقدير"، إذ جاء محور "متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وبدرجة متوسطة من التقدير، تلاه محور "متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية"، بمتوسط حسابي (3.56) وبدرجة متوسطة من التقدير، وجاء ثالثاً محور "متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية"، بمتوسط حسابي (3.49) وبدرجة متوسطة من التقدير، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحاور الأداة (3.56) وبدرجة متوسطة من التقدير. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بتبني برنامج تدريبي لمشرفات العلوم يتضمن تطوير الوظائف الإشرافية بما يحقق متطلبات مجتمع المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الوظائف الإشرافية؛ مجتمع المعرفة؛ مشرفات العلوم.

Abstract

This study aimed to identify the degree of availability of supervisory jobs requirements within the knowledge society from the point of view of female science supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia.) Educational Supervisor, a questioner was prepared consisting of (30) indicators distributed evenly on three axes of the knowledge society, namely: (the requirements of supervisory jobs in achieving the assimilation of educational knowledge, the requirements of supervisory jobs in achieving the production of educational knowledge, the requirements of supervisory jobs in achieving the application of educational knowledge), The results showed that the arithmetic means of the estimates of the research sample members of the science supervisors for each of the questionnaire axes ranged between (3.49-3.63/5), and all the axes of the questionnaire came with a "medium degree of appreciation", as the axis of "the requirements of supervisory positions in achieving understanding Educational knowledge" ranked first with an arithmetic average of (3.63) and a medium degree of appreciation, followed by the axis "Requirements of supervisory positions in achieving the production of educational knowledge", with an arithmetic average of (3.56) and a medium degree of appreciation, and the third axis came "Requirements of supervisory positions in achieving the implementation of educational knowledge", with an arithmetic average of (3.49) and a medium degree of appreciation, and the total arithmetic mean of the tool axes was (3.56) with a medium degree of appreciation. In the light of these results, the researcher recommended the adoption of a training program for female science supervisors that includes the development of supervisory positions to meet the requirements of the knowledge society.

Keywords: supervisory job requirements, knowledge society, female science supervisors.

المقدمة:

تشهد الأنظمة التربوية المعاصرة في مختلف بلدان العالم تقدماً ملموساً في مستوى جودة الخدمات التربوية ضمن مجتمع المعرفة التي تقدمها للعملية التعليمية وللعاملين فيها من معلمين، وقيادات مدرسية، ومشرفين تربويين، وذلك بحثاً عن أفضل التجارب والخطط التربوية التي تساهم في تجويد التعليم من جميع مدخلاته ومخرجاته التربوية، حيث إن النظام التربوي بأجهزته المختلفة هو الجهة المعنية بتجويد التعليم وتطوير الوظائف الإشرافية، وتحسين مستوى الأداء للمعلم والطالب على حد سواء.

ويعتمد نجاح العملية التعليمية على جهود عديد من الفاعلين في العملية التعليمية من معلمين وإداريين ومشرفين الذين يسعون إلى ضمان تجويد مخرجات التعليم وتحقيق أهدافه وغاياته، كل وفقاً لتخصصه والأدوار المنوطة به، حيث تعد الوظائف الإشرافية إحدى الآليات الفاعلة التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، وذلك من أجل تشخيص واقع العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره ومعرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافه والعمل على حلها (الجهني، 2020).

وقد أحدثت مخرجات مجتمع المعرفة المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغييراً في العملية التربوية وفي أساليب متابعتها والإشراف عليها، نظراً للكُم الهائل من المعلومات ومصادرها المتاحة عبر شبكات الانترنت، والتي ساعدت على تكوين اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المعرفة والتقنية في العملية التربوية بكافة جوانبها الإدارية والإشرافية والتعليمية والإشرافية (Kisac & Budak, 2015).

ويمثل مجتمع المعرفة رافداً معرفياً واقتصادياً جديداً، إذ إن إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها يعد المحرك الرئيس لعملية النمو المستدام، ومن هذا المنطلق ركزت الأنظمة التربوية الحديثة على التعليم بكافة مدخلاته، للوصول إلى مخرجات تربوية نوعية قادرة على بناء وتوظيف المعرفة (سابو، 2019).

ويتكون مجتمع المعرفة من بنية تحتية قوامها شبكات الاتصالات وتقنياتها المتسارعة والمتطورة بشكل مذهل، وبنية معرفية معلوماتية متسارعة ومطرودة النمو بالتوازي مع التقنية المعرفية، حيث أصبح مجتمع المعرفة مثل تحدياً حقيقياً لجميع مجالات الحياة الاجتماعية والتربوية والثقافية والسياسية والاقتصادية (الشهري، 2019).

ومن خلال تتبع الأدب التربوي ذي الصلة بالوظائف الإشرافية ومهامها، يتضح أن معظم الأنظمة التربوية اهتمت بتجويدها وتطويرها، وذلك انسجماً مع ما يتطلبه الدخول إلى مجتمع المعرفة الذي أحدث تغييراً متسارعاً في كثير من المفاهيم والنظريات التربوية، مما زاد العبء على العاملين في حقل التعليم عامة والوظائف الإشرافية خاصة، من حيث التخطيط الاستراتيجي الفعال لمستقبل التربية والتعليم، وتهيئة الظروف للتواءم مع مجتمع المعرفة (Berryhil, & Linney. 2016). وفي هذا السياق، يؤكد خير الله والسعود (2018) أن على القائمين على الوظائف الإشرافية الاستفادة من توجهات مجتمع المعرفة في الحقل التربوي، والعمل على تحسين خبراتهم ومعارفهم التربوية وتجويدها لرفع جودة مخرجات التعليم.

وتأتي الوظائف الإشرافية في الصدارة أمام متطلبات مجتمع المعرفة، مما يفترض البدء بتطوير هذه الوظائف بما يتواءم مع مستجدات مجتمع المعرفة، ويساير متطلبات العصر وتحدياته التقنية والمعرفية (الشهري، 2019). وإزاء تلك المتطلبات يتوقع من مشرفات العلوم التحول من دور المشرف التقليدي الذي يعتمد على توجيه التعليمات للمعلمات ومراقبة الأداء، إلى دور فاعل يتماشى مع متطلبات مجتمع المعرفة القائم على البحث عن المعرفة وإنتاجها وتطبيقها (الغامدي، 2021).

وقد نفذت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مبادرات عديدة للتحول بالعملية التربوية إلى مجتمع المعرفة، إيماناً منها بأهمية تحول العملة التربوية وفق متطلبات مجتمع واقتصاد المعرفة، والذي أصبح مطلباً ضرورياً للعملية التربوية عامة وللوظائف الإشرافية خاصة (وزارة التعليم، 2019)، وذلك لأن الإشراف التربوي يمثل ركيزة أساسية في المنظومة التربوية لقيادة التطوير والتنمية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وبإمكانه أن يوفر قاعدة معرفية مناسبة للانطلاق في دعم وتعزيز الوظائف الإشرافية، وممارستها المهنية ذات الكفاءة العالية (أبو دلي، 2018)، لذا فإن الإشراف التربوي تكمن أدواره ووظائفه في أنه يمثل القيادة التربوية المبتكرة والبناء والمراقبة والداخلة للممارسات الإشرافية بمتطلبات مجتمع المعرفة (Lee & Choi, 2017).

وتقوم الوظائف الإشرافية في المملكة العربية السعودية على ثلاثة مستويات من التدخل، يتمثل الأول في الوزارة التي تضع الخطط العامة للوظائف الإشرافية على مستوى إدارات التعليم، أما الثاني فيكون على مستوى إدارات التعليم، من خلال إدارة الإشراف التربوي أو مركز الإشراف التربوي، وفيه يكون الإشراف شبه اليومي للمعلمين في مدارسهم. أما المستوى الثالث فهو الذي تتولاه الإدارة المدرسية ممثلة في مديرتها بالإشراف على المعلمين الذين يشتغلون معه في نفس المؤسسة التعليمية (الشهري، 2018).

الإحساس بمشكلة البحث

تنطلق مشكلة البحث من أهمية دور الوظائف الإشرافية في تجويد التعليم، وفي تحسن مستوى الأداء المهني والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، لا سيما وإن التوجهات الاستراتيجية للنظام التربوي في المملكة العربية السعودية تركز على بذل أقصى الجهود لتعزيز الاستثمار الأمثل في التعليم كمورد فاعل في عملية التنمية الشاملة للمجتمع السعودي، وذلك من خلال الاستفادة من مخرجات مجتمع المعرفة وتوظيفها في العملية التربوية بكافة قطاعاتها، سعياً إلى التميز والتطور وتقديم صورة مميزة للعملية التربوية والإشرافية ولتصبح قادرة على استيعاب متطلبات مجتمع المعرفة ودمج التقنية في الوظائف الإشرافية.

كما إن واقع الإشراف التربوي في الميدان يواجه مجموعة من المشاكل والتحديات التي قد تحول بينه وبين الغاية التي وضع من أجلها، أو على الأقل يجعل المطلوب منه لا يتحقق بشكل كامل، وهذا ما رصدته بعض الدراسات، كدراسة الجهني (2020) التي وجدت أن مشكلة انعدام أو ضعف التواصل والاتصال الإداري في المؤسسات التعليمية يحول دون تبادل فَعَال للمعلومات والبيانات الخاصة مع الإشراف التربوي من أجل الاستفادة منها وتدقيقها واتخاذ قرارات إجرائية بشأنها. كما إن هناك إشكاليات أخرى ترتبط بعدم الإشراف الفعلي للميدان في بناء خطط الوظائف الإشرافية لدى جهاز الوزارة، وانتهاء أثر الزيارات الإشرافية بمجرد انتهائها بسبب عدم المتابعة (الفتوخ، 2017). كما خلصت دراسة الغامدي (2021) إلى أن الإشراف التربوي يواجه بعض المعوقات، منها ما هو مرتبط بالجانب المالي من خلال قلة الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية، وعدم وجود تحفيز للمشرفين والمعلمين، ومنها ما هو تربوي ومهني يرتبط بضعف الكفاءة ومقاومة التغيير لدى البعض وقلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين.

وقد تولد الإحساس لدى الباحثة بمشكلة البحث من خلال عملها كمشرفة تربوية في إدارة تعليم جدة لأكثر من عشر سنوات، ومكلفة حالياً مديرة لإدارة الإشراف التربوي، ومن خلال اطلاعها على وظائف الإشراف، واللقاءات التربوية المتعددة والمنعقدة على مستوى وزارة التعليم وإدارة التعليم بجدة والتي تدعو جميعها للتحويل بالإشراف لمجتمع المعرفة، وجدت بعض أوجه القصور في آلية التنفيذ داخل مكاتب الإشراف التربوي، وكان هذا القصور واضحاً في الالتزام بمتطلبات التحويل لمجتمع المعرفة لدى مشرفات العلوم، واعتماده كمنهج للعمل عند ممارسة الوظائف الإشرافية، مما أدى لقصور واضح في بعض هذه الممارسات وفقاً لما تقتضيه متطلبات مجتمع المعرفة، مما تطلب البحث في ذلك. ومن خلال الاستناد إلى توجه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة (2030) نحو تحديث وتطوير التعليم والإشراف التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

وعطفاً على ما سبق، فمن خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي اهتمت بالبحث في الإشراف التربوي ضمن متطلبات مجتمع المعرفة، كدراسة (الرويلي، 2017؛ سابو، 2019؛ أبو دلي، 2018؛ الغامدي، 2021). والتي أشارت إلى أهمية تطوير الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، ووجود حاجة للإفادة من نتائج مجتمع المعرفة في تطوير الوظائف الإشرافية. ويمكن تحديد مشكلة البحث في وجود قصور في أداء الوظائف الإشرافية ضمن متطلبات مجتمع المعرفة لدى مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

تحدد عناصر مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة من وجهة نظر مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية من وجهة نظر مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية؟
2. ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية من وجهة نظر مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية؟
3. ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية من وجهة نظر مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية؟

هدف البحث

يهدف إلى تحديد درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، من حيث: استيعاب المعرفة التربوية، وإنتاجها، وتطبيقها، من وجهة نظر مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله، وتنقسم هذه الأهمية إلى:

أولاً: الأهمية النظرية

يعد هذا البحث من الدراسات القلائل على المستوى المحلي -حسب قراءات الباحثة- والذي يحاول تعرف درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتم المعرفة، كما تراها مشرفات العلوم في المملكة العربية السعودية، وتأمل الباحثة من هذا البحث إثراء الأدب التربوي ذي الصلة بتنمية الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، وأن يوجه أنظار القائمين على العملية الإشرافية نحو أهمية توظيف متطلبات مجتمع المعرفة والتقنية في الوظائف الإشرافية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية للبحث من حداثة موضوعه، وقلة الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال على مستوى المملكة العربية السعودية، -حسب قراءات الباحثة-، لذا، من المؤمل أن يستفيد القائمون على الإشراف التربوي في وزارة التعليم من هذا البحث في وضع الخطط والبرامج الواضحة للانتقال بالإشراف التربوي إلى مجتمع المعرفة، وتعزيز قدرة البحث عن المعرفة وتوليدها لدى المشرفين بشكل عام، ولدى مشرفات العلوم بشكل خاص، والإفادة منها في ممارسة الوظائف الإشرافية، كما تأمل الباحثة أن يساعد باحثين آخرين على الاستفادة من نتائجه وتوصياته، وفتح المجال أمام طلبة الدراسات العليا لإجراء دراسات مستقبلية جديدة في مجال الإشراف التربوي وطرق تطويره في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

الوظائف الإشرافية (Jobs Supervision Skills): وقصد بها "المهام والممارسات والأساليب الإشرافية التي تقوم بها مشرفات العلوم ضمن متطلبات مجتمع المعرفة، من حيث: استيعاب المعرفة التربوية، وإنتاجها، وتطبيقها، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية (الغامدي، 2012، ص 23). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من مشرفات العلوم على مؤشرات وأبعاد أداة البحث المستخدمة في البحث.

مجتمع المعرفة (Knowledge Society): ويقصد به: "المجتمع الذي يمتلك القدرة على تحديد المعلومات وإنتاجها ومعالجتها وتحويلها ونشرها وتطبيقها، من أجل خلق المعارف الضرورية للتنمية الإنسانية وتطبيقها وفق رؤية واضحة للمجتمع، وتزويد أفرادها بالتربية

الأساسية التي تمكنهم من التعلم الذاتي المستمر، واستخدام نماذج تعلم غير تقليدية، ومعاودة اكتساب معارف ومهارات جديدة تتطلبها الاحتياجات المتغيرة للقطاعات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية (Manuel, 2018, p, 23).

وإجرائيًا: هو المجتمع الذي يسعى لاكتساب المعرفة وإنتاجها ونشرها وتوظيفها في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والتربوية والاجتماعية والسياسية، مستخدمًا التقنية الرقمية وشبكات الاتصال لتنمية الفرد والمجتمع.

الإشراف التربوي (Educational Supervision): "عملية فنية منظمة ومخططة، تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي، من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانيات والظروف المناسبة للتدريس الجيد، الذي يؤدي إلى نمو الطلبة فكرياً ومهارياً ومعرفياً وقيماً، وتحقيق لهم الحياة التعليمية السليمة" (المهداوي، 2022، ص 7).

مشرفة العلوم (Female Science Supervisor): الموظفة المعنية من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتي تكلف بممارسة مهام الوظائف الإشرافية على معلمات العلوم في المراحل التعليمية المختلفة، بهدف تحسين الأداء التدريسي لمعلمات العلوم ومساعدتهن على النمو المهني المستمر، وتحسين مستوى تحصيل الطالبات في مادة العلوم، مستخدمة مجموعة من الأساليب الإشرافية التي تتناسب مع متطلبات عصر التقنية والمعرفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الوظائف الإشرافية:

يعد الإشراف التربوي أحد أهم عناصر نجاح العملية التعليمية، باعتباره يقدم خدمة مهنية وفنية للمعلمين، بهدف رفع مستوى أدائهم، وتحسين عمليتي التعلم والتعليم، وإحداث تغير في الموقف التعليمي بجميع عناصره، حيث أن الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تعاونية تعنى بالموقف التعليمي من حيث: التخطيط للتدريس والتقييم والإدارة الصفية والعلاقات الإنسانية والمنهاج الدراسي، وغير ذلك. ومع الاتساع غير المحدود للمعرفة وتنامي المعلومات والتقدم المتسارع في التقنية الرقمية والوسائط المتعددة للعملية التعليمية أصبح الميدان التربوي يواجه عدداً من التحديات، يأتي في طليعتها تفجر المعرفة الإنسانية في عالم معلوماتي سريع التغير، لهذا يحتاج الأمر تغييراً حقيقياً لكل النظم والأدوار، والممارسات التربوية والإشرافية (بني عيسى، 2017).

وقد عملت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في السنوات العشر الأخيرة على إحداث تغيرات في معظم جوانب العملية التربوية، وكان في مقدمتها تطوير وظائف الإشراف التربوي بكافة جوانبها، للوصول إلى إشراف تربوي مهني متميز يلبي حاجات المعلمين المستقبلية، ويحقق التكاملية بين أدوار المشرف التربوي المهنية والفنية والتطويرية والإدارية، واستثمار الطاقات والكفايات الإشرافية، لتقديم خدمة تربوية متميزة تنعكس على الأداء الصفّي للمعلم وللطالب (الحري، 2018).

وتشمل وظائف الإشراف التربوي جميع جوانب العملية التعليمية، والتي هي مجال عمله وميدانه، لذلك يعتبر المشرف التربوي ركيزة مهمة في تطوير نوعية التعليم، باعتباره الهدف الأول الذي يسعى لتحقيقه بكفاءة وفعالية، وإن أهم الوظائف التي يقوم بها هي التنمية المهنية للمعلم، وتحسين مهاراته التعليمية والأخذ بيده نحو التطور المستمر، ومساعدته على حل ما يعترضه من مشكلات، باعتباره أحد العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي، وذلك عن طريق تزويده بالخبرات التربوية اللازمة، وتفعيل هذه الخبرات والعمل على تبادلها، إضافة إلى أن الإشراف التربوي يقوم بعملية تفاعل إنسانية اجتماعية، تهدف إلى رفع مستوى المعلم مهنيًا إلى أعلى درجة ممكنة، ويقترّب هذا المفهوم من التعامل مع المعلم كمهني، وبخاصة عندما تتم عملية التفاعل بين المشرف والمعلم في جو من علاقات العمل المستندة للعلاقات الإنسانية والاجتماعية (المهداوي، 2022).

وقد طرحت في الحقل التربوي كثير من التعريفات للإشراف التربوي، وعلى الرغم من تعددها أو اختلافها، فإنها تهدف جميعاً إلى النهوض بعملية التعلم والتعليم من جميع مدخلاتها ومخرجاتها، وأجمعت معظمها، بأنه: "عملية تفاعل معرفي وإنساني واجتماعي تتم بين المشرف

والمعلم، بقصد تحسين أدائه، وأن الهدف النهائي من ذلك كله هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم (أبو عيادة وعبانة، 2016، ص 23). كما عرف، بأنه: "نشاط فني وإداري موجه يعتمد على دراسة الوضع التعليمي، بهدف خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لإطلاق قدراتهم ورفع مستوى قدراتهم ومهاراتهم المهنية، بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها" (الحتاملة، 2019، ص 316).

لذلك، يؤدي الإشراف التربوي مجموعة من الأدوار والوظائف التربوية الفنية والإدارية والإنسانية التي ينبغي القيام بها أثناء ممارسته لعمله الإشرافي، ومن أبرزها: التخطيط للعمل الإشرافي: وتشمل هذه الوظيفة مهارات تخطيط وتطوير المناهج، وتطوير رؤية مستقبلية للمنهج تراعي ميول ورغبات الطلبة، والتطبيقات التربوية للتعلم مدى الحياة، وفهم التصنيفات التعليمية لأهداف التعلم، والموضوعات، والعمليات، وفهم نظريات المعرفة، والتعلم والتعليم وأهميتها في الحقل التربوي، وفهم مراحل النمو والتطور للأطفال والمراهقين، وإعداد مناهج تعليمية مناسبة لجميع المراحل التعليمية، وتوظيف الوسائل المساعدة لإشباع الحاجات التعليمية الحالية والمستقبلية للطلبة، وتطوير عمليات التجديد المنظمة لمحتوى المنهج، بشكل يناسب الخصائص النمائية من الجوانب المختلفة للطلبة (بني عيسى، 2017).

مجتمع المعرفة:

تتمثل المعرفة بالمجتمع الذي نشر المعرفة عبر مستحدثات التكنولوجيا والاتصالات الحديثة، وإنتاجها من خلال مراكز بحثية متعددة، والتوظيف في جميع مجالات النشاط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والسياسية (الخلفة، 2019). وعرف بأنه "مجتمع قائم على الحصول على المعرفة والمعلومات والعمل على توظيفها، ونشرها من خلال الاعتماد على التطور والتقدم التكنولوجي، ويشمل مجموعة من الأفراد الذين تتلاقى اهتماماتهم، وجمع المعرفة المتعلقة بهذه الاهتمامات، وإضافة عديد من الأفكار إليها، وبذلك، إضافة معرفة جديدة إلى المعرفة المكتسبة سابقا من خلال الإدراك والتعلم والتفكير (عطوان، 2017، ص 198).

ووفقاً لتعريف الذي ذكرته الغفير (2018)، فهو مجتمع تكنولوجي معرفي تتوفر فيه الكفاءة والخبرة، تسمح للأفراد بالمشاركة الفعالة في إنتاج المعرفة واعتمادها واستثمار مواردها المادية والبشرية من خلالها، بالاعتماد على أساس علمي منهجي لجعلها متاحة بسهولة ويسر، وقاعدة بيانات متجددة تتيح للأفراد ممارسة أدوارهم المطلوبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. كما يشير مصطلح مجتمع المعرفة وفقاً لمنظمة الشراكة من أجل مجتمع المعرفة إلى مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في مجتمع المعرفة، مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل (الخليفة، 2019، ص 72). ويرى الحري (2018، ص 94) بأن متطلبات مجتمع المعرفة تتمثل في "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد الأفراد للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا".

ويمكن القول إن مجتمع المعرفة يمثل رافداً معرفياً واقتصادياً جديداً لإنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها، ومن هذا المنطلق ركزت رؤية المملكة (2030) على تطوير التعليم بكافة مداخلاته، للوصول إلى مخرجات تربوية نوعية قادرة على بناء وتوظيف المعرفة (القرني، 2018)، حيث تعد المنظومة التربوية المتكاملة ركيزة أساسية لمجتمع المعرفة، فمجتمع المعرفة هو المجتمع الذي يسهم في إنتاج المعرفة وتطويرها، والاستفادة منها وحسن استعمالها وتوظيفها، وهو المجتمع الذي تتشكل مقوماته من نشر العلم والمعرفة والتقنية وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة عالية في شتى المجالات، وبالتالي يكون إنتاج المعرفة واستغلالها وتوظيفها في البرامج والمخططات لأغراض تنمية وجعلها من الأهداف العامة التي يسعى المجتمع لتحقيقها (الخليفة، 2019).

ولا شك إن من أهم ملامح التطور الذي شهدته المملكة العربية السعودية خلال العقدين الأخيرين يتمثل في الاهتمام بالتحول إلى ما يعرف بمجتمع المعرفة، وما صاحبه من تقدم كبير في استثمار التقنية، وتطوير الخبرات البشرية ورفع كفاءتها ومهاراتها كأساس للتنمية الوطنية الشاملة (سابو، 2019).

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة لدى المشرفين التربويين عامة، ولدى مشرفات العلوم خاصة، فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بالبحث في الإشراف التربوي من زوايا متنوعة، فقد اختصت دراسة القفعي (2014) بتعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرف التربوي في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الباحة. وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين بمنطقة الباحة وعددهم (120) مشرفاً، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة. بينت نتائج الدراسة وجود عدد كبير من الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة بمنطقة الباحة يختلف محاورها من حيث توليد المعرفة والتدريب المستمر أثناء الخدمة، والتعرف على طرق التفكير الإبداعية، والتدرب على استخدام أسلوب حل المشكلات.

وهدف دراسة الحربي (2016) إلى بناء تصور مقترح لتفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة مكونة من محورين رئيسين، أحدهما يتناول خطوات تفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، والثاني يتناول خطوات تفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (60) قيادة عليا، و (280) مشرفة تربوية بإدارات التربية والتعليم بمكة المكرمة وجدة والطائف والقفزة والليث. وبينت النتائج أن استجابات عينة الدراسة من القيادات العليا والمشرفات التربويات حول أهمية الخطوات المقترحة لتفعيل الوظائف في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة كانت بدرجة مرتفع جداً، وكانت استجابات عينة الدراسة حول إمكانية تطبيق الخطوات المقترحة لتفعيل الوظائف في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة بدرجة مرتفعة.

أما دراسة الرويلي (2017) فهدفت إلى معرفة درجة تطبيق المهارات التقنية في وظائف الإشراف التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة على عينة تكونت من (61) مشرفاً ومشرفة في مدينة عرعر في منطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. وبينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المهارات التقنية في وظائف الإشراف التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة لدى المشرف التربوي "متدنية"، وفي مجال استخدام الأجهزة التعليمية الحديثة (متوسطة).

وكرزت دراسة عطوان (2017) على الكشف عن مستوى ممارسات مشرفي مادة العلوم لوظائفهم الإشرافية في ضوء مجتمع المعرفة، واتبعت المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة تكونت من (22) مشرفاً ومشرفة، وبينت الدراسة وجود مستوى متوسطاً من الممارسة لمتطلبات مجتمع المعرفة.

وفي دراسة أجراها أبو دلي (2018) حاولت الكشف عن تأثير مجتمع المعرفة وخصائصه في كفايات ووظائف الإشراف التربوي ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات والتي تم توزيعها على عينة تكونت من (83) مشرفاً ومشرفة، وأظهرت النتائج أن درجة تأثير مجتمع المعرفة وخصائصه في كفايات ووظائف الإشراف التربوي متوسطة، وأن الإشراف التربوي ما زال بحاجة إلى توفير متطلبات مجتمع المعرفة التقنية والمعلوماتية في وظائفه الإشرافية المختلفة لإحداث تغييرات في الإشراف التربوي من حيث: وظائفه وأهدافه، ومحتواه، وأساليبه.

وحاولت دراسة الحتاملة (2019) تعرف درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لمتطلبات مجتمع المعرفة في العملية التربوية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (33) مؤشراً معرفياً على عينة تكونت من (80) مشرفاً ومشرفة، وبينت النتائج أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمتطلبات مجتمع المعرفة والتقنية في العملية التربوية منخفضة.

وسعت دراسة الزبير (2019) إلى الخروج بتصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي وفي ضوء مجتمع المعرفة، واتبعت المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة تكونت من (28) مؤشراً توزعت على بعدي الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي، ومتطلبات مجتمع المعرفة على عينة تكونت من (42) مشرفاً ومشرفة، وبينت النتائج أن درجة تطبيق المشرفين التربويين لمتطلبات الوظائف الإشرافية في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي ومجتمع المعرفة منخفضة، وخرجت الدراسة بوضع تصور مقترح لمعالجة ذلك.

وحاولت دراسة سابو (2019) تعرف دور مشرفات العلوم في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، واتبعت المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة تكونت من (30) فقرة على عينة تكونت من (12) مشرفة من مشرفات العلوم، وبينت النتائج أن دور المشرفات التربويات في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمجدة يتحقق بدرجة متوسطة.

وفي دراسة أجرتها الغفير (2020) بهدف معرفة درجة تفعيل متطلبات البحث التربوي ضمن مجتمع المعرفة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (39) مؤشراً موزعة على ثلاثة أبعاد للبحث التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (52) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمشق، وبينت النتائج أن عينة الدراسة تولي اهتماماً كبيراً بتطبيق متطلبات البحث التربوي ضمن مجتمع المعرفة.

واستهدفت دراسة الغامدي (2021) تعرف واقع تطبيق متطلبات مجتمع المعرفة في الوظائف الإشرافية بإدارة التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (92) مشرفاً ومشرفة، وتم تطبيق استبانة لجمع البيانات تكونت من (36) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق متطلبات مجتمع المعرفة في الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية مرتفعة، إلا إن هناك بعض المعوقات التقنية التي تحد من إمكانية تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي.

مما سبق عرضه من دراسات، يتضح أهمية تنمية الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، حيث تبين أن معظم الدراسات اهتمت بالبحث في تطوير وظائف الإشراف التربوي ضمن مجتمع المعرفة من زوايا متنوعة، وتتقاطع تلك الدراسات بشكل أو بآخر مع البحث الحالي، من حيث تناولها للإشراف التربوي أو للقيادة التربوية، إلا إن لكل منها موضوعها البحثي الخاص. فقد اهتمت دراسة الرويلي (2017) بالبحث في درجة تطبيق المهارات التقنية في الإشراف التربوي. أما دراسة أبو دلي (2018)؛ سابو (2019)؛ الغامدي (2021). فاهتمت بتعرف درجة تأثير متطلبات مجتمع المعرفة في الوظائف الإشرافية، وواقع تطبيقها. وامتاز البحث الحالي عن تلك الدراسات في تناوله الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة لدى مشرفات العلوم في المملكة العربية السعودية. وقد أفاد البحث من الدراسات السابقة في بناء أدبه النظري، وإعداد أدواته، واختيار المنهج المناسب لتطبيقه.

منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتقديرات عينة البحث حول مؤشرات أداة البحث ومحاورها وعلى الأداة الكلية.

حدود البحث

الحدود البشرية: طبقت أدوات البحث على مشرفات مادة العلوم بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2022/2023م.

الحدود المكانية: طبقت أدوات البحث في إدارات التعليم ومدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبقت أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022م.

الحدود الموضوعية: تتمثل في الوظائف الإشرافية اللازمة ضمن متطلبات مجتمع المعرفة لدى مشرفات العلوم في المملكة العربية السعودية.

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع البحث من جميع مشرفات مادة العلوم اللاتي يعملن في (47) إدارة إشراف تربوي للبنات بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن حوالي (156) مشرفة علوم، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، تكونت عينة البحث من جميع مشرفات مادة العلوم اللاتي يعملن في (47) إدارة إشراف تربوي للبنات بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (156) مشرفة لمادة علوم، حسب التقرير الإحصائي لإدارة الإشراف التربوي - بنات بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعام 2022م.

أداة البحث

تم إعداد أداة البحث وذلك من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث، كدراسة (الرويلي، 2017، سابو، 2019، الجهن، 2020، الغفير، 2020؛ الغامدي، 2021). وتكونت من (30) مؤشراً توزعت

بالتساوي في ثلاثة محاور للوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، وهي: (متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية، متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية، متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية).

صدق أداة البحث

للتحقق من صدق الأداة، استخدمت الباحثة صدق المحتوى، والصدق البنائي، وذلك على النحو الآتي:

أ. الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرض صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإشراف التربوي وتكنولوجيا المعلومات من أساتذة الجامعات السعودية، لأخذ آرائهم حول صدقها الظاهري؛ لتعرف مدى مناسبة أداة البحث من عدمها، وصدق المفهوم؛ لتعرف مناسبة المفاهيم الواردة في مؤشرات الاستبانة، وصدقها العملي؛ لتعرف مدى ارتباط مؤشرات الاستبانة بمحاورها، وارتباط محاورها بخصائص ومواصفات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، بالإضافة إلى وضوح مؤشرات، وسلامتها اللغوية، وقد طلب من السادة المحكمين الحذف أو الإضافة أو التعديل مع التبرير، وبعد أن قاموا مشكورين بالتحكيم أجرت الباحثة التعديلات في ضوء آراء المحكمين وتصميم الاستبانة في صورتها النهائية.

ب. الصدق البنائي

تم استخراج مؤشرات الصدق البنائي لمؤشرات الأداة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (20) مشرفة تربوية من إدارات التعليم، وذلك لتعرف مدى صلاحيتها لتطوير الوظائف الإشرافية لمشرفات العلوم في المملكة العربية السعودية ضمن متطلبات مجتمع المعرفة. حيث تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين كل مؤشر والمحور الذي ينتمي إليه، ومع الأداة الكلية، وبينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مؤشرات الاستبانة مع محاورها تراوحت بين (0.48-0.57)، وبين (0.44-0.57) مع الأداة الكلية، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، مما يدل على وجود معامل ارتباط قوي لفقرات الأداة مع محاورها ومع الأداة الكلية.

الثبات

لحساب ثبات الأداة، تم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ (Cronbach alpha)، وطريقة إعادة تطبيقها على العينة الاستطلاعية وهي نفس العينة التي طبق عليها التطبيق الأول، وذلك بفصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني، وتراوحت قيم معامل الثبات للمحاور بين (0.84 - 0.88)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.86)، مما يشير إلى تمتعها بمعاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) التالية:

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معاملات الثبات والصدق للاستبانة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة البحث على مؤشرات ومحاور الأداة وعلى الأداة الكلية.
- ولأغراض التحليل الإحصائي أعطت الباحثة الدرجات التالية لمؤشرات أداة البحث وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، بدرجة منخفضة جداً (1) درجة، بدرجة منخفضة (2)، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة مرتفعة (4)، بدرجة مرتفعة جداً (5). وتم تقسيم التقديرات من (5 - 1) إلى 3 فئات متساوية الطول، أي بطول 1.33 وبذلك: يعتبر المتوسط الحسابي ذو درجة منخفضة إذا قل عن 2.33. والمتوسط الحسابي ذو درجة متوسطة إذا تراوح بين 2.34 - 3.67. والمتوسط الحسابي ذو درجة مرتفعة إذا زاد عن 3.68 - 5.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة من وجهة نظر مشرفات العلوم بالمملكة العربية السعودية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث على محاور أداة البحث وعلى الأداة الكلية، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث على محاور الأداة والأداة الكلية مرتبة تنازلياً

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
1	متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية.	3.63	0.78	1	متوسطة
2	متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية.	3.56	0.79	2	متوسطة
3	متطلبات الوظائف الإشرافية في تطبيق المعرفة التربوية.	3.49	0.79	3	متوسطة
	الكلية	3.57	0.76		متوسطة

يتضح من الجدول (1) أن قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث من مشرفات العلوم عن كل محور من محاور الأداة تراوحت بين (3.63-3.49)، حيث جاء محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63)، وبدرجة تقييم متوسطة، تلاه محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية)، بمتوسط حسابي (3.56)، وبدرجة تقييم متوسطة، بينما جاء محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية) بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (3.49)، وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات عينة البحث على الأداة الكلية (3.57)، وبدرجة تقييم كلية متوسطة.

وتؤكد هذه النتيجة الأهمية الكبيرة لهذه المحاور لتحديد متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية للمحاور، يلاحظ أن درجة الأهمية لهذه المحاور كانت متقاربة إلى حد ما، مما يدل على أن مشرفات العلوم في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية يدركن متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية بشكل متوسط، كما إنهن يحققن متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية، و متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية وبشكل متوسط أيضاً. ووفق الترتيب التنازلي لها يلاحظ أن أعلى درجة أهمية للوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة كانت لمحور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية)، ثم جاء في المرتبة الثانية محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية)، بينما جاء بالمرتبة الثالثة محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تمتع عينة البحث من مشرفات العلوم بمؤهلات علمية وتربوية عالية، إضافة إلى اطلاعهن المستمر على المستجدات التربوية في مجال الوظائف الإشرافية، وتمتعن بمهارات إدارية وإشرافية ومعرفية تمكنهن من تحديد متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة. وهذا ينسجم مع دراسة (الرويلي، 2017؛ أبو دلي، 2018؛ سابو، 2019؛ الغفر، 2020؛ الجهني، 2020؛ الغامدي، 2021) والتي بينت أهمية تنظيم متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة.

الإجابة عن الأسئلة الفرعية:

نتائج السؤال الفرعي الأول: ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية من وجهة نظر مشرفات العلوم بالمملكة العربية السعودية؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث عن مؤشرات محور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية، والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث على مؤشرات محور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
7	1	التمكن من مهارات الحاسوب واستخدام البرامج الحاسوبية المختلفة.	3.80	0.64	مرتفعة
4	2	إتقان مهارات التعامل التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات في مجال الوظائف الإشرافية.	3.77	0.68	مرتفعة
1	3	التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة المضمنة في المكتبات الورقية والإلكترونية.	3.74	0.70	مرتفعة
8	4	استيعاب التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال الوظائف الإشرافية في مجتمع المعرفة.	3.72	0.72	مرتفعة
2	5	إتقان مهارات العمل في فريق بحثي بوصف المعرفة ضمن مجتمع المعرفة تعاونية وتشاركية.	3.62	0.74	متوسطة
10	6	التنمية العلمية المستمرة لسرعة التكيف والتفاعل الإيجابي مع متغيرات مجتمع المعرفة.	3.60	0.79	متوسطة
3	7	المشاركة في أنشطة تقاسم المعرفة التربوية من خلال المنتديات والملتقيات الفكرية.	3.55	0.84	متوسطة
5	8	استيعاب الوظائف الإشرافية المستحدثة ضمن مجتمع المعرفة، مثل المعرفة التشاركية، رأس المال الفكري، وغيرها.	3.54	0.86	متوسطة
6	9	إتقان إحدى اللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية بوصفها اللغة السائدة في مجتمع المعرفة.	3.52	0.88	متوسطة
9	10	التواصل العلمي على المستوى المحلي والدولي بإقامة علاقات علمية مع مراكز الأبحاث المتقدمة.	3.42	0.92	متوسطة
		الكلي	3.63	0.78	متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث من مشرفات العلوم على مؤشرات محور "متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية"، تراوحت بين (3.42-3.80)، وقد تبين أن (4) مؤشرات من هذا المحور تمارس بدرجة مرتفعة من قبل مشرفات العلوم، و (6) مؤشرات تمارس بدرجة متوسطة. وقد جاء المؤشر رقم (7) بالمرتبة الأولى ونصه: "التمكن من مهارات الحاسوب واستخدام البرامج الحاسوبية المختلفة"، بمتوسط حسابي (3.80)، وبدرجة مرتفعة من التقييم، في حين جاء المؤشر رقم

(9)، والذي نصه: "التواصل العلمي على المستوى المحلي والدولي بإقامة علاقات علمية مع مراكز الأبحاث المتقدمة"، بالمرتبة الأخيرة من بين مؤشرات هذا المحور، وبمتوسط حسابي (3.42)، وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية (3.63) وبدرجة تقييم كلية متوسطة.

وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على مؤشرات محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق استيعاب المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة)، يتبين أن كل مؤشر من هذا المحور يحدد درجة الأهمية لكل مطلب من متطلبات الوظائف الإشرافية لتحقيق استيعاب المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة، وأن أهم (4) متطلبات وفق آراء العينة تتمثل وفق الترتيب التنازلي في (التمكن من مهارات الحاسوب واستخدام البرامج الحاسوبية المختلفة، وفي إتقان مهارات التعامل التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات في مجال الوظائف الإشرافية، وفي التعامل مع مصادر المعرفة المختلفة المضمنة في المكتبات الورقية والإلكترونية، وفي استيعاب التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال الوظائف الإشرافية في مجتمع المعرفة).

ويلاحظ أن هناك تقارباً بين وجهات نظر عينة البحث حول هذه المتطلبات. مما يشير إلى أن مشرفات العلوم يمتلكن القدرة والخبرة اللازمة لتحديد متطلبات الوظائف الإشرافية لتحقيق استيعاب المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (الليثاني، 2010؛ الغامدي، 2013؛ آل رفعة، 2013؛ الغامدي، 2021). والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة متطلبات إنتاج وتوليد المعرفة في الوظائف الإشرافية كبيرة. وتختلف مع نتيجة دراسة (الشوابكة، 2014؛ شاهين، 2014؛ عطوان، 2015؛ الرويلي، 2017؛ أبو دلي، 2018؛ الحتملة، 2019). والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة متطلبات إنتاج وتوليد المعرفة في الوظائف الإشرافية تتراوح بين منخفضة ومتوسطة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني: ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية من وجهة نظر مشرفات العلوم بالملكة العربية السعودية؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث عن مؤشرات محور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث على مؤشرات محور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
13	1	الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل إنتاج المعرفة في مجال الوظائف الإشرافية والحصول عليها.	3.82	0.62	مرتفعة
17	2	مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجال الوظائف الإشرافية.	3.76	0.70	مرتفعة
20	3	معالجة القضايا والموضوعات التربوية التي تسهم في بناء وتطوير الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة.	3.75	0.72	مرتفعة
11	4	إجراء الأبحاث التي تشخص كفاءة الوظائف الإشرافية وتطويرها ضمن مجتمع المعرفة.	3.70	0.74	مرتفعة
19	5	الربط بين البحوث الأساسية والتطبيقية لبناء القدرة على الإبداع والتجديد في منظومة المعرفة بالوظائف الإشرافية.	3.68	0.75	مرتفعة
15	6	تأسيس حاضنات للمعرفة لاستقبال الأفكار في مجال الوظائف	3.58	0.82	متوسطة

الرقم	الرتبة	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
		الإشرافية وتحويلها إلى مشروعات ومهام عمل إشرافية.			
12	7	إنشاء قاعدة بيانات للبحث والتطوير التربوي وقياس مدى تفاعلها مع واقع الوظائف الإشرافية ومتطلبات مجتمع المعرفة.	3.55	0.84	متوسطة
12	8	استخدام مدخل الدراسات المستقبلية لاستشراف مستقبل بعض جوانب الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة.	3.41	0.88	متوسطة
18	9	النشر العلمي على المستوى المحلي والدولي بوصفه مقومًا لدعم إنتاج المعرفة التربوية في مجتمع المعرفة.	3.22	0.92	متوسطة
16	10	تكوين مركز بحثي تشاركي للإشراف التربوي يشجع المشرفات على إنتاج المعرفة التربوية على المستوى المحلي والإقليمي.	3.11	0.94	متوسطة
		الكلية	3.56	0.79	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث من مشرفات العلوم على مؤشرات محور "متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية"، تراوحت بين (3.11-3.82)، وقد تبين أن (5) مؤشرات من هذا المحور تمارس بدرجة مرتفعة من قبل مشرفات العلوم، و (5) مؤشرات تمارس بدرجة متوسطة. وقد جاء المؤشر رقم (13) بالمرتبة الأولى ونصه: "الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل إنتاج المعرفة في مجال الوظائف الإشرافية والحصول عليها"، بمتوسط حسابي (3.82)، وبدرجة مرتفعة من التقييم، في حين جاء المؤشر رقم (16)، والذي نصه: "تكوين مركز بحثي تشاركي للإشراف التربوي يشجع المشرفات على إنتاج المعرفة التربوية على المستوى المحلي والإقليمي"، بالمرتبة الأخيرة من بين مؤشرات هذا المحور، وبمتوسط حسابي (3.11)، وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية (3.56) وبدرجة تقييم كلية متوسطة. وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على مؤشرات محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق إنتاج المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة)، يتبين أن كل مؤشر من هذا المحور يحدد درجة الأهمية لكل مطلب من متطلبات الوظائف الإشرافية لتحقيق إنتاج المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة، وأن أهم (5) متطلبات وفق آراء العينة تتمثل وفق الترتيب التنازلي في (الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل إنتاج المعرفة في مجال الوظائف الإشرافية والحصول عليها، وفي مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية للاتجاهات التربوية الحديثة في مجال الوظائف الإشرافية، وفي معالجة القضايا والموضوعات التربوية التي تسهم في بناء وتطوير الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة، وفي إجراء الأبحاث التي تشخص كفاءة الوظائف الإشرافية وتطويرها ضمن مجتمع المعرفة، وفي الربط بين البحوث الأساسية والتطبيقية لبناء القدرة على الإبداع والتجديد في منظومة المعرفة بالوظائف الإشرافية). ويلاحظ أن هناك تقارباً بين وجهات نظر عينة البحث حول هذه المتطلبات. مما يشير إلى أن مشرفات العلوم يمتلكن القدرة والخبرة اللازمة لتحديد متطلبات الوظائف الإشرافية لتحقيق إنتاج المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحياني، 2010؛ الغامدي، 2013؛ آل رفة، 2013؛ الغامدي، 2021). والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة متطلبات توظيف ونشر المعرفة في الوظائف الإشرافية كبيرة. وتختلف مع نتيجة دراسة (الشوابكة، 2014؛ شاهين، 2014؛ عطوان، 2015؛ الرويلي، 2017؛ أبو دلي، 2018؛ الحتملة، 2019). والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة متطلبات إنتاج توظيف ونشر المعرفة في الوظائف الإشرافية تتراوح بين منخفضة ومتوسطة.

نتائج السؤال الفرعي الثال: ما درجة توافر متطلبات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية من وجهة نظر مشرفات العلوم بالمملكة العربية السعودية؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث عن مؤشرات محور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية، والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث على مؤشرات محور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية مرتبة تنازلياً

رقم	الرتبة	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
23	1	وجود معايير تلتزم بها المشرفة لتحقيق الارتباط بين نتائج البحث التربوي وواقع الوظائف الإشرافية.	3.84	0.65	مرتفعة
28	2	توظيف الإدارة الإلكترونية في نشر المعرفة والمعلومات المتعلقة بالوظائف الإشرافية.	3.78	0.67	مرتفعة
24	3	تكوين اتجاهات إيجابية لدى المشرفات نحو مخرجات البحث التربوي وقدرتها على تحقيق مجتمع المعرفة.	3.74	0.69	مرتفعة
27	4	رفد وزارة التعليم بأبحاث تربوية تعالج مشكلات الإشراف التربوي ضمن متطلبات مجتمع المعرفة.	3.72	0.72	مرتفعة
25	5	بناء هيكل تنظيمي يساعد للوصول لإدارة فعالة للمعرفة.	3.70	0.74	مرتفعة
30	6	توظيف المعرفة التربوية التي تم التوصل إليها بحثياً إلى تطبيقات عملية تفيد في تطوير الوظائف الإشرافية.	3.68	0.78	مرتفعة
21	7	المراجعة والتقييم المستمر للبحوث التربوية في ضوء احتياجات الوظائف الإشرافية ضمن مجتمع المعرفة.	3.62	0.84	متوسطة
22	8	توجيه بحوث الإشراف التربوي من أجل نقل المعرفة واستخدامها وتوليدها لربط مخرجات الإشراف التربوي مع مجتمع المعرفة.	3.44	0.88	متوسطة
26	9	توظيف نتائج البحوث التربوية في صنع القرارات المتعلقة بالوظائف الإشرافية لجعلها أكثر ملاءمة مع مجتمع المعرفة ومتطلباته.	3.18	0.94	متوسطة
29	10	تأسيس مجتمع معرفة محلي للوظائف الإشرافية ينطلق من ثوابت الثقافة التربوية الوطنية وينفتح على الثقافات التربوية الأخرى.	2.14	0.96	منخفضة
		الكلي	3.49	0.79	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث من مشرفات العلوم على مؤشرات محور "متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية"، تراوحت بين (3.84-2.14)، وقد تبين أن (6) مؤشرات من هذا المحور تمارس بدرجة مرتفعة من قبل مشرفات العلوم، و (3) مؤشرات تمارس بدرجة متوسطة، ومؤشر واحد ظهر بدرجة منخفضة. وقد جاء المؤشر رقم (23) بالمرتبة الأولى ونصه: "وجود معايير تلتزم بها المشرفة لتحقيق الارتباط بين نتائج البحث التربوي وواقع الوظائف الإشرافية"، بمتوسط حسابي

(3.84)، وبدرجة مرتفعة من التقييم، في حين جاء المؤشر رقم (29)، والذي نصه: " تأسيس مجتمع معرفة محلي للوظائف الإشرافية ينطلق من ثوابت الثقافة التربوية الوطنية وينفتح على الثقافات التربوية الأخرى"، بالمرتبة الأخيرة من بين مؤشرات هذا المحور، وبمتوسط حسابي (2.14)، وبدرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحور متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية (3.49) وبدرجة تقييم كلية متوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن مشرفات العلوم يدركن أهمية متطلبات الوظائف الإشرافية لتحقيق تطبيق المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة، وتأثيرها الإيجابي في تنمية وتطوير وظائفهن الإشرافية، من حيث: تطبيق برامج إشرافية تدريبية للمعلمات، وفي تنفيذ البرامج والدورات التدريبية في صورة برمجيات مدججة أو مطبوعة، وفي استخدام خدمات الاتصال التزامنية واللاتزامنية في إقامة الندوات التربوية، وغير ذلك من تأثيرات إيجابية لتطبيق متطلبات مجتمع المعرفة في الوظائف الإشرافية.

وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على مؤشرات محور (متطلبات الوظائف الإشرافية في تحقيق تطبيق المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة)، يتبين أن كل مؤشر من هذا المحور يحدد درجة الأهمية لكل مطلب من متطلبات الوظائف الإشرافية لتحقيق تطبيق المعرفة التربوية ضمن مجتمع المعرفة، وأن أهم (6) متطلبات وفق آراء العينة تتمثل وفق الترتيب التنازلي في (وجود معايير تلتزم بها المشرفة لتحقيق الارتباط بين نتائج البحث التربوي وواقع الوظائف الإشرافية، وفي توظيف الإدارة الإلكترونية في نشر المعرفة والمعلومات المتعلقة بالوظائف الإشرافية، وفي تكوين اتجاهات إيجابية لدى المشرفات نحو مخرجات البحث التربوي وقدرتها على تحقيق مجتمع المعرفة، ومن خلال رفد وزارة التعليم بأبحاث تربوية تعالج مشكلات الإشراف التربوي ضمن متطلبات مجتمع المعرفة، وفي بناء هيكل تنظيمي يساعد للوصول لإدارة فعالة للمعرفة، وفي توظيف المعرفة التربوية التي تم التوصل إليها بحثيًا إلى تطبيقات عملية تفيد في تطوير الوظائف الإشرافية).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحياني، 2010؛ الغامدي، 2013؛ آل رفعة، 2013؛ الغامدي، 2021). والتي أشارت إلى أن درجة تأثير متطلبات مجتمع المعرفة في تنمية الوظائف الإشرافية كبيرة. وتختلف مع نتيجة دراسة (الشوابكة، 2014؛ شاهين، 2014؛ عطوان، 2015؛ الرويلي، 2017؛ أبو دلي، 2018؛ الحتاملة، 2019). والتي أشارت إلى أن درجة تأثير متطلبات مجتمع المعرفة في تنمية الوظائف الإشرافية تتراوح بين منخفضة ومتوسطة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. تبني برنامج تدريبي لمشرفات العلوم يتضمن تطوير الوظائف الإشرافية بما يحقق متطلبات مجتمع المعرفة.
2. توجيه اهتمام مشرفات ومعلمات العلوم نحو ممارسة الوظائف الإشرافية من خلال تطبيق متطلبات مجتمع المعرفة في العملية التربوية والإشرافية.
3. رفع الكفايات التقنية لمشرفات العلوم بما يتناسب والتطورات العلمية والتربوية المعاصرة.
4. إجراء تقييم دوري لأدلة الوظائف والمهام الإشرافية من إدارة الإشراف ووزارة التعليم للإفادة من التغذية الراجعة المقدمة حولها ضمن مجتمع المعرفة.
5. إجراء دراسة تتناول تقويم الوظائف الإشرافية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ومدى انسجامها مع رؤية المملكة (2030) لتطوير العملية التعليمية من جوانبها المختلفة.

المراجع

المراجع العربية

1. أبو دلي، عادل سعد (2018). تأثير مجتمع المعرفة وخصائصه في كفايات ووظائف الإشراف التربوي ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 42(2)، 143-164.
2. أبو عيادة، هبة، وعبابنة صالح. (2016). فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 17-30.
3. آل رفعة، مسفر بن جبران (2014). تحديد دور المعلم السعودي للتوائم مع مجتمع المعرفة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(2)، 43-.
4. بني عيسى، إبراهيم (2017). واقع توظيف المشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات في الإشراف التربوي في الأردن والصعوبات التي تواجههم والحلول المقترحة من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 16(21)، 181-200.
5. الجهني، ماجد سعيد فينقش. (2020). تصور مقترح للتغلب على معوقات الاتصال الإداري في المدارس الابتدائية بالملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21(4)، 113 - 134.
6. الحتاملة، محمد حابس (2019). ممارسة المشرفين التربويين في الأردن لأساليب الإشراف التربوي إلكترونياً (من خلال الحاسوب والإنترنت) وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة الدولية للعلوم التربوية*، 33(132)، 311-334.
7. الحربي، عليا (2018). توجهات الفلسفات التربوية لمجتمع المعرفة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية*، 11(2)، 85-115.
8. الحربي، جميلة عايد. (2016). تصور مقترح لتفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
9. الخليفة، داود (2019). مجتمع المعرفة في العالم العربي: الرهانات والتحديات، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 14(9)، 65-87.
10. خيرالله، مها سليمان؛ والسعود، راتب. (2018). درجة تطبيق الوظائف الإشرافية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة في الأردن، *دراسات: العلوم التربوية*، 45(4)، 440-463.
11. الرويلي، سعود بن جبيب (2017). درجة توافر المهارات التقنية لدى المشرف التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 12(1)، 141-157.
12. الزبير، حسن طه (2019). تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة ومجتمع المعرفة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(1)، 142-162.
13. سابو، كلثوم محمد (2019). واقع دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء المهني لمشرفات العلوم بمحافظه جدة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(12)، 380-395.
14. الشهري، خالد بن محمد. (2018). تجديد الإشراف التربوي. مكتبة الملك فهد الوطنية. المملكة العربية السعودية.

15. الشهري، صالح بن أحمد (2019). **تقويم الاستراتيجية الوطنية السعودية للتحويل إلى مجتمع المعرفة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأمير نايف الأمنية، الرياض.
16. عطوان، أسعد (2017). **واقع ممارسات مشرفي الرياضيات لأدوارهم المأمولة في مجتمع المعرفة وعلاقتها باتجاهات معلمهم نحو الإشراف التربوي**، *مجلة جامعة الأقصر سلسلة العلوم الإنسانية*، 19(1)، 188-201.
17. الغامدي، حياة عبد العزيز (2021). **واقع تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية**. *مجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 32(2)، 251-277.
18. الغفير، فتون أحمد. (2020). **متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في تحقيق مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق**، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة دمشق، 35(2)، 141-162.
19. الفتوح، عبد الله بن عبد الرحمان. (2017). **واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية**، *مجلة العلوم التربوية*، 10(1)، 167-230.
20. القرني، عبد الهادي ناصر (2018). **واقع استخدام المشرفين التربويين للمواقع الإلكترونية في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف**. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(13)، 125-149.
21. المعايطه، عبد العزيز (2021). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. ط1، عمان: دار وائل للنشر.
22. المهداوي، نائلة (2022). **درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس قصبة إربد**. *مجلة التربية*، جامعة أسيوط، 38(6)، 1-28.
23. وزارة التربية والتعليم (2019). **دليل الإشراف التربوي في عصر المعرفة**.

المراجع الأجنبية

1. Adeya, A. & Oyeinka, B. (2012). **The internet in African Universities, case study from Kenya and Nigeria**. www.intech.edu
2. Berryhil, B. & Linney, L. (2016). **School accountability in light cognitive society in the Western Australian Public school sector: Perceptions of leaders in the field**. M. A thesis, Murdoch University Perth Western Australia
3. Kisac, I., & Budak, Y. (2015). Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived self-confidence levels about learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014): 3336 – 3339.
4. Lee H. & Choi B. (2017) , “Knowledge Management Enablers, Process and Organizational Performance: An Integrative View and Empirical Examination”, *Journal of Management Information System*, 20 (1). Summer. 179-228.
5. Manuel: E. (2018). The Knowledge Management in SADC Countries, *The Icafi Journal of Knowledge Management*, 6(1): 46-55.

بحث رقم 18

الكفاءات الرقمية للتطوير المهني للمعلمين من خلال التدريب : نموذج مفاهيمي

الباحثة /آمنة حسن دماس

الأستاذ المشارك الدكتور لدكتورة إيمان قطب

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث :

على مدى العقود الماضية، خضع المجتمع لتغيرات مستمرة بسبب التقنيات الرقمية. وصلت هذه التغيرات الآن إلى بيئة المؤسسات التعليمية، مما جعل من الضروري توفير التدريب للمعلمين لتأهيلهم رقمياً، والقادرين على استخدام التكنولوجيا لتطوير ذاتهم بشكل كامل في العصر الرقمي. بينما تقدم الأدبيات عدة مناهج لتطوير المعلمين، تعتبر الدراسات السابقة غير مكتملة لأنها لا تؤكد على الكفاءات الرقمية التي يمتلكها المعلمون في عالم تحول رقمياً. بناءً على إجراء مراجعة شاملة للأدبيات، تقترح هذه الدراسة نموذجاً مفاهيمياً للكفاءات الرقمية يركز على التطوير المهني للمعلمين. يقترح هذا النموذج أن الكفاءات الرقمية وهي (المشاركة المهنية، والموارد الرقمية، والتعليم والتعلم، والتقييم، وتمكين المتعلمين) ترتبط إيجابياً بالتطوير المهني للمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يقترح أن التدريب يتوسط العلاقة بين الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين. من أهم التوصيات: إجراء دراسة تجريبية للتحقق من صحة النموذج المقترح والفرضيات.

الكلمات المفتاحية : الكفاءات الرقمية ، الكفاءات الرقمية للمعلمين (DigCompEdu) (• التدريب ، التطوير المهني.

Abstract

Over the past decades, society has undergone continuous changes due to digital technologies. These changes have now reached the environment of educational institutions, which made it necessary to provide training for teachers to qualify them digitally, and to be able to use technology to fully develop themselves in the digital age. While the literature presents several approaches to teacher development, previous studies are considered incomplete because they do not emphasize the digital competencies that teachers possess in a digitally transformed world. Based on a comprehensive literature review, this research proposes a conceptual model of digital competencies focused on the professional development of teachers. This model suggests that digital competencies (professional engagement, digital resources, teaching and learning, assessment, and learner empowerment) are positively associated with teachers' professional development. In addition, it is suggested that training mediates the relationship between digital competencies and teachers' professional development. Among the most important recommendations: Conduct an empirical study to verify the proposed model's validity and the hypotheses.

Key words: Digital competencies, Educators Digital Competencies (Dig Comp Edu.). Training, Professional Development.

1. المقدمة

يشهد العالم اليوم، العصر الرقمي، حيث أصبحت الحياة الرقمية تُطوق كل جوانب الحياة، وتحولت تفاصيل الحياة اليومية لممارسات رقمية، وفي ظل التطورات السريعة والمتلاحقة للتكنولوجيا في العصر الرقمي، فرض هذا التطور والتحول الرقمي نفسه على الحياة عامة، وعلى العملية التعليمية خاصة (العصامي، 2023). يُعد المعلم، حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية، حيث تقوم على سواعده تلك العملية، ونتيجة للتجول التكنولوجي الرقمي، تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته، إذ أصبح مصمماً للبيئة التعليمية، ومديراً ومستشاراً وموصلاً تربوياً، ومطوراً، لذلك، لم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة وتلقين الطلبة وشرح الدروس، ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره في ظل تكنولوجيا التعليم تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم عمليتي التعليم والتعلم، وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري توفر الكفاءات الرقمية اللازمة لهذا التحول في الأدوار والمسؤوليات، ليقوم بدوره الهام في التعليم بكل كفاءة واقتدار (الصمادي، 2019).

بناءً على هذه الخلفية، يواجه المعلمون مطالب سريعة التغير، وابتاعوا بأمس الحاجة وبشكل متزايد إلى مجموعة كفاءات أوسع وأكثر تعقيداً من ذي قبل، الأمر الذي ألزم كثيرا من المعلمين بتطوير كفاءاتهم الرقمية والمهنية كي يستطيع كل منهم التأقلم مع نظام التعليم الجديد. عرفت الراددي (2019) التطوير المهني للمعلمين على أنه "عملية نمو مستمرة وشاملة لجمع مقومات مهنة التعليم، تؤدي إلى تحسين كفاءات المعلمين المهنية وتحويل مسؤولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها عملهم التعليمي.

لذلك، على المستويين الدولي والوطني، تم تطوير عدد من الأطر وأدوات التقييم الذاتي وبرامج التدريب لوصف أوجه الكفاءة الرقمية للمعلمين التي من شأنها مساعدتهم في تقييم كفاءاتهم الذاتية وتحديد احتياجاتهم التدريبية وتقديم التدريب الهادف مما يساهم بشكل كبير في تطويرهم المهني (مرجع). من بين هذه الأطر، الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمعلمين DigCompEdu محور اهتمام البحث الحالي. في الآونة الأخيرة، نشرت اليونسكو (2018) إطار كفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمين، والذي يسلط الضوء على الحاجة إلى التدريب التكنولوجي للمعلمين ليصبحوا أكثر كفاءة في تطويرهم المهني، ويتضمن تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إضفاء الطابع المهني على شخصياتهم، ودمج الكفاءات المهنية المرغوبة لتحسين أدائهم المهني (UNESCO, 2018). ومع ذلك كشفت العديد من الدراسات عن نقص في تدريب المعلمين وعدم كفاية التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Jose et al. 2022).

أشارت العديد من الدراسات السابقة (هند، 2022; McGarr & Adrian, 2019; Reisoglu, 2021) إلى الارتباط الإيجابي المباشر للكفاءات الرقمية بالتطور المهني للمعلمين، وغير المباشر من خلال التدريب، ومع ذلك، لم يتم بعد تطوير نموذج مفاهيمي في الأدبيات يوضح تلك العلاقات. ومن ثم، يسعى البحث الحالي إلى سد الفجوة في هذا الاتجاه من خلال تطوير نموذج مفاهيمي قائم على الكفاءات رقمية يركز على التطوير المهني للمعلمين من خلال التدريب. تم ترتيب هذا البحث على النحو التالي. في القسم التالي، يقدم هذا البحث الأهداف، المشكلة، الأسئلة، متبوعة بالإطار النظري والدراسات السابقة وتطوير الفرضيات، ومن ثم تطوير النموذج المفاهيمي المقترح، وأخيرا النتائج والتوصيات.

2.1: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

(1) تطوير نموذج مفاهيمي من خلال المراجعة الشاملة والمتكاملة للأدبيات ذات الصلة بموضوعات البحث.

(2) التعرف على العلاقة المباشرة وغير المباشرة للكفاءات الرقمية بالتطوير المهني للمعلمين.

3.1: مشكلة وأسئلة البحث

تكشف مراجعة الدراسات حول الكفاءات الرقمية أنها تركز بشكل خاص على التعريفات (Johannesen et al. 2014)، والأطر (Cabero et al. 2020)، والكفاءات الرقمية للمعلمين (Hinojo et al., 2019)، وتقييم الكفاءات الرقمية للمعلمين (Silva et al. 2019)، المناهج التربوية لتطوير الكفاءات الرقمية (Romero et al., 2020)، وصفات وخصائص برامج تدريب المعلمين (Palacios et al., 2020)، بالإضافة إلى الكفاءات الرقمية للتطوير المهني للمعلم Jose et al., 2020). من بين الاستنتاجات التي توصلت إليها معظم تلك الدراسات: افتقار المعلمون عادةً إلى المعرفة والمهارات المطلوبة للاستفادة الكاملة من إمكانيات التقنيات الرقمية من حيث تنمية أنشطة التعلم والتعليم لديهم، نقص في تدريب المعلمين وعدم كفاية التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. تفتقر الأدبيات السابقة إلى الكشف عن العلاقة بين تدريب الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين، كذلك لم يتم تحديد الكفاءات الرئيسية والفرعية التي يجب تدريب المعلمين عليها والتي من شأنها تطوير المعلمين مهنيًا (Jose et al., 2020; Reisoglu, 2021). في هذا الصدد، ذكر Yosefina وآخرون (2023) في دراستهم عن التحديات وفرص التطوير المهني للمعلمين من خلال الكفاءات الرقمية: تُعتبر المعرفة أو المهارات أو المعلومات المقدمة للمعلمين من خلال الندوات أو ورش العمل أو الدورات التدريبية فاشلة، وبالتالي، فإن أفكار التطوير المهني للمعلمين قد فشلت، ولم تؤد بشكل كبير إلى تحسين ممارساتهم المهنية، ناهيك عن مخرجات تعلم الطلاب.

يهدف تعزيز الكفاءات الرقمية للمعلمين أثناء الخدمة (Kelentric et al. 2017)، تم التأكيد على حاجتهم إلى التدريب الأولي والمستمر، نظراً لأن هذا التدريب سيساهم أيضاً في قيمة من حيث ترسيخ ثقة المعلمين بأنفسهم وتطويرهم مهنيًا. في السياق العربي والمحلي، تفتقر الأدبيات السابقة إلى نموذج مفاهيمي شامل ومتكامل يُصور العلاقة بين الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين من خلال التدريب. وعليه، إن إجراء مثل هذا العمل من شأنه أن يساهم في التدريب. الأدبيات في هذا المجال من خلال إظهار أن الكفاءات الرقمية والتدريب لا يطوران فقط معارف ومهارات المعلمين، ولكنهما أيضاً يؤثران على ممارساتهم التربوية. وبالتالي، يركز البحث التالي على السؤالين التاليين:

(1) ما العلاقة بين الكفاءات الرقمية بمجالاتها (المشاركة المهنية، الموارد الرقمية، التعليم والتعلم، التقييم، وتمكين المتعلمين) والتطوير المهني للمعلمين؟

(2) هل يتوسط التدريب العلاقة بين الكفاءات الرقمية بمجالاتها الخمس والتطوير المهني للمعلمين؟

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1: الكفاءات الرقمية

إن الأهمية المتزايدة للتكنولوجيا في الحياة التجارية والتوظيف تجعل من المهم بشكل متزايد للمعلمين دمج التكنولوجيا في ممارسات التعلم والتعليم (Tondeur et al., 2017a; Ferrari, 2012, 2013). من المتوقع أن يقوم معلمو اليوم بدمج التقنيات الرقمية لتحسين جودة أنشطة التعلم والتعليم الخاصة بهم (Guillen et al., 2020)، بالإضافة إلى أن يصبحوا قدوة للطلاب في استخدام التقنيات الرقمية (Ferrari, 2012; Siddiq et al., 2016). في الوقت الحاضر، يتم وصف الكفاءة الرقمية كمؤشر لفهم جودة التعليم في القرن 21 (Napal et al., 2018)، وأهميتها في المشاركة في المجتمعات والاقتصاد آخذة في الازدياد (Fernandez et al. 2020). تتعلق الكفاءة الرقمية "بالمعلومات التقنية حول استخدام التقنيات الرقمية والبيئات الرقمية الرسمية وغير الرسمية للمعلومات في الغربة والتقييم والإدارة والتواصل والتعاون وإنشاء المحتوى الرقمي والوسائط الرقمية وتوفير السلامة وحل المشكلات والتوظيف، وإدماج المجتمع، والتعرف على التكنولوجيا الرقمية لتحقيق أهداف التفكير الناقد والإبداعي، وبطريقة واثقة" Cebi (& Ilknur, 2020).

أشار Casillas وآخرون (2020) إلى أن الكفاءة الرقمية تشمل المهارات التقنية، واستخدام التقنيات الرقمية في الأعمال والحياة اليومية، وتقييم ناقد للتقنيات الرقمية، والمشاركة في الثقافة الرقمية، وتتضمن الاستفادة من إمكانيات التقنيات الرقمية وكذلك التعامل مع

عيوبها (Napal et al. 2018). عرفت شاهين (2017)، الكفاءة الرقمية بأنها " مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم باستخدام الحاسوب في التعليم وعمليات إعداد وتطوير وتنفيذ وتقييم استراتيجيات التعليم والتي يمكن ممارستها بمستوى مقبول من الكفاءة والفاعلية. كما عرفها Pettersson (2018) بأنها : مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والقدرات والاستراتيجيات والقيم المطلوبة عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائل الرقمية لأداء المهام ، وحل المشكلات ، ونقل وإدارة المعلومات ، والتعاون في إنشاء ومشاركة المحتوى ، وبناء المعرفة بشكل فعال وكفاء ومناسب ونقدي وإبداعي ، ومستقل بمرونة ، وأخلاقية تعكس روح العمل والترفيه مع توفير المشاركة والتعلم والتواصل الاجتماعي.

2.2: الكفاءات الرقمية للمعلمين (DigCompEdu)

يُعد إطار الكفاءة الرقمية للمعلمين استجابة للوعي المتزايد لدى العديد من الدول وصناع السياسات التعليمية حول أنحاء العالم ومن بينها المملكة العربية السعودية بأن المعلمين بحاجة إلى مجموعة من الكفاءات الرقمية الخاصة بمهنتهم كي يتمكنوا من اغتنام إمكانات التقنيات الرقمية لتعزيز التعليم والابتكار والإبداع والتطور. يُشكل الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمعلمين إطارًا مرجعيًا عامًا لدعم تطوير الكفاءات الرقمية الخاصة بالمعلم في جميع المراحل التعليمية (Ferrari, 2012).

أيضا ، يساعد هذا الإطار في توجيه السياسات التعليمية ، ويمكن تكييفه بشكل مباشر لتنفيذ الأدوات وبرامج التدريب الإقليمية والوطنية ، كما أنه يوفر لغة ونهج مشتركين من شأنهما أن يساعدا في الحوار وتبادل أفضل الممارسات عبر الحدود (Kelentric et al. 2018) ، ويشكل أساسا إطار عمل تصنيف لتحديد الكفاءة الرقمية للمعلمين (Redecker 2017a) ، وتم إنشاؤه لفهم المعرفة والمهارات التي يحتاج المعلمون لتطويرها بشكل أفضل من خلال دمج التقنيات الرقمية في التعليم بطريقة هادفة وفعالة، ويُعد الأكثر شمولاً ويأخذ في الاعتبار أن الكفاءات الرقمية للمعلمين تتكون من مزيج من المعرفة والمهارات والمواقف وفيه تتفوق المهارات على المعرفة (Kelentric et al. 2017) ، ويتميز هذا إطار من بين الاطر الأخرى نظراً لحقيقة أنه يستخدم منظورا شاملا Caena (Redecker 2019) تجاه المعرفة والمهارات التربوية للمعلمين مثل أساليب وتقنيات التعليم والتعلم. عند تحديد الكفاءة الرقمية للمعلم، أشار Redecker (2017) إلى "التعليم الذي يُسهل المشاركة النشطة للطلاب من خلال التقنيات الرقمية في تعلمهم وحياتهم ومهنتهم المستقبلية. يتطلب هذا النوع من التعليم تطوير ممارسات تربوية واستراتيجيات تنظيمية جديدة، وليس مجرد استخدام التقنيات الرقمية في بيئات التعلم والتعليم.

3.2: مجالات الكفاءة الرقمية للمعلمين

يهدف إطار عمل الكفاءة الرقمية للمعلمين إلى التقاط ووصف هذه الكفاءات الرقمية الخاصة بالمعلم من خلال اقتراح 22 كفاءة أولية منظمة في 6 مجالات (الشكل 1) تركز على جوانب مختلفة من الأنشطة المهنية للمعلمين ، ويشتمل كل مجال من مجالات الكفاءة ،

بدوره ، ، على كفاءات فرعية (Reisoglu ,2021 ، ثرياء وأميرة ، 2021) .



شكل (1): مجالات الكفاءة الرقمية الرئيسية والكفاءات الفرعية المرتبطة بها

المصدر (Redecker 2017; Reisoglu ,2021; ثرياء وأميرة، 2021)

وبما أن البحث الحالي يركز على الكفاءات الرقمية للمعلمين أنفسهم فقط، فقد تم استبعاد المجال (6) "تسهيل الكفاءة الرقمية للمتعلمين" والذي يركز على كيفية تطوير المعلمين للكفاءات الرقمية لدى طلابهم. وفقا للشكل (1) تُشير المشاركة المهنية إلى استخدام التقنيات الرقمية للتواصل والتعاون والتطوير المهني، وتُشير الموارد الرقمية إلى إيجاد المصادر الرقمية وإنشائها ومشاركتها، ويُشير التعليم والتعلم إلى إدارة وتنظيم استخدام التقنيات الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم، ويُشير التقييم إلى استخدام التقنيات الرقمية لتعزيز التقييم، ويُشير المجال الأخير، تمكين المتعلمين إلى استخدام التقنيات الرقمية لتعزيز التضمن والتخصيص والمشاركة النشطة للمتعلمين (Redecker 2017 ; Reisoğlu ,2021).

في الدراسات السابقة كدراسة Reisoglu (2021)، النوعية، تم التأكيد على العلاقة الإيجابية بين الكفاءات الرقمية الرئيسية والفرعية والتطوير المهني للمعلمين وأنشطتهم. وفقا ل شنودة (2022)، تُعتبر الكفايات الالكترونية للمعلمين مدخلا أساسيا في مجال تطويرهم المهني، حيث أنها تهيئ للراغبين منهم الفرصة في التنمية المهنية المستدامة. تؤكد الدراسات السابقة على سبيل المثال دراسة Jose وآخرون (2020) على أهمية الكفاءة الرقمية كواحدة من التحديات التي تواجه المعلمين اليوم، وتعتبر عاملا رئيسيا لتحسين تطويرهم المهني، وتعزيز عمليات تعليم وتعلم الطلاب، وتحسين العمليات التعليمية بشكل عام. في هذا الصدد، يمكن اعتبار الكفاءات الرقمية مسارا يقرر المعلم اتباعه كي يتطور مهنيا. بناءً على ما تقدم، تم تقديم الاقتراحات التالية:

H1: الكفاءات الرقمية بمجالاتها (المشاركة المهنية ، الموارد الرقمية ، التعليم والتعلم ، التقييم ، وتمكين المتعلمين) لها علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين. ويتفرع عنه الاقتراحات الفرعية التالية:

H11: المشاركة المهنية لها علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين.

H12: الموارد الرقمية لها علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين.

H13: التعليم والتعلم له علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين.

H14: التقييم له علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين.

H15: تمكين المعلمين له علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين.

4.2: الكفاءات الرقمية في سياق تدريب المعلمين والتدريب أثناء الخدمة

خضع المجتمع لتغيرات مستمرة بسبب التقنيات الرقمية على مدى العقود الماضية. وصلت هذه التغيرات الآن إلى البيئة المدرسية، مما يجعل من الضروري توفير التدريب للمعلمين وجعلهم يتمتعون بالكفاءة الرقمية وقادرين على استخدام التكنولوجيا لتطوير أنفسهم وطلابهم بشكل كامل في العصر الرقمي. إلى جانب ذلك، ظهر مفهوم الكفاءة الرقمية للمعلمين بقوة أيضاً، في إشارة إلى المهارات والمواقف والمعرفة المطلوبة من قبل المعلمين لتطوير أنفسهم مهنيًا ودعم تعلم الطلاب في العالم الرقمي المعاصر. لذلك، هناك قلق متزايد بين المجتمع حول الحاجة إلى أن يكون المعلمون مؤهلين رقميًا، وبالتالي، من الضروري البحث عن طرق لترجمة هذا الفهم لمهارات التعليم الرقمية إلى مقترحات عملية لتطبيقها على تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سياق التعليم الشامل للمعلمين.

حالياً، ضمن مشهد الاهتمام المتزايد بالتدريب الرقمي، يُعتبر توفير تدريب المعلمين على الكفاءة الرقمية الهادفة أثناء الخدمة أمراً بالغ الأهمية لعمليات التعليم والتطوير (From, 2017). أيضاً، أكد Tondeur وآخرون (2018) أن التدريب على الكفاءة الرقمية يُعد بمثابة المصدر الرئيسي للتحفيز، حيث يمكن المعلمين بشكل فاعل من استخدام التقنيات الرقمية في الفصول الدراسية. إن تطوير الكفاءات الرقمية للمعلمين والتدريب عليها يتطلب تطبيق استراتيجيات معقدة ومختلفة معاً (Howard et al. 2019)، ويمكن تطويرها ليس فقط عن طريق نقل المعرفة النظرية، ولكن أيضاً من خلال الخبرات الواقعية والتدريب لدمج التقنيات الرقمية في عمليات التعليم والتعلم (Hsu & Lin 2020). في ضوء ذلك، يجب أن يركز تدريب الكفاءة الرقمية المشاركة المنهية والموارد الرقمية والتقييم وتمكين المعلمين وعلى العمل التعاوني للمعلمين مع زملائهم وتطوير المحتوى الرقمي. في هذا، أشار Lee و Lee (2014) بأن العمل التعاوني مع الأقران يوفر بيئة تعليمية أكثر تطميناً من خلال تقليل القلق من الفشل.

لأجل هذا كله، قامت العديد من الدول بتصميم مسودة معايير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتدريب الأولي والمستمر للمعلمين الذي يركز بشكل رئيسي على تطوير برامج التدريب هذه على تعزيز أوجه القصور المحتملة التي قد يعانون منها (Sanchez & Galindo, 2018). في هذا الصدد، أشار Hatlevik و Bjork (2018)، إلى أوجه القصور هذه، حيث أكدوا على ضعف جودة الكفاءة الرقمية في التدريب الأولي للمعلمين، أي أن الاستخدام الأساسي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين لا يضمن الممارسة المهنية المؤهلة.

كذلك، أشار Fernandez وآخرون (2020)، Gudmundsdottir و Hatlevik (2018) إلى أنه غالباً ما تفشل برامج تدريب المعلمين على الكفاءات الرقمية، نظراً لوجود تضارب بين المعرفة والمهارات التي طورها برامج تعليم المعلمين والتوقعات الموضوعية في الفصل الدراسي، حيث غالباً ما تركز برامج تدريب المعلمين في الكفاءة الرقمية على بعض المهارات الفنية والمعرفة (Tondeur et al. 2016؛ Tondeur et al. 2017a, b) وتفتقر إلى تقديم دورات تطبيقية وترجمة المعرفة النظرية إلى ممارسة، وعلى الرغم من أن المعلمين يلعبون دوراً رئيسياً في نمذجة استخدام التقنيات الرقمية، إلا أنهم لا يزالون بحاجة إلى الإرشاد والتدريب والتطوير لإدارة العملية التعليمية.

في سياق تطوير التطبيقات والأدوات ذات الصلة، تُشير الدراسات على سبيل المثال (Fernandez et al. 2020) إلى أهمية تمكين المعلمين من إنشاء مواد الدورة التدريبية والتقييمات التي تستخدم مجموعة متنوعة من التقنيات. غالباً ما يتم ذكر نقطة أخرى وهي الحاجة إلى دعم المعلمين في اكتساب الكفاءات الرقمية (Tondeur et al. 2018) من خلال تقديم الملاحظات المستدامة، حيث أن التعليقات المستمرة والناقدة والبناءة والعملية مهمة للمعلمين لاكتساب المعرفة حول تطوير الكفاءة الرقمية لديهم (Ellis et al., 2020). في مجال تدريب الكفاءة الرقمية يؤكد Gudmundsdottir و Hatlevik (2018) على أهمية عمل المدرسين كنماذج يحتذى بها من حيث توفير الحافز لاستخدام أكثر شمولاً للتكنولوجيا. لتحقيق التعلم المتعمق وردود الفعل الفورية (Ranieri & Bruni 2018)، كثيراً ما تتم الإشارة إلى الحاجة إلى المشاركة وجهًا لوجه في جهود التدريب والتعليم. للمعلمين أثناء الخدمة لا يزال التدريب

على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمثل تحدياً (Nabi et al.,2020)، ونظراً لأهمية التدريب على الكفاءة الرقمية والمؤطرة بأطر أكثر بناءية، فإن طاقم التدريس الأكفاء مطلوب، ليس فقط من الناحية التربوية، ولكن أيضاً على المستوى التكنولوجي (Nganji 2018). في دراستها أوصت حنان (2018) بضرورة تنويع مجالات تدريب المعلمين وفق مستجدات العصر، والاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وفق المراحل الدراسية، نظراً لوجود اختلافات في الممارسات التربوية والتكنولوجية اللازمة لكل مرحلة.

في الأدبيات ، على سبيل المثال (حنان ، 2018 ، Uslu,2017) ، تم تحديد أهمية البرامج التدريبية الهادفة إلى تنمية الأداء التدريسي للمعلمين وتطويرهم المهني أثناء الخدمة بما يلي : تطوير أداء المعلمين بشكل مهني وعلمي ومقصود ، استيفاء معايير الجودة التعليمية والاعتماد ، تنمية اتجاه المعلمين نحو التطوير الذاتي والتنمية المهنية المستدامة ، دعم ثقة المعلم في مهاراته وأدائه أمام الطلبة ، مساندة المعلم لمتطلبات العصر وتطلعات طلابه المتنامية ، دعم فعالية الذات المهنية لدى المعلمين مما يزيد من احساسهم بالتميز والتفوق، ودعم الرضا الوظيفي لدى المعلمين الذي يدعم تحقيق أهداف العملية التعليمية ويحسن مخرجاتها (حنان ، 2018 ، Uslu,2017).

كذلك، بينت Reisoglu (2021)، في دراستها النوعية أن الكفاءات الرقمية بمجالاتها الخمس لدى المعلمين قد تحسنت من خلال وبعد التدريب. في مجال المشاركة المهنية، أظهر المعلمون أنهم قد تطوروا في استخدام التقنيات الرقمية للتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، والتعاون مع الزملاء، والوعي بمتطلبات الكفاءات الرقمية، وفي التفكير في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم. Hepp et al. (2015). في مجال الموارد الرقمية، من خلال التدريب، اعتقد المعلمون أنهم تحسّنوا في استخدام الموارد الرقمية الموجودة، وإجراء تغييرات على الموارد الرقمية الحالية بما يتماشى مع أهداف التعلم، واختيار الموارد الرقمية ذات الصلة بأهداف تعليمية محددة، وإنشاء موارد رقمية جديدة، دمج العناصر التفاعلية في الموارد الرقمية، ومشاركة الموارد الرقمية عبر المنصات الرقمية (Ranieri & Bruni 2018; Tondeur et al. 2017a, b).

في مجال التعليم والتعلم، من خلال التدريب، يعتقد المعلمون أن قدرتهم على استخدام التقنيات الرقمية لتنظيم التعلم والتعليم وأنشطة التعلم التعاوني ودعم مهارات التنظيم الذاتي قد تحسنت. في مجال التقييم، من خلال التدريب، اعتقد المعلمون أنهم تحسّنوا في مجالات تقديم التغذية الراجعة (Hsu and Lin ,2020 ; Romero et al.,2020)، وإجراء التقييمات ، واستخدام تقنيات مختلفة لأغراض التقييم. وأخيراً، في مجال تمكين المتعلمين، من خلال التدريب، اعتقد المعلمون أنهم تحسّنوا في إمكانية تعزيز وصول الطلاب إلى الموارد الرقمية، تحفيز الطلاب وتنشيطهم، ودعم التعلم الذاتي والتعاوني من خلال استخدام التقنيات الرقمية (Moltudal et al.,2019). في البحث الحالي، تعتبر الكفاءات الرقمية عاملاً رئيسياً للتطوير المهني للمعلمين، ولا يتأتى ذلك إلا نتيجة لتضمين برامج تدريب للمعلمين تركز على الجوانب التقنية والتربوية معاً. وعليه، تم تقديم الاقتراح التالي:

H2: يتوسط التدريب العلاقة بين الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين.

5.2: التطوير المهني للمعلمين

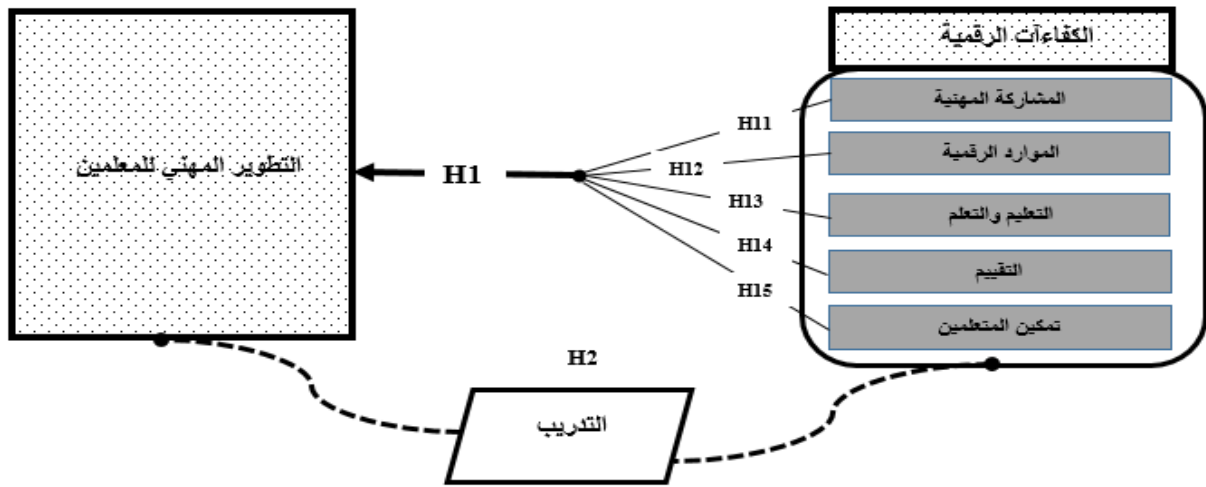
فرضت تحديات متنوعة على المجتمعات للتكيف معها، من أبرز تلك التحديات ضرورة التركيز على تنمية المعلمين وتطوير أدائهم كي يكونوا قادرين على التكيف مع متطلبات العصر الرقمي الذي نعيشه الآن. تركز فلسفة التعليم في العصر الرقمي على مبدأ التعليم مدى الحياة، والتعليم للجميع، مع استحداث نموذج من التعليم يكون فيه المتعلم نشطاً في الحصول على المعرفة من خلال البحث في المصادر المتعددة للمعرفة، كما تقوم على مبدأ التعلم الذاتي حتى يمكن إعداد جيل قادر على التعامل مع معطيات العصر الرقمي (ولاء، 2019). لذا يجب إعداد وإكساب المعلم مجموعة مهارات للتكيف مع متطلبات العصر الرقمي، ومنها: القدرة على تعليم التفكير الناقد، استخدام وإدارة تكنولوجيا التعليم، تنمية مهارات التفكير العليا للطلاب، المهارات التحليلية، التعليم الموجه إلى الذات، التفكير المتبصر، وحل المشكلات (نجلاء، 2019). يؤكد هذا أهمية الكفاءات الرقمية في التطوير المهني للمعلمين (Ewa et al.,2022) .

في العصر الحالي، يُعد التطوير المهني للمعلمين أمر مطلب العصر الرقمي، فلم تعد لرفع الأداء المهني للمعلم فحسب، وإنما تحطت ذلك لتصل إلى العملية التعليمية بأكملها، فمن خلال التطوير المهني يُزود المعلم بما قد ينقصه من مهارات أساسية لم يكن قد تطرق لها خلال

فترة إعدادة وكذلك يمكن الاستفادة من تقنيات العصر الرقمي الذي يتطلبها تخصصه، ويتم التخلص بها من الطرق التقليدية (جمال وهناء، 2021). ولذا فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التطوير المهني للمعلمين (حسين، 2020 ؛ هند، 2022)، حيث أكدت جميعها أن التطوير المهني يحقق النمو المستمر للمعلمين، من خلال رفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة معارفهم، ورفع مستوى مقدرتهم على الإبداع والابتكار. ومع ذلك، أشارت دراسات أخرى، مثل (جمال وهناء، 2021، ربيع، 2019) إلى وجود معوقات وجوانب قصور في برامج تطوير المعلمين وخاصة في ضوء متطلبات العصر الرقمي ومنها: قلة الاهتمام بالاحتياجات الأساسية للمعلمين، الافتقار إلى المدربين الأكفاء، نمطية أساليب ووسائل التقويم في برامج تدريب المعلمين، قلة تدريب المعلمين وتنميتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات، ضعف البنية التحتية التكنولوجية بالمؤسسات التعليمية، أساليب التدريب والتطوير المهني للمعلمين يغلب عليها الطابع النظري، مع قلة الأساليب التي من شأنها تطوير الأداء المهني للمعلمين، وعدم تماشي برامج التدريب مع التغيرات المعلوماتية والتكنولوجية. يتضح مما تقدم، أهمية التدريب في التطوير المهني للمعلمين.

3. تطوير النموذج المفاهيمي

استناداً إلى الأدبيات السابقة، النموذج المفاهيمي المعروض في الشكل (2) يوضح العلاقة بين الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين. يضع هذا النموذج تصوراً للكفاءات الرقمية للمعلمين في مجال المشاركة المهنية والموارد الرقمية والتعليم والتعلم والتقويم وتمكين المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يقترح النموذج المقترح التأثير الوسيط للتدريب في العلاقة بين الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين.



شكل (2) : نموذج مفاهيمي قائم على الكفاءات الرقمية للتطوير المهني للمعلمين.

4. النتائج والتوصيات

هدف هذا البحث إلى اقتراح نموذج مفاهيمي قائم على الكفاءات الرقمية يركز على التطوير المهني للمعلمين. استناداً إلى المراجعة الشاملة للأدبيات ذات الصلة، كشف هذا البحث أن الكفاءات الرقمية بمجالاتها (المشاركة المهنية، الموارد الرقمية، التعليم والتعلم، التقويم، وتمكين المتعلمين) لها علاقة إيجابية بالتطوير المهني للمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، فإن التدريب الأولي والمستمر للمعلمين أثناء الخدمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف يتوسط العلاقة بين الكفاءات الرقمية والتنمية المهنية للمعلمين.

توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بما يلي:

1. إجراء دراسة تجريبية للتحقق من صحة النموذج المقترح والفرضيات.
2. توعية المعلمين لأهمية امتلاك الكفاءات الرقمية.

3. الاهتمام بتدريب المعلمين اثناء الخدمة على كل ما هو جديد للتطوير المهني والتنمية المهنية المستدامة.
4. التطبيق العملي للتدريب داخل الفصول الدراسية لزيادة فعاليته وتحسين مخرجاته.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

5. جمال الدهشان، هناء فرغلي(2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 37 ، العدد 11.
6. حنان ، عبدالسلام حسن (2018). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، 15 (103): 221-253 .
7. ربيع طالع (2019). سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس التطوير في محافظة الليث، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد 86 ، العدد 68 : 3409 – 2448 .
8. الراددي ، رانيا ناصر حامد (2019) . التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء التعلم الرقمي . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، 182 (1) : 565 – 599.
9. شاهين ، سهيلة أحمد (2017). درجة امتلاك الكفاءات التكنولوجية والعقبات التي تحول دون توظيفهم في التدريس ، المؤتمر الدولي السادس ، إعداد معلم المستقبل وتطويرة في الوطن العربي ، كلية التربية ، جامعة 6 أكتوبر ، المجلد (3) ، أبريل 2017 ، 613-631 .
10. الشيبية ، ثريا بنت سليمان ، والشيبية، أميرة بنت سليمان (2021). درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية ومقترحات تعزيزها من وجهة نظرهن. المؤتمر التربوي الدولي الثالث للدراسات التربوية والنفسية ، 16 – 17 ديسمبر 2021: 1 – 21 ، كولامبور ، ماليزيا.
11. شنودة ، صابر شاك (2022). تصور مقترح لتفعيل دور التنمية المهنية الالكترونية في رفع أداء الأداء الأكاديمي للمعلم. المجلة التربوية لتعليم الكبار ، 4 (4): 122 – 143 ، جامعة أسيوط ، كلية التربية.
12. الصمادي ، أ.أ.أ. (2019). درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في محافظة عجلون للكفاءات التكنولوجية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 3 (8) : 1-34.
13. العصامي ، عبير فوزي عبدالفتاح (2023). تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي . جامعة الازهر ، كلية التربية بالقاهرة ، مجلة التربية ، 197 (3) : 352 – 402.
14. نجلاء محمد(2019). المعلم في ظل التحول الرقمي : التحدي والاستجابة . تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، العدد 41: 545 – 553.
15. هند ، سيد أحمد عبود (2022). تطوير التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام بمصر على ضوء متطلبات العصر الرقمي. دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، 28 (4) : 1 – 44 .
16. ولاء محمود(2018). مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية لجامعة بنها في العصر الرقمي : الواقع وسيناريوهات المستقبل ، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد 90 ، العدد الأول.

المراجع الأجنبية

1. Bjork, G., and O. Hatlevik. 2018. "Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education." *European Journal of Teacher Education* 41 (2): 214–231.
2. Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: the use of the expert competence coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(2), 275–293.
3. Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European digital competence framework for educators (DigcompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369.
4. Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223.
5. Cebi, Ayça & Reisoğlu, İlknur. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 9. (2):294.
6. Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92(3). 103072.
7. Ewa Skantz-Åberg, Annika Lantz-Andersson, Mona Lundin & Pia Williams | (2022) Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualizations in the literature, *Cogent Education*, 9:1, 2063224.
8. Fernandez-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. *Systematic Review*, *European Journal of Teacher Education*, 45(4): 513 – 531.
9. Ferrari, A. (2012). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from
10. <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lb-na-26035-enn.pdf>.
11. Ferrari, A. (2013). DigCompEdu: A framework for developing and understanding digital competence in Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>.
12. From, J. 2017. "Pedagogical Digital Competence—between Values, Knowledge and Skills." *Higher Education Studies* 7 (2): 43–50.
13. Gudmundsdottir, G. B., Loftagarden, M., & Ottestad, G. (2014). Newly qualified teachers: Professional digital competence and experiences with ICT in teacher education. Oslo: The Norwegian Centre for ICT. (in Education).
14. Guillen-Gamez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 12(4): 1–18.
15. Hepp, P., Prats, M. A., & Holgado, J. (2015). Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30–43.
16. Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Factors influencing the development of digital competence in

- teachers: Analysis of the teaching staf of permanent education centres. IEEE Access, 7, 178744–178752.
17. Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2019). Seeing the wood for the trees: Insights into the complexity of developing pre-service teachers' digital competencies for future teaching. In Y. W. Chew, K. M. Chan, & A. Alphonso (Eds.), *ASCILITE 2019: 36th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education* (pp. 441–446). ASCILITE.
 18. Hsu, Y. Y., & Lin, C. H. (2020). Evaluating the effectiveness of a pre- service teacher technology training module incorporating SQD strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–17.
 19. Johannesen, M., Øgrim, L., & Giæver, T. H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 300–312.
 20. José María Fernández-Batanero , Marta Montenegro-Rueda , José Fernández-Cerero & Inmaculada García-Martínez (2020): Digital competences for teacher professional development. Systematic review, *European Journal of Teacher Education*, 45 (3): 1 -19 .
 21. Kelentric, M., Helland, K. & Arstorp, A. (2017). Professional digital competence framework for teachers. The Norwegian Centre for ICT in Education. 1–74. Retrieved from:
 22. <https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-framework.pdf>
 23. Kelentric, M., Helland, K., & Arstorp, A. T. (2018). Professional digital competence framework for teachers. (Report No. ISBN 978–82–93378–51–8). The Norwegian Centre for ICT in Education.
 24. Lee, Y., & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers and Education*, 73, 121–128.
 25. McGarr, O. & McDonagh, A. (2019). Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project. <https://dicte.oslomet.no/>
 26. Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J., & Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence. *Designs for Learning*, 11(1), 80–98.
 27. Nabi-Ranjbari, M., H. Heidari-Tabrizi, and A. Afghari. 2020. "Evaluation of the Latest Pre-Service Teacher Education Curriculum in EFL Context: A Testimony of Teachers, Teachers Educators and Student Teachers' Perspectives." *Applied Research on English Language* 9 (1): 1–24.
 28. Napal-Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz-Lacambra, A. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 104–104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>.
 29. Nganji, J. T. 2018. "Towards Learner-constructed E-learning Environments for Effective Personal Learning Experiences." *Behaviour & Information Technology* 37 (7): 647–657.
 30. Palacios Hidalgo, F. J., Gómez Parra, M., & Huertas Abril, C. A. (2020). Digital and media competences: Key competences for EFL Teachers. *Teaching English with Technology*, 20(1): 43 – 59 .
 31. Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts—a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005–1021.

32. Ranieri, M., & Bruni, I. (2018). Promoting digital and media competences of pre- and in-service teachers. Research findings of a project from six European Countries. JE-LKS. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 14, 111–125.
33. Ranieri, M., & Bruni, I. (2018). Promoting digital and media competences of pre- and in-service teachers. Research findings of a project from six European Countries. JE-LKS. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 14(5): 111–125.
34. Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu, JRC Working Papers JRC107466, Joint Research Centre (Seville site).
35. Reisoglu, İlknur. (2021). How Does Digital Competence Training Affect Teachers' Professional Development and Activities?. Journal of Technology, Knowledge, and Learning, 23(5) : 1 -28 .
36. Romero-García, C., Buzón-García, O., & de Paz-Lugo, P. (2020). Improving future teachers' digital competence using active methodologies. Sustainability, 12(18), 7798.
37. Sanchez-García, A.B., and P. Galindo-Villardón. 2018. "Use and integration of ICT in the classroom and difficulties of active teachers in the face of their integration." Faculty. Curriculum and Teacher Training Magazine 22 (3): 341–358.
38. Silva, J. S., Usart, M. U., Lázaro-Cantabrana, J. L. L. C., Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. Comunicar. Media Education Research Journal, 27(2), 31–40.
39. Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. Computers and Education, 122, 32–42.
40. Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017b). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. British Journal of Educational Technology, 48(2), 462–472.
41. Tondeur, J., J. Van Braak, P. A. Ertmer, and A. T. Ottenbreit-Leftwich. (2017). "Understanding the Relationship between Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Use in Education: A Systematic Review of Qualitative Evidence." Educational Technology Research and Development 65: 555–575.
42. Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017a). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? Technology, Pedagogy and Education, 26(2), 157–177.
43. Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. Computers and Education, 94, 134–150.
44. UNESCO. (2018). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
45. Uslu, Ö. 2017. "Evaluating the Professional Development Program aimed Technology Integration at the Era of Curriculum Change." Educational Sciences: Theory and Practice 17 (6): 2031–2065.
46. Yosefina Rosdiana Su, Siti Musarokah, & Novita Eka Tristiana. (2013). Bridging the Challenges and Opportunities of EFL Teachers' Professional Development Through Digital Competencies. English Language Education Journal, 2(1): 44- 61.

بحث رقم 19

درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية

الأستاذة وفاء عمر احمد الغامدي

باحثة دكتوراه

الأستاذ المشارك/ الدكتور أيمن عايد محمد ممدوح

كلية التربية- جامعة المدينة العالمية- ماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى: التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات، وكذلك التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية في مدارس تعليم البنات بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس بالمملكة، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن القيادة هي العقل والقلب النابض سويًا في كافة المنظمات الخدمية والإنتاجية، أن نجاح أو فشل المدارس يتركز بشكل كبير على فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها، فالقيادة التشاركية تعد الأكثر كفاءة وذلك لامتلاكها تأثير كبير في إنجاز الأهداف، وتشجيع المعلمات وتحفيزهن. أن دافعية الإنجاز تعد من الأساليب التي تساعد في تعزيز الإنتاجية، وهي القوة التي تدفع المعلمات لأداء أعمالهن، أهم التوصيات: العمل على تبني مديرات المدارس بالمملكة الاتجاه نحو القيادة التشاركية وذلك لدورها الإيجابي في تحقيق أهداف ومتطلبات المدارس وتحفيز المعلمات، على المديرات رفع دافعية المعلمات عند طريق التحفيز وتقدير جهودهن وإتاحة الفرصة لهن للإبداع والابتكار. ضرورة تعزيز القيادة التشاركية بالمدارس وذلك بتوعية المعلمات في المدارس بأهميتها وإيجابياتها وممارستها في العمل تحقيق كل أهدافهن.

الكلمات المفتاحية: القيادة، درجة ممارسة القيادة، القيادة التشاركية، دافعية الإنجاز، مديرات المدارس.

Abstract

The study aimed to: identify the degree of the practice of participatory leadership among school principals and its relationship to achievement motivation from the point of view of female teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, and to identify the degree of practice of participatory leadership by principals of public schools in Jeddah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of female teachers, as well as to identify the extent to which there are statistically significant differences between the mean estimates of the respondents to the degree of the practice of principals of government schools in girls' education in Jeddah Governorate for participatory leadership due to the influence of the variables (educational qualification, years of experience, school stage), To identify the level of achievement motivation among public school principals in girls' education schools in Jeddah Governorate from the teachers' point of view. The study used the descriptive analytical approach. The study population consisted of school teachers in the Kingdom. The study used the questionnaire as a tool for the study. Encouraging and motivating female teachers. Achievement motivation is one of the methods that help in enhancing productivity, and it is the force that drives female teachers to perform their work. The most important recommendations are: Work on the principals of schools in the Kingdom adopting the trend towards participatory leadership for its positive role in achieving the goals and requirements of schools and motivating teachers. Principals should raise the motivation of teachers in the way of

motivation, appreciate their efforts and provide them with the opportunity for creativity and innovation. The need to strengthen participatory leadership in schools by educating female teachers in schools about its importance and positive aspects, and practicing it in work to achieve all their goals.

Keywords: leadership, degree of leadership practice, participatory leadership, achievement motivation, school principals.:

مقدمة:

تعايش العالم في أواخر القرن العشرين مع أحداث سريعة ومتقلبة في كافة البوابات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية، خلفت العديد من العوائق المجتمعية التي تتطلع إلى استشراف المستقبل، وأجبرت هذه التحديات الجهات الإدارية في القرن الحادي والعشرين مسؤولية الإعداد لملاحقة هذه التغيرات، وأهمية تحديث المؤسسات، لمواكبة جميع التطورات والتحديات والمشكلات التي تتصدى لها بصورة دائمة، واستغلال التغير للمصالح العامة بأكبر قدر ممكن، وتوجيهه لجهة الأفراد والجماعات.

أن القيادة هي العقل والقلب النابض سويًا في كافة المنظمات الخدمية والانتاجية، وفي كل درجات الإدارة العليا منها والوسطى والدنيا، وما ينبثق منها من وظائف إدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وإشراف وتقييم، فوسائلها ونظرياتها التي تتبعها صاحبة تأثير كبير وبالغ الأثر على المؤسسة ومواردها البشرية وعملياتها ومخرجاتها الخدمة منها أو الانتاجية. (الشمري، 2019)

ويعد إرتقاء المنظمات في إنجاز أهدافها ورسالتها يتعلق بالأسلوب الذي يدير به القائد هذه المنظمة، وبالصيغة القيادية التي يطبقها القائد، وبالسماح القيادية والشخصية والمهارات التي يمتلكها، والتي يستلزم أن يحركها في خلق بيئة تساهم في رفع الإنتاجية، وتساعد في تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة (الشمري واللوقان، 2018؛ العجمي، 2010؛ شقير، 2011م).

إذ أن نجاح أو فشل المنظمات يتركز بشكل كبير على فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها، وقد أوضحت الكثير من نتائج الدراسات أن صيغة القيادة التشاركية تعتبر الأكثر كفاءة، وتمتلك تأثير عظيم على إنجاز أهداف المنظمة عن طريق تشجيع العاملين وتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم وتعيين واجباتهم وإعطائهم العديد من الصلاحيات المرتبطة بمهامهم، الأمر الذي يساعد في فرض المنهجية العلمية في فض المشكلات الإدارية داخل بيئة العمل (العراييد، 2010؛ القرشي، 2013م).

وتعتبر الدافعية من مرادف اهتمام القادة في المنظمات، وتعد من الأساليب التي تساعد في تعزيز إنتاجية المؤسسة، وهي القوة التي تدفع الأشخاص لأداء أعمالهم، وتثير فيهم الرغبة في الإنجاز وتحقيق الأهداف، وبناء على هذا فإن الإدارات تتجه نحو طرق متنوعة لدفع الأفراد وتوجيههم؛ عن طريق الحوافز التي تمنحها للعاملين، بقصد دفعهم إلى رفع الإنتاجية كمًّا ونوعًا، وإشباع متطلباتهم المتعددة، ومدير المدرسة الناجح هو الذي يفهم واقعية العمل في المدرسة، ويدرك الدور الذي يمارسه العاملون بالمدرسة، ويعمل على استثمار هذه الحاجة الموجودة لدى المعلم، وتنميتها باستعمال أساليب قيادية بطرق فعالة تمنحه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير، مما يخلق لديهم الأثر الإيجابي على أدائهم، ويساعد في تنمية العملية التدريسية وتقديمها (عياصرة، 2006م، ص34).

وقد تنوعت آراء الباحثين والمهتمين بخصوص مصطلح القيادة، فعرفها محسن (2012م، ص16) بأنها «القدرة التي يؤثر القائد عن طريقها على مرؤوسيه، وتوجيههم بأسلوب يفتح أمامه المجال لكسب طاعتهم واحترامهم وولائهم، وخلق التعارف بينهم بقصد تحقيق أهداف المؤسسة». أما المطاوع (2014م، ص11) فعرفها بأنها «القدرة في التأثير على الآخرين، أفرادًا وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم والقدرة على توجيههم لإنجاز الأهداف التي يقصدها القائد.

وللقيادة أثر واضح في تهيئة بيئة عمل محفزة للعاملين، ولعل من أهم مفاتيح القيادة هي إستيعاب عملية الدافعية ويمكن للقائد خلق بيئة عمل محببة عن طريق ربط الجهد بالأداء، وربط الأداء مع النتيجة والتكافؤ، وهذا ما أكدته العمارة (2012م، ص136)؛ أن الأسلوب القيادي السائر نحو الحفاظ على تماسك الجماعة ودعمها داخل المنظمة يضمن كل ما يمكن أن يقوم بتلبية الحاجات العاطفية والاجتماعية للموظفين؛ من خلال تحفيزهم وتشجيعهم، وتوفير الدافعية لهم، ومنحهم الثقة بالنفس، والتقليل من مستوى التوتر الذي قد ينشأ لأي سبب، ومنحهم حرية التعبير عن آرائهم.

وتطور مفهوم القيادة التربوية تبعاً لتطور علم الإدارة، وبفعل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، ليمتد هذا التطور ويضم جميع المنظمات والمؤسسات، ومع تطور الفكر الإداري في القرن العشرين، برزت اتجاهات حديثة في نظرية الإدارة، كالإدارة الموقفية والتحويلية والإبداعية والتشاركية، لتحل محل النظريات التقليدية، كنظرية السمات والرجل العظيم (نجدي، 2013م؛ قرواني، 2017م).

إن القيادة التشاركية تعتبر نمطاً قيادياً جديداً يكتسب من خلالها المرؤوسين المشاركة، إذ أنها تحرص على مشاركتهم والعمل بآرائهم الصائبة وتصوراتهم واحترام شخصياتهم، وتوفر لهم حرية الاختيار، كما تؤمن بالحوار الهادف البناء، وتعمل على تعزيز الاحساس بالمسؤولية تجاه الشخص نفسه وتجاه الآخرين، وتعزز روح التعاون عندهم وتحفز المرؤوسين على الابتداع والابتكار، وتساهم في رفع الروح المعنوية لديهم، وهذا يقود نحو رفع مستوى أدائهم الجيد وزيادة الانتاجية، فهي قيادة شورية إنسانية جماعية، تؤدي إلى تمسك المرؤوسين بقائدهم، وزيادة انتمائهم وولائهم لمرؤوسيتهم، (Bush, 2013)

ويحتاج ذلك إلى طاقات خاصة بالقائد في أسلوبه الإداري المتميز، وينعكس هذا السلوك بصورة واضحة في صنع القرارات السليمة بمشاركة العاملين، وإمكانيتهم على التصدي لمختلف المشكلات خلال العمل، وهذا الواقع سيقود نحو المزيد من التطابق بين الفرصة للمرؤوسين للإسهام في العديد من العمليات الإدارية مما يعكس قيمهم واتجاهاتهم نحو العمل ونحو قائدهم. (الزعي، 2009م؛ محسن، 2012م؛ الصليبي، 2015م).

والقيادة التشاركية من الاتجاهات القيادية التربوية الحديثة، التي تنطلق من تشغيل الثقة العالية بالموظفين مما يؤدي إلى المشاركة في تحمل المسؤولية وتحقيق أهداف المؤسسة التربوية، كما تسعى إلى مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية، وفي صنع واتخاذ القرارات (الهرب، 2015)

ويرى العراييد (2010م، ص8) القيادة التشاركية على أنها: ذلك النمط الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، وأنها تقتزن بالنمو القيادي الديمقراطي. أما القيسي (2010م، ص159) فقد عرفها على أنها دعوة القائد لمرؤوسيه والالتقاء بهم؛ لطرح مشكلاتهم الإدارية التي تتصدى لهم وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها بما يخلق الثقة العالية لديهم، ويحفزهم على بذل المزيد من الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية.

ومن مجالات القيادة التشاركية التي يعمل بها القائد في أي مؤسسة، مجال تفويض السلطة: وفيه ينقل القائد للمرؤوسين البعض من صلاحياته ليستخدمونها دون العودة إليه، ومجال المشاركة في اتخاذ القرار: فيعمل القائد على تبسيط مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة، ومناقشتهم وطلب آرائهم واقتراحاتهم قبل خطوة اتخاذ القرار، ومجال العلاقات الإنسانية: ويتمثل بتشديد جسور الثقة مع المرؤوسين، واحترام شخصياتهم، والاهتمام بمشكلاتهم وإعطاء القبول الكامل لأفكارهم ومقترحاتهم، والتعامل معهم بكرامة واحترام (Mokoena, 2012).

وأضاف حمود والشيخ (2010م، ص147) أن للقائد التشاركي صفات، وهي: التمكن من استشارة أعضاء الفريق الذي يعمل معه، وأن يدرك ضرورة مشاركة العاملين معه في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم، والقدرة على اختيار مجموعة من العاملين لتفويضهم في استعمال عدد من سلطاته لأداء بعض المسؤوليات في العمل التي تتكافئ مع قدراتهم وإمكاناتهم.

وتستند القيادة التشاركية على الإقناع والترغيب عوضاً عن التهديد والترهيب فالقائد يهتم دائماً بأخذ آراء العاملين ومقترحاتهم، وإعطائهم أهمية عالية داخل المؤسسة، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي يلاقونها وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، ويعزز روح التعاون بينهم، ويدعم الأداء المتميز (Jago, 2017). وإعطاء الحرية للعاملين في أداء عملهم دون تسلط، وإعداد.

ولاقى مصطلح الدافعية اهتماماً من قبل العلماء والباحثين في كافة المجالات؛ لما تؤديه من دور في توجيه السلوك الإنساني تجاه تحقيق أهداف المنظمات، وذلك عن طريق تلبية متطلباته الرئيسية وإشباع رغباته. وينظر للدافعية على أنها منظومة متعددة الأبعاد تقوم بإثارة

الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، وليست مجرد منح الحوافز والمكافآت، وإنما البحث عن الأمور التي تنمي رغبتهم في العمل، والاهتمام بالتميز في الأداء، واستثارة السلوك، وتحقيق الرضا الوظيفي، وزيادة ولائه وانتمائه للمؤسسة التي ينتمون إليها (عثمان، 2010م).

وعرف غباري (2008م، ص50) الدافعية للإنجاز على أنها «الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجارحة في العمل بشكل مستقل، والرغبة في مواجهة المشكلات وحلها. وعرف الويسوس (Aloysius, 2012, p) دافعية الإنجاز «هي الثقة في النجاح من خلال المثابرة والالتزام الوظيفي والتي تؤدي في نهاية الأمر إلى القيام بمهام صعبة في العمل».

ويرى العلماء أن حاجة الشخص للإنجاز وتحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يهدف نحو تحقيقها، وأكد أبو شقلم (2012م) أن دافعية الإنجاز تتأثر بعناصر عديدة تقلل من كفاءة الفرد وهي: غياب الطرق الإدارية التي تربط بين معدلات الأداء والمردود المادي والمعنوي الذي يحصلون عليه، والتسبب الإداري وضيق ساعات العمل، وعدم مشاركة العاملين في الإدارة يؤدي إلى ضعف الشعور بالمسؤولية، مما يؤدي إلى تدني مستوى الإنجاز لدى الموظفين.

ويقول خليفة (2010، ص12) "أن دافعية الإنجاز تحتوي على خمسة مكونات، وهي: الإحساس بالمسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق درجة عالية من الطموح، والمثابرة، وإدراك ضرورة الوقت والقدرة على التخطيط للمستقبل".

واستثارة دافعية الإنجاز لفريق العمل يعتبر من الصعوبات التي تواجه أي قائد وتتحدى كفاءته بكمية النجاح الذي يصله مقابل هذا التحدي، فدافعية الإنجاز للشخص تستثار عن طريق عناصر داخلية تخص الفرد نفسه كمتطلبات يسعى نحو تحقيقها، أو تستثار في ظل مناخ سيكولوجي مناسب يوفره القائد من خلال التعامل الجيد مع محطات العمل الكثيرة التي تواجهه يوميًا، ولهذا فإن وجود نمط قيادي ملائم في المدرسة يؤدي بالضرورة إلى رفع مستويات دافعية الإنجاز عند فريق العمل والذي ينتج عن ملائمة أعلى درجات الأداء عن طريق بذل أكبر جهد في العمل، والمثابرة في تحقيق أهداف المدرسة (الشوكاني، 2009م).

علمًا بأن هذا البحث هو مواصلة لما قامت به الباحثة في رسالة الماجستير حيث يدور البحث حول الأنماط القيادية لمديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالتواصل الفعال من وجهة نظر المعلمات في محافظة جدة، وهو تم نشره أيضًا عبر المجلة العلمية للعلوم ونشر الأبحاث، واقتُرحت الباحثة في رسالتها إجراء دراسة عن دور القيادة التشاركية في المراحل التعليمية المختلفة في المملكة العربية السعودية وما هي الآن تطبق هذا الاقتراح لمعرفة دور القيادة التشاركية دورها في حل مشاكل المديرات بالمدارس الحكومية وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز لديهن.

ويستطيع القائد مضاعفة الدافعية لدى المعلمين من خلال تمكينهم من ترتيب أهدافهم باتباع النشاطات المختلفة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يستطيعون تحقيقها، بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم، والاعتراف بجهود المعلم عن طريق إعطاء المعلم المتميز جوائز، أو شهادات تقدير، من خلال توجيه كتاب شكر أو إخباره شفويًا، وإبراز جهود ومساهمته الفاعلة في الاجتماعات.

وأصبح من المهم القول اليوم بأن نموذج القيادة التشاركية قد فرض نفسه على طبيعة المؤسسات وإدارات التربية وخاصة عند مديرات المدارس، وذلك لكثرة أعباء العمل والمسؤوليات الملقاة على عاتق المديرية بالمدرسة، ومن الواضح بأنه مهما كانت قدراتها، فإنها لا تستطيع الإنجاز وتحقيق الأهداف دونما إشراك المرؤوسين في تنفيذ مختلف الأعمال، وتعتبر الطريقة التشاركية من أهم عوامل نجاح القيادة ونجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها.

كما يمكن لمديرة المدرسة زيادة الدافعية عند المعلمات عن طريق إعطائهن الفرصة لصياغة أهدافهن ومساعدتهن على انتقاء الأهداف التي يستطعن تحقيقها، بما يتلاءم مع استعداداتهم وجهودهم، وإيجاد بيئة تنافسية تتميز بروح الفريق الواحد، واستعمال جميع الأساليب والطرق لحث المعلمات على بذل أقصى جهد لتحقيق درجة كبيرة من الإنجاز والأداء.

ومن واقع عمل الباحثة وخبرتها الطويلة (23 عاماً) في العمل التربوي وعملها الحالي (رئيسة الشؤون التعليمية بإحدى مكاتب تعليم البنات بمحافظة جدة) حيث تشرف وتتابع مهام وأعمال مديرات المدارس لاحظت أن هناك ضعف في دافعية الانجاز وخاصة للمديرات المستجديات ذوات الخبرة الأقل مقارنة بالمديرات الخبيرات في القيادة ، والمشكلة تتمحور في عدم قدرة المديرات على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، بسبب ورجوعهم المستمر للمكتب في أبسط القرارات وعدم مشاركة الوكيلات والمعلمات في اتخاذ القرار، وهنا تتضح ضعف القيادة التشاركية بين المديرات والموظفات بالمدرسة، لذلك رأت الباحثة الكتابة في هذا الموضوع الذي من الممكن ان يساهم في حل كثير من المشكلات التربوية لمديرات المدارس .

الإحساس بالمشكلة:

إن نسب تفوق أو فشل المؤسسات يستند بصورة تامة إلى فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها فقد وضحت الكثير من نتائج الدراسات مثل دراسة (القرشي، 2013) أن نهج القيادة التشاركية يعتبر أكثر مناهج القيادة كفاءة وله تأثير عالي على تلبية غايات المنظمة عن طريق تشجيع الموظفين و دافعيته وتعيين وظائفهم واعطائهم الكثير من الصلاحيات المرتبطة بمهامهم، كما يساهم في اعتماد المنهجية العلمية في تجاوز صعوبات الإدارة، وبين كل من (العرايد، 2010م، ص129) و(القرشي، 2013م، ص29) عن ان العمل ضمن سياسة القيادة التشاركية كأحد ركائز الاتجاهات الإدارية المتطورة يلي الكثير من المزايا في المؤسسات التعليمية خاصة مع كثرة التطورات التي تحصل في بيئة العمل، وما توجبه هذه التطورات من صعوبات والتي تستوجب إلزامية انخراط العاملين من معلمين وإداريين في مقابلة هذه الصعوبات والتطورات، وتجعل قائد المدرسة أكثر قدرة وتفاعلاً وتأثيراً داخل المدرسة مما يكون له الأثر الإيجابي على العاملين معه، والمساهمة في زيادة نسب أداائهم، وتشجيع حماسهم لبذل أكبر جهد للوصول إلى الغايات المرادة.

مشكلة البحث:

تشير كثير من الدراسات مثل دراسة الشمري واللوكان (2018م، ص107) إلى ضرورة تدعيم مفاهيم القيادة التشاركية في المدارس الثانوية، عن طريق توعية العاملين بالمدرسة بأهميتها وإيجابيات ممارستها. وأكدت دراسة الرافعي (2016م، ص342) أن القيادة التشاركية لها دور في صنع واتخاذ القرار، وإعطاء الثقة والصلاحيات المناسبة والتخطيط للمهام، وتحفيز العاملين لزيادة قدراتهم الإبداعية.

كما تكمن مشكلة الدراسة في اتجاه المملكة في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كوفيد 19، حيث تم الاعتماد على التعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية لجميع المراحل في المدارس الحكومية والأهلية ، مما زاد أعباء المهام الإدارية لمديرات المدارس ومتابعة مستمرة لأداء المعلمات والمستوى التحصيلي للطالبات والأنشطة اليومية، بالإضافة إلى متابعة الحصص الدراسية عبر منصة مدرستي للمدارس الحكومية ورفع التقارير اليومية وإعداد الاستبانات الأسبوعية لمتابعة انجازات الدراسة عن بعد ومدى نجاح التعليم عن بعد ، لذلك كان لابد من تفعيل دور القيادة التشاركية لأدوار المديرات المتزايدة وشارك الوكيلات والمعلمات لتخفيف الأعباء عليهن، حيث أن التعليم عن بعد يلزم المديرات الحضور يوميا للمدرسة وعدم الغياب لمتابعة سير المدرسة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن تم تغيير الخطط الدراسية خلال العام الدراسي الحالي وكذلك اعلنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العام الحالي عن التعديل في التقويم الدراسي وتقسيم العام الدراسي الى ثلاث فصول دراسية بالإضافة إلى تغيير الخطط الدراسية وإضافة مناهج جديدة نحتاج تدريب بداية العام الدراسي ، والعودة للدراسة الحضورية وفق خطط مدروسة باتباع الإجراءات الاحترازية ، وأكدت الوزارة على استمرار منصة مدرستي والتعليم عن بعد مما زاد العبء على المديرات في متابعة التعليم الحضوري والمتزامن عن بعد من خلال منصة مدرستي والمنصات التعليمية الأخرى .

واستنادا لما سبق تأتي هذه الدراسة لمعرفة مستوى دافعية الانجاز للمديرات في ضوء مخرجات التعليم عن بعد ورؤية المملكة 2030 ، الأمر الذي يترتب عليه كثير من المعوقات والسلبيات للمديرات نتيجة لحداثة العمل الإداري والخروج من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الحديثة الإلكترونية ومن هنا شعرت الباحثة بأهمية دراسة اتجاه القيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات للوقوف على الواقع الفعلي لدرجة

ممارسة مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جده لهذا الاتجاه، وضرورة معرفة علاقته بدافعتهم نحو الإنجاز والعمل؛ كون هذا الاتجاه يسهم بشكل كبير معرفة المعوقات والسلبيات والعمل على حلها ، وزيادة دافعتهم نحو إنجاز الأعمال المطلوبة منهم بكل دقة وإتقان.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي: ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟
3. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات بمحافظه جده من وجهة نظر المعلمات؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جده تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ممارسة مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جده للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المديرات من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسي: التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات.
2. التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).
3. التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية في مدارس تعليم البنات بمحافظه جده من وجهة نظر المعلمات.
4. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى دافعية الإنجاز لدى المديرات في مدارس الحكومية بمحافظه جده تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).
5. التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ممارسة مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جده للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المديرات من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1. تعد الدراسة الحالية من الدراسات الهامة على حد علم الباحثة في تناول مفهوم القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الانجاز لمديرات المدارس الحكومية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية.
2. تنبع أهمية الدراسة الحالية بانها تأتي استجابة لمتطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بالبحث التربوي وربطه بالمتغيرات العصرية لتحقيق التقدم الشامل في جميع مجالات التعليم والاهتمام بدافعية الانجاز .
3. تفيد الدراسة في إثراء المكتبة العربية وتزويد الباحثين بأطر نظرية حول درجة ممارسة مديرو ومديرات المدارس للقيادة التشاركية ودافعية الانجاز.
4. الإسهام في توعية مديرو ومديرات المدارس في محافظة جدة بأهمية إشراك المعلمات في العملية الإدارية.
5. للدراسة دور هام المعلمات في تحسين ممارستهن اليومية والصفية وذلك لتأثيرهن الكبير بالصفات الشخصية والمهارات القيادية لمديرات المدارس.
6. تفيد الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم وذلك بمساعدتهم في اتخاذ التدابير اللازمة لتطوير القيادات المدرسية بما يناسب بيئة العمل الجاذبة والفعالة للعاملين في المؤسسات التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

1. بيان العلاقة بين دور القيادة التشاركية الدافعية الانجاز لدى مديرات المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمات ، والاستفادة من نتائج الدراسة في مدارس اخرى تابعة لمكاتب تعليم جدة.
2. وسيلة مهمة في توحيد الجهود المختلفة وذلك من خلال تنظيم واحداث التغيير المطلوب في سلوك الأفراد.
3. تساعد الدراسة الباحثة في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة وتوصياتها وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات أخرى في مواضيع تربوية أخرى.
4. المتوقع الاستفادة من نتائج الدراسة في إطار تحسين وتطوير أنماط السلوك القيادي ومنها القيادة التشاركية لزيادة دافعية الانجاز والحد من قلة الدافعية في انجاز الأعمال
5. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على التعليم ومتخذي القرار بأهمية هذا النوع من القيادة ودوره في تحسين الواقع التدريسي واهتمامه بالمعلم كمحور أساسي في التعليم.
6. تفيد الدراسة مشرفات الإدارة المدرسية من خلال تزويدهن بمؤشرات تعينهن على معرفة درجة ممارسة القيادة التشاركية في بيئة العمل والسعي إلى تعزيز الدافعية في الانجاز ومعالجة القصور فيها.
7. تساعد الدراسة الباحثة في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة وتوصياتها وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات أخرى في مواضيع تربوية أخرى.

مصطلحات البحث:

القيادة التشاركية:

هي: "ذلك النمط الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، وأنها تقتزن بالنمو القيادي الديمقراطي" (الغرايد، 2010م، ص8).

القيادة التشاركية (إجرائيًا): مشاركة مديرات المدارس الحكومية في مدارس التعليم العام في محافظة جدة المعلمات في عملية صنع واتخاذ القرار، وإعطائهم الصلاحيات للقيام بالأعمال المختلفة، وتحفيزهم لبذل المزيد من الجهد مما ينعكس على أدائهم الوظيفي في المدارس،

وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي قدر بها المعلمين ممارسة مديرة المدرسة للقيادة التشاركية من خلال الاستجابة على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

دافعية الإنجاز (إجرائياً): هي رغبة معلمات مدارس بمحافظه جده في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، والرغبة الأكيدة في مواجهة المشكلات وحلها، وتقاس من خلال استجابته لمقياس دافعية الإنجاز للتعرف على مستوى إنجازه للمهام في ظل وجود بيئة محفزة للعمل. مدير المدرسة: هو المسئول عن أداء مجموعة من الرؤوسين (المعلمات) بغرض تحقيق أهداف المدرسة، وذلك من خلال ما يقوم به من وظائف معينة كالخطط والتنفيد وصنع القرار والتوجيه والرقابة والاتصال الفعال والتحفيز.

الدراسات السابقة:

أقدم العجمي (2020) على القيام بدراسة عمدت إلى تعيين مستوى لجوء قادة مدراس التعليم العام في محافظة شرورة الى القيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة الانجاز للمعلمين، والتوضيح فيما اذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية ودرجة دافعية الانجاز للمعلمين ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استعمال الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة (162) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بصورة عشوائية، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قادة مدراس التعليم العام للقيادة التشاركية في محافظة شرورة كبيرة، عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة ممارسة قادة مدراس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية، ووضحت عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة ممارسة قادة مدراس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وان مستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين في محافظة شرورة كبيرة، عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين بمحافظه شرورة تعزى للمتغيرات التالية (الجنس المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، كما كشفت بأن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ممارسة قادة مدراس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الانجاز للمعلمين.

أنشئ العمري (2019) دراسة هدفت إلى كشف حقيقة القيادة التشاركية عند قائدات المدراس الثانوية بمحافظه خميس مشيط من وجهة نظر البيانات وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المدراس الثانوية الخاصة بمحافظه خميس مشيط، حيث بلغت عينة الدراسة (129) معلمة، تم اختيارهن بشكل عشوائي واستعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن متوسط درجة القيادة التشاركية (3.17) بمستوى مشاركة متوسط ولم تصل إلى درجة الكفاية (3.4)، فبالنظر لمحور العلاقات الانسانية فهي لم تلق التقدير الملائم من وجهة نظر المعلومات، حيث كانت درجة التوفر لها (متوسطة)، أما محور المشاركة في اتخاذ القرار فلم يبلغ حد الكفاية، وكانت درجة التوفر له (متوسطة)، وحصل محور تفويض السلطة على مستوى متوسط ولم تصل درجة التفويض حد الكفاية، كما أكدت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات فئات العينة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

قام اساكو Osako (2018) بدراسة سعت نحو تحليل العلاقة بين القيادة التشاركية والتزام العاملين في المدراس الثانوية الحكومية في مقاطعة سوروتي بأوغندا، من خلال علاقة التفويض وصنع القرار التشاركي والعلاقات من وجهة التزام الموظفين من جهة اخرى، استعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (85) قائدا من المدراس الثانوية الحكومية، توصلت الدراسة إلى توافر علاقة إيجابية بين كل من التفويض واتخاذ القرار التشاركي والعلاقات بين التزام الموظفين.

كما عمل عسكر (2016م) على انشاء دراسة هدفت نحو التعرف على درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية من وجهة نظر القيادات الإدارية، واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة، والتي تكونت من (81) من القيادات الإدارية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات

العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية متوسطة، كما أوضحت النتائج على عدم توافر فرق دالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية تعزى لمتغيرات (الجنس، العمل الحالي، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية).

وفي دراسة الدجني وشاهين (2016م) التي هدفت إلى التعرف على دور مديري مدارس الخاصة في محافظة غزة في تطوير ثقافة الإنجاز لدى معلميه وطرق تطويره «مدارس دار الأرقم نموذجاً»، كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة والتي تكونت من (150) معلماً ومعلمة، واستخدام ورشة عمل لمجموعة من المشرفين ومديري المدارس، وتوصلت النتائج إلى ما يلي: كانت درجة ممارسة مديري مدارس الخاصة في محافظة غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميه كبيرة، فجاءت المجالات مرتبة على النحو التالي: نشر ثقافة الإنجاز، وبناء الرؤية والرسالة، والتحفيز، والتأثير على الآخرين، وتدريب المعلمين، ولا توجد فروق دالة في دور مديري مدارس الخاصة في محافظة غزة في تعزيز.

كما قام Roy (2016) بدراسة الفروق في دافعية الإنجاز لمختلفي التحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة (1000) طالباً في المرحلة الابتدائية في الهند، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد طبق على العينة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (Deo&Mohan,1985)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متفاوتي التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

وفي دراسة الصليبي (2015م) والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميه، واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة والتي تكونت من (420) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية عالية، ومستوى الفاعلية الذاتية عند المعلمين كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية لمستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتوجد علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئات العينة لدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الفاعلية الذاتية لديهم.

ومن الجهة الأخرى فقد قام القرشي (2015م) بأجراء دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بدافعية الإنجاز عند المعلمين. واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة والتي تكونت من (306) معلماً ومعلمة، وأوضحت الدراسة في نتائجها إلى وجود مستوى عالي من الممارسات الإدارية بمجال صنع القرار والمتابعة والتحفيز، وجاء مستوى دافعية الإنجاز بدرجة عالية لدى المعلمين، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة صنع القرار تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين عدد دوراتهم أقل من 3 دورات تدريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة اتخاذ القرار في باقي المجالات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز للمعلمين تعزى لتأثير متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وكشفت أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات الإدارية ومستوى دافعية الإنجاز، وإمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الممارسات الإدارية.

كما قام Daniel (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير دافعية الإنجاز والعادات الدراسية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (1020) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في الهند، وقد طبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (Bakare , 1994)، وأشارت نتائج الدراسة إلى القيمة التنبؤية العالية لدافعية الإنجاز والعادات الدراسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات.

قام كل من فلورنس و ميوندي **Florence Mouinde (2014)**: بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة بين المشاركة في اتخاذ القرار والرضا الوظيفي بين الموظفين الأكاديميين في جامعة نيروبي العامة، استعمال الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من الأعضاء غير الإداريين للموظفين الأكاديميين في كلية إدارة الأعمال في جامعة نيروبي حيث بلغ عدد العينة (50) عضواً، وتم استثناء العمداء ورؤساء الأقسام الذين هم فعلياً أعضاء في مجلس إدارة الجامعة وكذلك الموظفين الذين كانوا بعيداً عن الجامعة في اجازات طويلة متنوعة والذين تم استثناءهم من الدراسة وهم حوالي (50) عضواً، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي ضروري جداً بين الرضا الوظيفي والمشاركة في صنع القرار.

وبينت دراسة أبو سمرة وحماشة (2014م) العلاقة بين الممارسات القيادية لدى مديري مدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين، استخدم فيها الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، طبقت على عينة تكونت من (406) معلماً ومعلمة، فجاءت الدرجة الكلية للممارسات القيادية لدى مديري مدارس متوسطة، ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين متوسطة، ووجود علاقة إيجابية ومرتفعة بين الممارسات القيادية لدى مديري مدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين.

وفي دراسة مسغوني (2014م) والتي هدفت إلى التعرف على أنماط العلاقة القيادية لمديري مدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، واجريت على عينة تكونت من (268) معلماً ومعلمة، وتوصلت للإنجاز لدى المعلمين، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من (268) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: كان النمط القيادي الديمقراطي الأكثر انتشاراً عند المعلمين، وهناك فروق في مستوى دافعية الإنجاز لصالح المعلمين الذين يعملون تحت مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي عن النمط الديكتاتوري، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط القيادي الديمقراطي، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط الديكتاتوري، ولا توجد فروق في مستوى الدافعية ككل بين المعلمين والمعلمات.

وأيضاً قام **Yazdani& Godbole (2014)** بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وعادات الدراسة والأداء الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في حيدر آباد في الهند ، وقد طبق على العينة مقياس عادات الدراسة من إعداد (M.N.Palsane,1989) ، وكذلك طبق على العينة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (Deo & Mohan, 1992) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وعادات الدراسة على الأداء الأكاديمي .

ومن ناحية أخرى أجرى سميرات والمقابلة (2014م) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، استخدم فيها الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، طبقت على عينة تكونت من (324) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية متوسطة، وأن مستوى دافعية المعلمين متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة القيادة التحويلية ومستوى دافعية المعلمين تعزى لتأثير متغيرات الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة، وكشفت أيضاً بوجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية ودافعية المعلمين.

وفي دراسة مسغوني (2014م) والتي هدفت إلى التعرف على أنماط العلاقة القيادية لمديري مدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من (268) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: كان النمط القيادي الديمقراطي الأكثر انتشاراً عند المعلمين، وهناك فروق في مستوى دافعية الإنجاز لصالح المعلمين الذين يعملون تحت مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي عن النمط الديكتاتوري، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط القيادي الديمقراطي، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط الديكتاتوري، وتوجد فروق في

الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط القيادي الديمقراطي، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط القيادي الديكتاتوري، ولا توجد فروق في مستوى الدافعية ككل بين المعلمين والمعلمات.

بينما دراسة علقم (2013م) والتي ناقشت العلاقة بين النمط القيادي لمديري مدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظ رام الله، والبيرة، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، طبقت على عينة تكونت من (322) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن النمط الأوتوقراطي هو السائد، ثم القيادي، ثم التسبي، وبينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي والدافعية، وعلاقة سلبية مع النمط التسبي القيادي، وكان مستوى الدافعية للمعلمين متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في النمط القيادي والدافعية في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

ومن جانب آخر قام نيماي (Nemaei, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات المصاحبة للقيادة التحويلية ومعالجتها من خلال نمط القيادة التشاركية، واستخدم الباحث المنهج المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (20) موظف في شركة خاصة وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن نمط القيادة التشاركية هو الأكثر تأثيراً في دافعية العاملين، وتحقيق الرضا الوظيفي. وهدفت دراسة الرفاعي (2013م) إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالتنمية المهنية من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت فيها الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (395) معلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية كبيرة، وأن درجة تقديرهن للتنمية المهنية كبيرة، ووجود علاقة طردية موجبة بين درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية ودرجة تقديرهن للتنمية المهنية.

فقد أجرى رابح (2010م) بدراسة هدفت إلى تعرف النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبيان على عينة الدراسة التي تكونت من (395) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد عند المديرين، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز، وسالبة بين النمط الديكتاتوري والتسبي ودافعية الإنجاز، وتوجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لسنوات التدريس، والمستوى التعليمي.

وفي دراسة هوانج، ولن، ولي (Huang, Lun, & Liu, 2010) والتي هدفت إلى تحديد درجة الارتباط ما بين القيادة التشاركية، أداء العمل من خلال خلق بيئة تحفيزية للمرؤوسين في الوظائف الإدارة وغير الإدارية، تحديد درجة الارتباط ما بين القيادة التشاركية، وتحسين أداء العمل من خلال خلق بيئة تحفيزية للمرؤوسين في الوظائف الإدارة وغير الإدارية، وقد استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبيان على عينة الدراسة التي تكونت من (715) عامل في شركة في الصين وقد توصلت هذه الدراسة في نتائجها إلى وجود ارتباط متوسط ما بين القيادة التشاركية وبين تحسين الأداء، وسلوك المواطنة التنظيمية، حيث تساعد القيادة التشاركية على خلق بيئة عمل يشعر فيها العاملون بنوع من التمكين النفسي الذي يعمل على زيادة الدافعية نحو وتحسين العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الهدف :

هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى: التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، والتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية في مدارس تعليم البنات بمحافظة

جدة من وجهة نظر المعلمات، وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) وعسكر (2016) والصلبي (2015) وأبو سمرة وحمارشة (2014) .

وتختلف مع دراسة كل من: العمري (2019) واساكو **Osako (2018)** والدجنى وشاهين (2016) والقرشي (2015) وفلورنس و ميوندي **Florence Mouinde (2014)** وسميرات والمقابلة (2014) و رابح (2010) من حيث المنهج:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب للدراسة وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) والعمري (2019) واساكو **Osako (2018)** وعسكر (2016) والدجنى وشاهين (2016) والصلبي (2015) وأبو سمرة وحمارشة (2014) وسميرات والمقابلة (2014) و رابح (2010) .

كما تختلف مع دراسة كل من: **Roy (2016)** والقرشي (2015) و فلورنس و ميوندي **Florence Mouinde (2014)** ونيماي (2012) **(Nemaei, 2012)** من حيث الأداة:

سوف تستخدم الدراسة المنهج الاستبانة كأداة للدراسة وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) والعمري (2019) واساكو **Osako (2018)** وعسكر (2016) والدجنى وشاهين (2016) والصلبي (2015) والقرشي (2015) و فلورنس و ميوندي **Florence Mouinde (2014)** ومسغوني (2014) ونيماي (2012) **(Nemaei, 2012)** .

واختلف مع دراسة كل من: **Roy (2016)** و **Yazdani& Godbole (2014)** من حيث المجتمع:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات المدارس بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) و العمري (2019)

وتختلف مع راسة كل من: اساكو **Osako (2018)** وعسكر (2016) والدجنى وشاهين (2016) و **Roy (2016)** والصلبي (2015) و **Daniel (2015)** وفلورنس و ميوندي **Florence Mouinde (2014)** و **Godbole (2014)** و **Yazdani & (2014)** ومسغوني (2014) ونيماي (2012) **(Nemaei, 2012)** و ولن، ولي (2010) **Huang, Lun, , 2010** و **(& Liu**

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تبين من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها تأثر الباحثين البالغ بقياس درجة القيادة التشاركية ودورها في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وغيرها وهذا ساعد في الباحثة في اختيار مؤشرات قياس الأداء التي تواجه مديرات المدارس من ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، كما ساعدة في اختيار مشكلة الدراسة وصياغة التساؤلات ، وصياغة الاطار النظري واختيار المنهج المناسب وبناء الاستبانة واختيار إجراءات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

التميز عن الدراسات السابقة:

و أخيراً فإنني أسعى أن يتميز هذا البحث عن معظم الدراسات السابقة بما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، حيث يسعى حصرياً إلى قياس درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وتتميز هذه الدراسة بأنها سوف تطبق على جميع المدارس بالملكة مما يعطي نتائج جيدة عن ممارسة القيادة التشاركية ودافعية الإنجاز والعلاقة بينهما.

منهجية البحث:

سيتم استخدام المنهج الوصفي من خلال هذه الدراسة للتوصل إلى الأهداف والإجابة على التساؤلات التي تم وضعها. يعتبر المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث، خاصة وأنه المنهج الذي يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالعديد من المجالات العلمية، وفيه يقوم الباحث بجمع معلومات دقيقة عن ظاهرة معينة موضوع الدراسة، ويقوم بوصف تلك الظاهرة وتفسيرها تفسيراً دقيقاً بدلالة الحقائق المتوفرة، ومن ثم يتم التعبير عنها تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً بوصف الظاهرة وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة (المرجاني، 2013م، 135).

تصميم البحث:

ومن مصادر تصميم البحث ما يلي:

المصادر الأولية: هي معلومات يتم جمعها عن طريق الاستقصاء أو الملاحظة أو المقابلات المتعلقة، وهي بدورها تعطي نتائج وأجوبة لأسئلة البحث المقصود تصميم الأداة له، وسوف تستخدم الباحثة الاستبانة وذلك لسهولة متابعتها الردود من العينة وإعطاء نتائج دقيقة عن الأسئلة.

المصادر الثانوية: تتمثل في ما تحويه مفاهيم البحث من معلومات من الكتب والمجلات والدوريات ورسائل الدكتوراه والمجستير المنشورة الخاصة بالقيادة التشاركية ودافعية الإنجاز.

مجتمع البحث

الخطوة الأولى في البحوث هو تعريف مجتمع البحث المستهدف بالدراسة. مجتمع البحث هو بمثابة وحدات محددة من العناصر الموجودة في المجتمع يستهدفهم الباحث بالدراسة (نوري، 2014م، 286). يتكون مجتمع البحث من مديرات مدارس محافظة جدة بالملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

العينة هي وحدة جزئية من المجتمع يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من الأفراد وتحمل خصائص المجتمع الأصلي (ذوقان، عبيدات، ص 110)، وسوف يتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بحجم ما يقارب (700) معلمة من معلمات المدارس الحكومية التابعة لمكتب التعليم بوسط جدة للبنات بمحافظة جدة حيث تقدر العينة الكاملة بالمدارس (4111) معلمة، عن طريق استخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة مع مراعاة نسبة الخطأ العشوائي (5%) ومستوى الثقة (95%).

أداة الدراسة:

سوف يتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها. ويُعتبر الاستبيان من أكثر أدوات البحث انتشاراً واستخداماً في مجالات العلوم المختلفة، فهو أكثر فاعلية من حيث توفير الوقت وتقليل التكلفة، ويساعد في جمع البيانات عن أكبر عدد من الأفراد مقارنة بالوسائل الأخرى، كما أنه يسهل الإجابة على بعض الأسئلة التي تحتاج إلى وقت من قبل المبحوث، ويُعتبر أكثر فاعلية في حالة كون العينة متوزعة توزيعاً جغرافياً متباعداً. (نوري، 2014م: 167-168).

للحصول على المعلومات اللازمة من أفراد العينة بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، سوف تعتمد الباحثة على الاستبانة كأداة للدراسة أساسية لجمع البيانات المطلوبة لدعم الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي والإجابة على التساؤلات وتحقيق أهدافها. ستقوم الباحثة بإعداد الاستبانة وتتبع بناءها بالإجراءات التالية :

- تحليل البيانات والمعلومات التي نحصل عليها من خلال عرض جزء نظري ومعرفة أنماط القيادة ومنها نمط القيادة التشاركية .
- تحليل الدراسات السابقة في مجال القيادة التشاركية ومجال دافعية الانجاز .
- ستراعي الباحثة عند صياغة عبارات الاستبانة ان تكون واضحة المعنى وبسيطة في لغتها بحيث لا يفهم منها الا المعنى المقصود لكي تحقق الهدف.
- وضوح عبارات الاستبانة بما تتابع منطقي لمساعدة أفراد العينة وشد انتباههم للاستجابة السليمة للعبارات.
- مناسبة عدد العبارات وبصورة تبعد الملل للمستجيبين.
- تنوع العبارات بين العبارات المفتوحة والعبارات المغلقة بحيث يغطي مجموع العبارات كافة الجوانب المطلوب معرفتها من الاستبانة .

وسوف تتضمن الاستبانة مجالين هما:

اولا/ مجال القيادة التشاركية

ثانيا / مجال دافعية الانجاز

صدق أداة الدراسة :

وللتعرف علي مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه ، سوف يتم الاعتماد على الصدق الظاهري وهو صدق المحكمين وسوف يتم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة الإدارة التربوية بالجامعات كمحكمين ، وسوف تطلب منهم الباحثة ابداء الرأي في مدى انتماء الفقرات المحاور الذي ينتمي اليه المقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضع لأجله ومدى كفاية الفقرات لتغطية المحاور ومدى وضوح عبارات الفقرات ، وطلب منهم اضافة او تعديل او حذف اية فقرة من فقرات الاستبانة ، وفي ضوء توجيهات المحكمين ومناقشتها مع المشرف سوف تقوم الباحثة بإجراء بعض التعديلات بحذف عبارات وإضافة أخرى وإعادة صياغة البعض الآخر ، لتظهر الاستبانة في صورتها النهائية .

أ- ثبات أداة الدراسة :

يختص الثبات بمدى إعطاء مقياس معين نتائج متماثلة عند تطبيقه مرات متكررة (النوري ، 2007، ص 21) ، ويعني ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) التأكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريبا إذا تكرر تطبيقها علي الاشخاص ذاتهم (العساف، 1995، ص320)، وسوف يتم عمل اختبار ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة مجتمعة بالتطبيق على العينة البالغ عددها (٧٠٠) معلمة تقريبا من معلمات المدارس الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة ، ومن برنامج التحليل الإحصائي SPSS ومن ثم الحصول على قيمة ألفا كرونباخ لإثبات أداة الدراسة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في: "درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية"

الحدود المكانية مدارس البنات الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي: 2022م – 2023م.

الحدود البشرية: معلمات المدارس الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الاساليب الاحصائية

بناء على طبيعة البحث و الأهداف التي نسعى الى تحقيقها, سوف يتم تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science – SPSS) الإصدار (24)، وسوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.
- استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة.
- استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة.
- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك درجات الاستجابات لدراسة التوجهات نحو مجالات أداة الدراسة.

النتائج:

- أن القيادة هي العقل والقلب النابض سويًا في كافة المنظمات الخدمية والإنتاجية.
- أن نجاح أو فشل المنظمات يتركز بشكل كبير على فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها، فالقيادة التشاركية تعد الأكثر كفاءة وذلك لامتلاكها تأثير كبير في انجاز الأهداف، وتشجيع المعلمين وتحفيزهم.
- إن القيادة التشاركية تعد نمطا قياديا جديدا تكتسب من خلالها المعلمين المشاركة، إذ أنها تحرص على مشاركتهم والعمل بآرائهم الصائبة وتصوراتهم واحترام شخصياتهم.
- أن دافعية الإنجاز تعد من الأساليب التي تساعد في تعزيز الإنتاجية، وهي القوة التي تدفع المعلمين لأداء أعمالهم.

التوصيات:

- العمل على تبني مديرات المدارس بالمملكة الاتجاه نحو القيادة التشاركية وذلك لدورها الإيجابي في تحقيق أهداف ومتطلبات المدارس وتحفيز المعلمين.
- ضرورة إشراك المديرات المعلمين في صنع القرار وتشجيعهم على الإدلاء بآرائهم في المقترحات والتوصيات فالنجاح يعتمد على المشاركة والمساهمة في اتخاذ القرار.
- على المديرات رفع دافعية المعلمين عند طريق التحفيز وتقدير جهودهم وإتاحة الفرصة لهم للإبداع والابتكار.
- العمل على تخفيض أعباء التدريس من قبل المديرات حتى يستطيع المعلمين تحقيق أهدافهم في العمل.
- ضرورة تعزيز القيادة التشاركية بالمدارس وذلك بتوعية المعلمين في المدارس بأهميتها وإيجابياتها وممارستها في العمل تحقيق كل أهدافهم.

المراجع

1. الشمري، سامي واللوقان، محمد (2018)، واقع القيادة التشاركية لقادة مدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ع3، 57- 113
2. الشوكاني، عبد الناصر (2009م)، *العلاق بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هيرسي - بلانشارد*، وبين دافعية المعلمين للإلّجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
3. الصليبي، عائد (2015م) *درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
4. شقير، علاء (2012)، *درجة ممارسة مديري مدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها*، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، جامعة النجاح، الضفة الغربية، فلسطين.
5. عياصرة، علي أحمد (2006)، *الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
6. محسن، عبد العزيز (2012م). *أثر نمطي القيادة التشاركية والتحويلية في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة مقارنة في المستشفيات الأردنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
7. المطاوع، شكري (2014م)، *درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية في محافظة جرش للقيادة التشاركية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.
8. نجدي، عبد الغني (2013م)، *القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في مدارس الثانوية بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.
9. قرواني، خالد (2017م)، *دور القيادة التحويلية في تمكين المعلمين والمعلمات في مدارس في فلسطين*، مجلة كلية التربية بأسيوط - مصر، 33(2)، 299 - 365.
10. الزعبي، محمد (2009م)، *أثر القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية في شركات الصناعة الكويتية*.. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
11. حمود، خضير كاظم والشيخ، روان منير (2010م). *إدارة الجودة في المنظمات المتميزة*. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
12. الصليبي، عائد (2015م) *درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
13. عبوي، زيد منير (2008م). *القيادة ودورها في العملية الإدارية*. الأردن. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

14. عثمان ، إبراهيم شيخ عبدالواحد حسين ، وراشد، أنور أحمد عيسى (2016). مستوى الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتوافق الاجتماعي الدراسي : دراسة ميدانية لطلاب الجامعة بمدينة مقديشو – الصومال ،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية ، أم درمان .
15. أبو شقدهم، عزة (2011م)، أثر التنمية الإدارية على الأداء الوظيفي في الوزارات الحكومية العاملة في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
16. العجمي، محمد حسنين، (2010). الاتجاهات الحديثة في الإدارة القيادية والتنمية البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
17. العجمي، هادي سالم (2020)، درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج28، ع4، ص ص 450 – 728.
18. العرايد، نبيل أحمد (2010م)، القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، جامعة الأزهر، فلسطين.
19. عسكر، عبد العزيز (2016م)، درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية. مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، ع17، ج3، 479 – 513.
20. العمري، منال عبد الله غيثان (2019)، واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط، مجلة جامعة أسيوط، ع 5، ج2، 418 – 445.
21. القرشي، وليد بن عمر بن سالم (2015)، الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
22. القيسي، هناك (2010). الإدارة التربوية مبادي – نظريات – اتجاهات حديثة. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن.
23. Florence Muindi (2014), The Relationship between Participation in Decision Making and Job satisfaction among Academie Staff in the School of Business University of Nairobi, Journal of Human Resources Management Research Vol., Article ID 246460, 34.
24. Daniel, A (2015). Influence of Achievement Motivation and Study Habits on Students Academic Achievement in Mathematics, Indian Journal of Applied Research, 5(8),562–565.
25. Yazdani, K& Godbole ,V, S(2014). Studying the role of habits and achievement motivation in improving students' academic performance, Journal of Natural and Social Sciences,3(4),827–839.
26. Bush, T (2013). "School Leadership in the 21 Century :Global Perspectives "Proceedings 3'd regional Conference on Educational Leadership and Management,"

Educational Leadership and Management: Exploring New Possibilities", 19–21 Nov, Institut Aminuddin Baki, Ministry of Education, Malaysia.

- 27. Mokoena, S. (2012) Effective Participative Management: Does It Affect Trust Levels of Stakeholders in Schools?, Journal of Social Sciences, 30(1), 43–53.**
- 28. Jago, A. (2017) A contrarian view: Culture and participative management, European Management Journal, 35, 645–650.**
- 29. Aloysius, M. (2012). Self–motivation for achievement and its impact on the employees Performance and Satisfaction, working papers series, University of Jaffina, Sri Lanka.**
- 30. Osako, F (2018). Participatory Leadership and Employee Commitment in Government Secondary Schools In Soroti District, Thesis, Uganda Management Institute.**

بحث رقم 20

القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع

الأستاذ عبد الخالق سويلم المرواني

مشرف توجيه وإرشاد - كلية ينبع الصناعية - المملكة العربية السعودية

ملخص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية والكشف عن الفروق بين بطيء التعلم والعاديين في مستوى القلق عن طريق تحقيق الأهداف التالية: الكشف عن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع، والكشف عن الفروق بين بطيء التعلم والعاديين في القلق. وتكونت عينة البحث من (30) تلميذاً من بطيء التعلم و(30) تلميذاً من العاديين من مدارس ينبع الصناعية. وأظهرت النتائج قيمة معامل الارتباط ($r = -0,70$) وهي دالة عند مستوى ($0,01$) وهذا يدل على أن هناك علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على مقياس القلق ومتوسط درجاتهم التحصيلية، وأظهرت النتائج أيضاً أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي الدراسة "مجموعة العاديين"، و"مجموعة بطيء التعلم" في مستوى القلق وذلك لصالح التلاميذ بطيء التعلم حيث بلغ متوسط درجاتهم ($89,82$) وهو المتوسط الأكبر. وفي ضوء نتائج البحث تمت صياغة مجموعة من التوصيات، وكان أبرزها: إجراء بحوث ودراسات ميدانية حول التلاميذ بطيء التعلم، وإجراء بحوث ودراسات حول أفضل المناهج لتعليم التلاميذ بطيء التعلم، وإجراء بحوث ودراسات حول أفضل طرق التدريس لتعليم التلاميذ بطيء التعلم، وإجراء بحوث ودراسات حول أثر البيئة الصفية على التلاميذ بطيء التعلم، وتدريب وتأهيل المرشدين الطلابيين والمعلمين على كيفية التعرف على التلاميذ بطيء التعلم، وتدريب المعلمون على استخدام أساليب تدريسية مناسبة لفئة التلاميذ بطيء التعلم، والاهتمام بالكشف الدوري للتلاميذ لمعرفة المشاكل الصحية لديهم، واستخدام أساليب التقويم المستمر المناسبة لفئة التلاميذ بطيء التعلم.

الكلمات المفتاحية: القلق، التحصيل الدراسي، التلاميذ بطيء التعلم، المرحلة الابتدائية، مدينة ينبع.

Abstract

This research aimed to investigate the relationship between anxiety and academic achievement among slow learners in upper grades of elementary school and to identify the differences in anxiety levels between slow learners and regular students. The research objectives included: uncovering the relationship between anxiety and academic achievement among slow learners in upper grades of elementary schools in Yanbu city, and identifying the differences in anxiety levels between slow learners and regular students. The research sample consisted of 30 slow learners and 30 regular students from Yanbu Industrial Schools. The results showed a correlation coefficient value ($r = -0.70$) that was statistically significant at a level of 0.01, indicating a significant inverse relationship between participants' anxiety scores and their average academic achievement. The results also revealed statistically significant differences in anxiety levels between the two study groups, "regular students" and "slow learners," in favor of slow learners, with an average score of 89.82, which was the higher average. Based on the research findings, several recommendations were formulated, including conducting field research and studies on slow learners, conducting research and studies on the best curricula for teaching slow learners, conducting research and studies on the best teaching methods for slow learners, conducting research and studies on the impact of the classroom environment on slow learners, training and qualifying student counselors and teachers on how to identify slow learners, training teachers on using appropriate teaching methods for slow learners, paying attention to regular screening of students to identify their health problems, and using appropriate continuous assessment methods for slow learners.

Keywords: Anxiety, Academic Achievement, Pupils Slow Learners, Primary Stage, city of Yanbu:

مقدمة:

لقد أصبحت مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي في المؤسسات التعليمية قضية جوهرية تعد لها البرامج وتعد من أجلها الندوات والمؤتمرات لكي نرفع من مستوى التحصيل الدراسي الذي سيؤدي حتما لرفع مستوى مخرجات التعليم والذي سينعكس على إنتاجية المجتمع وتقدمه وقوة دعائمه المتمثلة في أفرادها، وإذا كانت المجتمعات الحديثة التي تستمد بناء قطاعاتها المختلفة من ما توفرها لها مخرجات التعلم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي الذي أصبح في مفهوم العصر الأداة المستخدمة في قياس الجدارة الأهلية والمفتاح الذي بواسطته يفتح التدرج التعليمي، وهو يكون ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته لمادة معينة وما يدركه من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس على أدائه. (الحامد، 1996: 4).

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، ويرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعلم ارتباطا وثيقا إلا أن مفهوم التعلم أكثر شمولاً فهو يتمثل في اكتساب المهارات والمعلومات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وأساليب التكيف لدى الفرد ونظريته لذاته وهذا يقود إلى أن التحصيل الدراسي قد يؤثر على تكيف الفرد ونظريته نحو ذاته سواء بطريقة سلبية أم إيجابية (ضاهر، 2006: 7).

وقد أشارت بساط (2002) إلى أن القدرات العقلية وخاصة الوراثة التي يولد بها الفرد مهمة؛ حيث إن فترة الحمل فتره هامه جدا لتنمية القدرات الفكرية للجنين حيث يتابع أسلوب غذائي سليم، ولكن هناك ربة من الأطفال الذين يولدون بمعوقات عقلية لا يمكن أن تنكر، وأن الإعاقة بالقدرات العقلية لم تنل الحظ الوافي من الدراسات والأبحاث، ولكن مهما تدنت القدرات العقلية عند معظم الناس هناك دائما مجال للتعليم والتقدم ولكل فرد إمكانيات خاصة لذلك من الممكن زيادة التحصيل الدراسي بزيادة القدرات العقلية عند الفرد والعكس صحيح. (بساط، 2002: 313).

والجدير بالذكر أن هناك اهتمام قليل من جانب التربويين بالطلبة الذين يعانون من بطء التعلم، فلم تحظ هذه الفئة بالدرجة نفسها من الاهتمام كما حظيت فئة الأسوياء من الطلبة على الرغم من أن هذه الفئة تشكل نسبة لا بأس بها من أعداد الطلبة بالمدارس الحكومية، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم عام 1999، وقد جاء الاهتمام بالتربية الخاصة انطلاقاً من اهتمامات الأنظمة التربوية الحديثة في دول العالم المختلفة والتي تؤكد أن التربية حق لكل طفل، كما أنها ركزت على رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يعانون من صعوبات التعلم ومنهم فئة بطيء التعلم (السفاسفة، 1999: 5). وتنصف هذه الفئة من الطلبة بتدني مستواها التحصيلي مقارنة بزملائها من الطلبة في الصف الواحد، ويرجع ضعف التحصيل الدراسي لديهم إلى ضعف دافعيتهم بشكل عام ودافعيتهم للإنجاز بشكل خاص وتدني مستوى قدراتهم العقلية، الأمر الذي يجعلهم أقل ثقة بأنفسهم فضلاً عن أدائهم الأكاديمي المنخفض المقرون بردود أفعال دفاعية إزاء شعورهم بعدم الكفاءة حيث تتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الناس والأشياء المحيطة بهم ويتربط عليها في نهاية المطاف فشل تراكمي قد يؤدي إلى ترك المدرسة ومن ثم يخسر المجتمع عدد من أبنائه الذين لم يحققوا المستويات المناسبة لهم في التعلم والتعليم والحياة بشكل عام. (البيلي و عبد القادر، 1997: 50).

كما أشار الكيالي و البهلول (1990) إلى أنه من الملاحظ أن تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم يؤدي إلى سوء التكيف وشيوع مجموعة من المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة بطيئي التعلم في المدرسة الابتدائية تتمثل في ضعف الانتباه والنشاط الزائد والعدوان والانسحاب والاعتمادية والأعراض الاكتئابية والقلق وغيرها مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي. (الكيالي والبهلول، 1990: 15).

وهذا ما أوضحه منسي (1992) حيث إن الطلبة بطيء التعلم يعانون من مشكلات التكيف السلوكي وتدني مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والعزلة والنشاط الزائد. (منسي، 1992: 50). و أشار قدور (2008) إلى أن من ضمن الاضطرابات

الخاصة بمرحلة الطفولة التي يتعرض لها الطفل هي الاضطرابات الانفعالية التي من ضمنها القلق ، بالإضافة إلى ذلك فإن مشكلة بطء التعلم تعتبر من المشكلات التربوية النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطالب حيث يكون هناك انخفاض في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية أو في بعض المواد الدراسية ، حيث إن الطالب بطيء التعلم يكون سويًا في تصرفاته واستجاباته وقدراته الاجتماعية وطبيعياً في سلوكه وشخصيته وتنحصر معاناته في الصعوبة البالغة في التعلم واستيعاب المواد الدراسية التي تطرح في المناهج الدراسية وهذا يشكل له أزمة نفسية. (قدور، 2008: 5).

كما أوضح زهران (٢٠٠٥) أن ألفريد أدلر أشار إلى أن القلق راجع إلى عقدة النقص ومشاعر الدونية عند الفرد سواء مشاعر النقص الجسمي أو المعنوي أو الاجتماعي وإلى تهديد أسلوب حياته والشعور بالعزلة فهو استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف ومواقف معينة ثم تعميم الاستجابة بعد ذلك . (زهران ، ٢٠٠٥ : 486) .

وقد أشار عبد الهادي (٢٠٠٩) إلى أن بطء التعلم يكون راجع لمشكلات نفسية لدى الطالب تؤدي به إلى عدم مجاراة زملائه في التحصيل مثل الخوف والقلق والخجل والانطواء والتردد في الإجابة خوفاً من استهزاء الآخرين . (عبد الهادي ، ٢٠٠٩ : ٢٨) . ومما هو جدير بالذكر أن العناية بالطلاب غير العاديين ومنهم بطيء التعلم من المعايير التي تستخدم في الحكم على مدى تقدم المجتمعات ورفاهيتها ، حيث يعكس هذا الاهتمام النظرة المتكاملة لكل أفراد المجتمع وليس لفئة دون أخرى ، ومن هؤلاء الفئات فئة بطيء التعلم التي لم تحظى باهتمام في الدراسة (المفتي ، 1995 : 13) . ومن كل ما سبق يتضح لنا أن الطالب بطيء التعلم يكون مثل أقرانه فيما عدا في التحصيل الدراسي ، وهذا يسبب القلق ونقص تقدير الذات ، وهذا ما دفع الباحث الحالي لإجراء هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة وجد الباحث انه يعاني التلاميذ بطيء التعلم من أعراض القلق النفسي نتيجة الصعوبات التي يواجهونها في التعليم والتي تؤثر بالسلب على حالتهم النفسية وبالتالي على تحصيلهم الدراسي وسلوكهم مع أقرانهم وعلى مستقبلهم التعليمي ونتيجة لذلك يرغب الباحث بمعرفة نوع العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية ومعرفة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيء التعلم في درجات القلق، عن طريق الإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

2. هل توجد فروق في درجات القلق بين بطيء التعلم والعاديين؟

أهمية الدراسة:

1. الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم بوصفه موضوعاً هاماً لم يحظى بالاهتمام الواجب بالنسبة للدراسات العربية.
- تناول هذه الدراسة الطلاب بطيء التعلم ومما لاشك فيه أن تناول هذه الفئة بالدراسة يساعد على حل المشكلات الدراسية التي تواجههم مما يفيد في الاستفادة من الطاقات البشرية المعطلة في المجتمع.
- تناولها مرحلة هامة وفاصلة في حياة الإنسان وهي مرحلة الطفولة التي تتشكل فيها شخصية الفرد ويتأثر الفرد بها .
- إثراء المكتبة بنوعية هامة من الأبحاث التي تتناول موضوع هام في علم النفس وهو التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم.

2. الأهمية التطبيقية:

- تبرز أهمية الدراسة من أهمية النتائج التي تقدمها حيث إنها تعد مرآة لجميع المهتمين بالدراسات التي أجريت في مجال علم النفس . وخاصة علم النفس التربوي فهي تلفت نظر المسؤولين للتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من الطلاب بطيء التعلم .

- قد تخرج هذه الدراسة بنتائج و توصيات ومقترحات قد تفيد المهتمين بالتعليم الابتدائي في كيفية زيادة قدرة التلاميذ بطيئي التعلم في التحصيل الدراسي وخفض مستوى القلق لديهم.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع.

2. الكشف عن الفروق بين بطيئي التعلم والعاديين في القلق.

مصطلحات الدراسة:

1. التحصيل الدراسي:

عرف أبو حطب (١٩٩٦) "التحصيل الدراسي بأنه لغة الانجاز والإحراز فهو بذلك يكون أكثر اتصال بالنواتج المرغوبة للمتعلم". (أبو حطب ، ١٩٩٦ : ٢٧) .

كما عرفه طه (١٩٩٣) " بأنه القدرة على متطلبات النجاح المدرسي سواء التحصيل بمعناه العام أم الخاص (بمادة دراسية معينة) ". (طه ، ١٩٩٣ : ١٧١)

2. القلق:

عرف القريطي (١٩٩٨) القلق بأنه " حالة مركبة غير سارة تمثل مزيجاً من مشاعر الخوف المستمر والفرع والرعب والانقباض والهلم نتيجة توقع شر وشيك الحدوث أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما مبهم غامض يعجز المرء عن تبينه أو تحديده على نحو موضوعي ". (القريطي ، ١٩٩٨ : ١٢١) .

وعرف الباحث القلق إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بطيئي التعلم في مقياس القلق العام للأطفال المستخدم في الدراسة الحالية .

3. بطيئي التعلم:

عرف إبراهيم (٢٠٠٢) " الطالب بطيئي التعلم بأنه الطالب الذي يتعلم بصورة أقل من أقرانه ويعجز عن تعلم الرياضيات بالمعدل الذي يقدمه له المعلم ، كما أن نسبة ذكائه منخفضة عن المتوسط ويظهر ضعفاً في تعلم الرياضيات ". (إبراهيم ، ٢٠٠٢ : ١٤٣) .

وعرف الباحث الطالب بطيئي التعلم بأنه الطالب الذي لديه ضعف عام في المواد الدراسية ويجد صعوبة في التوافق مع البيئة المدرسية بشكل عام ، ونسبة ذكائه بين (68- 78 درجة).

الإطار النظري:

1. القلق:

بعد القلق واضطراباته من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً بمرحلة الطفولة ، فهي تؤثر علي حوالي 10 % من الأطفال كما أن أعراض هذه الاضطرابات تؤثر علي حوالي 8 % إلى 11 % من الأطفال والمراهقين ، وقد يتضاعف هذا الرقم إذا ارتبطت هذه الاضطرابات بمشكلات أخرى كمشكلات النوم ، وسلوك رفض المدرسة ، يضاف لذلك ارتباط أعراض في الطفولة غالباً بمشكلات أخرى كالنشاط الزائد ، واضطراب التواصل ، وانخفاض التحصيل الدراسي ، والمشكلات الأسرية والاجتماعية ، وانخفاض تقدير الذات ، والأعراض الجسمية ، فتأثير اضطرابات القلق على جوانب متعددة تشمل الأداء المدرسي والتفاعل الاجتماعي ، وأن الخطورة قد تكمن بأنها يمكن أن تستمر مدى الحياة. (العطية، ٢٠٠٨ : ٥٦).

وتناول الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدل للأمراض النفسية DSMIV اضطراب قلق الانفصال والصمت الاختياري ضمن اضطرابات الطفولة والمراهقة، في حين أشار الرشيدي وآخرون (٢٠٠٠) إلى أن اضطرابات القلق لدى الأطفال والتي تحددت في الدليل

العاشر للاضطرابات النفسية (ICD-10) في ثلاث فئات ضمن مجموعة الاضطرابات الانفعالية وهي اضطرابات القلق الرهابي ، واضطرابات القلق الاجتماعي ، وهو ما تأخذ به سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة بالكويت . (الرشدي وآخرون، ٢٠٠٠ : ٢٠٧)

ويعرف فرويد (١٩٩٨) القلق بأنه "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والملل ، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً ، ويبدو دائماً متشائماً ، وهو يتشكك في كل أمر يحيط به ويخشى أن يصيبه منه ضرر. (فرويد، ١٩٩٨ : ١٣).

وبعد القلق واضطراباته من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً بمرحلة الطفولة ، فهي تؤثر علي حوالي 10 % من الأطفال ، وقد يتضاعف هذا الرقم إذا ارتبطت هذه الاضطرابات بمشكلات أخرى كمشكلات النوم ، وسلوك رفض المدرسة ، يضاف إلى ذلك ارتباط أعراض القلق في الطفولة غالباً بمشكلات أخرى كالنشاط الزائد ، واضطراب التواصل ، وانخفاض التحصيل الدراسي ، والمشكلات الأسرية والاجتماعية ، وانخفاض تقدير الذات ، والأعراض الجسمية ، فتأثير اضطرابات القلق علي جوانب متعددة تشمل الأداء المدرسي والتفاعلات الاجتماعية.

لذا، أصبح للقلق واضطراباته أهمية بالغة في الطب النفسي الحديث ، وأفردت له فئة مستقلة في الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المعدل للأمراض النفسية والعقلية شملت معظم ما كان يسمى بالعصاب **Neurosis** فأصبحت تضم اضطراب الهلع **Panic Disorder** ، والمخاوف المرضية **Phobia** (كالخوف من الأماكن الواسعة ، والمخاوف الاجتماعية ، والمخاوف البسيطة) ، واضطرابات المشقة أو الانعصاب **Stress** التالي للصدمة ، واضطرابات القلق العام **Generalized Anxiety Disorder** واضطراب قلق غير محدد **Anxiety Disorder Not Otherwise Specified** .

كما تناول هذا الدليل اضطرابات القلق لدي الأطفال وهي اضطراب قلق الانفصال **Separation Anxiety Disorder** ، واضطراب القلق الزائد **Overanxious Disorder** ، واضطراب التجنب **Avoidant Disorder** .

وقد أشار فرويد (١٩٨٩) إلى أنه قد تصاحب حالات القلق أعراض بدنية كثيرة مثل برودة الأطراف وتصبب العرق ، واضطراب خفقان القلب ، واضطراب التنفس ، واضطراب المعدة والأمعاء ، والدوار ، وحالات التعب والإعياء ، وقلة النوم ، والأوجاع البدنية المختلفة كالصداع وآلام المفاصل والظهر . (فرويد ، ١٩٨٩ : ١٣ - 14).

وقد ميز فرويد (١٩٨٩) بين نوعين من القلق هما القلق الموضوعي والقلق العصبي . والقلق الموضوعي هو خوف من خطر خارجي معروف كالخوف من حيوان مفترس أو من الغرق أو من الحريق ، وهذا النوع من الخوف أمر مفهوم ومعقول ، فالإنسان يخاف عادة من الأخطار الخارجية التي تهدد حياته. أما القلق العصبي فهو غير مفهوم وغامض ، ولا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه ، ويأخذ هذا القلق يترصد الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي ، أي أن هذا القلق يميل عادة إلى الإسقاط على أشياء خارجية . (فرويد ، ١٩٨٩ : 15).

وبميز فرويد (١٩٨٩) بين ثلاثة أنواع من القلق العصبي هي : القلق الهائم الطليق ، وقلق المخاوف المرضية ، وقلق الهيستيريا.

- القلق الهائم الطليق : وهو حالة من الخوف العام الشائع الطليق مستعد لأن يتعلق بأية فكرة بسيطة مناسبة ، وهو يترصد بأية فكرة لكي يجد مبرراً لوجوده ، وهو يؤثر في أفكار الفرد ويؤدي إلى توقع الشر ، ويسمي فرويد هذه الحالة " بالقلق المتوقع " أو " بالتوقع القلق " ، والأشخاص المصابون بهذا النوع من القلق يتوقعون دائماً أسوأ النتائج ، ويفسرون كل ما يحدث لهم كأنه نذير سوء .

- قلق المخاوف المرضية : ويشاهد النوع الثاني من القلق في المخاوف المرضية كالخوف من الحيوانات أو من الأماكن الفسيحة أو المرتفعة أو الأماكن المغلقة أو الماء

- وهي مخاوف تبدو غير معقولة ولا يستطيع المريض بها أن يفسر معناها ، وبالرغم من شعور المريض بغرابتها إلا أنه لا يستطيع التخلص منها .
- قلق الهستيريا : ويبدو القلق في الهستيريا واضحا أحيانا ، وفي بعض الأحيان يبدو غير واضح ، ونحن لا نستطيع عادة أن نجد مناسبة أو خطرا معينا يبرر ظهور نوبات القلق في الهستيريا ، ويرى فرويد أن الأعراض الهستيرية مثل الرعدة والإغماء واضطراب خفقان القلب وصعوبة التنفس ، إنما تحل محل القلق ، وبذلك يزول شعور القلق أو يصبح غير واضح ، وينسب فرويد إلى هذه الأعراض الهستيرية التي يسميها " معادلات القلق نفس الأهمية التي ينسبها إلى القلق في الأمراض العصبية الأخرى التي يظهر فيها القلق بصورة واضحة . (فرويد ، ١٩٨٩ : 16) .
- وأوضح السماري (٢٠٠٠) أنه يمكن التغلب على القلق كما يلي :
- من أهم وسائل العلاج تقوية إيمان الإنسان بربه ، لأن الإيمان حصن منيع يحجز طوفان هذه المشكلة من العبور إلى نفس الإنسان .
- من أسباب إزالة القلق: الإحسان إلى الخلق بالقول والفعل ، فبهذا الإحسان يدفع الله عن البر والفاجر الغم والهم في الدنيا، ولكن للمؤمن منه أكمل الحظ والنصيب في الدنيا والآخرة، قال تعالى: (لا خير في كثير من نجواهم إلا من أمر بصدقة أو معروف أو إصلاح بين الناس ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله فسوف نؤتيه أجرا عظيما) ، سورة النساء آية 114 .
- ومن الأسباب التي تحد من القلق : الاشتغال بعمل من الأعمال أو بعلم من العلوم، لأن إشغال الناس بالمفيد يحجز عنها غير المفيد من قلق ونحوه .
- الحرص على الانتفاع بثمار العبادات المختلفة ، والمداومة على الأذكار الشرعية المؤثرة من الكتاب والسنة، لأن المشاعر النفسية لا تتحكم إلا في القلب الفارغ مما ينفع ، ولأن الذكر سبب من أسباب طمأنينة القلب ، حيث قال سبحانه وتعالى: (الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب) سورة الرعد آية ٢٨ ، ومما لا ريب فيه إن قراءة القرآن الكريم من أفضل العبادات والأذكار التي يحسن بالمسلم أن يتعاهدها ، وإن يشغل نفسه بها، وهو وقاية وشفاء للأنفس والأبدان، من كل الأمراض ، قال المولى عز وجل: (قل هو للذين آمنوا هدى وشفاء) (سورة فصلت آية 44) .
- ومن الأسباب المعينة على طرد القلق: الدعاء، الذي هو مفتاح الاستجابة، قال تعالى: (وقال ربكم ادعوني استجب لكم إن الذين يستكبرون عن عبادتي سيدخلون جهنم داخرين) سورة غافر آية 60 ، وأكد النبي صلى الله عليه وسلم أن الدعاء عبادة بقوله صلى الله عليه وسلم: الدعاء هو العبادة . (السماري ، ٢٠٠٠ : ٢)

2. التحصيل الدراسي:

- لقد شغل مفهوم التحصيل الدراسي فكر التربويين لما له من أهمية في حياة الطلاب والمحيطين بهم من آباء ومعلمين ، وبذلك تعددت التعريفات التي تناولته. وقد عرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنه " موقف عملي تطبيقي يوضع فيه الطلاب للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في وحدة زمنية معينة " (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣ : ٢٤) .
- ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي ويرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعلم ارتباطا وثيقا إلا أن مفهوم التعلم أكثر شمولا واتساعا فهو يشير إلى كافة التغيرات في الأداء تحت ظروف الممارسة والتدريب في المدرسة، فهو يتمثل في اكتساب المهارات والمعلومات وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم وتذليل أساليب التكيف لدى الفرد ونظيرته نحو ذاته ، وهذا يقودنا إلى أن التحصيل الدراسي قد يؤثر على تكيف الفرد ونظيرته نحو ذاته سواء بطريقة سلبية أو إيجابية .
- (الحامد ، 1996 : 4) .

ومما يلاحظ أنه عندما يحصل الطالب على درجة تحصيلية غير مناسبة فإنه غالباً ما يحاول أن يبذل جهداً أكبر إلا أن ما يبدو لا معنى له هو الحاجة إلى إرسال تقرير الطالب إلى منزله ، وبالتالي تكون نتيجة الطالب معروفة أمام الملاء وبعد كل هذا فإن المدرسة يجب أن تكون المكان الذي يمكن أن يخطئ فيه الطالب دون خوف وأن تجعله يدرك بأن أي محاولة يقوم بها لأول مرة يمكن أن ينجح عنها بعض الأخطاء، حيث أن الدرجات التحصيلية تساعد الطالب على التعرف على نقاط القوة والضعف فيه وتساعد المدرسون والطلبة على القيام بمحاولات جديدة على تحسين النطاق التعليمي لهم بدرجة كبيرة. (الحامد ، 1996 : ١٩).

وتلعب الاختبارات التحصيلية دوراً بارزاً في جميع أنواع البرامج التعليمية ، كما أنها خبرة يجب أن يستفيد منها كل من الطالب والمعلم ومصممي المناهج والباحثين في تفضيل طريقة تدريس على أخرى كما يستفيد منها القائمون بالإدارة . (الكناي ، جابر ، 1995 : 219).

وقد أشار سلام (١٩٩٨) إلى أن القلق يتضمن شعوراً دائماً بالتوقع والارتباك وعدم الراحة لأننا نتوقع بصورة دائمة حدوث أشياء مزعجة وإن جميع هذه الأشياء تؤثر على حياة الطالب في الحاضر والمستقبل وتجعله إنساناً وحيداً منعزلاً مشغولاً بنفسه وبما يحدث له من أحداث ويمكن اعتبار القلق عنصراً أو أداة تدفع الإنسان إلى التحصيل والانجاز وهذا يعني أن القلق يعد عاملاً إيجابياً إلا أنه تحول إلى عامل سلبي وخطر على صحة الإنسان النفسية في حالة زيادة شدته وإن القلق في صورته الشديدة يكون له تأثير سلبي على مستوى تحصيل الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (سلام ، ١٩٩٨ : ٢).

كما أشار السهلي (٢٠٠٨) إلى أن للتعليم قوانينه وأصوله توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه وهذه المبادئ هي:

- قانون التكرار : لحدوث التعلم لابد من التكرار أو الممارسة أو المراجعة فلا يستطيع الطالب حفظ أي شيء دون تكرار ذلك حتى يتم إجادته والتعلم وإتقانه.
- الدافعية : شرط لحدوث عملية التعلم أن يكون هناك دافع للفرد نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.
- توزيع التمرين : ويقصد بذلك أن يتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة ، فالقصيدة التي يلزم لحفظها تكرارها عشر ساعات يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتاً أو رسوخاً إذا قسمت على فترات متعددة.
- الطريقة الكلية : أن يأخذ المتعلم أولاً فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته . (السهلي ، ٢٠٠٨ : ٥٣).

3. ببطء التعلم لدى الأطفال:

إن اصطلاح بطيء التعلم **Slow Learner** يطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعديل في المناهج وطرق التدريس التي تستعمل مع أطفال في نفس سنهم في المدارس العادية ، وهذا المصطلح يعتبر إلى حد ما غير دقيق لأن الأطفال الذين هم دون المتوسط في قدراتهم بطيئون في استجاباتهم العقلية والجسمية وفي معدل نموهم ، ولكن من الخطأ أن نعتبر أن بطيء التعلم سيلحق بزملائه الذين هم أسرع منه في التعلم ولكن يمكن ذلك إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص في المهارة أو عيب حسي يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم (الدعدع وأبو مغلي ، ٢٠٠٤ : ٩٠٨) .

وقد أوضح عبد الهادي و آخرون (٢٠١٠) أن بطء التعلم يعزى للاضطرابات النفسية التي يواجهها الطفل في بيئته الاجتماعية التي ينتمي لها ، يتقبل ذلك بالخوف المرضي والقلق والخجل ، وتكون مفهوم الذات ، كل ذلك يمثل مجموعة من العوائق تجعل الطفل غير قادر على مجاراة الآخرين اجتماعياً و تحصيلياً . (عبد الهادي ، ٢٠١٠ : ٢٢).

كما أوضح قدور (٢٠٠٨) أن بطء التعلم يركز على مدى نجاح أو فشل الطفل في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع أصدقائه من نفس المجموعة العمرية ، فالأطفال بطيء التعلم لا يتشابهون إلا بقدرتهم الضعيفة على فهم وحفظ وتذكر المواد الدراسية فهم ينحدرون من أي مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي . (قدور ، ٢٠٠٨ : ١) .

وأوضح عبد الهادي وآخرون (٢٠١٠) أن بطء التعلم يكون نتيجة لعدة أسباب من أهمها: تراكم صعوبات التعلم أثناء المراحل الدراسية المختلفة ، ويتمثل ذلك في عدم متابعة الطفل ، خاصة في تعلمه للمهارات اللغوية أو الرياضية ، وهذا بدوره يؤثر سلباً على تحصيل الطفل ويؤدي إلى وجود تراكمات أو صعوبات في التعلم مستقبلاً . بالإضافة إلى التفكك الأسري ، إذا كانت تعاني الأسرة من مشكلات اجتماعية متمثلة في انفصال أحد الأبوين أو الخلافات الزوجية وانحرافهما ، أو موت أحد الأبوين وعدم تماسك الأسرة . هذا فضلاً عن المشكلات النفسية التي تؤدي إلى عدم مجارة الطفل لزملائه داخل الصف تحصيلياً نتيجة بعض المواقف السيكولوجية التي تعرض لها مثل الخوف والقلق والحجل والانطواء والتردد في الإجابة خوفاً من استهزاء الآخرين .

كما أشار عبد الهادي و آخرون (٢٠١٠) إلى أن من خلال تحديد منهج متكامل ومتناسق للأطفال بطيئي التعلم وتحديد أساليب تدريسية مناسبة لا بد للمعلم من أن يركز على عدة نقاط عند البدء في عملية التدريس، ومنها: التركيز على خبرات المتعلم السابقة ، وهذا بدوره يؤدي إلى استثارة دافعيته ، كما يؤدي إلى اكتساب خبرات جديدة. والتركيز على صحة البيئة المدرسية وأهمها الصف ونظافته ، وهذا بدوره يؤدي إلى وجود تعلم صفّي بشكل جيد وفعال. كما يجب التركيز على تعليم الأطفال بطيئي التعلم الأسس المهنية التي تؤدي بدورها إلى مساعدة الطفل مستقبلاً . فضلاً عن تنمية شخصية الطفل وتشجيعه على استغلال وقت فراغه واشتراكه في الأنشطة المدرسية اللامنهجية وهذا يساعد على تنمية شخصية الطفل و قدراته المعرفية . وكذلك تزويد الطفل بطيء التعلم ببعض المهارات التي تؤدي إلى إقامة علاقة اجتماعية صحيحة غير متعارضة مع قيم المجتمع . (عبد الهادي و آخرون ، ٢٠١٠ : ٥٤) .

وقد أشارت على (٢٠٠٩) إلى أن هناك فرق بين الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم وبطيء التعلم أو المتأخر دراسياً من حيث عدة جوانب كالتالي :

- جانب التحصيل الدراسي: نجد أن الطالب ذو صعوبات التعلم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات- القراءة- الإملاء) ، أما الطالب بطيء التعلم منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب ، أما الطالب المتأخر دراسياً يكون منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح ، أو لديه مشكلة صحية.
- سبب التذني في التحصيل الدراسي: نجد أن الطالب ذو صعوبة التعلم نجد لديه اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه، والذاكرة، التركيز، الإدراك] ، أما الطالب بطيء التعلم يكون لديه انخفاض في معامل الذكاء ، أما الطالب المتأخر دراسياً يعاني من عدم وجود دافعية للتعلم.
- جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية): نجد أن الطالب ذو صعوبات التعلم عادي أو مرتفع . معامل الذكاء من ٩٠ درجة فما فوق ، أما الطالب بطيء التعلم يعد ضمن الفئة الحدية. معامل الذكاء 70- ٨٤ درجة ، أما الطالب المتأخر دراسياً يكون عادي غالباً من 90 درجة فما فوق.
- جانب المظاهر السلوكية: نجد أن الطالب ذو صعوبات التعلم عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد ، أما الطالب بطيء التعلم يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية- التعامل مع الأقران - التعامل مع مواقف الحياة اليومية) ، أما الطالب المتأخر دراسياً يكون مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة . (على ، ٢٠٠٩ : ١)

الدراسات السابقة:

1. دراسات تناولت التحصيل الدراسي لدى الطلاب بطيئي التعلم :

(1) أجرى جونز Jones (٢٠٠٢) دراسة بعنوان المهارات الاجتماعية والعوامل الأخرى المرتبطة بالنجاح الدراسي للتلاميذ بطيئ التعلم. حيث هدفت الدراسة إلى تحديد بعض العوامل التي يتوقع أنها منبئات جيدة بالنجاح الدراسي لدى التلاميذ بطيئ التعلم، وقد ضمت عينة الدراسة عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن حصلوا على درجات تتراوح ما بين ٧٠ - ٨٩ درجة على اختبار القدرة المدرسية بمقاطعة تيوسكالوسا، كما أعتمد الباحث على آراء معلمى هؤلاء التلاميذ فيما يتعلق بأدائهم الأكاديمي، وبعد تحديد التلاميذ بطيئ التعلم تم تطبيق مقياس للمهارات الاجتماعية ومقياس لمستوى القلق المتعلق بالاختبار، وتوصلت الدراسة إلى تدني درجات التلاميذ بطيئ التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية وكذلك على مقياس مستوى القلق كأحد أهم العوامل ذات التأثير على الأداء الأكاديمي للتلاميذ بطيئ التعلم.

(٢) أجرى الكيالي و البهلول (١٩٩٠) دراسة تهدف إلى الكشف عن المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة بطيئ التعلم في المدارس الابتدائية في العراق . وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة في المداري الابتدائية العراقية ممن اتصفوا ببطء التعلم . وقد دلت نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الطلبة تتمثل في ضعف الانتباه ، النشاط الزائد ، العدوان ، الانسحاب ، الاعتمادية ، القلق ، الأعراض الاكتئابية ، وغيرها ، مما تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي .

(3) أجرى العلواني (١٩٩١) دراسة تهدف إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة بطيئ التعلم وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من الطلبة بطيئ التعلم ، (50) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين من الفئة العمرية نفسها . أوضحت نتائج الدراسة أن هناك ضغوطا يتعرض لها الطلبة بطيئ التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين ، تنشأ بسبب الصراع الذي يؤدي إلى توليد حالة من الرفض والغضب الذي يعبر عنه بالعدوان تجاه الذات ، وتدني مفهوم الذات ، كما يزداد مستوى الخوف من الآخرين ، وهذا ينعكس سلباً على مستوى التحصيل الدراسي ، ويؤدي إلى تدني مستوى دافعية الانجاز لدى هؤلاء الطلبة.

2. دراسات تناولت القلق لدى الطلاب :

(1) أجرى ماك نيل McNeil (٢٠٠١) دراسة بعنوان أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى القلق لدى الأبناء بطيئ التعلم وتكونت عينة الدراسة من 70 طفل وطفلة من تلاميذ أربعة مدارس ابتدائية، حيث أن الهدف من الدراسة هو محاولة الإجابة على التساؤلات التالية: - هل توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في القبول - الرفض الوالدي ومستوى القلق لدى الأبناء بطيئ التعلم وما طبيعة هذه العلاقة؟ - هل توجد فروق بين الأبناء بطيئ التعلم مرتفعي القلق ومنخفضي القلق في إدراكهم للقبول من قبل الوالدين؟ وتوصلت الدراسة إلى انه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في القبول - الرفض الوالدي ومستوى القلق لدى بطيئ التعلم.

(٢) أجرى دونلب Dunlap (٢٠٠٠) دراسة بعنوان مستوى القلق وعلاقته بالاغتراب النفسي لدى التلاميذ بطيئ التعلم، وتحددت مشكلة الدراسة في تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين الاغتراب النفسي وكل من مستوى القلق والعدوان وتقدير الذات وعدم التجاوب الانفعالي، وذلك لدى عينة بلغ قوامها 74 طالب وطالبة ممن يعانون من بطء في التعلم (مستوى ذكاء دون المتوسط، والتحصيل الدراسي متدني) بمتوسط عمر زمني 14,3، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين الدرجات المرتفعة من الاغتراب النفسي وبين درجات المشاركين على كل من العدوان، وتقدير الذات السلبي وعدم الكفاية الشخصية وعدم التجاوب الانفعالي، والقلق المرتفع، كذلك أشارت النتائج إلى أن مظاهر الاغتراب لدى الطلاب بطيئ التعلم تتمثل في ثلاثة عوامل نفسية هي: العصائية، التمرکز حول الذات والمستوى المنخفض من القلق كسمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض للدراسات السابقة التي تناولت القلق والتحصيل الدراسي لدى بطيئ التعلم ركزت على العوامل المؤثرة على التلاميذ بطيئ التعلم أو العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، فقد تناولت دراسة دراسة جونز (٢٠٠٢) المهارات الاجتماعية والعوامل

المرتبطة بالنجاح الدراسي للتلاميذ بطيئي التعلم بينما هدفت دراسة الكيالي وبجلول (١٩٩٠) إلى الكشف عن المشكلات السلوكية لدى الطلاب بطيئي التعلم، بينما هدفت دراسة العلواني (١٩٩١) إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها بطيئي التعلم. وهدفت دراسة ماكنيل (٢٠٠١) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالقلق لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وهدفت دراسة دونلب (٢٠٠٠) إلى معرفة العلاقة بين مستوى القلق والاغتراب النفسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة حيث لم تتطرق الدراسات السابقة للعلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، ومن الملاحظ أن الدراسات السابقة قامت بتحديد عينة التلاميذ بطيئي التعلم باستخدام السجل المدرسي أو بالاعتماد على آراء المعلمين بينما قام الباحث بتحديد العينة باستخدام مقياس يبينه للذكاء للتأكد من صحة العينة لتطبيق اختبار القلق وبذلك جاءت فكرة الدراسة.

فروض الدراسة:

1. الفرض الأول: يوجد ارتباط دال إحصائي بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع؟
2. الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة العاديين والتلاميذ بطيئي التعلم في مستوى القلق وذلك لصالح التلاميذ بطيئي التعلم؟

منهجية الدراسة:

بعد أن قام الباحث بتحديد مشكلة الدراسة، والاطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة العديد من المناهج البحثية، توصل إلى أن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي حيث يهتم بدراسة العلاقة بين المتغيرات أو التنبؤ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى وذلك باستخدام أساليب إحصائية متطورة، فالبحوث الارتباطية تصف العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية مع بعضها البعض. (أبو علام ، ١٤٢٨ : ٢٤٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين في الصفوف العليا في مدرسة الأمام مالك الابتدائية ومدرسة الإدرسي الابتدائية بمدينة ينبع الصناعية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عدد (30) تلميذا من بطيئي التعلم بناء على آراء المعلمين والمرشد الطلابي وتم الحصول على التقارير الشهرية لكل تلميذ خلال (٣) فترات ومن ثم قام الباحث بتطبيق اختبار يبينه للذكاء الصورة الرابعة بأشراف الدكتور شريف عزام وتم التأكد من نتائج الاختبار لكل تلميذ ، وتم بعد ذلك تحديد عينة التلاميذ بطيئي التعلم ، وتم اختيار عدد (30) تلميذا من العاديين بناء على آراء المعلمين والمرشد الطلابي وتم الحصول على التقارير الشهرية لكل تلميذ خلال (٣) فترات.

أدوات الدراسة:

1. التقرير الشهري خلال ثلاث فترات لكل تلميذ لقياس التحصيل الدراسي.
 2. اختبار ستانفورد يبينه للذكاء الصورة الرابعة ترجمة وتقنين لويس مليكة (ط. 4)
 3. مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين من إعداد د. د. جمال الليل ، محمد جعفر
- صدق مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين :
- قام الباحث بإجراءات الصدق والثبات للمقياس حيث كانت:
- صدق المحكمين: وقد تمت أولا على ضوء رأي المحكمين. ثم تمت البرهنة على صدق المفردات عن طريق إيجاد معامل الارتباط حيث كان يتراوح ما بين (0,63 - 0,90) حيث كانت جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ .

- الصديق التمييزي : قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة ٣٢ فردا شخصت من قبل بعض الأطباء النفسيين على أن لديهم قلق وتمت مقارنتهم مع ٣٢ فردا من الأفراد العاديين لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $0,05$ بين متوسطي درجات الفئتين في مقياس القلق مما يشير على قدرة المقياس على قياس القلق.
- الثبات: تم حساب معامل الاتساق الداخلي، والذي يستخدم كمؤشر لثبات المقياس، حيث تم ذلك بالاستفادة من معادلة كرونباخ (معامل ألفا) وتطبيقها، فكان معامل ألفا = $0,91$ ، بمستوى دلالة $0,01$ ، حيث يعتبر معامل الثبات الذي تم الحصول عليه عاليا جدا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع؟ وللإجابة على هذا الفرض قام الباحث بحساب درجات القلق ومتوسط درجات التحصيل للتلاميذ بطيء التعلم. وأظهرت النتائج قيمة معامل الارتباط ($r = -0,70$) وهي دالة عند مستوى ($0,01$) وهذا يدل على أن هناك علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على مقياس القلق ومتوسط درجاتهم التحصيلية، ومن ثم يمكن القول بتحقيق الفرض الأول.

2. نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة العاديين والتلاميذ بطيء التعلم في مستوى القلق وذلك لصالح التلاميذ بطيء التعلم ؟ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة " مجموعة العاديين ، ومجموعة بطيء التعلم في مستوى القلق " ويوضح ذلك الجدول التالي

جدول رقم (1)

المجموعة	عدد المشاركين	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العاديين	30	79,97	6,95	4,263	0,01	33
بطيء التعلم	30	89,82	10,32			

يتضح من الجدول أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي الدراسة " مجموعة العاديين، ومجموعة بطيء التعلم " في مستوى القلق وذلك لصالح التلاميذ بطيء التعلم في مستوى القلق حيث بلغ متوسط درجاتهم (٨٩،٨٢) وهو المتوسط الأكبر. وبذلك يتحقق صحة الفرض الثاني.

التوصيات:

1. إجراء بحوث ودراسات ميدانية حول التلاميذ بطيء التعلم.
2. إجراء بحوث ودراسات حول أفضل المناهج لتعليم التلاميذ بطيء التعلم.
3. إجراء بحوث ودراسات حول أفضل طرق التدريس لتعليم التلاميذ بطيء التعلم.
4. إجراء بحوث ودراسات حول أثر البيئة الصفية على التلاميذ بطيء التعلم.
5. تدريب وتأهيل المرشدين الطلابيين والمعلمين على كيفية التعرف على التلاميذ بطيء التعلم.
6. تدريب المعلمون على استخدام أساليب تدريسية مناسبة لفئة التلاميذ بطيء التعلم.
7. الاهتمام بالكشف الدوري للتلاميذ لمعرفة المشاكل الصحية لديهم.
8. استخدام أساليب التقويم المستمر المناسبة لفئة التلاميذ بطيء التعلم.

المراجع:

9. البيلي، محمد وأحمد عبد القادر (١٩٩٧) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ، العين ، مكتبة الفلاح .
10. الحامد ، محمد بن معجب (١٩٩٦) : التحصيل الدراسي " دراساته ونظرياته وواقعه والعوامل المؤثرة فيه " ، الرياض ، دار الصوليتة للتربية .
11. الددع ، عزة مختار و أبو مغلي ، سمير عبد الله (٢٠٠٤) : تعليم الطفل بطيء التعلم ، ط 4 ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
12. الرشيد، بشير وآخرون (٢٠٠٠) : سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة ، المجلد ٢ ، العدد ٢ ، الكويت ، مكتب الإنماء الاجتماعي .
13. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، العدد ٢ .
14. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١) : عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي كما يدركها طلاب جامعة المنصورة " دراسة تحليلية في علم النفس المعرفي " ، دراسات وبحوث ، ص ص 469 - 505.

15. السفسافة، محمد إبراهيم (١٩٩٩) : أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطبيعي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الأولى ، بغداد.
16. السماري ، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٠) : القلق هل هو سلوك سوي ، مجلة الجزيرة العدد 10320 ، السعودية <http://www.suhuf.net.sa/jazad/dec/30/er.htm>
17. السهلي، عبد الله حميد حمدان (٢٠٠٨) : الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
18. العطية ، أسماء عبد الله (٢٠٠٨) : اضطرابات القلق لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة ، الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .
19. العلواني، ربيع (١٩٩١) : الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطبيعي التعلم ومقترحات للحد منها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأولى ، جامعة بغداد.
20. القريطي ، عبد المطلب أمين (١٩٩٨) : في الصحة النفسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
21. الكنانى ، ممدوح عبد المنعم و جابر ، عيسى عبد الله (١٩٩٥) : القياس والتقويم النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الفلاح .
22. الكيال، دحام وزيد البهلول (١٩٩٠) : مشكلات التكيف السلوكي للأطفال البطني التعلم ، مجلة العلوم.
23. أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
24. أحمد ، إبراهيم أحمد و المراغي ، السيد شحاته محمد (٢٠٠٠) : عناصر أداة الفصل والتحصيل الدراسي، الإسكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة .
25. أبو علام، رجاء محمود (١٤٢٨هـ):مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار النشر للجامعات.
26. إبراهيم ، عبد الستار (١٩٩٤) : العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، القاهرة ، دار فجر للطباعة والنشر.
27. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢) : فاعلية تدريس الرياضيات في عصر المعلوماتية ، القاهرة ، عالم الكتب.
28. ب . ب ولمان (1985) : مخاوف الأطفال ،(ترجمة عبد العزيز القوسي ومحمد عبد الظاهر الطيب) ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
29. جابر، جابر عبد الحميد و كفاقي ، علاء الدين (١٩٩٠) : معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة ، دار النهضة العربية .
30. جمل الليل، محمد جعفر(١٤٢٦ هـ): مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين ، مكة المكرمة ، جامعة ام القرى.
31. جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠٢) : المساعدة الإرشادية النفسية ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع.
32. حمدان ، محمد زياد (٢٠٠٦) : اضطرابات نفسية وسلوكية للأبناء " أنواعها ومؤشراتها وتوجيه الأسرة والمدرسة لعلاجها " ، سوريا ، دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب .
33. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط4 ، القاهرة ، عالم الكتب.

34. سلام ، ساهر (١٩٩٨) : القلق وتأثيره على التحصيل الدراسي ، مجلة البيئة بالعراق ، العدد الأول

sid- &file-article&Name-news ؟http://www.albayyna.com/modules - php

35. ٢٧٣٧ .

36. شحاته ، حسن و النجار ، زينب (٢٠٠٣) : المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

37. ضاهر ، أميمه محمد (٢٠٠٦) : التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوي الفني دراسة ميدانية مبنية على عينة من تلاميذ الأول الثانوي الفني في مدارس دمشق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

38. طه ، فرج عبد القادر (١٩٩٣) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الكويت ، دار سعاد الصباح.

39. عبد الرحيم ، فتحي السيد (١٩٨٢) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، ط ٢ ، الجزء ٢ ، الكويت ، دار القلم .

40. عبد الله ، هشام إبراهيم وحموده ، صفاء غازي والمحمدي ، أمين أحمد والرشيدي ، خالد محمد والنجار ، حسين عبد المجيد (١٤٢٩) : المرجع في التربية الخاصة ، الرياض ، مكتبة الشقري.

41. عبد الهادي ، نبيل و نصر الله ، عمر و شقير ، سمير (٢٠١٠) : بطء التعلم وصعوباته ، ط ٢ ، عمان دار وائل للنشر والتوزيع.

42. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقييم التربوي والنفسي " أساسياته وتطبيقاته المعاصرة " ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

43. علي ، سعاد أحمد (٢٠٠٩) : الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي

<https://aljobran.net/vb/showthread.php>

44. عوض الله سالم ، محمود وسرور ، مها عبد اللطيف والشحات ، مجدي محمد أحمد و محمد عاشور ، أحمد حسن (١٤٢٦ هـ) : الطفل بطيء التعلم وخصائصه ، الرياض ، الدار الصولتية للنشر والتوزيع .

45. عوض ، عباس محمود و عبد اللطيف ، مدحت عبد الحميد (١٩٩٠) : قلق الانفصال لدى الأطفال : دراسة عاملية ، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، القاهرة ، الجمعية المصرية العامة للدراسات النفسية ، ص ٩٧ - ١١٧ .

46. فرج ، عبد القادر (١٩٩٠) : معجم علم النفس والتحليل النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت.

47. فرويد ، سيجموند (١٩٩٧) : الكف والعرض والقلق ، ترجمة محمد عثمان نجاتي ، ط 4 ، الكويت ، دار الشروق.

48. فهمي ، مصطفى (١٩٦٧) : الصحة النفسية في الأسرة والمجتمع ، القاهرة ، دار قباء للطبع والنشر.

49. قدور ، نورس محمد (٢٠٠٨) : بطيء التعلم ، مجلة الحوار المتمدن ، العدد ٢٤٤٨ .

50. كفافي ، علاء الدين (١٩٩٠) : الصحة النفسية ، القاهرة ، دار هجر للنشر والتوزيع.

51. مصطفى ، إبراهيم و الزيات ، أحمد ، وعبد القادر ، حامد و النجار ، محمد (١٩٧٣) : المعجم الوسيط ، الجزء ٢ ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف.

52. منسي ، محمود عبد الرحيم (١٩٨٩) : العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : دراسة استطلاعية في المدينة المنورة ، مجلة كلية التربية جامعة طنطا ، العدد 7.
53. موسوعة علم النفس الشاملة (١٩٩٩) : ج ٨ .
54. Good, T (1973): - Dictionary Of Education, (Third Edition), New York, Mc Grow Hill Book Co.
55. Griffin, Diane (1978): Slow learner, London, The Woburn press.

بحث رقم 21

واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية

أ/ منى حميد عبد القادر الهندي

باحثة ماجستير - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية

الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (492) معلم ومعلمة رياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان اشتمل على (20) سؤال حيث تم توزيعها إلكترونياً على عينة الدراسة المتمثل في معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442-1443هـ وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني - التحصيل الدراسي

Abstract

The study aimed to identify the reality of mathematics teachers applying e-learning to develop the academic achievement of public school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (492) male and female mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, middle and secondary stages. The study is a questionnaire that included (20) questions, which were distributed electronically to the study sample, which is male and female teachers of mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, intermediate and secondary stages in the second semester of the year 1442-1443 AH. The results concluded that the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the e-learning application questionnaire to develop academic achievement from their point of view (high), as the arithmetic average of the research sample responses was (4.01), and this indicates that the degree of their application is high, and it also found that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages The research sample's responses to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of the application of a There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average responses of the research sample to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of applying e-learning to the development of academic achievement. From their point of view, according to the variable (computer experience) in favor of (advanced) computer experience.

Keywords: e-learning - academic achievement

تعتبر الرياضيات من المواد العلمية الأساسية والتي امتد استخدامها وتدخلت في العلوم الاجتماعية والتربوية من باب التحليل الإحصائي حتى أصبحت مادة أساسية في مجالات المعرفة (الكبيسي وعواد، 2011، ص 11).

وحيث أن مادة الرياضيات من المواد التي تحتل مكانة بارزة بين المقررات الدراسية وتسهم في تنمية القدرات العقلية إلا أنها تعتبر من المقررات التي يجد كثير من الطلاب صعوبة في تعلمها، حيث نعم الشكوى في أوساط الطلاب والممارسين التربويين وأولياء الأمور من الضعف الظاهر عند الطلاب في المهارات الأساسية في الرياضيات (سطوحي، 2008، ص 259).

وأشارت دراسة (القحطاني، 2013م) إلى أن توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يعمل على توفير بيئة جاذبة، ويعمل على تعديل سلوك الطلاب، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وقد أوضحت العديد من الدراسات ومنها دراسة (القحطاني، 2013م، ص 415)، و(المحمدي، 2013م، ص 46)، ندرة توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني في مجال تعلم الرياضيات من أسباب ضعف التحصيل الدراسي في المادة. إن أكثر ما يقلق التربويين هو تدني مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب؛ حيث يعد من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة والمجتمع لما لها من آثار على الطالب والمدرسة والمجتمع. ويقاس التحصيل الدراسي كمّ المفاهيم العلمية لدى الطلاب، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية؛ لقياس كمية التعلم، ومن ثم فهو مؤشر على مدى تحقق الأهداف التعليمية، و"يستخدم مفهوم التحصيل الدراسي؛ للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه التلميذ في مجال دراسته؛ فهو يُمثّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، 2006، ص 39).

ويلعب التعلم الإلكتروني دوراً فاعلاً في رفع مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين، ويرفع دافعتهم للتعلم؛ وذلك بسبب ما يوفره من تنوع في مصادر التعلم التي يمنحها لهم، والدعم والمساندة التي يتوقعها المتعلم من معلمه والتي من أهمها تقديم التغذية الراجعة، والتي تمثل ركيزة أساسية لنجاح التعلم بشكل عام، والتعليم الإلكتروني بشكل خاص (برو، 2010، ص 37).

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي صاحبه تطور كبير في جميع مناحي الحياة بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص. فكان من الضروري مواكبة العملية التعليمية لهذا التطور من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ودمجها في العملية التعليمية والإفادة من المنصات التعليمية المعتمدة في ذلك، والقدرة على التعامل مع التقنيات والتجهيزات الحديثة من خلال التعليم الإلكتروني.

ويعد التعليم الإلكتروني وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانيات وطرائق التعليم الإلكتروني مجتمعات غير متطورة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ومن هذا المنطلق اهتم التعليم في المملكة العربية السعودية بإنشاء منصات تعليم إلكترونية تخدم المعلم والمتعلم بما يتوافق مع رؤية 2030.

إن للتعليم الإلكتروني أهداف يجب تحقيقها ومنها توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر التعليمية تعمل على تحقيق أهداف التعليم وتمكن الطالب من إكمال مسيرته العلمية (الماجد، 2010، ص 279).

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تطور المناهج الدراسية لمادة الرياضيات، إلا أن البحوث والدراسات تشير إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي بمختلف مراحل التعليم في المادة (المغربي، 2019، ص 23) و(أبو النور، 2017، ص 17)، ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) في عام 2015م حيث كان ترتيب المملكة العربية السعودية في اختبار مادة الرياضيات للصف الرابع 46 من 49 دولة مشاركة بمعدل 383 درجة، وترتيبها للصف الثاني متوسط 39 من 39 دولة مشاركة بمعدل 390 درجة مقارنة بالمعدل الدولي 500 درجة. في الاختبارات الدولية (PISA) حقق الطلبة في المملكة العربية السعودية متوسط نقاط 373 في مادة الرياضيات بأقل من متوسط النقاط 489 لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الرياضيات والعلوم والقراءة.

إن مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من المشاكل العالمية والتي تواجه القائمين على العملية التعليمية، مما يستوجب التنوع في استخدام الأدوات التدريسية والعمل على تحسين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون لنقل المعلومات إلى أذهان الطلاب بطريقة تساعدهم على الفهم (الزهراني، 2020م، ص 133). ومما يؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وجود فروق فردية بين الطلاب في سرعة الفهم واستدعاء الأفكار والمعلومات، وضعف الذاكرة وشرود الذهن وكذلك غياب الطالب وزيادة كثافة الطلاب وضيق وقت الحصة التي تحد من تنفيذ التطبيقات والأنشطة التعليمية (الأمين، 2019م، ص 163). بالإضافة إلى ذلك نجد أن اتجاهات الطلاب السلبية نحو الرياضيات من العوامل المسببة لضعف التحصيل الدراسي فيها وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (Michelli, 2013) ودراسة خليفة وشبلاق (2012).

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود تدني في مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وهذا التدني يعود في جانب منه لضعف توظيف مستحدثات التكنولوجيا الحديثة والتي منها التعليم الإلكتروني وذلك لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالي لمعرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05) في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)؟

أهداف البحث:

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث من جانبين هما:

الأهمية النظرية:

1- تكمن أهمية الدراسة في توافقها مع التطلعات التعليمية الحديثة ورؤية 2030 وذلك بتسليط الضوء على تصميم برامج تدريبية مستدامة قائمة على التعليم الإلكتروني، تستهدف الطلاب، وتسعى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات وتساهم في مواجهة تحديات تحول التعليم الذي أصبح فيه التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة في كافة مجالات الحياة ولا سيما في التعليم.

2- تعد هذه الدراسة أول دراسة في حدود علم الباحثة تتناول واقع تطبيق المعلمين (بشكل عام) ومعلمي الرياضيات (بشكل خاص) على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.

الأهمية التطبيقية:

1- قد تفيد الدراسة في لفت نظر صانعي القرار في وزارة التعليم عن جدوى استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي وبالتالي تبني برامج ومشاريع لتفعيله وتطويره.

2- تقدم هذه الدراسة مقترح لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة عدداً من المفاهيم التي تحتاج إلى تعريف على النحو التالي:

التعليم الإلكتروني:

اصطلاحاً: عرفه الباحثون ومنهم حمادة (2013م، ص 39) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات اتصال حديثة من حاسب وشبكات، ووسائطه متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الأنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه منظومة تعليمية لتقديم برامج تدريبية تعليمية للطلاب في مادة الرياضيات في أي وقت باستخدام برنامج Microsoft Teams، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في حجرة الصف والفصول الافتراضية أو غير متزامنة عبر منصة مدرستي المعتمدة وزارياً والتي تحوي فصول افتراضية، وبرامج ملحقة وأدوات تقويم يتم من خلالها دعم التعليم الإلكتروني.

التحصيل الدراسي:

اصطلاحاً: فهو يدل على كل ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غيرها، وغالباً ما يقترن التحصيل بالدراسة، فنقول تحصيل دراسي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه مقدار ما اكتسبه الطالب من معارف ومفاهيم ومهارات عند دراسة مادة الرياضيات وذلك باستخدام التعليم الإلكتروني.

خصائص عينة البحث:

وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث:

جدول (1)

توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	44.90%
	إناث	55.10%
المجموع	492	100%
المرحلة التدريسية	ابتدائية	46.30%
	متوسطة	28.90%
	ثانوية	24.80%
المجموع	492	100%

10.20%	50	مبتدئ	الخبرة الحاسوبية
60.40%	297	متوسط	
29.50%	145	متقدم	
100%	492	المجموع	

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث:

للتحقق من دلالات صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (50) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية من مجتمع البحث وتم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل عبارات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من العبارات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات ارتباط مع الأداة ككل (0.87-0.48) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة بين العلامة الكلية على الأداة

معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة
0.65	11	0.48	1
0.87	12	0.52	2
0.55	13	0.54	3
0.55	14	0.53	4
0.73	15	0.48	5
0.59	16	0.73	6
0.74	17	0.49	7
0.65	18	0.78	8
0.87	19	0.55	9
0.55	20	0.53	10

ثانياً: الثبات:

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار- معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة الأساسية، مكونة من (50) معلم وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين (الاتساق الداخلي) بين الفقرات ثبات الاستقرار الكلي (0.87)، (0.82)، واعتبرت هذه القيم مقبولة الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تناولت الباحثة عرضاً للإطار النظري المبحث الأول: التعليم الإلكتروني، المبحث الأول: التعليم الإلكتروني.

يعد التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية متنوعة، وذلك من خلال مجموعة من البرامج التعليمية أو التدريبية والأدوات التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد ممكن وأكثر فائدة مرجوة.

مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرف حمادة التعلم الإلكتروني بأنه أسلوب تعليمي يستخدم آليات الاتصال الحديثة لأجهزة الكمبيوتر وشبكاتها ووسائطها المتعددة الصوتية والصور والرسومات وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية وبوابات الإنترنت، سواء عن بعد أو داخل الفصل، أي باستخدام مختلف هذا النوع من التكنولوجيا ينقل المعلومات للمتعلمين في أقصر وقت وبأقل جهد وأكبر فائدة (حمادة، 2013، ص 39).

يعرف الباحثون مفهوم التعلم الإلكتروني على أنه تعليم يوفر إمكانيات تعليمية في الفصل الدراسي بشكل متزامن أو عن بعد وغير متزامن من خلال أساليب تقنية متقدمة وبيئة تعليمية تفاعلية ذات مصادر متعددة، دون الالتزام بمكان محدد والاعتماد على التعليم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

ويمكن النظر إلى تعريف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة تعليمية فعالة تجمع بين النقل الرقمي وتقديم الدعم والخدمات للمحتوى التعليمي.

أهداف التعليم الإلكتروني:

"يتمثل التعلم الإلكتروني في تقديم المحتوى التعليمي بمختلف مجالاته للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت، بحيث يمكنه التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرق الإلكترونية التي تم تقديمه بها. وتتشابه برامج التعليم الإلكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على إعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، وهدفها الأساسي هو أن يتعلم الفرد لتوسيع قدراته وملكوته الذاتية" (الهادي، 2007، 120).

وعليه فإن أهداف برامج التعليم الإلكتروني أصبحت موجهة إلى تحقيق مايلي (زعباط، سعداوي، 2020، ص 345):

- 1- إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية وتوفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.
 - 2- تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الإلكتروني واستخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية (المعلم، المتعلم، المؤسسة التعليمية، البيت، والمجتمع، والبيئة).
 - 3- تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة. ونشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.
- وترى الباحثة أن للتعليم الإلكتروني أهدافاً أخرى منها إنه يوفر تعليم مبني على الاحتياجات وتعليم ذاتي ومستمر، يسد النقص في المعلمين المتخصصين والمعامل وتجهيزها وكذلك يساعد على التواصل والانفتاح مع الآخرين.

أنواع التعليم الإلكتروني:

إن مؤسسات التعلم القائم على شبكة الانترنت تقدم نوعين من التعلم (الماجد، 2010، ص 285) أولهما التعلم التزامني وثانيهما التعلم غير التزامني وتعريفهما كما يلي:

أولاً: التعلم الإلكتروني التزامني (Synchronous E- learning): وهو التعلم المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب لإجراء المناقشة والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chat) أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual classroom)، ويؤدي هذا دوراً كبيراً في التفاعل والتعاون بين الطلاب.

ثانياً: التعلم الإلكتروني غير التزامني (A Synchronous E- learning): وهو التعلم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أو نفس المكان، ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم عن بعد مثل: البريد الإلكتروني، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبين معلم في أوقات متتالية، ويختار الطالب الأوقات والأماكن التي تناسبه.

ومن خلال ما ذكر تستخلص الباحثة أن للتعليم الإلكتروني نوعان: المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب ومعلميهم معاً في نفس الزمن، والغير مباشر الذي لا يلتزم فيه الطلاب والمعلمون بزمان محدد.

أدوات التعليم الإلكتروني:

لقد تطور استخدام التكنولوجيا في التعليم ضمن مستويات متعددة رافقت حالة التقدم في الثورة التكنولوجية، وقد تمثل ذلك من خلال نقل المعلومات وتخزينها وترميزها، وأصبح الدور الرئيس للمعلمين يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم. وهناك مجموعة من تقنيات نظام تكنولوجيا التعليم التي يستخدمها المعلم هي (البرديني، 2020، ص 40):

- 1- المواد المطبوعة، مثل البرامج التعليمية والمقررات الدراسية.
 - 2- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت، مثل الأشرطة والبث الإذاعي والتلفازي.
 - 3- الرسوم الإلكترونية، مثل اللوحة الإلكترونية والفاكس.
 - 4- تكنولوجيا الفيديو، مثل التلفاز التربوي والعادي والأشرطة وغيرها.
 - 5- الحاسوب وشبكاته، مثل الحاسوب التعليمي والإنترنت وغيرها.
- وترى الباحثة عن التعليم الإلكتروني يستخدم الوسائل الإلكترونية كأدوات بمختلف أنواعها في سبيل تحقيق أهدافه سواء بجهد ذاتي أو بالاعتماد على الآخرين.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي

إن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مراحل متتابعة يمر بها الطالب للوصول لمستوى معين، وهو الحصيلة العلمية التي يجمعها الطالب خلال دراسته في المراحل التي يمر بها خلال المراحل التعليمية المختلفة، ويعتبر هو المدخل الرئيسي الذي من خلاله يمكن التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في المدارس لكي يتم العمل على حلها ورفع مستوى الطالب للوصول إلى المستوى المطلوب، والتحصيل الدراسي يجعل الطالب لديه حصيلة كبيرة من المعلومات التي يستفيد بها بعد ذلك في مراحل الدراسات اللاحقة.

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل بأنه كل ما يستطيع الطالب أن يكتسبه ويناله من معلومات ومهارات ومعارف واتجاهات وقيم، وذلك من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها له المدرسة في صور مختلفة وأشكال متعددة، من أنشطة معرفية أكاديمية وأنشطة حركية أو وجدانية انفعالية (منصور، حريري، 2020، ص 99).

إن التحصيل الدراسي هو " أحد أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الدراسات فحص درجة ارتباطه مع عدد كبير من العوامل؛ وذلك أن التحصيل الدراسي هو المخرج النهائي لمجموعة من العمليات والإجراءات، التي تبدأ بصياغة مجموعة محددة من الأهداف، ومن ثم تصاغ الطرق والإجراءات التي من شأنها الوصول إلى أقرب ما يمكن من تحقيق لهذه الأهداف، فهو أحد أهم المخرجات التي تقوم على أساسها المؤسسات التعليمية " (مطر، 2013، ص 182).

وقد تعددت التعاريف للتحصيل الدراسي، ولكن يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو " محصلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومعلومات، من خلال العملية التعليمية نتيجة لجهد بذله في المدرسة والمنزل بالقراءة والاطلاع والمذاكرة، وتم قياس ذلك بالاختبارات المدرسية " (الفاخري، 2018، ص 11).

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب الطلبة لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي: الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى الطلبة بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقاً للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة، توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق، تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المترجمة من أجل استغلال القدرات المختلفة للطلبة (برو، 2010، ص 42).

للتحصيل الدراسي أهداف أخرى منها: تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى، وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقاً، ومعرفة قدراته الفردية.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتم عرض الدراسات السابقة للدراسة الحالية من خلال محورين أساسيين هما الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والدراسات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرض دراسات كل محور.

أخو الأول: دراسات تناولت التعليم الإلكتروني:

1- دراسة الجهني (2021م)

عنوانها (فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع) هدف البحث للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، واستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بينع والبالغ عددهم (91) معلم، وطبقت أداة البحث والمتمثلة في مقياس التنور العلمي للقياس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، حيث كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (60%) للمقياس القبلي، في حين كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (94.27%) للمقياس البعدي. وأوصى البحث باعتماد البرنامج التدريبي ضمن برامج النمو المهني لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، كما أوصى الجهات المعنية بالعمل على إعداد برامج تدريبية قائمة على التعلم الذاتي بما يتوافق المتطلبات الحديثة والمستحدثات التكنولوجية

2- دراسة والد (2020م)

عنوانها (أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد وكانت عدد العينة (95) معلم و (101) طالباً من جميع المراحل الدراسية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة البحث استبانة وأبرز نتائج الدراسة أن 40.6% يرون أن للتعليم عن بعد مميزات أكثر من التعليم المباشر، لكن 36.6% يرون عكس ذلك، بينما 22.8% يوافقون إلى حد ما.

3- دراسة البرديني (2020م)

عنوانها (فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكان الاختبار التحصيلي هو أداة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (50) طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة بلغ عدد كلاً منها (25) طالباً، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة قحوف (2019م)

عنوانها (أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرونة) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرونة حيث استخدم المنهج التجريبي وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي مقنن وتم تحويله إلى اختبار إلكتروني وبلغت عينة الدراسة (48) طالبة من طالبات المستوى السادس قسمت إلى أربع مجموعات قوام كل منها (12) والتي كانت من نتائجها وجود أثر دال إحصائياً لصالح مصدر

تقديم الدعم (المعلم) مقارنة بمصدر تقديم الدعم (الأقران) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board ، وأيضاً كشفت النتائج عن وجود أثر دال احصائياً لصالح حجم مجموعة التشارك (المتوسطة) مقارنة بحجم مجموعة التشارك (الكبيرة) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board دون النظر لمصدر تقديم الدعم، بينما لم تثبت النتائج وجود فرق دال احصائياً لحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/ الكبيرة) على جودة إنتاج الاختبار الإلكتروني دون النظر لمصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) ، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود أثر دال احصائياً للتفاعل بين مصدر تقديم الدعم وحجم المجموعة التشاركية على الاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board.

التعليق على الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تبينت الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة الجهني (2021م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، فاستهدفت دراسة والد (2020م) إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، واستهدفت دراسة البرديني (2020م) إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن، واستهدفت دراسة قحوف (2019م) إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/ الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم و الآداب بشرورة، وكل هذه الدراسات لم تتفق مع الدراسة الحالية في هدفها وهو قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات بمحافظة رابغ.

ثانياً: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ويختلف تمامًا عما استخدمه البرديني (2020م) في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم الجهني (2021م) المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقحوف (2019م) ذي الأربع مجموعات.

بينما اتفقت مع دراسة والد (2020م) من منهج، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

ثالثاً: من حيث العينة والمجتمع:

- تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فمنها ما تم تطبيقه على جميع المراحل الدراسية من طلاب ومعلمين مثل دراسة والد (2020م). ومنها من طبق على معلمي المرحلة الابتدائي مثل دراسة الجهني (2021م). ومنها من طبق على المرحلة المتوسطة مثل دراسة البرديني (2020م). ومنها من طبق على المرحلة الجامعية مثل دراسة قحوف (2019م).
- اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع دراسة الجهني (2021م) في أنها طبقت على المعلمين، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من معلمي جميع المراحل.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

- تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانات مثل والجهني (2021م) والد (2020م) حيث اتفقت مع الدراسة الحالية، بينما اختلفت تمامًا عما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية مع البرديني (2020م)، قحوف (2019م)، حيث استخدم الاختبار كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتعليم الإلكتروني؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجهني (2021م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، ودراسة والد (2020م) إلى أن التعليم الإلكتروني له مميزات أكثر من المباشر وكما أكدت دراسة البرديني (2020م)، فحوف (2019م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل الدراسي

1- دراسة الجحدي (2018م)

عنوانها (أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ)

وكان الهدف منها دراسة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ حيث استخدم المنهج الوصفي الميداني، وبلغت عينة الدراسة (10) قائدات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي كانت من أهم نتائجها صعوبة اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم ترجع إلى طبيعة أسئلة المركز وبعدها عن مضمون المنهج وضيق الوقت المخصص للإجابة على هذه الأسئلة.

2- دراسة لبد (2017م)

عنوانها (أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة. حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وعدد من الأدوات وهي: اختبار تحصيلي، واختبار قياس مهارات التفكير البصري، وكانت عينة الدراسة (74) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (36) طالباً، ومجموعة ضابطة عددها (38) طالباً، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.03)، وكان حجم التأثير بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.076) وقيمة "d" (0.574). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قياس مهارات التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001) وكان حجم التأثير كبيراً، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.138) وقيمة "d" (0.800).

3- دراسة الغامدي (2016م)

عنوانها (أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة)

وكان الهدف منها دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي في الدراسة وأعداد (3) استبانات، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من الصف الثالث ثانوي بقسمة وعينة من مديرات ومشرفات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدراس منطقة الرياض وكانت من نتائجها عدم إلمام الطالبات بالمهارات الحاسوبية في المقررات الدراسية و رهبة الاختبارات من أسباب الإخفاق في الاختبارات. أما ما يتعلق بالمعلمات فقد أشارت النتائج إلى أن أسباب الفجوة تعود إلى ارتفاع انصبه حصص المعلمات، وأما المشرفات والمديرات فكان عدم عقد لقاءات تربوية للمعلمات تحتص بأهمية تنمية التفكير العلمي من أهم أسباب الفجوة.

4- دراسة الحربي(2015م)

عنوانها (وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية)
هدفت الدراسة إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، وقد استخدم المنهج التحليلي حيث اختيرت عينة الدراسة عشوائيًا عددها (851) من طلاب الصف الثالث ثانوي، واستعمل في الدراسة ثلاث أدوات وهي: مقياس الشخصية، مقياس المحلة الجامعية، واختبار القدرات العامة من المركز الوطني قياس والتي كانت من أهم النتائج أن طلاب الصف الثالث ثانوي بمختلف مستوياتهم المعرفية يفتقدون للكثير من القدرات والمهارات غير المعرفية التي درستها هذه الدراسة ولم تظهر بشكل جلي عندهم.

5- دراسة حسين(2014م)

عنوانها (أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي)
هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة، وسبل الرفع منه. واقتصرت عينة الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات في ولاية سعيدة لعام 2014/2015م، وكان حجم العينة (63) أستاذ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان لقياس أسباب تدني التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وأظهرت النتائج أن أهم أسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة المتعلقة بضعف الطلاب في الحساب الذهني والتفكير التجريدي والدافعية وضعف التركيز.

التعليق على الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل الدراسي لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تبينت بعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة لبد(2017م) لبيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، واستهدفت دراسة حسين(2014م) إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، واستهدفت دراسة الحربي(2015م) إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، بينما اتفقت بعض الدراسات أسباب الفجوة في نتائج التحصيل الدراسي ونتائج مركز قياس كما في دراسة الغامدي (2016م) التي هدفت إلى دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- الملمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة ودراسة الجحدلي(2018م) التي هدفت إلى معرفة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ. واختلفت الدراسة الحالية في أنها تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية من خلال التدريب.

ثانيًا: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واشترك معها الجحدلي(2018م)، الغامدي (2016م)، حسين(2014م)، من منهج، حيث استخدموا المنهج الوصفي.

بينما يختلف تمامًا ما استخدمه لبد(2017م)، في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك استخدم الحربي(2015م) المنهج التحليلي في الدراسة.

ثالثًا: من حيث العينة والمجتمع:

اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع الدراسات في أنها طبقت على المرحلة الثانوية، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من طلبة الصف الثالث طبعي بالثانوية الثانية براغ.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانة مثل الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، وهذا متفق مع ما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية بينما اختلفت مع لبد (2017م)، في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، الحري (2015م)، إلى وجود أسباب وعوامل تتعلق بضعف التحصيل الدراسي وكما أكدت دراسة لبد (2017م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من التعقيبات الجزئية، يمكن الإشارة إلى أن تنوع أهداف الدراسات السابقة كان بتنوع المراحل الدراسية وأماكن إجرائها، والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة، وتنوع أدوات جمع المعلومات، والأساليب الإحصائية، وبالتالي ظهور النتائج وتفسيرها، وصياغة المقترحات بناءً على ذلك، وفي هذا السياق تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التالي:

- 1- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالي.
- 2- اختيار الأدوات المناسبة لقياس النتائج.
- 3- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، واستخدام الملائم منها في معالجة البيانات.
- 4- الاستفادة من الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- 5- التوصيات والمقترحات مما له الأثر في دعم الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف الخاصة بها فقد وجدت الباحثة أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق ذلك، حيث إن المنهج الوصفي يتعمق في جوانب الظاهرة المدروسة ومعرفة أسبابها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية. حيث تشمل الدراسة جميع المعلمين والمعلمات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في التعليم الحكومي.

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

- درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ الموافق لعام 2022م

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات المراحل الثلاث في المملكة العربية السعودية من العام 1443هـ وقد بلغ مجتمع العينة (492) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وعددهم (492) معلماً ومعلمة وبذلك تمثلت عينة الدراسة في مجتمع الدراسة نفسه بنسبة 100%

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة الحالية في استبانة تهدف إلى معرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، وقد اختيرت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وصممت من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكون من (20) عبارة متغيرات الدراسة، ومقسمة على محورين على النحو التالي:

المحور الأول: ويقاس واقع استخدام الحاسب الآلي في التدريس، ويشتمل على (5) عبارات.

المحور الثاني: ويقاس واقع استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتدريب المعلمين والمعلمات عليه ويشتمل على (15) عبارة.

وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (غير موافق بشدة / غير موافق / محايد / أوافق / أوافق بشدة). وأرسلت الاستبانة الإلكترونية إلى مفردات مجتمع الدراسة، وبلغ إجمالي عدد الردود (492) من الردود الإلكترونية.

النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، والجدول رقم (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام	4.44	.662	مرتفعة جداً
2	1	أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف	4.32	.755	مرتفعة جداً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
3	7	معرفتي جيدة بأنواع التعليم الإلكتروني (المتزامن والغير متزامن)	4.30	.726	مرتفعة جداً
4	9	استخدم التعليم الإلكتروني في التدريس	4.29	.739	مرتفعة جداً
5	6	لدي معرفة بالتعليم الإلكتروني	4.26	.670	مرتفعة جداً
6	2	يسهل علي التعامل مع البرامج التعليمية الحاسوبية	4.23	.796	مرتفعة جداً
7	8	لدي معرفة بأدوات التعليم الإلكتروني (أجهزة الحاسوب، شبكات الأنترنت، الكتب الإلكترونية، الفصول الافتراضية، البرامج والتطبيقات التقنية...)	4.18	.744	مرتفعة
8	3	أنا أستمع بعمل المحوسب	4.14	.869	مرتفعة
9	13	يمكن تطبيق التعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات	4.12	.893	مرتفعة
10	16	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يحفز الطلاب على ممارسة التعليم الذاتي	4.02	.901	مرتفعة
11	17	أحتاج إلى التدريب على التعليم الإلكتروني وتصميم أنشطته لرفع مستوى تحصيل طلابي	4.02	.885	مرتفعة
12	4	دروس الحاسوب مفضلة لدي	3.98	.932	مرتفعة
13	10	استخدام التعليم الإلكتروني يخلق المريد من التفاعل بين المعلم وطلابه	3.95	.980	مرتفعة
14	15	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يستثير اهتمام الطلاب	3.94	.951	مرتفعة
15	14	يساهم التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات العقلية الرياضية عند الطلاب	3.86	.991	مرتفعة
16	19	التحقت بدورات تدريبية وورش عمل عن استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي	3.84	.954	مرتفعة
17	11	استخدام التعليم الإلكتروني يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.67	1.047	مرتفعة
18	12	لدي خبرة في تصميم الأنشطة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتي تساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.61	.981	مرتفعة
19	20	أنا أفضل التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي	3.56	1.176	مرتفعة
20	18	اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني	3.55	.978	مرتفعة
		المتوسط الحسابي	4.01	.608	مرتفعة

أشارت نتائج الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم يساوي (4.01)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة تطبيق (مرتفعة) على فقرات استبانة درجة تطبيق معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للتعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي

(0.608)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

ويلاحظ في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (4.44-3.55)، حيث جاءت الفقرة " معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، ودرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، وجاءت الفقرة " أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف"، بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، في المرتبة الثانية بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، في حين جاءت الفقرة " اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني" بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.55)، ودرجة التطبيق (مرتفعة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً إلى مرتفعة).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (الجنس، مرحلة التدريس، الخبرة الحاسوبية)؟

أولاً- المقارنة حسب الجنس:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج:
جدول (4) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكور	221	4.05	0.587	490	1.183	0.237
إناث	271	3.99	0.625			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.183)، وبلغ مستوى الدلالة (0.237)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.

ثانياً- المقارنة حسب المرحلة التدريسية:

في ضوء المقارنة قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفي، لتوضيح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض هذه النتائج:

جدول (5)

الإحصاء الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

المرحلة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	228	4.03	0.584
متوسطة	142	3.99	0.614

0.649	4	122	ثانوية

ويتبين من الجدول السابق أن اختلاف المتوسطات الحسابية حسب المرحلة التدريسية (ابتدائية - متوسطة - ثانوية) جاء بدرجة قليلة، وهذا يدل على تقارب استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض للنائج.

جدول (6)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

الدالة الإحصائية	المتوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
0.803	0.219	2	0.163	بين المجموعات
		489	181.601	داخل المجموعات
		491	181.764	الكلية

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.219) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.803) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).

ثالثاً - المقارنة حسب الخبرة الحاسوبية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير الخبرة الحاسوبية، وفيما يلي عرض للنائج.

جدول (7)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة الحاسوبية

الدالة الإحصائية	المتوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
0	47.495	2	29.565	بين المجموعات

داخل المجموعات	152.198	489	0.311	
الكلية	181.764	491		

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (47.495) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، وللكشف عن اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، على النحو التالي:

جدول (8)

نتائج شيفيه Scheffe' Test لتحديد اتجاهات الفروق لمتغير الخبرة الحاسوبية لدى أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	الخطأ في المتوسط بين المجموعات	الفروق بين المجموعات البحث (J)	مجموعات البحث (I)
0.000	0.085	متوسط	مبتدئ
0.000	0.091	متقدم	مبتدئ
0.000	0.085	متوسط	متوسط
0.000	0.057	متقدم	متوسط
0.000	0.091	متوسط	متقدم
0.000	0.057	متوسط	متقدم

أشارت نتائج اختبار شيفيه Scheffe' Test أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات على أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، لصالح الخبرة الحاسوبية (متقدم).

نتائج الدراسة الحالية:

توصل الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- 1- جاءت درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة.
- 2- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس).
- 3- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).

4- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- 1- الاستفادة من تطبيق التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- ضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات لما له الأثر في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- 3- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات استخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في التدريس.
- 4- العمل على تجهيز قاعات وحجرات المدارس بسبورات تفاعلية، حتى يتم الاستفادة منها في تفعيل التعليم الإلكتروني.
- 5- التوجه إلى استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة القائمة على إيجابية المتعلم وتفاعله في المواقف التعليمية والتي تعتمد على برامج التعليم الإلكتروني بدلاً من الأساليب المعتمدة على الحفظ والتلقين.
- 6- الاستفادة من برامج الدول المتقدمة في مجال التعليم الإلكتروني، والاخذ بما يناسب الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة:

- 1- دراسة فاعلية التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- اجراء دراسة مقارنة حول تفعيل المعلمين والمعلمات للتعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات
- 3- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات.
- 4- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية مهارات حل المشكلات.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو النور، زهير(2017م)، أثر برنامج قائم على إشراك أولياء الأمور في فعاليات تدريس الرياضيات على تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأساسي ذوي التحصيل المنخفض، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة).
- الأمين، عثمان الأمين احمد(2019م)، أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم - محلية امبدة - العام الدراسي 2019، ط9، (المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية)
- البرديني، محمد حجازي خليل(2020م)، فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الساسي في محافظة العقبة بالأردن. ط28، ج4، (مجلة العلوم التربوية والنفسية).
- برو، محمد (2010م)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، (الجزائر: دار الأمل).
- الجحدلي، خلود غازي عاتق (2018م)، أسباب تباین تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقييم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ، ط8، ج1، (المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية: المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية).
- الجهني، سعد سليم مسلم (2021م)، فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، ط30، (جامعة جدة - كلية التربية: المجلة العربية للنشر العلمي).
- الحربي، خليل بن عبد الرحمن (2015م)، وجود قدرات ومهارات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية، ط2، ج16، (جامعة الملك سعود: مجلة العلوم التربوية والنفسية).
- حمادة، سوزان، (2013م)، فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خليفة، علي، شبلاق، وائل، (2012م)، اتجاهات طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة نحو الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات، (وزارة التربية والتعليم العالي، غزة: فلسطين).
- الدباسي، صالح بن مبارك، (1422هـ)، أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، (مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص773-795).
- الدسوقي، محمد إبراهيم، عبد الحميد، محمد زيدان، الجبرتي، ياسر سيد، جرجس، ميناء وديع، (2018م)، الدعم التكميلي كمتغير تصميمي في بيئات التعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ج33، (جامعة المنوفية - كلية التربية: مجلة كلية التربية).
- زعباط، سعداوي، لطفي، نعيمة، (2020)، التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم، ط42، جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية.

- الزهراني، يحيى مزهر عطية، (2020م)، فاعلية استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تدريس المفاهيم الرياضية على تحصيل طلاب الرياضيات المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، ط1، ج44، (الإمارات العربية المتحدة: المجلة الدولية للأبحاث التربوية).
- سالم، احمد محمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مصر، القاهرة: مكتبة الرشد.
- سطوحى، منال فاروق، (2008م)، أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في مساق الإحصاء التربوي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ط140، (جامعة عين شمس- كلية التربية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس).
- سعادة، يوسف جعفر (1993). التدريب: أهميته والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامج والتقييم المناسب له، ط1، الكويت: مكتبة البراق.
- الشاعر، حنان محمد محمد، (2014م)، أثر نوع الموجه الإلكتروني على محتوى التحية وتنمية مهارات التخطيط للمهنة والاتجاه نحوها لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، ط47، ج4، (دراسات عربية في التربية وعلم النفس).
- صلاح الدين، أمين، السيد، أحلام محمد، (2018م)، أثر التفاعل بين أنماط الدعم "البشري والذكي" والأساليب المعرفية" المعتمد والمستقبل" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المناهج الافتراضية ونشرها لدى طلاب كلية التربية النوعية، ج1، ط179، (جامعة الأزهر - كلية التربية: مجلة التربية).
- الطعاني، حسن أحمد (2009). التدريب مفهومه وفعاليته: بناء البرنامج التدريبي وتقييمها، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العويهان، إبراهيم فالح مطلق، (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. (كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا).
- العيساوي، الموسوي، سماح أنور حمادي، سالم عبد الله سلمان، (2020م)، أثر التدريس وفقاً لمنصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الاحياء1، ط55، (مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسان والاجتماع).
- الغامدي، رباب خلف، (2016م)، أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات- المشرفات التربويات) والحلول المقترحة، ط101، (مصر: مجلة الثقافة والتنمية).
- لفاخري، سالم عبدالله، (2018). التحصيل الدراسي. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.
- القحطاني، عثمان بن علي، (2013م)، واقع توظيف المستحدثات التقنية في تدريس المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، ص 407-430
- قحوف، سمير أحمد السيد، (2020م)، أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة، ط188، ج4، (جامعة الزهر، كلية التربية بالقاهرة: مجلة التربية).

- الكبسي، عبد الواحد حميد وعواد، تحرير مهدي، (2011م)، تعليم الرياضيات رؤى حديثة ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- لبد، حسين جميل محمد، (2017م)، أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، جامعة الأزهر، غزة- كلية التربية.
- الماجد، صقر بن سعد، (2010م)، أثر التدريب الإلكتروني عن بعد في تحسين درجة اختبار القدرات العامة من خلال موقع قياس اون لاين في المملكة العربية السعودية، ج1، (عمان: المجلس العربي للموهبين والمتفوقين).
- المالكي، عبد الملك بن مسفر، (2010 م)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).
- المغربي، نبيل، (2019م)، أثر التعلم المستند إلى نظرية الدماغ في التحصيل ومهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 33 (11)، 1809-1838
- محجوب، وجيه، (1985م)، طرق البحث العلمي ومناهجه، (بغداد: جامعة الموصل).
- الحمدي، نجوى بنت عطيان، (2013م)، دراسة توعوية لواقع استخدام معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقنيات والحاسب الآلي في ضوء معايير الإكيت للجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، ط 16، ج 1، ص 6- 111 (مجلة تربويات الرياضيات).
- مطر، رسمية عوض، (2013). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نموذج سكامبير لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات لدى الموهوبات والمتفوقات بالمرحلة المتوسطة بالكويت. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 218-178. جامعة عين شمس - كلية التربية- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- منصور، حريري، هدى عبدالله، رندة، (2020)، ثر تطبيق برنامج الشراكة الإثرائي على التحصيل الدراسي في المواد العلمية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بجدة، ط 13، ج4، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.
- الهادي، محمد، (2077). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت (ط1)، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- والد، حسن بن عيسى أحمد الدش، (1442هـ)، أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، ج2، (المؤتمر الدولي(الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي).

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

- Laubscher, D. (2017). Guidelines for effective technology facilitation of Realistic Mathematics Education to enhance teaching practice, a thesis submitted for the degree Doctor Philosophy in Mathematics Education at the Potchefstroom Campus of the North-West University.
- Laurens, T., Batlolona, F., Batlolona, J. & Leasa, M. (2017). How Does Realistic Mathematics Education (RME) Improve Students' Mathematics Cognitive Achievement?, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, Vol. 13, pp.1-12
- Makonye, J. (2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective, Krepublishers Journal Int J Edu Sci,7(3), pp. 653-662
- Melesse, K. (2014), The Influence of E-Learning on the Academic Performance of Mathematizes Students in Fundamental Concepts of Algebra Course: The Case in Jimma University, The Influence of E-Learning on the Academic performance, 2 (3), 41-59
- Michelli, M. P. (2013). The Relationship between Attitudes and Achievement in Mathematics among Fifth Grade Students. The University of Southern Mississippi .
- Musdi, Edwin. (2016). Mathematics Instructional Model Based on Realistic Mathematics Education to Promote Problem Solving Ability at Junior High School Padang, AL-TAIM Journal, 23(1), pp. 65-77

بحث رقم 22

واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام

الأستاذ/ جمعان بن سعيد الغامدي

الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان بن محمد مبروك قطب

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام، وللإجابة على التساؤلات واختبار الدراسة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إظهار وتوضيح الجانب النظري من خلال الدراسات السابقة والدوريات والرسائل العلمية، وتحليل نتائج الدراسة التطبيقية واختبار الفرضيات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك بعد إجراء مسح شامل توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة لعدد (18462) استبانة، بواقع (52) معلم تربية بدنية، (18410) طالب في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام وتم تحليل عدد (1192) استبانة بنسبة استجابة (100%). أثبتت نتائج الدراسة إن درجة موافقة أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة، كما أكدت الدراسة على أن نسبة استخدام الواتساب من قبل المعلمين بلغت 75%، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغير غدد الدورات التدريبية تعزي لصالح الذين لديهم 6 دورات فأكثر

الكلمات المفتاحية: معلمو التربية البدنية، تطبيق الواتس آب.

Abstract

The study aimed to identify the reality of physical education teachers' use of WhatsApp and the trends of high school students in Dammam governorate, and to answer questions and test the study, the researcher adopted the analytical descriptive curriculum to show and clarify the theoretical aspect through previous studies, periodicals and scientific messages, analyze the results of the applied study and test hypotheses using the statistical program (SPSS) after a comprehensive survey of the distribution of the questionnaire to the study community (18462) Identification of (52) physical education teacher, (18410) secondary student in Dammam city and (1192) identification of the number of responses (100%). The results of the study showed that the degree of approval of members of the sample towards the reality of the use of physical education teachers for the application of WhatsApp was moderate. The study also confirmed that the rate of use of WhatsApp by teachers was 75%. The study found that there were no statistically significant differences at the level of 0.05 and below in the trends of the study members about (The reality of physical education teachers using WhatsApp for high school students) according to the variables of scientific qualification, years of experience, and also emphasized that there are statistically significant differences at the level of 0.01 and below in the trends of study personnel about (The fact that physical education teachers use WhatsApp for secondary students) with different varying glands of training courses comforts those with 6 courses and more.

Key Words: Physical Education Teachers, WhatsApp.:

تتجه الدراسات التربوية الحديثة إلى البحث في أفضل الطرق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على التعلم، وتبادل الآراء والحوار، فلا يكون الطالب متلقية للمعلومات فقط، بل مشاركة إيجابية، وصانعة للخبرة، وباحثا عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة.

وتعتبر عملية انتشار تقنيات المعلومات ممثلة بالهواتف الخلوية والحواسيب والإنترنت، وملحقاتها من البرامج والوسائط المتعددة من أنجح الوسائل لإيجاد البيئات الثرية، والأنظمة التعليمية الغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب، والنمو، والتطور الذاتي، بما يحقق احتياجات واهتمامات الطلبة، وتعزيز دافعيتهم من جهة وخدمة العملية التعليمية، والارتقاء بمخرجاتها من جهة أخرى (العلي، 2004).

ويعتبر الواتساب من أشهر البرامج والتطبيقات التي يتم تحميلها على الهواتف الذكية المتنقلة حول العالم، حيث وجد مكانا له داخل مئات الملايين من الهواتف الذكية متجاوزة في ذلك بعض وسائل الاتصال الأخرى المستخدمة على نطاق واسع مثل تويتر، فقد صرح نيوتن (Newton) - الرئيس التنفيذي لشركة واتساب - أن عدد مستخدمي الواتساب قد بلغ 200 مليون شهريا، وأنه يتم تبادل 18 مليار رسالة فورية بشكل يومي بين مستخدميهم (Newton, 2013). ولا يعتبر حجم تطبيق الواتساب كبيرا عند تحميله على الهواتف المتنقلة، حيث يبلغ 11.26 ميجابايت فقط.

يشهد العالم اليوم ثورة رقمية كبيرة وخاصة في تقنية الهواتف الذكية، والشبكات اللاسلكية، ومع الانتشار الواسع لاستخدام الهواتف الذكية لدى الطلبة في الآونة الأخيرة ارتفعت نسبة استخدام تطبيقات وبرامج التواصل الاجتماعي وخاصة برنامج الواتس آب.

تم تأسيس الواتس آب عام (2009) على يد كلا من بريان أكتون وجان كوم وهو تطبيق مراسلة متزامن مجاني يمكن استخدامه في إرسال واستقبال الرسائل الفورية بين الأفراد والمجموعات ويعمل بشكل رئيسي على الهواتف الذكية، ويمكن إرسال الصور والفيديو والرسائل الصوتية والملفات بالإضافة إلى الرسائل النصية، ويعمل على جميع أنواع الهواتف الذكية.

يعد الهاتف النقال من منجزات الثورة التكنولوجية الحديثة، لاسيما بعد انتشاره بين جميع أفراد الأسرة، وخاصة الأنواع الحديثة التي تحتوي على كثير من التطبيقات والبرامج الذكية، والمزودة بخدمة الإنترنت، إن التطور الكبير في الهاتف النقال بأنواعه وتطبيقاته شجعت كثيرة من التربويين على دمج الهاتف النقال في التعليم والإفادة منه في التواصل مع الآخرين، ونشر المعرفة، والثقافة، وخاصة أن معظم الطلبة لهم معرفة جيدة بكيفية التعامل مع الهاتف النقال.

مشكلة البحث:

تأتي هذه الدراسة في إطار الإحساس بخطورة عملية التواصل الإلكتروني التي تتم بين الطالب والمعلم، بجانب ما تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة من ضرورة مواكبة النظم التعليمية لمتطلبات واحتياجات العصر، فضلا عن متطلبات المستقبل المتوقع حدوثها، لذا فقد أصبح هناك ضرورة لإدخال التغير المناسب علي مناهج وأساليب التعليم بشكل إلكتروني حيث إن الأساليب التقليدية المطبقة غالبا قد لا تجدي نفعا في عصر المعرفة، فأصبح من الحتمي أن يتحول التعليم إلى الإيجابية حيث المشاركة الفعالة من جانب المتعلم من أجل تكامل العملية التعليمية من خلال أساليب تكنولوجيا التعليم السائدة.

ومن جانب آخر أكد عدد من الباحثين على ضرورة استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي وخاصة الواتس آب في التعليم النقال لما لها من الإمكانيات الضخمة التي يوفره من سهولة الوصول والقدرة على التواصل للعالم اليوم، وما يوفره كمنصة غنية للموارد التعليمية التي يمكن توجيهها في التعليم، ودعم التعلم الفردي والتعلم التعاوني، كما أوصت الدراسات إلى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتعزيز التعليم والتعلم (عفيفي، 2018؛ الزامل والعطوي، 2017). وما سبق عرضه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في معرفة "واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بحفاظة الدمام".

أسئلة البحث:

عطفاً على مشكلة البحث، ورغبة من الباحث في مواجهة إشكالية البحث، فقد تمثل السؤال الرئيس للبحث في: "ما واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام؟"

وانبثق من السؤال الرئيس للبحث، مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

- ما واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب في تدريس التربية البدنية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام من وجهة نظر المعلمين والتي قد تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية؟
- ما اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام نحو واقع استخدام معلمهم لتطبيق الواتساب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلمهم لتطبيق الواتساب تعزى لمتغير فرع الدراسة علمي، أدبي؟

أهداف البحث:

- التعرف إلى واقع استخدام معلمي التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الدمام لتطبيق الواتساب.
- التعرف إلى اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. من المتوقع أن تمثل الدراسة إضافة مهمة للمكتبة العلمية؛ تؤكد على أهمية مواكبة التعليم للتطور التقني في هذا العصر.
2. من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة للباحثين مجالات أوسع لدراسات حديثة لاستخدامات تطبيق الواتساب في التعليم.
3. تسليط الضوء على نمط حديث يدمج تطبيق الواتساب في العملية التعليمية.
4. اعطاء الفرصة للتربويين لإعادة النظر في البيئة التعليمية، واستحداث بيئة تعلم حديثة تضم تقنيات حديثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. من المؤمل أن تعطي المعلم تصور عن الاستخدامات الممكنة لمجاميع الواتساب في التعليم.
2. قد تساعد المعلم على تطبيق ممارسات تربوية واستراتيجيات تعليمية لتفعيل استخدام الواتس آب في التعليم.
3. قد تفيد في تطوير الممارسات التعليمية لاستخدام الهاتف النقال وتطبيقاته في التعليم.
4. قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه الطلبة إلى الاستخدامات التعليمية الممكنة لتطبيق الواتس آب.

حدود البحث:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على "واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحوه بمحافظة الدمام".

ثانياً: الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على المدارس الحكومية والأهلية بمحافظة الدمام.

ثالثاً: الحدود البشرية: معلمو وطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام.

رابعاً: الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة: استخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية:

تطبيق الواتساب:

هو تطبيق يقوم على استخدام الإنترنت لإرسال الرسائل النصية، والصور، والرسائل الصوتية ومقاطع الفيديو تتاح إمكانية استخدامه من خلال تحميله على الأجهزة الخاصة سواء الهواتف الذكية أو أجهزة الكمبيوتر. وقد حقق التطبيق نجاح كبير منذ انشائه عام 2009م على يد شخصين كانا يعملان في شركة ياهو؛ نظرًا لما يتمتع به من مجانية خدمات الاتصال إلى جانب دعمه من قبل العديد من منصات التشغيل مثل ويندوز، والعديد من الأجهزة المحمولة مثل آيفون، والاندرويد، وغيرها (عبدالفتاح 2015).

ويعرفه الهواري 2015م، هو تطبيق ترسل فوري محتكر متعدد المنصات للهواتف الذكية يمكن المستخدمين بالإضافة إلى المحادثة إرسال الصور والفيديو والرسائل الصوتية والوسائط. (الهوري، 2015)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "استخدام تطبيق الواتس آب في التعليم كمعزز للتعليم التقليدي، بحيث يرسل المعلم معلومات إضافية وتعزيزية للطلبة بهدف رفع تحصيلهم".

الدراسات السابقة:

1. دراسة (سمر نبيل سباعي، 2018م): استهدف البحث التعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام التعلم المتنقل المدعم برسائل الواتس آب 'What s App' على التحصيل المعرفي في مقرر الجودو، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة قوامها (24) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية - جامعة الزقازيق، وتوصلت إلى نتائج منها، أن استخدام التعلم المتنقل المدعم برسائل الواتس آب 'What s App' يؤثر تأثيراً إيجابياً دال إحصائياً عند مستوى (05.0) على التحصيل المعرفي، كما يؤثر استخدام أسلوب التعلم بالأمر تأثيراً إيجابياً دال إحصائياً عند مستوى (05.0) على التحصيل المعرفي (نشأة وتاريخ الجودو - قانون الجودو - الجانب المهاري) في مقرر الجودو.
2. دراسة (العنزي، 2017م): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وعي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم من خلال توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية (الواتساب نموذجاً)، تضمن المجتمع جميع طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (117) طالبا وطالبة. كما أظهرت النتائج دور الواتساب في إتاحة فرص النقاش والحوار، وتبادل الأفكار والتجارب، والتقييم للأداء الذاتي والجماعي، ومدى إسهامه في عملية التطوير والتحسين لدى الطلاب.
3. دراسة (البلوشي، 2014م): هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدامات الطلبة في الجامعات العمانية لتطبيق الواتساب وتأثيره في تحصيلهم الدراسي، حيث شمل مجتمع الدراسة طلاب وطالبات الجامعات العمانية (جامعات السلطان قابوس، ونزوى، وصحار)، وتكونت عينة الدراسة من (371) طالبا وطالبة من كل المستويات الدراسية لبرنامج البكالوريوس، وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من مفردات عينة الدراسة. خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها التأكيد على أهمية تعزيز إيجابيات هذا التطبيق، ونشر الوعي بأهميته من قبل القائمين على الجامعات واستخدامه للأغراض التعليمية. كما أوضحت الدراسة أن كل مفردات العينة يستخدمون تطبيق الواتساب.
4. دراسة (Bhatt Arshad 2016): هدفت إلى معرفة تأثير الواتساب على شباب اغرا في الهند، حيث أجريت دراسة ميدانية على (100) من الشباب المستهدفين، وتم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات إلى جانب الاستبيان. توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الواتساب هو وسيلة لجعل التواصل أسهل وأسرع، وبالتالي من خلاله يتم تعزيز التدفق الفاعل للمعلومات وتبادل الأفكار وربط الناس بشكل أسهل. كما بينت النتائج أن استخدام الواتساب له أيضا تأثير سلبي عميق على الشباب، ويؤثر سلبا على التعليم والسلوك والحياة الروتينية اليومية لهم.
5. دراسة (Sarker, 2015): والتي هدفت إلى معرفة تأثير الواتساب في حياة الطلاب في جامعة بيقم روكيا في بنغلادش. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من مفردات العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرا سلبيا لاستخدام الواتساب على الطلاب ومستواهم العلمي، وسلوكهم، ونظام حياتهم اليومي.

6. دراسة (Hashim, etal, 2015): تهدف إلى معرفة أثر تطبيق الواتساب على طلاب الدوام الجزئي في الجامعات الماليزية الذين لديهم أعمال. استخدمت المقابلة والاستبيان أدوات رئيسة لجمع البيانات، حيث تم توزيع (86) استبانة على أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى إجراء مقابلة شخصية لعدد (15) طالبا من مجتمع الدراسة. توصلت النتائج إلى أن تطبيق الواتساب يسهم في تعزيز الأداء والتحصيل العلمي للطلاب لسهولة استخدامه، وسرعة تبادل المعلومات ومشاركة الأفكار بين الطلاب. وكشفت الدراسة وجود أثر سلمي لاستخدام الطلاب الواتساب يتمثل في ضياع وقت طويل من أوقات الدراسة، وضعف التركيز أثناء المحاضرات.
7. دراسة (Johnson & Ewur 2014): هدفت إلى معرفة تأثير استخدام تطبيق الواتساب في التحصيل العلمي لطلاب الجامعات في غانا. استخدمت الدراسة المقابلة الشخصية لعدد (50) طالبا، إضافة إلى استخدامها للاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة. حيث تم توزيع (500) استبانة على مفردات عينة الدراسة من طلاب نفس الجامعات في خمس ولايات في غانا. كانت أهم نتائج الدراسة أن تطبيق الواتساب من وسائل الاتصال السهلة والسريعة التي تسهم في زيادة فعالية تبادل المعلومات، ومشاركة الأفكار في أوساط الطلاب بشكل إيجابي أكثر من تأثيراته السلبية في التحصيل العلمي لهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة تعدد الدراسات السابقة التي تناولت استخدامات تطبيق الواتساب في التعليم والتعلم بشكل عام، في حين أن الدراسات التي ركزت على استخدامات التطبيق في مجال التربية البدنية جاءت محدودة ونادرة. ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي أجريت على عينات من المعلمين، ويتفق أيضاً البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. ويختلف البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما يختلف البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المقابلة أو الاختبارات التحصيلية كأدوات لجمع البيانات.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مفهوم الواتساب WhatsApp:

لعب التطور التقني دورا كبيرا في التغيير الديناميكي للعالم في مختلف المجالات ومنها التقدم في تقنية الأجهزة الذكية ومنها الهواتف النقالة؛ حيث يكاد يكون من المستحيل تجنب وجود تطبيقات الجوال هذه الأيام لدى أغلب الناس لما له من أهمية في تسهيل أنشطة حياتهم اليومية. ويعد الواتساب واحدا من بين التغييرات الرئيسية في تطبيقات الجوال والاتصالات في الماضي القريب؛ حيث ينمو مستخدموه بشكل كبير على الهواتف المحمولة وأيضاً على أجهزة الكمبيوتر.

ثانياً: تطبيق الواتساب:

الواتساب هو تطبيق متاح في الجيل الجديد من الهواتف الذكية مثل آي فون، أندرويد، بلاك بيري، ونوكيا، والهواتف المحمولة التي تسمح للمستخدمين بإرسال رسائل نصية إلى بعضهم البعض مجاناً من خلال اتصال بيانات الإنترنت، والواتساب يدعم عدداً من أنواع الرسائل المختلفة، من نص بسيط إلى الصور إلى ملفات الفيديو والصوت (Alsalem, 2013)، كما يتيح إمكانية استرجاعها من خلال ذاكرة التخزين الخارجية، أو الداخلية (internal memory) كما يمكن الواتساب إجراء نسخة احتياطية دردشاتك في Drive (Google)، كما يمكن الاحتفاظ بالمحادثات الكتابية من خلال فتح الإعدادات الخاصة بالبرنامج واختيار إرسال المحادثة بالبريد الإلكتروني (كامل، 2015).

ويعد الواتساب واحداً من أهم تطبيقات التواصل الاجتماعي، فهو تطبيق مراسلة إضافي للرسائل النصية القصيرة، ومن خلاله يمكن المشاركة في كافة أنواع الوسائط سواء ملفات الصور، أو مقاطع الصوت والفيديو وغيرها، وأكثر ما يتميز به تطبيق الواتساب هو خصوصيته العالية، إذ أن جميع المحادثات بما تحتوي عليه من ملفات مشفرة تماماً، لا يمكن لأحد الاطلاع عليها، وتجدر الإشارة إلى أنه قد

اشترك في تأسيس تطبيق الواتساب كل من (كوم وبداين أكتن) الذين كانا يعملان في شبكة ياهو (yahoo) لفترة زمنية تقدر بنحو عشرين عاماً، وفي عام 2009م اشتركا معا في إطلاق خدمة الواتساب وتقديمها للناس كمنتج يمكن استخدامه للتواصل مع الآخرين بسهولة، ورغم وجود بعض العقبات في تعثر التطبيق عند بداية انطلاقته، إلا أنه الآن يتبوّ مكاناً مرموقاً للخصائص والمميزات التي يتبعها التطبيق لمستخدميه، ومن الجديد بالذكر أنه عقدت صفقة بلغت قيمتها 19 مليار دولار أشتولت عليها شركة فيسبوك على تطبيق الواتساب، وأصبح ملكاً لها في عام 2014م، ونظراً لانتشار استخدام تطبيق الواتساب بين كافة الفئات العمرية، فقد رأت بعض الجهات المسؤولة عن العملية التعليمية، استغلال شيوع وسهولة استخدامه في إنجاز عدد كبير من المهمات التي تطور من أداء الطلاب في داخل وخارج القاعة الصفية (Deepali Moray. 2-2-5,20.1.2018)

ثالثاً: أسباب استخدام الواتساب في التعليم:

توجد مجموعة كبيرة من الأسباب التي ساهمت في دفع المعلمين نحو تطبيق الواتساب في العملية التعليمية، والتي تنطلق من الخصائص والمميزات التي يمتلكها، ما جعله من التطبيقات الشعبية الكبيرة على مستوى العالم. من أهم هذه الأسباب ما جاء في الموقع: (Jagan,25.11.2019)

1. يعد من التطبيقات المجانية، والتي لا يحتاج تحميلها على جهاز الهاتف المحمول والعمل عليها سوى الاتصال بشبكة الانترنت.
2. يمكن تطبيقه بسهولة وبساطة دون أي قيود، حيث يتيح تبادل الرسائل المجانية لعدد غير محدود ولجميع أنحاء العالم.
3. يسمح تطبيقه بإرسال الملفات بكافة صيغها سواء ملفات (pdf) أو ملفات (Word) وغيرها من برامج مايكروسوفت على اختلافها.
4. يتيح نظامه إمكانية تبادل ملفات الوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية مع كافة المشتركين.
5. يخلو من أي صفحات إعلانية يمكن لها أن تشتت تركيز الطلاب أو تهدر وقتهم في أمور لا فائدة منها.
6. استخدامه باستمرار خاصة بعد أن أضيفت إليه بعض الخدمات والخصائص المميزة، إذ صار يعمل مؤخراً على برنامجي الويندوز والماك.

رابعاً: استخدام الواتساب في العملية التعليمية:

يوصف تطبيق الواتساب بأنه ثاني أكبر شبكة اجتماعية على مستوى العالم بعد الفيسبوك، إذ يهتم به أكثر من مليار ونصف مشترك نشط حسب إحصاءات عام 2017م، نظراً لكونه معروف ومألوف لدى كل من الطلاب وذويهم والمعلمين، ما شجع على استخدامه كأداة تعليمية يمكن من خلالها زيادة التواصل بين الطالب والمعلم، وفيما يلي مجموعة الطرق التي يمكن من خلالها استخدام تطبيق الواتساب في العملية التعليمية (Sue Alderman,7.11.2017). حث الطلاب روح التعاون: يتيح تطبيق الواتساب خاصية إنشاء المجموعات والتي يمكن الاستعانة بها لإعطاء الطلاب بعض المهام التعاونية، وأنه يمكن تقسيم الطلاب في القاعة الصفية إلى عدة مجموعات يكون لكل واحدة منها مهام يجب إنجازها في فترة زمنية محددة وبالتالي يساعد ذلك على زيادة الحماس وروح الفريق عند الطلبة والحصول على نتائج مثمرة كما تحذر الإشارة إلى أنه يمكن المعلم من خلال هذه الخاصية أن يلقي مطلعاً على جهود الطلبة بالإضافة إلى تقييمها والإشراف عليها لضمان نجاحها.

1. استمرار التواصل بين المشاركين في العملية التعليمية: يوفر الواتساب فرصة للعمل الجماعي، حيث يمكن المعلم من التواصل مع طلابه طوال الوقت، وللاستفادة من هذا التطور الهائل، كان لا بد للمعلم من تكثيف جهوده من أجل البقاء بالقرب من طلابه محل مشكلاتهم بالاتصال بهم لمساعدتهم على تجاوز كافة العقبات التي تواجههم، من خلال إرسال الشرائح والصور والرسومات والواجبات ومقاطع الفيديو ليساهم في توضيح كل ما يطرأ عليهم، واضعة نصب عينيه تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية.
2. خلق الثقة المتبادلة بين المشاركين في العملية التعليمية: يتصف كثير من الطلاب والخجل والتردد من المشاركة والتفاعل داخل القاعة الصفية، كما أن بعضاً منهم يكون عاجزاً عن التواصل مع المعلم، ما يؤثر سلباً على تحصيله العلمي. وعلى تكوين شخصيته، ما

يدعو إلى الاستعانة بوسائل تعليمية أخرى، لبناء قواعد تحقق الثقة المتبادلة بين المعلم والطلاب، عن طريق التواصل معهم، وسؤالهم عما إذا كان لديهم أي استفسارات أو صعوبات في التعلم، مع السعي لتشجيعهم ليصبحوا أكثر تفاعلاً داخل وخارج القاعة الصفية.

3. البقاء على اتصال مع أولياء الأمور: يحرص معظم أولياء الأمور على الاحاطة بكافة الجوانب الشخصية والتعليمية المتعلقة بأبنائهم، وتمكن تقنية الواتساب من تحقيق ذلك عوضاً عن زيارة المدرسة باستمرار، إذ يمكن لأولياء الأمور التواصل مع إدارة المدرسة والمعلمين ومعرفة ما يحتاجون إليه من بيانات ومعلومات واستفسارات عن طريق انشاء مجموعات خاصة بهم يتواصلون فيها لتقييم سلوك طلابهم وتقويمهم بطريقة إيجابية.

خامساً: دور المعلم في العملية التعليمية عبر الواتس آب:

1. الشارح باستخدام الوسائل التقنية بحيث يستخدم شبكة الإنترنت والتقنيات المختلفة لعرض المحاضرة. من ثم يعتمد الطلاب على هذه التكنولوجيا لحل الواجبات وعمل الأبحاث.
2. دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق تشجيع طرح الأسئلة والاتصال بغيرهم من الطلبة والمعلمين في مختلف الدول.
3. دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم.

سادساً: سبلات تطبيق الواتس آب:

1. أثبتت العديد من الأبحاث أن تطبيق الواتساب يؤثر في العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص الذين يستخدمونه وبين الأهل والأقارب والأصدقاء؛ فعلى الرغم من أن تلك التقنية تعمل على التواصل بشكل دائم ومستمر بين الأصدقاء والأهل فإنها تلغي الاتصال المواجهي تماماً؛ مما يؤدي إلى شعور الشخص بعزلة وخاصة الأشخاص الذين أدمنوا استخدام تلك التقنية، حيث أصبحوا أكثر تعرضاً للإصابة بالعزلة عن العالم الخارجي والاعتماد بشكل كلي على تلك التقنية المعرفة الأخبار وتطورات الأحداث، ومن ثم يصبح الشخص غير قادر على التعامل مع ضغوط الحياة اليومية؛ لأنه اعتاد الوصول إلى الأشياء بسهولة دون تعب.
2. يعد هذا التطبيق وسيلة لضيق الوقت في أمور غير نافعة؛ حيث أصبح بعض الأشخاص يستخدمونه بشكل مستمر ليلاً ونهاراً، ومن ثم لا يلتفتون إلى أمور أخرى بديلة قد تكون أكثر نفعاً قضاء أوقات فراغهم، أو العمل على ممارسة الهوايات التي يحبونها، أو تنمية مهاراتهم والتفكير في مستقبلهم.
3. كما أن هناك احتمالاً لوجود العديد من الثغرات التي تمكن الآخرين من التجسس على مستخدمي الواتساب تسريب الفيديوهات والمعلومات المتبادلة بين الأطراف المختلفة، ومن ثم فهو سلاح ذو حدين؛ ولذلك يجب استخدامه بطريقة صحيحة وسليمة تساعد في التواصل مع الآخرين دون قطع العلاقات الاجتماعية، وتوفير وقت لممارسة بعض الهوايات والتفكير في المستقبل.
4. عدم التحقق؛ إذ لا يطلب تطبيق الواتس آب التحقق من رقم الهاتف أو الهوية عند الاشتراك، في حين ترسل التطبيقات التي تهتم بمحاربة السيام والتحرش رسائل قصيرة أو بريد إلكتروني إلى المشترك في العادة وتطلب منه النقر على رابط لتأكيد الاشتراك (رقم الهاتف، والهوية).

سابعاً: مزايا تطبيق الواتس آب:

1. تقريب المسافات بين الأهل والأصدقاء، حيث يستخدمه عدد كبير من الأشخاص المغتربين والذين لا يستطيعون التواصل بشكل مستمر مع الأهل والزوجة والأبناء، ومن ثم يصبح الواتس آب
2. من ضروريات الحياة التي لا يمكنهم الاستغناء عنها للتواصل مع الآخرين ومعرفة أخبارهم.
3. يلجأ بعض الأشخاص إلى استخدام الواتس آب نظراً لأنه خدمة مجانية توفر فواتير الهاتف التي أصبحت مرتفعة جداً، فيرسلون الرسائل النصية إلى الأصدقاء لمعرفة أحوالهم، والحديث معهم لفترة طويلة مجاناً.

4. التخصيص؛ إذ يستطيع المستخدمون تغيير وضعهم وتعديله إلى ما يريدون تماماً كما هو الحال في تطبيق الدردشة على شبكة الإنترنت، كما يمكنهم أيضاً مشاركة مواقعهم على خرائط جوجل، وتحميل صورة الملف الشخصي، واستخدام الرموز في الدردشات، أو تغيير مظهر المحادثة. يسمح خيار مجموعة الدردشة بما يصل إلى 10 أشخاص في محادثة واحدة.
5. يتيح برنامج الواتساب إمكانية إرسال العديد من الصور والفيديوهات، والرسائل الصوتية، والوسائط المتعددة؛ مما يزيد من درجة التفاعل بين الأصدقاء والأهل.
6. يعد برنامج الواتس أب من أسهل التطبيقات استعمالاً، ومن ثم يمكن لأي شخص التعامل معه بسهولة.
7. يستخدم بعض الأشخاص هذا التطبيق لتبادل الأفكار والمعلومات. (عبدالفتاح، 2015).
- منهجية الدراسة وأجرائها:**

أولاً: منهجية الدراسة: اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي المسحي لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافه. ويعرف عبيدات (2007، 176) المنهج الوصفي بأنه منهج يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، وتمثل مجتمع الدراسة من معلمي التربية البدنية عدد (52) معلم، وطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام عدد (18410) طالب.

ثالثاً: عينة الدراسة: تم اختيار أفراد عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية، تمثلت عينة البحث في معلمي التربية البدنية وطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام، حيث شملت العينة على (50) من معلمي التربية البدنية، في حين بلغ عدد عينة طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام (1142) طالباً.

رابعاً: أداة الدراسة: اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة، حيث أن للاستبيان عدة مزايا منها يمكن تطبيقه للحصول على معلومات عن عدد من الأفراد، وقلة تكلفته وسهولة تطبيقه، وسهولة وضع عباراته وتحديد معانيه.

خامساً: صدق أداة الدراسة وثباتها: صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها".

جدول رقم (1): محكات الحكم على درجة الاستخدام لتوضيحه الفقرة

م	درجة المقياس	درجة الاستخدام
1	من 1 إلى 1.66	درجة ضعيفة
2	من 1.67 إلى 2.33	درجة متوسطة
3	من 2.34 إلى 3.00	درجة كبيرة

سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، سيتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن يتم ترميز وإدخال البيانات، وبعد ذلك سيتم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات

متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون، المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروقات ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات الديموغرافية ومحاور الدراسة.

تحليل النتائج والمعلومات:

أولاً: التحليل الإحصائي للتساؤل الأول:

"ما واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحوه بمحافظة الدمام؟"
جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الاستجابة	الترتيب
الأكاديمي للأغراض التربوية						
1	استخدم تطبيق الواتساب لتعلم مهارات تعليمية وتدريبية جديدة .	1.76	.796	59%	بدرجة متوسطة	5
2	استخدم تطبيق الواتساب لتحسين العملية التعليمية	1.80	.808	60%	بدرجة متوسطة	4
3	استخدم تطبيق الواتساب لتدريب الطلاب على برامج التدريب الرياضي البدني	2.10	.763	70%	بدرجة متوسطة	2
4	استخدم تطبيق الواتساب للتعرف على تجارب الدول المتقدمة في مجال التدريس	1.34	.626	45%	بدرجة منخفضة	7
5	استخدم تطبيق الواتساب لإثارة التفكير بأنواعه لدى الطلبة.	1.74	.694	58%	بدرجة متوسطة	6
6	استخدم تطبيق الواتساب كوسيلة تعليمية ومصدر من مصادر التعلم	2.10	.891	70%	بدرجة متوسطة	3
7	استخدم تطبيق الواتساب لإثارة الدافعية لدى الطلبة	2.44	.675	81%	بدرجة كبيرة	1
	المتوسط للبعد	1.90	.750	63%	بدرجة متوسطة	
النمو المهني						
8	استخدم تطبيق الواتساب لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي.	2.56	.644	85%	بدرجة كبيرة	2
9	استخدم تطبيق الواتساب للتسجيل في البرامج والدورات التدريبية	2.72	.536	91%	بدرجة كبيرة	1
10	استخدم تطبيق الواتساب كوسيلة لتنويع مصادر التدريب لي	1.30	.544	43%	بدرجة	6

	منخفضة					
11	استخدم تطبيق الواتساب للاطلاع على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة	1.80	.571	60%	بدرجة متوسطة	3
12	استعين بتطبيق الواتساب عند إعداد التقارير المهنية	1.80	.535	60%	بدرجة متوسطة	4
13	استخدم تطبيق الواتساب للاطلاع على بنوك الأسئلة الخاصة بتخصصي	1.60	.728	53%	بدرجة منخفضة	5
	المتوسط للبعد	1.96	.593	66%	بدرجة متوسطة	
التواصل الاجتماعي						
14	استخدم تطبيق الواتساب لإرسال واستلام الواجبات من الطلبة	2.68	.653	89%	بدرجة كبيرة	4
15	استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع الطلبة	2.94	.314	98%	بدرجة كبيرة	3
16	ستخدم تطبيق الواتساب لتبادل المعلومات والخبرات مع المعلمين من مدارس اخري	3.00	.000	100%	بدرجة كبيرة	1
17	استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع المجتمع المحلي (أولياء الأمور)	2.84	.468	95%	بدرجة كبيرة	5
18	استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع زملائي المعلمين في المدرسة	3.00	.000	100%	بدرجة كبيرة	2
	المتوسط للبعد	2.89	.287	96%	بدرجة كبيرة	
	المتوسط العام	2.25	.543	75%	بدرجو متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (2) أن درجة موافقة أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.25 من 3)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (1.67 وحتى 2.33) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (استخدم بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة، وبنسبة استخدام 75%، مما يفسر أن واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتفع ويختلف من مجال إلى آخر ولمعرفة ذلك نجد:

المجال الأكاديمي للأغراض التربوية جاءت درجة الاستخدام بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 63%، وتراوح المتوسطات الحسابية لآراء العينة بين (1.34 – 2.44)، حيث حازت العبارة (7)، "استخدم تطبيق الواتساب لإثارة الدافعية لدى الطلبة" على المرتبة الأولى بمتوسط (2.44 من 3)، والذي يشير إلى خيار بدرجة كبيرة، ويعزي ذلك إلى أنه تيح تطبيق الواتس آب خاصية إنشاء المجموعات والتي يمكن الاستعانة بها لإعطاء الطلاب بعض المهام التعاونية؛ إذ إنه يمكن تقسيم الطلاب في القاعة الصفية إلى عدّة مجموعات يكون لكل واحدة منها مهام يجب إنجازها في فترة زمنية محدّدة، وبالتالي يساعد ذلك على زيادة الحماس وروح الفريق عند الطلبة والحصول على نتائج مثمرة، بينما جاءت خمس عبارات بدرجة متوسطة نحو واقع استخدام الواتساب في المجال الأكاديمي للأغراض التربوية من أهم العبارات:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي " استخدم تطبيق الواتساب لتدريب الطلاب على برامج التدريب الرياضي البدني " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.10 من 3.00).

2. جاءت العبارة رقم (6) وهي " استخدم تطبيق الواتساب كوسيلة تعليمية ومصدر من مصادر التعلم " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.10 من 3.00).

مجال النمو المهني جاءت درجة الاستخدام بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 66% ، وتراوحت المتوسطات الحسابية لآراء العينة بين (1.30 – 2.72)، حيث جاءت اثنين من العبارات بدرجة استخدام بدرجة وهما :

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي " استخدم تطبيق الواتساب للتسجيل في البرامج والدورات التدريبية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (2.72 من 3.00).

2. جاءت العبارة رقم (8) وهي " استخدم تطبيق الواتساب لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (2.56 من 3.00).

ويعزي ذلك الي أنه يعتبر الواتساب وسيلة يمكن من خلالها تحصيل نتائج إيجابية مثل: خلق التعاون والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، ودعم التعلم عن بُعد، وتبادل المعلومات، كما ان انتشار الواتساب يمكن من الاستفادة من كافة الخصائص والمميزات التي يتيحها التطبيق لمستخدميه.

مجال التواصل الاجتماعي جاءت درجة الاستخدام بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 96% ، حيث كانت جميع عبارات البعد بدرجة كبيرة لاستخدام الواتساب في التواصل الاجتماعي من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام ومن أهم اشكال التواصل الاجتماعي ويتم استخدامها بنسبة 100% نجد " استخدم تطبيق الواتساب لتبادل المعلومات والخبرات مع المعلمين من مدارس اخري"، استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع زملائي المعلمين في المدرسة، والتواصل مع الطلبة كذلك إرسال واستلام الواجبات من الطلبة بالإضافة للتواصل مع أولياء الأمور، ويعزي ذلك الي أنه يعدّ الواتس أب واحداً من أهم تطبيقات التواصل الاجتماعي، فهو تطبيق مراسلة بديل للرسائل النصية القصيرة، ومن خلاله يمكن مشاركة كافة أنواع الوسائط سواء ملفات الصور، أو مقاطع الصوت والفيديو أو غيرها، وأكثر ما يميّز به تطبيق الواتس أب هو خصوصيته العالية؛ كما يمكن استخدام الواتساب مع أولياء الأمور البقاء على اتصال مع المعلمين ومعرفة ما يحتاجون إليه من معلومات عن طريق إنشاء مجموعات خاصة بهم يتواصلون فيها لتقييم سلوك الطلاب وتقويمه بطريقة أكثر إيجابية. عليه يمكن استنتاج ان واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتفع وبدرجة كبيرة في مجال التواصل الاجتماعي وبدرجة متوسطة في كل من النمو المهني للمعلمين والاستخدام للاغراض الاكاديمية.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأستجابات أفراد عينة الدراسة في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الاستجابة	الترتيب
الأكاديمي للأغراض التربوية						
1	أرى أن الفائدة تكمن في الاطلاع على الدروس النموذجية التي يرسلها المعلم من خلال تطبيق الواتساب .	2.59	.588	86%	يستخدم	2
2	المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال تطبيق الواتساب مفيدة	2.73	.570	91%	يستخدم	1
3	تجذبني طريقة المعلم في التدريس من خلال تطبيق الواتساب	1.91	.742	64%	يستخدم لحد ما	6

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الاستجابة	الترتيب
4	يشجعني معلمي على امتلاك مهارات التعامل مع تطبيق الواتساب	1.84	.782	%61	يستخدم لحد ما	7
5	اشعر انني أثق بالمعلومات التي أتوصل إليها عبر تطبيق الواتساب وبإرشاد المعلم	1.84	.687	%61	يستخدم لحد ما	8
6	إتقان مهارات تطبيق الواتساب ييسر لي التعليم	2.13	.471	%71	يستخدم لحد ما	3
7	يطبق علمي التعلم التعاوني باستخدام تطبيق الواتساب	2.11	.897	%70	يستخدم لحد ما	4
8	أعتقد أن معلمي يقدم تغذية راجعة سريعة فيما يتعلق باستلام الواجبات	2.11	.830	%70	يستخدم لحد ما	5
	المتوسط للبعد	2.16	.695	%72	يستخدم لحد ما	
النمو المهني						
9	اشعر أن معلمي يعزز مهارات التعلم الذاتي لدي من خلال تطبيق الواتساب	2.30	.849	%77	يستخدم	2
10	مهارات تطبيق الواتساب لدى معلمي تشعري ب الرضا معرفيا	2.50	.813	%83	يستخدم	1
	المتوسط للبعد	2.40	.831	%80	يستخدم	
التواصل الاجتماعي						
11	أسعى لمحاكاة سلوك المعلم في تواصله الاجتماعي	1.42	.647	%47	لا يستخدم مطلقاً	3
12	التواصل الاجتماعي يعزز ديمومة التعلم لدي.	1.72	.792	%57	يستخدم لحد ما	2
13	أرى ان التواصل الاجتماعي عبر تطبيق الواتساب يسهم في انتقال أثر التعلم	1.83	.682	%61	يستخدم لحد ما	1
	المتوسط للبعد	1.66	.707	%55	يستخدم لحد ما	
	المتوسط العام	2.07	.744	%69	يستخدم لحد ما	

يتضح من الجدول رقم (3) أن درجة موافقة أفراد العينة في إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.07 من 3)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (من 1.67 وحتى 2.33) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (تستخدم لحد ما) على أداة الدراسة، ونسبة استخدام 69%،

مما يفسر أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب متوسطة ويختلف من مجال إلى آخر ولمعرفة ذلك نجد:

المجال الأكاديمي للأغراض التربوية جاءت درجة الاستخدام بدرجة يستخدم لحد ما ونسبة بلغت 72%، وتراوح المتوسطات الحسابية لآراء العينة بين (1.82 – 2.73)، حيث جاءت اثنين من العبارات بدرجة يستخدم نحو اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب وهي:

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي " المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال تطبيق الواتساب مفيدة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة يستخدم بمتوسط (2.73 من 3.00).
2. جاءت العبارة رقم (1) وهي " أرى أن الفائدة تكمن في الاطلاع على الدروس النموذجية التي يرسلها المعلم من خلال تطبيق الواتساب " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة يستخدم بمتوسط (2.59 من 3.00).

ويعزي ذلك إلى أنه وُجِدَ الواتساب حيزًا يجمع المعلم مع الطلاب ويبقيهم على تواصل طوال الوقت، والتي تكمن بقدرة المعلم على البقاء بالقرب من طلابه واتصاله معهم لمساعدتهم من خلال إرسال الشروحات والواجبات المفروضة والدروس على شكل رسائل نصية أو وسائط مُتعددة؛ سواء تسجيلات صوتية أو صور ومقاطع فيديو تساهم في توضيح كل ما طرأ عليه لبس. بينما جاءت ستة من العبارات بدرجة يستخدم لحد ما نحو اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب

مجال النمو المهني جاءت درجة الاستخدام بدرجة يستخدم ونسبة بلغت 80% مما يعكس اتجاهات الطلاب نحو استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب في مجال النمو المهني بدرجة كبيرة تتمثل في "تعزيز المعلم لمهارات التعلم الذاتي لدى من خلال تطبيق الواتساب"، "مهارات تطبيق الواتساب لدى معلمي تشعري ب الرضا معرفيا"

ويعزي ذلك إلى أن الاستعانة بتطبيق الواتساب يعمل على بناء قواعد الثقة مع الطلاب عن طريق التواصل معه وإرسال الشروحات إليهم، وسؤالهم عما إذا كان لديهم أية استفسارات أو صعوبات في التعلم، ثم السعي لتشجيعهم ليصبحوا أكثر تفاعلاً في القاعة الصفية وبذلك يزيد مستو النمو المهني الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

مجال التواصل الاجتماعي جاءت درجة الاستخدام بدرجة يستخدم لحد ما ونسبة بلغت 69%، وهي درجة متوسطة وتتمثل هذه الاستخدامات في كون أن التواصل الاجتماعي يعزز ديمومة التعلم للطلاب، كما أن التواصل الاجتماعي غير الواتساب يساهم في انتقال أثر التعليم، بينما جاءت عبارة واحدة بدرجة لا استخدم مطلقاً وهي " أسعى لمحاكاة سلوك المعلم في تواصله الاجتماعي "

يعزي ذلك إلى أنه يتميز تطبيق الواتساب بخصوصيته العالية؛ إذ إن جميع المحادثات بما تحتويه من ملفات مُشَفَّرة تماماً؛ إذ لا يمكن لأحد الاطلاع عليها. هذه الخاصية تحد من محاكاة سلوك المعلم في تواصله الاجتماعي من قبل الطالب عليه يمكن أن يستنتج أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتفعة في المجال المهني والأكاديمي وتقل في مجال التواصل الاجتماعي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام من وجهة نظر المعلمين والتي قد تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية؟

جدول رقم (4): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف المتغيرات الشخصية

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	بين المجموعات	171.427	2	85.714	2.016	0.145
	داخل المجموعات	1998.493	47	42.521		
	المجموع	2169.920	49			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	13.707	2	6.853	0.149	0.862
	داخل المجموعات	2156.213	47	45.877		
	المجموع	2169.920	49			
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	473.317	2	236.659	4.374	0.018**
	داخل المجموعات	2543.003	47	54.106		
	المجموع	3016.320	49			

** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

- يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغيرات المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة.

- يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية تعزى لصالح الذين لديهم 6 دورات فأكثر لديهم معرفة بدرجة أكبر في استخدامهم معلمي المرحلة الثانوية للواتساب مقارنة مع الفئات الأخرى التي يقل لديها عدد الدورات التدريبية في هذا المجال.

وهذا يفسر ان كلما زاد عدد الدورات للمعلمين في مجال التواصل الاجتماعي " الواتساب " أدى ذلك إلى ارتفاع درجة المعرفة بأهمية استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية.

جدول رقم (5): عدد دورات المعلمين في مجال التواصل الاجتماعي (الواتساب)

الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اقل من ثلاثة دورات	33	1.40	0.416
من 3 إلى اقل من 6 دورات	10	1.71	0.389
6 دورات فأكثر	7	1.83	0.399
المجموع	50	1.65	0.436

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلمهم لتطبيق الواتساب تعزى لمتغير فرع الدراسة علمي، أدبي؟

الجدول رقم (6): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير افرع الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة

الإحصائية		الحرية			
000.**	661.4	19995261.7	1	19995261.7	بين المجموعات
		30231.8	1140	34464197.1	داخل المجموعات
			1141	54459458.8	المجموع

** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلميهم لتطبيق الواتساب) باختلاف متغير التخصص تعزي لصالح الذين تخصصهم علمي.

وهذا يفسر ان هذه الفئة لديها معرفة أكثر بأهمية استخدام المعلم لتطبيق الواتساب ويرجع ذلك الى أهمية التطبيقات العلمية التي تحتاج الى وسائط مُتعددة؛ في شكل تسجيلات صوتية أو صور ومقاطع فيديو تساهم في توضيح المادة العلمية وهذا ما يقوم به المعلم ويوفره الواتساب.

النتائج والتوصيات:

- إن درجة موافقة أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة
- إن نسبة استخدام الواتساب من قبل المعلمين بلغت 75% ، ومن أكثر العبارات التي تفسر ذلك:
 - ✓ استخدم تطبيق الواتساب لإثارة الدافعية لدى الطلبة.
 - ✓ استخدم تطبيق الواتساب للتسجيل في البرامج والدورات التدريبية.
 - ✓ استخدم تطبيق الواتساب لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي.
 - ✓ استخدم تطبيق الواتساب لتبادل المعلومات والخبرات مع المعلمين من مدارس اخري".
 - ✓ استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع زملائي المعلمين في المدرسة والتواصل مع الطلبة.
 - ✓ إرسال واستلام الواجبات من الطلبة بالإضافة للتواصل مع أولياء الأمور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغيرات المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغير غدد الدورات التدريبية تعزي لصالح الذين لديهم 6 دورات فأكثر.
- إن درجة موافقة أفراد العينة في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة يستخدم لحد ما
 - إن نسبة اتجاهات الطلاب لاستخدام الواتساب من قبل المعلمين بلغت 69% ، ومن أكثر العبارات التي تفسر ذلك:
 - ✓ المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال تطبيق الواتساب مفيدة.
 - ✓ أرى أن الفائدة تكمن في الاطلاع على الدروس النموذجية التي يرسلها المعلم من خلال تطبيق الواتساب"
 - ✓ تعزيز المعلم لمهارات التعلم الذاتي لدى من خلال تطبيق الواتساب.
 - ✓ مهارات تطبيق الواتساب لدى معلمي تشعري ب الرضا معرفيا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلميهم لتطبيق الواتساب) باختلاف متغير التخصص تعزي لصالح الذين تخصصهم علمي.

قائمة المصادر والمراجع:

3. أحمد، عمر (2017). التفاعل الاجتماعي عبر الواتس آب: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلبة كلية الآداب في جامعة الملك سعود بالرياض. مجلة الآداب: جامعة الملك سعود - كلية الآداب، (مج29)، (ع.2) 171-200.
4. البلوشي، مدين بن سعود، (2014). استخدام طلبة الجامعات العمانية لتطبيق الواتساب وتأثره على تحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
5. البلوشي، مدين، وعنانزه، عزام (2014). استخدامات طلبة الجامعات العمانية للواتس آب وتأثيره على تحصيلهم الدراسي رسالة ماجستير غير منشورة إربد، جامعة اليرموك.
6. حسين، عامر فتحي (2011). وسائل الاتصال الحديثة من الجريدة إلى الفيس بوك. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
7. الخنعمي، مسفرة بنت دخيل الله بن مسفر (2016). تطبيقات الهواتف الذكية من قبل طالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة وصفية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية: الجامعة الأردنية -عمادة البحث العلمي، (مج 9)، (ع.1) 75-92.
8. الخريشة، هبة نمر (2020). أثر استخدام تطبيق الواتس آب في الهاتف النقال في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية في لواء مديرية قصبة عمان في الأردن". الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، (مج. 5)، (ع.2).
9. الزامل، ناصر (2015). بريان أكتون وجان كوم مؤسسا تطبيق واتس آب، الرياض: مجلة الفكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، (ع.9) 96-97.
10. الزامل، ناصر (2015). رقميون غيروا حياتنا هذه المادة مختاره من كتابي: رقميون غيرو حياتنا. الرياض: دار العبيكان للنشر والتوزيع.
11. الزامل، هالة، والعطوي، صالح (2017). واقع تطبيق طالبات الدراسات العليا في قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود للحيل الثاني للويب Web 0.2 واتس أب -يوتيوب - تويتر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث (مج.6)، (ع.4) 171-187 .
12. الشهري، محمد هادي علي (2014). تقويم تجربة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتنمية مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشرورة، مجلة كلية الآداب بشرورة، جامعة نجران.
13. الصالح، بدر (1428هـ). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال، مجلة رسالة التربية وعلم النفس (ع.29).
14. عبد الفتاح، سعيد (2015) فاعلية استخدام تطبيق الواتس كتقنية اتصالية تعليمية لتطوير مهارات الكتابة للطلبة. مجلة التعليم والتدريب. (ع.6)، (ج.32) 1-115.
15. عفيفي، محمد كمال عبد الرحمن (2018). التفاعل بين نمطي تصميم الانفوجرافيك " الثابت والمتحرك " ومنصتي التعلم الإلكتروني " البالد بورد، الواتس آب " وأثره في تنمية مهارات تصميم التعلم البصري وإدراك عناصره. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، (مج177)، (ع.1) 258-339.

16. العلي، أحمد عبد الله (2004). **التعلم عن بعد**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
17. العنزي، أحمد محمد (2017). وعي طالب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية (الواتساب)، القاهرة جمهورية مصر العربية: مجلة العلوم التربوية، (ع. 2)
18. القرني، حسن بن عبد الله حسن الرزقي (2013). أثر استخدام طلبة جامعة تبوك لشبكات التواصل الاجتماعي على سلوكياتهم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث**، (مج 2)، (ع. 12) 1240-1219.
19. قنديل، أحمد (2006). **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
20. كامل، محمد عبد الفتاح (2015) **توظيف تقنيات الأجهزة المحمولة في تقديم الخدمة المرجعية بالمكتبات ومراكز المعلومات: الواتس آب نموذجاً**، **المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات، مصر**، (ع. 2)، (ج. 1) 139-111.
21. النملة، عبد العزيز (2018). **حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية**. **مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، (ع. 16) 537- 485.
22. النويهي، أحمد محمد (2018م). دور شبكات التواصل الاجتماعي (الواتس آب) في دعم تدريس مقرر تقنيات التعليم لطلبة كلية التربية بخولان "جامعة صنعاء". **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية** (ع. 3) يوليو 2018م.
23. الهواري، لمياء صالح (2015). **مستوى استخدام طلبة جامعة مؤتة لشبكات الواتساب والفيس بوك وعلاقته بكل من البناء القيمي وفعالية الذات الأكاديمية**، **مجلة التربية: جامعة الأزهر، مصر**، (ع. 164)، (ج. 1) 230-207.
24. Alsaleem, BasmaIssa Ahmad (2013). The Effect of "WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choiceand Voice of EFL Undergraduate SSaudi Students. *Arab World English Journal*, 4 (3)213-225.
25. Bailey, C. M., (2018), "**How to Use WhatsApp on Your Laptop or Desktop Computer**", www.Lifewire.com, Retrieved 10- 4-2018, Edited".
26. Barhoumi, Chokri (2015). The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management, *contemporary educational technology*, 6 (3), 221-238.
27. Bhatt, A. & Arshad, M., (2016), **Impact of WhatsApp on Youth: A sociological Study. International Journal of Management & Social Sciences**, 4 (2)
28. Hashim, N., A., Abdullah, N., Isa, R. & Janor, H., (2015), WhatsApp Messenger Application Among Business Students In Malaysia. *Jurnal Personalia Pelajar*, 18(2).
29. Jeremy F, (2007) "**The effects of the classroom flip on the learning environment School of The Ohio State University**", p1
30. Johnson Y. & Ewur, G., (2014), the Impact of Whatsapp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6).
31. Khathami M. D. (2018). The Use of Social Media Networks by Saudi Women and its impact on enhancing their general Knowledge: A case study. *Arab Journal of Information Studies* : Al-Majmaah University- King Salman Institute for Studies and Advisory Services. (8), 234 – 260
32. Levent Cetinkaya (2017): **The Impact of WhatsApp use on Success in Education Process, International Review of Research in Open and Distributed Learning** (18)(17)(59-74)
33. Newton, C. (2013). What Sapp Has More Users than Twitter and More Messages Than Facebook. Retrieved on November, 2013, from: <http://www.theverge.com/2013/4/16/4231376/what-sapp-more-users-than-twitter-more-messages-than-Facebook>

34. Ngaleka, A., & Uys, W. (2013). M-learning with Whatsapp: **A conversation analysis**, In **International Conference on e-Learning**, 282-291, Cape Town, South Africa, 27-28 Jun 2013. Kidmore End: Academic Conferences International Limited.
35. Rajni, J. & Sujeet, J., (2016), **Impact of WhatsApp on Academic Activies of Basic Applied Science Students in College of Applied and Basic Science**, Madhav University, Pindwada, International Journal of Current Science and Technology,4(4).
36. Sarker, G. R., (2015), Impact of WhatsApp on Messenger on The University Level Students: A Sociological Study, International Journal of Natural Social Science, 2(4).
37. Venna,G , and Lokesha,M (2016) The Effect of Whatsapp Messenger Usage among Students in Mangalore University: A Case study . International Journal of Library and Information studies 6(2) 121 – 129
38. Yeboah, J, and Ewur ,G,D (2014) The Impact of Whatsapp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana. Journal of Education and Practice 5(6)157-164

بحث رقم 23

توظيف لغة الجسد ودورها في تحسين أداء الطلبة في مادة اللغة العربية في مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر
المعلمات في جدة

الأستاذة نورة زهران

ملخص البحث :

تبرز لغة الجسد كأداة من الأدوات الرئيسة التي تساعد المعلم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية، وتمثل مفتاح الثقة بينه وبين الطلبة، وإن المعلمين الواعين والمطلعين والمدرّكين لطبيعة عملهم ومتطلباته واحتياجات الطلبة هم من يستخدمون لغة الجسد في بناء العلاقة مع المتعلمين أو الطلبة قبل كل شيء، الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالأمان والدعم.

الكلمات المفتاحية:

Abstract

Keywords:

المقدمة

تمثل لغة الجسد واحدة من أبرز الأدوات الفاعلة التي تثبت تأثيرها في مجالات الحياة كافة، بدءًا من الحياة الاجتماعية مرورًا بالقطاعات المختلفة الخدمانية والتعاونية والتجارية وحتى السياسية منها، حيث تلعب لغة الجسد دورها كلفة ثانية في التعبير عن الدلالات التي يريد الإنسان التعبير عنها، وفيما تعجز الكلمات أحيانًا عن التعبير، وقد تصمت الألسنة عن البوح؛ يستحيل على لغة الجسد إلا أن تعبر عن حالة الإنسان وتفصح مشاعره وتبينها لمن حولها، فكل ما في الإنسان يعبر عما يريد، وما يشعر به.

وقد لاحظ علماء النفس اللذين درسوا أساليب الاتصال أن ٧٪ من مهارات التواصل يكون لفظيًا و ٣٨٪ يعتمد على نبرة الصوت و ٥٥٪ لغة الجسد (ألبرت محرابيان، 1967) ونظرًا للمعوقات التي تتسبب في فشل عملية الاتصال، والتي تعتبر لغة الجسد إحدى مهاراتها الفعالة ولتوظيفها أثر كبير على العملية التعليمية وعلى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة، والعكس الصحيح بغياها.

المشكلة

إن عصب وأكسجين الحياة في خلية الفصل الدراسي، لاسيما في الصفوف الأولية إنما يتمثل من خلال التفاعل والعلاقات، الأخذ والعطاء والتعبير عن المشاعر، وكذلك من خلال أشكال الاتصال والتواصل القائمة على إشراك التلاميذ بكفاءاتهم ومهاراتهم والممارسة التربوية البناءة، واستخدام أساليب التغذية الرجعية والإصغاء للآخر.

ولكن التحول نحو التعليم الإلكتروني، وخاصة السرعة والمفاجأة في هذا التحول، والذي فرضه تفشي جائحة كورونا في العالم؛ شكل أزمة كبيرة في التعاطي مع الطلبة، أو في تعاطي الطلبة وتقبلهم لهذا التحول الكامل على مستوى العملية التعليمية، وفقدانهم لكل عناصر التعليم الوجيه مرة واحدة، وليس على مراحل؛ بل دفعة واحدة، ما تسبب في كثير من السلبيات والأزمات والمخاطر حتى التي واجهت العملية التعليمية، وخفضت نسبة اندماج الطلبة ببيئاتهم التعليمية ومع غيرهم، ولقد كان ضمن أهم الإشكاليات التي أثرت على الطلبة، وظهرت الحاجة إليها لمساعدتهم على تقبل هذا التحول؛ هو غياب توظيف لغة الجسد خلال العملية التعليمية أو الدرس، بفقد عنصر الحضور الوجيه بين المعلم والطالب، وهنا تبدت الأهمية الكبرى للغة الجسد وتأثيرها الكبير على الطلبة الذي امتد حتى على مستوى تحصيلهم الدراسي، حيث إن فقدان هذه الحالة من الاندماج والانسجام في بيئة الصف يؤدي إلى تدهور وضعف عام في مستوى الطالب ودافعيته نحو الدراسة، وحتى على مستوى اكتسابه لمهارات التعلم، ما يؤثر سلبيًا كذلك على تحصيله الدراسي.

وتبين من خلال جوانب تربوية ونفسية عديدة، فتعكس إيجابيًا على التحصيل الأكاديمي من جهة، كما يتبدى أثرها كذلك في الحالة النفسية للمتعلمين، كما أكدت دراسة بن عائشة (2020) على التأثير الكبير الناتج من لغة الجسد، وتأثيرها على العلاقة بين المعلم والمتعلم، وعلى التحصيل الدراسي بشكل عام.

وعلى ما سبق فقد تمثلت المشكلة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أهمية توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى استخدام معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم عن بعد في فترة الجائحة؟
- ما تأثير توظيف لغة الجسد على اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية لمهارات الفهم والاستيعاب؟
- ما مدى تأثير لغة الجسد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية؟
- كيف يمكن لمعلمي الصفوف الأولية التعويض عن لغة الجسد عند تعليم طلبتهم عن بعد؟

الأهداف

تهدف الدراسة إلى:

1. الكشف عن مدى استخدام معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم عن بعد في فترة الجائحة.
2. معرفة مدى تأثير لغة الجسد في اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية لمهارات الفهم والاستيعاب.
3. الكشف عن مدى تأثير لغة الجسد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية.
4. محاولة الوصول إلى مقترح يمكن معلمي الصفوف الأولية من توظيف لغة الجسد (عبر تسجيلات مرئية مثلاً) أو بديل عنه عند تعليم طلبتهم عن بعد للتعويض عن الانفصال الجسدي بينهم.

الأهمية

إن لتوظيف لغة الجسد أثر كبير على العملية التعليمية، وعليه تمثلت أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية النظرية:

1. التعرف على مدى توظيف معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم عن بعد في ظل جائحة كورونا.
2. معرفة مدى تأثير لغة الجسد على اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية لمهارات الفهم والاستيعاب.
3. الكشف عن تأثير لغة الجسد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية.
4. التوصل إلى طرق ومقترحات لتعويض ضعف توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد.

الأهمية التطبيقية:

1. تساعد الطلبة على الاندماج في عملية التعلم وتنمية مهارات التعلم لديهم والتأثير الإيجابي في التحصيل الدراسي لديهم.
2. توجيه الإدارات التعليمية والمشرفين إلى ضرورة تأهيل المعلمين وتنمية مهاراتهم لأهمية توظيف لغة الجسد في العملية التعليمية.
3. لفت أنظار واضعي المناهج إلى تصميم وسائل تعليمية واستخدام استراتيجيات تعلم تعوض غياب/ضعف لغة الجسد في التعليم عن بعد.
4. تقدم للمعلمين دليلاً في توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد وتسميته (دليل المعلم لاستخدام لغة الجسد في التعليم عن بعد).

الأدب النظري

إن التعليم عن بعد أصبح حاجة ملحة في عصرنا الحالي، وهو ضرورة قصوى في حياتنا ككل، وقد أثبتت التجارب نجاحة التحول نحو الرقمية والتعليم عن بعد وتوظيف التقنية في التعليم، خصوصاً مع التجربة القاسية التي خاضها العالم كله في مواجهة جائحة كورونا، والآثار السلبية التي نتجت من المرض ولا تزال تنخر منظومة التعليم وعناصره، وتهدد سلامته الإدارية والتنظيمية، والصحة النفسية لعناصره لاسيما المتعلم والمعلم.

الخوّل الأول: لغة الجسد.

مفهوم لغة الجسد

يعرف عبد الغفور (2020: 83) لغة الجسد بأنها الإشارات والحركات الإرادية وغير الإرادية، التي يصدرها المعلم وذلك باستخدام كل جسده أو جزء منه بقصد إرسال رسائل متنوعة إلى طلبته، من خلال تواصله البصري، أو شفثيه أو ابتسامته، أو تعابير وجهه، أو إيماءات وحركات جسمه، وحتى من خلال مظهره المادي وهندامه.

أهمية لغة الجسد:

تعرف لغة الجسد في علم النفس على أنها الحركات التي يقوم بها بعض لأفراد، من خلال استخدامهم لأيديهم، أو تعابير وجههم، أو أقدامهم، أو نبرات صوته؛ ليفهم المخاطب بشكل أفضل المعلومات التي يحاولون التعبير عنها وتوصيلها إلى الآخرين -وغالباً- ما تستعمل

هذه اللغة غير اللفظية من قبل شخص غير قادر على التعبير عن نفسه بالكلمات فقط، فيحاول توضيح معلوماته من خلال مزج اللغة اللفظية باللغة غير اللفظية عبر استخدام حركات يديه أو جسده بشكل أو بآخر. (المبارك، 2010: 3)

لغة الجسد والاتصال غير اللفظي:

إن لغة الجسد أو الاتصال غير اللفظي هما مصطلحان لمفهوم واحد، فيقصد بكل منهما عملية التواصل التي تتم عبر "إرسال وتلقي رسائل باستخدام وسائل بديلة أو مساندة للغة كالإيماءات واللمس، ووضع الجسد، وتعابير الوجه والتواصل بالعين، أو بتوظيف الملابس وتسريحات الشعر أو حتى الهندسة المعمارية والرموز والرسوم البيانية. ويدخل في ذلك مستوى الصوت ونبرته وجودته وأسلوب التحدث، بالإضافة إلى الإيقاع والترنيم. ويدخل كذلك الرقص، والنصوص المكتوبة وبخاصة عناصرها غير لفظية كنمط الكتابة اليدوية، الترتيب المكائن للكلمات، أو استخدام الرموز خصائص لغة الجسد" (عبد الغفور، 2020: 83)

المحور الثاني: التعليم عن بعد.

تعريف التعليم عن بعد:

يشير عبد المجيد والعاني (2015: 14-15) إلى أن التعليم عن بعد هو التعلم العالي والجامعي عن طريق الإنترنت سواء أكان نوع التعلم تزامنياً أو غير تزامني، وهو نوع من التعليم المرن الذي يوظف أساليب وطرق ووسائل التعليم بشكل سلس ومرن، يراعي حاجات المتعلمين وقدراهم والفروق بينهم.

المحور الثالث: الصفوف الأولية:

مفهوم الصفوف الأولية:

يعرف عفونة (2014: 30) الصفوف الأولية على أنها: "تلك الصفوف التي تشكل بداية المرحلة الأساسية من التعليم، وهي: الصف الأول الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف الرابع الأساسي؛ أي أنها تضم الصفوف الأول، والثاني، والثالث، والرابع".

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة حوراني (2021). هدفت إلى التعرف على دور التطبيقات الإلكترونية في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المفرق، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (231) معلما ومعلمة من مديرية تربية وتعليم محافظة المفرق تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور التطبيقات الإلكترونية في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المفرق جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.21 من 5)، ونسبة مئوية (64%)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور دور التطبيقات الإلكترونية في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المفرق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في جانب بناء إطارها النظري في محور التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا والاستفادة من هذا الجانب في التعرف على التأثيرات ودور التطبيقات الإلكترونية فيه، وهذا سيعزز جوانب عدة من الدراسة ونتائجها، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في تحديدها الكشف عن توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد وأثره على الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي بشكل خاص.

دراسة الرامزي (2021). هدفت إلى تقييم تجربة التعليم عن بعد في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة من (197) معلما ومعلمة من معلمي التعليم العام في دولة الكويت، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الصعوبات المتعلقة بتجربة التعليم عن بعد في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر

المعلمين مرتفعة. كما توصلت إلى أن الإيجابيات المتعلقة بتجربة التعليم عن بعد في دولة الكويت في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق في الصعوبات المتعلقة بتجربة التعليم عن بعد في دولة الكويت في ضوء متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، فيما وجدت فروق في متغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك إلى عدم وجود فروق في الإيجابيات المتعلقة بتجربة التعليم عن بعد في دولة الكويت في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في جانب التعرف على تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وهي بالتالي تستفيد من هذا الجانب في بناء جوانب من الإطار النظري، وأدوات الدراسة ومنهجيتها؛ لكنها تختلف عنها من ناحية بحثها في توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد وأثره على الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسة السابقة.

دراسة سيد وآخرون. (2021). هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي باستخدام لغة الجسد في تحسين ضبط الذات لدى عينة من الأطفال الذاتويين. وقد استخدمت الدراسة مقياس ضبط الذات (إعداد الباحثة)، وبرنامج فاعلية برنامج باستخدام لغة الجسد في تحسين ضبط الذات لدى عينة من الأطفال الذاتويين (إعداد الباحثة)، التي طبقت على عينة الدراسة على (12) طفلاً من الأطفال من ذوي اضطراب الذاتوية تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، قسموا بالتساوي في مجموعتين (6) أطفال للمجموعة التجريبية، و(6) أطفال للمجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، منها، أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس ضبط الذات وذلك في اتجاه القياس البعد، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس ضبط الذات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس ضبط الذات في اتجاه المجموعة التجريبية.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التأكيد على أهمية لغة الجسد لدى الطلاب من جوانب عدة، كما تفيد منها في جانب الإطار النظري والدراسات السابقة وأدبيات الموضوع؛ لكنها تختلف عنها في جانب بحثها في أهمية توظيف لغة الجسد والأدوار التي تلعبها في التعليم وفي زيادة التحصيل الدراسي للطلبة في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمهم.

دراسة العودة (2021). هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو التعليم بالتناوب والمعوقات التي تواجههم في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعليم المتناوب جاء بالمستوى الإيجابي وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.54)، وجاءت المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في استخدام استراتيجية التعليم المتناوب بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.82).

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على معوقات التعليم عن بعد في ظل الجائحة، وهي تستفيد من هذا الجانب في التعرف على جوانب سلبية في التعليم عن بعد، وعلى تأثيراته المختلفة، كما تدعم جانب الإطار النظري والدراسات السابقة، فيما تختلف عن الدراسة السابقة في بحثها في المعوقات التي تصيب الطلاب من ناحية ضعف تحصيلهم الدراسي الناجم عن غياب توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد أو ضعفه.

دراسة مقدم (2021). هدفت إلى إبراز دور اللغة الجسدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المرحلة التحضيرية من وجهة نظر معلمهم بمدارس مدينة عين الدفلى. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبيان يتكون من (18) فقرة، طبق على عينة قوامها (60) معلماً للتعليم التحضيري، اختبرت بطريقة قصدية من مختلف المدارس الابتدائية بمدينة عين الدفلى التي تحوي الأقسام التحضيرية، مستخدمة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي. وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج توصلت الباحثة إلى أن: للغة الجسدية دور في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المرحلة التحضيرية من وجهة نظر معلمهم بمدارس مدينة عين الدفلى.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في جانب بيان أهمية لغة الجسد لدى الطلاب من جوانب عدة، وتستفيد الدراسة من أدبيات الموضوع في تعزيز الإطار النظري لديها وفي الإفادة من المنهج المستخدم، لكنها تختلف عنها في دراستها للموضوع وعلاقته بمتغير التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

دراسة إبداح (2020). هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية التعلم عن بعد من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في العملية التعليمية في دولة المملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية العربية السورية (خلال فترة) جائحة كورونا، وكذلك دراسة دلالة الفروق في فاعلية التعلم عن بعد تبعاً لمتغير الجنس والاختصاص وسنوات الأقدمية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لاستقصاء آراء المدرسين حول فاعلية التعلم عن بعد وإعدادها إلكترونياً، وتطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (300) مدرس ومدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة أربد، و (300) مدرس ومدرسة في الجمهورية العربية السورية في محافظة حلب، وكشفت النتائج عن أن فاعلية التعلم عن بعد في فترة جائحة كورونا كان أدنى من المتوسط لدى عينة الدراسة، كما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية التعلم عن بعد في العملية التعليمية يعزى لعامل الدولة ولصالح المملكة الأردنية الهاشمية، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية التعلم عن بعد في العملية التعليمية يعزى لعامل الجنس ولصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية التعلم عن بعد في العملية التعليمية يعزى لعامل الاختصاص ولصالح التخصصات النظرية، وكذلك لعامل سنوات الأقدمية لصالح (من 5 إلى 10 سنوات) تليها (أقل من 5 سنوات) ومن ثم (أكثر من 10 سنوات).

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء الإطار النظري وأدبيات الدراسة المتعلقة بالتعليم عن بعد وواقعها؛ لكنها تختلف عن الدراسة السابقة بأنها خصصت البحث في توظيف لغة الجسد في التعليم وتأثير غيابها في التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية.

دراسة العابد والزبدانين (2020). هدفت إلى التعرف على التصورات والمعيقات لاستخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا ومستجداتها من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في محافظة العاصمة، وقد استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مقدارها (370) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في لواء الجامعة في العاصمة عمان، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تصورات لاستخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا ومستجداتها من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في محافظة العاصمة على نحو عام كانت متوسطة. ودرجة المعيقات التي تحول دون فاعلية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا ومستجداتها من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في محافظة العاصمة كانت بدرجة منخفضة. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري: الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء الإطار النظري وأدبيات الدراسة المتعلقة بالتعليم عن بعد والمعيقات التي تواجه نجاحه وتطبيقه في المدارس؛ لكنها تختلف عن الدراسة السابقة بأنها خصصت البحث في المعوقات والسلبيات أو الآثار الناجمة عن ضعف توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية.

دراسة غنيم (2020). هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق التعليم عن بعد خلال جائحة / نازلة كورونا في المدارس المصرية ومقترحات تطويره، وقد عمل على تحقيق أهداف الدراسة إلى اعتماد البحث الميداني والدراسة التحليلية على عينة من (٣٣٤) مديراً ووكيلاً من مديري ووكلاء مدارس التعليم قبل الجامعي في مختلف المحافظات المصرية، وقد كشفت الدراسة عن العديد من النتائج المهمة، ومنها: أنه تمثل نوع التعليم عن بعد الذي تم في معظم المدارس المصرية خلال جائحة كورونا على الترتيب في مواقع التواصل الاجتماعي، وإرسال ملفات ورقية، ثم عن طريق رفع مواد تعليمية، وكان من أهم المواد التعليمية التي تم تزويد الطلاب بها المواد الجاهزة التي تم تحميلها من الإنترنت (مصادر مفتوحة) وبنك المعرفة بما يزيد عن الثلث (38.77%)، تلاها أوراق عمل وبطاقات دعم مطبوعة من قبل فريق

مخصص من داخل المدرسة، ثم المقاطع الصوتية أو الفيديوهات من خلال وسائل التواصل الاجتماعي. وقد أفاد (45.81%) من أفراد عينة الدراسة أنه لم يتم تدريب المعلمين وتم الاعتماد على قدرات المعلمين والمعلمات الذاتية، بينما أكد (40.12%) أنه تم تشكيل فريق دعم من داخل المدرسة لمساندة المعلمين وحل مشكلاتهم، بينما أفاد (12.28%) أنه تم تدريب المعلمين من قبل الوزارة على موضوع التعليم عن بعد. وكانت أهم الموضوعات التي تم تدريب المعلمين عليها كما يلي: إنشاء الفصول الافتراضية، وتحميل المواد التعليمية عبر منصات التعليم وبنك المعرفة، وإدارة عملية التعليم عن بعد، والتقييمات الإلكترونية وأنواعها، وصناعة وتصميم المحتوى الإلكتروني، وتنظيم الصفوف المقلوبة. وجاءت أهم الموضوعات التي تم تدريب الطلاب عليها كما يلي: آلية الحصول على المواد التعليمية، وكيفية تنزيل التطبيقات التعليمية واستخدامها، وكيفية التعامل مع الاختبارات الإلكترونية، وكيفية التعامل مع الواجبات وتسليمها عبر المنصات المختلفة. بينما أفاد حوالي ثلثي أفراد عينة الدراسة (64.70%) بأنه لم يتم تقييم أثر التدريب لدى المعلمين، أفاد ما يزيد عن ثلثي أفراد عينة الدراسة (69.2%) بأنه لم يتم تقييم أثر التدريب لدى الطلاب. جاءت أبرز العقبات التي واجهت الإدارة المدرسية خلال عملية التعليم عن بعد على الترتيب التالي: المشكلات المتعلقة بالبنية التحتية، ثم عدم ملائمة البيئة المنزلية للتعليم عن بعد، ثم عدم تجاوب أولياء الأمور مع التعليم عن بعد، ثم المشكلات المتعلقة بالتجهيزات داخل المدرسة، ثم عدم وجود جاهزية ذاتية للهيئة التعليمية فيما يخص الانتقال إلى التعليم عن بعد، ثم المشكلات التقنية، فالمشكلات المتعلقة بقلّة الدافعية لدى الطلاب، وأخيراً المشكلات المتعلقة بتجهيز المحتوى والمواد التعليمية.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء الإطار النظري وأدبيات الدراسة المتعلقة بالتعليم عن بعد والمعوقات التي تواجه نجاحه وتطبيقه في المدارس؛ لكنها تختلف عن الدراسة السابقة بأنها تناولت أثر غياب توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد في التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية.

دراسة المقاطي (2020). هدفت إلى معرفة واقع التدريس عن بعد من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، في ضوء اجتياح جائحة كورونا (Covid-19) المستجد. وتكون المجتمع الأصلي من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس ذكورا وإناثا بقسم المناهج وطرق التدريس بالجامعة. وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في المجالات الآتية: المبادئ العامة، والتخطيط، والمنصات التعليمية، والتقويم، والصعوبات، والإيجابيات. وكشفت نتائج الدراسة عن تطابق وجهات نظر أفراد المجتمع في واقع التدريس عن بعد في ضوء جائحة كورونا المستجد في جميع مجالات الدراسة، ماعدا مجال التقويم؛ وجاءت درجة الموافقة في مجالي التخطيط والصعوبات بدرجة عالية؛ وبنسبة (4.85%) وفي مجال الصعوبات بنسبة (4.87%) ودرجة الموافقة في المجالات المبادئ العامة، والمنصات التعليمية، والتقويم، والإيجابيات بدرجة متوسطة؛ ففي مجال المبادئ العامة (4.15%) وفي مجال المنصات التعليمية (4.06%) وفي مجال التقويم (3.80%) وفي مجال الإيجابيات (4.15%). وأثبتت الدراسة أن التدريس عن بعد يعد نوعا من التعليم الذي يجب توافره في الحالات الاستثنائية للظروف الطارئة مثل ظرف كورونا الحالي، وبنسبة موافقة عالية قدرها (4.70%).

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء الإطار النظري وأدبيات الدراسة المتعلقة بالتعليم عن بعد والمعوقات التي تواجهه؛ لكنها تختلف عن الدراسة السابقة بأنها تبحث في أثر توظيف لغة الجسد في التعليم على الطلبة، ونتائج غيابه في التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية.

دراسة يوسف وآخرون (2020). هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة البحث الحالي من (8) من الأطفال المنبئين بصعوبات تعلم القراءة بروضة مدرسة التنيس الابتدائية بمحافظة بورسعيد، واستخدم البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة. وقد تم استخدام مقياس مهارة التحدث المصور (إعداد/ الباحثة)، البرنامج التدريبي القائم على استخدام لغة الجسد لتنمية مهارة التحدث لدى طفل الروضة المنبئ بصعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة). وقد توصلت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي

رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس التحدث المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي، لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة التحدث في القياسين البعدي والتبعي للبرنامج التدريبي، مما يشير إلى فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على أهمية لغة الجسد للتغلب على الصعوبات لدى الطلاب في المراحل الأولى، وهذا جانب من الجوانب التي تبني عليه الدراسة أهمية موضوعها لبيان أثر غياب لغة الجسد، والتوصل إلى طرق للتعويض عن هذا الغياب في العملية التعليمية لتجنب العديد من المشكلات والصعوبات؛ لكنها تختلف عنها من ناحية بحثها في تأثير لغة الجسد على التحصيل الدراسي للطلبة وليس مهارة التحدث فقط.

دراسة عبد الله وخير الله (2019). هدفت الدراسة إلى معرفة معدل مهارة قراءة لغة الجسد لدى طالبات كلية التربية بالدم. التعرف على معدل الذكاء الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية بالدم. التعرف على وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارة القدرة على قراءة لغة الجسد والذكاء الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية بالدم. هذا وتمثلت حدود البحث المكانية في كلية التربية بالدم - جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج - المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكون مجتمع البحث طالبات كلية التربية بالدم في أقسام (اللغة العربية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، الرياضيات). وتم اختيار العينة بصورة عشوائية، وبلغ قوامها (200) طالبة من طالبات المستوى الثالث والرابع بكلية التربية بالدم. وتم اختيار العينة بحسب النسبة المئوية التي تمثل عدد الطالبات في الأقسام الدراسية. وتوصلت نتائج البحث إلى إثبات وجود علاقة دالة إحصائية بين مهارة قراءة لغة الجسد ومعدل الذكاء الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية بالدم، كذلك ارتفاع معدل الذكاء الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في الدم بعدل 60% وانخفاض معدل مهارة قراءة لغة الجسد بمعدل 25% لذلك خلص البحث إلى التوصيات التالية: نوصي التربويين بتدريب الطالبات في مراحل التعليم الجامعي على مهارات التواصل بلغة الجسد وبيان أهميتها. تضمين موضوعي لغة الجسد والذكاء الاجتماعي ضمن مواد تنمية المهارات الحياتية للطالبات. تشكل الدراسة السابقة مادة معرفية للدراسة الحالية للإفادة منها في نتائجها وتوصياتها، والتوصل إلى مقترحات لتعويض غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد وذلك يتحقق منذ الدراسة في كليات التربية، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في كونها لا تبحث في مهارة لغة الجسد بل في تأثيرها على الطلبة وغيابها في التعليم عن بعد.

دراسة البحاري (2019) هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات لغة الجسد لدى التدريسين والتدريسيات في قسم التقنيات الميكانيكية في المعهد التقني بصره، حيث إنهم يحملون شهادات جامعية في تخصص الهندسة الميكانيكية ولم يدرسوا طرائق التدريس ومهاراته وبالذات لغة الجسد (هناك دورة لمدة أسبوعين يدخلها المتعين الجديد في طرائق التدريس، معلوماتها هامشية عامة ولا تنطرق إلى لغة الجسد. أما القدامى فلم يدخلوها لأن هذا القرار حديث التطبيق). ومن حرص القيادة الإدارية في الجامعة، كان لا بد من إجراء هذا البحث لمعرفة مدى توافر هذه المهارات وتقويمها لديهم ثم بناء على نتائج البحث، يتم اتخاذ القرار المناسب بما يؤدي إلى رفع أداء التدريسين ومن ثم رفع مستوى التحصيل والتعليم الجامعي، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية واضحة بين المتوسطات الحسابية لمدى توافر مهارات لغة الجسد لدى الهيئة التدريسية في قسم التقنيات الميكانيكية - المعهد التقني بصره - الجامعة التقنية الجنوبية من وجهة نظر الطلبة، حيث بلغ المتوسط العام للأداة ككل (2.62) بانحراف معياري (0.846). كما أن درجة توافر مهارات لغة الجسد لدى هيئة التدريس كان متوسطاً، والحقيقة أن هذه النتيجة غيرت المفهوم المسبق نحو قلة تمتع تدريسيي القسم بمهارات الجسد، وقد تم إجراء البحث لدراستها، حيث أثبت البحث عملياً تمتع السادة التدريسين بمهارات متوسطة تعتبر مقبولة كونهم مهندسين لا تربويين، وليس كما كان متوقعاً قبل إجراء البحث.

تشكل الدراسة السابقة حلاً من الحلول ومقترحاً تفيد منها الدراسة السابقة، وتقدمه كتوصية بخصوص أهمية لغة الجسد في العملية التعليمية، والوعي بأهميته، لمحاولة تعويض غيابه في العملية التعليمية ربما من خلال تسجيلات مصورة للمعلم وهو يشرح الدرس موظفاً لغة الجسد في ذلك وهذا هدف الدراسة الأساسي وخاصة بربط أثر لغة الجسد في التحصيل الدراسي وهذا ما يميزها عن هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة.

دراسة الخزيم (2018). هدفت إلى تحديد حركات لغة الجسد التي تقوم بها معلمات العربية لغة ثانية في فصول تعليم العربية لغة ثانية والتي تناسب مواقف الاتصال اللغوي، وإلى الكشف عن مدى استخدام معلمات العربية لغة ثانية للغة الجسد في فصول تعليم العربية لغة ثانية. استخدم البحث المنهج الوصفي، من خلال بطاقة ملاحظة كأداة للبحث طبقت على عينة قصدية من معلمات العربية لغة ثانية اللواتي يُدرسن في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بلغ قوامها (51) معلمة. وأسفرت نتائج البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن الدراسة توصلت إلى قائمة حركات لغة الجسد التي تقوم بها معلمات العربية لغة ثانية في فصول تعليم العربية لغة ثانية والتي تناسب مواقف الاتصال اللغوي، وتكونت من (7) مهارات أساسية، و(63) مهارة فرعية. كما توافر مهارات لغة الجسد (حركة الجسد والإيماءات - أهمية لغة الجسد بوجه عام - سلوك العين - تعبيرات الوجه - نبرات الصوت - المساحة) بدرجة عالية، بينما لم تتوافر مهارات اللمس لدى المعلمات، وتوافرت مهارات (تقف بشكل مستقيم بدون تراخ في مقدمة الفصل أمام الطالبات، كما تستخدم حركات اليد لتقديم التوجيه للطالبات، إيماءاتها طبيعية ومتجانسة مع رسائلها اللفظية) في حركة الجسد والإيماءات بصورة أعلى من الأخريات.

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في تحديد الحركات والإيماءات التي يقوم بها المعلمون وتساعد الطلاب على الفهم والإدراك والوعي، وتقديمها في إطارها النظري، وتعزيز أهمية الدراسة من خلالها، ثم محاولة التوصل على بدائل لذلك في ظل التعليم عن بعد، وكذلك تستفيد منها بتتبع المنهج المتبع وبيان خطواته لتصل إلى ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة بربطها بمتغير التحصيل الدراسي والوصول إلى العلاقة التي تحكم بين لغة الجسد وتوظيفها في التعليم والتحصيل الدراسي للطلبة.

وتناولت دراسة بان (Pan, 2014) وظائف ومبادئ استخدام التواصل غير اللفظي في تدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الدراسية، وهدفت إلى توضيح بعض الطرق المستخدمة في ذلك، أي كيف يتم استخدام السلوكيات غير اللفظية لتحسين تدريس اللغة الأجنبية، واعتمدت الدراسة جدول مراقبة الفصول الدراسية كأداة لجمع البيانات، حيث تم إجراء الملاحظات التفصيلية والتحليل على أساس التواصل غير اللفظي بين المعلم والطلاب الملاحظين، بملاحظة الصف الأول في اللغة الإنجليزية في الكلية وتمثل بطلاب الصف الخامس الذي تألف من (25) طالباً ومعلمين للغة الإنجليزية، واستغرقت كل ملاحظة (80) دقيقة من التفاعل في الفصول الدراسية بين المعلم والطلاب. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن هناك مشاكل حدثت نتيجة للتواصل غير الكامل بين المدرس والطلاب تتعلق بالمسافة الشخصية والتوجيه المكاني، ويمدى مشاركة الطلاب في الموقف وبتجاه وحركة العيون أو النظرات. وأكدت أنه لا يمكن التغلب على هذه المشكلات إلا باستخدام سلوكيات غير لفظية.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في تأكيد أهمية لغة الجسد وتأثيرها، وفي تحديد العلامات والإيماءات والحركات التي يمكن توظيفها بشكل إيجابي، وتفيد نتائجها في تعزيز جوانب عديدة من الدراسة لإبراز المشكلات الناتجة عن ضعف توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد على العملية التعليمية، وعلى الطلاب بشكل خاص.

وهدف دراسة تاي (Tai, 2014) إلى معرفة أهمية لغة الجسد في تدريس اللغة الإنجليزية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن لغة الجسد كنوع من اللغة غير اللفظية، تلعب دوراً مهماً جداً في التفاعل بين المعلمين والطلاب، حيث يمكنها التعبير عن نية المتكلمين بطريقة فاعلة، كما تساهم في تبسيط تعليمات التدريس، وفي تحفيز اهتمام الطلاب، وفي تحسين الغرض من تدريس اللغة الإنجليزية، وفي تعزيز فعالية التدريس، كما يمكنها أيضاً أن تساعد في تحسين قدرة الطلاب على الاستماع، والقراءة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام لغة الجسد يكتسب أهمية خاصة في التدريس، ويتضح ذلك من ملامح لغة الجسد، ومنها: ميزة الحدس سرعة البديهة، فاستخدام المعلمين

تعبيرات الوجه لتقديم المعلومات أو إعطاء بعض الأوامر في الصفوف، يمكن أن يساعدهم على تعميق فهم الطلاب وتأثرهم، لأن لغة الجسد المرئي يمكن أن تثير الطلاب أكثر من اللغة المنطوقة، وميزة التواصل وتتجلى أهمية لغة الجسد هنا عندما يريد المعلمين التواصل مع الطلاب، فالطلاب يحتاجون إلى التعلم بلغة تواصلية أكثر فعالية ليكونوا أكثر نشاطاً. وطرق التدريس التقليدية لا يمكن أن تثير اهتمامات طلاب؛ إلا أنه باستخدام لغة الجسد، يمكن خلق جو مريح ومثير للاهتمام ويمكن وضع الطلاب في موقع مركزي في التعلم. تستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة ونتائجها في تأكيد أهمية موضوعها، من خلال إبراز أهمية لغة الجسد في التعليم وأثرها على الطلاب، وإبراز مدى وعي المعلمين بها، كما تفيد منها في جانب الإطار النظري والدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وفي تعزيز توصياتها.

دراسة المرشدي (2014). هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى مدرّسي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة، والفروق في امتلاك مدرّسي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل لمهارات الاتصال غير اللفظية من وجهة نظر الطلبة بحسب المرحلة الدراسية، وكذلك الفروق في امتلاك مدرّسي كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل لمهارات الاتصال غير اللفظية من وجهة نظر الطلبة بحسب متغير الجنس. إجراءات البحث: شملت عينة البحث طلبة المرحلتين الثالثة والرابعة من قسمي التاريخ والجغرافية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في الجامعة، وقد طبقت الدراسة خلال العام الدراسي 2013-2014، على عينة بلغت (662) طالباً وطالبة. استعمل الباحث منهج البحث الوصفي وأعد استبانة مغلقة أداةً لجمع البيانات، وقد أسفر التحليل عن مجموعة من النتائج أهمها: امتلاك المدرّسين في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل مهارات الاتصال غير اللفظية بمستوى متوسط، ولا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المرحلة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التأكيد على أهمية لغة الجسد، وإبراز مدى وعي المعلمين بها، ومدى الاهتمام بها في الكليات التربوية، كما تفيد منها في جانب الإطار النظري والدراسات السابقة وأدبيات الموضوع.

وسعت دراسة كوكسيلي (Gokceli, 2013) إلى تحديد اتجاهات طلبة مدرسة عدنان كوزان الثانوية في الأناضول التركية نحو لغة الجسد لدى المعلمين، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (312) طالبا من المدرسة المذكورة من خلال الإجابة على أداة الاستبيان، الذي جاء في (32) فقرة، وزعت إلى مجالات الإيماءات باستخدام تعابير الوجه، والتواصل البصري، واستخدام الفضاء والمسافة، وقد توصلت نتائج الدراسة بعد تحليل الإجابات إلى نتائج عدة، أهمها عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب حسب جنسهم، وأعمارهم، ومستوى التعليم والعمر والطبقة التي ينتمون إليها، ودخل الآباء والأمهات، وبينت النتائج أن المعلمين يستخدمون الإيماءات بشكل فعال. تفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في تعزيز أدبياتها المتعلقة بأهمية لغة الجسد للطلاب وتأثيرها عليهم وعلى فهمهم، وتعزيز أهدافها من خلال نتائج هذه الدراسة.

وهدف تاييد (Tayade, 2011) إلى إجراء دراسة تحليلية حول ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية في الهند، ودور لغة الجسد في ذلك، وركز في دراسته على دور تعبيرات الوجه وحركات اليدين والإيماءات والاتصال البصري، وأظهرت نتائج دراسته أن تدريس اللغة الأجنبية يبدو مستحيلاً من دون استخدام الإيماءات المناسبة وحركات الجسم، وأن فهم اللغة يكمن أكثر في حركات جسم المتكلم، وأن طرق الاتصال غير اللفظية مثمرة وأكثر فائدة من الاتصال اللفظي، ولفتت الدراسة الانتباه إلى الدور الكبير الذي تلعبه لغة الجسد في تعليم اللغة الإنجليزية الفعالة، وسلطت الضوء على تطبيق جوانب عدة من لغة الجسد مثل التواصل البصري، وحركات اليدين، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، وغيرها، وحثت معلمي اللغة الأجنبية على استخدام تعابير الوجه والإيماءات والحركات وغيرها من وسائل الاتصال غير اللفظي أو لغة الجسد في عملية التعليم كونها تساهم بشكل قوي في توصيل المعلومة وثبيتها في ذهن المتلقي.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في تأكيد أهمية لغة الجسد وتأثيرها في المتلقي بشكل عام، كما تفيد من نتائج الدراسة في دعم أهدافها، والتعرف على الحركات والإيماءات المتعددة التي يمكن توظيفها في التواصل، ودور كل حركة وعلامة وتأثيرها في المتلقي، وهذا يساهم في تعزيز الإطار النظري ونتائج الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع:

تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كونها تبحث في توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد أو غيابه وضعفه وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة، لاسيما دراسة عبد الغفور (2020) التي اهتمت بصفوف العينة نفسها؛ لكنها تختلف عنها في عينة الدراسة وحدود تطبيقها، واهتمامها في هذا الجانب في ضوء انتشار وباء كورونا خلال الفترة الأخيرة.

من حيث الهدف:

تبرز الفائدة من هذه الدراسة في كشفها عن أثر توظيف لغة الجسد في التعليم، وحضوره وتأثيره بالتحويل إلى التعليم عن بعد، خصوصاً لدى طلبة الصفوف الأولية الذي تعني لهم لغة الجسد من إشارات وإيماءات وتعبيرات أهمية بالغة أكثر من غيرهم، فهي تتوافق مع خصائص عمرهم وميلهم إلى كل ما هو طفولي وتعبيري.

وتتميز الدراسة عن بقية الدراسات في اعتمادها على بيان أثر لغة الجسد في التعليم خلال فترة جائحة كورونا أي فترة التعليم عن بعد وهذا ما لم تلتفت إليه الدراسات السابقة جميعها.

من حيث العينة:

تم تطبيق عينة الدراسة الحالية على طلبة الصفوف الأولية، وهذا ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة، فأبي منها لم تتطرق إلى هذه العينة.

من حيث الأداة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أداة الاستبانة وهي تتوافق مع غالبية الدراسات في ذلك، وتختلف عن كل من دراسة يغمور (2019) التي اعتمدت على قراءة لغة الجسد لدى سياسيين، بالاستعانة بأرشيف من الصور والأمثلة لأخبار وبرامج وثائقية مصورة، ودراسة محمد وآخرون (2017) التي اعتمدت على استمارة بيانات الطفل الأولية من واقع سجل الأطفال بمدرسة بورسعيد الرسمية للغات (من إعداد الباحثة)، وكذلك مقياس اختبار الذكاء ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (من إعداد محمود أبو النيل)، وبطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك "الاجتماعي والانفعالي" (من إعداد فتحي الزيات)، وقائمة مهارات التواصل الاجتماعي (إعداد الباحثة) ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي قبلي وبعدي (من إعداد الباحثة) وبرنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم (من إعداد الباحثة)، وكذلك تختلف مع دراسة الحسين وتركو (2016) التي استخدمت أداة بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل غير اللفظي.

من حيث المنهج:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتة موضوع الدراسة، وتشابه مع أكثر الدراسات السابقة في ذلك، فيما تختلف معها كل من دراسة عبد الغفور (2020) التي اعتمدت المنهج الوصفي الاستطلاعي، كما تختلف عن دراسة محمد وآخرون (2017) التي تستخدم المنهج شبه التجريبي، ودراسة العوايشة (2021) التي تستخدم المنهج المقارن.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، أو وصف الأوضاع القائمة فعلاً. (خندقجي ومحمد، 2012: 194)

ومن هنا تبرز ملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، حيث يتم من خلاله جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة أو مشكلة موجودة فعلاً لدى مجتمع معين، وتحديد المشكلات الموجودة وتوضيحها، مع إجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات وتقييمها والإفادة منها، وتحديد ما

يفعله الأفراد في مشكلة أو ظاهرة ما، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية لها، واتخاذ القرارات المناسبة لمواقف متشابهة مستقبلاً. (ملحم، 2007: 370)

وكل ما سبق يتواءم مع موضوع الدراسة وطبيعتها، حيث تبحث في غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة من خلال الدراسة التطبيقية التحليلية على عينة من المعلمين والمعلمات. تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

1. الحدود الموضوعية: غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة.
2. الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمات ومعلمي المدارس الحكومية في جدة.
3. الحدود الزمانية: ستطبق الدراسة خلال العام الدراسي 1444 هـ/2023م.
4. الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية للدراسة في معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية.

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (1500) معلماً ومعلمة.

قامت الباحثة بتوزيع (400) استبانة على أفراد المجتمع بالطريقة العشوائية، وتم استرداد (380) استبانة، وتم حذف (11) استبانة بسبب أخطاء في التعبئة، وعدم استكمال البيانات، وبهذا فإن العينة الفعلية تمثل (369) مفردة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية.

وحسب معادلة ستيفن ثامبسون Steven K. Thompson فإن حجم العينة يجب ألا يقل عن (306) من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، وبهذا فإن العينة (369) معلم ومعلمة مناسبة لأغراض الدراسة.

$$n = \frac{N \times (p(1 - p))}{\left[N - 1 \times \frac{d^2}{z^2} \right] + p(1 - p)}$$

حيث أن:

n : حجم العينة

N : حجم المجتمع

N : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية 0.05، ومستوى الثقة 0.95 وتساوي 1.96

p : القيمة الاحتمالية وتساوي 0.5

d : نسبة الخطأ وتساوي 0.05

وتمثلت عينة الدراسة الحالية في (369) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

وقد تم تصميم الاستبانة لتتقسّم في أربع مجالات، المجال الأول: مدى توظيف معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد في التعليم من وجهة نظر المعلمين، وتكون من (11) فقرة، والمجال الثاني: تأثير توظيف لغة الجسد عن بعد على اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية المهارات الفهم والاستيعاب من وجهة نظر المعلمين وتكون من (11) فقرة، والمجال الثالث: أثر غياب لغة الجسد في التعلم عن بعد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية وتكون من (14) فقرة، والمجال الرابع: استراتيجيات المعلم لتعويض غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد وتكون من (17) فقرة.

- وقد تم تصميم بطاقة ملاحظة تفعيل المعلمة للغة الجسد، وتكونت من (18) فقرة مقسمة إلى سبع مهارات (اتصال العين، تعبيرات الوجه، لغة اليدين، التواصل المكاني، نبرة الصوت، المظهر واللباس، التحصيل الدراسي).
- تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرض أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التخصص وقد بلغ عددهم (7) أستاذًا من أعضاء هيئة التدريس اعتمدت الباحثة لتحليل الاستبانة على برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وذلك بعد تعبئة الاستبانات من عينة الدراسة والتأكد من صحتها جميعًا، وتم تفريغ الاستبانات الصحيحة وإدخالها إلى الحاسب الآلي؛ ليتم بعد ذلك حسابها وضبطها عبر البرنامج الإحصائي. وتم تحليل البيانات بعد ذلك من خلال المقاييس الإحصائية المتمثلة في كل من:
- المتوسط الحسابي (mean): واستخدم من أجل معرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة للعبارات والأسئلة المطروحة عليهم.
 - الانحراف المعياري (standard deviation): واستخدم لمعرفة مدى انحراف أو تشتت استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، وكذلك لكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
 - معامل الارتباط بيرسون (person correlation): واستخدم لمعرفة درجة الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال.

قامت الباحثة بورشة العمل حيث لاحظت أن هناك تفاوت في تفعيل لغة الجسد، حيث أن البعض يخفق في التلوين الصوتي، والبعض في التجول، ومع ورشة العمل تم شرح مهارات لغة الجسد للمعلمات، ومن ثم تفعيل بطاقة الملاحظة بعنوان "تفعيل المعلمة للغة الجسد" أثناء الزيارة الصفية، وتبين أن المعلمات يفعلوا لغة الجسد بصورة جيدة أثناء الحصة، حيث لوحظ تفعيل بعض المعلمات للغة الجسد من خلال نظرات العينين وتعبيرات الوجه وحركات اليدين والإيماءات والإيماءات والتلوين الصوتي وحركتها داخل الصف وأثرها على فهم واستيعاب الطلاب وتفاعلهم أثناء الدرس، حيث أن عدم تفعيل لغة الجسد يؤدي إلى الملل والرتابة وعدم تفاعل الطلاب بصورة جيدة في الحصة الصفية.

أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم مرتفع، والمعلم يدرك أهمية لغة الجسد في التواصل مع الطلاب، وذلك من خلال الابتسامة، ونبرة الصوت المناسبة، وتعابير الوجه، ولغة العيون، ولغة الجسد لها أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي، فهي تؤثر على ثقة الطلبة بالمعلم، وتزيد من تركيز الطلاب، وتقلل من التشتت الذهني، مما يزيد من تنمية مهاراتهم.

النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى توظيف معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم في التعليم من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن تطبيق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم مرتفع، حيث أن لغة الجسد لها أهمية كبيرة في التواصل، والمعلم يدرك أهمية الابتسامة في التواصل مع الطلبة، ويتحكم في نبرة صوته عند إلقاء الدروس، ويعتمد على تعابير الوجه في التواصل مع الطلبة والتأثير فيهم، ويستخدم لغة العيون مع الطلبة لزيادة دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم، بما يتلاءم مع طبيعة الموضوعات والمواقف التربوية، ويدرك المعلم أهمية المظهر الخارجي ودلالته في زيادة التواصل والتفاعل مع الطلبة، وكذلك لديه الوعي بأهمية التواصل البصري مع الطلبة لتوصيل المعلومات وتثبيتها.

تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الغفور (2020) التي أظهرت أن مستوى إدراك المعلمين للغة الجسد في العملية التعليمية مرتفعة، ودراسة الخزين (2018) التي أظهرت أن استخدام معلمات العربية لغة ثانية في فصول تعليم العربية لغة ثانية للغة الجسد والتي تناسب مواقف الاتصال اللغوي (حركة الجسد والإيماءات - أهمية لغة الجسد بوجه عام - سلوك العين - تعبيرات الوجه - نبرات الصوت

- المساحة) بدرجة عالية، ودراسة ندى ودويكات (2016) التي أظهرت أن توافر مهارات التواصل بلغة الجسد لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية بدرجة مرتفعة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البحاري (2019) التي أظهرت أن درجة توافر مهارات لغة الجسد لدى هيئة التدريس كان متوسطاً، ودراسة المرشدي (2014) التي أظهرت أن امتلاك المدرسين في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل مهارات الاتصال غير اللفظية بمستوى متوسط، ودراسة العادلي وعلاهن (2013) التي أظهرت أن مهارات التواصل غير اللفظي المستخدمة من قبل أساتذة قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي المدركة من قبل الطلبة تقع ضمن المتوسط.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما تأثير توظيف لغة الجسد عن بعد على اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية المهارات الفهم والاستيعاب من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن تأثير توظيف لغة الجسد عن بعد على اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية المهارات الفهم والاستيعاب من وجهة نظر المعلمين مرتفع، حيث أن لغة الجسد لها أهمية كبيرة في التواصل مع الطلبة، والتأثير فيهم، وإثارة مشاعرهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتساعد على جذب انتباههم، وتمنع التشتت الذهني لديهم، وتنمي خيالهم، وبهذا تعزز عملية التعلم، وتساهم في تحسين مهارات الطلبة، وتزيد من فهم الطلبة للمادة العلمية، وتثبت المعلومات، وتيسر فهم المصطلحات والمفاهيم الجديدة.

وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيد وآخرون (2021) التي أظهرت أهمية لغة الجسد لدى الطلبة، ودراسة مقدم (2021) التي أظهرت أن لغة الجسد لها دور في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المرحلة التحضيرية، ودراسة عبد الغفور (2020) التي أظهرت أن استخدام لغة الجسد يكسب أهمية كبيرة في أكثر من جانب من جوانب العملية التعليمية المتعلم، والمعلم، ودراسة غولر (2019) التي أظهرت أن لغة الجسد لها دور فعال في تعليم اللغة العربية للصف الخامس في المدارس المتوسطة في تركيا، وأن استخدام لغة الجسد يخفف من قلق المتعلم في تعلم اللغة العربية، وأن لغة الجسد لها أهمية في التدريس الفعال، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن إشارات الجسد توصل المعلومة بشكل أسرع من الكلام اللفظي وتتوافق مع المبادئ التربوية المعينة على التدريس الفعال، ودراسة بامبيرو وشكروور (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017) التي أظهرت أن ممارسة المعلمين للغة الجسد له تأثير إيجابي وعميق على مزاج الطلاب، وأنه من المستحسن الاهتمام بمهارات الاتصال غير اللفظي؛ لأنها يمكن أن تحدث تغييراً إيجابياً في مستقبل حياة الطالب. كما أكدت أهمية تعلم المعلمين لمهارات الاتصال الفعال وممارستها، ودراسة أديان (Adriana, Angélica, 2016) التي أظهرت أن السلوكيات والإيماءات تساعد الطلاب على إنشاء أرضية مشتركة وعملية جماعية في سيناريوهات التعلم. وكذلك أنه في البيئات الافتراضية، قد يكون الاتصال غير اللفظي للسياق الذي يتم عرضه بواسطة الصورة الرمزية للمستخدم هو الوسيلة لفهم التفاعل التعاوني، وتمييزه عن غيره، ودراسة تاي (Tai, 2014) التي أظهرت أن لغة الجسد كنوع من اللغة غير اللفظية، تلعب دوراً مهماً جداً في التفاعل بين المعلمين والطلاب، حيث يمكنها التعبير عن نية المتكلمين بطريقة فاعلة، كما تساهم في تبسيط تعليمات التدريس، وفي تحفيز اهتمام الطلاب، وفي تحسين الغرض من تدريس اللغة الإنجليزية، وفي تعزيز فعالية التدريس، كما يمكنها أيضاً أن تساعد في تحسين قدرة الطلاب على الاستماع، والقراءة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر غياب لغة الجسد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن تأثير غياب لغة الجسد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية متوسط، حيث أن غياب لغة الجسد يقلل من مشاركة وتفاعل الطلبة في الأنشطة الصفية، ويقلل من ثقة الطالب بنفسه، وانخفاض الثقة بين الطالب والمعلم، ويزيد من مشاعر الخوف والرهبة لدى الطلبة، ويبني الحواجز بين الطلبة والمعلم، وزيادة نسيان الطلبة، وزيادة التشتت الذهني، وصعوبة في جذب انتباههم، وانخفاض التركيز، وهذا يُضعف عملية التعلم، ويخفض من تنمية المهارات، ويقلل من فهم الطلبة للموضوعات.

وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بن عائشة (2020) التي أظهرت أن غياب الاتصال غير اللفظي (الحركات، نبرة الصوت، طريقة اللباس....) يؤثر على العلاقة بين المعلم والمتعلم، ويخفف من إمكانية توصيلة المعلومة، تقلل من دافعية المتعلم على التحصيل الدراسي، ودراسة يوسف وآخرون (2020) التي أظهرت أن غياب لغة الجسد يؤثر على تنمية مهارات التحدث لدى أطفال صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: كيف يمكن لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم التعويض عن لغة الجسد عند تعليم طلبتهم عن بعد؟

أظهرت النتائج أن استخدام معلمي الصفوف الأولية لاستراتيجيات المعلم لتعويض غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد مرتفع، حيث أن المعلم لا يمكنه توظيف لغة الجسد في التعليم عن بعد بصورة كاملة، وبهذا يوظف استراتيجيات أخرى، لتعويض غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد، حتى يجذب انتباه الطلبة، ويزيد من تركيزهم، وذلك من خلال توظيف الصور المعبرة، والصور الرمزية (الوجوه الضاحكة)، واستخدام الفيديوهات التعليمية، والتسجيلات الصوتية ذات النبرة المعبرة، وأوراق العمل التفاعلية، واستخدام أسلوب الحوار والمناقشة، والتكرار للتأكد من انتباه الطلبة، وتكرار الألفاظ والكلمات الدالة التي تصبح إشارات موجهة للطلاب.

الخاتمة

هدفت الدراسة إلى البحث في أثر غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة من خلال الدراسة التطبيقية التحليلية على عينة من المعلمين والمعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بدراسة لغة الجسد، والتحصيل الدراسي، والصفوف الأولية دراسة نظرية، من الأدبيات التربوية، ومن ثم عرض الدراسات السابقة، ومقارنتها مع الدراسة الحالية، ومن ثم تطبيق أداة الدراسة الاستبانة، على عينة عشوائية بسيطة، مكونة من (369) معلم ومعلمة، من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية في جدة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

نتائج الدراسة:

1. تطبيق معلمي الصفوف الأولية في المدارس الحكومية للغة الجسد عند التواصل مع طلبتهم مرتفع.
2. تأثير توظيف لغة الجسد عن بعد على اكتساب طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية المهارات الفهم والاستيعاب من وجهة نظر المعلمين مرتفع.
3. تأثير غياب لغة الجسد على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصفوف الأولية في المدارس الحكومية متوسط.
4. استخدام معلمي الصفوف الأولية لاستراتيجيات المعلم لتعويض غياب لغة الجسد في التعليم عن بعد مرتفع.

توصيات الدراسة:

1. اهتمام المعلمين في لغة الجسد كونها أسرع من الكلام وأكثر تأثيراً في الطلبة.
2. على المعلم التركيز على لغة الجسد عند شرح المفاهيم الجديدة.
3. ضرورة تخصيص نشاطات تعتمد على توظيف لغة الجسد لتعزيز التواصل بين الأقران.
4. يجب توظيف إيماءات الجسد في التواصل مع الطلبة خلال الدرس.
5. ترديد الكثير من الألفاظ والكلمات الدالة التي تصبح إشارات موجهة للطلاب.
6. ضرورة مراعاة أهمية المسافة والمكان في التعامل مع الطلبة لإراحتهم نفسياً وتفعيل التواصل معهم.
7. يجب توظيف (الصور المعبرة، الصور الرمزية (الوجوه الضاحكة)، الموسيقى والتأثيرات الصوتية، والتسجيلات الصوتية ذات النبرة المعبرة، فيديوهات تعليمية، أنشطة تفاعلية) لدعم شرح الدرس.
8. ضرورة التركيز على الحوار بين الأقران والتفاعل خلال الدرس في التعليم عن بعد.
9. تركيز المعلم على دروس التعبير وفنون الصوت ودلالاته وعلى الإشارات وأترك الفرصة الكافية للطلاب للتعبير.

10. ضرورة توظيف (الأيقونات الخاصة بالتصحيح، والسبورة التفاعلية، أوراق عمل تفاعلية، تطبيقات تكنولوجية مثل الكاهوت لعمل مسابقات منهجية بين الطلبة) في التعليم عن بعد.

مقترحات الدراسة

1. فاعلية توظيف لغة الجسد في تنمية المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، الاستماع) لطلبة الصفوف الأولية.
2. دور ورشات العمل في تنمية مهارات المعلمين في استخدام لغة الجسد في التعليم.
3. علاقة لغة الجسد في التحصيل الدراسي في التعليم مدمج (وجاهي، عن بعد).

المصادر والمراجع

أولاً-المراجع العربية:

1. بن عائشة، أحمد (2020). الاتصال غير اللفظي وأثره على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير [غير منشورة]. جامعة حلب. سورية.
2. خدرج، زهرة وهيب. (2015). درجة توافر مهارات التواصل بلغة الجسد لدى العاملين في البنوك في شمال الضفة الغربية وعلاقة ذلك برضا المعتمدين وثقتهم بالبنك. رسالة دكتوراة [غير منشورة]. جامعة فكتور فل العالمية. لندن - بريطانيا.
3. بيتس، طوني (2007). التكنولوجيا والتعميم الإلكتروني والتعلم عن بعد. ترجمة: وليد شحادة. مكتبة العبيكان. الرياض - المملكة العربية السعودية.
4. الخزيم، آلاء بنت علي بن محمد (2018). استخدام لغة الجسد في فصول تعليم العربية لغة ثانية. رسالة ماجستير [غير منشورة]. في علم اللغة التطبيقي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
5. الصبّاغ، عقبة (2015). لغة الجسد وأثرها على إنجاز أهداف التفاوض التجاري (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير [غير منشورة]. جامعة حلب. سورية.
6. المبارك، عبد العزيز. (2010). كيف تتقن لغة الجسد في الاتصال. ضمن ندوة للمجلس الاستشاري العربي لتطوير العمل التطوعي.
7. غولر، رجب آلتين. (2019). لغة الجسد ودورها في تدريس مادة اللغة العربية للصف الخامس في المرحلة المتوسطة بتركيا: دراسة تطبيقية على المدارس المتوسطة في مدينة إسطنبول. رسالة ماجستير [غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية. الخرطوم - السودان.
8. يغمور، سلاف شهاب الدين. (2019). أثر التواصل غير اللفظي في الإبانة والتواصل نماذج تطبيقية ومقولات كلية. رسالة ماجستير [غير منشورة]. جامعة بيرزيت. فلسطين.
9. يوسف، ندا الحسيني ندا، ومندور، زينب علي عبد الرحمن، ومحمد، أمل محمد حسونة (2020). استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم. مجلة كلية رياض الأطفال. جامعة بورسعيد - كلية رياض الأطفال. مصر، (17)، ص ص 664-710.
10. عبد المجيد، حذيفة مازن، والعاني، مزهر شعبان. (2015). التعليم الإلكتروني التفاعلي. مركز الكتاب الدراسي. عمان - الأردن.
11. المرشدي، عدي جفات حمزة. (2014). مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى تدريسي كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير [غير منشورة]. طرائق تدريس الاجتماعيات. جامعة بابل. كلية التربية للعلوم الإنسانية. العراق.
12. حريم، حسين. (٢٠٠٣). إدارة المنظمات. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان - الأردن.
13. الموسى، عبد الله عبد العزيز. (2008). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. مكتبة تربية الغد. الرياض. المملكة العربية السعودية.
14. قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2002). الإدارة الصفية. دار الفكر. عمان - الأردن.
15. بشناق، رأفت محمد (2010). سيكولوجيا الأطفال: دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية. دار النفائس.

16. لشهب، أسماء، وبراهيم، براهيم (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 30 (1)، ص ص 220-240.
17. شولي، فيحاء (2016). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلي نحو مبادئ النظرية البنائي ومدى تطبيقهم لها. رسالة ماجستير [غير منشورة]. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس - فلسطين.
18. عبد الحميد، محمد زيدان. (2007). التعليم الإلكتروني. *مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية*. كلية المعلمين بالباحة. المملكة العربية السعودية، (8)، ص ص 114-130.
19. الخوالدة، محمد؛ والشمرى، بايق (2107). تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*. عمان - الأردن. كلية التربية. جامعة اليرموك، 13 (2)، ص ص 153-169.
20. عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
21. الطويل، إيمان (2018). المشكلات الدراسية التي تواجه طالبات التعلم عن بعد بجائحة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها. *مجلة البحث العلمي بالتربية*، (19)، ص ص 149-186.
22. مقدم، أمال (2021). دور اللغة الجسدية في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المرحلة التحضيرية من وجهة نظر معلمهم دراسة ميدانية بمدينة عين الدفلى. *مجلة العلوم النفسية*
23. البجاري، صباح عبد الصمد (2019). مدى توافر مهارات لغة الجسد لدى هيئة التدريس في قسم التقنيات الميكانيكية المعهد التقني بصره من وجهة نظر الطلبة. المعهد التقني بصره.
24. القاسمي، رائدة أحمد (2021). أثر التعلم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 5(16)، ص ص 239-273.
25. ندى، يحيى محمد، ودويكات، فخري مصطفى. (2016). درجة توافر مهارات التواصل بلغة الجسد لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين التقنية - خضوري للأبحاث*، 4 (2)، ص ص 47 - 62.
26. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز عبد الوهاب محمود (2020). واقع تطبيق التعليم عن بعد خلال جائحة / نازلة كورونا في المدارس المصرية ومقترحات تطويره. *العلوم التربوية*. جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية. مصر، 28(4)، 1-73.

بحث رقم 24

دور القصة الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي في تعلم اللغة العربية

الأستاذة سميرة محمد رسلان فلمبان

باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية بماليزيا

الدكتور / إيمان قطب

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية بماليزيا

ملخص البحث :

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور القصة الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي في تعلم اللغة العربية، وذلك من خلال اتباع المنهج التجريبي كونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: أن القصص الرقمية أحد الطرق الفعالة في التعليم والتعلم، كما تتعدد أنواع القصص الرقمية التعليمية ومنها قصص السير الذاتية، قصص التذكير، وقصص المغامرات، وقصص الإنجاز، وكذلك أن التفكير الإبداعي أعمق أنماط التفكير، تتنوع مهارات التفكير الإبداعي والمتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، كما أن التفكير الإبداعي لدى الطلاب يتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والأسرية والثقافية والسياسية، وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام المؤسسات التربوية بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، والعمل على تنمية مهارات الطلاب من خلال تقديم العديد من الأنشطة التربوية التي تدعم التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: القصة الرقمية - التفكير - التفكير الإبداعي - تعلم اللغة.

Abstract

The study aims to identify the role of the digital story in developing creative thinking in learning the Arabic language, by following the analytical descriptive approach as it is the appropriate approach for the nature of the study. There are also many types of educational digital stories, including autobiographical stories, reminder stories, adventure stories, and achievement stories. Creative atonement is the deepest pattern of thinking. Creative thinking skills vary in fluency, flexibility, and originality. Creative thinking among students is affected by many cultural factors. Family, cultural and political, and the study recommends the need for educational institutions to pay attention to the development of creative thinking among students, and work to develop students' skills by providing many educational activities that support creative thinking.

Key Words: Digital story - thinking - creative thinking - language learning:

مقدمة:

أدى التقدم العملي والتكنولوجي الذي انتظم العالم، خاصة في مجال التفكير وإعمال العقل الذي يقوم عليه مفهوم الاستحلاف للإنسان، الذي خصه به الله تعالى، أصبح الاهتمام متزايداً بكيفية تنمية وتطوير العملية التعليمية عامة، وتنمية التفكير الإبداعي بصفة خاصة، لذلك اهتم العلماء والباحثون منذ القرن الماضي بمهارات الإبداع وتصميمها في المناهج الدراسية. والإنسان العادي قد ينظر إلى قطعة من الحجر على أنها مجرد شيء لا يضر ولا ينفع، ولكن الذي يستخدم ملكة التفكير وخاصة التفكير الإبداعي، يعتبر ذلك الحجر سجلاً تاريخياً يمثل حضارات لعصور مضت، كما يمكنه معرفة سمات وخصائص تلك العصور، وقد ينظر إليه باعتباره ثروة معدنية واقتصادية كبيرة، وهكذا يكون التفكير الإبداعي.

وتتجلى أهمية العملية الإبداعية في الخروج عن المألوف والمعتاد لتظهر لنا العمل الإبداعي فريداً ومميزاً، فكلما بدا أن الصورة شعرية كانت أمثرية، حروفاً أم أشكالا، خطوطاً أم أحجاماً، نغمات أم ألحاناً قد جنحت نحو الرتابة أو السكون فيأتي المبدع على جناح طائر سري خفي لا تراه عين ولا تسمع لحفقات جناحيه نغمة فيخرق السكون ويفتعل الضجيج وما أن تنقشع حالة المعاناة والقلق وتبدد السراب والضباب حتى تتألق صورة جديدة، ويضج السكون ويخرج عن كونه سكوناً فتكون القصيدة أو الرواية أو اللوحة التشكيلية منها قد اكتست بأهلى حلة واكتسبت أزهى جمال، تسر الناظرين وتلج قلوب السامعين يعيشون فيها لحظات من الانشراح والسعادة وترقى بهم إلى عوالم الخيال وتسمو بأنفسهم إلى آفاق الآمال، ذلك هو الضيف الخفي ((الإبداع)) (الملحم، 2003، 14) والمبدع لا يختلف كثيراً عن الآخرين من حيث الطبيعة، ولكنه يمتلك بعض الخصائص والقدرات الدالة على الابتكار والتحديث، ويستطيع كل فرد أن يكون مبدعاً لو اكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تقوده إلى ذلك، وعمل على تنميتها في نفسه بإرادة قوية، ولا نستطيع أن نصف شخصاً بصورة مطلقة أنه غير مبدع لأن هناك بعض الأوقات الإبداعية التي صنعها وعاشها بنفسه وقد لا تكون كثيرة في حياته فهي نادرة ولكنه تذوقها وعاشها (هلال، 1997، 53).

إن علاقة اللغة بالفكر كما يرى علماء النفس ظاهرتان ملتحمتان، ولا يمكن التفريق بينهما، وذلك لأن الكلام الذي لا يعكس أفكاراً مصدرها الأشخاص المتكلمون يمكن اعتماده لقياس مدى نمو وتقدم الفكر (بوشوك، 1994م: 119). ويرى سوسيور أن العلاقة بين اللغة والفكر يمكن مقارنتهما بالورقة، فإحدى صفحاتها هي الفكر، والصفحة الأخرى هي اللغة، وكما أننا لا نستطيع أن نعزل وجهى الورقة فإننا لا نستطيع أن نعزل بين اللغة والفكر، وإنما نرى نوعاً من التجريد البحث للعنصرين النفسي والصوتي. (فضل، 2011، 43).

ويرى السامرائي أن اللغة هي أداة الفكر، ويؤكد عدد كبير من العلماء بوجود علاقة عضوية بين اللغة والفكر، فقد عرفها ابن خلدون بأنها ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني. ويرى مالنوفسكي أن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل فحسب؛ بل هي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنظم، وهي جزء من السلوك الإنساني. (أبو جبين، 2007، 7).

وبما أن القصص الرقمية إحدى نماذج التعلم الإلكتروني الهامة التي تؤدي إلى إيجاد بيئة خصبة تساعد على استثارة دافعية المتعلم وحثه على التفاعل النشط والإيجابي مع المادة التعليمية عن طريق الرسوم المتحركة المتضمنة بها؛ حيث يشير حمزة (2014) إلى أن القصص الكمبيوترية أحد الأشكال الحديثة لمعالجة القصص وأكثرها انتشاراً، وذلك باستخدام الأدوات والوسائط التي يوفرها الكمبيوتر في رواية القصة، وتحتوي هذه القصص على خليط من الصور الرقمية والنصوص والصوت المسجل والفيديوهات والموسيقى، وتقوم على تفاعل المتعلم مع محتوى القصة، بالإضافة لكونها منهجاً للمتعلم التفاعلية قائمة على رواية القصة لمتعلم متفاعل، تتاح له الفرصة أن يتخذ القرارات التي تؤثر تأثيراً مباشراً على اتجاه القصة ومخرجاتها.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال العمل في مجال تدريس اللغة العربية لمدة (20) سنة، تم ملاحظة وجود ضعف وقصور في مهارات التفكير الإبداعي بين الطلاب، وتتمثل في ضعف قدرة الطالبة على التنبؤ بمحتوى نص قرائي من حيث أفكاره وبعض ألفاظه من عنوانه، ومعرفة مدى مناسبة ذلك لما ورد في النص من أفكار، وضعف في التنبؤ بنهاية قصة معينة من المعرفة ببعض أحداثها، وفي هذا الصدد أشار (عبداللطيف، 2010) إن الضعف في اللغة العربية والشكوى منه أصبح حديثاً شائعاً، فما من متخصص في علوم اللغة، أو في إعداد مناهجها، أو في رسم استراتيجيات تعليمها، وما من مفكر له اهتمامات لغوية إلا يرى أن واقع تعليم اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمتقنين مأساة نعيشها، وكارثة حلت بنا، ومصيبة أحاطت بلساننا، وتشويه أضع ملامح فكرنا، وتخلّف وعجز أصاب تعليمنا اللغوي، وأضحت مشكلة تواجه ثقافتنا وهويتنا، وخطراً يهدد كياننا الشخصي وتراثنا الفكري والديني.

لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في طرح السؤال الآتي:

ما دور دور القصة الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي في تعلم اللغة العربية؟

أسئلة الدراسة:

يخرج من السؤال الرئيس للدراسة عدة أسئلة فرعية تتمثل في الآتي:

1. ما هية القصة الرقمية وأهميتها في التعليم والتعلم؟

2. ما مكونات القصة الرقمية، وأنواعها في العملية التعليمية؟

3. ما هية التفكير الإبداعي ومهاراته؟

4. ما مراحل التفكير الإبداعي والعوامل المؤثرة فيه؟

5. ما علاقة التفكير الإبداعي باللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الأهداف الآتية:

1. التعرف على مفهوم القصة الرقمية وأهميتها في التعليم والتعلم.

2. تحديد مكونات القصة الرقمية، وأنواعها في العملية التعليمية.

3. التعرف على مفهوم التفكير الإبداعي ومهاراته.

4. تحديد مراحل التفكير الإبداعي والعوامل المؤثرة فيه.

5. توضيح العلاقة بين التفكير الإبداعي واللغة العربية.

أهمية الدراسة:

يمكن أن يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً يتعلق بالتفكير الإبداعي في اللغة العربية، تأصيلها وتطورها وأهميتها وتصنيفها والتنظير لمهاراتها، ومن ناحية أخرى يقدم البحث إطاراً نظرياً عن نموذج أبلتون البنائي والجوانب التي يستند إليها، وما تقوم به من دور في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: يتناول البحث الحالي دور القصة الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية.

- الحدود الزمنية: تمت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1444هـ/2023م.

- الحدود المكانية: المتوسطة الثانية و التسعون بمدينة جدة.

- الحدود البشرية: اقتصار البحث على طالبات الصف الأول المتوسط.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج التجريبي كونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، وهو يعنى بوصف ما هو كائن من الظاهرة وتفسيره، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والكشف عن مدى وعي المعلمين لأهمية التفكير الإبداعي باستخدام المنهج التجريبي.

الدراسات السابقة:

1. الدراسات التي تناولت القصص الرقمية:

من الدراسات التي تناولت توظيف القصص الرقمية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة دراسة عطية (2016) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها، وقد تكونت عينة البحث من (60) طالباً بالمستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (30) طالباً، وضابطة وعددها (30) طالباً، وقد أعد الباحث بعض المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في: قائمة مهارات الفهم الاستماعي المناسبة لطلاب المستوى الثاني، وأعد الباحث بالتشارك مع أفراد عينة البحث مجموعة من القصص الرقمية، واختباراً لقياس مهارات الفهم الاستماعي، ومقياس الدافعية لتعلم اللغة العربية، وقد تأكد الباحث من صدق وثبات هذه الأدوات بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى المتعلمين أفراد عينة البحث، وقد قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات من أهمها: ضرورة توظيف استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية المهارات اللغوية الأخرى (التحدث - القراءة - الكتابة) لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها للتغلب على صعوبات الفهم لديهم وتنمية دافعتهم للتعلم.

ودراسة العرينان (2015) والتي أجريت بهدف تقصي فاعلية القصص الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية "الاستماع، والتحدث" لدى رياض الأطفال في مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) طفلاً تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (22) طالباً درست من خلال القصص الرقمية، والثانية ضابطة وعددها (22) طفلاً درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدراسة في قائمتي مهارات الاستماع والتحدث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التقييم البعدي لمهاراتي الاستماع والتحدث لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الغامدي (2013) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية مهارات الإستماع، وذلك لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس مدينة الباحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوى مهارات الإستماع في ضوء تحليل محتوى الوحدة المختارة، وتم التطبيق على عينة الدراسة والتي بلغت (50) متعلم تم توزيعهم على المجموعتين عشوائياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج تم تقديم العديد من التوصيات أهمها الاهتمام بالقصص الإلكترونية، وتوظيفها لتنمية المهارات اللغوية المختلفة. ودراسة السلطان (2010) والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام أسلوب القصة المصورة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التعبير بمالو في السويد، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) تلميذا وتلميذة تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التعبير التحريري، وأظهرت النتائج وجود فروق

دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة وانج زهان (Wang & Zahan, 2010) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي، وإثارة الدافعية للتعلم، وتنمية التحصيل الدراسي لتلاميذ المدارس الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم بالإضافة إلى مقياس التفكير الإبداعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام القصص الإلكترونية ذا فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي وإثارة الدافعية للتعلم وتنمية التحصيل الدراسي، وقد أوصت الدراسة بالسعي قدماً في إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمين في دمج القصص الرقمية في المنهج التعليمي بحيث تصبح مناهج نشطة، وتمكن المتعلمين من التعلم الذاتي.

ودراسة يوكسل وآخرون (Yuksel et al., 2010) والتي هدفت إلى تحديد الاستخدامات التربوية للقصص الرقمية لدى المعلمين والطلبة في بعض الدول، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين والطلاب وغيرهم من المهتمين بالقصص الرقمية في (26) دولة، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان عبر الإنترنت لتحديد كيفية استخدامهم للقصص الرقمية في أغراض تعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن القصص الرقمية تدعم تعلم الطلبة للعديد من المواد الدراسية، ويمكن توظيفها في تعلم العديد من تلك المواد، وتسهم في تحسين الأداء الأكاديمي بشكل عام، وتعمل على تنمية العديد من المهارات ومنها: مهارات الكتابة، والمهارات الاجتماعية، والمهارات التقنية، ومهارات العرض، ومهارات البحث، كما أظهرت النتائج حاجة العديد من مستخدمي القصص الرقمية من طلبة ومعلمين لمزيد من التدريب على كيفية استخدام تلك التقنية بصورة أكثر فاعلية، للاستفادة منها كوسيلة تعليمية بأكبر قدر ممكن.

ويلاحظ من الدراسات السابقة تنوع المراحل التعليمية التي تستخدم معها القصص الرقمية، حيث تناولت بعض الدراسات تلاميذ ما قبل المدرسة كدراسة العرينان (2013)، كما تناولت بعض الدراسات تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة السلطان (2010)، ووانج (2010)، ومنها ما تناولت طلاب ومعلمين كدراسة يوكسل وآخرون (2010)، كما أجمعت الدراسات السابقة على فاعلية القصص الرقمية في تحقيق المتوجات التعليمية والمهارات اللغوية المطلوبة.

2. الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي واللغة:

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي أجرى الحميد (2010) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين (تجريبية و ضابطة). وقد بلغ عدد عينة الدراسة (60) طالباً قسموا على مجموعتين (30) طالباً بكل مجموعة. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمؤشرات مهارات القراءة الإبداعية المستهدفة بالتنمية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتصميم برنامج قائم على القصة تكون من أربعة دروس بنشاطات تعليمية وتقويمية، واختبار مهارات القراءة الإبداعية. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha 0,001\%$) في الأداء البعدي في مهارات القراءة الإبداعية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ حجم الأثر (4,4) وهي قيمة كبيرة تشير إلى ارتفاع فاعلية البرنامج.

كما أجرى سالمى (Salemi, 2010) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية التعليم القائم على الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع، على اكتساب المفردات وتنمية الفهم القرائي لطلاب الصف السادس. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي المكون من مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث كان عدد الطلاب في المجموعة التجريبية (44) طالباً وعدددهم في المجموعة الضابطة (43) طالباً.

واستخدمت الدراسة اختبار تورنس و وكاتينا للتفكير الإبداعي، كما استخدمت لقياس المفردات والقراءة اختبار STAR Reading وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار تورنس واختبار القراءة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى شوارب (Shawareb, 2012) دراسة هدفت إلى تقصي استخدام الكمبيوتر في التفكير الإبداعي بين أطفال الروضة في الأردن. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (76) طالباً موزعين على مجموعتين بواقع (37) طالباً للمجموعة التجريبية و(39) طالباً للمجموعة الضابطة. واستخدمت الدراسة النسخة العربية الأردنية من اختبارات تورنس ((Torrance tests للتفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع الدرجات لصالح المجموعة التجريبية. كما أن الدراسة لم تشر إلى وجود فروق بين المجموعتين تعزى لعامل الجنس بين الذكور والإناث .

كما قام وانغ (Wang, 2012) بدراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين التفكير الإبداعي والقراءة والكتابة. واشتملت عينة الدراسة على (196) طالباً من طلاب الجامعة في تايوان الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18 - 21) سنة، من أقسام اللغة الإنجليزية والصينية والرياضيات والعلوم. واستخدمت الدراسة لتحقيق هدفها استبانة، واختبار تورنس للتفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القراءة والكتابة والتفكير الإبداعي خصوصاً في مهارة التوسع بينما لم تشر إلى فروق كبيرة بين مجموعات الأقسام الأربعة في مهارتي الطلاقة والمرونة. كما توصلت الدراسة إلى أنّ الطلاب الذين يقضون وقتاً أكثر في القراءة والكتابة لديهم أداء أعلى في اختبار الإبداع من الطلاب الذين يقضون وقتاً أقل.

وقام الخياط (AL-khayat, 2012) بدراسة هدفت إلى تقصي مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلاب المرحلة المتوسطة بالأردن كدراسة مسحية. تألفت عينتها من (372) طالباً من طلاب الصف الثامن والتاسع والعاشر بواقع (186) للذكور و(186) للإناث. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (52) عنصراً لمعرفة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بينما استخدمت اختبار تورنس لقياس مهارات التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معدل أداء الذكور والإناث، في مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح الذكور.

وقام المجالي (Al Majali, 2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام دورة التعلم الخماسية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لطلاب الصف السابع في مقرر اللغة العربية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف السابع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. ولقد اشتملت المجموعة التجريبية على (32) طالباً درسوا بالإستراتيجية بينما تكونت المجموعة الضابطة من (28) طالباً درسوا بالطريقة العادية. واستخدمت الدراسة اختبار في اللغة العربية واختبار تورنس اللفظي (A) لقياس مهارات التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين تعزى لاستخدام الإستراتيجية.

ودراسة عبدالكريم (2016) والتي هدفت إلى معرفة مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليتي (التربية والآداب)، وتكونت عينة البحث من (112) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة واعتمدت الباحثة في قياس مهارات التفكير الإبداعي على مقياس (الحكاك، 2010)، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة الجامعة) ملائمتها للبيئة العراقية ولطلبة الجامعة، وبعد عرضه على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص استخرجت الباحثة معاملات الصدق والثبات، وقد أظهرت النتائج بعد تطبيق المقياس أن طلبة قسم اللغة العربية لا يمتلكون مهارات تفكير إبداعي، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، أو الكلية. وقد أوصت الباحثة بجملة من التوصيات منها: ضرورة الاهتمام بشريحة طلبة الجامعة وتوفير فرص العمل لهم، وإثراء المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية من أجل رفع قدراتهم على التفكير الإبداعي.

ودراسة تويج (2017) والتي هدفت إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه تجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من

طلاب الصف السادس الابتدائي بلغت 50 طالب، بواقع 25 طالب للمجموعة التجريبية و25 طالب للمجموعة الضابطة، وذلك من خلال تدريس الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من منهج لغتي الجميلة للصف السادس، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تعريب وتقنين (الشنطي، 1982)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح الآتي:

- أن الدراسات العربية في مجال تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي لدى المعلمين بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة قليلة جداً، ولا يتناسب عددها مع أهمية الموضوع، وهذا الأمر كان حافزاً لإجراء هذا البحث.
- أن الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال التفكير الإبداعية، تؤكد وجود قدر مناسب من الاستعداد لدى الطلاب، بشرط أن ينمي من خلال وسائل متعددة منها: استخدام استراتيجيات متنوعة، وتصميم أنشطة تعليمية، واستخدام أساليب تقويم حديثة، وهنا يبرز دور المعلم في ضرورة القيام بهذه الإجراءات، والعمل على خلق بيئة مناسبة ترعى الإبداع اللغوي.
- أن التفكير الإبداعي من الأمور التي يجب العناية بها في العمل التربوي وأنشطته؛ نظراً لما لها من عظيم الأثر في بناء طلاب ذوي شخصيات مبدعة في مجال الإبداع الأدبي.
- أن الإجراءات التي استخدمت في الدراسات الأجنبية؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند الطلاب تنوعت فيما بينها، فمنها ما عني بتقديم طرق لتنميتها، ومنها ما عني بإعطاء معلومات نظرية عن الإبداع الأدبي، ومنها ما عني بتقديم الإستراتيجيات؛ لجعل الإبداع الأدبي جزءاً متكاملًا مع المنهج الدراسي، وهذه الإجراءات السابقة يسعى البحث الحالي إلى الانتفاع بها عملياً ضمن إجراءاته.

أولاً: القصص الرقمية:

1. مفهوم القصص الرقمية:

القصة الرقمية هي أي قصة تروى باستخدام الوسائط الرقمية (DeNatale, 2008,5)، وهي فن تقديم المعلومات والمهارات والقيم بطريقة مسلية وممتعة، وتعتبر من الحوافز التي تقدم للطلاب والتي تعمل على إكسابه المزيد من المهارات الفكرية وتنمية قدراته العقلية والإبداعية، بالإضافة إلى تنميته نفسياً واجتماعياً. (نوبي وآخرون، 2013، 4)، كما تعد رواية القصة الرقمية من طرق التدريس الجديدة التي تساعد على جذب انتباه الطلاب وتعميق تعلمهم وفهمهم للرسالة التعليمية بسهولة ويسر. (Hronova, 2011,12).

كما ترى كل من باريت (Bareett, 2009,2) ولاندري وجوزدل (Landry & Guzdial, 2013, 2) أن القصة الرقمية هي رواية شخصية يمكن أن تدور حول حياة مؤلفها (قوته، ضعفه، إنجازاته، إحباطاته، تجاربه، عواطفه، آماله)، فهي تأملات نقدية له، لترسيخ قيم ومعاني، وغالباً ما تكون متاحة من خلال شبكة الإنترنت.

2. أهمية القصة الرقمية في التعليم والتعلم:

تعتبر رواية القصة الرقمية من الطرق الفعالة في التعليم والتعلم التي برزت في أواخر الثمانينات من القرن الماضي، ويمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة (Robin, 2008, 221)، وتعد باريت (Barrett, 2009,5) رواية القصة الرقمية من الإستراتيجيات التحفيزية المرتفعة التي يمكن أن تساعد في تشكيل الاتجاهات وفي عمليات صنع القرار، في حين يرى دي نتالي (DeNatale, 2008,1) أن رواية القصة الرقمية يمكن استخدامها كإستراتيجية فعالة لتعلم الفنون والإنسانيات والعلوم.

وتشجع رواية القصة الرقمية التعليمية الطلاب على تبادل المعلومات والتواصل والتفاعل بمستويات متعددة، وذلك من خلال خدمة التشارك **Sharing** بالأنظمة الرقمية لإدارة التعلم، حيث يؤدي ذلك إلى مزيد من التعاون والتفاعل في بيئات التعلم التشاركية الإلكترونية. (Hett, 2012, 10).

ويمكن لرواية القصة الرقمية الإسهام في تطوير آراء الطلاب الخاصة، وفي تشجيعهم على المشاركة النشطة في المجتمع، كما يمكنها المساعدة في دعم الحوار بين الطلاب ذوي الثقافات المختلفة (Oahler, 2005, 5) وفي تنمية تفكير الطلاب الناقد ومهارات البحث وكتابة التقارير لديهم. (Ruzek, 2020, 3)

وتساعد القصص الرقمية التعليمية في تحسين كفايات القراءة والكتابة للطلاب، وفي تدعيم المهارات اللغوية بصورة عامة (Hamzeh & Hefang, 2017, 2) حيث تستخدم تركيبات لغوية وقواعد نحوية بطريقة طبيعية وفي سياق غني يساعد الطلاب على فهم المعاني المتضمنة (Hronova, 2011, 13) كما توفر الفرصة للطلاب للتأمل في المعرفة المقدمة، وفحص الفرضيات المختلفة. (DeNatale, 2008, 2).

3. مكونات القصة الرقمية:

توجد مجموعة من العناصر الضرورية التي يجب مراعاتها أثناء عمليات تطوير القصة الرقمية التعليمية وتتمثل فيما يلي (Hett, 2012, 222; Robin, 2008, 7):

- ◆ **وجهة نظر Point of View:** حيث يتم تحديد وجهة نظر كاتب القصة، وذلك باستخدام الضمير الشخصي "أنا" بدلاً من عرض وجهة النظر الأكثر بعداً.
- ◆ **سؤال (أسئلة) مثير Dramatic Question:** وهو سؤال افتتاعي، يجذب انتباه المتعلم وتتم الإجابة عليه في نهاية القصة.
- ◆ **المحتوى العاطفي Emotional Content:** وهو تفاصيل القضايا والأحداث والظواهر التي تجذب انتباه ومشاعر الجمهور (ضحكات، دموع، تعبيرات، سرور) نحو موضوع القصة.
- ◆ **الاقتصاد Economy:** القصة الرقمية المؤثرة هي التي تستخدم المعلومات والصور والرسوم والأصوات اللازمة فقط لمحتوى القصة، ودون تحميل مشاهد القصة بمعلومات وتفاصيل فوق المعدل المطلوب.
- ◆ **الخطو Pacing:** وذلك من خلال عرض تسلسل الأحداث في القصة وفق معدل تقدم مناسب لطبيعة كل مشهد من مشاهد القصة؛ للمساعدة بفاعلية في توضيح مضمون القصة (قضايا وظواهر ومعلومات) للمتعلم.
- ◆ **الموسيقى التصويرية:** والتي تدعم محتوى القصة وتضفي جاذبية على مشاهداتها.
- ◆ **الصوت:** والذي يساهم في إضفاء الطابع الشخصي على القصة، كما يساعد المتعلمين على تفهم أحداث ومحتوى القصة.

4. أنواع القصص الرقمية التعليمية:

يتفق كل من (Lambert., 2019, 4-8) ؛ (Robin, 2008, 223) على أن أنواع القصص الرقمية تتعدد ومنها:

- **قصص السير الذاتية Character Stories :** وهي القصص التي تدور حول شخص مهم وتوجد معان للعلاقات مع شخص آخر، أو دور كبير يلعبه شخص ما في حياتنا.
- **القصص التذكيرية Memorial Stories:** وهي تذكر أشخاص من الماضي، وترتبط القصة بإجابة المتعلم على الأسئلة التالية: كيف كانت علاقتك بهذا الشخص؟، كيف تصف هذا الشخص (المظهر الخارجي له)؟، هل هناك موقف يمكن أن يترجم شخصيته بشكل دقيق؟ ما الذي فعله هذا الشخص ليأسر تفكيرك؟.

- **قصص المغامرات Adventure Stories:** من أهم الأسباب التي تدفع الإنسان للسفر هو التخلص من روتين الحياة مما يساعد على إبداع ذكريات واضحة، والسفر والمغامرة عادة ما تكون دعوة للتحدي للعودة من هذه التجارب بمدرجات شخصية.
- **قصص الإنجاز Accomplishment Stories:** وهي دائماً ما تكون عن تحقيق هدف محدد مثل التخرج، الفوز في مباراة ويمتاز هذا النوع بالتركيب القصصي الكلاسيكي كما أنها تكون موثقة ومن السهل بناء قصة رقمية منها بالرد على التساؤلات التالية: ما هو الحدث (الوقت، المكان، الحادثة، أو سلسلة الحوادث)؟، ما علاقتك بالحدث؟، مع من اختبر هذا الحدث؟، هل هناك لحظة حاسمة في هذا الحدث؟.

5. تطوير القصص الرقمية التعليمية:

لتطوير قصة رقمية تعليمية هناك مجموعة من الخطوات التي ينبغي إتباعها والتي تتمثل في (Diblas & Paulina, 2013, 17)؛ (Barrett, 2009, 5)؛ (Hronova, 2011, 23-26):

- تحديد موضوع القصة الرقمية، والتي ينبغي أن تكون مرتبطة بمنهج دراسي لصف معين.
- صياغة الأهداف التعليمية للقصة الرقمية بصورة إجرائية.
- تحديد المحتوى التعليمي اللازم لتحقيق الأهداف السابق صياغتها.
- اختيار عنوان مناسب للقصة الرقمية التعليمية.
- صياغة سؤال مثير في بداية القصة الرقمية التعليمية.
- تجهيز المحتوى وتنظيمه، مع مراعاة أن يتراوح طول القطعة من المحتوى ما بين 120: 200 كلمة.
- تصميم خريطة القصة الرقمية التعليمية، وهي صفحة واحدة مخططة توضح كيفية اندماج المكونات الضرورية واللازمة للقصة الرقمية داخلها، وتساعد في تجميع الأفكار حول القصة.
- كتابة سيناريو نصي أولي للقصة الرقمية التعليمية.
- تصميم اللوحة القصصية، والتي هي سلسلة متتابعة من المربعات البسيطة (كلصق الأشكال والصور، أو الرسوم) المحددة بإطارات مفردة، والتي تقدم تمثيلاً لمحتوى القصة الرقمية التعليمية، حيث تحتوي على كل الأحداث المتضمنة داخل المحتوى مصورة في عدد من اللوحات وتتضمن كل لوحة من هذه اللوحات أحد الأحداث المرئية، بحيث تصف كل الصور الثابتة التي نريد استخدامها، وكذلك خط النص بكل لوحة، والفترة الزمنية لأي صورة في القصة والتأثيرات الصوتية الإضافية أو أي موسيقى أو تسجيلات صوتية.
- إعداد (التقاط أو جمع أو تحرير) الصور اللازمة للقصة الرقمية التعليمية.
- اختيار الموسيقى التصويرية والتأثيرات الصوتية المناسبة، وتسجيل السمعيات.
- استخدام اللغة بطريقة صحيحة من الناحية النحوية والإملائية والدلالية بحيث تحمل معاني صريحة للتعبير عما يراد توصيله للمتعلم.
- توضيح المعلومات بطريقة تتناسب مع خصائص المتعلمين.
- توظيف الموسيقى التصويرية لإضافة حالة من الترقب وجذب الانتباه.
- تطوير النسخة الأولى من القصة الرقمية التعليمية، حيث يتم تحميل السمعيات والصور والنصوص على برنامج التأليف، وإضافة الطابع القصصي والتأثيرات الخاصة والانتقالات المناسبة.
- إعداد برمجية القصة الرقمية التعليمية بحيث تعمل دون أخطاء أثناء التشغيل.
- تقييم النسخة الأولى من القصة الرقمية التعليمية تقييماً كلياً.
- إجراء التعديلات المطلوبة، وتطوير النسخة النهائية للقصة الرقمية التعليمية.

— نسخ القصة الرقمية نسخ متعددة.

ثانياً: التفكير الإبداعي:

1. مفهوم التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني وذا أهمية كبيرة في تقدم الإنسان المعاصر، فهو أحد أساليبه وأدواته الرئيسة في مواجهة المشكلات الحياتية الراهنة والتحديات المستقبلية. ومصطلح التفكير الإبداعي من المصطلحات العلمية التي اختلف بشأنها العلماء والباحثين، ولذا توجد تعريفات متعددة لهذا المصطلح أو كما يطلق عليه البعض التفكير المنتج أو التفكير التباعدى، وذلك نظراً لتنوع وتعدد الروى التي تناولت التفكير الإبداعي فمنها، من ينظر إليه على أنه العملية الإبداعية ذاتها (**Creative Process**) أي العملية العقلية التي تمر بعدة مراحل محددة ومتتابعة، تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحدس أو الإشراق الذي يحمل في طياته الحل المنتظر، ومنها من ينظر إليه على أنه الإنتاج الإبداعي (**Creative Product**) الذي يتسم بالجددة، والأصالة، والقيمة الاجتماعية، وعدم الشبوع، ومنها أيضاً من ينظر إليه من خلال العوامل العقلية أو السمات الشخصية للفرد (**Characteristics of Creative Person**)، وذلك لأن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله وتجريده والنظر إليه بمنأى عن شخصية صاحبه، فهناك علاقة تفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فشخصية المبدع تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منذ طفولته وحتى بلوغه، وكذلك على العوامل الجسمية والوراثية والظروف البيئية المحيطة به.

ويعرف (الدربى، 2009، ص 62) التفكير الإبداعي بأنه "أعمق أنماط التفكير نظراً لأنه لا يعتمد على الروتين العادى والطرق التقليدية فى التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه". كما يرى (زيتون، 2003، ص 62) أن التفكير الإبداعي هو: "تفكير توليدى للأفكار والمنتجات يتميز بالجددة والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب فى الأشياء وتقديم حلول جديدة (أصيلة) للمشكلات". كما يرى (أباطة، 2015، ص 119) أنه "عملية راقية تتمثل فى قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من البدائل أو الحلول أو الأفكار التى تتميز بالأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات وإعادة التنظيم والشعور بالاختلاف والتمرد على القديم واعتناق القيم الإيجابية". ويعرف الباحث التفكير الإبداعي فى هذا البحث بأنه: مقدرة طالب الصف الأول المتوسط على إنتاج استجابات تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، من خلال معالجة المعلومات والمفاهيم والمهارات اللغوية المتضمنة فى مقرر لغتي، ويقاس من خلال مقياس التفكير الإبداعي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أنه لا يوجد مفهوم واحد لمصطلح التفكير الإبداعي، حيث إن كل تعريف يركز على أحد جوانب التفكير الإبداعي، إلا أن هناك عناصر مشتركة بين هذه التعريفات، مثل التأكيد على أن:

- التفكير الإبداعي من أعمق أنماط التفكير وهو عملية عقلية تمر بمراحل متعددة.
- التفكير الإبداعي يرتبط بمجموعة من القدرات تكوّن المفهوم المتكامل للإبداع باعتباره مجالاً عقلياً متميزاً عن غيره.
- التفكير الإبداعي عبارة عن إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار جديدة غير مألوفة وإن كان لا يمنع أن يكون تكويناً جديداً لعناصر قديمة.
- التفكير الإبداعي هو نوع من طرق حل المشكلات.
- التفكير الإبداعي يقوم على التفكير التباعدى.
- هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل: حب الاستطلاع، التخيل، الاكتشاف، المرونة، الأصالة، الطلاقة، التحلي بروح المرح والدعابة.

2. مهارات التفكير الإبداعي:

القدرات الإبداعية موجودة لدى جميع الأفراد، ولكن توظيفها يختلف من فرد لآخر فى ضوء طبيعة الظروف الحياتية السائدة، ويمكن تنمية هذه القدرات عن طريق تعلم المهارات اللازمة لها، واستخدام الوسائل التي بدورها تمكن الفرد من توظيف هذه المهارات فى أنشطة الحياة

اليومية، وقد حدد علماء النفس والمختصين في مجال التفكير عدداً من المهارات التي ينضوى عليها التفكير الإبداعي، ومنها الطلاقة والمرونة والأصالة، وفي إطار البحث الحالي تم تناول هذه المهارات على النحو الآتي.

• **الطلاقة (Fluency):** يقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، ولذلك يتميز الشخص المبتكر بسهولة وسرعة وكمية إنتاج الأفكار التي يمكن أن يقترحها بالنسبة لموضوع معين، بشرط أن تكون هذه الأفكار مناسبة ومتسقة مع الموضوع محل التفكير. (زيتون، 2003، ص 64)

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة تتمثل في: الطلاقة اللفظية ويقصد بها السهولة في إنتاج كلمات تحت شروط تركيبية معينة، ولا يلعب عامل المعنى دوراً هاماً فيها. والطلاقة الفكرية وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية في فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو موقف معين. وكذلك الطلاقة التعبيرية ويقصد بها القدرة على صياغة الأفكار والتعبير عنها في عبارات مفيدة في ضوء موضوع معين. (عبد الجيد، 2004، ص 139) وبالتالي فإن القدرة على إنتاج الأفكار تختلف عن صياغة هذه الأفكار والتعبير عنها في كلمات أو صور مختلفة.

• **المرونة (Flexibility):** هي القدرة على تغيير اتجاه التفكير وتوليد أفكار متنوعة لحل مشكلة ما أو تغيير وجهة النظر نحو تلك المشكلة محل المعالجة والنظر إليها من زوايا مختلفة، وبذلك فالمرونة تعني قدرة الفرد على أن يسلك أكثر من مسلك للوصول إلى كافة الأفكار أو الاستجابات المحتملة. (زيتون، 2003، ص 63)

وتنقسم إلى نوعين الأول منهما هو المرونة التلقائية وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بالموقف. أما النوع الثاني فهو المرونة التكيفية وهي قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة المطروحة أو إعادة التفكير في هذه المشكلة من زوايا جديدة تسهّل في التوصل إلى الحلول الإبداعية.

• **الأصالة (Originality):** هي قدرة الفرد على التجديد والانفراد بالأفكار الجديدة في الموضوع المطروح، وبالتالي فإنها تتضمن الجانب الجديد أو التميز من خلال إنتاج الأفكار الجديدة، غير المألوفة وقليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. وتعد الأصالة أهم العوامل المكونة للتفكير الإبداعي، وذلك لأنها تعتمد على قيمة الأفكار وجديتها ونوعيتها.

وما سبق يتضح التفكير الإبداعي يتطلب وجود ثلاث قدرات أساسية هي الطلاقة والمرونة والأصالة وهذه القدرات الثلاث، أي الكمية والنوعية والتميز، ليست مطلقة بشكل عام، بل هي مرتبطة بطبيعة الأفراد المستهدفين أي أن مستوى هؤلاء الأفراد كمجموعة هو الذي يحدد مدى تعدد الأفكار أو تنوعها أو تميزها وليس مستوى المعلمين أو المجتمع، ولذلك فإن التفكير الإبداعي هو ما يعتبر إبداعاً بالنسبة للمتعلمين أنفسهم، وبالتالي فالمتعلم المبدع هو الذي يأتي بأفكار أكثر من زملائه ومختلفة عن أفكارهم أو جديدة عنها.

3. مراحل التفكير الإبداعي:

إن عملية التفكير الإبداعي لا تتم فجأة وإنما تمر بعدة مراحل تبدأ بالإعداد للوصول للفكرة الإبداعية أو الحل الإبداعي ثم مرحلة الكمون ثم مرحلة الإشراف وبعد ذلك تأتي مرحلة التحقق من تلك الفكرة أو ذاك الحل. (Roumégous, 2012, p.43).

ولتوضيح ذلك نتناول هذه المراحل كالآتي (كوجك، 2016، ص 51):

1. **مرحلة الإعداد (Preparation Stage):** هي المرحلة التي يتم فيها تحديد المشكلة والتفكير فيها من كافة جوانبها، وفي ضوئها يتم جمع المعلومات والبيانات وتسجيل الملاحظات اللازمة وتتطلب هذه المرحلة القيام بجهود موجهة لدراسة الأشياء والتعرف عليها وإمكانات البيئة والظروف المحيطة التي قد تكون لها تأثير على المشكلة.

2. **مرحلة الحضانة أو الكمون (Incubation Stage):** هي مرحلة ترتيب الأفكار ذهنياً وربطها بطبيعة المشكلة المطروحة، وتتميز هذه المرحلة بالجهد الشديد الذي يبذله الفرد؛ حيث تعمل قدراته الداخلية على استيعاب الموقف واسترجاع الخبرات الماضية المشابهة، والبحث عن علاقات أو ارتباطات جديدة تساعد على إيجاد الحلول غير التقليدية وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الحضانة أو الكمون لأنها تتم داخل عقل الفرد.

3. **مرحلة الإشراف (Illurnination stage):** وفي هذه المرحلة يصل الفرد إلى ذروة العملية الإبداعية؛ حيث يتوصل إلى الفكرة الإبداعية أو إلى الحل الجديد للمشكلة وقد تكون تفاصيل هذا الحل أو هذه الفكرة غير كاملة أو غامضة في هذه المرحلة، ولكنها

تبدو في جملتها واضحة ومرتبطة بالمشكلة المستهدفة. وبالتالي فإنها مرحلة التفكير الدقيق والحاسم، الذي ينتج عنه ميلاد الفكرة الجديدة أو الحل الإبداعي للمشكلة.

4. مرحلة التحقق (Verification stage): وهذه المرحلة هي مرحلة التجريب والاختبار للفكرة الجديدة أو الحل الإبداعي التي تم التوصل إليه في الخطوة السابقة، حيث تخضع هذه الفكرة أو الحل الذي توصل إليه الفرد إلى التحقق والتقييم، والمراجعة والتأكد من صحته وملائمته لحل المشكلة كحل إبداعي.

ومما سبق يتضح أن التفكير الإبداعي، عملية عقلية تمر بعدة مراحل حتى يتم الوصول إلى الفكرة الإبداعية أو الحل الإبداعي. وأنه برغم اختلاف مسميات المراحل التي تمر بها عملية التفكير الإبداعي، إلا أن ناتج هذه العملية لا بد وأن يتسم بالجدة والأصالة حتى يوصف بأنه إبداعي.

4. العوامل التي تؤثر في التفكير الإبداعي:

تتأثر عملية الإبداع إلى حد كبير بالحيط والبيئة التي يعيش فيها الفرد، فتتأثر، بالعادات والتقاليد، والقيم والمعتقدات، وفي هذا يقول السيد: قد يساعد السياق الاجتماعي على ظهور الإبداع، ويشجعه ويعمل على بقاءه، كما قد يعوق ظهوره ويمنع استمراره (خير الله، 1981، ص 71).

- **البيئة الثقافية:** العلاقة بين الإبداع والثقافة التي يعيش فيها الإنسان من الموضوعات التي أهتم بها كثير من العلماء، وأوضحت الدراسات أثر الثقافة على التفكير الإبداعي، فأشارت إلى وجود فروق في الأداء بين الأفراد الذي يعيشون في مجتمعات تختلف ثقافيا فيما بينها.

- **البيئة الأسرية:** تعد الأسرة اللبنة الأساسية الأولى في حياة الطفل، فعن طريقها يكتسب عاداته وتقاليده وقيمه ومعتقداته، ويتأثر بوالديه وإخوانه.

المدرسة: تساهم المدرسة في نشر المعرفة والثقافة، باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية، فهي المكان الذي يتلقى فيه التلاميذ الأنواع المختلفة من المعرفة والخبرات الجيدة، والتي تساعدهم في التغلب على المشكلات والصعوبات التي يواجهونها حاضرا ومستقبلا (الطيبي، 2007، ص 55).

- **الجماعة النفسية:** يحتاج المبدع في بداية الأمر إلى تقديم عمله إلى جماعة تعترف بهذا العمل وتقومه، وهذا يحقق له جواً من الأمن النفسي الذي يمكنه من الكشف عن جوانب الإبداع والابتكار (خير الله، 1981، ص 74).

- **العوامل السياسية:** إن النظم التي تحمي حقوق الإنسان وتضمن حريته، تمدد بالطمأنينة والاستقلال الذي ينعكس في أنواع نشاطه الأخرى، كما أن الظروف السياسية أو القومية قد تدفع إلى تعبئة الطاقات وتشجيع المبدعين في مختلف المجالات، وهناك دراسات تبين أن المجتمعات المتحضرة تولى قيمة أكبر لدوافع الإنجاز والتحصيل، وأن المجتمعات المتخلفة تضع قيمة أقل لدوافع الإنجاز، وقيمة أكبر لدوافع القوة.

وفيما يلي جدول (1) يبين مقارنة بين المؤسسات التي تعمل على تنمية الإبداع وتحفيز المبدعين والمؤسسات التي تعيق الإبداع (عبيدات وأبولسميد، 2007، 196-198):

جدول (1): مقارنة بين المؤسسات من حيث تشجيع وإعاقة الإبداع

المؤسسة	تشجيع الإبداع	إعاقة الإبداع
المجتمع	يسمح بحرية التفكير، ويشجع الفردية، والاختلاف والتنوع.	يقيّد حرية التفكير، ويشجع الروح الجماعية. ويرحب بالنمط الموحد
	يسعى إلى التجديد والتغيير بسلطة محدودة، كما يسمح بالتجريب	يحافظ على الأصالة ويهاجم التجديد بسلطة قاهرة. غير

المؤسسة	تشجيع الإبداع	إعاقة الإبداع
	والخطأ.	متساهلة
	يشجع التعاون والاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات وتوفر الأمن الفكري	يشجع المنافسة، وتفرض جوا من الرهبة.
الأسرة	تنق بأبنائها، وتحترم أفكارهم.	تعامل أبنائها على أنهم غير راشدين.
	تدرب أبنائها على المبادرة والاستقلال وإثارة الأسئلة.	توفر لأبنائها كل الإجابات التي يطلبونها.
	توفر موارد ثقافية متنوعة، وتمارس سلطة نزيهة وواعية	توفر موارد محدودة. بينما تمارس سلطة أبوية قاسية.
	توفر وقتًا كافيًا للحديث مع الأطفال. ويلقى الأفراد اهتمامًا كافيًا	تمارس حديث الوعظ والنهي. بينما تضع فيها الاهتمامات.
	مناهج واسعة وأنشطة حرة.	مناهج مقررة، وأنشطة معدة مسبقًا.
المدرسة	جو محفز على التساؤل والرغبة في الاكتشاف، مزود بالأنشطة والمواقف والأسئلة	حلول جاهزة، وإجابات معتمدة. وأسئلة لها إجابات محددة.
	معلمون يديرون الموقف ويسهلون التعلم. في جو من التعاون.	معلمون يخططون وينفذون ويعلمون ويفرضون. في جو من المنافسة.
	مدرسة متمركزة حول الطالب. بأساليب تقويم متنوعة، تدور حول التفكير	مدرسة متمركزة حول المناهج والامتحانات والمعلمين. بتقويم تقليدي.

6. كيفية تدريس مهارات التفكير الإبداعي:

تحتاج مهارات الإبداع لكيفية تدريس تنسجم مع خطواتها وأهدافها، واستخدام إجراءات تدريس تساهم في النتائج المطلوبة من تحقيق الأهداف وهو الإبداع، وتمثل مهارات الإبداع في:

1. مهارة الطلاقة: تتمثل أهميتها من كونها تساعد المتعلمين على الانتقال بسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار التي تتعلق بموضوع الدرس، وتحدد أهم خطواتها في اختيار الموضوع، وتسجيل الأفكار مع إثارة أفكار أخرى، وتقييم فاعلية ما تم تحقيقه، وما يمكن فعله بشكل مختلف.

وتقوم أهدافها في التدريس في: أن التلميذ سيكون بعد قيامه بالأنشطة ذات العلاقة بمهارة الطلاقة قادراً على أن يولد استجابات عديدة وجديدة وأن يقوم باختيار أفضل الأفكار لحل المشكلة (سعادة، 2013، ص 275).

وتقوم إجراءات تدريس مهارة الطلاقة، على:

تعريفها بشكل دقيق، ومناقشة أهميتها مع التلاميذ، خطواتها، اختيار الموضوع ثم توليد استجابات، ربط الموضوع بالخبرات السابقة، مراجعة الأفكار، حل الموقف، وترتبط بالمنهج المدرسي بتضمينها موضوعات كأن يطلب المعلم من التلاميذ وضع قائمة بالمأكولات على حسب حروفها الهجائية، قائمة تشمل الأشياء ذات اللون الأحمر مثل أذكر جميع الأشياء ذات اللون الأحمر في بيتك.

2. مهارة المرونة: ولها ثلاثة أشكال أو أنواع هي: المرونة التقائية، والمرونة التكميلية، وإعادة التعريف. وتتمثل أهمية تدريسها في: زيادة الخبرات، وزيادة الأنشطة الإبداعية، وتتمثل أهم خطوات تدريسها في: القيام بعملية جمع الاستجابات التي تمت بعد القيام بعملية العصف الذهني حول فكرة أو سؤال معين، ثم تصنيف الاستجابات، وتحديد أي منها يمكن استخدامه لحل المشكلة.

وتقوم إجراءات تدريسها على: تعريف مهارة المرونة وأهميتها، توليد أفكار حول الموضوع، تصنيف الأفكار وترميزها، استخدام الأفكار في حلول جديدة، وترتبط بالمنهج المدرسي عن طريق قائمة تم جمعها مثل: تشجيع التلاميذ على توليد الأفكار الخاصة بهم.

3. مهارة الأصالة: يكتسب تدريسها أهمية في كونها، ضرورة في تفكير التلاميذ بطريقة أصيلة، تساعد في البحث عن أفكار جديدة. وتتلخص خطواتها في: تحديد المفهوم أو الفكرة أو المشكلة ثم الإشارة إليه بالتوضيح أو التفصيل، وتوليد أفكار جديدة تدور حول المشكلة، تحديد خصائص أو صفات لتلك الأفكار، تطبيق العمليات الفكرية المكتسبة وتقييم مدى فعاليتها ومناقشة أهميتها. وتقوم إجراءات تدريسها على مجموعة من الإجراءات مثل: تحديد معنى الأصالة، ومناقشة أهميتها، تشجيع البحث عن أفكار جديدة، طرح حلول متنوعة والوصول إلى إجابات أصيلة، اختيار أكثر الأفكار أصالة، استخدام الخطوات في الوصول إلى أفكار أصيلة (جروان، 2015، ص 30).

4. مهارة حل المشكلات: تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو مشكلة. وترتبط أهميتها في التدريس بأنها تزود المتعلمين بعمل منظم لتحليل تفكيرهم في مواقف غير تقليدية لحل المشكلات، وتتلخص أهداف تدريسها في أن التلميذ سيكون بعد قيامه بالأنشطة ذات العلاقة بحل المشكلات، قادراً على أن يجدد المشكلة، وتقوم خطوات حل المشكلات على: تحليل المعلومات، بيان صدقها، طرح حلول مختلفة، اختيار استراتيجية مناسبة، حل المشكلة في ضوء الاستراتيجية التي تم اختيارها (علاونة، 2003، ص 121).

ثالثاً: علاقة التفكير الإبداعي باللغة العربية:

يعتبر تشومسكي وفيجوتسكي وغيرهم من الخبراء في مجال علم النفس اللغوي أن اللغة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير، وأنها مرتبطة بهذه العملية، التي يعتبرها بمنزلة الأدوات التي تصله بالعالم الخارجي، فهي تعبر عن وجهة نظره حول القضايا والمواقف، فإذا أراد شخص أن يقوم بعمل أو إنجاز ما فإنه يعبر عن خطة هذا الإنجاز بصورة ذهنية، ثم باللغة الشفوية، ثم باللغة المكتوبة. (عبد الهادي وآخرون، 2009، ص 130).

وأورد (الخطيب وآخرون، 1997، ص 61) أن الهدف من تعليم بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ليس لمجرد التدريب العضوي على النطق السليم وزيادة الحصيلة اللغوية فقط، بل تتعدى هذه المرحلة إلى مرحلة أوسع وهي تدريب الطالب على التفكير أثناء القراءة، والربط بين المسائل والتمييز بينها، وفي الكتابة تتعدى مسألة الخط والإملاء والنحو إلى مرحلة أعمق وهي تدريب الطلاب على التفكير أثناءها من خلال جمع الأفكار وحسن تداولها والاستنباط والاستقراء.

ويشير الخليفة (2014، ص 60): "أنّ اللغة تؤدي ثلاثة أهداف أساسية هي: الاتصال، والتفكير والتسجيل، ولهذا فهي مهمة للفرد؛ لأنها وسيلته للتعبير عن أفكاره". فعلاقة اللغة بالتفكير علاقة جدلية، أي لا يمكن الفصل بينهما بغض النظر عن أسبقية أحدهما فلا لغة دون تفكير ولا تفكير دون معلومات وأفكار لغوية، والتفكير بذلك هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرض لها الفرد، فاللغة ترتبط بالتفكير بشكل مباشر أو غير مباشر. (عبد الهادي وآخرون، 2009، ص 130).

ويطرح عاشور والحوامدة (2010، ص 43) عدداً من التساؤلات حول علاقة اللغة بالتفكير: "ما هي أدوات التفكير؟ ما هي المواد التي نتعامل بها؟ فاللغة والتفكير بينهما علاقة، ولكن أين تكمن هذه العلاقة؟ هل يعتمد أحدهما على الآخر أم يسيران معاً؟" ويمكن القول: أن هذه التساؤلات تؤكد الحالة الجدلية التي ترسم علاقة التفكير باللغة، وهي الحالة التي دفعت العلماء والمختصين إلى البحث والتقصي حول طبيعة هذه العلاقة التي ولدت عدداً من النظريات.

فاللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة لا تستطيع الفصل أو التفريق بينهما في بعض القضايا السيكلوجية اللغوية، فالتفكير يعني في بعض الأحيان التركيز والتأمل في طبيعة المواقف التي يتعرض لها الفرد مما يؤدي إلى تنظيم المعارف والأفكار، وإخراجها بشكل لغة واضحة ومحددة

حول طبيعة ذلك الموقف. وتعد اللغة والتفكير وسيلتين مترابطتين لتشكيل عملية الاتصال الاجتماعي الذي يؤدي إلى التفاهم بين الآخرين، ولذلك لا بد أن يكون هناك انسجام حتى تتم تلك العملية. (جوان، 2015، 236)

وترى خراشقة (2009، 56): "أن اللغة والتفكير يرتبطان معا برباط وثيق في النشاط العقلي، بحيث لا ينفصل أحدهما عن الآخر، وبدون اللغة لا يستطيع العقل أن يصل إلى المراتب العليا من الأفكار النظرية والمعاني الكلية التي هي من أخص وظائف العقل. فالتفكير هو جانب اللغة المثمر، وبالمقابل فاللغة مسئولة عن تشكيل الأفكار، بحيث تجعل جانب اللغة منها واقعًا وسلوكًا."

واللغة هي سبب رئيس في تطور الفكر كما أنها تشجع الإنسان على التفكير والإبداع، لأنها تنشئ الكثير من المعاني التي تعبر بمفردات جميلة عن خواطر الإنسان وأفكاره، وتكتسب اللغة أهمية أخرى للعلاقة الموجودة بينها وبين عمليات التفكير والنمو العقلي، حيث تدخل اللغة في كثير من عمليات التفكير، خاصة التفكير المجرد والتمييز بين المعاني، وكذلك في التعبير عن العمليات الفكرية التي يقوم بها الفرد ولا يدركها الآخرون إلا إذا عبر عنها لفظيًا. (طعيمة، وآخرون، 2009، 193).

وقد توصل عبد الهادي وآخرون (2009، ص 144) إلى ثلاثة تصنيفات تتشكل تحتها الآراء حول علاقة اللغة بالتفكير:

- **التصنيف الأول:** يرى أن اللغة هي الأساس في التفكير، وهذا يستند إلى العوامل البيئية، لاسيما أن اللغة تكتسب من البيئة.
 - **التصنيف الثاني:** يرى أن التفكير هو الذي أنتج اللغة، حيث يرجع ذلك لأسباب وراثية تتعلق بعملية التفكير.
 - **التصنيف الثالث:** هو رأي توفيقي يرى الجانبين متكاملين وكل منهما يؤثر في الآخر.
- ويلاحظ أن التصنيف التوافقي هو الأقرب للصواب؛ إذ لا يمكن للتفكير أن يتطور وينمو بمعزل عن اللغة سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مصورة، كذلك يمكن أن تتطور اللغة عند من لا يملك الحد الأدنى من التفكير.

ومما يؤكد ذلك ويدعمه ما أشار إليه إبراهيم (2005، ص 159): أنه "من المهم أن تقوم المدارس بدمج فنون اللغة في المنهج، على أساس أن اللغة تمثل أساسًا مهما في عملية التعلم والتفكير. وإذا حدث ذلك فإن الطالب سوف يستخدم كل فنون اللغة كوسيلة للتواصل الفعال، فينعكس أثر ذلك على حياته وحياته الآخرين."

فالإنسان حينما يفكر فهو يستخدم الألفاظ والكلمات والجمل والتراكيب اللغوية التي يستخدمها في كلامه وكتابته ويستمتع إليها من الآخرين؛ فاللغة هي أداة الفرد في الوصول إلى العمليات العقلية والمدرجات الكلية. وهنا يجدر التفريق بين اللغة كأداة للتعبير عن العمليات العقلية العليا والمدرجات الكلية، وبين اللغة كأداة للقيام بهذه العمليات. (مذكور، 2009، 35).

ويمكن القول إنَّ هناك ارتباطاً وثيقاً بين اللغة والتفكير؛ فاللغة هي الأداة التي يستخدمها الفرد في عملية التفكير، فالحروف والمصطلحات والمفردات والجمل تشكل مجموعة الأفكار والآراء والاتجاهات المعرفية لدى الأفراد. وبالمثل فإنَّ التفكير يعدّ ضرورياً للغة فهو يسبقها في جميع مجالات الحياة، ويعتبر أمراً ضرورياً لنمو اللغة. كما أنَّ التفكير واللغة غير منفصلين عن بعضهما. وبما أنَّ الارتباط بأفكار الآخرين يتم من خلال لغتهم، وإيصال الأفكار إليهم يتم عن طريق اللغة، فإنَّ هذا يؤكد ارتباط اللغة بالتفكير. (عبد الهادي وآخرون، 2009، ص 149).

ويستخلص من ذلك أن الآراء في مجملها تؤكد الارتباط الوثيق بين التفكير واللغة، وتأثير أحدهما في الآخر، وهذا يؤكد على أهمية الدراسات التي تعنى بتعليم التفكير من خلال مناهج اللغة العربية ومنها هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها:

1. تمثل القصص الرقمية أحد الطرق الفعالة في التعليم والتعلم .
2. تتعدد أنواع القصص الرقمية التعليمية ومنها قصص السير الذاتية، قصص التذكير، وقصص المغامرات، وقصص الإنجاز.

3. أن التفكير الإبداعي أعمق أنماط التفكير.
 4. تعدد المفاهيم المرتبطة بالتفكير الإبداعي فلا يوجد مفهوم واحد لمصطلح التفكير الإبداعي.
 5. تنوع مهارات التفكير الإبداعي والمتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة.
 6. أن التفكير الإبداعي لدى الطلاب يتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والأسرية والثقافية والسياسية.
 7. توجد علاقة كبرى بين التفكير واللغة العربية فاللغة والتفكير وجهان لعملة واحد لا يمكن الفصل بينهما.
- توصيات الدراسة:**

1. اهتمام المؤسسات التربوية بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
2. العمل على تنمية مهارات الطلاب من خلال تقديم العديد من الأنشطة التربوية التي تدعم التفكير الإبداعي.
3. توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الطلاب في العديد من المقررات.

المراجع

المراجع العربية:

1. أباطة، آمال عبد السميع (2015). التفوق العقلي والإبداع والموهبة. ط3، القاهرة: الأنجلو المصرية.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2005). المنهج التربوي وتعليم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
3. أبو جبين، عطا محمد (2007). "استراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية/تطبيقات عملية" ط 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
4. تويج، سليمان سليمان حسن. (2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج1، ع1، 38 - 51.
5. جروان، فتحي عبد الرحمن (2015)، تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط4، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.
6. حمزة، إيهاب محمد عبدالعظيم. (2014). أثر الاختلاف في نمط تقديم القصة الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع54، 321 - 368.
7. خراشقة، وفاء فخري (2009). بناء أنموذج لمعالجة النصوص الأدبية في ضوء الاتجاهات الحديثة: التكاملية والوظيفية والمهارية واختبار فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء اللغوي التحريري لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.
8. الخطيب، محمد شحات؛ والمهندس، أحمد عبد القادر؛ وأبو الخير، يحيى بن محمد؛ والضبيان، صالح بن موسى (1997). التفكير العلمي (لدى طالب التعليم العام في المملكة العربية السعودية الواقع والطموح). الرياض: مكتبة العبيكان.
9. الخليفة، حسن جعفر (2014). فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي - متوسط - ثانوي، ط3، الرياض: مكتبة الرشد.
10. خير الله، سيد (1981م)، بحوث نفسية وتربوية: اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، القاهرة: دار النهضة العربية.
11. الدريني، حسين عبد العزيز (2009). الإبداع وتنميته. في مراد وهبة (محرر)، الإبداع والتعليم العام. ط4، القاهرة: المركز القومي للبحوث والتنمية، 58-93.
12. زيتون، حسن حسين (2003). تعليم التفكير - رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.
13. زيتون، كمال عبد الحميد وعادل السعيد البنا (2001). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم، أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي، المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، 22 - 24 ديسمبر.
14. سعادة، جودت أحمد (2013). تدريس مهارات التفكير، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. السلطان، رجاء (2010) أثر استخدام أسلوب القصة المصورة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمادة التعبير التحريري (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية العربية المفتوحة، كوبنهاغن، الدنمارك.
16. طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون (2009). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. عمان: دار المسيرة.
17. الطيطي، محمد حمد (2007م). تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة.

18. عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد (2010). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
19. عبد الحميد، حسن بن أحمد (2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
20. عبدالكريم، أسماء عزيز. (2016). مهارات التفكير الإبداع لدى طلبة قسم اللغة العربية: دراسة مقارنة. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية: جامعة القادسية - كلية الآداب، مج19، ع2، 53 - 78.
21. عبدالهادي، نبيل؛ وأبو حشيش، عبد العزيز؛ وبسندي، خالد عبدالكريم (2009). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.
22. العرينان، هديل (2015). فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
23. عطية، مختار عبد الخالق عبداللاه. (2016) "فاعلية إستراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الإستماعي والدفاعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها." *الثقافة والتنمية - مصر* س16، ع100: 71 - 142.
24. علاونة، مهدي نبيل. (2003). أثر تعلم التربية الموسيقية في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
25. الغامدي، حمدان سعيد حمدان شرف، (2013). "فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الباحة.
26. فضل، صلاح. (2011). نظرية البنائية في النقد الأدبي، ط(5)، دار الأفق الجديدة: بيروت.
27. كوجك، كوثر حسين (2016). الإبداع في المناهج وطرق التدريس. في مراد وهبة (محرر). الإبداع والتعليم العام. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 42 - 57.
28. الملحم، إسماعيل (2003). "التجربة الإبداعية - دراسة في سيكولوجية الاتصال والإبداع" منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

المراجع الأجنبية:

1. Al Majali, Y. D. (2013). The impact of (5Es) learning cycle on the outcome and the development of creative thinking among students of seven grade in Arabic language course in al Qaser/Karak bridge. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 31-40.
2. AL-khayat, M. M. (2012). The Levels of Creative Thinking and Metacognitive Thinking Skills of Intermediate School in Jordan: Survey Study. *Canadian Social Science*, 8(4), 52-61.
3. Barrett, H.C.(2009). Digital Stories in E- Portfolios: Multiple Purposes and Tools. Retrieved Apr 20, 2021 from <http://electronicportfolios.org/digistory/purposesmac.html>
4. DeNatale, G.M.(2008). *Digital Storytelling Tips and Resources*. Boston: MA.
5. Diblas, N. & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: Poli cultura, A large Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), PP.1-19.
6. Hamzeh Moradi & Hefang Chen (2017). Digital Storytelling in Language Education, *Behav. Sci*, 147(9), pp1-9.

7. Hett, K.(2012). Technology Supported Literacy in the Classroom: Using Audio Books and Digital storytelling to Enhance Literacy Instruction. *Illinois Reading Council Journal*,40 (3). Pp 299-301.
8. Hronova, K.(2011). *Using Digital Storytelling in the English Language Classroom*. Bachelor Thesis. Masaryk University Brno: Faculty of Education .
9. Hronova, K.(2011). Using Digital Storytelling in the English Language Classroom. Bachelor Thesis. Masaryk University Brno: Faculty of Education.
10. Lambert, J. (2019) *The Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley Calif: Digital Diner Press,
11. Landry, B.& Guzdial, M.(2013). *Learning From Human Support: Information the Design of Personal Digital Story Authoring Tools*. Gvu Center, College of Computing,Georgia Institute of Technology.
12. Oahler, J.(2005,Dec/2006,Jan).The World of Digital Storytelling, *Educational Leadership*, 63 (4).PP. 44-47.
13. Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3),PP. 220-228.
14. Roumégous M. (2012). Didactique de la géographie Enjeux. Résistances, *Innovations*. Rennes: Presses de l'université de Rennes.
15. Ruzek ,J.(2020).*The Educational Uses of Digital Storytelling*. 3th edition Lethbridge College.
16. Salemi, M. L. (2010). *Utilizing Fluency, Flexibility, Originality, and Elaboration to Enhance Creativity and Vocabulary Use for Improving Reading Comprehension in Third through Sixth Grade Students (Unpublished doctoral dissertation)*. Union University, United States.
17. Shawareb, A.(2011). the Effects of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 38, (4), 213- 220.
18. Wang, A.Y. (2012). *Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing*. Thinking Skills and Creativity, 7 (1), 38-47.
19. Wang, Sh. & Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling, *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.
20. Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-127).

بحث رقم 25

فعالية استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة

عبدالله سالم حامد الزهراني

دكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس

كلية التربية

...

ملخص الدراسة

هدف البحث هو تحقيق فعالية استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تنمية مهارات المحصلة القرائية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق البحث على عينة تتألف من 70 طالبًا من الصف الثاني المتوسط في جدة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام استراتيجيات الاستكشاف ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وتم استخدام مجموعة من الأدوات والمواد في الدراسة، مثل قائمة مهارات المحصلة القرائية المناسبة للطلاب. تم اختبار هذه المهارات بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد استخدم الباحث عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية للوصول إلى نتائج البحث، مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل السهولة والصعوبة والاختبار التائي، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات الاستكشاف في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات المحصلة القرائية. وتشير النتائج إلى أن استراتيجيات الاستكشاف أثرت في تنمية مهارات المحصلة القرائية لدى الطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية. وبناءً على هذه النتائج، ويمكن القول إن استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تعليم القراءة للصفوف المتوسطة يساهم في زيادة دافعية الطلاب وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس. استنادًا إلى النتائج، أوصى البحث أنه من الضروري:

- استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تنمية المهارات القرائية في جميع مراحل التعليم.
- تضمين استراتيجيات التعلم الحديثة في المناهج والبرامج التعليمية لتعزيز المهارات التحصيلية .
- الاهتمام بتنوع الأنشطة والأساليب التعليمية لمراعاة الاختلافات الفردية بين الطلاب.
- اعتماد استراتيجيات الاستكشاف في تدريس القراءة للصفوف المتوسطة، نظرًا لفعاليتها المثبتة من خلال هذه الدراسة.

كلمات مفتاحية: .

Abstract

Key words: .

المقدمة:

تعتبر اللغة العربية أساسية في تواصل الأفراد مع بعضهم البعض، حيث تمكّنهم من فهم احتياجاتهم وتحقيق أهدافهم. إنها أداة للتعبير عن المشاعر وأداة للتفكير. ومن بين التحديات الرئيسية التي يواجهها الطلاب عند دخولهم المدرسة هي مهارتي القراءة والكتابة، حيث تعتبران أساسية للاندماج الناجح في المجال التعليمي (جباب، 2011)

تتضمن اللغة العربية العديد من المهارات الأساسية مثل القراءة، والكتابة، والإملاء، والخط، والتعبير، وغيرها، ومن يتقن تلك المهارات يصبح بليغاً في اللغة. ومع ذلك، هناك أساسيات يجب أن يكتسبها الفرد "منذ صغره ليكون قادراً على إتقان المهارات الأخرى وفهم العلوم الأخرى. هذه الأساسيات تتمثل في مهارتي القراءة والكتابة. يجب على الطفل اكتساب تلك المهارات منذ الصغر ليتمكن من متابعة تعليمه بنجاح وبجيا حياة طبيعية. يتم التركيز على تعليم مهارة القراءة في بداية تعليم الطفل الصغير، ثم يتعلم الكتابة تدريجياً في المراحل اللاحقة (بكر، 2015)

وُعِدَّ القراءة فناً من فنون اللغة، وهي أساسية لبناء النشاط اللغوي الشامل بما في ذلك الحديث والكتابة والاستماع. تساهم القراءة في بناء شخصية الفرد واكتساب المعرفة، وتعتبر أداة تعليمية أساسية في الحياة المدرسية. إذا استطاع الطالب السيطرة على مهارات القراءة، فإنه سيتمكن من التقدم في جميع جوانب التعلم. إن القراءة ليست مهمة فقط للفرد، بل هي أيضاً مهمة للمجتمع بشكل عام، حيث تساهم في الاطلاع على التراث الثقافي وتعزز التواصل الاجتماعي بين الأفراد. إنها تربط الإنسان بعالمه وتمكّنه من التواصل والتفاعل مع الآخرين (حرب، 2019)

ومن جانبه، يتفق التربويون على أن مفهوم القراءة ليس بسيطاً، فهو يتطلب القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها بشكل صحيح. إن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة، بل هي عملية معقدة تتضمن الفهم والربط والاستنتاج. ونتيجة لذلك، ازداد الاهتمام بالفهم كعنصر ضروري في عملية القراءة (جباب، 2011)

من خلال الكتابة، يتسنى للأفراد تسجيل خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم ومعلوماتهم. تعتبر الكتابة وسيلة لنقل الأفكار عبر العصور وللتواصل مع الأشخاص الذين يعيشون في نفس الزمان. كما تتجاوز الكتابة حدود الزمان والمكان، حيث تمكننا من استكشاف أفكار الأشخاص الذين يعيشون في أماكن أخرى. بحفظها لتراث الأجيال، تساهم الكتابة في بناء صرح الفكر والاستفادة من تجارب الآخرين وإثرائها (السلمي، 2015).

لذلك، يمكن القول إن اللغة العربية ومهارة القراءة تمثل أساساً هاماً في حياة الفرد وتعزز التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى دورها في اكتساب المعرفة. تعد عملية مهمة في التعليم، حيث تساهم في نقل الأفكار والتعبير عنها، وفهم أفكار الآخرين. إنها أحد الأبعاد الأساسية للمعرفة وتعزز مهارات اللغة الأخرى لدى الطلاب. يتعين على المعلم استخدام أحدث الوسائل والاستراتيجيات في تعليم الكتابة لتحقيق أفضل النتائج. (أبوديه، 2016)

ومهارات القراءة تعتبر مهمة في المرحلة المتوسطة، ويجب أن يتعلمها الطلاب في الوقت المناسب. فالتأخر في اكتساب هذه المهارات يؤثر سلباً على نمو الطالب العلمي وقد يسبب الإحباط والفشل. يجب على الطلاب أن يكتسبوا المهارات الأساسية لكي يتمكنوا من التقدم وفهم المعلومات الجديدة من المهم أن يتم تعليم القراءة بشكل شامل ومنهجي، مع التركيز على تنمية المفردات وقواعد النحو والتعبير السليم. ينبغي للمعلم استخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة وتقنيات تقييم فعالة لتطوير مهارات القراءة لدى الطلاب والقراءة الصحيحة تعد أحد العوامل الأساسية في التعليم، ويجب أن يتم تعليمها بشكل شامل ومنهجي لتطوير قدرات الطلاب في التعبير القراءة وفهم المعلومات. (اسماعيل، 2011)

وقد أدى انفجار المعرفة، ونموها المتسارع، إلى زيادة الاهتمام بعملية التعليم والتعلم التي تحدث داخل المؤسسات التعليمية؛ لاستثمار القدرات الذهنية لدى الطلبة باعتبارهم أساس التقدم، وهذا يستدعي التفكير أكثر بطرائق التدريس وإيجاد خيارات وبدائل مختلفة تتناسب ومتطلبات العصر، وحاجات المجتمع، حيث أنه من الممكن ألا تناسب طرائق التدريس الاعتيادية الطلبة، لكونها أغفلت ميولهم

واحتياجاتهم، والفروق الفردية فيما بينهم، لذلك أصبحت العملية التعليمية مملّة بعيدة عن المتعة. وحتى تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة، وتناسب مع قدراتهم، واحتياجاتهم، وميولهم وتطلعاتهم المستقبلية، كان لزاماً على المعلم معرفة طرائق التدريس واستراتيجيات التعليم الحديثة المتنوعة وقدرته على استخدامها؛ كي تساعده في معرفة الظروف المناسبة للتطبيق، لتغدو هذه الطرائق فعالة ومثيرة لدافعية الطلبة للتعلم والإبداع (مرعي والحيلة، 2016).

وقد احتلت طريقة التعلم بالاكشاف في الآونة الأخيرة مكانة كبيرة عند المعلمين، تماشيًا مع الثورة التي حدثت في المناهج التربوية، صاحبها نداء من التربويين المطورين لهذه المناهج باستخدام طرق الاكتشاف، حيث أن التعلم الأفضل وفقًا لروسو والجشثالت وبياجيه، يتأتى عن طريق التفاعل مع الموقف واكتشاف المفاهيم والمبادئ، والحصول على المعرفة من تفاعله النشط مع المؤثرات التي يتعرض لها (إشتية، 2001).

استراتيجية التعلم بالاكشاف هي عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزنة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل. كما أنها التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة، حيث يمكن للطلاب تخمين أو تكوين فرضية أو أن يجد حقيقة رياضية باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام الملاحظة والاستكمال أو أي طريقة أخرى. وبصورة أدق، هي محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه (هزيم، 2011).

وطريقة التعلم بالاكشاف حسب نظرية برونر يحدث عندما تقدم المادة التعليمية للطلاب بشكل ناقص غير مكتمل ويقوم المدرس بتشجيعهم على تنظيمها وإكمالها وكذلك اكتشاف العلاقات القائمة بين المعلومات التي تتضمنها المادة التعليمية. ويذهب البعض إلى تعريف الاكتشاف بأنه معالجة المتعلم للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة، والعنصر المهم في هذه العملية هو أن يؤدي المكتشف دورًا نشطًا في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليها، والتعلم بالاكشاف له مزايا تتيح للمدرسين أن يساعدوا المتعلمين على أن يبحثوا عن المعلومات بأنفسهم وبالتالي تصبح المعرفة أكثر قابلية للفهم وأسهل في التذكر. فالمعرفة التي يتم اكتشافها بالخبرة الشخصية تكون معرفة خاصة جدًا وتبقى لفترة أطول، وتكون هذه المعرفة أكثر قابلية للانتقال إلى مواقف أخرى، أي أنها تكتسب مكانة أهم في العقل (الهاشمي والدليمي، 2008).

ومن أجل جعل عملية التعليم شيقة وممتعة للطلاب وتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم وميولهم وتطلعاتهم المستقبلية، يجب على المعلم أن يكون على دراية بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم الحديثة المتنوعة وأن يكون قادرًا على استخدامها. يجب على المعلم أن يتعلم كيفية توظيف هذه الطرائق بشكل فعال ومثير لدافعية الطلاب للتعلم والإبداع واستخدام طريقة التعلم بالاكشاف أصبح شائعًا في الآونة الأخيرة، حيث تسمح هذه الاستراتيجية للطلاب بالتفاعل المباشر مع المادة التعليمية والاكتشاف والتعلم من خلال التجارب العملية. يعتبر هذا النهج أكثر فعالية في تشجيع المتعلمين على التفكير النقدي وتنمية قدراتهم في حل المشكلات وتطوير مهاراتهم الذاتية. (إشتية، 2001)

وبشكل عام، يمكن القول إن التعلم بالاكشاف يساعد الطلاب على بناء المعرفة العميقة والفهم الشامل للموضوعات التعليمية. ومن خلال تفاعلهم النشط مع المواد التعليمية واستكشافهم للمفاهيم والعلاقات يتم تعزيز دافعية التعلم والتحفيز الذاتي لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساهم التعلم بالاكشاف في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعية، وتعزيز القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات الذكية.

ولتحقيق هذه الأهداف، ينبغي على المعلم تقديم المادة التعليمية بطريقة غير مكتملة وناقصة، وتشجيع الطلاب على استكشاف المفاهيم والمعلومات المتاحة لديهم، وتوفير الفرص للتفاعل والتعاون مع زملائهم. يجب أن يتم توفير بيئة تعليمية تشجع على الاكتشاف والتجربة، وتسمح للطلاب بالتعلم من خلال الخطأ والمحاولة والتجريب بالإضافة إلى طريقة التعلم بالاكشاف، يمكن للمعلم أن يستخدم أيضًا استراتيجيات تعليمية أخرى مثل التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشاريع والتعلم باللعب والتعلم النشط. هذه الاستراتيجيات تعزز

التفاعل والمشاركة الفعالة للطلاب في عملية التعلم، وتعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية والتعاونية.

باختصار، يجب أن يكون لدى المعلم معرفة بالطرائق والاستراتيجيات التعليمية الحديثة وقدرة على توظيفها بشكل فعال في العملية التعليمية. ينبغي توفير بيئة تعليمية محفزة وتشجيعية تتيح للطلاب التفاعل والاكتشاف، وتعزز قدراتهم ومهاراتهم التعليمية والاجتماعية. بذلك، يمكن تحقيق تجربة تعليمية ممتعة وشيقة يجب على المعلم أن يكون مبدعاً في اختيار وتصميم الأنشطة والمواد التعليمية. يمكن للمعلم أن يستخدم وسائل متعددة مثل العروض التقديمية التفاعلية، والألعاب التعليمية، والفيديوهات التعليمية، والمشاريع العملية. يجب أن تتناسب هذه الوسائل مع طبيعة المادة التعليمية واحتياجات الطلاب (هزيم، 2011).

الإحساس بالمشكلة :

بحكم عمل الباحث معلماً للغة العربية على مدار (23) عاماً في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فقد لاحظ أن ظاهرة الضعف في مهارات القراءة منتشرة في المؤسسات التعليمية المختلفة ويشكو كثير من المعلمين والموجهين من ضعف الطلاب في اللغة العربية، ويتحدثون عن كثرة الأخطاء القرائية في طلاب المرحلة المتوسطة، وأنهم يخرجون منها دون أن يصبحوا قادرين على القراءة السليمة الصحيحة.

مشكلة الدراسة:

يوجد العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية القراءة في عملية التعلم والتحصيل العلمي. واستشهدت بدراسات سابقة مثل (حبيب الله، 2000؛ الحاج خليل، 2004؛ الهاشمي، 2003) التي أظهرت أن القراءة تلعب دوراً محورياً في تنمية مهارات اللغة وتحصيل الطلاب. وأشارت دراسات أخرى لـ (إسماعيل، 2011؛ السلمي، 2015) إلى أن القراءة تُعتبر المهارة الأهم لتعلم اللغة وتلعب دوراً أساسياً في تحصيل الطلاب الأكاديمي وتعلم اللغة بشكل مستقل.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي، تمت ملاحظة تعدد الدراسات التي تناولت ضعف مهارات القراءة وسبل علاجها. وقد أشارت دراسات سابقة مثل (الشخري، 2009). محمود، 2012؛ عبد الحميد، 2002) إلى وجود نسبة كبيرة من طلاب المرحلة المتوسطة يعانون صعوبات في مهارات اللغة العربية، وتختلف هذه الصعوبات من طالب إلى آخر. وتؤكدت الدراسة المذكورة لـ (الرقيب، 2010) من وجود ضعف في مهارة القراءة لدى التلاميذ، وتباينت أسبابه ونسبته من طالب إلى آخر. بغرض رفع المستوى التحصيلي لديهم في القراءة وعلاج الضعف فيها. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في إجابة للسؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام استراتيجية الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى دراسة المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على الآتي:

ما فعالية استخدام استراتيجية الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

التعرف على فعالية استخدام استراتيجية الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدينة

جدة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين اثنين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: ويمكن تلخيص تلك الأهمية على النحو الآتي:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من العناية التي أولتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم، والذي يحقق أهداف رؤية

المملكة العربية السعودية (2030) التي تؤكد على "تطوير التعليم العام وتوجيه باستخدام التقنيات الحديثة والمناسبة في التعليم المناسبة، بما يخدم تطوير المواهب وبناء الشخصية.

تتناول مجالاً تقل فيه البحوث العلمية المهتمة باستخدام استراتيجية الاكتشاف في تدريس اللغة العربية، حيث إنه وعلى حد علم الباحث فإن الغالبية من الدراسات تركز على استخدام هذه الاستراتيجية كمدخل لتدريس العلوم، ولهذا سيقوم الباحث بسد الفجوة الموجودة في الدراسات السابقة في هذا المجال خاصة في المملكة العربية السعودية.

تثري الأدب التربوي العربي المتعلق بكل من المحصلة القرائية واستراتيجية الاكتشاف .

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمكن تقسيم الأهمية التطبيقية للدراسة وفقاً للجهات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي يمكن أن تستفيد من نتائجها في المستقبل، وهي على النحو الآتي:

تخدم الدراسة الحالية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تحقيق الهدف الاستراتيجي لبرنامج التحول الوطني المتمثل في تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقييم وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، حيث إنها تقدم نموذجاً لتطبيق إحدى استراتيجيات التدريس لرفع مهارات القراءة ولتحسين مستوى التحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية مخططي المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة حيث إنها تقدم دليل لتطبيق خطوات استراتيجية الاكتشاف لتدريس اللغة العربية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة، وبالتالي يمكن إكمال هذا الدليل أو إعادة تصميمه ليشمل المقرر ككل.

قد تكون نتائج الدراسة مفتاحاً لتدريب المعلمين والمعلمات وفق استراتيجية الاكتشاف ومدخل من مداخل تطوير المحتوى وطرق التدريس

من الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المشرفين التربويين ومديري المدارس، في تصميم بعض البرامج العلاجية لبعض الطلاب المتأخرين دراسياً في مادة اللغة العربية اعتماداً على تطبيق خطوات استراتيجية الاكتشاف لتدريس اللغة العربية.

قد تفيد هذه الدراسة الطلاب في المقام الأول بتقديم دليلاً على كيفية تنمية التحصيل القرائي عبر استخدام طريقة الاستكشاف، كما يمكن أن تفيد الباحثين من خلال تقديم تجربة عملية على تطبيق استراتيجية الاستكشاف في تدريس اللغة العربية لطلاب الصف الثاني المتوسط. "

فروض الدراسة:

ستحاول الدراسة التحقق من صدق الفروض التالية:

يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) بين درجات طلاب المجموعة الضابطة ودرجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستكشاف في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات القراءة من مقرر اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) في درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستكشاف بين التطبيقين (القبلي/البعدي) للاختبار التحصيلي لمهارات القراءة من مقرر اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، لصالح التطبيق البعدي.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف أهم مصطلحات الدراسة:

فعالية (Effectiveness)

هي "القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقاً، أو هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن" (علي، 2000: 45).

كما عرّفها (ماهر 2000: 42) بأنها: "القدرة على تحقيق الأهداف وتنفيذ الأعمال والمهام المطلوبة".

وتُعرّف الفعالية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: قدرة الطالب التي يمكن أن يحدثها تطبيق خطوات استراتيجية الاستكشاف لتدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل القرائي وتنمية الطلاقة الكتابية لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.

استراتيجية الاستكشاف:

تعرف بأنها "تدريس مفهوم أو قاعدة تتضمن اكتشاف الطالب لهذا المفهوم والقاعدة، ويتم بطريقة استقرائية إذ تقدم مجموعة أمثلة ينطبق عليها المفهوم ومجموعة أخرى لا ينطبق عليه المفهوم ومن خلال الاستقراء يكتشف الطالب المفهوم أو القاعدة المراد تعلمها" (العزاوي، 2009: 156).

ويعرفها الحموري (2017، 249) بأنها "طريقة تدريس تعتمد على جمع المعلومات من قبل الطلبة كمجموعات ومن مصادر متعددة، تتضمن مجموعة من المهام توظف في تدريس اللغة العربية بغرض تنمية التحصيل القرائي وتنمية الطلاقة الكتابية، وتتضمن إعادة صياغة الموقف التعليمي على شكل أنشطة استكشافية، ويزود المعلم المتعلم المشكلة دون الطريقة ودون النتائج.

وتُعرّف استراتيجية الاستكشاف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: طريقة تعتمد على جمع المعلومات من قبل الطلبة كمجموعات ومن مصادر متعددة، تتضمن مجموعة من المهام توظف في الموقف التعليمي، وتتضمن إعادة صياغة الموقف التعليمي على شكل أنشطة استكشافية. ويزود المعلم المتعلم المشكلة دون الطريقة ودون النتائج.

الخصلة القرائية:

"يرى كل من شحاتة والنجار (2003، 232) "أن الخصلة القرائية هو "عملية تفكير متعددة الأبعاد (تفاعل بين القارئ والنص والسياق) وهي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة".

"ويعرفه عبد الباري (2010، 38) بأنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

وتُعرّف الخصلة القرائية إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها طالب الصف الثاني المتوسط للتفاعل مع موضوعات القراءة المقررة عليهم مستخدمين خبراتهم السابقة لاستنتاج المعنى المتضمن في الموضوعات ويستدل على الخصلة القرائية من خلال الإجابات على أسئلة الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية الاستكشاف:

دراسة أزي ومسلم (2017) بعنوان "تطبيق مدخل التعلم التعاوني بأسلوب الاستكشاف الجماعي لترقية قدرة الطالبات على فهم المقروء بمعهد جملا عمل بيد جايا "

هدفت هذه لترقية قدرة الطالبات على فهم المقروء من خلال تطبيق استراتيجية الاكتشاف، وذلك بغرض تمكين المتعلمين من اكتشاف المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة، وأن يتعرفوا على معاني المفردات من معاني السياق، وأن يدركن فهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك عالققات المعنى. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وأجريت على عينة من (23) طالبة من طالبات الصف الأول، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي، وخلصت الدراسة إلى أن استجابة الطالبات لتعليم القراءة بأسلوب الاستكشاف ممتازة وذلك من الدلالات الإحصائية التي توصلت إليها الباحثتان سواء من الاختبار القبلي والبعدي أو من البيانات الأخرى.

دراسة الحموري (2017) بعنوان "أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاكتشاف التعاوني الموجه وبيان أثره في مهارات التفكير فوق المعرفي والإنجاز الرقمي لفعالية إطاحة المطرقة لدى طلاب الجامعة الأردنية"

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاكتشاف التعاوني الموجه وأثره في تحسين مهارات التفكير فوق المعرفي والإنجاز الرقمي لفعالية إطاحة المطرقة، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2013 - 2014) تم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، بواقع (15) طالباً لكل مجموعة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي لملاءمته طبيعة هذه الدراسة ولجمع البيانات تم تصميم مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي بما يتناسب مع فعالية إطاحة المطرقة، والإنجاز الرقمي لفعالية إطاحة المطرقة بما يتوافق مع القانون الدولي في القياس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على تحسين مهارات تفكير ما وراء المعرفة والإنجاز الرقمي لفعالية إطاحة المطرقة لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة (استراتيجية الاكتشاف التعاوني الموجه مقارنة بالطريقة الاعتيادية).

دراسة أبو الطيب وحسين (2013) بعنوان "أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5-6) سنوات"

هدفت الدراسة للتعرف على أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5-6) سنوات، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (36) طفلاً، وتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين، الأولى مجموعة تجريبية مكونة من (18) طفلاً، استخدمت أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه، والثانية مجموعة ضابطة (18) طفلاً استخدمت أسلوب التدريس التقليدي، تم التدريس بواقع ثلاث حصص في الأسبوع وبزمن (60) دقيقة ولمدة (6) أسابيع وتم استخدام اختبارات السباحة ومقياس التفكير الابتكاري لمنسي (1996)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه ساهم في تحسين التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5-6) سنوات.

دراسة الحموري (2013) بعنوان "بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان أثره على تحسين المهارات الحياتية ومهارات التفكير الإبداعي وتحسين مستوى الأداء الفني لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية"

هدفت هذه الدراسة لبناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان أثره في تحسين المهارات الحياتية ومهارات التفكير الإبداعي وتحسين مستوى الأداء لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2013)، تم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، بواقع (20) طالباً لكل مجموعة، واستخدم المنهج شبه التجريبي لملاءمته طبيعة هذه الدراسة والقوى، ولجمع البيانات تم تصميم مقياس للمهارات الحياتية وآخر لقياس مهارات التفكير الإبداعي يتناسب مع فعاليات ألعاب القوى، واعتماد استمارة خاصة لقياس تحسن الأداء على فعاليات ألعاب القوى قيد الدراسة بعد تحليل المهارات الحركية إلى مراحل وتقييمها من قبل الخبراء وللإجابة عن أسئلة الدراسة، جاءت النتائج على النحو الآتي: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على تحسين المهارات الحياتية ومهارات التفكير الإبداعي وتحسين مستوى الأداء لفعاليات ألعاب القوى (الوثب الطويل، دفع الجلة، عدو التتابع، قذف القرص) لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة عبد القادر (2012) بعنوان "أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة"

هدفت للتعرف على أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وأجريت على عينة مكونة من (76) طالبة من مدرسة العائشية، قسمت إلى مجموعتين، إحداهم تجريبية دراسة بطريقة الاكتشاف الموجه والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: فروق ذو دلالة إحصائية في التفكير

فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة ارتباطاً بين التحصيل الدراسي والتفكير فوق المعرفي.

المحور الثاني: دراسات تناولت المحصلة القرائية :

دراسة الوتار (2019) بعنوان "التحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الكويت"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الكويت، اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة (76707) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة القراءة للمستوى الحرفي عند مستوى $0.05 \leq \alpha$. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة القراءة للمستوى الحرفي والاستنتاجي والتقييمي والإبداعي تعزى لمتغير الصف الدراسي عند مستوى الدلالة $0.05 \leq \alpha$. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على مستويات الاستيعاب في الصفوف الدراسية.

دراسة إسماعيل وفرج (2019) بعنوان "تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في تربية بغداد الرصافة للعام الدراسي (2015/2014) وبلغت عينة البحث (20) مشرفاً ومشرفة ونسبة (100%) من مجتمع البحث. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبيان كأداة رئيسية للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أن ما نسبته 17% من طلاب المرحلة المتوسطة يعانون من تدني مستوى القراءة والكتابة، وكانت أبرز أسباب تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، والتأسيس الضعيف للطلاب في المرحلة المتوسطة، وقلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية، وندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل الطلاب ومشاركاتهم.

دراسة العزة (2019) بعنوان "أثر طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية فهم المقروء في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني بمدرسة موزة بنت محمد الابتدائية للبنات"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية فهم المقروء في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني بمدرسة موزة بنت محمد الابتدائية للبنات، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بالعينة الواحدة، وأجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (48) طالبة من طالبات الصف الأول، وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة المباشرة القبليّة للطالبات في حصص القراءة، وورقة العمل المعدة من قبل المعلمة بعد دروس القراءة والتي تقيس مهارة فهم المقروء، المقابلة مع معلمات المسار الأدبي، ومع مديرة المدرسة حول جدوى طريقة الاستقصاء الموجه في تدريس القراءة في مادة اللغة العربية، ومقابلة مع أولياء الأمور من خلال استدعائهم لحضور درس قراءة ومشاركتهم العملية التعليمية وتم استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في الحصة الدراسية. وأظهرت النتائج أن استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في تدريس القراءة وخاصة في مهارة الفهم القرائي لاقت استحساناً وتأييداً من المعلمين، وعبر استطلاع الرأي من قبل المنسقة والمعلمات، بينما أشارت نتائج الطالبات في مهارة الفهم القرائي في التطبيقات الأسبوعية لما بعد اختبار منتصف الفصل الدراسي الأول إلى تحسن ملموس عنها في التطبيقات الأسبوعية قبل اختبار منتصف الفصل الدراسي الأول، كما أشارت نتائج الطالبات في مهارة القراءة في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول إلى تحسن واضح عنها في اختبار منتصف الفصل الدراسي الأول.

دراسة وليامز (Williams, 2001) بعنوان "استراتيجية عملية للنص تعمل على تحسين فهم القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم" والتي هدفت لتقصي أسباب ضعف أداء الطلاب في مهارات الفهم القرائي، هل هي راجعة لعدم كفاءة المعلم أم عدم مناسبة المنهج وطرق التدريس، وتوصلت إلى أن الذين يكون أدائهم منخفضاً على اختبارات الفهم قد لا تكون لديهم مشكلات تعليمية، ولكن قد يكون ذلك الانخفاض من نتائج ضعف نظام التعليم، مما جعلها تؤكد على كفاءة المعلم والمواد التعليمية وطرق التدريس في تعليم القراءة

فالتلميذ الذي يظهر عجزاً في فهم وعلاقة السبب بالنتيجة، والاستنتاج والاستدلال قد يكون عجزه راجعاً إلى عدم تلقيه أسلوباً تعليمياً يهتم بهذه المهارات ويحتاج إلى برنامج للتنمية فقط.

دراسة نشواني (2000) بعنوان "أثر الاكتشاف الموجه على اكتساب بعض المفاهيم اللغوية"

هدفت إلى معرفة أثر الاكتشاف الموجه في اكتساب بعض المفاهيم اللغوية والرياضية وانتقادها لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالأردن وطبقت الدراسة على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبتين) وأخرى ضابطة فالأولى تدرس المفاهيم الرياضية بالاكتشاف والثانية تدرس المفاهيم اللغوية بالاكتشاف أما الضابطة تدرس بالطريقة المتبعة بالمدارس الإعدادية بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة نمو المفاهيم اللغوية والرياضية لدى أفراد المجموعة التجريبية بدرجة تفوق المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية الاكتشاف الموجه في تنمية المفاهيم اللغوية والرياضية.

منهج الدراسة:

سيتم استخدام المنهج الشبه التجريبي بغرض تحديد أثر فاعلية استراتيجية الاستكشاف لتدريس اللغة العربية على تنمية المحصلة القرائية لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وقد تم اختيار المنهج الشبه تجريبي باعتباره أكثر مناهج البحث ملائمة لطبيعة المشكلة، حيث سيقوم الباحث بإجراء اختبار قبلي لقياس مستوى المحصلة القرائية لطلاب الصف الثاني، ومن ثم سيتم تطبيق خطوات استراتيجية الاستكشاف لتدريس اللغة العربية على العينة التجريبية للدراسة، ومن ثم إجراء الاختبار البعدي لمعرفة مدى التطور لدى الطلاب.

جدول التصميم التجريبي للدراسة

الاختبار التحصيلي (القراءة) بعدي	طريقة التدريس	الاختبار التحصيلي (القراءة) قبلي	المجموعة
✓	استخدام استراتيجية الاكتشاف لتدريس اللغة العربية للصف الثاني المتوسط	✓	التجريبية
✓	الطريقة العادية (التقليدية)	✓	الضابطة

مجتمع الدراسة:

سيتمكون مجتمع الدراسة من طلاب المدارس بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة، خلال العام الدراسي (1443-1444هـ) والذين سيتم تحديد أعدادهم وفقاً لإحصائيات مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة.
عينة الدراسة:

ستتكون عينة الدراسة من (70) طالباً في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وسيتم تقسيمهم إلى مجموعتين، هما:

مجموعة ضابطة: تتكون من (35) طالب.

مجموعة تجريبية: تتكون من (35) طالب.

وسيتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية، وذلك وفق الخطوات التالية.

حصر مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة، واختيار أحدها عشوائياً. وكان المكتب الذي وقع عليه الاختيار هو مكتب تعليم شرق جدة.

حصر المدارس المتوسطة في مكتب التعليم الذي تم اختياره عشوائياً، واختيار مدرستين عشوائياً. وقد وقع الاختيار على كل من مدرسة الشروق المتوسطة، ومدرسة ابن الهيثم المتوسطة.

اختيار فصول الصف الثاني المتوسط في المدرستين اللتين وقع عليهما الاختيار أحدهما للمجموعة التجريبية والآخر للمجموعة الضابطة والجدول يوضح توزيع عينة البحث.

المجموعة	الفصل	العدد
التجريبية	2/متوسط	35 طالب
الضابطة	2/متوسط	35 طالب
المجموع		70 طالب

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: سوف تركز هذه الدراسة على مناقشة فعالية استخدام استراتيجية الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

الحدود البشرية: ستطبق هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: ستجرى هذه الدراسة بمدينة جدة التابعة لمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية

الحدود الزمنية: سيتم تطبيق الدراسة بحول الله تعالى خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1444هـ

أدوات الدراسة:

ستستخدم الدراسة الحالية الأدوات التالية:

(1) دليل المعلم لتطبيق خطوات استراتيجية الاستكشاف لتدريس اللغة العربية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

يقدم دليل المعلم التوجيهات والارشادات؛ في كيفية تطبيق استراتيجية الاستكشاف لتدريس اللغة العربية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.

أهداف الدليل

تنظيم وتحسين العمل في العملية التعليمية.

توضيح الإجراءات والخطوات الواجب اتباعها لتطبيق استراتيجية الاستكشاف في التدريس.

تحديد الأهداف العامة، والأهداف الإجرائية السلوكية المراد تحقيقها من دراسة الوحدة،

وصياغتها بشكل سليم.

زيادة نشاط وإيجابية الطالب في العملية التعليمية.

تحديد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المناسبة لكل موضوع.

اقترح أنشطة تعليمية وتجارب تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وتحديد المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذها.

وضع أساليب تقويم مناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف السلوكية المراد تحقيقها.

توضيح خطة تنفيذ دروس الوحدة المختارة وفق استراتيجية الاستكشاف.

(2) قائمة بمهارات القراءة المتضمنة في الوحدة المقترح تنفيذها في التجربة من مقرر اللغة العربية للصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.

الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد المهارات المتضمنة بالوحدة ليتم تنفيذها حسب استراتيجية الاكتشاف، ومن ثم تدريسها

للطلاب، وكذلك لبناء اختبار مهارات القراءة التحصيلي بناء عليها، حتى يتم قياس دور استخدام الاستراتيجية في تنمية هذه المهارات بنهاية التجربة.

(3) اختبار تحصيلي لمهارات القراءة.

اختبارات التحصيل هي "إجراء منظم لقياس التغيرات التي حدثت لدى الطلبة بعد مرورهم في خبرات تعليمية محددة" (العدوان

والحوامدة، 2017، 198)، وتعد أنسب أدوات التقويم؛ لتقويم نتائج تعلم الطلاب المعرفية (هاشم والخليفة، 2017)، "وأهمها في

الحصول على بيانات تشير إلى فعالية منظومة التدريس التي تبعها المعلم، أو يدرس وفقاً لها كما يمكن من خلالها الحكم على بيئة التعلم في

مختلف أبعادها" (العدوان والحوامدة، 2017، 198).

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة إلى قياس تحصيل الطلاب تحصيلي لمهارات القراءة؛ الواردة في الوحدة المختارة من مقرر اللغة العربية للصف الثاني المتوسط.

أدوات البحث :

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاختبار قبل تطبيقه تم عرضة على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس وقد بلغ عددهم (5) وذلك للحكم على مدى صلاحيتها وصدق مفرداتها وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وأيضاً لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية، ومناسبة فقرات الاختبار لمستوي الطلبة، وتمثيله لمهارات المحصلة القرائية، وتم التعديل بناء على ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون في برنامج الحزم الاحصائية المستخدم في العلوم الاجتماعية "spss" بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات قائمة المهارات بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة كما موضح بالجدول التالي:

جدول قيم معاملات ارتباط اختبار المحصلة القرائية

الفهم والاستيعاب		المعرفة والتذكر		التفاعلية		الطلاقة		التخيل والابداع	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	.426*	1	.556**	1	.505**	1	.406*	1	.484**
2	.636**	2	.408*	2	.410*	2	.467**	2	.670**
3	.499**	3	.556**	3	.509**	3	.705**	3	.578**
4	.362*	4	.654**	4	.694**	4	.429*	4	.533**
5	.476**	5	.451**	5	.374*	5	.620**	5	.535**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط مهارات المحصلة القرائية بالدرجة الكلية لكل مهارة تراوحت ما بين (0.362) (0.705) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية.

ثانياً: الثبات:

لقد تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية، وفي نفس الظروف بعد 15 يوماً من التطبيق الأول، وحساب قيمة ألفا كرو نباخ التي بلغت (0.778) لاختبار قياس المحصلة القرائية، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبارات.

اجراءات تكافؤ العينة التجريبية والضابطة:

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الدلالة
المحصلة القرائية	التجريبية	2.88	0.28	0.409	-0.830	غير دالة
	الضابطة	2.83	0.28			

جدول يبين تجانس أفراد العينة التجريبية والضابطة في مهارات الاختبار التحصيلي

تشير بيانات الجدول السابق أن قيمة (ت) تراوحت ما بين (0.830) عند مستوي دلالة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين.

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى فعالية استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ، حيث سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف المذكور وبمحت مشكلة الدراسة المتمثلة والعمل على وجود فعالية استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تنمية المحصلة القرائية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة بالشكل الذي يعمل على تلبية احتياجات الطلبة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، ومن أجل فحص مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها فقد تم استخدام المنهج الشبه التجريبي، كما عمل الباحث على إعداد اختبار المحصلة القرائية ويتكون من خمس مهارات وهي كالتالي: في اللغة العربية المهارة الأولى: الفهم والاستيعاب والمهارة الثانية: المعرفة والتذكر والمهارة الثالثة: التفاعلية والمهارة الرابعة: الطلاقة والمهارة الخامسة: التخيل والإبداع تكونت من 25 فقرة موزعة

وقد أعطى الباحث في موضوعه أهمية قصوى للتعليم الذي يجب توفيره للطلاب لاستخدام استراتيجيات الاستكشاف وتنمية مهارات المحصلة القرائية ، من خلال اقتراح استراتيجيات تعليمية قائمة، وتهدف إلى تحفيز الذاكرة وتجربة الاحتفاظ بها، ولتطوير مهارات القراءة ، من خلال المراجعة المستمرة والمصححات، وكانت النتائج أن جميع الطلاب، باستثناء أقلية منهم، تحسنوا في مهارات القراءة .

التوصيات:

- العناية بتطوير المهارات القرائية في اللغة العربية.
- العناية بتدريب المعلم وتأهيله، من خلال النشرات التعليمية، والدورات التدريبية، لتبصيرهم بأسس تدريس المهارات القرائية .
- إعداد دراسات تجريبية على طرائق واستراتيجيات أخرى تركز على تنمية المهارات القرائية .
- استخدام استراتيجيات الاستكشاف في تنمية المهارات القرائية في جميع مراحل التعليم.
- ضرورة تضمين مناهج وبرامج للاستراتيجيات الحديثة للتعلم والتي تسهم بدورها في تنمية المهارات .
- ضرورة الاهتمام بتنوع الأنشطة والأساليب التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- اعتماد استراتيجيات الاستكشاف في تدريس القراءة للصفوف المتوسطة لأنها استراتيجية أثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم، معتز أحمد؛ وبلعوي، برهان غمر (2007). فن التدريس وطرائقه العامة، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
2. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم (2003) لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، بيروت: دار الكتب العلمية.
3. أبو الطيب، محمد وحسين، على (2013) أثر التدريس بالاكشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5-6) سنوات، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، المجلد (27)، الإصدار (3)، 502 - 540.
4. الأسطل، أحمد رشاد مصطفى (2010) مستوى المهارات القرائية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة: فلسطين.
5. إسماعيل، وليد عبد الرحمن وفرج، علاء حسين (2019) تدني وضعف القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد، مجلة مداد الآداب، العدد الخاص بالمؤتمرات (2018 - 2019).
6. الباسري، سحر جبار داود والكنعاني، عبد الواحد محمود محمد والكناني، حسن كامل رسن (2013) استراتيجية الاكتشاف الموجه وأثرها في مهارات التواصل الرياضي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (36) ص 269 - 289.
7. البجة، عبد الفتاح (2002) تعليم الأطفال المهارات القرائية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
8. البجة، عبد الفتاح (2005) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط4. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
9. البصيص، حاتم حسين (2011) تنمية مهارات القراءة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
10. جابر، وليد احمد (2005). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها التربوية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
11. جاد، محمد لطفي (2003) فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والعشرون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 1-46.
12. جباب، علي حسن اسعد (2011) صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1، ص (1-34)
13. الحاج خليل، محمد (2004) التعلم السريع: كيف تقرأ سريعاً وتفهم جيداً، لبنان، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
14. حافظ، وحيد (2008) فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (Kw-1) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (74)، 153 - 227.
15. حبيب الله، محمد (2000) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، دار عمار، الأردن.
16. حرب، مها أحمد راشد (2019) أثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في إكساب مهارة القراءة والاحتفاظ المعرفي لدى طلبة الروضة في لواء الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
17. الحمداني، أحمد محمد أحمد عنتر (2016) أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تدريس مادة مهارات الاتصال في التحصيل الصف العاشر الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المرق: الاردن.
18. الحموري، وليد يوسف الصالح (2013) بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاستقصاء التعاوني الموجه وبيان أثره على تحسين المهارات الحياتية ومهارات التفكير الإبداعي وتحسين مستوى الأداء الفني لدى الطلبة الدارسين لمناهج ألعاب القوى في الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه منشور، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
19. الحموري، وليد يوسف الصالح (2017) أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاكتشاف التعاوني الموجه وبيان أثره في

- مهارات التفكير فوق المعرفي والإنجاز الرقمي لفعالية إطاحة المطرقة لدى طلاب الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد (2) العدد (44) 245 - 262.
20. الحموري، وليد يوسف الصالح (2017) أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الاكتشاف التعاوني الموجه وبيان أثره في مهارات التفكير فوق المعرفي والإنجاز الرقمي لفعالية إطاحة المطرقة لدى طلاب الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 44، العدد 2، 245 - 262.
21. الحيلواني، ياسر (2003) تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
22. الدليمي، طه علي، والواتلي، سعاد عبد الكريم (2005) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، عمان: دار الكتب الحديثة.
23. الزند، وليد خضر (2004) التصميم التعليمي الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية دراسات وبحوث عربية وعالمية، ط 1، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
24. السفاسفة، عبد الرحمن (2012) طرائق تدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
25. سلام، علي عبد العظيم (2004) استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص، مجلة التربية، العدد الثالث والعشرون بعد المئة، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، 184 - 220.
26. سلطان، صفاء عبد العزيز (2006) أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية، حلوان: مصر.
27. السلمي، حميد بن مطيع الله (2015) أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية وعلى تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة
28. الشباطات، محمود مزعل محمود (2007) طرق تدريس التربية الإسلامية، القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.
29. الشجيري، ياسر خلف رشيد والفهداوي، مناف جبير محمد (2013) أثر استراتيجية تنال القمر في فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية، العدد الثالث. 367 - 415.
30. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط (1)، مصر: الدار اللبنانية للنشر والتوزيع.
31. شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية 1، مصر: الدار اللبنانية للنشر والتوزيع.
32. الشخري، سوسن (2009) أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
33. الشخري، سوسن (2009) أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
34. الشربيني، فوزي عبد السلام (2010). رؤية جديدة في طرق واستراتيجيات التدريس، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
35. الصائغي، جمعة بن ناصر بن خميس (2006). أثر تدريس التربية الإسلامية بطريقة الاستكشاف الموجه على التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
36. طاهر، علوي عبد الله (2010) تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
37. الظاهري، يحيى بن حميد ونصر، حسن أحمد محمود (2011) أثر برنامج متعدد الوسائط في مادة الفيزياء مبني على استراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه على التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، قسم تقنيات التعليم،

كلية التربية بمجدة جامعة الملك عبد العزيز.

38. عاشور، راتب والمقدادي، محمد (2005) المهارات القرائية ، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

39. عبد الباري، ماهر شعبان (2010) استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

40. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (2002) برنامج علاجي للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد16، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية، جامعة عين شمس.

41. عبد الخالق، مختار (2006) فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية، المنيا: مصر.

42. عبد القادر، خالد (2012) أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 26(9)، 2132 - 2160.

43. عبد الله، محمد فندي (2017) أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، عالم الكتب الحديث، الأردن.

44. عبد الهاشمي، عبد الرحمن؛ وصومان، احمد إبراهيم؛ والخطيب، محمد ابراهيم، فخري، فايزة محمد، والمواجدة، بكر سميح (2010) استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الاسلامية، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

45. عبد المجيد نشواني (2000) أثر الاكتشاف الموجه على اكتساب بعض المفاهيم اللغوية والرياضية وانتقالها لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

46. العبيدي، هاني ابراهيم شريف، والدليمي، طه علي حسين؛ وأبوزر، جمال حسن مصطفى (2006) استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، إريد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

47. العديقي، ياسين (2009) فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

48. العزة، نائلة يوسف عبد الله (2019) أثر طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية فهم المقروء في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني بمدرسة موزة بنت محمد الابتدائية للبنات، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد التاسع عشر، شهر (12).

49. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (1986)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، القاهرة: دار الريان للتراث.

50. عصر، حسني عبد الباري (2000) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية، ط(2)، مركز الاسكندرية للكتاب: مصر.

51. العمادي، جيهان (2008) أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين.

52. العمري، عمر محمد حسين (2017) أثر استراتيجية الاستكشاف في التحصيل القرائي وتحسين مهارات التفكير العكسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء: الأردن

53. العمودي، هالة سعيد أحمد باقادر (2003)، فعالية استخدام طريقة البحث والاستقصاء في تدريس التجارب المعملية لمادة الكيمياء الحيوية على التحصيل الدراسي بكلية التربية بمكة المكرمة، رسالة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

54. عيد، أيمن عيد (2007) معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس

- الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، (72)، 15 - 61.
55. العيسوي، جمال (2005) أسلوب القدر الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية لدولة الإمارات، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
56. الغامدي، بثينة عبد الله سعيد (2009) فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (3) العدد (4): السعودية.
57. القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي (2004) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج1: سلسلة الذخائر، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
58. لافي، سعيد عبد الله (2006) القراءة وتنمية التفكير، مصر: عالم الكتب.
59. محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (2010) استراتيجيات التدريس والتعلم، العين: دار الكتاب الجامعي.
60. محمد، صفاء أحمد (2009) التعليم بالاستكشاف والمفاهيم العلمية، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
61. محمود، سعاد جابر (2012) بناء دليل لأفضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها وتجريبها لتحسين أداء معلمات اللغة العربية المبتدئات بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسوان: مصر.
62. محمود، عبد الرازق مختار (2019) أثر استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية المجلد (2) العدد (3)، 215 - 275.
63. مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2016) طرائق التدريس العامة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
64. مسلم، بحري وأزلي، نورا (2017) تطبيق مدخل التعلم التعاوني بأسلوب الاستكشاف الجماعي لتزقية قدرة الطالبات على فهم المقرء بمعهد جملا عمل بيد جايا، مجلة لساننا، المجلد السابع، العدد الأول يناير.
65. المصري، هالة إسماعيل (2017) فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
66. نبهان، يحيى محمد (2008) الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
67. نصر، مها سلامة (2014) فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تنمية مهارتي القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
68. الهاشمي، عبد الرحمن عبد والدليمي، طه علي حسين (2008) استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق، عمان.
69. هزيم، أنية ماهر أحمد (2011) أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية في التحصيل والتذكر وانتقال أثر التعلم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
70. الوتار، نوري يوسف (2019) التحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الكويت، مدجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، المجلد (29) العدد (5) 99-127.
71. أبو لبدة، رامي (2009). فاعلية النمط الاكتشافي في إكتساب مهارات عمليات التعلم لدى طلبة الصف الثامن الاساس بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة
72. أحمد، حازم وويس، صاحب (2013). أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطالبات، سر من رأى، 28 (8) ، 1 - 38 .
73. بن يوسف، أمال ((2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بوزريعة، البليدة.

74. الجليلي، لعان مصطفى (2011). التحصيل الدراسي (ط1). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
75. الحربي، طلال سعد (2003). منهج الهندسة في رياضيات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بين مراحل بياجيه ومستويات فنان هيل، المجلة التربوية، 18 (69)، 81-119.
76. الحسن، رياض عبد الرحمن (2017). أثر استخدام برمجية للتعليم بالاكتشاف الموجه في تدريس مقرر الحاسب الآلي على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، السعودية: رسالة الخليج العربي 38 (145)، 15 - 31.
77. الخيري، عبده علي محمود (2007). فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف الموجه على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
78. دمعس، مصطفى نمر (2008). استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة (ط1). عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
79. الرزوق، فايز غازي أحمد (2017). أثر استخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه في القدرة على حل المسألة الرياضية وخفض قلق الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
80. زيتون، عايش محمود (1999). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
81. السلطاني، عبد المحسن (2002) اساليب تدريس الرياضيات . عمان، مؤسسة الوراق
82. الشايب، خالد (2017). علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطلاب التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصد مرياح، الجزائر.
83. عبد الحميد، علي (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية والتربية. (ط1). بيروت: مكتبة حسين العصرية.
84. العبيدي، عبد الله أحمد والدليمي هناء رجب حسن (2004). دلالات صدق وثبات اختبار دانيلز دراسة على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بغداد، مجلة كلية التربية الأساسية، (17)، 369 - 388.
85. علي، محمد السيد (2000). مصطلحات في المناهج وطرائق التدريس. (ط2). مصر: جامعة المنصورة.
86. فايد، علاء حسين علي (2001). أثر استخدام ثلاث استراتيجيات لتقييم الواجبات البيتية على التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة الإحصاء في الرياضيات للمدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
87. الفتلاوي، فاضل عبد العباس عطا الله (2017). أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تحصيل مادة الرياضيات وبقاء أثر التعلم عند طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة الكوفة، كلية التربية الإسلامية، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإسلامية، (21)، 419-462.
88. زيتون، عايش (1994): أساليب تدريس العلوم (الطبعة الأولى)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
89. رواشدة، إبراهيم (2003): أساليب تدريس العلوم والرياضيات لمرحلة رياض الأطفال والأساسية الدنيا (الطبعة الأولى)، إربد، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.
90. هويدي، زيد (2000): التعلم بالاكتشاف، دراسات تربوية، العدد (1)، العين، الإمارات.
91. حليلة بنت محمد الزدجالية، وهدي بنت إبراهيم الوهيبي، استخدام استراتيجيات الاكتشاف في تدريس الدراسات الاجتماعية، صفحة 12-13. بتصرف.
92. جامعة الملك سعود كلية المعلمين، استراتيجيات التعلم بالاكتشاف، صفحة 2-3. بتصرف.
93. سحر عبده، التعلم بالاكتشاف، صفحة 7-8. بتصرف.
94. هيئة التحرير. "التعلم بالاكتشاف." مجلة التطوير التربوي: وزارة التربية والتعليم س 6، ع 37 (2007): 63.

95. إبراهيم، مجدي عزيز (1992). الأصول التربوية لعلمية التدريس، مكتبة الانجلو المصرية 1992
96. مهدي، إبراهيم (2000). التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الامل للنشر والتوزيع، الأردن،
97. النجدي، احمد (2003). طرق وأساليب واستراتيجيات في تدريس العلوم، دار الفكر العربي الطبعة الأولى القاهرة،
98. التميمي مهدي حسين (2007). مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط،
99. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، دط،
100. شحاتة، حسن تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المصدرة اللبنانية، لبنان، بدون سنة نشر
101. جاسم، هاشم (1420). المناهج وطرائق التدريس، جامعة الاحقاف، حضرموت .
102. طه على حسين واخرون (2005). اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، جامعة بغداد سنة
103. معروف، نايف محمود (1993). خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، لبنان 1993
104. الهاشمي، توفيق (1983). الموجه العملي للمدرس في اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت
105. عليان، احمد فؤاد (1413). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم، الرياض.

المراجع الأجنبية:

1. Snow, Catherine E. (2002). **Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension**. The Office of Education Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education.
2. Llewellyn, Douglas (2005). **Teaching High School Science Through Inquiry**. California: Corwin Press.
2. Snow, Catherine E. (2002). **Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension**. The Office of Education Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education.
3. Williams, journal (2001) **strategic process of text improving reading comprehension of student with learning disabilities**, clearinghouse on disabilities and Gifted Education, Arlington. VA.
- Nixon, R. (2012). **Teaching narrative writing using comics: Delainey and Rasmussen**, the Creators of "Betty", share their composing strategies as rich literacy resources for elementary teachers. Literacy, 46 (2),81-93

بحث رقم 25

تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في المؤسسات التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة

ميساء عبدالله راشد

دكتوراه في الفلسفة التربوية (أصول التربية)

إشراف: الاستاذ المشارك الدكتور ايمان مبروك قطب / الاستاذ المشارك الدكتور ايمن عايد محمد ممدوح

...

ملخص الدراسة

يعتبر الإنسان من العناصر الاجتماعية ذات الجوانب المختلفة التي تتأثر بتغيرات المجتمع المختلفة، ويجب على العاملين في مجال التعليم أن يدركوا أن الأفراد يختلفون في ميولهم وقدراتهم وغيرها. لأن هذه إحدى المهارات التي ينطوي عليها السلوك الإنساني. فالمدرس والمشرّف التربوي يحدد أنماط سلوكه ولأن سلوك الإنسان هو نتيجة التفاعل مع احتياجات الإنسان وأهدافه، وخاصة تلك التي تشرح وتكشف أفكاره وآرائه ومفاهيمه واتجاهاته، وكذلك فإن السلوك الإنساني يمثل الفرص المتاحة للأفراد وما يريدون. وهذا النوع من التحليل للسلوك الإنساني مفيد لأنه يعبر عن المعوقات التي قد تواجه إدارة المؤسسة التعليمية، وفي هذا البحث اعتمدت الباحثة منهج مختلط يجمع بين المنهج الكمي الذي يتم إجراؤه على شكل استبيان والمنهج النوعي المعتمد على المقابلات الشخصية، وشمل هذين النوعين من الدراسات أداة البحث. تهدف هذه الدراسة إلى: إظهار مدى تأثير السلوك الإنساني على الإنتاجية التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة. كما يوضح إمكانية توضيح دور المؤسسات التعليمية الإماراتية في تحسين جودة العمل في قطاع التعليم ودور المؤسسات التعليمية (المدارس) في ضمان ظروف عمل آمنة لموظفيها، و معرفة تأثير المكافآت المادية والمعنوية التي تقدمها إدارة المؤسسة التربوية في تحقيق الرضا الوظيفي وأهمية هذه العملية في تعزيز الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات التربوية، كما ان هذه الدراسة تعتبر بحث تطبيقي حول أثر السلوك الإنساني على العديد من مجموعات العاملين في المجال التربوي ويستهدف تأثيرها في المقام الأول المسؤولين عن الطلاب الذين لديهم الفرصة لمتابعة التعليم العالي ودور السلوك الإنساني في تحقيق المخرجات التعليمية. يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المزجي، حيث يصف البحث من الناحية النظرية والكمية السلوك الإنساني وأثره في الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات التربوية في إمارة دبي ويتناول بعض أعضاء هيئة التدريس في الوسط التعليمي، ويتم إجراء البحث من خلال أداة (الاستبيان) والمقابلات الشخصية المبينة على الأسئلة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هو أن السلوك الإنساني له تأثير كبير على أداء المعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتشير هذه الدراسة إلى ضرورة أن يخصص لكل مدرسة قسم خاص مسؤول عن مراقبة السلوك الإنساني في المؤسسات التعليمية.

الكلمات الدالة: السلوك الإنساني- التعليم - الأداء الوظيفي- الدافعية- العاطفة.

مقدمة البحث

يعبر السلوك الإنساني عن درجة العلاقة والترابط بين الأفراد، وبالإشارة إلى الأفراد العاملين في الوسط التعليمي الإماراتي فإن أهمية ضبط السلوك الإنساني تظهر أن هذا السلوك الإنساني يظهر في الأثر الذي يتركه على المجتمع. في القيام بالأعمال الإدارية في إحدى المؤسسات، مجال تنفيذ العمل الإداري ومدى تأثيره على تنفيذ العمل (الشنوقي، 2015) يعتمد على التعليقات حول تنفيذ الإجراءات ذات الصلة مع مجموعة منفصلة من الأشخاص العاملين من الضروري فهم السلوك الإنساني ويحدد أثر السلوك الإنساني على الإدارة ومستوى نجاحها (محمد بن إبراهيم السكيّتي، 2019م).

يعتبر الإنسان من العناصر الاجتماعية ذات الجوانب المختلفة التي تتأثر بالتغيرات المختلفة في المجتمع، وتجدر الإشارة إلى أن الأشخاص المعنيين بالتعليم يختلفون عن بعضهم البعض من حيث القدرات والمهارات وغيرها. المهارات التي تحدد أنماط السلوك (حسن، 2019)، متطلبات محددة، احتياجات تفسر وتصوغ الأفكار والآراء والمفاهيم والاتجاهات التي يتميز بها السلوك الإنساني، وأن السلوك الإنساني هو نتيجة التفاعل بين إنسان وآخر، الفترة التي يعيش فيها الإنسان فترة معينة من الزمن لوجود هدف ما. وكذلك الفرص المتاحة للشخص وما الذي يعمل عليه الشخص. وهذا النوع من التحليل مفيد لأنه يمثل العقبات التي قد تواجه الإداريين في المؤسسات التعليمية. نحن قادرون على استيعاب المستويات التنظيمية المختلفة لإعداد المناصب المناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة من قبل الإدارة. ولكن ما يحدد مستوى نجاح الإدارة هو فهم الناس لهذه المواقف والظروف، وكيف تتناسب الفرص التي تقدمها مع بعضها البعض.

بالإضافة إلى ما تفرضه عليهم من التزامات (الصَّبَاب ، 2017 م ، ص 16) وَكَمَا أَنَّ إِشْتِدَادَ تَنَافُسِ الْمُنْظَّمَاتِ فِي ظِلِّ الْكَثِيرِ مِنَ التَّحْدِيَّاتِ الَّتِي تُوَجِّهُهَا الْجَمْعِيَّاتُ ، أَدَّى إِلَى زِيَادَةِ الظُّرُوفِ التَّنْظِيمِيَّةِ الْحَيْطَةِ تَعْقِيدًا مِنْ حَيْثُ الْمَهَامُ وَالْوَظَائِفُ ، مِمَّا دَفَعَ بِالْمُنْظَّمَاتِ الْمَعَاوِرَةِ إِلَى التَّرْكِيزِ عَلَى إِدَارَةِ أُصُولِهَا الْمَعْنَوِيَّةِ كاستجابة حتمية مِنْهَا لِمَا آلتَ إِلَيْهِ تِلْكَ الظُّرُوفُ ، فَظَهَرَتْ الْحَاجَةُ لِتَطْوِيرِ وَإِثْرَاءِ وَدَعْمِ الْقُدْرَاتِ الْبَشَرِيَّةِ كَتَخْطِيطِ أَوْ كاستراتيجيةٍ لِلْخُرُوجِ مِنَ الْأَزْمَاتِ ، وَتَصَبَّحَ دِرَاسَةُ الْعَوَامِلِ الَّتِي لَهَا تَأْثِيرٌ عَلَى سُلُوكِهِمُ الْوُظَيْفِيِّ ضَرْوَةً لِمَدِيرِي الْمَوَارِدِ الْبَشَرِيَّةِ (السالم، 2017).

حَيْثُ يَتَأَثَّرُ أَدَاءُ هَؤُلَاءِ الْمُوظَّفِينَ بِالْمَوَاقِفِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْوَظِيفَةِ مِثْلُ الرِّضَا ، وَالْقِيَادَةِ ، وَالِاتِّزَامِ ، بِالْعَمَلِ ، وَالْمُشَارَكَةِ الْوُظَيْفِيَّةِ . وَأَدَاءُ الْمُوظَّفِ هُوَ مُحْصَلَةُ الْإِتِّزَامِ وَالْمُشَارَكَةِ نَحْوَ مُنْظَمَتِهِمْ وَقِيَمَتِهَا .

كَمَا أَنَّ الْمَكُونِ الْأَسَاسِيَّ فِي السُّلُوكِ الْإِنْسَانِيِّ هُوَ الْمَهَارَاتُ وَالْإِمْكَانِيَّاتُ وَالْقُدْرَاتُ وَتَوَجَّهَ السُّلُوكِيَّاتُ وَالطَّاقَاتُ الْفَرْدِيَّةُ الَّتِي تَمَكَّنُ الْأَفْرَادَ مِنْ خَلْقِ أَدَاءٍ وَظِيفِيٍّ لَاتِقٍ يُقَدِّمُ فِي مَكَانِ الْعَمَلِ حَيْثُ يَلْعَبُ دَوْرُ السُّلُوكِ الْإِنْسَانِيِّ الْإِيجَابِيِّ دَوْرًا كَبِيرًا فِي تَطْوِيرِ الْمَوَارِدِ الْبَشَرِيَّةِ وَزِيَادَةِ إِنتَاجِيَّتِهَا وَيَهْتَمُّ بِلِ وَبِرْكَزٍ عَلَى دِرَاسَةِ الْمُتَغَيَّرَاتِ النَّفْسِيَّةِ الَّتِي تُسَاهِمُ فِي تَحْسِينِ جَوْدَةِ الْأَدَاءِ الْوُظَيْفِيِّ وَهَذَا يُصْبِحُ لِلْسُّلُوكِ الْإِنْسَانِيِّ مِنْ أَهَمِّ الْعَوَامِلِ الَّتِي تُؤَثِّرُ عَلَى الْفَرْدِ بِوَصْفِهَا عَوَامِلَ تَرْتَبِطُ بِالْجَوَانِبِ السُّلُوكِيَّةِ وَالنَّفْسِيَّةِ وَمِنْ الضَّرُورِيِّ الْاهْتِمَامِ بِتَطْوِيرِهِ لِرَفْعِ أَدَاءِ وَإِنْجَازِ الْفَرْدِ فِي الْعَمَلِ وَالسَّعْيِ الدَّائِمِ لِتَحْقِيقِ أَهْدَافِ الْمَوْسَّسَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ وَيَرْجِعُ الْمَخُورُ إِلَيْهِمْ فِي الْاهْتِمَامِ بِدِرَاسَةِ السُّلُوكِ الْإِنْسَانِيِّ إِلَى ضَرْوَةِ الْوَعْيِ التَّامِّ وَالْإِلْمَامِ بِخَطُورَةِ الْمَشَاكِلِ الْإِنْسَانِيَّةِ

وإدراك أهمية دراسة وتفسير هذه المشاكل وضرورة إيجاد الحلول المناسبة لعلاجها وتوافر مجموعة الخبرات والمعلومات عن السلوك الإنساني يساعد في حل أغلب المشاكل في بيئة العمل لكن أحياناً لا يتم الحصول على القدر الكافي من الفهم والمعلومات لحقيقة السلوك الإنساني وهذا من الأدلة على استمرار وجود مشاكل العمل الإنسانية .

مشكلة البحث

نتج من الخبرة الشخصية في المؤسسات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة لمدة 22 سنة كذلك من خلال الجولات والاستطلاعات التربوية إضافة إلى ذلك الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث المهتمة في هذا المجال وأيضاً الملاحظة في حضور ومتابعة المؤتمرات والندوات العلمية والتطويرية في مجال التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة حيث تم ملاحظة ما يلي : تأثير هذا السلوك على العاملين في المؤسسات التعليمية وزيادة أو انخفاض الإنتاج حسب هذا السلوك ؛ لذا يجب معرفة مدى العلاقة التي تربط بين هذا السلوك وتأثيره على أداء الموظفين في المؤسسات التعليمية بدولة الإمارات ؛ وكذلك معرفة هل هذا السلوك الإنساني السائد يؤدي إلى زيادة أداء الموظفين في المؤسسات التعليمية بدولة الإمارات كون السلوك الإنساني له دور أساسي في تغيير أداء العاملين في المؤسسات التعليمية وعلمنا معرفة هل هذا السلوك الإنساني يؤدي إلى انخفاض أداء الموظفين في المؤسسات التعليمية ولا بد من إلقاء الضوء على جوانب الأداء للموظفين في المؤسسات التعليمية بدولة الإمارات .

كما وأكدت بعض الدراسات السابقة على كيفية تأثير أبعاد السلوك وعلاقته الوثيقة في الأداء الوظيفي الأمر الذي يتطلب أن يكون القادة والمديرون متمكنين حتى يستطيعوا التفاعل بإيجابية مع الظروف المحيطة .

لذلك أصبح البحث من وجهة نظر الباحث في كيفية تأثير السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي ضرورة للوقوف على أسباب هذه الظاهرة وإيجاد الحلول المناسبة للمضي قدماً في توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين في المدارس الخاصة والحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة فرغم إشراف الرقابة المدرسية إلا أنه لا يزال يسجل نقص أو غياب جودة الرعاية النفسية (عاطف، 2019)، ومشكلات أخرى مرتبطة بالتسيير وإدارة التفاعل بين مختلف الشرائح المكونة لهذه المؤسسات التعليمية كذلك بعض الممارسات السلوكية من بعض العاملين في هذه المؤسسات تمارس من قبل بعضهم باتجاه الموظفين الآخرين . ما صعب وأبطأ تحقيقها لأهدافها وجعل الكثير من العاملين بها لا يقتدرون أداء فاعلاً يعكس مهاراتهم وإمكاناتهم الوظيفية خاصة إذا تعلق الأمر بتقديم الخدمة بالمؤسسات التعليمية ، لذلك كان من بين أهداف سياسة إصلاح المنظومة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة تثبيت أنجح السبل للارتقاء بمستوى الأداء الوظيفي للعاملين واستخدام أساليب سلوكية إنسانية جيدة من خلال توفير بيئة عمل مناسبة يسودها جو من التفاهم والتعاون وتحقيق التمكين الوظيفي بتوافر جملة الحوافز المادية اللازمة المترافقة مع الحوافز المعنوية خصوصاً ما تعلق بالعمل على توفير مناخ ملائم لقيادة هؤلاء الموظفين وحسن توجيههم والتعامل معهم بأسلوب يؤثر إيجاباً على أدائهم ويزيد من إنتاجيتهم الأمر الذي استلزم ضرورة دراسة العلاقة القائمة بين نمط القيادة والإشراف التعليمي ومستوى الأداء ، للوصول إلى الإشراف الجيد أو الملائم والذي يحقق أثراً إيجابياً على الأداء الوظيفي مصطفى (2020)، لأن كل الممارسات السلوكية السلبية تنعكس على أداء العاملين وتفقّد العمل قيمته الإنسانية وآثاره على العاملين في تلك المؤسسات

أسئلة البحث

وعليه يُمكن تحديد مُشكلة الدِّراسة في الإجابة عن التَّساؤلات التَّالية :

- (1) ما مدى تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في التَّعليم بدولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة ؟
- (2) ما الخُلول الَّتِي تُقدمها المؤسَّسات التَّعليميَّة لرفع الكفاءة المهنيَّة للأفراد العاملين في التَّعليم في دولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة وتحقِّق رضاهم الوظيفي؟

فروض البحث:

تعتمد الباحثة في الدراسة على المنهج المزجي، وهو منهج يمزج بين المنهج الكمي الذي يتم عن طريق استمارة الاستبيان، والمنهج النوعي الذي يعتمد على المقابلات الشخصية، حيث تقوم الباحثة بتضمين الدراسة لهذين النوعين من أدوات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: السلوك الإنساني وعناصره هي التالي:

- (1) القدرات الجسمية
- (2) القدرات العقلية
- (3) القدرات الشخصية
- (4) القدرات الثقافية
- (5) الطبيعة الاجتماعية
- (6) الجماعات التي يعيش فيها

المتغير التابع: الأداء الوظيفي، وعناصره هي التالي:

- (1) المعلم
- (2) وظيفة التعليم
- (3) الموقف
- (4) الأداء المتميز
- (5) الأداء الضعيف



- (1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية " $a \leq 0.05$ " حول تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- (2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية " $a \leq 0.05$ " حول معايير تقييم أثر السلوك الإنساني على جودة الأداء الوظيفي لدى المؤسسات التعليمية.
- (3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية " $a \leq 0.05$ " حول آليات تقييم الأداء الوظيفي وفق مناهج تقييم السلوك الإنساني في المؤسسات التعليمية.
- (4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية " $a \leq 0.05$ " حول درجة تأثير السلوك الإنساني على اختيار منهجيات تقييم الاداء.
- (5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية " $a \leq 0.05$ " حول تحديات تقييم أثر السلوك الإنساني على الأداء.

أهداف البحث

تسعى الدراسة الحالية إلى :

- (1) بيان مدى تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة .

(2) معرفة تأثير المكافآت المادية والمعنوية التي تُوفرها إدارة المؤسسات التعليمية ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي

مصطلحات البحث:

(1) السلوك الإنساني: هو الدافع وراء العديد من المواقف والنتائج في جزء منه من خلال الأفكار والإحساس والتي تُوفّر نظرة عميقة للفرد وتضيف لنفسيته نظرة واضحة في الكشف عن أشياء أخرى مثل المواقف والقيم ويتشكّل السلوك الإنساني من خلال السمات النفسية حيث تختلف أنواع الشخصية من شخص لآخر وتنتج أفعالا وسلوكا مختلفا .

(2) والتعريف الإجرائي الذي يمكن أن يأخذ هو أنّه السلوك الأمثل للمدير ومع من يعمل تحت إمرته حيث يتعامل بالحسنى ، وللمجموعة العاملين في المنظمة ، حيث تسود بينهم الألفة ، والتعاون ، والاحترام ، والتقدير بغية تحقيق الهدف المشترك للإدارة والأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية

(3) السلوك الإنساني الإيجابي: هو القدرة التي تظهر على أداء العاملين في التغلب على تحديات المشكلات التي تواجهنا والسعي لتحقيق الأهداف للوصول إلى شعور المرء بالرضا (ليلي جبريل 2020) .

(4) إجرائيا: يعد مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف لأداء مهامه وتحمل المسؤولية والالتزام بالتواحي الإدارية والفنية للعمل والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفعالية (الحوامدة والفهداوي 2002)

(5) الأداء الوظيفي: ويُعرف على أنّه: مجموعة الأنشطة التي يملكها الأفراد لإنجاز مهامهم والأهداف المحددة لهم بنجاح (البلوي 2008 ، 29) .

(6) الأداء الوظيفي إجرائيا: هو ذلك النشاط الذي يملكه الفرد لإنجاز مهامه أو الأهداف المحددة له بنجاح (البلوي 2008 : 4 28)

(7) الرضا الوظيفي: هو الالوطيني تعريفالذي يشعر به الموظف بشكل عامّ تجاه عمله ، بسبب تحقيق احتياجاته ورغباته في العمل وهو من الأهداف الرئيسية التي تسعى المؤسسات للحصول عليه لما له من دور في زيادة إنتاجية العمال وتحفيزهم (صهيب شلي 2019) . ويمكن أن نعرف الرضا الوظيفي تعريفاً إجرائياً ، على أنّه شعور العامل بالارتياح نتيجة طبيعة ونوعية الحياة في مجال العمل ، والذي تُعبر عنه المؤشرات أو المظاهر التالية : ارتفاع مستوى الإنتاجية للعمال ، انخفاض معدلات التغيب عن العمل

(8) العاملين في التعليم: جميع الموظفين ممن هم صلة بالعملية التعليمية (معلمين ومشرفين تربويين ومنسقي مناهج ومديري الشعب الإدارية في قطاع التعليم الحكومي والحاصل في إمارة دبي (ديره) بدولة الإمارات العربية المتحدة

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة من خلال أهمية السلوك الإنساني وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين وتظهر الأهمية لبيان تأثير السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي وتوضيح أثره على رفع كفاءة العاملين في التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة لما له من دور في تحقيق أهداف المؤسسة بشكل خاص وتحقيق بيئات تعليمية ناجحة بكل المقاييس العلمية والتربوية في

المؤسسات التعليمية (المدارس الحكومية والخاصة) في دبي (ديرة) بدولة الإمارات العربية المتحدة . يمكن إبراز أهمية الدراسة من الجوانب التالية :

الأهمية النظرية :

(1) تتبع الأهمية النظرية من جميع الأطر والنظريات والدراسات السابقة المفسرة للسلوك الإنساني وارتباطه بالأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات التعليمية (المدارس) الحكومية والخاصة .

(2) قد تسهم نتائج الدراسة في فتح مجالات دراسية وبحوث جديدة توضح العلاقة بين السلوك الإنساني والأداء الوظيفي .

الأهمية التطبيقية :

1. معرفة تأثير السلوك الإنساني والأفعال والاستجابات التي يتخذها الأفراد نحو الأفراد الآخرين وعلاقتها المباشرة في خلق البيئة العلمية الناجحة في مجال التعليم

2. الكشف عن السلوك أو النشاط الذي ينتج من الإنسان بشكل خاص وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس وهذا من أولويات الدراسة للعمل على بناء مجتمعات تعليمية ناجحة بكل المعايير والمقاييس التربوية .

الأهمية العملية التطبيقية:

في تأثير السلوك الإنساني على العديد من الفئات التعليمية والمتعلمة كما يبدو تأثيرها بالدرجة الأولى على الطلاب حيث يحصل الطلاب على فرص تعليم عالية الجودة تحقق مخرجات تعليم تتمثل في أداء طلاب مبدعين ومتميزين في التحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي .

الفصل الأول

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

إن الدراسات التي تناولت الأداء الوظيفي متنوعة كما تناولت بعض الدراسات تأثير السلوك الإنساني على الأداء ولكن بعد الاطلاع على تلك الدراسات لم يتوصل الباحث إلى دراسة تناولت تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي للمجتمع التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ لذا كان هذا دافعاً للباحثة في اختيار هذا الموضوع كموضوع للبحث والدراسة، وتستعرض الباحثة هنا في هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة فتقوم بذكر أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ثم يعقب على تلك الدراسات بذكر كيفية الإفادة من تلك الدراسات.

وبما أن الأداء الوظيفي يتأثر بمستوى الممارسات السلوكية المعمول فيها في المؤسسات التعليمية وتعد هذه الدراسة مهمة للباحث من خلال طبيعة العمل وكيفية التأقلم مع الظروف المحيطة بكونه يعمل في تلك المؤسسات التعليمية وهذا كله يتعلق بموضوع الدراسة . كذلك يمكن القول أن الباحث يحاول جاهداً أن يوضح كيف للسلوك الإنساني تأثير في الأداء

الوظيفي وعلاقة ذلك برضا العاملين في التعليم وتنوع الدراسات والبحوث المهمة بدراسة السلوك الانساني في المؤسسات بمختلف تخصصاتها للرفع من مستوى العاملين في تلك المؤسسات بمختلف شرائحهم الوظيفية من موظفين أو معلمين أو رؤساء شعب إدارية وفي هذا السياق يأتي الأهتمام بالسلوك الانساني في هذا المجال وذلك لأن نجاح تلك المؤسسات في عملها يرتبط بنجاح أعضائها الذين هم من يكونون المحور الأساسي في نجاحها وما يؤكد ذلك هو أشباع حاجاتهم وأبراز أمكانياتهم وتحقيق طموحاتهم الشخصية وبالتالي يتحقق ذلك مستوى عالي من الأداء الوظيفي من خلال الممارسات والفعاليات الإيجابية التي تظهر على الأفراد سواء كانت معنوية أو مادية (عباس، 2016).

وتظهر الفعالية والحيوية في مفاهيم العلاقات الإنسانية أنها تركز أهتمامها على الأفراد أكثر مما تركز على الآلات أو التقنيات ، وهو أمر طبيعي لأن الأفراد هم من يمتلكون الشعور والأحاساس بالآخرين والأفراد هم من يديرون الآلة ويبدعون في تطويرها أو يستخدموها بكفاءة ليحصلون على إنتاج متميز . إضافة الى ذلك فالأفراد هم من يستجيبون عاطفيا ومعنويا عندما يحل ظرف طارئ بالمنظمة ليعملوا على تكاثف الجهود وإيجاد الحلول المناسبة التي تساعد في تجاوز هذه المصاعب وخروج المنظمة من هذا الظرف . وكل تلك الأمكانيات تساعد في تطور وأزدهار المؤسسات بمختلف توجهاتها وتطلعاتها نحو المستقبل .

ثانياً: الدراسات السابقة، وتتضمن الآتي:

(1) الدراسات الخاصة بالسلوك الإنساني.

(2) الدراسات الخاصة بالأداء الوظيفي التربوي.

أولاً: الدراسات الخاصة بالسلوك الإنساني.

تتناول الباحثة بعض الدراسات الخاصة بالسلوك الإنساني على النحو التالي:

فيما يتعلق بماهية السلوك الإنساني: إنَّ الإنسان كمخلوق حي أهم ما يسعى إليه هو تلبية متطلباته الفسيولوجية والسيكولوجية التي تتفاوت وفقاً للسن والبيئة المحيطة والثقافات والعادات وغيرها (رانيا 2010)، الأمر الذي يتشكل على أساسه سلوكه وتصرفاته وأسلوب ونمط حياته.

(1) تعريف السلوك الإنساني

لا نستطيع ان نعرف السلوك الإنساني دون ان نبين المدلول اللغوي والاصطلاحي والفقهية والاجتماعي للسلوك الإنساني.

أ- تعريف السلوك الإنساني لغة

إن للسلوك الإنساني في اللغة العديد من التعريفات، وهي تختلف من لغة لأخرى، لذلك سنبين تعريف السلوك الإنساني لغة على النحو التالي:

في اللغة العربية: السلوك في اللغة حسب ما ورد في لسان العرب هو من المصدر للفعل سَلَكَ طريقاً، وسَلَكَ المكان يسلكه سلكاً، وسَلَكَتُ الشيء في الشيء أي أدخلته فيه، أما تعريف السلوك في الاصطلاح فهو سيرة الفرد واتجاهاته ومذهبه، حيث يُقال أنّ شخصاً سيء السلوك أو حسن السلوك، كما أنّ السلوك من الأعمال الإرادية التي يقوم بها الإنسان كالكذب، والصدق، والكرم، والبخل، وغالباً ما يرتبط السلوك بالبيئة المحيطة بالفرد، فقد يكون السلوك واعياً أو غير واعٍ، واختياري أو غير اختياري، كما أنّ للسلوك تأثيرات مباشرة في محيط الكائنات الحية، ويوجد أنواع من السلوك كالسلوك الإجرائي والذي يعتمد على مؤثر معين في البيئة المحيطة، بالإضافة إلى السلوك الفضولي، والسلوك المدبّر، والسلوك المتعمّد. (ابن منظور، 1990)

من خلال ما ورد من تعريفات لغوية للسلوك الإنساني، ترى الباحثة أن التعريفات اللغوية هي واحدة في جميع اللغات لكن الاختلاف بينها يكون اختلاف ترجمة لا أكثر حيث أن السلوك الإنساني لغة تدل على الإفعال التي يقوم بها الإنسان.

ب- تعريف السلوك الإنساني اصطلاحاً

تعددت التعاريف حول مفهوم السلوك الإنساني فهي تختلف باختلاف المنظور لها؛ فالسلوك الإنساني human behavior هو الأنشطة المتعددة التي يقوم بها الإنسان في حياته وذلك لكي يتكيف مع متطلبات البيئة والحياة المحيطة به، فهو ممارسات يؤديها الإنسان سواء حركات أو فعاليات حركية أو جسيمة أو نفسية الغرض منها إشباع وتحقيق حاجة الأمر الذي يعتمد على قدراته ودوافعه الخاصة إلى تحقيقها وإشباعها (إبراهيم 2018: ص32).

ويعرف السلوك أيضاً على أنه عبارة عن الاستجابات الحركية والنفسية والغددية أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي أو عن الغدد الموجودة في جسمه ولذلك فإن السلوك الإنساني يتكون من العديد من الأنشطة التي يؤديها الفرد في حياته اليومية حتى يمكن أن يتواءم مع مقتضيات المعيشة (باهر، 2015: ص28).

ويعد السلوك من الأعمال الإرادية التي تعتبر جزء من الأفعال التي يقوم بها الشخص على وجه الخصوص والإنسان على وجه العموم مثل الصدق والكذب، الكرم والبخل وغيرها وغالباً ما يرتبط السلوك بالبيئة المحيطة بالفرد (هايل الجازي 2018) كما يمكن أن يكون واعياً أو غير واعٍ، أو اختياري أو غير اختياري وتعد تأثيرات السلوك مباشرة في العالم الخارجي الذي يحيط بالكائنات الحية، مما يؤدي إلى نشوء بعض المشكلات الاجتماعية في علاقات الناس ببعضهم، وحدوث أثر نفسي على الفرد وعلى محيطه؛ فيكون أثر السلوك بمثابة تغذية راجعة تجعل الفرد مُدركاً لسلوكه. وتوجد أنواع من السلوك؛ السلوك الإجرائي الذي يعتمد على مثير معين في البيئة المحيطة، والسلوك الفضولي لدى بعض الأفراد، والسلوك المقصود، والسلوك المدبّر، والسلوك المعتمد وأضافة الى ماتم ذكره يعد السلوك الإنساني هو مجمل الأنشطة والأفعال الصادرة عن الأفراد ويمكن قياسها من خلال الملاحظة مثل الأنشطة الحركية والفسولوجية كالتفكير والتذكر. والسلوك ليس من الأشياء الثابتة وأنه يتغير وفي العموم يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل واعٍ ومقصود ويتأثر بما يحيط بالفرد والعوامل المؤثرة في البيئة.

ت- تعريف السلوك الإنساني في علم النفس والاجتماع

عرفه علم النفس التقليدي بأنه ناتج السمات الفردية الشخصية للإنسان مثل: التفكير، الذكاء، المشاعر، الميول، وعرفه علم النفس الإيكولوجي بأنه الإستجابات التي يقوم بها الإنسان لبقائه ولمواجهة الظروف المحيطة به في البيئة.

عَرَّفَ السلوك بأنه مصدرٌ يُسمَّى به الفعل أو ردّ الفعل لغرضٍ معيّن أو عضويّة مُعينة، وغالباً ما يرتبطُ بالبيئة، كما يمكن أن يكون واعياً أو غير واعٍ، أو طوعياً وغير طوعيّ، ويؤثّر السلوك بشكلٍ مباشر على العالم الخارجي الذي يُحيط بالكائن الحيّ، ممّا يؤدي إلى نشوء بعض المشكلات الاجتماعية في علاقات الناس ببعضهم، وحدث أثرٌ نفسيّ على الفرد وعلى محيطه؛ فيكون أثر السلوك بمثابة تغذية راجعة تجعل الفرد مُدركاً لسلوكه. (عربيات، 2017: ص 48)

والسلوك هو حالة من التفاعل بين الكائن الحي ومحيطه (بيئته)، وهو في غالبيته سلوك مُتعلّم (مكتسب)، يتم من خلال الملاحظة والتعليم والتدريب، ونحن نتعلم السلوكيات البسيطة منها والمعقدة. وكلما أتيح لهذا السلوك أن يكون منضبطاً وظيفياً ومقبولاً، كلما كان هذا التعلّم إيجابياً، وأنا بفعل تكراره المستمر نحيله إلى سلوك مبرمج الذي سرعان ما يتحول إلى " عادة سلوكية " تؤدي غرضها بيسر وسهولة وتلقائية. (العبادي، 2005: ص 129)

2) العلاقة بين السلوك الإنساني والأداء الوظيفي من حيث المفهوم والخصائص

دور السلوك الإنساني : العمل مهنة إنسانية بالدرجة الأساسية تسعى لتحقيق أكبر إشباع للرغبات الإنسانية وتساهم الإدارات في سعيها الدائب لتحسين حياة الإنسان وتعمل بكل طاقاتها عبر السلوك الإنساني . وللاستمرار في معرفة دور السلوك الإنساني ممكن تقسيم السلوك الإنساني الى مجموعتين حسب أنصار المدخل السلوكي الى مجموعتين على وجه العموم :مجموعة السلوك الإنساني مجموعة النظام الاجتماعي حيث يقوم الأساس الفكري للمجموعة الأولى على أن المؤسسة يتم من خلالها تحقيق الأعمال والإنجازات من خلال الجهد الإنساني ومن ثم فأن نجاح المؤسسات يتوقف على فهمهم للعلاقات الإنسانية . لذلك فأن الانسان في نظر هذه المجموعة هو العنصر الأساسي في نجاح إدارة المؤسسات .

ونجاح أي مؤسسة تعليمية يعتمد بالأساس على مقدرة وعلى كفاءة والأمكانيات المهنية التي تتمتع فيها الإدارة ، و ترتكز كفاءات الإدارة على المهارات البشرية واحتياجات وتطلعات الأفراد. ويشير السلوك الإنساني إلى سلوك الأفراد داخل المنظمات ، وتتميز هذه المؤسسات بجودة عملها والسبب هو قدرة منتسبيها العمل بكفاءة ، وإذا كانت الموارد البشرية ماهرة وقادرة. فيصبح ذلك ويكون إنها حقيقة وواقع يشير الى أن المنظمة لا يمكن أن تتقدم إلا عندما يكون أفرادها ماهرون مبدعون في الأجهاد .وهنا نقف بتسليط الضوء على السلوك الإنساني بأنه هو مجال دراسة يبحث في تأثير الأفراد والجماعة والهيكل على سلوك المنظمات. ويشمل على ثلاثة اتجاهات للسلوك داخل المنظمات ، أي تأثير الأشخاص والمجموعات والهيكل. وهنا المقصود المجال التطبيقي ، حيث يطبق المعرفة المكتسبة عن الأفراد ، وتأثير الهيكل على السلوك ، لجعل المنظمات تعمل بشكل أكثر فعالية. السلوك الإنساني هو أسلوب يهتم بتعريف وفهم وتوقع ومراقبة وتعديل السلوك البشري داخل بيئة تنظيمية الرسمية. يعتمد أداء المؤسسة في النهاية على المستويات التحفيزية لمواردها البشرية وأمكانية وقدرة الأفراد وحماسهم على العمل بشكل مشجع ومتعاون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة التي تزيد من قوة وكفاءة العاملين . في هذا التخصص ، وسوف يكتشف الفرد ويدرس الترابط بين شخصية العامل

والعمل ، وخصائص المؤسسات وبيئاتها والتحديات التي يمثلها مزيج هذه العوامل. ويساعد السلوك الإنساني على فهم الأنشطة المختلفة وسلوك الأفراد الذين يعملون داخل المؤسسة. كما أنه يساعد على تحفيزهم وإثراء تعلمهم وفهمهم. الأفراد والبيئة والتكنولوجيا والهيكلي هي الأركان الأربعة الرئيسية الذي يهتم في دراستها السلوك الإنساني. وتلعب هذه الأركان دورًا مهمًا في التأثير على السلوك الإنساني (Baijumon.2015) ،

ث- خصائص السلوك الإنساني

إن من أنسب الإطارات لتحليل الاحتياجات الإنسانية هي نظرية ماسلو لتدرج الاحتياجات الإنسانية، إن النظرية تنص على أن الاحتياجات الأساسية الدنيا في التدرج لا بد أن تقابل وتشبع قبل الاحتياجات المطلوبة في المستويات الأعلى من ذلك (صالحة 2014)، وتقول هذه النظرية أن الناس غالباً ما يستعدون للتضحية باحتياجاتهم الفسيولوجية من أجل العيش في منزل أفضل. إن احتياجات الإنسان الأساسية تعتبر من المؤثرات الرئيسية على السلوك الإنساني فهي تشكل أساس سلوكياته في البيئة الفراغية التي يتواجد بها، فشكل وطبيعة السلوك الإنساني تأتي كنتيجة لهذه الاحتياجات، ويمكن تحديدها من حيث تأثيرها على السلوك الإنساني كالآتي (باهر بدون تاريخ):

1. احتياجات فسيولوجية (جسمية)، مثل: الحاجة للغذاء المأكول والمشرب والنوم والراحة ممارسة الرغبات الفردية وتقوم هذه الحاجات بتوجيه سلوك الفرد وتظهر آثارها بالحرمان الشديد من أحداها .
2. احتياجات الشعور بالأمان؛ والتي تشمل تقليل الشعور بالخوف والحماية من الأضرار المادية وغيرها، كالحاجة للمأوى.
3. احتياجات الانتماء وتكوين العلاقات (احتياجات اجتماعية)؛ أي شعور الفرد بأنه أحد أفراد الجماعة وأنه عضو مرغوب فيه.
4. احتياجات التقدير والاحترام (الشعور بالذات)؛ أي احتياجات الإحساس بالكرامة والتقدير وتلقي احترام الآخرين وإشباع هذه الاحتياجات مرتبط بقابلية الفرد على تكوين البيئة والكيان الخاص به.
5. احتياجات الفاعلية والتأثير (تحقيق الذات)؛ تتعلق بالنمو الشخصي والعلاقات، وأن يشعر الفرد بأنه عضو فعال له القدرة على التحكم أو الإسهام في تكوين بيئته.
6. احتياجات الإحساس بالجمال وإدراكه؛ وتعلق بالأفكار الشخصية عن الجمال والاحتياج لأدراكه وتذوقه.

1. القابلية للتنبؤ:

إن السلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة وإنما يخضع لنظام معين، وإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام فإنه يصبح بالإمكان التنبؤ به، ويعتقد معدي السلوك أن البيئة المتمثلة في الظروف المادية والاجتماعية الماضية والحالية للشخص هي التي تقرر سلوكه، ولذلك نستطيع التنبؤ بسلوك الشخص بناءً على معرفتنا بظروفه البيئية السابقة والحالية، وكلما ازدادت معرفتنا بتلك الظروف وكانت تلك المعرفة بشكل موضوعي أصبحت قدرتنا على التنبؤ بالسلوك أكبر، ولكن هذا لا يعني أننا قادرون على التنبؤ بالسلوك بشكل كامل، فنحن لا نستطيع معرفة كل ما يحيط بالشخص من ظروف بيئية سواء في الماضي أو الحاضر. (سكينر و يوسف، 1999: ص 218)

2. القابلية للضبط:

إن الضبط في ميدان تعديل السلوك عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئية التي تسبق السلوك أو تحدث بعده، كما أن الضبط الذاتي في مجال تعديل السلوك يعني ضبط الشخص لذاته باستخدام المبادئ والقوانين التي يستخدمها لضبط الأشخاص الآخرين. (هوسيرس، 1993: ص 89)

والضبط الذي نريده من تعديل السلوك هو الضبط الإيجابي وليس الضبط السلبي، لذا أهم أسلوب يلتزم به العاملون في ميدان تعديل السلوك هو الإكثار من أسلوب التعزيز والإقلال من أسلوب العقاب. (الطويل، 2019: ص 53)

ج- القابلية للقياس:

بما أن السلوك الإنساني معقد لأن جزء منه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس والجزء الآخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر لذلك فإن العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني، وعلى الرغم من ذلك فإن العلم لا يكون علمياً دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، وعليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، وإذا تعذر قياس السلوك بشكل مباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة، وقياس السلوك يعتبر عملية متواصلة تسود كل مراحل عملية تعديل السلوك ولا تقتصر على قياس السلوك مرة قبل العلاج أو ما يسمى بالاختبار القبلي، ومرة بعد العلاج أو ما يسمى بالاختبار البعدي كما هو الحال في القياس النفسي التقليدي. (فيول، 1993: ص 214)

(2)- الدراسات الخاصة بالأداء الوظيفي التربوي.

دراسة أودينية عمر بعنوان العلاقات الانسانية وأثرها في الرضا الوظيفي (2016/2015) هدف الدراسة الى التعرف على تأثير العلاقات الإنسانية على الرضا الوظيفي لدى عمال الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي. - وكالة الجلفة ومدى تأثير الأمن الوظيفي لدى عمال الوكالة على رضاهم الوظيفي. كما تطرق الباحث على مستوى العلاقة بين العمال والمسؤولين من جهة والعمال فيما بينهم من جهة أخرى وتأثير كل ذلك على الرضا الوظيفي لهم داخل الوكالة . كما بين الباحث كيف يؤثر مستوى التحفيز الموجود بالوكالة وتأثيره على رضا العاملين فيها. ومن خلال معرفة كيفية تأثير القيادة التنظيمية في رضا عمال وكالة الضمان الاجتماعي ومن خلال معرفة مستوى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الادارية وتأثير ذلك على رضاهم الوظيفي؛ وكذلك كيف يؤثر الرأس المال الاجتماعي الذي يجمعه الأفراد العاملين على إحساسهم بالرضا . وتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع العاملين بالصندوق الوطني للضمان الاجتماعي - وكالة الجلفة حيث تمثل العمالة المباشرة في المؤسسة 373 عاملاً ؛ وتم اختيار المنهج الوصفي لدراسة الأوضاع الراهنة لظاهرة الرضا الوظيفي وتأثير العلاقات الإنسانية عليها ،من حيث خصائصها ، اشكالها ،وعلاقتها ، والعوامل المؤثرة فيها . مع الاستعانة بدراسة الحالة كأسلوب من أساليب المنهج الوصفي وذلك قصد الوصول الى نتائج دقيقة ومفصلة حول وضع الظاهرة المدروسة مقارنة بأساليب مناهج البحث الأخرى؛ واعتمد الباحث أداتين للاعتماد عليهما في عملية جمع البيانات تمثلتا في (المقابلة ، الاستبانة) وخلصت هذه الدراسة الى ضرورة البحث الدائم عن تغيير اتجاهات المال وسلوكياتهم كونهم فئة غير معزولة تؤثر فيهم جميع القيم السائدة في المجتمع . وساهمت نتائج الدراسة في تسليط الضوء على المشكلات التي تواجه العمال في الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي - وكالة الجلفة وتعريف أصحاب القرار

بمستوى الرضا داخل الوكالة مما قد يساعد في فهم واقع الوكالة وتحديد ماهو ضروري من أجل استراتيجيات عمل واضحة للمعلم، كما اهتمت الدراسة في معرفة مستوى الرضا الوظيفي مما يساعد على تنفيذ برامج تهدف الى زيادة الأداء كما ونوعا ومن ثم التأثير على كفاءة عمل الوكالة كما ونوعا أيضا. وأكدت هذه الدراسة على مجموعة من الأبعاد منها أن المنظمات هي بناء اجتماعي يؤدي الى تحقيق اجتماعية الى جانب الأهداف الاقتصادية والأهتمام بأطباع العناصر البشرية.

مساهمة أخلاقيات الإدارة في رفع مستوى الأداء الوظيفي داخل المنظمة دولي لخص (2017): وهدفت هذه الدراسة إلى إثراء الجانب النظري (مفهومي ومعرفي)، والجانب التطبيقي حول أخلاقيات الإدارة؛ التأكيد على تفعيل وتوظيف البعد الأخلاقي داخل إدارات الجامعة من شأنه تقليص الانحرافات ورفع مستوى الأداء الوظيفي كما وضح الباحث طبيعة العلاقة بين أخلاقيات الإدارة وتحسين الأداء الوظيفي وأعتمدت عينة ومجتمع الدراسة جميع الموظفين جامعة ظاهري محمد - بشار - الجزائر ومن خلال الدراسة الميدانية التي قام فيها الباحث على مستوى جامعة ظاهري محمد بشار ومن أجل تحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. كما أعتمد في تحليل البيانات على أساليب الأحصاء الوصفي باستخدام برنامج (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة. وأهتمت الدراسة في إعتبار أن الأخلاقيات موضعاً نظراً للانتهاكات والانحرافات الإدارية المختلفة التي تواجهها المنظمات يوماً مع التطور السريع الإدارة وأساليبها، ووضح الباحث ملخص أهمية الدراسة مايترب من متخذي القرار على المتغير المستقل للدراسة وهو أخلاقيات الإدارة لإعطاء الأهمية والأولوية القصوى لتحقيق الأداء الوظيفي المتميز، والإطلاع على درجة الوعي والحس الأخلاقي للموظف داخل إدغرة الجامعة ومدى تأثير ذلك على أدائه. كذلك الوقوف على مدى تطبيق معايير أخلاقيات الإدارة والالتزام بها في المنظمة من أجل تطوير الأداء الوظيفي. كما بينت هذه الدراسة في نتائجها: من خلال الجانب النظري تم أثبات بأنه توجد أخلاق في الادارة إذ نادى قبل ذلك اليها الحضارات والديانات السماوية وأنه تزامنا مع تطور الادارة معها مفهوم أخلاقيات الإدارة من خلال نتائج الدراسة الميدانية تم فعلاً التأكيد أن أخلاقيات إدارة تساهم فعلاً في الرفع وتحسين الأداء الوظيفي و كما استنتجنا بأن ترتيب المعايير الأخلاقية داخل إدارات الجامعة تأتي وفق مقياس ليكارت يكون كالاتي: النزاهة 4.48، ثم بعد العدالة 4.15، بعدها بعد التعاون والاحترام 4.11 يليها بعد الإنضباط 3.68 والأخيرة المسؤولية 3.58 التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: تطوير وصف وظيفي واضح حتى يتمكن المسؤولين عن عملية التقييم من معرفة السلوكيات التي قد تؤدي إلى تدهور مستوى الأداء الوظيفي. إيجاد حوافز مادية ومعنوية أو وظيفية للمتميزين في الأداء مصحوبا بمستوى عالي من الأخلاق إضافة الى ضرورة معاقبة من يخترق المنظومة الأخلاقية. تنمية مهارات الموظفين من خلال استخدام المعايير الأخلاقية وصولاً إلى تحقيق مستويات راقية من العمل والإنجاز و توفير بيئة عمل تساعد على رفع مستوى الأداء الوظيفي وتزيد من التفاعل الإيجابي بين العاملين.

الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين عبدالله خالد سليم 2017: تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في شركة مناجم الفوسفات الاردنية. كما تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا

الوظيفي وأداء العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية. والتعرف على أهم العناصر التي تحقق الرضا الوظيفي. والتوصل النتائج يمكن من خلالها صياغة بعض التوصيات و تقديمها الى إدارة لشركة التي من شأنها تعزيز الجوانب الايجابية والتي تساعد في تحسين الرضا الوظيفي لدى العاملين في الشركة. وتلخصت أهداف الدراسة بالتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية. التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي وأداء العاملين في شركة الفوسفات الأردنية. التعرف على أهم العناصر التي تحقق الرضا الوظيفي. وأهتمت هذه الدراسة في السبل والوسائل التي يمكن مساعد في رسم الخطط والسياسات التي تساعد في تطوير أداء العاملين في قطاع المناجم والتعدين. وتمثلت أهمية الدراسة في موضوعها الذي يعد من المواضيع المهمة للعديد من المؤسسات العامة والخاصة. وقدمت الدراسة مقترحات قابلة للتطبيق في المؤسسات الصناعية تساهم في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين. وتنعكس بشكل إيجابي على اصحاب الشركات والعاملين والمجتمع المحلي. وأستخدم الباحث الأسبانية لقياس مستوى الرضا الوظيفي وأثره على العاملين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها: اجراءات الدراسة: تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج التاريخي ومنهج دراسة الحالة و منهج الوصفي التحليلي و هو الذي يعرف بأنه عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة و تصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية قصيرة يمكن تفسيرها. مجتمع الدراسة: يعتبر مجتمع الدراسة جميع العاملين في مواقع الشركة دون العاملين ضمن العقود. عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بنسبته 6 % من مجتمع الدراسة وبما أن الهدف من الدراسة التعرف على أثر الرضا الوظيفي على أداء العاملين ولذلك كانت العينة المستهدفة من العاملين في الطبقات الدنيا والمتوسطة وقد بلغ إجمالي حجم العينة العشوائية المختارة 227 فرد. نتائج الدراسة: تناولت هذه الدراسة موضوع الرضا الوظيفي وأثره على العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية المساهمة المحدودة وللإجابة على السؤال الرئيسي هل يؤثر الرضا الوظيفي على أداء العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية، تم استخراج المتوسط الحسابية والانحراف المعياري لدرجات الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الدراسة وكل محور من المحاور التي تم قياسها في هذه الدراسة. وقد جاءت نتائج الدراسة بناء على الأحصائيات المتبعة في الدراسة: ان درجة أثر الرضا على أداء العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية كانت ما بين متدنية الى مرتفعة نسبة الى المتوسطات الحسابية المستخدمة والانحرافات المعيارية المتبعة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات التي استخدمها الباحث مثل دراسة الطراونة والعمرى التي أشارت الى رضا متوسط. وتبين أن مستوى الرضا الوظيفي عن الرواتب والخوافز والمكافآت يؤثر على أداء العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية وبناء على النتائج هذه خلصت الدراسة الى مجموعة من التوصيات وهي ضرورة الاهتمام بالخوافز المادية وضرورة النظر في معدلات الرواتب وربطها بغلاء الأسعار الموجودة. ويجب على الادارة الاهتمام والأخذ بنظر الاعتبار المقترحات التي يبيدها العاملين واتاحة الفرص لهم في المشاركة في الندوات والدورات.

الفصل الثاني

تحليل نتائج الدراسة المسحية

مجتمع البحث

ويقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد أو المؤسسات الذين يشكلون موضوع الدراسة وتتضمن جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها نتائج الدراسة.

ستتناول الدراسة التطبيق على المؤسسات التعليمية (عينة من المدارس الحكومية والخاصة) في مدينة دبي (ديرة) بدولة الامارات العربية المتحدة. ويتطرق الباحث هنا الى توضيح تأثير السلوك الانساني على الاداء الوظيفي. وهنا نجد عدد افراد المجتمع يزيد عن خمسين الف عامل في المؤسسات التعليمية (المدارس) الحكومية والخاصة وهذا أمر غير ممكن لأن عدد أفراد المجتمع كبير جدا ويحتاج الى وقت طويل وامكانيات عديدة للدراسة؛ في هذه الحالة يلجأ الباحث الى اختيار مجموعة جزئية من مجتمع البحث وتسمى عينة البحث . (المنهج التجريبي / د/ محمد عبد مطشراللامي).

في ضوء الهدف الرئيس للدراسة الميدانية والمتمثل في تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في التعليم، وفي ضوء حدود الدراسة فإن مجتمع الدراسة يضم المجتمع التعليمي بدبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، ويضم المجتمع التعليمي المستهدف فئات المشرفين والمعلمين و. الإداريين ، وقد بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة بتلك الفئات (118) فرداً في العام الدراسي 2023/2022م.

حدود البحث :

الحدود الموضوعية : تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي على المعلمين ومُؤسسيهم في مجموعة من المدارس الخاصة والحكومية في إمارة دبي (ديرة) بدولة الإمارات العربية المتحدة .

الحدود البشرية : المعلمين ومُؤسسيهم العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في إمارة دبي (ديرة) بدولة الإمارات العربية المتحدة .
الحدود الزمانية : تُطَبَّق الدِّراسة خِلال أَلْعَام الهِجْرِي 1444 هـ / 2022 4 - الحدود المكانية : يَتِم تَطْبِيق أَدَوَات الدِّراسة على فِئَةِ المُعَلِّمِينَ العَامِلِينَ فِي عَيِّنَةٍ مِنَ المَدَارِس الخَاصَّة والمَدَارِس الحُكُومِيَّة فِي إِمَارَةِ دُبَي (دِيرَه) بِدَوْلَةِ الإِمَارَات العَرَبِيَّة المُتَّحِدَة .
عينة البحث

اتبعت الدراسة أسلوب العينة العشوائية البسيطة Simple random sample والتي تقوم على اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية تضمن التكافؤ بين جميع أفراد مجتمع الدراسة (Dattalo, 2008)، إذ حصلت الباحثة على الموافقات اللازمة لعملية التطبيق الميداني على مجتمع الدراسة المستهدف كما هو موضح بالملحق (1)، ومن ثم قامت الباحثة بنشر وتوزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة المستهدف في شهر يناير من عام 2023م، مع مراعاة متغيرات وخصائص المجتمع الأصلي، وحصلت الباحثة على (118) رداً مكتملاً، ويمكن وصف عينة الدراسة بحسب الخصائص الأولية (العمر، الدرجة العلمية (المؤهل العلمي)، عدد سنوات الخبرة الوظيفية، المسمى الوظيفي) على النحو الموضح بالجدول(1).

جدول (1) وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية (ن=118)

المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمر:		
من 20 إلى 29 سنة	25	21.18%

المتغير	العدد	النسبة المئوية
من 30 إلى 39 سنة	45	38.13%
من 40 إلى 49 سنة	40	33.89%
50 سنة فما فوق	8	6.77%
الدرجة العلمية (المؤهل العلمي):		
ثانوي	5	4.23%
بكالوريوس	89	75.42%
دراسات عليا	24	20.33%
عدد سنوات الخبرة الوظيفية:		
أقل من 10 سنوات	52	44.06%
من 10 إلى 20 سنة	45	38.13%
من 20 إلى 30 سنة	18	15.25%
30 سنة فما فوق	3	2.54%
المسمى الوظيفي:		
تعليمي	98	83.05%
إداري	17	14.40%
تنفيذي	3	2.54%
إجمالي عينة الدراسة	118	100.00%

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

أن عينة الدراسة بحسب متغير العمر قد تضمنت (25) من فئة من 20 إلى 29 سنة بنسبة (21.18%)، و (45) من فئة من 30 إلى 39 سنة بنسبة (38.13%)، و (40) من فئة من 40 إلى 49 سنة بنسبة (33.89%)، و (8) من فئة 50 سنة فما فوق بنسبة (6.77%).

أن عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية قد تضمنت (5) من فئة ثانوي بنسبة (4.23%)، و (89) من فئة بكالوريوس بنسبة (75.42%)، و (24) من فئة دراسات عليا بنسبة (20.33%).

أن عينة الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية قد تضمنت (52) من فئة أقل من 10 سنوات بنسبة (44.06%)، و (45) من فئة من 10 إلى 20 سنة بنسبة (38.13%)، و (18) من فئة من 20 إلى 30 سنة بنسبة (15.25%)، و (3) من فئة 30 سنة فما فوق بنسبة (2.54%).

أن عينة الدراسة بحسب متغير المسمى الوظيفي قد تضمنت (98) من فئة تعليمي بنسبة (83.05%)، و (17) من فئة إداري بنسبة (14.4%)، و (3) من فئة تنفيذي بنسبة (2.54%)، كما هو موضح بالشكل (9).

أدوات البحث وتشمل الآتي:

محتوياتها:

نوع الدراسة : تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية يتم من خلالها جمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بالكم والكيف (المنهج المزجي) لتوضيح تأثير السلوك الانساني في الاداء الوظيفي وتحقيق الاداء الفعال في المؤسسات التعليمية بدولة الامارات العربية المتحدة وتساعد هذه الدراسة الوصفية على استخلاص النتائج حول تأثير السلوك الانساني في الاداء الوظيفي مما يساعد على تعميم النتائج وتقديم التوصيات.

من أجل الوصول الى أهداف البحث، اعتمدنا على المنهج المسحي وذلك من خلال وصف عينة البحث وتغيرات دراسة الظاهرة وبالاعتماد على مجموعة من المراجع، الكتب، والدراسات والرسائل الجامعية.

ومن خلال استخدام جانب المنهج المسحي وجمع الاراء والبيانات من عينة من المجتمع بقصد تعميمها على المجتمع (عبد الرحمن بدوي مناهج البحث العلمي ص 4) والبحث المسحي نوع من انواع البحوث الذي يتم بواسطته استقصاء أفراد المجتمع أو عينة منهم ومن الاهداف الاساسية للدراسة الوقوف على نقاط القوة والتطرق في معرفة ودراسة الجوانب الضعيفة للوصول الى مدى الحاجة لاحداث تغييرات جزئية أو اساسية (عبدالرحمن وزكنة 2007)

أدوات الدراسة:

فيما يخص هذا الجانب سوف يعتمد الباحث الاسلوب التحليلي وأسلوب جمع البيانات المطلوبة للدراسة من خلال الوسائل التالية

-:

المقابلات الشخصية مع عدد من مدراء الاقسام والشعب الادارية في المؤسسات التعليمية المبحوثة (المدارس الحكومية والخاصة) بهدف توضيح فقرات الاستبانة عند الحاجة اليها لضمان الاجابة الصحيحة التي تخدم الدراسة.

الاستبانة : وتعد الاستبانة الوسيلة الرئيسة في جمع البيانات وقدرتها على تشخيص المتغيرات الرئيسة والفرعية وقياسها وسوف يتم وضع عباراتها فيما يخص تأثير السلوك الانساني في الاداء الوظيفي بالاستناد الى الداسات والابحاث السابقة فضلا عن الاستفادة من آراء الاساتذة ذوي الخبرة والاختصاص .

ثبات أدوات الدراسة :

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والذي يتم من خلاله دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويحدد العلاقة بين أبعادها ويعبر عنها تعبيراً كمياً ويسهم في الوصول لاستنتاجات وتعميمات لتطوير وتحسين الواقع الذي يتم دراسته (الشربيني وآخرون، 2013).

استخدمت الدراسة الميدانية استبانة من إعداد الباحثة بعنوان "تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في التعليم بدولة الامارات العربية المتحدة"، بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة بما يحقق أهداف الدراسة، ويمكن عرض إجراءات بناء الاستبانة وتقنينها على النحو الآتي:

جدول (2) وصف أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	نوع تدرج الاستجابة (Rating scale)
أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم	5	تدرج ليكرت Likert خماسي لدرجة الموافقة، كالآتي: موافق تماماً (5)
	5	موافق (4)
	5	

المحور	عدد العبارات	نوع تدرج الاستجابة (Rating scale)
أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في	5	محايد (3)
دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين	5	غير موافق (2)
دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في	5	غير موافق تماماً (1)
اجمالي الاستبانة	30	

ثبات الاستبانة

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يُعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات الاستبيانات ومقاييس الاتجاه حيث يوجد مدى محدد من الدرجات المحتملة لكل مفردة أو عبارة (أبو علام، 2011). كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان-براون ومعامل جوتمان، ويوضح الجدول (10) معاملات الثبات للاستبانة.

جدول (3) معاملات الثبات للاستبانة (ن=38)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل النصفية	معامل التجزئة	مستوى الثبات
أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم	20	0.92	0.78	0.77	مرتفع
دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم	5	0.94	0.91	0.88	مرتفع
دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم	5	0.91	0.90	0.85	مرتفع
إجمالي الاستبانة	30	0.95	0.83	0.83	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة قد بلغت (0.95)، كما أن معاملات الثبات لمجاور أداة الدراسة الفرعية جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت من (0.91) إلى (0.94)، وجميعها قيم أعلى من القيمة (0.70) والتي تمثل الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (Field, 2009)، كما أوضح حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية أن قيمة معامل سبيرمان-براون ومعامل جوتمان لثبات أداة الدراسة قد بلغت (0.83)، كما أن معاملات الثبات لمجاور أداة الدراسة الفرعية جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان-براون من (0.78) إلى (0.91)، وتراوحت قيم معامل جوتمان من (0.77) إلى (0.88)، ويشير تحليل الثبات إلى ارتفاع مستوى الثبات لإجمالي الأداة وكافة محاورها الفرعية، وبالتالي الثقة في نتائج تطبيق الاستبانة وسلامة البناء عليها.

الصدق الظاهري للاستبانة

وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (80%) فأكثر، وحذف العبارات التي حققت درجة موافقة أقل أو تعديلها وفق آراء المحكمين، كما تم إضافة بعض العبارات التي اقترحها المحكمون بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، ويتضمن الملحق (1) الاستبانة في صورتها الأولية، كما يتضمن الملحق (1) الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء تعديلات المحكمين، كما يضم الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين، وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور، الأول: أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم ويضم (20) عبارة، والثاني: دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم ويضم (5) عبارات، والثالث: دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم ويضم (5) عبارات.

الاتساق الداخلي للاستبانة

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية ضمت (38) من أفراد مجتمع الدراسة المستهدف بغرض التأكد من ملاءمة الأداة وصلاحياتها لجمع البيانات من وجهة نظر بعض أفراد المجتمع، وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد/ المحور الذي تنتمي له، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (1) و(2) و(3)

جدول (4) مؤشرات الاتساق الداخلي لمحور أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم (ن=38)

البعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة	معامل ارتباط البعد
أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم	للقدرات الجسدية دور هام ومحوري في تقييم الأداء لموظفي المؤسسات التربوية	0.68**	0.81**
	كلما كان الموظف التربوي ذو بنية جسدية قوية كلما	0.81**	
	السلوك الإنساني يتأثر بمستوى القدرات الجسدية	0.87**	
	الأداء الوظيفي يرتبط بمدى القدرة الجسدية على تحمل	0.83**	
	هناك معوقات تتعلق بالجهد البدني المبذول في	0.86**	
أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم	القدرات العقلية تؤثر في الأداء الوظيفي في التعليم	0.66**	0.82**
	القدرات العقلية هي الطريقة الأمثل في تمييز الأداء	0.83**	
	تسعى المؤسسات التعليمية على تنمية القدرات العقلية	0.71**	
	هناك علاقة طردية بين القدرات العقلية ومستوى	0.80**	
	لا يوجد مقياس يتم الاعتماد عليه في تحديد مستوى	0.60**	
أثر القدرات	القدرات الشخصية تسهم في جودة الأداء الوظيفي في التعليم	0.81**	0.80**

المعامل	المعامل	العبارة	البعد
ارتباط	ارتباط		
	0.90**	القدرات الشخصية تنعكس إيجاباً على سلوك	الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم
	0.91**	القدرات الشخصية تكسب التربويين مهارات واسعة	
	0.76**	القدرات الشخصية للتربويين تسهم في تميز أدائهم	
	0.84**	كلما كان التربوي يتمتع بقدرات شخصية كلما كان	
0.79**	0.91**	ثقافة العاملين في المجال التربوي تنعكس على سلوكهم العام وتؤثر على أدائهم الوظيفي	أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم
	0.83**	هناك علاقة بين المستوى الثقافي للتربويين وبين أدائهم	
	0.90**	القدرات الثقافية للتربويين تسهم في تحسين أدائهم	
	0.79**	القدرات الثقافية للتربويين تنعكس على جودة مستوى	
	0.76**	هناك علاقة بين السلوك الإنساني ومستوى الثقافة	

** قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (4) أن جميع عبارات محور أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم ترتبط بالبعد الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.60) إلى (0.91)، أي أن الارتباط يتراوح بين متوسط وقوي، كما أن جميع الأبعاد الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للمحور بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.79) إلى (0.82)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمحور أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم.

جدول (5) مؤشرات الاتساق الداخلي لمحور دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم

(ن=38)

م	العبارة	معامل الارتباط
1	المؤسسات التعليمية في إمارة دبي تعزز أداء العاملين فيها ببرامج خاصة	0.89**
2	المؤسسات التعليمية في إمارة دبي تستقطب الكفاءات المميزة	0.91**
3	المؤسسات التعليمية في إمارة دبي تعتمد على قياس مستوى أداء التربويين وفق	0.91**
4	المؤسسات التعليمية تستقطب خبراء في تقييم السلوك الإنساني	0.93**
5	المؤسسات التعليمية تركز على مراقبة السلوك الإنساني للتربويين	0.89**

** قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (5) أن جميع عبارات محور دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم ترتبط بالمحور الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.89) إلى (0.93)، أي أن الارتباط قوي بين العبارات والدرجة الكلية للمحور، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمحور دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم.

جدول (6) مؤشرات الاتساق الداخلي لمحور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم (ن=38)

م	العبرة	معامل الارتباط
1	تعتمد المؤسسات التعليمية على معايير خاصة لتقييم الأداء	0.82**
2	تقييم الأداء يتم بشكل دوري سنوياً	0.89**
3	تقييم الأداء يساهم في تحديد الكفاءات والجدارات في المؤسسات التربوية	0.90**
4	تقييم الأداء يساهم في بيان أثر السلوك الإنساني على العمل التربوي	0.76**
5	لدى المؤسسات التربوية في إمارة دبي برامج خاصة ومختصين بتقييم الأداء	0.94**

** قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (6) أن جميع عبارات محور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم ترتبط بالمحور الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.76) إلى (0.94)، أي أن الارتباط قوي بين العبارات والدرجة الكلية للمحور، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمحور دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم.

بعد أن استعرضت الدراسة الإطار النظري بما تضمنه من إطار عام للدراسة ودراسات سابقة، تقدم الدراسة في الفصل الحالي منهج الدراسة وإجراءاتها، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينيتها، وبناء أداة الدراسة وتقنياتها، وإجراءات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية، كما يلي:

أولاً: الأساليب الإحصائية

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتحليل استجابات عينة الدراسة، والتي تضمنت ما يلي:

التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percentages : للكشف عن توزيع استجابات عينة الدراسة على كل عبارة.

المتوسط الحسابي Mean: للتعرف على متوسط استجابات أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة أو محور يمكن معرفة درجة الموافقة المناظرة (موافق تماماً/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق تماماً)، كما يوضح الجدول (14).

جدول (7) الحكم على درجة الموافقة في ضوء المتوسط الحسابي

المدى	درجة الموافقة
من 1 وحتى 1.80	غير موافق تماماً (ضعيفة جداً)

المدى	درجة الموافقة
من 1.81 وحتى 2.60	غير موافق (ضعيفة)
من 2.61 وحتى 3.40	محايد (متوسطة)
من 3.41 وحتى 4.20	موافق (كبيرة)
من 4.21 وحتى 5	موافق تماماً (كبيرة جداً)

كما تم ترتيب عبارات محاور الاستبانة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة، وذلك لمعرفة العبارات ذات الأولوية علماً أنه عند تساوي المتوسطات الحسابية، يتم الترتيب وفق الانحراف المعياري من القيم الأقل للقيم الأكبر.

الانحراف المعياري Standard deviation: لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي.

اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis test: وذلك لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير العمر (من 20 إلى 29 سنة/ من 30 إلى 39 سنة/ من 40 إلى 49 سنة/ 50 سنة فما فوق)، الدرجة العلمية (المؤهل العلمي) (ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا)، ومتغير سنوات الخبرة الوظيفية (أقل من 10 سنوات/ من 10 إلى 20 سنة/ من 20 إلى 30 سنة)، المسمى الوظيفي (تعليمي/ إداري/ تنفيذي)، وتكون الفروق بين الفئات معنوية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة (H) أقل من أو تساوي (0.05) وفي حالة وجود فروق دالة إحصائية تم استخدام طريقة دان-بونفيروني للمقارنات البعدية Dunn-Bonferroni post hoc method للتعرف على مصادر الفروق واتجاهاتها.

البرامج المستخدمة في المعالجات الإحصائية: تم تحليل البيانات الخاصة بالدراسة باستخدام الإصدار السابع والعشرون لعام 2020م من البرنامج الإحصائي IBM SPSS Statistics، كما تم استخدام برنامج الإكسيل Microsoft Excel في تنسيق الجداول والرسوم البيانية.

وقد تم استخدام اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis نظراً لصغر حجم العينة في بعض الفئات وعدم اتباع توزيع استجابات عينة الدراسة للتوزيع الاعتدالي الطبيعي Normal distribution في كافة المحاور والأبعاد الفرعية بحسب نتائج اختبار كولموجوروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov، كما هو موضح بالجدول (15).

جدول (8) نتائج اختبارات اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة (ن=118)

Kolmogorov-Smirnov			المحور	
الدلالة	درجات الحرية	قيمة (D)*		
0.00	118	0.14	أثر القدرات الجسمية على الأداء	أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم
0.00	118	0.14	أثر القدرات العقلية في الأداء	
0.00	118	0.22	أثر القدرات الشخصية في الأداء	
0.00	118	0.23	أثر القدرات الثقافية في الأداء	
0.01	118	0.10	الإجمالي	
0.00	118	0.15	دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء	

0.00	118	0.19	دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء

* تمثل D قيمة إحصائي اختبار كولموجروف-سميرنوف.

يتضح من الجدول (8) أن اختبار كولموجروف-سميرنوف يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة على كافة المحاور والأبعاد الفرعية لا تتبع التوزيع الطبيعي، ولذلك تم استخدام الأسلوب اللابارامتري المتمثل في اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب الخصائص أو المتغيرات الأولية.

الفصل الثالث

مناقشة النتائج

تمهيد

يتناول الفصل الحالي عرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال عرض النتائج الوصفية لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة (أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم، دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم، دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم)، ومن ثم عرض ومناقشة نتائج دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الأولية (العمر، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة الوظيفية، المسمى الوظيفي)، كما يلي:

أولاً: النتائج الخاصة بأثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم

يمكن عرض نتائج كل بُعد من أبعاد محور أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم كما يلي:

البعد الأول: أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم

يوضح الجدول (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم.

جدول (9) نتائج استجابات عينة الدراسة حول أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم (ن=118)

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبارات	
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق		
				1	7	1	5	4	للا قدرات الجسمية	
	وافق	0.89	0.11	0.8	5.93%	1	4.07%	3		
				2	1	2	4	3	كلما كان الموظف	
	وافق	0.07	0.82	1.6	1.27%	1	5.59%	3		
				3	1	2	4	3		

العبارة	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الموافقة	لترتيب
	مواف	مواف	محايد	غ	غ				
السلوك	2	4	1	1	2.5	0.76	0.06	وافق	
لأداء الوظيفي	3	5	2	6	1	0.00	0.87	وافق	
	2	4	1	5	0.8				
هناك معوقات	3	5	2	5	0	0.03	0.84	وافق	
	8	0	5	4	0.0				
إجمالي بُعد أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم									
						0.94	0.79	وافق	-

يتضح من الجدول (9) أن درجة الموافقة لإجمالي بُعد أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم تقع في مستوى "كبيرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.94)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (3.76) إلى (4.11)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعا في مستوى كبيرة، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

للقدرة الجسدية دور هام ومحوري في تقييم الأداء لموظفي المؤسسات التربوية، بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (0.89).

هناك معوقات تتعلق بالجهد البدني المبذول في استخدام القدرات الجسدية في تقييم أداء التربويين، بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.84).

الأداء الوظيفي يرتبط بمدى القدرة الجسدية على تحمل الأعباء الوظيفية، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.87). كلما كان الموظف التربوي ذو بنية جسدية قوية كلما كان أدائه الوظيفي مميزا، بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (1.07).

السلوك الإنساني يتأثر بمستوى القدرات الجسدية، بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (1.06). وتشير هذه النتائج إلى العلاقة بين السلوك الإنساني والصفات الجسدية. وهو ما يمكن تفسيره بأن السلوك الإنساني يعبر عنه بالسمات الجسدية ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة (سليمان، 2019) والتي أوضحت السلوك الإنساني يتأثر بمستوى القدرات الجسدية ويوضح الشكل (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة.

البعد الثاني: أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم
يوضح الجدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم.

جدول (10) نتائج استجابات عينة الدراسة حول أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم (ن=118)

العبارة	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الموافقة	لترتيب
	مواف	مواف	محايد	غ	غ				

العبارة	الاستجابات					الفرق	الاجمالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	نعم	لا	لا أعلم	لا	نعم				
القدرات العقلية تؤثر في	3	2	5	3	0	0	0	0	0
	3.39%	4.07%	54%	2.00%	0.00%	0.00%	0.51	0.55	0
القدرات العقلية هي	1	2	5	3	1	1	1	1	0
	3.22%	4.07%	1.02%	0.85%	0.85%	0.85%	0.28	0.76	0
تسعى المؤسسات	1	0	5	5	0	2	0	0	0
	3.22%	2.37%	2.71%	0.69%	0.00%	1.00%	0.27	0.75	0
هناك علاقة طردية بين	2	7	5	8	1	0	0	0	0
	4.07%	8.31%	78%	0.85%	0.00%	0.85%	0.36	0.65	0
لا يوجد مقياس يتم	4	1	5	2	6	0	0	0	0
	8.81%	3.22%	2.88%	0.08%	0.00%	0.08%	0.96	0.85	0
إجمالي بُعد أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم									
							0.27	0.53	0

يتضح من الجدول (10) أن درجة الموافقة لإجمالي بُعد أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم تقع في مستوى "كبيرة جداً" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.27)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (3.96) إلى (4.51)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة وكبيرة جداً، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

القدرات العقلية تؤثر في الأداء الوظيفي في التعليم ، بمتوسط حسابي (4.51)، وانحراف معياري (0.55).
هناك علاقة طردية بين القدرات العقلية ومستوى الأداء الوظيفي، بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.65).
القدرات العقلية هي الطريقة الأمثل في تمييز الأداء الوظيفي في التعليم، بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.76).
تسعى المؤسسات التعليمية على تنمية القدرات العقلية لدى التربيين، بمتوسط حسابي (4.27)، وانحراف معياري (0.75).
لا يوجد مقياس يتم الاعتماد عليه في تحديد مستوى القدرات العقلية وأثرها على الأداء الوظيفي في التعليم، بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.85).

وتشير هذه النتائج إلى - هناك علاقة طردية بين القدرات العقلية ومستوى الأداء الوظيفي .وهو ما يمكن تفسيره بسعي المؤسسات التعليمية على تنمية القدرات العقلية لدى التربيين ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة (سليمان، 2019) والتي أوضحت معلمات التربية الفنية قد حققن المعايير الخاصة بأداء المعلم والمضمنة في نظام نور، وكان أكثر المعايير تحقيقاً المعيار الخاص بإدارة الصف، والمعيار الخاص بمتابعة التوصيات، والمعيار الخاص بدعم المتعلمين، والمعيار الخاص بالمستوى التحصيلي للطلاب، كما حققن المعايير الخاصة

بالجوانب الشخصية، ويوضح الشكل (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة.

البعد الثالث: أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم

يوضح الجدول (18) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم.

جدول (11) نتائج استجابات عينة الدراسة حول أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم (ن=118)

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبرة	
				مواف	مواف	محا	غ	غ		
	وافق تماما	0.62	4.37	0	1	6	5	5		القدرات الشخصية
				0.00%	0.85%	0.08%	0.00%	4.07%		
	وافق تماما	0.59	4.40	0	0	6	5	5		القدرات الشخصية
				0.00%	0.00%	0.08%	0.00%	4.92%		
	وافق تماما	0.60	4.42	0	0	7	5	5		القدرات الشخصية
				0.00%	0.00%	0.93%	5.76%	8.31%		
	وافق تماما	0.59	4.44	0	0	6	5	5		القدرات الشخصية
				0.00%	0.00%	0.08%	5.76%	9.15%		
	وافق تماما	0.59	4.45	0	0	6	5	5		كلما كان التربوي
				0.00%	0.00%	0.08%	4.92%	0.00%		
-	وافق تماما	0.52	4.42	إجمالي بُعد أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم						

يتضح من الجدول (10) أن درجة الموافقة لإجمالي بُعد أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم تقع في مستوى "كبيرة جداً" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.42)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (4.37) إلى (4.45)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة جداً، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

كلما كان التربوي يتمتع بقدرات شخصية كلما كان أداؤه أفضل، بمتوسط حسابي (4.45)، وانحراف معياري (0.59).

القدرات الشخصية للتربويين تسهم في تميز أدائهم الوظيفي، بمتوسط حسابي (4.44)، وانحراف معياري (0.59).

القدرات الشخصية تكسب التربيين مهارات واسعة، بمتوسط حسابي (4.42)، وانحراف معياري (0.60).

القدرات الشخصية تنعكس إيجاباً على سلوك التربيين، بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (0.59).

القدرات الشخصية تسهم في جودة الأداء الوظيفي في التعليم، بمتوسط حسابي (4.37)، وانحراف معياري (0.62).

وتشير هذه النتائج إلى أن القدرات الشخصية تكسب التربيين مهارات واسعة وهو ما يمكن تفسيره أن القدرات الشخصية تسهم في جودة الأداء الوظيفي في التعليم. ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة دراسة أوزينية عمر بعنوان العلاقات الانسانية وأثرها في الرضا الوظيفي (2016/2015) والتي أوضحت ومن خلال معرفة كيفية تأثير القيادة التنظيمية في رضا عمال وكالة الضمان الاجتماعي ومن خلال معرفة مستوى مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات الادارية وتأثير ذلك على رضاهم الوظيفي ويوضح الشكل (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة.

البعد الرابع: أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم

يوضح الجدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم.

جدول (11) نتائج استجابات عينة الدراسة حول أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم (ن=118)

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبرة	
				مواف	مواف	محا	غ	غ		
	وافق تماما	0.54	4.42	0	0	3	6	5		ثقافة العاملين في المجال
				0.00%	0.00%	54.0%	33.9%	4.07%		
	وافق تماما	0.58	4.46	0	0	5	5	5		هناك علاقة بين المستوى
				0.00%	0.00%	24.0%	5.76%	0.00%		
	وافق تماما	0.58	4.45	0	0	5	5	5		القدرات الثقافية
				0.00%	0.00%	24.0%	6.61%	9.15%		
	وافق تماما	0.58	4.44	0	0	5	5	5		القدرات الثقافية للتربويين
				0.00%	0.00%	24.0%	7.46%	8.31%		
	وافق تماما	0.60	4.39	0	0	7	5	5		هناك علاقة بين السلوك
				0.00%	0.00%	93.0%	9.15%	4.92%		
-	وافق	0.49	4.43	إجمالي بُعد أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم						

العبارة	الاستجابات	أ	ب	ج	د
					تماما

يتضح من الجدول (19) أن درجة الموافقة لإجمالي بُعد أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم تقع في مستوى "كبيرة جداً" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.43)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (4.39) إلى (4.46)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة جداً، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

هناك علاقة بين المستوى الثقافي للتربويين وبين أدائهم الوظيفي، بمتوسط حسابي (4.46)، وانحراف معياري (0.58).
القدرات الثقافية للتربويين تسهم في تحسين أداءهم الوظيفي، بمتوسط حسابي (4.45)، وانحراف معياري (0.58).
القدرات الثقافية للتربويين تنعكس على جودة مستوى الأداء ، بمتوسط حسابي (4.44)، وانحراف معياري (0.58).
ثقافة العاملين في المجال التربوي تنعكس على سلوكهم العام وتؤثر على أدائهم الوظيفي، بمتوسط حسابي (4.42)، وانحراف معياري (0.54).

هناك علاقة بين السلوك الإنساني ومستوى الثقافة لدى التربويين، بمتوسط حسابي (4.39)، وانحراف معياري (0.60).
وتشير هذه النتائج إلى. ثقافة العاملين في المجال التربوي تنعكس على سلوكهم العام وتؤثر على أدائهم الوظيفي. وهو ما يمكن تفسيره - هناك علاقة بين السلوك الإنساني ومستوى الثقافة لدى التربويين. ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة أخلاقيات الأعمال وعلاقتها بالرضا الوظيفي محمد حسن أبو عودة 2017: ... والتي أوضحت الرضا الوظيفي لدى الموظفين كون الرضا الوظيفي من المؤشرات المهمة على ولاء الموظف وأستعداده لبذل الجهد والمثابرة من أجل تحقيق أهداف المنظمة ويوضح الشكل (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة.

يوضح الجدول (20) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفترة الثقة ودرجة الموافقة المناظرة لاستجابات عينة الدراسة حول أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم.

جدول (12) النتائج الإجمالية لأثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم (ن=118)

المحور	المتوسط الحسابي	فترة الثقة للمتوسط عند مستوى ثقة 95%		الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		الحد الأدنى	الحد الأعلى			
أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم	3.94	3.80	4.09	0.79	كبيرة	4
أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم	4.27	4.18	4.37	0.53	كبيرة جداً	3
أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي	4.42	4.32	4.51	0.52	كبيرة جداً	2
أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم	4.43	4.34	4.52	0.49	كبيرة جداً	1

إجمالي أبعاد أثر السلوك الإنساني في الأداء	4.2	4.1	4.3	0.4	كبيرة جدا	-
	7	8	5	6		

يتضح من النتائج بالجدول (20) ما يلي:

جاءت درجة الموافقة لإجمالي أبعاد أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم في مستوى "كبيرة جدا" بمتوسط حسابي (4.27)، وأوضح حساب فترة الثقة للمتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة عند مستوى ثقة 95% أنه يتراوح بين (4.18) و(4.35)، وهو ما يؤكد أن أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم يقع في مستوى مرتفع، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بأبعاد السلوك الغنساني، وهو ما يتفق مع دراسة الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين عبدالله خالد سليم 2017

يوجد تفاوت في درجة الموافقة على أبعاد أثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم، حيث جاء بُعد أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم في المرتبة الأولى بدرجة "كبيرة جدا" بمتوسط حسابي (4.43)، يليه بُعد أثر القدرات الشخصية في الأداء الوظيفي في التعليم في المرتبة الثانية بدرجة "كبيرة جدا" بمتوسط حسابي (4.42)، يليه بُعد أثر القدرات العقلية في الأداء الوظيفي في التعليم في المرتبة الثالثة بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (4.27)، بينما يأتي بُعد أثر القدرات الجسمية على الأداء الوظيفي في التعليم في المرتبة الأخيرة بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي (3.94)، وتشير هذه النتائج إلى أثر القدرات الثقافية في الأداء الوظيفي في التعليم في المرتبة الأولى بدرجة "كبيرة جدا" وهو ما يمكن تفسيره بأن هناك حاجة للتعرف التعرف على أسباب الفروق في أداء العمل لدى مديري المدارس الحكومية ويوضح الشكل (14) النتائج الإجمالية لأثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم.

ثانياً: النتائج الخاصة بدور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم

يوضح الجدول (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات محور دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم جدول (13) نتائج استجابات عينة الدراسة حول دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال

التعليم (ن=118)

الترتيب	درجة الموافقة	لا انحراف المعيار	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبارات	
				مواف	مواف	محايد	غ	غ		
	وافق تماماً	0	.73	4	0	1	1	5	المؤسسات التعليمية	
					0	0	1	4		
					0.00%	0.85%	4.41%	4.07%		
	وافق تماماً	0	.72	4	0	1	1	5	المؤسسات التعليمية	
					0	0	1	4		
					0.00%	0.85%	3.56%	4.07%		
	وافق تماماً	0	.71	4	0	1	1	5	المؤسسات التعليمية	
					0	0	1	4		
					0.00%	0.85%	2.71%	5.76%		

العبارة	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	لترتيب
	مواف	مواف	محايد	غ	غ				
المؤسسات التعليمية	4	8	7	1	9	4	0	0.18	0.82
	4	0.68%	3	9.83%	1	6.10%	3	0.39%	0.00%
المؤسسات التعليمية	4	4	6	5	1	6	0	0.20	0.73
	3	7.29%	4	7.46%	1	3.56%	1	0.69%	0.00%
إجمالي محور دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم								0.23	0.65
								0	وافق تماماً

يتضح من الجدول (13) أن درجة الموافقة لإجمالي محور دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم تقع في مستوى "كبيرة جداً" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.23)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (4.18) إلى (4.26)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة وكبيرة جداً، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

المؤسسات التعليمية في إمارة دبي تعتمد على قياس مستوى أداء التربويين وفق أطر خاصة بذلك، بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.71).

المؤسسات التعليمية في إمارة دبي تستقطب الكفاءات المميزة، بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.72).

المؤسسات التعليمية في إمارة دبي تعزز أداء العاملين فيها ببرامج خاصة، بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.73).

المؤسسات التعليمية تركز على مراقبة السلوك الإنساني للتربويين، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.73).

المؤسسات التعليمية تستقطب خبراء في تقييم السلوك الإنساني، بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.82).

ثالثاً: النتائج الخاصة بدور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم

يوضح الجدول (14) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات

عينة الدراسة على عبارات محور دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم.

جدول (14) نتائج استجابات عينة الدراسة حول دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم

(ن=118)

العبارة	الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	لترتيب
	مواف	مواف	محايد	غ	غ				
تعتمد المؤسسات	4	5	5	8	1	0	0	0.37	0.65
	4	5.76%	4	6.61%	6	78%	0	0.85%	0.00%
تقيّم	5	5	1	0	2	0	0	4	0

العبارة	الاستجابات					ا	ا	العبارة
	0	1	2	3	4			
يم الأداء	4	4	8	1	0	.35	.71	وافق
بتم بشكلا	6.61%	3.22%	47%	69%	0.00%			تماما
تقيي	5	4	1	2	0	.29	.76	وافق
يم الأداء	4	6	6	1	0			تماما
يسهم في	5.76%	8.98%	3.56%	69%	0.00%			
تقيي	5	4	1	2	0	.31	.71	وافق
يم الأداء	1	4	1	1	0			تماما
يسهم في	3.22%	5.76%	32%	69%	0.00%			
لدى	4	5	4	0	0	.31	.71	وافق
المؤسسات	4	7	7	0	0			تماما
	46	40	14	0.00	0.00			
إجمالي محور دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم								
	0	4	.33	.59	0			وافق
								تماما

يتضح من الجدول () أن درجة الموافقة لإجمالي محور دور إدارة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في مجال التعليم تقع في مستوي "كبيرة جداً" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.33)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (4.29) إلى (4.37)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة جداً، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

تعتمد المؤسسات التعليمية على معايير خاصة لتقييم الأداء، بمتوسط حسابي (4.37)، وانحراف معياري (0.65).

تقييم الأداء يتم بشكل دوري سنوياً، بمتوسط حسابي (4.35)، وانحراف معياري (0.71).

لدى المؤسسات التربوية في إمارة دبي برامج خاصة ومختصين بتقييم الأداء، تقييم الأداء يسهم في بيان أثر السلوك الإنساني على العمل التربوي، بمتوسط حسابي (4.31)، وانحراف معياري (0.71).

تقييم الأداء يسهم في تحديد الكفاءات والجدارات في المؤسسات التربوية، بمتوسط حسابي (4.29)، وانحراف معياري (0.76).

رابعاً: نتائج دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول تأثير السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي في التعليم بدولة الامارات العربية المتحدة بحسب المتغيرات التصنيفية الأولية

وقد أجرت الباحثة العديد من المقابلات الشخصية لبعض المختصين في المجال التربوي في بعض مدارس إمارة دبي، وكانت الإجابات على النحو الآتي

السؤال الأول: ما العوامل التي يمكن أن تتبعها المؤسسات لتقييم الأداء الوظيفي بداخلها؟

المادة التعليمية والثقافة العامة

الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية

التخطيط وإدارة البيئة التعليمية

استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة

مهنية المعلم

السؤال الثاني: ما لبرامج والإجراءات التي يمكن ان تتبناها المؤسسات التعليمية لتدعيم الاداء الوظيفي ؟

وضوح وواقعية الاهداف

ايجابية بيئة العمل

التعرف على الموظفين وتحفيزهم

الاستماع والتواصل الجيد

دعم التطوير والتدريب

السؤال الثالث: كيف يمكن مراقبة السلوك داخل؟ المؤسسات التعليمية؟

عن طريق لائحة سلوك تعتمدھا المؤسسة يحدد فيها السلوكيات الايجابية وطرق تحفيزها والسلوكيات السلبية وطرق الحد منها

السؤال الرابع: كيف يمكن تحفيز السلوك الانساني لجعل الأداء الوظيفي مميزا داخل المؤسسة؟

تهيئة ظروف العمل المناسبة للأفراد في المنظمة ووجود مرونة في أساليب العمل

وجود علاقات إنسانية سليمة بين الإدارة والأفراد بمختلف مستوياتهم الادارية.

الموضوعية والعدالة في نظام الأجور والحوافز المتبع.

وجود القيادة المتفهمة القادرة على تحفيز الأفراد وإثارة دوافع العمل لديهم.

السؤال الخامس: كيف يمكن أن يؤثر السلوك الإنساني في الأداء الوظيفي للعاملين بشكل أمثل داخل المؤسسات التعليمية؟

يعد الموظف او العامل أساس نجاح اي مؤسسة أو شركة من خلال العمل الذي يؤديه ومقدار الجهد الذي يبذله باعتباره القادر الوحيد على إدارة الموارد الأخرى بالمؤسسة .ومن العوامل التي تجعل الموظف أن يحسن ويهتم بمستوى أدائه واستمراره رغماً عما يعانيه من ضغوط في العمل بشكل يومي هو المحفزات المعنوية والمادية من الشركة، ولكن لا ننسى أن هناك عوامل أخرى لها أهمية أكبر وتأثير أفضل على الصحة النفسية للموظف ألا وهي السلوكيات الإيجابية والإنسانية، وهي من أهم العوامل التي تؤدي إلى أداء يومي متميز وتؤدي الى رفع الروح المعنوية للموظف وبالتالي مستوى أداء أعلى وجودة أفضل. وللسلوكيات الإيجابية ناحيتين:

التفاؤل والسلوك الإيجابي الذي يكون نابع من قبل الموظف بحد ذاته قد يكون ناتج عن استقرارية حياته او عن الرضى الوظيفي. هذا السلوك الإيجابي من الموظف يمكن أن ينتشر بسرعة البرق بين الموظفين مما يجعل أدائهم أفضل وأعلى وأسرع.

السلوك الإنساني والإيجابي من قبل القيادة العليا أو مدراء المؤسسة: بعض الشركات تعمل على بعض الأنشطة الصغيرة التي تحفز الموظفين وخلق بيئة مليئة بالسلوكيات والمحفزات الإيجابية.

ومن وجهة نظري السلوك الإنساني مثل الوقوف بالأوقات الصعبة للموظف ومساندته، هي من أهم عوامل نجاح واستمرارية المؤسسة وأيضاً من جهة أخرى ستؤدي إلى الوفاء والالتزام بالعمل وكما ستؤدي إلى ارتفاع جودة المعطيات من قبل الموظف.

وبالإشارة على تخصيص عامل السلوك الإيجابي على المؤسسات التعليمية، فمن أهم المميزات التي يجب على كل معلم أن يتميز بها هو التعامل بإيجابية وتفاؤل لأنه القائد للأجيال التي تتلقى منه العلم، لأنه هو الموظف القائد لجيل كامل، والذي بسلوكياته الإيجابية والإنسانية سينقلها إلى جيل كامل يتعلم على يديه ويتأثر بسلوكياته وخاصة الإنسانية منها مثلاً: تعليم الأطفال على الرحمة بالحيوان وعدم أذيتهم والتعرض لهم، تعليمهم التعامل الإيجابي مع الأهل قبل الأصدقاء، أيضاً من وسائل التحلي بالسلوك الإنساني هو الحث المستمر على عمل مجموعات تطوعية إنسانية مثل: زيارة دار المسنين، حملات مساعدة المحتاجين والمنكوبين، الخ.

فنستنتج أهمية السلوك الإنساني داخل المؤسسات التعليمية هو بذرة لإنتاج جيل صالح قائم على الإيجابية والتفاؤل والرحمة.

الخاتمة

تناولت الدراسة أثر السلوك الإنساني على الأداء الوظيفي للعاملين في المجال التربوي، وتوصلنا لعدة نتائج وقدمنا عدة توصيات على النحو الآتي:

أولاً: النتائج

العمل الإنساني في المؤسسات التربوية بين الأفراد والإداريين يزيد من تحقيق الأهداف البناءة ويزيد من الإنتاج كما يزيد من حب العامل للمكان الذي يعمل فيها ويبنى علاقة صميمة بين الفرد والبيئة التعليمية وتعمل على إثارة الدوافع الفردية في جو يسوده التفاهم والثقة المتبادلة والمحبة الدائمة إضافة الارتياح في العمل والشعور بالانتماء والمشاركة والتقدير وعلاقة ود واحترام بين الرئيس والمرؤوس ويكون نتائجها مثمر ومتألق

السلوك البشري له تأثير كبير على الأداء الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية. يمكن للسلوكيات الإيجابية مثل الاتصال الفعال والتعاون والقدرة على التكيف أن تعزز العمل الجماعي وتخلق بيئة تعليمية مواتية. من ناحية أخرى، يمكن للسلوكيات السلبية مثل تجنب الصراع أو مقاومة التغيير أو الافتقار إلى المساءلة أن تعرقل الإنتاجية وتعوق تحقيق الأهداف التعليمية. يمكن أن يؤدي تعزيز ثقافة التواصل المفتوح والذكاء العاطفي والقيادة الداعمة إلى تحسين السلوك البشري للتأثير بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي.

الإجراءات التي تتخذها المؤسسة لتحسين الأداء الوظيفي تختلف من واحدة لأخرى حسب نظرة تلك المؤسسة لميدان مستقبل التعليم في واقعها الدراسي ولكن بشكل عام تلك المؤسسة عليها بتقديم تجربة إعداد الموظفين وإضفاء ما هو جديد على خبراتهم وزرع الإيجابية في دواخلهم واستخدام الملاحظات والتعليقات وتوجيهها لهم بشكل دوري مع المتابعة الدورية وتبسيط عمليات التقديم واستخدام التكنولوجيا لتسهيل العديد من إجراءات التعليم مع استقطاب الخبرات والكفاءات من الخارج عمليات الترقية والدعم المادي والمعنوي للكفاءات داخل المؤسسة والعاملين بجد واجتهاد ، الدورات الخارجية والورش ، الدمج ما بين الحديث والقديم ، والربط المستمر مع الواقع يؤثر السلوك البشري بشكل كبير على الأداء الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية. يمكن أن تعزز السلوكيات الإيجابية مثل الاتصال الفعال والعمل الجماعي والقدرة على التكيف التعاون بين المعلمين وتحسين نتائج الطلاب. يمكن أن تؤدي السلوكيات السلبية مثل تجنب الصراع أو مقاومة التغيير إلى إعاقة الإنتاجية وخلق بيئة عمل أقل ملاءمة. يمكن أن يؤدي تشجيع ثقافة الاحترام والتواصل المفتوح والتطوير المهني إلى تحسين السلوك البشري للتأثير بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي..

التحفيز أساسي لكل عمل إيجابي لتوليد شرارة عالية للنتاج الإيجابي ويتمثل ذلك التحفيز من منح الموظفين حقوقهم المادية والمعنوية وتحديد أهدافهم المطلوبة لتحقيقها ، منع جميع أشكال السلوك السلبي مثل التنمر أو التقليل من شأن الآخرين ، تدريب الموظف لتقدير جهوده وعمله في فريق جماعي متعاون، منع كل أساليب الثرثرة والعنصرية

هناك علاقة قوية تربط بين سلوك الموظف والحالة المعنوية له من جهة وبين إنتاجية العمل من جهة أخرى. فعندما يكون أفراد العمل سعداء وإيجابيين، نجدهم يعملون بجدية ويصبح عملهم أفضل وأسرع. والعكس صحيح أيضاً. حيث تقل إنتاجية العمل كلما كان مكان العمل ممتلئ بالضغوط والكأبة والتي تؤدي إلى التنافر بين أفراد العمل مما يؤثر سلباً على إنتاجية العمل.

ثانياً: التوصيات

يجب على المؤسسة تحديد أهداف واضحة لكل موظف ويجب أن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس والتحقق ومن ثم توفير تغذية راجعة مستمرة لكل موظف تتم عن طريق المدير المباشر، المساعدين، أو القائمين على برامج التقييم والتطوير. ويجب على المؤسسة الاعتراف بالإنجازات والجهود المتميزة للعاملين المتميزين ويكون هذا الاعتراف أو الإشادة بشكل مادي أو معنوي. بالإضافة الى ذلك يجب على المؤسسة تقديم فرص التدريب والتطوير للموظفين الذين يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم أو تطوير معرفتهم لتحقيق الأهداف المحددة.

وبعد ذلك تتم مراجعات دورية للأداء الوظيفي بدلاً من الاعتماد على تقييمات سنوية فقط. هذا يمكن أن يساعد على التعامل مع التحديات وتحسين الأداء بشكل مستمر وعند ذلك بناءً على نتائج التقييم، يمكن للمؤسسة تطوير خطط لتحسين الأداء الوظيفي للموظفين الذين يحتاجون إلى تطوير مجالات محددة.

دعوة المهتمين بالعملية التعليمية، إلى التركيز على جانب الأداء في التعليم، الذي يكون هدفاً تعليمياً جيداً؛ لأنه الطريق الوحيد الذي تصل به إلى تغيير السلوك، والاكتشافات، والاختراعات، والصناعات، وغير ذلك مما تستهدفه العملية التعليمية. لتقييم الأداء الوظيفي بشكل فعال، يمكن للمنظمات اتباع نهج منظم. وهذا يستلزم إنشاء توقعات أداء واضحة، وتحديد أهداف قابلة للقياس تتماشى مع مهمة المؤسسة، وإجراء تقييمات أداء منتظمة، وتقديم ملاحظات بناءة، والاعتراف بالإنجازات. يجب أن يشمل إطار التقييم الشامل كلاً من المقاييس الكمية، مثل مؤشرات أداء الطلاب، والعناصر النوعية مثل الابتكار التربوي والمشاركة.

دعوة المهتمين بالعملية التعليمية إلى تفعيل التعليم المؤسسي؛ حتى يتحول من تعليم تقليدي إلى تعليم منتج، يسهم في الإنجازات التقنية، وكل ما من شأنه تمكين الطالب من مجارة العصر.

إثارة المهتمين بالعملية التعليمية، بأهمية النشاط التعليمي في المؤسسات التعليمية؛ باعتباره من الأساليب التربوية الناجحة، التي تسهم في إيجابية المتعلم، ومن ثم انعكاسه على مستقبله العملي.

لتحفيز الأداء الوظيفي الاستثنائي، يمكن للمؤسسات التعليمية أن تستخدم استراتيجيات مثل تعزيز الدافع الداخلي، وتحديد أهداف صعبة ولكن قابلة للتحقيق، وتقديم تقدير هادف، وتوفير فرص للنمو المهني. يمكن أن يؤدي تمكين الموظفين بالاستقلالية وإشراكهم في صنع القرار والاعتراف بمساهماتهم إلى تنمية الشعور بالملكية والدفع نحو التفوق في أدوارهم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي تعزيز بيئة تعاونية ومبتكرة إلى إلهام الموظفين للذهاب إلى أبعد الحدود في مسؤولياتهم الوظيفية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، (ط6)، القاهرة: دار النشر للجامعات، ص 492.

البلوي، محمد (2008). التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، الأردن: جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية.

توفيق، عبد الرحمن (2015) : تقييم الأداء، المبادئ – الأدوات – المهارات، مصر، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)،

ص 136

جيريل، ليلي (2020). السلوك الإنساني والدوافع الإنسانية، القاهرة: دار النهضة العربية.

حسن، سالي علي محمد (2019)، العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة عين الشمس، القاهرة

الحوامدة، علي (2002)، أثر السلوك التنظيمي بالأداء الوظيفي، عمان: دار وائل للنشر.

السالم، سالم محمد (2017)، الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية بالسعودية، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية،

الرياض

السكيتي، محمد بن ابراهيم (2019). أثر الثقافة التنظيمية في تعزيز الجودة الشاملة، عمان: دار وائل للنشر..

سليم، عبدالله خالد (2017). الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين، دمشق: دار رسلان للنشر.

السيد. محمود، (2018 م)، الاستشارات الإدارية والتدريب، الملتقى العربي السابع، الاتجاهات الحديثة في الاستشارات والتدريب،

6- 9 يوليو، دمشق، الجمهورية العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

الشريبي، زكريا أحمد، وصادق، يسرية أنور، والقربي، محمد سالم، ومطحنة، السيد خالد (2013). مناهج البحث في العلوم

التربوية والنفسية والاجتماعية، الرياض: مكتبة الشقري، ص 260.

- شلي، صهيب (2019). اثر الرضا الوظيفي على إنتاجية الأفراد، القاهرة: دار النهضة العربية.
- شنوقي نور الدين (2015)، تفعيل نظام تقييم أداء العامل في المؤسسة العمومية الاقتصادية، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية غير منشورة جامعة الجزائر
- الصباب، محمد (2017). نظام إدارة الأداء الوظيفي، عمان: دار وائل للنشر.
- عاطف، جابر طه عبد الرحيم (2019)، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية
- عباس، سهيلة محمد (2016)، إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، عمان،
- علي، سعيد إسماعيل (2001). ، فقه التربية، مدخل إلى العلوم التربوية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب رقم (21) القاهرة: دار الفكر العربي
- عيسى، إيهاب (2017) بعنوان عيسى، التطوير والإصلاح الإداري وتقييم الأداء المؤسسة العربية للعلوم والثقافة، عمان.
- حم، رانيا (2016). الأداء الوظيفي مدخل متكامل، عمان: دار وائل للنشر.
- مصطفى، كامل أبو العزم عطية (2020)، مقدمة في السلوك التنظيمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية
- ثانياً: المراجع الأجنبية.

- 1) *Brimson, James A. (2017). The fact of modern communications within the Irish civil bodies in rationalizing decisions based on the attitudes and opinions of the respondents.*
- 2) *(BYARS, Lloyd. 2017), The role of electronic programs in rationalizing administrative decisions in private sector institutions in*
- 3) *AlfrBoston Consulting Group (BCG), Report K (Boston, MA: February 2002), 87. ed Smith, "e-shock," Time, no. 28, July 11, 2002, 31.*
- 4) *Dattalo, P. (2008). Determining sample size: Balancing power, precision, and practicality. oxford university press. p.4*
- 5) *Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS (3rd Ed). SAGE, p.675*
- 6) *Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). Methods in educational research: from theory to practice, New York: John Wiley & Sons, p.146.*
- 7) *Al-Jalal Ibrahim & Kurdi, Manal Mohamed, "Introduction to Management Information Systems: Theory tools applications" Press, University House, Alexandria, in 2000.*

- 8) *Anthony McDonnell, Sharna Wiblen: Talent Management: A Research Overview, State of the Art in Business Research, Routledge, 2020.*
- 9) *Cronemyr. P. Backström, I and Rönnbäck, A. (2017). "Quality culture deployment – using behaviours to explain, diagnose and improve a quality culture". International Journal of Quality and Service Sciences, Vol. 9 No. 3/4.*
- 10) *David G. Collings, Hugh Scullion, Paula M. Caligiuri: Global Talent Management, Global HRM, Routledge, 2018.*
- 11) *Grote ,Gudela & Guest .David: The case for reinvigorating quality of working life research, human relations, 70(2), 2017.*
- 12) *Gupta, Barkha and Anukool Manish(jan-mar) Factors Affecting Quality of Work Life among Academicians, Avesha journal of management, 9(1), 2016.*
- 13) *Ibraiz Tarique: The Routledge Companion to Talent Management, Routledge Companions in Business, Management and Marketing, Routledge, 2021.*
- 14) *Johannes stephanusharzenberg, The implementation of career management practices in the South african public, Marjisterhuman Resource management, University of petoria,2002.*
- 15) *Jordi Trullen, Jaime Bonache: Talent Management in Latin America: Pressing Issues and Best Practices, Routledge Focus on Issues in Global Talent Management, Routledge, 2021.*
- 16) *Liu, H., Gao, H., Huang: Better Government, Happier Residents? Quality of Government and Life Satisfaction in China Social Indicators Research, 147(3), 2020.*

بحث رقم 26

واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف

ماجد بن نجيل سبت الظاهري

maged.n.alhdhahri@gmail.com

د/ إيمان بن محمد مبروك قطب

Eman.khutob@mediu.my

المستخلص:

يهدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (112) معلم من معلمي التربية البدنية بمدارس التعليم العام في محافظة القطيف بنسبة (58.94%) من مجتمع البحث، وقام الباحث ببناء استبانة مكونة من (20) فقرة موزعة على محورين وهما المحور الأول: أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، احتوى هذا المحور على (10) عبارات، والمحور الثاني: واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، احتوى هذا المحور على (10) عبارات..، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لمحور أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف كان (3.204) مما يشير إلى موافقة المعلمين على أهمية توظيف الفيديو الرقمي (يوتيوب)، كما أظهرت الدراسة أن المتوسط الحسابي لمحور واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف كان (3.60) مما يشير إلى توظيف الفيديو الرقمي (يوتيوب) في العملية التعليمية، وكانت أبرز النتائج: أن الفيديو الرقمي "يوتيوب" (YouTube) يساعد على تدريس المهارات البدنية، ويعمل على حفظ أعمال الطلاب وأنشطتهم الرياضية والبدنية؛ بغرض تكرار مشاهدتها، فيما توصلت الدراسة إلى التوصيات: عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية البدنية في الفيديو الرقمي "يوتيوب" (YouTube)، ونشر الوعي بين معلمي التربية البدنية تقنيًا مما يساعد على توظيفهم لها في تدريس الطلاب.

كلمات مفتاحية: معلمو التربية البدنية، الفيديو الرقمي، "يوتيوب" (YouTube)

Abstract

Key words: .

المقدمة:

لم يشهد عصر من العصور ثورة معلوماتية وتكنولوجية كما شهدها هذا العصر، مما كان لها انعكاسات مؤثرة في جميع المجالات، ومن أكثرها المجالات التعليمية حيث غيرت تلك الثورة في أساليب التعليم وإستراتيجياته وكذلك في التكنولوجيا المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم. حيث عملت هذه الثورة المعلوماتية في محاولة استخدام التقنيات التربوية لمواجهة العديد من المشكلات والتحديات التي تواجه العملية التربوية (الورابي، 2020)

إن الفيديو الرقمي التفاعلي التعليمي من أهم عناصر الوسائط المتعددة، حيث يساعد على تنمية مهارات الطلبة وزيادة المعرفة لديهم من خلال مشاهدتها وهم في بيوتهم كل حسب سرعته، والفيديو الرقمي التفاعلي التعليمي الذي يعده المحاضر عن طريق استخدام بعض برامج الحاسوب، ويعلق على الفيديو بشرحه ومعلوماته التي يريد إيصالها للطلاب، ومن ثم يرسلها لهم عبر الإنترنت سواء عن طريق موقع إلكتروني خاص بالمحاضر، أو خدمات الحوسبة السحابية المختلفة، أو قنوات الفيديو عبر يوتيوب، أو القوائم البريدية. (حرب، 2018)

كما عقدت عدد من المؤتمرات الخاصة باستخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة ومنها تقنية الفيديو الرقمي ممثلة باليوتيوب في السنوات القليلة الماضية التي أكدت على أهمية استخدام تلك التقنيات في العملية التعليمية ، منها المؤتمر الثاني والثالث والرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد الذي عقد في الرياض (2012)، و (2013) و (2015) على التوالي. (الشمري ، فيصل ، وفرحان ، 2019)

وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت الدور الإيجابي لاستخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في التعليم، ومن الدراسات دراسة (Koya, Hsu & Bhatia ، 2012) التي أكدت نتائجها استحسان الكثير من الطلاب والمدرسين استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) للتعليم في المجالات الأكاديمية مثل الطب وذلك لما تحتويه من إمكانيات هائلة في تطوير عملية التعلم والتعليم. كما أظهرت نتائج دراسة (Snelson, Rice & Wyzard ، 2012) أنه من خلال استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) يمكن التدريس خارج الفصل، كما يسمح للطلاب حضور المقاطع والدروس عدة مرات مما يساهم في القضاء على الفروق الفردية في مستوى التعلم. ودراسة (Hsu, Hwang, Chang, & Chang. ، 2013) التي أكدت نتائجها فاعلية الفيديو الرقمي (يوتيوب) في زيادة تحصيل الطلاب العلمي ولاسيما أن مقاطع الفيديو تعد ذات بعد تعليمي يعزز من المستويات المعرفية للطلاب، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة آل عبيد (2022) أكدت على أن استخدام يوتيوب له أثر إيجابي في تنمية المهارات الرياضية.

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحث وعمله في التعليم لمدة ثلاث وعشرين سنة بوصفه معلماً ومُشرفاً ورئيساً لقسم التربية البدنية، لاحظ ندرة قيام المعلمين باستخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، حيث كان استخدامهم في العملية التعليمية لا يزال محدوداً، كما أن هناك قلة وعي بعض المعلمين بأهمية وفاعلية دمج التقنية في التعليم التي تعتبر رافداً من روافد المعرفة المساعدة على النجاح في مجتمع مفعم بالتغيرات المتسارعة معلوماتياً وتكنولوجياً.

تشهد العملية التعليمية في مجال التربية الرياضية تقدماً كبيراً ، إلا أنه يلاحظ استمرارية اعتماد طرق تدريس لكافة الأنشطة الرياضية على الأسلوب التقليدي (الشرح - العرض) في التعليم حيث يقوم المعلم بالشرح من جانبه يتبعه عرض للنموذج مع مشاركة شكلية للتلاميذ في الموقف التعليمي. (الحديدي وصقر، 2016)، ونتج عن ذلك مشكلات و صعوبات كثيرة أدت إلى تدني مستوى تعلم المهارات الرياضية ،ويواجه معلمو المرحلة الابتدائية في تدريسهم للتلاميذ هذه المشكلة لفقدان عنصر التشويق والإثارة والتحفيز على التعلم أثناء عرض وشرح المهارات الرياضية بالطرق التقليدية ، مما يسبب تضجر بعضهم من ضعف تركيز التلاميذ أثناء الشرح ، وانخفاض الأداء المهاري لديهم فضلاً عن حرمان التلاميذ من الاستفادة من التطور التقني. (القحطاني وعلي ، 2019)، وهو ما أكدته نتائج دراسة (الليحياني، 2019) أن الطريقة التقليدية أدت إلى ضعف لدى التلاميذ في التحصيل المعرفي وذلك لاعتماد المعلم

على الشرح فقط وذلك الأمر لا يراعي الفروق الفردية.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بوجود ضعف عام في توظيف التقنية من خلال استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) أثناء العملية التعليمية لدى معلمي التربية البدنية في محافظة القطيف وعليه تحاول الدراسة تقصي أهمية وفاعلية دمج التقنية في التعلم لتحقيق أهداف التعلم في مادة التربية البدنية للتلاميذ، وإسهامها كمدخل تعليمي يدعم التدريس التقليدي. من خلال دراسة واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف.

أسئلة البحث:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ؟
2. ما واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف.
2. التعرف على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف.

أهمية البحث:

قسم الباحث أهمية الدراسة إلى قسمين: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، وفيما يلي تفصيلاً لكل قسم:

الأهمية النظرية :

- إلقاء الضوء على المفاهيم ذات العلاقة بالفيديو الرقمي (يوتيوب) وخصائصه في مجال التربية البدنية والرياضية.
- يسهم البحث الحالي في لفت الانتباه إلى أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) كمدخل تعليمي يدعم التدريس التقليدي.
- يمثل البحث الحالي استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والدراسات التي أكدت على ضرورة استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب).

الأهمية التطبيقية :

- يقدم نموذجاً تقنياً لمعلمي التربية البدنية، في كيفية تعليم المهارات الرياضية باستخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب)
- يعطي الفرصة للمعلمين من الاستفادة من التقنيات الحديثة ومسايرة التطور الناتج عن طبيعة العصر الحالي.
- من المؤمل أن توفر نتائج البحث الحالي بعض التوصيات والمقترحات التي تزود القائمين على إعداد معلمي التربية البدنية بآليات توظيف الفيديو الرقمي (يوتيوب) في العملية التعليمية.

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي : اقتصر البحث الحالي على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف.
- الحد الزماني: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1445/1444هـ.
- الحد المكاني: تم تطبيق هذا البحث على معلمي التربية البدنية بمدارس التعليم العام في محافظة القطيف.
- الحد البشري: اقتصر هذا البحث على معلمي التربية البدنية في محافظة القطيف.

مصطلحات البحث:

الفيديو الرقمي: هو عبارة عن لقطات ثابتة تسجل المحاضرات بشكل رقمي لإكساب مهارات برنامج الأدي فلش لطلبة قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات التي تسمح للطلاب بمشاهدة محتواه الخاص كأنها واقعية في المنزل ، أو أي مكان وزمان، من خلال استخدام

حواسيبهم، أو هواتفهم، أو الأجهزة اللوحية قبل حضور المحاضرة. (الورائي، 2020)

يعرفه الباحث إجرائياً: أنه إحدى التقنيات الحديثة في بث محتوى مقرر التربية البدنية للطلاب على شكل دروس بالصوت والصورة وذلك بتقديم المعلومات البصرية والسمعية عبر موقع يوتيوب.

يوتيوب: هو موقع يمكن المستخدم من مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية في كل مجالات الحياة وهو أيضا يسمح للطلاب بإنشاء قناة خاصة به وكما يسمح للمعلم أيضا بإنشاء قناة خاصة به لعرض الدروس والتجارب العلمية وغيرها، أيضا يمكن استخدامه لنقل المؤتمرات والندوات. (آل عبيدة ، 2022)

يعرفه الباحث إجرائياً: أنه موقع يستطيع المعلم من خلاله نشر بعض مقاطع الفيديو التي تتسم بالصوت والصورة لتسهم في زيادة نواتج التعلم والتحصيل الدراسي للطلاب.

الدراسات السابقة:

قام العمصي (2018) بدراسة تحت عنوان: "فاعلية توظيف الفيديو التفاعلي لتحسين مهارة الضربة الساحقة في كرة الطائرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية توظيف الفيديو التفاعلي لتحسين مهارة الضربة الساحقة في كرة الطائرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، ومقدار الفعالية التي يتصف بها الفيديو التفاعلي في تنمية تلك المهارة، وقد كانت عينة الدراسة (30) طالباً من مدرسة أحمد الشقيري الثانوية - للبنين، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وهم الأكثر تميزاً في لعبة كرة الطائرة لعام (2016 ، 2017) ، واستخدم المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الضربة الساحقة القطرية بلغت نسبة التحسن (25,64 %) كما يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ومن أهم التوصيات إجراء المزيد من الدراسات على باقي مهارات كرة الطائرة والألعاب الفردية والجماعية الأخرى لمعرفة فاعلية الفيديو التفاعلي في التربية الرياضية.

أجرى المطيري (2019) دراسة تحت عنوان: واقع توظيف معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية مواقع ويب التشاركية في ممارساتهن التدريسية ، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي واقع توظيف معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية مواقع ويب التشاركية في ممارساتهن التدريسية، وتصور مقترح لتفعيلها، وكانت عينة الدراسة (206) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض ، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف معلمات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمواقع ويب التشاركية ككل جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.71)، وجاء البعد الأول: يوتيوب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) بدرجة موافقة (متوسطة)، بينما جاء البعد الرابع: تويتير في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.77) بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء البعد الثالث: المدونات الإلكترونية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.60) بدرجة موافقة (ضعيفة). أما البعد الثاني: الويكي فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.53) بدرجة موافقة ضعيفة.

وفي دراسة العجومي (2019) بعنوان: فاعلية مقاطع الفيديو التعليمية عبر يوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى واتجاهاتهن نحو استخدام يوتيوب، هدف هذا الدراسة التعرف على فاعلية مقاطع الفيديو التعليمية عبر يوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى واتجاهاتهن نحو استخدام يوتيوب. وتكونت عينة الدراسة من (27) طالبة، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) ، واتبعت الدراسة المنهج التطويري المنظومي والتصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً ومقياس اتجاه نحو استخدام يوتيوب وبطاقة تقييم منتج المهارات إنتاج القصص الرقمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة التقييم لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه صالح للتطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج حجم تأثير كبير لمقاطع الفيديو

التعليمية عبر يوتيوب على تنمية الجوانب الثلاثة (المعرفية والمهارية الأدائية والوجدانية) . بينما لم تتحقق نسبة الكسب المعدل لبلاك في الجوانب الثلاثة (المعرفية، والمهارية الأدائية، والوجدانية) ، وقدم الباحث العديد من التوصيات أهمها: ضرورة تنظيم الندوات وورش العمل والدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة حول أهمية القصص الرقمية، وكيفية إنتاجها وتوظيفها بفاعلية في التعليم

قام (Yeşim, Hurrem & Gıyasettin ، 2020) بدراسة تحت عنوان: تأثير مقاطع الفيديو الرقمية للتمارين البدنية على تعليم المهارات الحركية للأطفال ما قبل المدرسة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير مقاطع الفيديو الرقمية للتمارين البدنية على تعليم المهارات الحركية للأطفال في سن ما قبل المدرسة. شارك ما مجموعه (906) طفل (662 تركي و 244 بلغاري) في الدراسة كمجموعات تدخل (ن = 442) ومجموعة تحكم (ن = 464). يتألف كل برنامج من برامج المهارات الحركية من تمرين بدني مدته (15) دقيقة لمدة ثمانية أسابيع. تم استخدام اختبار Ulrich's Gross Motor Development لتقييم أداء المهارات الحركية الأساسية في بداية الدراسة كاختبار مسبق وفي نهاية برنامج المهارات الحركية المرئي الرقمي الذي مدته ثمانية أسابيع كاختبار لاحق. تم استخدام ANOVA منفصلين 2×2 (المجموعة $\times$ الوقت) مع مقاييس متكررة لتحليل التحسن في أداء المهارات الحركية لمجموعات التدخل والمراقبة. أشارت النتائج إلى تفاعلات معنوية للمجموعة $\times$ الوقت للمقياس الفرعي الحركي ($p < 0.05$). وأظهرت مجموعة التدخل تحسناً ذا دلالة إحصائية في المهارات الحركية ، في حين لم تظهر المجموعة الضابطة أي تغيير كبير. توفر النتيجة دليلاً على أنه يمكن تحسين أداء المهارات الحركية من خلال المواد الرقمية التي تركز على تنمية المهارات الحركية.

كما قامت آل عبيد (2022) بدراسة تحت عنوان: أثر استخدام تقنية يوتيوب في تنمية مهارات النشاط الرياضي لطالبات المرحلة المتوسطة، هدفت هذا الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تقنية يوتيوب في تنمية المهارات الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة أبها - المملكة العربية السعودية ، وقد كانت عينة الدراسة (77) طالبة في المرحلة المتوسطة ، و استخدمت المنهج الوصفي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام يوتيوب له أثر إيجابي في تنمية المهارات الرياضية، وأيضاً بينت الدراسة أن معظم الطالبات يجدن استخدام الحاسب الآلي بكفاءة. كما تبين من الدراسة أن (77.1%) من الطالبات لديهن رضا حول استخدام يوتيوب في حصة الرياضة.

وأجرى المحاميد (2023) دراسة بعنوان : فاعلية يوتيوب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة مساق المفاهيم العلمية في كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة- الأردن، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية يوتيوب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة مساق المفاهيم العلمية في كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة -الأردن، وقد تكون عينة الدراسة من (63) طالب وطالبة من المسجلين في مقرر المفاهيم العلمية موزعين على شعبتين: الأولى تجريبية وتكونت من (29) طالب وطالبة درسوا المقرر باستخدام يوتيوب، والثانية مجموعة ضابطة تكونت من (34) طالب وطالبة درسوا المقرر بالطريقة التقليدية. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وخلصت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فاعلية استخدام يوتيوب في تحصيل الطلبة في مساق المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات:

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات السابقة يتضح تعدد الدراسات السابقة التي تناولت واقع توظيف الفيديو الرقمي (يوتيوب) في العملية التعليمية - بصفة عامة - أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية - بصفة خاصة - و واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية. ولكن توجد ندرة في الدراسات السابقة التي ركزت على توظيف الفيديو الرقمي (يوتيوب) في التربية البدنية.

ويختلف البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي ، كدراسة العمصي (2018)، و دراسة العجومي (2019) ، و دراسة (Yeşim, Hurrem & Gıyasettin ، 2020)، و دراسة المحاميد (2023) ، كما يختلف البحث الحالي مع الدراسات التي أجريت على عينات من الطلاب كدراسة العمصي (2018) ، و دراسة العجومي (2019) ، و دراسة

(Yeşim, Hurrem & Gıyasettin, 2020) ، ودراسة المحاميد (2023) ، ولكن يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي و الاستبانة كأداة لجمع البيانات كدراسة المطيري (2019)، و دراسة آل عبيد (2022) ، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت الفيديو الرقمي كدراسة العمصي (2018) ، و دراسة (Yeşim, Hurrem & Gıyasettin, 2020).

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في التعرف على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية ، وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء وتدعيم فكرة البحث الحالي وإبراز مشكلته، كما ستم الاستفادة من الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة عند إعداد الاستبانة في البحث الحالي، بالإضافة إلى أن الدراسات السابقة وجهت الباحث إلى العديد من المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث

المبحث الأول:

الفيديو الرقمي: تعد مقاطع الفيديو العلمية أداة تعليمية قوية ومحفزة للطلاب، ويعتمد ذلك على كيفية استخدام الفيديو حيث لا يعتبر استخدامه غاية، بل وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما يمكن اعتباره وسيلة يكتشف فيها الطلبة بأنفسهم المعرفة (عبد الغفور، 2017).

يمكن تعريف الفيديو الرقمي بأنه : "سلاسل حركية قد تم تسجيلها باستخدام حاسوب ما، وحفظها كملف حاسوبي، حيث يمتلك الفيديو الرقمي إمكانية إضافة الواقعية إلى مشاريع الوسائط المتعددة، ويمكن الطلبة من تسجيل الاجتماعات المدرسية، ووثق الرحلات الميدانية، ويساهم بشكل كبير في التعليم". (أيفرز وبارون 158 : 2009).

مميزات برامج الفيديو الرقمي: تتمتع برامج الفيديو الرقمي بالعديد من المميزات التي أشار إليها كل من عزمي (2011) وهي:

- تعمل برامج الفيديو الرقمي على التعديل في محتوياته بما في ذلك عمليات الإضافة أو الحذف، (قص أو لصق) مقاطع دون اللجوء إلى إعادة بناء المادة الفيديوية.
- توفر برامج الفيديو الرقمية كلاً من عنصر المحاكاة والواقعية وإمكانية نقل معلومات لا يمكن نقلها لفظياً والتغلب على مشكلات الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يساعد المعلم في أداء العديد من التفاعلات أثناء تسجيله للفيديو الرقمي؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة حافز الطلبة للجانب العملي بشكل فعال.
- تعمل برامج الفيديو الرقمية على إمكانية الوصول المباشر إلى أي جزء من ملفات الفيديو بغض النظر عن التسلسل الزمني الخطي للمادة الفيديوية.

معايير توظيف الفيديو الرقمي في العملية التعليمية: يُعد الفيديو من المكونات المهمة في العملية التعليمية لذلك هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند توظيف الفيديو التعليمي، وقد قسمت هذه المعايير كآتي:

1-المعايير التربوية – استخدام اللقطات البعيدة "Long Shot" ، والمتوسطة "Medium Shot" ، والقريبة "Close Up" معاً وبشكل متكامل، فاستخدام اللقطات القريبة يكون بهدف جذب انتباه المتعلم إلى ما تحتويه شاشة الفيديو والتركيز عليه بينما تستخدم اللقطات البعيدة لتقديم صورة كاملة للموقف التعليمي المقدم من خلال الفيديو بما فيها كافة عناصر المجال والحدث الواقع بداخله. ب- يمكن استخدام اللقطات المقربة جداً "Zoom-in" لتركيز الانتباه على عنصر معين أو مساحة معينة تكون هي بؤرة التعلم كتعليم إحدى المهارات اليدوية، بحيث تكون حركة اليد والكفين

فقط هما مركز الرؤية. ج- عند تقديم شيء معين لأول مرة فينبغي التأكيد على العنصر أو المساحة المطلوبة وبشكل كافٍ لكي يتعرف المتعلم على هذا العنصر الذي يشاهد للمرة الأولى. د- ينبغي التأكد من عدم وجود حركات عشوائية (غير مرغوب فيها في لقطة

الفيديو، كما يجب أن يكون العنصر أو الشيء المراد التركيز عليه مضاءً جيداً وواضح التفاصيل، ويتم تركيز اللقطة على مواضع الحركة فيه. هـ - استخدام الصوت والصورة معا يعمل على تعزيز التعلم؛ لأن المتعلم يستخدم حاستين اثنتين معا، هما السمع والبصر، ولا بد أن تكون القناتين مرتبطتين ارتباطاً وثيقاً ومتزامناً.

2- المعايير الفنية: أ- تجنب التصوير من منظر غير مألوف حتى لا يضيع وقت المتعلم في محاولة فهم محتوى المشهد. باستخدام السرعات الطبيعية في عرض لقطات الفيديو، إلا في حالة تصوير الأحداث تدرك إلا بالسرعة البطيئة (كالانفجارات أو الانهيارات أو بسرعة تفوق السرعات الطبيعية (نمو نبات، حركة القمر، حركة نبات دوار الشمس في مواجهتها). ج- جعل حركات الكاميرا طبيعية ومنطقية، فلا داع للزوايا الفنية التجريبية وحركات الكاميرا غير المدروسة، أو التي تصلح للفن التجريبي، وليس للأغراض التعليمية. د- لا يفضل استخدام المرشحات أو الفلاتر اللونية "Filters"؛ لأنها تغير من الألوان الطبيعية للأشياء، وتعطيها مظهرًا مخالفًا للواقع.

المبحث الثاني:

موقع يوتيوب (YouTube) يعتبر موقع يوتيوب واحد من أهم المواقع الاجتماعية، الذي يقدم محتوى مرئي سمعي لأكثر من مليار مستخدم وأتاح الفرصة أمام الملايين ليشتركوا بمحتوياتهم التي حصلوا عليها أو صنعوها بأنفسهم من مواطنين عاديين إلى مؤثرين ونشطاء تبعثهم العديد من وسائل الاعلام التقليدية ومنها التلفزيون الذي بات حاضرا على هذه المنصة بأشكال مختلفة و منها خدمة البث المباشر، التي كونت له جمهوراً كبيراً من المشاهدين على شاشات الهواتف الذكية أو الحواسيب أو الشاشات الذكية التي توفر فيها خدمة الواي فاي"، إلى جانب جمهور كبير من المتفاعلين مع المحتوى الرقمي الذي يقدمه. (شاهين، 2023)

خصائص موقع يوتيوب (YouTube):

أبرز خصائص موقع يوتيوب والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- يضم الموقع مجموعة واسعة من محتوى الفيديو بما في ذلك الأفلام، ومقاطع تلفزيونية، وأشرطة الفيديو والموسيقى.
- يمكن للمستخدمين غير المسجلين مشاهدة معظم أشرطة الفيديو على الموقع.
- إضافة عنوان رئيس يصف الفيديو يمكن إنشاء قنوات منفصلة لكل مستخدم.
- احتواء الموقع على مقاطع فيديو ذات صلة بمحتوى الفيديو، حيث يستدل عليها موقع يوتيوب من خلال عنوان مقطع الفيديو المحمل والكلمات المستخدمة في وصفه.
- يمكن الاشتراك والتسجيل في قناة معينة لتصل رسالة إلكترونية إلى بريد المسجل في هذه القناة تخبره بجديد مقاطع الفيديو التي تم تحميلها.
- كما يمكن إضافة بعض المميزات والخصائص لموقع يوتيوب مثل سهولة الاستخدام وإضافة التعليقات وتحرير الفيديو مباشرة على الإنترنت مثل حذف أي جزء من الفيديو الأصلي باستخدام خاصية الاقتطاع وتدوير مقطع الفيديو الأصلي إلى اليمين أو اليسار وإضافة مقاطع صوتية لمقطع الفيديو بالإضافة إلى التحكم بدرجة الصوت.

مميزات موقع يوتيوب (YouTube): في التعليم كما يلي: (آل عبيد، 2021)

- تشجع على الإبداع، كونها منصة للطلاب للتفاعل وليس مجرد مشاهدة المحتوى. يسمح يوتيوب بالاستفادة المثلى من وسائل الإعلام الجديدة لنقل المعلومات والمعرفة.
- يساهم في تعزيز روح المناقشة الفاعلة بين المتعلمين.
- يخلق مجتمعاً تعليمياً حراً يستطيع المشاركة والتقييم، ويعمل على بناء المحتوى ونشره لزملائه مناسب لتعليم المتعلمين بمراحلهم المختلفة ولا سيما كبار السن، حيث يمكن استخدامه في التعليم مدى الحياة.
- يعتبر أحد موارد التعليم المجانية، ويعتبر أحد الاعتبارات الهامة لميزانيات التعليم.

- سهولة استخدام روابط يوتيوب في العروض التقديمية كالبوربوينت (Power Point)، وفي منصات التعليم الإلكتروني كالموديل (Moodle).

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية في محافظة القطيف، والبالغ عددهم (190) معلماً وفقاً لآخر إحصائية إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي 1444 / 1445هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد العينة (112) معلماً من معلمي التربية البدنية في محافظة القطيف.

إجراءات الدراسة :

- 1- مراجعة الدراسات ، والبحوث التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- 2- بناء الإطار النظري لمحاور الدراسة الرئيسية.
- 3- استخدم الباحث استبانة استطلاع رأي المحكمين لمعرفة واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف.
- 4- عرض الاستبانة على الخبراء والأكاديميين في مجال التربية البدنية والرياضية للتأكد من مدى مناسبة محتويات الاستبانة للغرض الذي وضعت من أجله.
- 5- إجراء التعديلات المناسبة على الاستبانة والتأكد من صدق وثبات وموضوعية الاستبانة.
- 6- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة بعد تحكيمها وإجراء التعديلات المناسبة.
- 7- تحليل البيانات واستخراج نتائج الدراسة وتفسيرها.
- 8- كتابة الاستنتاجات والتوصيات المقترحة.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها.

أ- بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

لبناء الاستبانة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- الاطلاع على المراجع العلمية فيما يتعلق بكيفية بناء أو تصميم الاستبانة، وبما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك.
- الاطلاع على الدراسات السابقة التي استطاع الباحث توفيرها والمرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة، ومن أهمها الدراسات التي تم عرضها في الدراسات السابقة.

- المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة.

- قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم حول (وضوح الاستبانة وإمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، ومدى اتساق العبارة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليها، تعديل بعض العبارات أو حذفها، إبداء ملاحظاتهم على الاستبانة وإضافة ما يرونه مناسباً من عبارات).

ب - الاستبانة بصورتها النهائية: بعد الأخذ بتوصيات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية

من محورين وهما:

المحور الأول: أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، احتوى هذا المحور على (10) عبارات.

المحور الثاني: واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، احتوى هذا المحور على (10) عبارات.

وقد راعى الباحث في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان؛ حتى تكون مفهومه للمبحوثين وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية: أوافق بشدة أوافق، محايد لا أوافق، لا أوافق بشدة، ولغرض المعالجة؛ فقد أعطى الباحث لكل استجابة على كل فقرة في جميع محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي: أوافق بشدة (5) درجات، (أوافق) (4) درجات، (محايد) (3) درجات، لا أوافق درجتان، لا أوافق بشدة درجة واحدة. **تقنين أداة الدراسة:**

أ- الصدق الظاهري صدق المحكمين للأداة (face validity): للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها الظاهري بلغ عددهم (11) محكمًا؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للاستبانة ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات حتى تم التوصل للاستبانة بصورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها ميدانيا على مجتمع الدراسة.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة : (الصدق البنائي) :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيقها ميدانيا على معلمي التربية البدنية بمحافظة القطيف، وبعد تجميع الردود، قام الباحث بتمييز وإدخال البيانات من خلال جهاز الحاسوب باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ، ومن ثم قام بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" ؛ لمعرفة مدى الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف:

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.831	6	**0.823
2	**0.799	7	**0.878
3	**0.860	8	**0.719
4	**0.859	9	**0.764
5	**0.800	10	**0.569

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

تشير النتائج الموضحة بالجدول (1) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف) بالدرجة الكلية للمحور، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الأول بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الأول.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.572	6	**0.588
2	**0.584	7	**0.619
3	**0.615	8	**0.554
4	**0.566	9	**0.550
5	**0.542	10	**0.562

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني (واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف) بالدرجة الكلية للمحور، دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الثاني بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثاني.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدم الباحث (معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach'aAlpha)، والجدول رقم (3) يوضح معاملات الثبات لمجاور الدراسة.

جدول (3)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجاور الدراسة

مجاور الاستبانة	عدد الفقرات	الفاكرونباخ
المحور الأول	10	0.940
المحور الثاني	10	0.716
الثبات العام للاستبانة	20	0.894

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (3)، يتبين أن معاملات الثبات لمجاور الدراسة مرتفعة؛ حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.940)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.716)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.894)، وجميعها قيم موجبة؛ ما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث أعطيت الإجابة على أوافق بشدة (5) درجات، والإجابة على (أوافق) 4 درجات، بينما تم منح الإجابة على (محايد) 3 درجات، تم منح الإجابة على لا أوافق 2، لا أوافق بشدة درجة واحدة، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في مجاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (5_1 = 4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي: (08 = 5/4)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4)

درجة الموافقة ومدى الموافقة:

مدى الموافقة	الترميز	درجة الموافقة
من 1 إلى 1.80	1	لا أوافق بشدة
1.81 إلى 2.60	2	لا أوافق
2.61 إلى 3.40	3	محايد
3.41 إلى 4.20	4	أوافق
4.21 إلى 5	5	أوافق بشدة

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني؛ تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد استخدم الباحث أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات المحاور التي تتضمنها الدراسة.
2. المتوسط الحسابي (mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسية بحسب محاور الاستبيان، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (weighted mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
4. الانحراف المعياري (standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
5. معامل الارتباط بيرسون (person Correlation): لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
6. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

تحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

قام الباحث بعرض وتحليل بيانات الدراسة، ومناقشة نتائجها؛ لتحقيق أهداف الدراسة التي تمثلت في التعرف على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف. ولتحقيق هذه الأهداف؛ سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف؟
 2. ما واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف؟
- وفيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على الآتي: ما أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف؟ للتعرف على أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف؛ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5)

أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف

رقم	العبارة	التكرار	درجة الموافقة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة

العبارة	النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الحسابي	المعياري	الموافقة
1	ك	44	45	14	7	2	4.09	0.964	أوافق
	%	39.3	40.2	12.5	6.3	1.8			
2	ك	35	53	12	9	3	3.96	0.999	أوافق
	%	31.3	46.4	11.6	8	2.7			
3	ك	30	53	21	6	2	3.92	0.912	أوافق
	%	26.8	47.3	18.8	5.4	1.8			
4	ك	33	47	22	7	3	3.89	0.990	أوافق
	%	29.5	42	19.6	6.3	2.7			
5	ك	34	56	15	6	1	4.04	0.859	أوافق
	%	30.4	50	13.4	5.4	0.9			
6	ك	36	58	13	4	1	4.11	0.809	أوافق
	%	32.1	51.8	11.6	3.6	0.9			
7	ك	30	55	18	8	1	3.94	0.893	أوافق
	%	26.8	49.1	16.1	7.1	0.9			
8	ك	42	53	12	5	0	4.18	0.797	أوافق
	%	37.5	47.3	10.7	4.5	0			
9	ك	32	60	17	4	0	4.05	0.757	أوافق
	%	27.7	53.6	15.2	3.6	0			
10	ك	27	54	25	6	0	3.91	0.823	أوافق
	%	24.1	48.2	22.3	5.4	0			
المتوسط العام							3.204	0.8803	

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (5) أن مفردات عينة الدراسة موافقين على أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في

تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، وذلك بمتوسط حسابي (3.204) من (5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس

المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41) إلى (4.20) وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (5) أن هناك تجانس في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية استخدام الفيديو

الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين

(3.89) إلى (4.18) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق على أداة الدراسة، مما يدل على أن مفردات عينة الدراسة موافقين على جميع الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف

وفيما يلي ترتيب الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف ، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

- حصلت الفقرة رقم (8)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يساعد على تنفيذ المهارات البدنية " على المرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (4.18) من (5)، وانحراف معياري (0.797).

- حصلت الفقرة رقم (6)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يعرض (صوت- صور ثابتة أو متحركة) للمهارات الرياضية " على المرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (4.11) من (5)، وانحراف معياري (0.809).

- حصلت الفقرة رقم (1)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يعرض مقاطع الفيديو الخاصة بمهارات الطلاب في بعض الألعاب البدنية. " على المرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (4.09) من (5)، وانحراف معياري (0.964).

- حصلت الفقرة رقم (9) وهي الفيديو الرقمي " اليوتيوب " (YouTube) يحفظ أعمال الطلاب وأنشطتهم الرياضية والبدنية؛ بغرض تكرار مشاهدتها على المرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (4.05) من (5)، وانحراف معياري (0.757).

- حصلت الفقرة رقم (5)، وهي الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يشجع على اندماج الطلاب في عملية التعلم على المرتبة الخامسة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (4.04) من (5)، وانحراف معياري (0.859).

- حصلت الفقرة رقم (2)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يعمل استديو تحليلي (بين المعلم والطلاب) لتحليل بعض المهارات البدنية " على المرتبة السادسة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (3.96) من (5)، وانحراف معياري (0.999).

- حصلت الفقرة رقم (7)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يقدم دروس تفاعلية لمتوى مادة التربية البدنية " على المرتبة السابعة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (3.94) من (5)، وانحراف معياري (0.893).

- حصلت الفقرة رقم (3)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يوفر التعلم الذاتي. " على المرتبة الثامنة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (3.92) من (5)، وانحراف معياري (0.912).

- حصلت الفقرة رقم (10)، وهي " الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يساعد على نمو الجانب المعرفي لدى الطلاب " على المرتبة التاسعة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (3.91) من (5)، وانحراف معياري (0.823).

- حصلت الفقرة رقم (4)، وهي الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يساهم في جذب اهتمام الطلاب " على المرتبة العاشرة بين الفقرات المتعلقة بأهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظه القطيف بمتوسط حسابي (3.89)

من (5)، وانحراف معياري (0.990).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على الآتي: ما واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ؟ للتعرف على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف؛ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (6)

واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يستخدم معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لمقاطع الفيديو الخاصة بمهارات الطلاب في بعض الألعاب البدنية.	ك	13	28	22	42	7	2.98	1.16	8	محايد
		%	11.6	25	19.6	37.5	6.3				
2	يستخدم معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لعمل استديو تحليلي (بين المعلم والطلاب) لتحليل بعض المهارات البدنية	ك	35	51	15	10	1	3.97	0.94	3	أوافق
		%	31.3	45.5	13.4	8.9	0.9				
3	يوظف معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لدعم التعلم الذاتي	ك	10	23	15	52	12	2.71	1.17	10	أوافق
		%	8.9	20.5	13.4	46.4	10.7				
4	يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لجذب اهتمام الطلاب	ك	9	24	24	47	8	2.81	1.10	9	محايد
		%	8	21.4	21.4	42	7.1				
5	يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في التشجيع علي اندماج الطلاب في عملية التعلم	ك	21	64	19	7	1	3.87	0.82	6	أوافق
		%	18.8	57.1	17	6.3	0.9				
6	يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في عرض (صوت - صور ثابتة أو متحركة) للمهارات الرياضية.	ك	20	70	13	9	0	3.90	0.78	4	أوافق
		%	17.9	62.5	11.6	8	0				
7	يقدم معلم التربية البدنية دروس تفاعلية لمحتوى مادة التربية البدنية عن طريق الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube)	ك	23	57	22	9	1	3.82	0.88	7	أوافق
		%	20.5	50.9	19.6	8	0.9				
8	يوظف معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب "	ك	27	66	15	2	2	4.02	0.78	2	أوافق
		%	24.1	58.9	13.4	1.8	1.8				

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق				
	(YouTube) في تنفيذ المهارات البدنية										
9	يعمل الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) على حفظ أعمال الطلاب وأنشطتهم الرياضية والبدنية؛ بغرض تكرار مشاهدتها	ك	33	58	13	7	1	4.03	0.86	1	أوافق
		%	29.5	51.8	11.6	6.3	0.9				
10	يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب (YouTube) " للمساعدة على نمو الجانب المعرفي لدى الطلاب	ك	27	53	24	8	0	3.88	0.85	5	أوافق
		%	24.1	48.2	22.3	5.4	0				
المتوسط الحسابي العام											
								3.60	0.50		أوافق

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (6) يتبين أن مفردات عينة الدراسة موافقين على استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، وذلك بمتوسط حسابي (3.60 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق. كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (6) أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (2.71 إلى 4.03)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (محايد، أوافق على أداة الدراسة، حيث تبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقين على سبعة فقرات وهم رقم (9-8-2-6-10-5-7) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (3.82 إلى 4.3)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدراسة محايدين في موافقتهم على ثلاثة فقرات وهم رقم (1-4-10)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (2.71 إلى 2.98)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد.

وفيما يلي ترتيب واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

- حصلت الفقرة رقم (9) ، وهو " يعمل الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) على حفظ أعمال الطلاب وأنشطتهم الرياضية والبدنية؛ بغرض تكرار مشاهدتها " في المرتبة الأولى بين واقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (4.03) من (5)، وانحراف معياري (0.864).
- حصلت الفقرة رقم (8)، وهو " يوظف معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في تنفيذ المهارات البدنية في المرتبة الثانية بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (4.02 من 5)، وانحراف معياري (0.872).
- حصلت الفقرة رقم (2)، وهو " يستخدم معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لعمل استديو تحليلي (بين المعلم والطلاب) لتحليل بعض المهارات البدنية " في المرتبة الثالثة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (3.97) من (5)، وانحراف معياري (0.944).

- حصلت الفقرة رقم (6)، وهو " يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في عرض (صوت- صور ثابتة أو متحركة) للمهارات الرياضية " في المرتبة الرابعة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (3.90) من (5)، وانحراف معياري (0.782).
- حصلت الفقرة رقم (10)، وهو " يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) للمساعدة على نمو الجانب المعرفي لدى الطلاب " في المرتبة الخامسة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (3.88) من (5)، وانحراف معياري (0.857).
- حصلت الفقرة رقم (5)، وهو " يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في التشجيع على اندماج الطلاب في عملية التعلم " في المرتبة السادسة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (3.87) من (5)، وانحراف معياري (0.822) ..
- حصلت الفقرة رقم (7)، وهو " يقدم معلم التربية البدنية دروس تفاعلية تحتوي مادة التربية البدنية عن طريق الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في المرتبة السابعة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (3.82) من (5)، وانحراف معياري (0.882).
- حصلت الفقرة رقم (1)، وهو " يستخدم معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لعرض مقاطع الفيديو الخاصة بمهارات الطلاب في بعض الألعاب البدنية " في المرتبة الثامنة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف، بمتوسط حسابي (2.98) من (5)، وانحراف معياري (1.16).
- حصلت الفقرة رقم (4)، وهو " يستخدم الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لجذب اهتمام الطلاب " في المرتبة التاسعة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (2.81) من (5)، وانحراف معياري (1.10).
- حصلت الفقرة رقم (3)، وهو " يوظف معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لدعم التعلم الذاتي " في المرتبة العاشرة والأخيرة بواقع استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، بمتوسط حسابي (2.71) من (5)، وانحراف معياري (1.17).

خلاصة نتائج الدراسة:

- كشفت النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقتهم على أهمية استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور هي:
- الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يساعد على تنفيذ المهارات البدنية.
 - الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يعرض (صوت- صور ثابتة أو متحركة) للمهارات الرياضية.
 - الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) يعرض مقاطع الفيديو الخاصة بمهارات الطلاب في بعض الألعاب البدنية.
- بينت النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقتهم على استخدام الفيديو الرقمي (يوتيوب) في تدريس التربية البدنية بمحافظة القطيف ، وتوضح من النتائج أن أبرز الاستخدامات هي:
- يعمل الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) على حفظ أعمال الطلاب وأنشطتهم الرياضية والبدنية؛ بغرض تكرار مشاهدتها
 - يوظف معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) في تنفيذ المهارات البدنية
 - يستخدم معلم التربية البدنية الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube) لعمل استديو تحليلي (بين المعلم والطلاب) لتحليل بعض المهارات البدنية

التوصيات

- توفير الاتصال بالإنترنت بسرعة عالية داخل الصف لتمكين معلمي التربية البدنية من استخدام الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube)
- توفير المادة العلمية في " يوتيوب " (YouTube) لتشجيع معلمي التربية البدنية من استخدامها.
- تقليل الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق معلمي التربية البدنية لتمكينهم من استخدام الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube)
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية البدنية في الفيديو الرقمي " يوتيوب " (YouTube)
- نشر الوعي بين معلمي التربية البدنية تقنيًا مما يساعد على توظيفهم لها في تعليم الطلاب.
- توفير المخصصات المالية اللازمة لإنتاج الفيديوهات الرقمية .

المصادر والمراجع

أولاً: العربية:

1. أبو سلطان، فادي فريد ؛ أبو شقير، محمد سليمان ؛ حمدان، أحمد يوسف .(2018). فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية الأداءات المهارية المركبة في كرة القدم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 26 ، العدد (5) ، 165- 187.
2. آل عبيد، أميرة سعيد .(2022). أثر استخدام تقنية يوتيوب في تنمية مهارات النشاط الرياضي لطالبات المرحلة المتوسطة . مجلة اسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية ، العدد (10) ، 174 – 200 .
3. آيفرز ، آن ؛ بارون، كارين،.(2009). استخدام الوسائط المتعددة في التعليم ، ترجمة عبدالوهاب قصير . حلب: شعاع للنشر.
4. حرب، سليمان أحمد .(2018). فاعلية نوعين من الفيديو الرقمي التفاعلي في تنمية مهارات التصوير الرقمي للشاشة ومونتاجه والتفكير البصري لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد 26، العدد (6) ، 130 – 152
5. شاهين ، سامح جميل.(2019). فاعلية مقاطع الفيديو التعليمية عبر يوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى واتجاهات نحو استخدام يوتيوب، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل، المجلد 20 ، العدد (4)، 393 – 434
6. الشمري ، فيصل ، وفرحان .(2018). برنامج مقترح قائم على الفيديو الرقمي في تدريس مقرر الحاسب وأثره على تنمية مهارات الجداول الحسابية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل، العدد (42) ، 71 – 82
7. عبدالغفور ، سعيد .(2017). أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية المقترحة عبر الشبكة العالمية على التحصيل لدى طلاب الصف التاسع في مبحث الجغرافيا بمحافظة خان يونس ، جامعة الأزهر، غزة.
8. العجمي، سعيد محمود.(2023). دور منصات التواصل الاجتماعي في تعزيز مكانة التلفاز(يوتيوب أنموذجاً) دراسة استقرائية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية ، المجلد 31 ، العدد (1)، 77 – 80
9. عزمي، نبيل جاد .(2011). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة . جمهورية مصر العربية : دار الهدى للنشر والتوزيع.
10. العمصي، عثمان إسماعيل. (2018) . فاعلية توظيف الفيديو التفاعلي لتحسين مهارة الضربة الساحقة في كرة الطائرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة شمال غزة ، مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية، المجلد 2 ، العدد (2) ، 105- 121.
11. المحاميد ، صفوان.(2023). فاعلية يوتيوب في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة مساق المفاهيم العلمية في كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة الأردن ، مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية ، كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة الأردن ، العدد (1)، 505 – 538
12. المطيري ، منى شباب.(2019). واقع توظيف معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لمواقع ويب التشاركية في ممارساتهن التدريسية وتصور مقترح لتفعيلها، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 3، العدد (32)، 68 – 97
13. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد .(2014). الرياض، السعودية.
14. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. (2013). الرياض، السعودية.
15. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد .(2015). الرياض، السعودية.
16. الورائي ، علي أحمد .(2020). أثر الفيديو الرقمي (العادي/ التفاعلي) في إكساب مهارات استخدام برنامج الأدوب فلاش Adobe Flash CS6 لطلبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية التربية جامعة إب .مجلة القلم ، العدد (20) ، 463 –

17. الحديدي ، هبة الله عيد؛ صقر، رانا جمال.(2016). تأثير استخدام الفيديو التفاعلي على المستوى الرقمي لتلميذات المرحلة الإعدادية في الوثب الطويل، المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية، العدد 32 ، 43-48.
18. القحطاني ، سالم معيض؛ علي، صفوت أحمد.(2019). تصميم برمجية كمبيوترية قائم على تقنية الميرميديا لتعلم بعض المهارات الحركية الأساسية لرياضة كرة الطائرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 209 ، 63-111.
19. اللحياني ، نايف عوض.(2019). أثر اختلاف معدل عرض مقاطع الفيديو التعليمي (اعتيادي - بطيء) عبر الفصول المقلوبة في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الحاسب الآلي، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 22 ، 91-117.

ثانيًا: الأجنبية:

20. Burke, Sloane& Snyder, shonna.(2008): YOUTUBE: An Innovative Learning Resource for college Health Education Courses, International Electronic Journal of Health Education, VOL.11,PP.39-46.
21. Chtouka, Y, Harroud, H, Khalidi, M, Bennani, S (2012): The Impact of You Tube Videos on the Student's Learning Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), International Conference, 21-23 June 2012
22. Hsu. C.. Hwang. G.. Chang, Y. & Chang. C. (2013). Effects of video caption modes on english listening comprehension and vocabulary acquisition using handheld devices. Educational Technology & Society, 16 (1), 403-414
23. Kavas, G, Ozdener, N.(2012): Effects of Video-Supported Web-Based peer Assessment on Microteaching Application: Computer Teacher Candidates Sample, Scientific Research (Creative Education Journal), Vol.3(7), PP. 1220-1230.
24. Kinshak (2003). Adaptive Mobile Learning Technolgies. Retrieved April 2, 2018 from <http://kcweb.Org.uk/weblibrary/M=Learning>
25. Koya, K.. Bhatia, K., Hsu, J., & Bhatia, A. (2012). Youtube and the expanding role of videos in dermatologic surgery education. Seminars in cutaneous medicine and surgery, 31, 163-167
26. Snelson, C., Rice, K. & Wyzard, C. (2012). Research priorities for YouTube and video-sharing technologies: A Delphi Study. British Journal of Education Technology, 43, 119-129
27. Yeşim Bulca, R. Hurrem Ozdurak & Gıyasettin Demirhan (2020) The effects of digital physical exercise videos on the locomotor skill learning of pre-school children, European Early Childhood Education Research Journal, 28:2, 231-241, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1716475

بحث رقم 27

برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة

محمد خلوقه عبد الله الشهري
دكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس
كلية التربية

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة ومدى تلبيتها لاحتياجات الطلبة؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم إعداد اختبارات تشخيصية كما تضمنت على اختبارات للقراءة التحصيلية وقد تكونت من (20) فقرة والكتابة التحصيلية، وقد تكونت من (20) فقرة وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (35) طالباً من المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله، حيث بلغ عدد الطلبة المستجيبين على الاختبارات بنسبة (90.05%) ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة
- للبرنامج التعليمي المقترح أثر، في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة وفي ضوء تلك النتائج فقد قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بالبحث.

ABSTRACT

This study aimed at a proposed training program based on the therapeutic approach to treat the difficulties of learning to read and write for students who are lagging behind in the middle school in Jeddah, and the extent to which it meets the students' needs. To achieve this goal, the descriptive approach was used, whereby diagnostic tests were prepared, and they included tests for achievement reading, which consisted of (20) items and achievement writing, which consisted of (20) items. In the city of Jeddah, the study tool was distributed to the entire study community, as the number of students who responded to the tests reached (90.05%). Among the most important findings of the study:

- There are statistically significant differences before implementing the treatment program for difficulties in learning reading and writing skills
- The proposed educational program has an impact on developing reading and writing skills among students who are lagging behind in the intermediate stage in Jeddah.

In the light of these results, the study presented some recommendations and proposals related to the research.

المقدمة

تعد القراءة والكتابة أساليب جيدة للتواصل بفاعلية وطريقة من طرق التعبير حيث يستطيع من خلالها الطفل تحقيق المعرفة من خلال تحفيز المهارات المعرفية المختلفة لديه "الصوتية والمورفولوجيا والنحوية والدلالية والتهجئة (الظاهر، 2012). فالقراءة والكتابة أمر ضروري وأساسي للتنمية البشرية، حيث تساهم في تطوير اللغة والقيم الاجتماعية والثقافية كما تساعد على نمو السلوك البشري، وتعد حافزاً للارتقاء بمهارات الحياة اليومية المختلفة. (العشماوي، 2020)

كما أن القراءة والكتابة تساعد المتعلم على التقدم العلمي في كافة صنوف المعرفة، لأن كل المواد الدراسية ليست إلا فكرياً مكتوباً أو مقروءاً تمثل الرموز اللغوية المكتوبة، لذا فالقراءة والكتابة أدوات أساسية لتحصيل بقية المواد الدراسية الأخرى. (إبراهيم، 2011)

فالقراءة تهدف إلى توثيق صلة الطالب بالكتاب، وتوسيع إدراكه وتنمية شخصيته وفكره، وتنمية قدراته ومهاراته، وإكسابه ثروة لفظية متنوعة وتجعله يحصل على المعرفة الحديثة، فالطالب لا يستطيع التقدم في أي ناحية من النواحي إلا إذا تمكن من السيطرة على مهارة القراءة فهي مفتاح التعلم. (زيد، 2016) وتعتبر الكتابة هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية التعلمية تكون بكتابة الدرس على السبورة، ثم كتابة عناصره أو أمثله على السبورة، ثم كتابة ذلك في دفتر المتعلم، فالمتعلم يستخدم كل ما تعلمه في مراجعته وفي فهمه، وبهذا يكون التعبير الكتابي أساس التعليم والتعلم والتفكير والإبداع، والعجز عن مهارة الكتابة يؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترتب عليه فقدان الثقة في النفس والتأخر في التحصيل الدراسي. (المغراوي، 2017)

إن القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان تربطهما علاقة تأثير وتأثر متبادل، فليس هناك مكتوب إن لم يكن هناك مقروء والعكس صحيح. كما أن الكتابة تعزز تعرف الكلمة والإحساس بالجملة، فضلاً عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات. كما تتطلب خبرات القراءة مهارات كتابية، ومعرفتها من قبل القارئ تزيد من فاعليته القرائية، كما إن الطالب من خلال الكتابة قد يعرف الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها، والكتابة تدفع الطلاب وتشجعهم على فهم المادة المقروءة ونقدها وتحليلها. (البصيص، 2011) والعلاقة بين القراءة والكتابة تتضح في أن القراءة تعتبر مصدراً ثرياً للكتابة، فهي مصدر رئيسي من المصادر الجيدة للتعبير الكتابي، بالإضافة إلى أن القراءة تمد الكاتب فكرياً وثقافياً بالجديد من الفكر، والجديد من الثقافة. (جباب الله ومكاوي وعبد الباري، 2011)

وعليه فإن أي قصور في مهارتي القراءة والكتابة يؤدي إلى قصور في المهارات الأساسية الأخرى، وضعف التحصيل الدراسي. وهذا ما يؤكد (عدس، 1998) على أن صعوبات التعلم الأكاديمية غالباً ما تشير إلى صعوبات القراءة والكتابة الناتجة عن قلة التركيز، ونقص الانتباه، والتي على أساسها تم تصنيف حوالي (85%) في عداد من يعانون من صعوبات التعلم. (خوجة، 2019)

وتعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تتركز القائمين على التربية والباحثين والآباء على حد السواء، حيث أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة بهم، (جعفوي، 2018)

وفي هذا السياق فقد شدد محمد وعواد (2014) على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة وإلى نوع مختلف من التدريس نظراً لأنهم يتعلمون بطريقة مختلفة، ويحتاجون إلى أساليب تدخل واستراتيجيات تدريسية تأخذ في الحسبان الخصائص المتفردة التي يحملها كل منهم إلى موقف التعلم، بمعنى أن الطالب الذي يعاني صعوبة تعلم يحتاج نوعاً من التدريس الفردي، وبما يعني تعديل التدريس العادي في الفصل لتجنب أو تعويض صعوبة التعلم التي يواجهها. وقد أكد (عبد الناصر، 2012) على أن الطلاب ذوو صعوبات تعلم القراءة والكتابة يحتاجون إلى تدريس جيد يراعي الفروق في الخصائص المتفردة لكل منهم، فالكثير من الصعوبات التي تواجه مثل هؤلاء الطلاب تبقى وتستمر معهم وقد تزداد نتيجة للتدريس الذي يعتبر ملائماً للغالبية العظمى من زملائهم العاديين في الفصل ولا يعتبر ملائماً لهم.

وقد أثبتت الدراسات أن (95%) ممن يعانون مشكلات في تعلم القراءة والكتابة يمكنهم من خلال الحصول على برنامج علاجي مركز في تعلم القراءة والكتابة، أن يصلوا إلى المعدل المقبول في القدرة على القراءة والكتابة. (يونس والبلودي، 2003)

ويعد مدخل التدريس العلاجي من أنسب المداخل التدريسية لعلاج صعوبات التعلم عامة، وصعوبات القراءة والكتابة خاصة، فهذا النوع من التدريس يسعى إلى الوصول بالطلاب إلى أعلى مستوى ممكن لإتقان موضوعات التعلم التي بها صعوبات أو أخطاء، بحيث تقل عندهم نسبة هذه الأخطاء وتلك الصعوبات إلى أقل درجة ممكنة. (زيتون، 2003)

مشكلة الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية أحد صعوبات التعلم التي تشكل نسبة انتشار كبيرة في الوسط المدرسي، وهي المرتبطة بقدرة التلميذ على تعلم المهارات الأكاديمية والتي أهمها القراءة والكتابة، حيث يرى المختصين في صعوبات التعلم أن صعوبات تعلم القراءة والكتابة تسبب الفشل الدراسي ويمكن أن تقود إلى قصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي، وقصور في السوك التوافقي فصعوبات تعلم القراءة هي عجز في القدرة على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو صامتة، وعدم القدرة على التعرف وفك وتفسير الرموز الكتابية، ومن ثم قراءتها قراءة صحيحة، حيث يجد التلميذ صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار، وفي فهم ما هو مكتوب، وهي من أكثر الصعوبات التعليمية انتشاراً في الوسط المدرسي، وتختلف درجة شدتها حسب السبب الذي أدى إلى ظهورها. (خوجة، 2019)

وتتضمن صعوبات التعلم في الكتابة ما يعرف بمشكلات في الأداء أو الفعل الكتابي من خلال عدم التأزر الحركي الدقيق اللازم لإتمام عملية الكتابة، أو في النشاط العقلي الخاص بفهم وتركيب المعلومات من خلال وجود بعض الاضطرابات في مجال الذاكرة، أو من خلال عدم التمييز الصوتي الدقيق للأحرف والكلمات، وإلى صعوبة في تكوين الكلمات والحروف، في حين تشير صعوبة الكتابة التعبيرية إلى صعوبات تنظيم الأفكار وتضمينها في كتابة على الورق، وتظهر آثارها واضحة في الإملاء أو التعبير الكتابي. (أبو حلاوة، 2009)

وتعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من الطلاب، ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أن لها تأثيرات سلبية عميقة على الطالب وتلعب دوراً حاسماً في أداءه المدرسي ومن خلال خبرة الباحث في التعليم بالمملكة العربية السعودية فقد لاحظ انتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى قطاع عريض من الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عادي، وقد يكون مرتفعاً من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، وبالتالي فإن النجاح الذي يحققه هؤلاء الطلاب يكون محدود نسبياً بسبب هذه الصعوبات. وقد أشارت العديد من البحوث العلمية، والدراسات الميدانية إلى ارتفاع نسب الطلاب يعانون صعوبات في تعلم القراءة أو الكتابة أو الاثنين معاً. (القريطي، 2005، 410)

ولم تكتف بعض هذه الدراسات بإبراز الظاهرة، وإنما سعت لوضع الحلول والبرامج المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة كدراسة الجوجو (2004) التي أشارت أن التنوع في وطرائق التدريس المستخدمة، والتركيز على الأنشطة التكوينية، والاهتمام بالوسائل التعليمية وتوفير بيئة صفية حيوية من أبرز وسائل علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلاب. ودراسة أبو منديل (2006) التي حاولت التغلب على صعوبات الكتابة ببناء برنامج محوسب لإضفاء نوع من التشويق على التعلم. ودراسة تغليت (2012) التي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية القائمة على مدخل التدريس العلاجي في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ودراسة رضوان (2009) التي أثبتت كذلك فعالية التدخلات العلاجية في الحد من العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة المتمثلة في (الظروف الأسرية- العلاقة بين المدرس والتلميذ المنهج الدراسي- الإحساس بالعجز- عدم الثقة بالنفس).

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على الأثر الذي من الممكن أن يحدثه برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى دراسة المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على الآتي:

1. ما أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟
2. ما أبرز أسباب صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟
3. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة

المتوسطة بمدينة جدة؟

4. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة

المتوسطة بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التعرف على أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
- 2- التعرف على أبرز أسباب صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
- 3- وضع تصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
- 4- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين اثنين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: ويمكن تلخيص تلك الأهمية على النحو الآتي:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من العناية التي أولتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بوجه خاص، حيث نصت سياسات التعليم لرؤية المملكة 2030 على أن رعاية ذوي صعوبات التعلم واجب وطني وتربوي يجب الكشف عنهم وتقديم الرعاية المتخصصة لهم للاستفادة من قدراتهم.
- كذلك تبرز أهمية الدراسة لكونها تتناول مجالاً ثقل فيه البحوث العلمية المهمة بتعزيز دور البرامج التدريبية الإرشادية في علاج صعوبات التعلم مع التركيز على جوانب العلاج المعرفي بشكل كبير.

- بالإضافة إلى أن الدراسة تقدم إثراءً للأدب التربوي المتعلق بدور المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمكن تقسيم الأهمية التطبيقية للدراسة وفقاً للجهات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي يمكن أن

تستفيد من نتائجها في المستقبل، وهي على النحو الآتي:

- من الممكن الاستفادة من البرنامج المقدم من قبل الباحث في الدراسة الحالية، ضمن الأدوات التي تعتمدها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تحقيق الهدف الاستراتيجي لبرنامج التحول الوطني المتمثل في تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والخدمات المساندة اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك عبر تبني البرنامج وإجراء المزيد من الدراسات حوله اعتماداً على نتائج الدراسة الحالية ولتركيز على استخدام الجانب العلاجي لعلاج صعوبات التعلم والحد من تأثيراتها السالبة والتي تبرز في ضعف التحصيل وبالتالي التأخر الدراسي.

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة كثيراً من الباحثين في مجال الدراسات العليا والتربية بكيفية بناء وتصميم برامج علاجية أو تشخيصية

للتغلب على صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

- وبالنسبة للمعلمين فإن الدراسة قد تفيد في تقديم استراتيجية تعليمية علاجية استناداً على البرنامج المقدم في الدراسة الحالية

والاستفادة منها في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلابهم.

- كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين وواضعي المناهج في تصميم وبناء المناهج الدراسية والخطط العلاجية

لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فروض الدراسة:

ستحاول الدراسة التحقق من صدق الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة ككل بين التطبيقين القبلي والبعدي، نتيجة تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج العلاجي لصالح الطبقي البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج العلاجي.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج العلاجي.
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار القراءة التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار الكتابة التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف أهم مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

ويعرف البرنامج بأنه تخطيط لمجموعة من الخبرات المرتبطة والمتكاملة لتحقيق مجموعة من الأهداف من خلال أنشطة تعليمية متنوعة، ويسعى البرنامج إلى تنمية الفرد الذي أعد من أجله البرنامج في جميع جوانب النمو العقلي والنفسي والجسمي والروحي ويتضمن هذا أسلوب العمل وأسلوب التقييم. (الرشود، 2018، 10)

يعرف البرنامج التدريبي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والمهارات والخبرات المقترحة في عدد من الجلسات المخطط لها وتستند على مدخل التدريس العلاجي، يتفاعل معها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في المرحلة المتوسطة، وتهدف إلى تخفيض درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتحقيق الأهداف العامة والخاصة في البرنامج.

التدريس العلاجي (المدخل العلاجي/العيادي):

في البداية أقول إن التدريس العلاجي أو النهج العلاجي / السريري هو تعليم يركز على العمل العلاجي في الأفراد أو العائلات أو المجتمعات. يستخدم هذا النوع من التدريس في العديد من مجالات الصحة، بما في ذلك الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي والعلاج الطبيعي والعلاج المهني وعلاج النطق والعلاج النفسي الاجتماعي. يشمل التدريس العلاجي العمل مع الأفراد والجماعات لتحديد المشاكل العلاجية ووضع خطط العلاج المناسبة. تقديم الدعم العاطفي والمعرفي للأفراد للمساعدة في تحسين نوعية حياتهم. يقوم المعالج المدرب عادةً بتوجيه الأفراد والمجموعات خلال فترة العلاج، كما يقدم ملاحظات وإرشادات أخرى للمساعدة في تحقيق أهداف محددة. يعد التدريس العلاجي أسلوباً شائعاً لتوفير العلاج النفسي للأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية أو مشاكل اجتماعية أو صحية. ويمكن استخدام هذا النوع من التدريس لعلاج الأمراض النفسية الخطيرة مثل الاكتئاب واضطرابات القلق، فضلاً عن مشاكل الصحة الجسدية مثل الألم المزمن والإصابات الرياضية.

كما يعرف بأنه "ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ أو في أي منها، من خلال استخدام كافة الأليات التربوية، السلوكية والمعرفية، والنفسي عصبية والانسانية، المباشرة وغير المباشرة، لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية لفئة معينة وبالتطبيق على محتوى معين ولفترة معينة". (الهاشمي والوهبي، 2011، 7)

يعرف التدريس العلاجي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: نوع التعليم الذي يركز على صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى

الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعتمدها بالرعاية والتقييم المتواصل المستمر، من خلال مجموعة من الإجراءات والجهود التدريسية يقوم بها المعلم داخل الحجرة التدريسية بغرض الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتم تنفيذ تلك الجهود بصورة فردية أو جماعية من قبل المعلم.

صعوبات التعلم:

تعرف صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية النفسية والتي تتعلق بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، بحيث يظهر الاضطراب في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، الكتابة، التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية، ويشمل هذا المصطلح حالات من مثل الصعوبات الإدراكية، إصابة الدماغ، تلف الدماغ البسيط، الديسلكسيا، والحبسة النمائية، ولا يشتمل هذا المصطلح على المشاكل التعليمية والناجمة مبدئيًا عن إعاقات بصرية، سمعية، أو حركية، أو إعاقات عقلية، اضطرابات انفعالية، أو لأسباب بيئية، ثقافية، أو للتدني الاقتصادي". (كيرك وكولمان وانستازيو، 2013، 23)

ويعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة إجرائياً بأنهم الطلاب الذين يظهر لديهم تدني في مستوى الأداء والتحصيل الدراسي، من طلاب المرحلة المتوسطة، ولا يرجع سبب هذا التدني إلى وجود إعاقات معينة أو ظروف اجتماعية أو أسرية سيئة.

صعوبات تعلم القراءة:

تعرف صعوبات تعلم القراءة بأنها "اضطراب في تعلم مهارة القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك والانتباه والذاكرة) فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات والقدرة على معرفة الشكل من خلال الازدية" (السيد، 2009، 9)

وتعرف في هذه الدراسة إجرائياً بأنها: هي عجز الطالب عن القراءة الصحيحة أثناء القراءة الجهرية، والتي تظهر من خلال عدة مؤشرات متمثلة في الحذف، الإضافة، القلب، الإبدال، التكرار. وتحدد بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب على كل من مقياس التقدير التشخيصي والاختبار التحصيلي في القراءة.

وفي رأي صعوبات تعلم القراءة هي عبارة عن اضطرابات تؤثر على القدرة على استيعاب الكلمات المكتوبة وفهم معانيها بسرعة وكفاءة. وتشمل صعوبات تعلم القراءة مجموعة من الاضطرابات التي تسبب صعوبة في القراءة، مثل صعوبات النطق وصعوبات التمييز السمعي وصعوبات الإدراك البصري وصعوبات الذاكرة.

وتعد صعوبات تعلم القراءة مشكلة شائعة جدًا بين الأطفال في المدارس، حيث يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي والتقدم الأكاديمي للأطفال. وقد يصاب الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بالإحباط والقلق وانخفاض التقدير الذاتي والتأخر في التحصيل الدراسي.

وتشمل الأسباب المحتملة لصعوبات تعلم القراءة العوامل الوراثية والظروف المحيطة بالطفل والتعليم والتدريس الذي يتلقاه. ويمكن لصعوبات تعلم القراءة أن تتطلب تقديم الدعم التعليمي المناسب، والذي يمكن أن يشمل الدروس الفردية والتدريبات المكثفة والمواد التعليمية المعدة خصيصًا لتلبية احتياجات الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة. (السيد، 2009، 9).

ويمكن للمعلمين والأهل مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة، والتي تشجع على التعلم وتعزز الثقة بالنفس. ويمكنهم أيضًا العمل مع فريق من المتخصصين، بما في ذلك الأطباء والمعالجين والمرشدين النفسيين، لتوفير الدعم المناسب للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

صعوبات تعلم القراءة يمكن أن تتنوع في شدتها، حيث يمكن أن تكون بسيطة ومؤقتة، أو تصل إلى مستوى متوسط أو شديد وتستمر لفترة طويلة من الزمن. وتختلف الأعراض التي يعاني منها الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بين الأفراد، ولكن بعض الأعراض الشائعة تشمل:

✓ صعوبة في التعرف على الحروف والأصوات والكلمات

- ✓ صعوبة في القراءة بالسرعة والدقة المطلوبتين
- ✓ صعوبة في فهم المعاني المكتوبة وتطبيقها على الواقع
- ✓ انخفاض الثقة بالنفس والرغبة في القراءة
- ✓ صعوبة في الكتابة والتدوين بشكل دقيق ومفهوم

وتتطلب صعوبات تعلم القراءة تقييماً متخصصاً لتحديد الأسباب والتشخيص الصحيح، ويمكن أن يشمل التقييم النفسي والتحليل الوظيفي والتقييم التربوي. ويمكن للأطباء والمعالجين والمرشدين النفسيين توفير الدعم اللازم للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وذلك من خلال تقديم العلاج النفسي والعلاج الوظيفي والتعليم الخاص.

ويمكن للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن يتعلموا كيفية تطبيق استراتيجيات القراءة الفعالة التي تساعدهم على تحسين قدراتهم وزيادة فعالية القراءة. ويمكن للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن يتعاملوا مع هذه الصعوبات بطرق إيجابية، وذلك من خلال تحديد النقاط القوية والضعف والعمل على تطوير القدرات القرائية بشكل شامل. (السيد، 2009، 9)

مفهوم عسر القراءة

يجب على الآباء فهم أن عسر القراءة لدى أطفالهم ليس علامة على الذكاء المنخفض أو الكسل، وكذلك لا يرجع إلى ضعف البصر. بل هو حالة شائعة تؤثر على العمليات والتيارات العصبية في الدماغ، وتجعل الطفل يحلل اللغة المكتوبة والمنطوقة بطريقة مختلفة عن بقية الأطفال الآخرين غير المصابين بعسر القراءة. ويترب عسر القراءة في المقام الأول على مشكلة القراءة، ولكنه يمكن أن يؤثر أيضاً على الكتابة والمهجاء والتعبير، حيث يعاني الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة من صعوبة في فهم الأفكار المعقدة أو التعبير عنها، ويحتاجون في بعض الأحيان إلى وقت أطول لفهمها وتحليلها والتعبير عنها كتابياً أو شفهيًا. ويميلون إلى استخدام وسائل وطرق مختلفة في تحصيل المعلومة، مثل الاستماع إلى الكتب الصوتية المسجلة "Audio Books" بدلاً من قراءتها. وبالتالي، يجب على الآباء توفير الدعم والمساعدة اللازمين لطفلهم المصاب بعسر القراءة، والعمل مع الأخصائيين المختصين لمساعدته على تطوير مهاراته القرائية والتعليمية على النحو الأمثل. (السيد، 2009، 9)

يتميز الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة بأنهم يحتاجون إلى طرق مختلفة للقراءة والتعلم، ولكن ذلك لا يعني عدم قدرتهم على القيام بالأمور بشكل معين. في الواقع، يمكن للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة أن يحققوا نجاحاً كبيراً في حياتهم المهنية والشخصية في مجالات مختلفة، مثل الأعمال التجارية والعلوم والفنون وغيرها. ومن الملفت للانتباه أن الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة غالباً ما يتمتعون بمستويات عالية من الإبداع والخيال الواسع، ويمكنهم الإنجاز في مجالات الفنون المختلفة مثل الرسم والنحت والموسيقى، ويتميزون بالقدرة على التفكير خارج الصندوق وابتكار أفكار جديدة وفريدة. وعلى الرغم من عدم وضوح السبب الذي يؤدي إلى هذا الإبداع، إلا أنه يمكن اعتباره ميزة إيجابية للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة في تحقيق النجاح في حياتهم.

أسباب عسر القراءة الجينية والوراثة:

تشير الدراسات إلى أن الوراثة تلعب دوراً كبيراً في الإصابة بعسر القراءة، وبالتالي، إذا كان هناك طفل في العائلة يعاني من عسر القراءة، فقد يكون هناك احتمالية لوجود أطفال آخرين في العائلة الممتدة يعانون من نفس المشكلة. وتشير الإحصائيات إلى أن هناك احتمالية تصل إلى 40 في المئة لأن يعاني أشقاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من نفس المشكلة، ويعاني ما يصل إلى 49 في المئة من آباء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من الحالة نفسها.

على الرغم من أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يعانون من نقص في الذكاء، إلا أن تركيب دماغهم يختلف عن الأطفال العاديين. فعلى سبيل المثال، المنطقة المسؤولة في الدماغ عن فهم اللغة تعمل بشكل مختلف لديهم، وقد يجدون صعوبة في متابعة والتقاط الكرة أو أي شيء آخر في الهواء. والسبب في ذلك يعود إلى أن القراءة تتطلب نشاطاً دماغياً معيناً، يتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات، ثم ترجمة تلك الأصوات إلى كلمات ذات معنى باستخدام مهارات لغوية محددة. وبسبب تختلف نشاط الدماغ لدى الأطفال

الذين يعانون من عسر القراءة، فإنهم يستخدمون مناطق أخرى من الدماغ لترجمة الرموز وفهمها. (كيرك وكولمان وانستازيو، 2013، 23)

صعوبات تعلم الكتابة:

يعرفها الهواري (2006، 12) بأنها "اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركاتها وتذكر الكلمات، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التأزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها".

يمكن تعلم الكتابة كمهارة، وتعد عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة عالية التعقيد، حيث تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، وتتكامل هذه المحاور مع بعضها لتشكيل المهارة الكلية للكتابة. ويشير ميري (1995) إلى أن لتطوير مهارة الكتابة، يجب على التلاميذ تطبيق مهارات اللغة الشفهية ومهارات القراءة، إضافة إلى القدرة على التفكير وتنظيم الموضوع وتهجئة الكلمات وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء. ومع ذلك، يعاني التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الكتابة غالباً من مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة. (239:51)

ويقدم الباحث الحالي فيما يلي عرضاً لبعض التعريفات التي حددت مفهوم صعوبات تعلم الكتابة، والتي منها -:

- يعرف (بين وآخرون)، (1991)، صعوبة الكتابة بأنها تنتج عن اضطراب في التكامل الحركي البصري، والطفل الذي يعاني من هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية. (32:45) ويشير هوي وجريج (1994) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. (43:217) ويضيف ميري وآخرون (1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة هم الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، ولا ينجحون في إكمال المهام الكتابية بنجاح. (51:243)

يشير فاروق الروسان (1998) إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في الكتابة هو الذي لا يستطيع كتابة المادة المطلوبة بشكل صحيح، أو المتوقع كتابتها في عمره الزمني، ويكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه. (15:224) وتعرفها (كاي) Key (1999) بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج. (28:45) وقدم كرومر (Cromer) (1999) تصوراً للأخطاء التي يقع فيها التلميذ الذي يعاني من صعوبات الكتابة، والتي منها: أخطاء صوتية وبصرية وأخطاء في قواعد اللغة، وأخطاء في التقسيم والسياق. (37:402) ويذكر نبيل حافظ (2000) أن صعوبات الكتابة تتمثل في عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وترتبط هذه الحالة بانخفاض وظائف المخ. (27:110) ويعرف جمال مثقال (2000) صعوبات الكتابة على أنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة. (10:120)

يشير فتحي الزيات (2002) إلى أن صعوبة الكتابة تتمثل في صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقباً أو تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام، ومن أهم خصائصها:

- لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد.

الطلاب المتأخرين دراسياً:

المتأخر دراسياً هو "من يتمتع بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديه القدرات التي تؤهله للنجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهو يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة". (أبوسالم، 2017، 3)

يعرف الطلاب المتأخرين دراسياً في الدراسة الحالية بأنهم: من يتمتعون بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديهم القدرات التي تؤهلهم

للتجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفقون في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراتهم أو قدرات أقرانهم، وقد يرسبون عاماً أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهم يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة.

الدراسات السابقة

1-دراسة (العشماوي، 2020) بعنوان: برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات

التعلم

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (10 - 12) عام بمتوسط قدرة (10.8) وانحراف معياري قدرة (0.78)، مقسمين إلى مجموعتين بالتساوي بمجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج المقترح عليها ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج، من طلبة ذوي صعوبات تعلم من الصفوف الخامس والسادس الابتدائي، وكانت أدوات الدراسة مقياس صعوبات القراءة والكتابة الذي تم اشتقاقه من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، واختبار المصفوفات المتتابعة، وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة، واستغرق تطبيق البرنامج شهرين بواقع (3) جلسات اسبوعياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة.

2-دراسة (سلطان والشهري، 2019) بعنوان: برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف

الثالث المتوسط

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات المناسبة لحل المسألة الرياضيات، وتقديم برنامج علاجي للتخفيف من صعوبات حلها، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي، وأعد اختباراً لتشخيص صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات، تم تطبيقه على عينة مكونة من (600) طالباً بالصف الثالث المتوسط في منطقة عسير التعليمية بالملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن تحديد المهارات المناسبة لحل المسألة الرياضية اللفظية للعينة ضمن خطوات الفهم والتخطيط والتنفيذ والتقييم، ومن ثم قدمت الدراسة برنامجاً علاجياً لحل هذه الصعوبات قائم على التدريس التشخيصي والعلاجي.

3-دراسة (محمد، 2017) بعنوان: صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين السنة الثالثة

والرابعة ابتدائي بالمقاطعة السادسة بولاية ادرار

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة بين السنة الثالثة والرابعة) بالمقاطعة السادسة في ولاية ادرار. وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ (30) قسم السنة الثالثة و(30) ائري قسم السنة الرابعة) وبالنسبة للأداة تم استخدام) استمارة صعوبات تعلم الكتابة). واعتمدت المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن صعوبات تعلم الكتابة تنتشر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر معلمهم بدرجة متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

4-دراسة (حامد، 2016) بعنوان: فاعلية برنامج تربوي لتحسين مهاري القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم بمركز الصباي بمحلية بحري

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهاري القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ثم التعرف علي مدي فاعليته من حيث تحسين مهاري القراءة والكتابة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً بواقع (20) ذكور و(20) اناث تم اختيارهم بالطريقة العمدية عن طريق الحصر الشامل من تلاميذ مركز الصباي بحري، وتمثلت ادوات البحث في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم ، والبرنامج التربوي (إعداد الباحثة) وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

5-دراسة الخليليات (2015) بعنوان: تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي اختيرت بطريقة قصدية، درسوا وفق البرنامج العلاجي القائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس مهارات القراءة مكون من (21) فقرة، واختبار لقياس مهارات الكتابة مكون من (23) فقرة، وتم تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية الاجتماعية) وأظهرت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مهارات القراءة تعزى إلى البرنامج العلاجي القائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مهارات الكتابة تعزى إلى البرنامج العلاجي القائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

6-دراسة (العلي، 2015) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) بمدينة دمشق. طبقت الدراسة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات تمثلت في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من إعداد وتقنين عزيزة رحمة. واختبار مهارات القراءة الجهرية الذي أعده الباحث. ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات. وقائمة تيلي للذكاءات المتعددة من إعداد وتقنين نائلة نجيب الخزاندار لتحديد ذكاءات التلاميذ. بالإضافة إلى بناء البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة. وباستخدام البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، تم إجراء الدراسة على عينة أساسية مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) ذوي صعوبات تعلم (القراءة الجهرية) بمدينة دمشق، تم اختيارهم من عينة قوامها (326) تلميذاً وتلميذة من سبعة فصول من مدرستي (المعتصم، ومصطفى جويد). حيث تم تقسيم العينة المذكورة إلى مجموعتين: خمسة عشر تلميذاً وتلميذة للتجريبية وخمسة عشر تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة. ثم قام الباحث بالتأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من (الذكاء، العمر الزمني، مهارات القراءة الجهرية). ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لصالح القياس البعدي. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لصالح المجموعة التجريبية.

7-دراسة (تغلبت، 2012) بعنوان: برنامج علاجي مقترح لتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائياً وكتابياً

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح واختبار فعالية برنامج علاجي تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم، الجانبية، والتوجه المكاني-الزمني، ورفع مستوى أداء التلاميذ من ذوي العسر القرائي والكتابي في مادتي القراءة والكتابة بالإعتماد على أسلوب التربية النفس حركية كتقنية علاجية وتربوية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة، بطريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، مع ضبط التصميم بما يفيد التكافؤ بين المجموعتين، وبلغ عدد أفراد العينة (120) تلميذاً

وتلميذة، بواقع (100) ذكور و(20) إناث. من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس ولاية سطيف بالجزائر. وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة بنوعيتها التلقائية والموجهة، البرنامج المقترح تنفيذه وتحديد محتواه وأنشطته، وبرتكول تقييم تطور نوعية استجابات أفراد المجموعة التجريبية ومدى نجاحها مع البرنامج، بالإضافة إلى اختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح - وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في الدرجات البعدية للاختبارات المستخدمة، الدالة على تحقق رفع مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

8-دراسة (محمد، 2009) بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذ وتلميذة (105) تلميذ و(80) تلميذة من بين تلاميذ مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم، واستخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل لجودانف (مالك بدري 198) ومقياس تشخيص صعوبات التعلم لدونالد د. هاميل ووبريان بريانت (رقية السيد الطيب 2008)، وبرنامج تعليمي مقترح لصعوبات التعلم من أعداد الباحثة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين لصالح التطبيق البعدي.

9-دراسة (السيد، 2009) بعنوان: أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي

لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار بعض استراتيجيات التدريس العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (54) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيات التلخيص وخريطة القصة وعددها (17) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيات إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (19) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي استراتيجيات وإنما تدرس بالطريقة العادية وعددها (18) تلميذاً وتلميذة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (CPM) واختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، واستبيان التعرف على الكلمة، واستبيان القراءة غير الرسمي، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي للفهم القرائي. وبينت النتائج صحة التصور النظري والتطبيقي الذي قامت عليه من تحقق فروض الدراسة، ووجود تأثير دال وموجب للمعالجة التجريبية في الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي، وبالتالي فعالية استخدام استراتيجيات التدريس العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

10-دراسة (الدريوش، 2009) بعنوان: برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج إرشادي مقترح في خفض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومقارنة الصعوبات لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بين الصفوف الأولية والصفوف العليا قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التجريبي، حيث استفادت من تكامل كل منهما مع الآخر، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة صعوبات التعلم لتشخيص أعراض صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة (إعداد الباحث) استمارة المستوى الاقتصادي/الاجتماعي للتأكد من تجانس عينة الدراسة، وبرنامج علاجي مقترح لخفض أعراض صعوبات التعلم (إعداد الباحث) وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، وأنه لا توجد

علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كل من متغيري العمر والمستوى الاقتصادي وفعالية البرنامج المقترح لخفض صعوبات التعلم.

11-دراسة ويلش (Welsch, 2007) بعنوان استخدام التحليل التجريبي لتحديد التدخلات لريدينج في الطلاقة الشفوية

في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بأمريكا.

هدفت إلى تقييم فعالية التحليل التجريبي لتحديد أفضل برامج التدخل لتحسين الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من الصف الثالث والرابع الابتدائي تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة. واستخدم الباحث استبيان شفوي حدد فيه زمنية وعدد الكلمات التي يقرأها الطالب. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الأداء للطلاب ذوي صعوبات القراءة، وارتفاع معدل الاستجابة أثناء القراءة الصحيحة للكلمات بعد التدخل. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة وظيفية بين برنامج التدخل عن طريق التحليل التجريبي والتحسين في مستويات الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

12-دراسة كريستوفر ورونالد (Ronald and Christopher, 2001) بعنوان: أثر التدريب على استراتيجية الكتابة -

النطق (Writ-say) على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجية الكتابة - النطق (Writ-say) على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات تضم (7) تلاميذ، ضمت المجموعة الأولى طفلتين من ذوي صعوبات الكتابة، وضمت المجموعة الثانية ثلاثة أطفال من الذكور، أما المجموعة الثالثة فضمت طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتمثلت أدوات الدراسة في تدريب الأطفال في المجموعات الثلاثة على استراتيجية محددة تم فيها تقديم تغذية راجعة حسية مزدوجة (سمعية-بصرية) على النحو التالي: يتم تقديم قائمة من الكلمات للأطفال في اليوم الأول ويطلب منهم مذاكرتها بطريقة الخاصة، و في اليوم التالي يطلب منهم كتابة نفس الكلمات التي تضمها القائمة عن طريق الاملاء من المجرى، ثم يتم تقديم التغذية الراجعة. وقد استمر التدريب مدة تراوحت من ثلاث إلى ستة أسابيع. وكشفت النتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المجموعات الثلاثة.

منهج الدراسة:

سيتم استخدام المنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة، بطريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، مع ضبط التصميم بما يقيد التكافؤ بين المجموعتين من حيث تماثل النزعة المركزية والتشتت لدرجات الاختبار القبلي وإيجاد فرق الزيادة بين متوسطي النتائج للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي والمجموعة الضابطة التي تعرضت للمعالجة العادية، بهدف الوقوف على فعالية المدخل العلاجي في من خلال البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. كما سيتم استخدام المنهج الوصفي القائم على استقرار التراث النظري المتوافر حول الموضوع، وما يستلزم من عمليات الوصف والتفسير في بيان النتائج المترتبة على التجريب.

المجموعة	تطبيق اختباري القراءة والكتابة القبلي	طريقة التدريس	تطبيق اختباري القراءة والكتابة البعدي
الضابطة	✓	الطريقة العادية	✓
التجريبية	✓	تطبيق البرنامج التدريبي الارشادي لتعزيز علاج صعوبات التعلم	✓

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

مجتمع الدراسة:

سيكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المتأخرين دراسياً ضمن المدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة، خلال العام الدراسي (1443- 1444هـ) والذين سيتم تحديد اعدادهم وفقاً لإحصائيات مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة.

عينة الدراسة:

ستشتمل عينة الدراسة على (40) طالباً من الطلاب المتأخرين دراسياً ضمن المدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة، حيث سيتم اختيارهم عن طريق العينة القصدية غير الاحتمالية. وسيتم اختيار العينة وفق الخطوات التالية:

- 1- حصر مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة، واختيار أحدها عشوائياً.
- 2- حصر المدارس المتوسطة التابعة للمكتب الذي تم اختياره عشوائياً في الخطوة السابقة والتي تحتوي على أعداد مناسبة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسياً، ثم اختيار إحدى المدارس قصدياً.
- 3- اختيار الفصول بناء على أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسياً ومن ثم اختيار عينة الدراسة من الفصول التي تم تحديدها وتطبيق البرنامج عليهم.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة
- الحدود البشرية: ستطبق هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسياً بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

- الحدود المكانية: ستجرى هذه الدراسة بمدينة جدة التابعة لمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية
- الحدود الزمنية: سيتم تطبيق الدراسة بحول الله تعالى خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1444هـ

أدوات الدراسة

ستستخدم الدراسة الحالية الأدوات التالية:

(1) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة

هذا المقياس من اعداد (الزيات، 2015) وهو عبارة عن (8) بطاريات أو مقاييس فرعية تقيس كل من:

- (1) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه
- (2) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي
- (3) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري
- (4) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي
- (5) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة
- (6) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة
- (7) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة
- (8) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات
- (9) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

وقد كان الهدف من المقاييس هو الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم، كما تهدف هذه المقاييس للحصول على تقديرات مدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى الطلاب.

وفي الدراسة الحالية سيتم تطبيق المقاييس الفرعيين بالرقم (7) و (8) وهما مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة. بغرض تحديد عينة الدراسة.

(2) اختبار القراءة التحصيلي:**الهدف من الاختبار:**

الهدف من الاختبار هو قياس درجة تحصيل الطلاب في القراءة في الوحدة المقترحة في مادة اللغة العربية للصف الثالث بالمرحلة المتوسطة. وتعد اختبارات التحصيل أنسب أدوات التقويم؛ لتقويم نتائج تعلم الطلاب المعرفية (هاشم والخليفة، 2017)، "وأهمها في الحصول على بيانات تشير إلى فعالية منظومة التدريس التي تبعها المعلم، أو يدرس وفقاً لها كما يمكن من خلالها الحكم على بيئة التعلم في مختلف أبعادها" حيث سيقوم الباحث ببناء الاختبار التحصيلي للقراءة للوحدة المقترحة من مقرر الصف الثالث المتوسط بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم بناء الاختبار ووضع جدول مواصفاته ونموذج التصحيح.

اختبار الكتابة التحصيلي:**الهدف من الاختبار:**

الهدف من الاختبار هو قياس درجة تحصيل الطلاب في الكتابة لمواضيع الوحدة المقترحة في مادة اللغة العربية للصف الثالث بالمرحلة المتوسطة أو المواضيع المرتبطة بها. وسيقوم الباحث ببناء الاختبار التحصيلي للكتابة للوحدة المقترحة من مقرر الصف الثالث المتوسط بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم بناء الاختبار ووضع جدول مواصفاته ونموذج التصحيح.

البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدريس العلاجي:

سيقوم الباحث بأعداد البرنامج التدريبي المقترح في ضوء مدخل التدريس العلاجي، حيث يتم أولاً تحديد الاستراتيجيات العلاجية المناسبة التي سيتم الاعتماد عليها في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الهدف من البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي في هذه الدراسة إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. حيث يتوقع بعد الانتهاء من التدريب من الطالب أن:

- ☒ يتقن مهارة القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك والانتباه والذاكرة) والقدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات.
- ☒ يتذكر الحروف وتتابع حركاتها، ويتذكر الكلمات، وأن يمتلك القدرة على الاستخدام الصحيح لأدوات الكتابة، والكتابة الصحيحة للحروف والكلمات، بالحذف أو الزيادة أو الاستبدال، وبناء جمل مفيدة.

محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

يعد محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، ويتم تحديده في ضوء أهداف البرنامج التدريبي، وعند اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده ستم مراعاة ما يلي:

- ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى الطالب المتدرب.
- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها مهنيّاً وأكاديمياً
- التنوع والمرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
- التدرج من السهل إلى الصعب.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، بحيث يتعلم كل متدرب وفق إمكانياته وقدراته.
- القابلية للتقويم المستمر.

إجراءات تطبيق الدراسة ميدانياً:

- الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت البرامج العلاجية وصعوبات التعلم، خاصة صعوبات تعلم القراءة والكتابة؛ للاستفادة منها في بناء الإطار النظري والتجريبي للدراسة.

- إعداد قائمة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة يتم التوصل إليها من خلال بناء اختبار تشخيصي في صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وتطبيقه على الطلاب.
- إعداد البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، في ضوء القائمة التي تم التوصل إليها وتحديد أسس بناء هذا البرنامج التي تتصل بعناصره، من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، ووسائل وأنشطة، وتقويم حتى يأتي البرنامج موافقاً لطبيعة هؤلاء الطلاب وحاجاتهم، ومن ثم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ بهدف التعرف على مدى صلاحيته وتطبيقه على عينة الدراسة.
- بناء اختباري صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعرضهما على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، وإدخال التجربة الاستطلاعية لحساب ثباتهما وصدقهما، والتأكد من صلاحيتهما للتطبيق.
- تحديد عينة الدراسة.
- التطبيق القبلي لاختبار صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- تطبيق البرنامج العلاجي المقترح على مجموعة الدراسة التجريبية.
- التطبيق البعدي لاختباري صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مجموعتي الدراسة.
- إجراء المعالجات الإحصائية والتوصل إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وتفسيرها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

الصدق والثبات:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاختبار قبل تطبيقه تم عرضة على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس وقد بلغ عددهم (4) وذلك للحكم على مدى صلاحيتها وصدق مفرداتها وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وأيضاً لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية، ومناسبة فقرات الاختبار لمستوي الطلبة، وتمثيلية لمهارات التحصيل القرائي والطلاقة الكتابية، وتم التعديل بناء على ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون في برنامج الحزم الإحصائية المستخدم في العلوم الاجتماعية "spss" بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار كما موضح بالجدول التالي:

جدول (1) قيم معاملات ارتباط العينة التجريبية

قراءة قبل		قراءة بعد		كتابة قبل		كتابة بعد	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.142	1	0.266	1	0.371	1	0.331
2	0.111	2	0.168	2	0.487	2	0.466
3	0.357	3	0.179	3	0.385	3	0.176
4	0.285	4	0.644	4	0.660	4	0.038
5	0.421	5	0.407	5	0.580	5	0.531
6	0.832	6	0.585	6	0.646	6	0.282
7	0.443	7	0.391	7	0.305	7	0.169
8	0.126	8	0.113	8	0.616	8	0.512
9	0.131	9	0.340	9	0.751	9	0.523
10	0.661	10	0.400	10	0.692	10	0.278

0.367	11	0.314	11	0.126	11	0.349	11
0.411	12	0.494	12	0.343	12	0.270	12
0.393	13	0.701	13	0.228	13	0.596	13
0.285	14	0.758	14	0.256	14	0.632	14
0.394	15	0.692	15	0.419	15	0.59	15
0.250	16	0.416	16	0.566	16	0.600	16
0.743	17	0.532	17	0.203	17	0.624	17
0.700	18	0.600	18	0.355	18	0.469	18
0.118	19	0.0522	19	0.312	19	0.656	19
0.294	20	0.630	20	0.482	20	0.662	20

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط صعوبات تعلم القراءة والكتابة بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.111) (0.785) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية.

جدول (2) قيم معاملات ارتباط العينة الضابطة

قراءة قبل		قراءة بعد		كتابة قبل		كتابة بعد	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.235	1	0.484	1	0.569	1	0.495
2	0.143	2	0.206	2	0.743	2	0.675
3	0.222	3	0.534	3	0.326	3	0.323
4	0.254	4	0.365	4	0.594	4	0.358
5	0.690	5	0.426	5	0.697	5	0.653
6	0.300	6	0.278	6	0.610	6	0.292
7	0.499	7	0.467	7	0.609	7	0.370
8	0.266	8	0.146	8	0.550	8	0.573
9	0.568	9	0.504	9	0.788	9	0.465
10	0.147	10	0.234	10	0.517	10	0.130
11	0.241	11	0.363	11	0.481	11	0.581
12	0.483	12	0.651	12	0.222	12	0.216
13	0.593	13	0.668	13	0.467	13	0.341
14	0.532	14	0.344	14	0.745	14	0.456
15	0.590	15	0.59	15	0.635	15	0.536
16	0.115	16	0.351	16	0.435	16	0.297
17	0.645	17	0.334	17	0.737	17	0.583
18	0.254	18	0.385	18	0.793	18	0.331
19	0.361	19	0.445	19	0.762	19	0.363
20	0.385	20	0.300	20	0.738	20	0.356

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط صعوبات تعلم القراءة والكتابة بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.115) (0.793) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية.

ثانياً: الثبات

لقد تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية، وفي نفس الظروف بعد 15 يوماً من التطبيق الأول، وحساب قيمة ألفا كرو نباخ التي بلغت (0.725) لاختبار العينة التجريبية، (0.772) لاختبار العينة الضابطة، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبارات.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى برنامج تدريبي مقترح قائم علي المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة ، حيث سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف المذكور وبحث مشكلة الدراسة المتمثلة والعمل على وجود برنامج تدريبي مقترح قائم علي المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالشكل الذي يعمل على تلبية احتياجات الطلبة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، ومن أجل فحص مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها فقد تم استخدام المنهج الوصفي، كما عمل الباحث على إعداد الاختبار التشخيصي للقراءة التحصيلي تكون من 20 فقرة موزعة واختبار الكتابة التحصيلي ، تكون من 20 فقرة موزعة حيث تمثل تلك المحاور بفقراتها أسئلة الدراسة

وقد أعطى الباحث في موضوعه أهمية قصوى للتعليم الذي يجب توفيره للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتمتعون بالمرونة والتناغم والتكامل، من خلال اقتراح برنامج تعليمي قائم، ويهدف إلى تحفيز الذاكرة وتجربة الاحتفاظ بها، ولتطوير مهارات القراءة والكتابة، من خلال المراجعة المستمرة والمصححات، وكانت النتائج أن جميع الطلاب، باستثناء أقلية منهم، تحسنوا في مهارات القراءة.

التوصيات

1. تضمين مقرر عن صعوبات التعلم، وطرق تشخيصها، والبرامج النفسية التي تلائم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة؛ لتبصيرهم بوسائل تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة لعلاجهم.
3. توعية الطلبة بأهمية مهارات القراءة والكتابة وارتباطها بالمنهاج الدراسي، وأن هذه المهارات جزء من العملية التعليمية والمنهاج التربوي.
4. توجيه الطلبة نحو اختيار الأنشطة والمهارات الذي يتناسب مع ميولهم ويساعد في تلبية احتياجاتهم.
5. إعطاء الحوافز المعنوية والمادية للطلبة والمعلمين؛ تشجيعاً لهم للمشاركة في أنشطة القراءة والكتابة
6. مراعاة تصنيف التلاميذ عند توزيعهم في مجموعات التقوية التي تقوم بها المدارس إلى مجموعات متجانسة، كل مجموعة تنتمي إلى خصائص عامة مشتركة، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب كل مجموعة
7. تقييم الصعوبات بشكل دقيق وتحديد النقاط القوية والضعف في المهارات اللغوية والقراءة والكتابة.
8. تصميم خطة علاجية تتضمن استراتيجيات مختلفة لتعزيز المهارات اللغوية والقراءة والكتابة، وتحديد الأهداف المحددة والواقعية لتحسين الأداء اللغوي والتركيز على تنمية مهارات القراءة والكتابة.

9. استخدام أساليب التعلم النشط والممارسة العملية المكثفة والتدريب على مهارات القراءة والكتابة بشكل منتظم ومستمر.
10. تشجيع الطلاب على القراءة خارج الفصل الدراسي وتوفير المواد القرائية المناسبة لمستواهم اللغوي.
11. توفير دعم إضافي في المدرسة وفي المنزل والعمل بشكل مشترك مع الأهل والمعلمين والمختصين في التعليم والإرشاد.
12. توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب لتقليل التوتر والقلق وزيادة الثقة بالنفس وتعزيز الرغبة في التعلم.
13. الحرص على تشجيع الطلاب على المشاركة النشطة في العمليات التعليمية والتفاعل مع المحيط التعليمي والمجتمع المحيط.
14. تحفيز الطلاب على استخدام التقنيات الحديثة والبرامج التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم، رحاب أحمد إبراهيم (2011) فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريس المباشر في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، العدد الحادي عشر جامعة بورسعيد، 371 - 379.
2. أبو منديل، أيمن (2006) فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
3. البجة، عبد الفتاح (2002) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
4. براهيمية، سميرة وبوغازي، كريمة (2018) الاستراتيجيات الإرشادية النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة أبحاث تربوية ونفسية، المجلد (9) العدد (4) 107 - 120.
5. البصيص، حاتم (2011) تنمية مهارات القراءة والكتابة - استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، دمشق: منشورات الهيئة السورية للكتاب.
6. البطانية، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد وعبد الكريم، عبيد ومحمد، وعبد الحميد (2005) صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع عمان.
7. بوعناني، مصطفى، وبنعيسى، زغبوش، واسماعيل علوي، ورشيد شاك (2015) التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، من رصد كفايات التعلم إلى أجراءاتها ديداكتيكياً، منشورات التضامن، ط1، الدار البيضاء.
8. تركي، جهاد (2004) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
9. تغليت، صلاح الدين (2012) برنامج علاجي مقترح لتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرّين قرائياً وكتابياً، دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي، المجلد (1) العدد (1) مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، 47 - 76.
10. جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر (2011) تعليم القراءة أسسه واجراءاته، عمان: دار المسيرة.
11. جاد، محمد لطفي محمد (2005) برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني.
12. جغوي، الأخضر (2018) فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة) في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، دراسة ميدانية على مستوى ابتدائية هوارى بومدين بولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة: الجزائر.
13. الجوجو، ألفت (2004) أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
14. حامد، تنزيل صلاح الدين حسن (2016) فاعلية برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصباي بمحلية بحري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان: الخرطوم.
15. الحصين، عبد الله علي (1995) نموذج مقترح لإستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، رسالة الخليج العربي، الرياض، ، 15(52)، 61 - 86.
16. الخطيب، صالح أحمد (2009) الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته، (ط3)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي الناشر.

17. الخليفات، أنوار عيسى سلامة (2015) تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية، ماليزيا.
18. خوجة، أسماء (2019) صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (4) العدد (1) جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 101 - 128.
19. الدريوش، عدنان بن سلمان (2009) برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.
20. ديمون، أنى (2006) الديسلوكسيا "إضطرابات اللغة عند الأطفال"، ترجمة إيناس صادق لميس الراعي، ط (1) القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
21. الذويبي، منير حمود بركي (2008) الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لأراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
22. ركة، سميرة والأحمدي، فائزة صالح (2016) صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط (1)، المحمدية: دار جسور للنشر.
23. الزيات، فتحى (2006) دراسة القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي، المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض.
24. زيتون، حسن حسين (2003) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، الطبعة الأولى.
25. زيتون، حسن حسين (2009) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
26. السرطاوي، عبد العزيز وطبي، سناء وعورتاني، الغزو وعماد، محمد ومنصور، ناظم (2013) تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ط (2)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
27. السعيد، خالد (2005) تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
28. سلطان، تهاى عبدالله محمد والشهري، ظافر بن فراج هزاع (2019) برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (22) العدد (6)، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 138 - 156.
29. السليطي، حمدة حسن عبد الرحمن (2001) برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.
30. السيد، أحمد البهي (2009) أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة بحوث التربية النوعية، المجلد (1) العدد (13) جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، 2 - 42.
31. شريف الدين، مونيكا الين (2012) أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان، الأردن.
32. الشريف، أسماء وعبد الرحيم، نجده (2016) فاعلية برنامج تعميمي لتحسين مهارة القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية، المجلد (3) العدد (17).
33. شقير، زينب محمود (2005) التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

34. الصادق، أميمة رياض (2010) فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
35. الصبيحين، علي موسى (2015) برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (5) 87 - 111.
36. طاهر، علوي عبد الله (2010) تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
37. الظاهر، قحطان (2012) صعوبات التعلم، ط 5، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
38. الظاهر، قحطان أحمد (2005) علم النفس بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
39. عبد الكريم، إيمان أحمد (2016) فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.
40. عبد الكريم، سحر محمد (2000) فاعلية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس العلوم وأدائها أثناء التربية العملية، مجلة التربية العلمية، (2)، 43 - 79.
41. العشماوي، إيمان محمود عبد الحميد (2020) برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (9)، العدد (2)، 109 - 122.
42. العشماوي، إيمان محمود عبد الحميد (2020) برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (9)، العدد (2)، 109 - 122.
43. العلي، محي الدين فواز (2015) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءان المتعددة، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
44. عنب، جمال إبراهيم عبد العزيز (2014) فاعلية برنامج قائم على رسوم الكاريكاتور لتخفيف صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية العدد (161) الجزء (2)، 413 - 462.
45. الغالي، أحرشوا (2014) بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، عدد (35).
46. فتحي علي يونس، مي اللبود (2003) منهج تعليم فنون اللغة بمدارس كندا، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (31) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
47. القاسم، جمال (2015) أساسيات صعوبات التعلم، الأردن: دار صفاء للنشر.
48. القحطاني، نوال سالم والشيخة، مها (2019) أهمية الإرشاد النفسي كخدمة مساندة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (27) العدد (4) 406 - 560.
49. القريطي، عبد المطلب أمين (2005) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
50. الكحالي، سالم ناصر سعيد (2007) فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
51. الكحالي، سالم بن ناصر (2011) صعوبات تعلم القراءة .تشخيصها وعلاجها، ط (1)، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع : الأردن.
52. محمد، جاسم محمد (2004) علم النفس التربوي وتطبيقاته، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

53. محمد، سوسن عوض أحمد (2009) فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بحلقة الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم.
54. محمد، سوسن عوض أحمد (2009) فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بحلقة الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.
55. محمد، عادل عبد الله محمد (2014) أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (1) العدد (3)، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 1-26.
56. محمد، عكرمي (2017) صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بالمقاطعة السادسة بولاية ادرار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم: الجزائر.
57. محمدي، فوزية، والرقاي، نادية مصطفى (2010) بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة، الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد(5).
58. مراكب، مفيدة (2012) الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية تربوية"، عنابة: جامعة باجي مختار.
59. المغراوي، عمر (2017) صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي نحو مقارنة حديثة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (35)، 18-27.
60. الهاشمي، هند بنت حمود والوهبي، فائقة بنت راشد (2011) التعليم العلاجي ماهيته وفتياته واستراتيجياته، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
61. الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين (2016) الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.
62. يوسف، باب الدين أسام (2005) أثر الإرشاد النفسي الجماعي في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية المملكة العربية السعودية مدينة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
63. جمال منقال مصطفى (2000). أساسيات صعوبات التعلم الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
64. كيرك كالفانت (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجم زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
65. لندا هارجروف، جيمس بوتيت (1988). التقييم في التربية الخاصة، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
66. فتحي مصطفى الويات (2003). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات.
67. نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط ١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
68. الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم - الأسس التشخيصية والعلاجية. القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩٠.
69. بدر، فائقة (2006). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. دراسات نفسيه، ١٦ (٣).
70. عواد، إبراهيم أحمد (1994). التعرف على صعوبات التعلم النمائي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (أطفال في خطر). المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة.
71. عبد الرحيم، فتحى السيد؛ بشاى حليم السعيد (١٩٨٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربية الخاصة

(ط ١) ، الكويت ، دار القلم .

72. السيد ، سليمان (2008) . صعوبات التعلم النمائية . القاهرة، عالم الكتب.
 73. السيد، سليمان (2010) . التدريب الميداني لإنتقاء ذوى صعوبات التعلم . القاهرة ، عالم الكتب
 74. قمير، وآخرون (1991) دراسات في أصول التربية، ط٢، الكويت: دار الثقافة.
 75. أبو العزائم، محمود، جمال (2007). اضطرابات التعلم ، (الكويت: دار الوطنية للنشر.
 76. نزار الطالب، كامل لويس (2000). علم النفس الرياضي، ط٢، بغداد: مطبعة الجامعة.
 77. سهير كامل أحمد (2000): "التوجيه والإرشاد النفسي"، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
 78. زهران، حامد (1994). "التوجيه والإرشاد النفسي (نظرة شاملة)"، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد، 2 ص 297-348.
 79. السيد، عبد الحميد (2000). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهوماها، تشخيصها، وعلاجها"، دار الفكر العربي، القاهرة.
 80. رابح (2016). "التوجيه الإرشادي: النظريات والتطبيقات"، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
 81. باقرة وآخرون، صباح (2001). "التوجيه الإرشادي والتربوي"، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية.
 82. حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). "مقدمة في التوجيه النفسي والتربوي"، دار الشروق، الطبعة الأولى.
 83. وليد عبد بني هني (2005). "التوجيه الإرشادي في ضوء الإسلام"، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
 84. مجموعة من المختصين، (2018). "التوجيه الإرشادي ودوره في تنمية الفرد والمجتمع"، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
 85. إيهاب البيالوي، أشرف محمد (2010). "التوجيه الإرشادي والنفسي"، دار الفارابي، الطبعة الأولى.
 86. حمدي، عبد الله (2013). "التوجيه الإرشادي النفسي: المفاهيم والتطبيقات"، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.
 87. غنايم، عادل (2016). "التوجيه الإرشادي والنفسي في العمل التربوي"، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
- المراجع الأجنبية:

28. Marshall, K. & Hunt, N. (2005) Exceptional Children and youth, New York: Houghton mifflin company.
29. Leichtentritt, J., & Shechtman, Z. (2010). Children with and without learning disabilities: A comparison of processes and outcomes following group counseling. Journal of learning disabilities, 43(2), 169-179.
30. Bain, A.M, Bailet, L. L . & Moasts L.C . , (1991) : Written language disorders "Theory into practice" library of congress cataloging - in - publication data.
31. Graham, s , schwatz , s , macathur, C (1995) : Effects of goal setting and procedural on the revising behavior and writing per formance of students with writing and learning disabilities . Journal of educational psychology, Vol 87 No.2.
32. Jones , S ., (1998) : Accommodations and modifications for students with Hand Writing problems and Dysgraphia . Vol 52 . No . 3 .
33. Lerner . J . W (1997) : learning Disabilities . Theories, Diagnosis and teaching strategies (7th . Ed) Boston : Houghton Mifflin .
34. Bauer, R. H., (1977) .Memomry Process in children with Learning
35. Disabilities: Evidence for Defcient Rehearsal . J. of Experimental Child
36. Psychology, 24, 415-430.
37. Hardwood, J.,(2010) Assesstive technology and the self - esteem of
38. students with learning disabilities. Master Thesis, Lakehood University, Faculty of Eduction
39. - Hammill, D.D. & Leigh, J.E; Menutt, G. & Larsen, S.C. ,(1991). A new definition of Learning Disabilities. J.of L.D ,Feb , 20(2), 336-339.
40. - Hammill, D.D. ,(1990). On defining learning disabilities. An emerging consensus. J. of

- Learning Disabilities, Feb,23 (2),74-84
41. Lyytinen et al., (2004). Early Development of children at familial risk for dyslexia follow - up from birth to school - age. Dyslexia, Aug, 10(3),146-178).
 42. Mercer, C.D., (1983) .Students with Learning Disabilities.(2nd Ed) Columbus, a Bell & Howell company, 38-57.
 43. - Millers, J L. ,(1990) .An apocalypse or renaissance or something in between? Toward a realistic appraisal of learning mystique. J. of learning Disabilities, (23),86-91.
 44. Wiederholt, J.K. ,(1978). Social Interactions of Learning Disabled junior High Students in their Regular Class room, An Observational Analysis.J.of Community Treatment , 14(3),200-220 .
 45. - Richardson et al., (2003). Speech Perception of in fants with high familial risk for dyslexia differ at the age of 6 months. Dev-Neuro Psychol, 23 (3), 385-397.
 46. Johnson,D.J.& Myklebust, H.R. ,(1997). learning Disabilities. (2nd ed), New Yourk, Grune and Stratton.
 47. - Johnson,W.S. & Morasky, L. ,(1980).Learning Disabilites.(2nd ed), Boston, London Sydney, Toronito, Allyn & Bacon,87-92.
 48. Habib M (2000). "The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis". Brain. 123 Pt 12: 2373-99. DOI:10.1093/brain/123.12.2373.
 49. Fletcher JM, Francis DJ, Rourke BP, Shaywitz SE, Shaywitz BA (1992). "The validity of discrepancy-based definitions of reading disabilities". Journal of Learning Disabilities. 25 . Nine: 555-61, 573. DOI:10.1177/002221949202500903.
 50. Leppänen PH, Richardson U, Pihko E: (2002). "Brain responses to changes in speech sound durations differ between infants with and without familial risk for dyslexia". Developmental Neuropsychology. 22 1: 407-22.

بحث رقم 28

واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية

منى حميد عبد القادر الهندي
باحثة ماجستير _ كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا

د/ أمل محمود علي إبراهيم
أستاذ مشارك - كلية التربية
جامعة المدينة العالمية

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (492) معلم ومعلمة رياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان اشتمل على (20) سؤال حيث تم توزيعها إلكترونياً على عينة الدراسة المتمثل في معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442-1443 هـ وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني - التحصيل الدراسي .

ABSTRACT

The study aimed to identify the reality of mathematics teachers applying e-learning to develop the academic achievement of public school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (492) male and female mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, middle and secondary stages. The study is a questionnaire that included (20) questions, which were distributed electronically to the study sample, which is male and female teachers of mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, intermediate and secondary stages in the second semester of the year 1442-1443 AH. The results concluded that the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the e-learning application questionnaire to develop academic achievement from their point of view (high), as the arithmetic average of the research sample responses was (4.01), and this indicates that the degree of their application is high, and it also found that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages The research sample's responses to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of the application of a There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average responses of the research sample to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of applying e-learning to the development of academic achievement. From their point of view, according to the variable (computer experience) in favor of (advanced) computer experience.

Keywords: e-learning - academic achievement.

المقدمة

تعتبر الرياضيات من المواد العلمية الأساسية والتي امتد استخدامها وتدخلت في العلوم الاجتماعية والتربوية من باب التحليل الإحصائي حتى أصبحت مادة أساسية في مجالات المعرفة (الكبيسي وعود، 2011، ص 11).

وحيث أن مادة الرياضيات من المواد التي تحتل مكانة بارزة بين المقررات الدراسية وتسهم في تنمية القدرات العقلية إلا أنها تعتبر من المقررات التي يجد كثير من الطلاب صعوبة في تعلمها، حيث تعم الشكوى في أوساط الطلاب والممارسين التربويين وأولياء الأمور من الضعف الظاهر عند الطلاب في المهارات الأساسية في الرياضيات (سطوح، 2008، ص 259).

وأشارت دراسة (القحطاني، 2013م) إلى أن توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يعمل على توفير بيئة جاذبة، ويعمل على تعديل سلوك الطلاب، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وقد أوضحت العديد من الدراسات ومنها دراسة (القحطاني، 2013م، ص 415)، و(المحمدي، 2013م، ص 46)، ندرة توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني في مجال تعلم الرياضيات من أسباب ضعف التحصيل الدراسي في المادة.

إن أكثر ما يقلق التربويين هو تدني مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب؛ حيث يعد من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة والمجتمع لما لها من آثار على الطالب والمدرسة والمجتمع. ويقاس التحصيل الدراسي كمّ المفاهيم العلمية لدى الطلاب، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية؛ لقياس كمية التعلم، ومن ثم فهو مؤشّر على مدى تحقّق الأهداف التعليمية، و" يُستخدم مفهوم التحصيل الدراسي؛ للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه التلميذ في مجال دراسته؛ فهو يُمثّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، 2006، ص 39).

ويلعب التعلم الإلكتروني دوراً فاعلاً في رفع مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين، ويرفع دافعيتهم للتعلم؛ وذلك بسبب ما يوفره من تنوع في مصادر التعلم التي يمنحها لهم، والدعم والمساندة التي يتوقعها المتعلم من معلمه والتي من أهمها تقديم التغذية الراجعة، والتي تمثل ركيزة أساسية لنجاح التعلم بشكل عام، والتعليم الإلكتروني بشكل خاص (برو، 2010، ص 37).

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي صاحبه تطور كبير في جميع مناحي الحياة بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص. فكان من الضروري مواكبة العملية التعليمية لهذا التطور من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ودمجها في العملية التعليمية والإفادة من المنصات التعليمية المعتمدة في ذلك، والقدرة على التعامل مع التقنيات والتجهيزات الحديثة من خلال التعليم الإلكتروني.

ويعد التعليم الإلكتروني وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانيات وطرائق التعليم الإلكتروني مجتمعات غير متطورة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ومن هذا المنطلق اهتم التعليم في المملكة العربية السعودية بإنشاء منصات تعليم إلكترونية تخدم المعلم والمتعلم بما يتوافق مع رؤية 2030.

إن للتعليم الإلكتروني أهداف يجب تحقيقها ومنها توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر التعليمية تعمل على تحقيق أهداف التعليم وتمكن الطالب من إكمال مسيرته العلمية (الماجد، 2010، ص 279).

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تطور المناهج الدراسية لمادة الرياضيات، إلا أن البحوث والدراسات تشير إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي بمختلف مراحل التعليم في المادة (المغربي، 2019، ص 23) و(أبو النور، 2017، ص 17)، ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) في عام 2015م حيث كان ترتيب المملكة العربية السعودية في اختبار مادة الرياضيات للصف الرابع 46 من 49 دولة مشاركة بمعدل 383 درجة، وترتيبها للصف الثاني متوسط 39 من 39 دولة مشاركة بمعدل 390 درجة مقارنة بالمعدل الدولي 500

درجة. في الاختبارات الدولية (PISA) حقق الطلبة في المملكة العربية السعودية متوسط نقاط 373 في مادة الرياضيات بأقل من متوسط النقاط 489 لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الرياضيات والعلوم والقراءة.

إن مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من المشاكل العالمية والتي تواجه القائمين على العملية التعليمية، مما يستوجب التنوع في استخدام الأدوات التدريسية والعمل على تحسين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون لنقل المعلومات إلى أذهان الطلاب بطريقة تساعدهم على الفهم (الزهراني، 2020م، ص 133). وما يؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وجود فروق فردية بين الطلاب في سرعة الفهم واستدعاء الأفكار والمعلومات، وضعف الذاكرة وشرود الذهن وكذلك غياب الطالب وزيادة كثافة الطلاب وضيق وقت الحصة التي تحد من تنفيذ التطبيقات والأنشطة التعليمية (الأمين، 2019م، ص 163).

بالإضافة إلى ذلك نجد أن اتجاهات الطلاب السلبية نحو الرياضيات من العوامل المسببة لضعف التحصيل الدراسي فيها وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (Michelli, 2013) ودراسة خليفة وشبلاق (2012).

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود تدني في مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وهذا التدني يعود في جانب منه لضعف توظيف مستحدثات التكنولوجيا الحديثة والتي منها التعليم الإلكتروني وذلك لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالي لمعرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)؟

أهداف البحث:

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث من جانبين هما:

الأهمية النظرية:

1- تكمن أهمية الدراسة في توافقها مع التطلعات التعليمية الحديثة ورؤية 2030 وذلك بتسليط الضوء على تصميم برامج تدريبية مستدامة قائمة على التعليم الإلكتروني، تستهدف الطلاب، وتسعى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات وتسهم في مواجهة تحديات تحول التعليم الذي أصبح فيه التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة في كافة مجالات الحياة ولا سيما في التعليم.

2- تعد هذه الدراسة أول دراسة في حدود علم الباحثة تتناول واقع تطبيق المعلمين (بشكل عام) ومعلمي الرياضيات (بشكل خاص) على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.
الأهمية التطبيقية:

1- قد تفيد الدراسة في لفت نظر صانعي القرار في وزارة التعليم عن جدوى استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي وبالتالي تبني برامج ومشاريع لتفعيله وتطويره.

2- تقدم هذه الدراسة مقترح لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.
مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة عددًا من المفاهيم التي تحتاج إلى تعريف على النحو التالي:

التعليم الإلكتروني:

اصطلاحاً: عرفه الباحثون ومنهم حمادة (2013م، ص 39) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات اتصال حديثة من حاسب وشبكات، ووسائطه متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الأنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه منظومة تعليمية لتقديم برامج تدريبية تعليمية للطلاب في مادة الرياضيات في أي وقت باستخدام برنامج Microsoft Teams، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في حجرة الصف والفصول الافتراضية أو غير متزامنة عبر منصة مدرستي المعتمدة وزارياً والتي تحوي فصول افتراضية، وبرامج ملحقة وأدوات تقويم يتم من خلالها دعم التعليم الإلكتروني.
التحصيل الدراسي:

اصطلاحاً: فهو يدل على كل ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غيرها، وغالباً ما يقترن التحصيل بالدراسة، فنقول تحصيل دراسي.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه مقدار ما اكتسبه الطالب من معارف ومفاهيم ومهارات عند دراسة مادة الرياضيات وذلك باستخدام التعليم الإلكتروني.

خصائص عينة البحث:

وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث:

جدول (1)

توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	44.90%
	إناث	55.10%
المجموع	492	100%
المرحلة التدريسية	ابتدائية	46.30%
	متوسطة	28.90%
	ثانوية	24.80%
المجموع	492	100%
الخبرة الحاسوبية	مبتدئ	10.20%
	متوسط	60.40%
	متقدم	29.50%

المجموع	492	100%

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث:

للتحقق من دلالات صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (50) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية من مجتمع البحث وتم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل عبارات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من العبارات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات ارتباط مع الأداة ككل (0.48-0.87) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة بين العلامة الكلية على الأداة

معامل الارتباط مع الأداة	الفقرة رقم	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة
0.65	11	0.48	1
0.87	12	0.52	2
0.55	13	0.54	3
0.55	14	0.53	4
0.73	15	0.48	5
0.59	16	0.73	6
0.74	17	0.49	7
0.65	18	0.78	8
0.87	19	0.55	9
0.55	20	0.53	10

ثانياً: الثبات:

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها النهائية قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار بتوزيعها على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية خارج عينة البحث الأساسية، مكونة من (50) معلم ومعلمة لمرتين يفصل بينهما أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكذلك تم حساب ثبات (الاتساق الداخلي) بين الفقرات باستخدام (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ ثبات الاستقرار الكلي (0.87)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.82)، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تناولت الباحثة عرضاً للإطار النظري المكون من مبحثين رئيسيين هما: المبحث الأول: التعليم الإلكتروني، والمبحث الثاني: التحصيل الدراسي.

المبحث الأول: التعليم الإلكتروني.

يعد التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية يقدم فيها للمتعلم العديد من الخبرات المتنوعة، وذلك من خلال مجموعة من البرامج التعليمية أو التدريبية والأدوات التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد ممكن وأكثر فائدة مرجوة.

مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرف حمادة التعلم الإلكتروني بأنه أسلوب تعليمي يستخدم آليات الاتصال الحديثة لأجهزة الكمبيوتر وشبكاتها ووسائطها

المتعددة الصوتية والصور والرسومات وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية وبوابات الإنترنت، سواء عن بعد أو داخل الفصل، أي باستخدام مختلف هذا النوع من التكنولوجيا ينقل المعلومات للمتعلمين في أقصر وقت وبأقل جهد وأكبر فائدة (حمادة، 2013، ص 39). يعرف الباحثون مفهوم التعلم الإلكتروني على أنه تعليم يوفر إمكانيات تعليمية في الفصل الدراسي بشكل متزامن أو عن بعد وغير متزامن من خلال أساليب تقنية متقدمة وبيئة تعليمية تفاعلية ذات مصادر متعددة، دون الالتزام بمكان محدد والاعتماد على التعليم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

ويمكن النظر إلى تعريف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة تعليمية فعالة تجمع بين النقل الرقمي وتقديم الدعم والخدمات للمحتوى التعليمي.

أهداف التعليم الإلكتروني:

"يتمثل التعلم الإلكتروني في تقديم المحتوى التعليمي بمختلف مجالاته للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت، بحيث يمكنه التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرق الإلكترونية التي تم تقديمه بها. وتتشابه برامج التعليم الإلكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على إعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، وهدفها الأساسي هو أن يتعلم الفرد لتوسيع قدراته وملكانه الذاتية" (الهادي، 2007، ص 120).

وعليه فإن أهداف برامج التعليم الإلكتروني أصبحت موجهة إلى تحقيق مايلي (زعباط، سعداوي، 2020، ص 345):

1- إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية وتوفير مصادر متعددة ومتباعدة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.

2- تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الإلكتروني واستخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية (المعلم، المتعلم، المؤسسة التعليمية، البيت، والمجتمع، والبيئة).

3- تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة. ونشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.

وترى الباحثة أن للتعليم الإلكتروني أهدافاً أخرى منها إنه يوفر تعليم مبني على الاحتياجات وتعليم ذاتي ومستمر، يسد النقص في المعلمين المتخصصين والمعامل وتجهيزها وكذلك يساعد على التواصل والانفتاح مع الآخرين.

أنواع التعليم الإلكتروني:

إن مؤسسات التعلم القائم على شبكة الانترنت تقدم نوعين من التعلم (الماجد، 2010، ص 285) أولهما التعلم التزامني وثانيهما التعلم غير التزامني وتعريفهما كما يلي:

أولاً: التعلم الإلكتروني التزامني (Synchronous E- learning): وهو التعلم المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب لإجراء المناقشة والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chat) أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual classroom)، ويؤدي هذا دوراً كبيراً في التفاعل والتعاون بين الطلاب.

ثانياً: التعلم الإلكتروني غير التزامني (A Synchronous E- learning): وهو التعلم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أو نفس المكان، ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم عن بعد مثل: البريد الإلكتروني، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين معلم في أوقات متتالية، ويختار الطالب الأوقات والأماكن التي تناسبه.

ومن خلال ما ذكره تستخلص الباحثة أن للتعليم الإلكتروني نوعان: المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب ومعلمهم معاً في نفس الزمن، والغير مباشر الذي لا يلتزم فيه الطلاب والمعلمون بزمان محدد.

أدوات التعليم الإلكتروني:

لقد تطور استخدام التكنولوجيا في التعليم ضمن مستويات متعددة رافقت حالة التقدم في الثورة التكنولوجية، وقد تمثل ذلك من خلال نقل المعلومات وتخزينها وترميزها، وأصبح الدور الرئيس للمعلمين يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم. وهناك مجموعة من تقنيات نظام تكنولوجيا التعليم التي يستخدمها المعلم هي (البرديني، 2020، ص 40):

- 6- المواد المطبوعة، مثل البرامج التعليمية والمقررات الدراسية.
- 7- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت، مثل الأشرطة والبث الإذاعي والتلفازي.
- 8- الرسوم الإلكترونية، مثل اللوحة الإلكترونية والفاكس.
- 9- تكنولوجيا الفيديو، مثل التلفاز التربوي والعادي والأشرطة وغيرها.
- 10- الحاسوب وشبكاته، مثل الحاسوب التعليمي والإنترنت وغيرها.

وترى الباحثة عن التعليم الإلكتروني يستخدم الوسائل الإلكترونية كأدوات بمختلف أنواعها في سبيل تحقيق أهدافه سواء بجهد ذاتي أو بالاعتماد على الآخرين.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي

إن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مراحل متتابعة يمر بها الطالب للوصول لمستوى معين، وهو الحصيلة العلمية التي يجمعها الطالب خلال دراسته في المراحل التي يمر بها خلال المراحل التعليمية المختلفة، ويعتبر هو المدخل الرئيسي الذي من خلاله يمكن التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في المدارس لكي يتم العمل على حلها ورفع مستوى الطالب للوصول إلى المستوى المطلوب، والتحصيل الدراسي يجعل الطالب لديه حصيلة كبيرة من المعلومات التي يستفيد بها بعد ذلك في مراحل الدراسات اللاحقة.

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل بأنه كل ما يستطيع الطالب أن يكتسبه ويناله من معلومات ومهارات ومعارف واتجاهات وقيم، وذلك من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها له المدرسة في صور مختلفة وأشكال متعددة، من أنشطة معرفية أكاديمية وأنشطة حركية أو وجدانية انفعالية (منصور، حريزي، 2020، ص 99).

إن التحصيل الدراسي هو " أحد أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الدراسات فحص درجة ارتباطه مع عدد كبير من العوامل؛ وذلك أن التحصيل الدراسي هو المخرج النهائي لمجموعة من العمليات والإجراءات، التي تبدأ بصياغة مجموعة محددة من الأهداف، ومن ثم تصاغ الطرق والإجراءات التي من شأنها الوصول إلى أقرب ما يمكن من تحقيق لهذه الأهداف، فهو أحد أهم المخرجات التي تقوم على أساسها المؤسسات التعليمية " مطر (2013، ص 182).

وقد تعددت التعاريف للتحصيل الدراسي، ولكن يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو " محصلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومعلومات، من خلال العملية التعليمية نتيجة لجهد بذله في المدرسة والمنزل بالقراءة والاطلاع والمذاكرة، وتم قياس ذلك بالاختبارات المدرسية " (الفاخري، 2018، ص 11).

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب الطلبة لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي: الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى الطلبة بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقاً للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة، توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق، تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المترجمة من أجل استغلال القدرات المختلفة للطلبة (برو، 2010، ص 42).

للتحصيل الدراسي أهداف أخرى منها: تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى، وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقاً، ومعرفة قدراته الفردية.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتم عرض الدراسات السابقة للدراسة الحالية من خلال محورين أساسيين هما الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والدراسات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرض دراسات كل محور.

أخو الأول: دراسات تناولت التعليم الإلكتروني:

5- دراسة الجهني (2021م)

عنوانها (فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظه ينبع) هدف البحث للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، واستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بينع والبالغ عددهم (91) معلم، وطبقت أداة البحث والمتمثلة في مقياس التنور العلمي للقياس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، حيث كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (60%) للمقياس القبلي، في حين كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (94.27%) للمقياس البعدي. وأوصى البحث باعتماد البرنامج التدريبي ضمن برامج النمو المهني لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، كما أوصى الجهات المعنية بالعمل على إعداد برامج تدريبية قائمة على التعلم الذاتي بما يتوافق المتطلبات الحديثة والمستحدثات التكنولوجية

6- دراسة والد (2020م)

عنوانها (أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد وكانت عدد العينة (95) معلم و (101) طالباً من جميع المراحل الدراسية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة البحث استبانة وأبرز نتائج الدراسة أن 40.6% يرون أن للتعليم عن بعد مميزات أكثر من التعليم المباشر، لكن 36.6% يرون عكس ذلك، بينما 22.8% يوافقون إلى حد ما.

7- دراسة البرديني (2020م)

عنوانها (فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكان الاختبار التحصيلي هو أداة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (50) طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة بلغ عدد كلاً منها (25) طالباً، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

8- دراسة قحوف (2019م)

عنوانها (أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرونة) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرونة حيث استخدم المنهج التجريبي وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي مقنن وتم تحويله إلى اختبار إلكتروني وبلغت عينة الدراسة (48)

طالبة من طالبات المستوى السادس قسمت إلى أربع مجموعات قوام كل منها (12) والتي كانت من نتائجها وجود أثر دال احصائياً لصالح مصدر تقديم الدعم (المعلم) مقارنة بمصدر تقديم الدعم (الأقران) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board ، وأيضاً كشفت النتائج عن وجود أثر دال احصائياً لصالح حجم مجموعة التشارك (المتوسطة) مقارنة بحجم مجموعة التشارك (الكبيرة) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board دون النظر لمصدر تقديم الدعم، بينما لم تثبت النتائج وجود فرق دال احصائياً لحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/ الكبيرة) على جودة إنتاج الاختبار الإلكتروني دون النظر لمصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) ، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود أثر دال احصائياً للتفاعل بين مصدر تقديم الدعم وحجم المجموعة التشاركية على الاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board.

التعليق على الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة الجهني (2021م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، فاستهدفت دراسة والد (2020م) إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، واستهدفت دراسة البرديني (2020م) إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن، واستهدفت دراسة قحوف (2019م) إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشورة، وكل هذه الدراسات لم تتفق مع الدراسة الحالية في هدفها وهو قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات بمحافظة رابغ.

ثانياً: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ويختلف تمامًا عما استخدمه البرديني (2020م) في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم الجهني (2021م) المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقحوف (2019م) ذي الأربع مجموعات.

بينما اتفقت مع دراسة والد (2020م) من منهج، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

ثالثاً: من حيث العينة والمجتمع:

- تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فمنها ما تم تطبيقه على جميع المراحل الدراسية من طلاب ومعلمين مثل دراسة والد (2020م). ومنها من طبق على معلمي المرحلة الابتدائي مثل دراسة الجهني (2021م). ومنها من طبق على المرحلة المتوسطة مثل دراسة البرديني (2020م). ومنها من طبق على المرحلة الجامعية مثل دراسة قحوف (2019م).

- اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع دراسة الجهني (2021م) في أنها طبقت على المعلمين، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من معلمي جميع المراحل.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

- تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانات مثل والجهني (2021م) والد (2020م) حيث اتفقت مع الدراسة الحالية، بينما اختلفت تمامًا عما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية مع البرديني (2020م)، قحوف (2019م)، حيث استخدم الاختبار كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتعليم الإلكتروني؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجهني (2021م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، ودراسة والد (2020م) إلى أن التعليم الإلكتروني له مميزات أكثر من المباشر وكما أكدت دراسة البرديني (2020م)، قحوف (2019م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل الدراسي

6- دراسة الجحدلي (2018م)

عنوانها (أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ)

وكان الهدف منها دراسة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ حيث استخدم المنهج الوصفي الميداني، وبلغت عينة الدراسة (10) قائدات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي كانت من أهم نتائجها صعوبة اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم ترجع إلى طبيعة أسئلة المركز وبعدها عن مضمون المنهج وضيق الوقت المخصص للإجابة على هذه الأسئلة.

7- دراسة لبد (2017م)

عنوانها (أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غز)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة. حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وعدد من الأدوات وهي: اختبار تحصيلي، واختبار قياس مهارات التفكير البصري، وكانت عينة الدراسة (74) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (36) طالباً، ومجموعة ضابطة عددها (38) طالباً، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.03)، وكان حجم التأثير بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.076) وقيمة "d" (0.574). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قياس مهارات التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001) وكان حجم التأثير كبيراً، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.138) وقيمة "d" (0.800).

8- دراسة الغامدي (2016م)

عنوانها (أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة)

وكان الهدف منها دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي في الدراسة وأعداد (3) استبانات، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من الصف الثالث ثانوي بقسمية وعينة من مديرات ومشرفات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدراس منطقة الرياض وكانت من نتائجها عدم إلمام الطالبات بالمهارات الحاسوبية في المقررات الدراسية ورهبة الاختبارات من أسباب الإخفاق في الاختبارات. أما ما يتعلق بالمعلمات فقد أشارت النتائج إلى أن أسباب الفجوة تعود إلى ارتفاع انصبه حصص المعلمات، وأما المشرفات والمديرات فكان عدم عقد لقاءات تربوية للمعلمات تختص بأهمية تنمية التفكير العلمي من أهم أسباب الفجوة.

9- دراسة الحربي(2015م)

عنوانها (وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية) هدفت الدراسة إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، وقد استخدم المنهج التحليلي حيث اختيرت عينة الدراسة عشوائيًا عددها (851) من طلاب الصف الثالث ثانوي، واستعمل في الدراسة ثلاث أدوات وهي: مقياس الشخصية، مقياس المحلة الجامعية، واختبار القدرات العامة من المركز الوطني قياس والتي كانت من أهم النتائج أن طلاب الصف الثالث ثانوي بمختلف مستوياتهم المعرفية يفتقدون للكثير من القدرات والمهارات غير المعرفية التي درستها هذه الدراسة ولم تظهر بشكل جلي عندهم.

10- دراسة حسين(2014م)

عنوانها (أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي) هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة، وسبل الرفع منه. واقتصرت عينة الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات في ولاية سعيدة لعام 2014/ 2015م، وكان حجم العينة (63) أستاذ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان لقياس أسباب تدني التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وأظهرت النتائج أن أهم أسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة المتعلقة بضعف الطلاب في الحساب الذهني والتفكير التجريدي والدافعية وضعف التركيز.

التعليق على الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل الدراسي لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت بعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة لبد(2017م) لبيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحاضرة غرة، واستهدفت دراسة حسين(2014م) إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، واستهدفت دراسة الحربي(2015م) إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، بينما اتفقت بعض الدراسات أسباب الفجوة في نتائج التحصيل الدراسي ونتائج مركز قياس كما في دراسة الغامدي (2016م) التي هدفت إلى دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- الملمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة ودراسة الجحدلي(2018م) التي هدفت إلى معرفة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحاضرة رابع. واختلفت الدراسة الحالية في أنها تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية من خلال التدريب.

ثانياً: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واشترك معها الجحدلي(2018م)، الغامدي (2016م)، حسين(2014م)، من منهج، حيث استخدموا المنهج الوصفي.

بينما يختلف تمامًا ما استخدمه لبد(2017م)، في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك استخدم الحربي(2015م) المنهج التحليلي في الدراسة.

ثالثاً: من حيث العينة والمجتمع:

اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع الدراسات في أنها طبقت على المرحلة الثانوية، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من طلبة الصف الثالث طبعي بالثانوية الثانية برابع.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانات مثل الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، وهذا متفق مع ما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية بينما اختلفت مع لبد (2017م)، في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، الحري (2015م)، إلى وجود أسباب وعوامل تتعلق بضعف التحصيل الدراسي وكما أكدت دراسة لبد (2017م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من التعقيبات الجزئية، يمكن الإشارة إلى أن تنوع أهداف الدراسات السابقة كان بتنوع المراحل الدراسية وأماكن إجرائها، والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة، وتنوع أدوات جمع المعلومات، والأساليب الإحصائية، وبالتالي ظهور النتائج وتفسيرها، وصياغة المقترحات بناءً على ذلك، وفي هذا السياق تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التالي:

- 6- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالي.
- 7- اختيار الأدوات المناسبة لقياس النتائج.
- 8- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، واستخدام الملائم منها في معالجة البيانات.
- 9- الاستفادة من الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- 10- التوصيات والمقترحات مما له الأثر في دعم الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف الخاصة بها فقد وجدت الباحثة أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق ذلك، حيث إن المنهج الوصفي يتعمق في جوانب الظاهرة المدروسة ومعرفة أسبابها.

حدود الدراسة:

تمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية. حيث تشمل الدراسة جميع المعلمين والمعلمات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في التعليم الحكومي.

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

- درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ الموافق لعام 2022م

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات المراحل الثلاث في المملكة العربية السعودية من العام 1443هـ وقد بلغ مجتمع العينة (492) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وعددهم (492) معلما ومعلمه وبذلك تمثلت عينة الدراسة في مجتمع الدراسة نفسه بنسبة 100%

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة الحالية في استبانة تهدف إلى معرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، وقد اختيرت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وصممت من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكون من (20) عبارة متغيرات الدراسة، ومقسمة على محورين على النحو التالي:

المحور الأول: ويقاس واقع استخدام الحاسب الآلي في التدريس، ويشتمل على (5) عبارات.

المحور الثاني: ويقاس واقع استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتدريب المعلمين والمعلمات عليه ويشتمل على (15) عبارة.

وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (غير موافق بشدة / غير موافق / محايد / أوافق / أوافق بشدة). وأرسلت الاستبانة الإلكترونية إلى مفردات مجتمع الدراسة، وبلغ إجمالي عدد الردود (492) من الردود الإلكترونية.

النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، والجدول رقم (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل

الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام	4.44	.662	مرتفعة جداً
2	1	أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف	4.32	.755	مرتفعة جداً
3	7	معرفتي جيدة بأنواع التعليم الإلكتروني (المتزامن وغير متزامن)	4.30	.726	مرتفعة جداً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
4	9	استخدم التعليم الإلكتروني في التدريس	4.29	.739	مرتفعة جداً
5	6	لدي معرفة بالتعليم الإلكتروني	4.26	.670	مرتفعة جداً
6	2	يسهل علي التعامل مع البرامج التعليمية الحاسوبية	4.23	.796	مرتفعة جداً
7	8	لدي معرفة بأدوات التعليم الإلكتروني (أجهزة الحاسوب، شبكات الإنترنت، الكتب الإلكترونية، الفصول الافتراضية، البرامج والتطبيقات التقنية...)	4.18	.744	مرتفعة
8	3	أنا أستمتع بعملتي المحوسب	4.14	.869	مرتفعة
9	13	يمكن تطبيق التعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات	4.12	.893	مرتفعة
10	16	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يحفز الطلاب على ممارسة التعليم الذاتي	4.02	.901	مرتفعة
11	17	أحتاج إلى التدريب على التعليم الإلكتروني وتصميم أنشطته لرفع مستوى تحصيل طلابي	4.02	.885	مرتفعة
12	4	دروس الحاسوب مفضلة لدي	3.98	.932	مرتفعة
13	10	استخدام التعليم الإلكتروني يخلق المزيد من التفاعل بين المعلم وطلابه	3.95	.980	مرتفعة
14	15	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يستثير اهتمام الطلاب	3.94	.951	مرتفعة
15	14	يساهم التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات العقلية الرياضية عند الطلاب	3.86	.991	مرتفعة
16	19	التحقت بدورات تدريبية وورش عمل عن استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي	3.84	.954	مرتفعة
17	11	استخدام التعليم الإلكتروني يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.67	1.047	مرتفعة
18	12	لدي خبرة في تصميم الأنشطة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتي تساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.61	.981	مرتفعة
19	20	أنا أفضل التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي	3.56	1.176	مرتفعة
20	18	اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني	3.55	.978	مرتفعة
		المتوسط الحسابي	4.01	.608	مرتفعة

أشارت نتائج الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم يساوي (4.01)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة تطبيق (مرتفعة) على فقرات استبانة درجة تطبيق معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للتعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.608)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

ويلاحظ في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (3.55 - 4.44)، حيث جاءت الفقرة " معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، ودرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، وجاءت الفقرة " أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف"، بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، في المرتبة الثانية بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، في حين جاءت الفقرة " اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني " بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.55)، ودرجة التطبيق (مرتفعة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً إلى مرتفعة).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (الجنس، مرحلة التدريس، الخبرة الحاسوبية)؟

أولاً- المقارنة حسب الجنس:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج:
جدول (4) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكور	221	4.05	0.587	490	1.183	0.237
إناث	271	3.99	0.625			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.183)، وبلغ مستوى الدلالة (0.237)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.

ثانياً- المقارنة حسب المرحلة التدريسية:

في ضوء المقارنة قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفي، لتوضيح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض هذه النتائج:

جدول (5)

الإحصاء الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

المرحلة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	228	4.03	0.584
متوسطة	142	3.99	0.614
ثانوية	122	4	0.649

ويتبين من الجدول السابق أن اختلاف المتوسطات الحسابية حسب المرحلة التدريسية (ابتدائية - متوسطة - ثانوية) جاء بدرجة قليلة، وهذا يدل على تقارب استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض للنتائج.

جدول (6)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدلالة الإحصائية

مصادر التباين			قيمة ف	
بين المجموعات	0.163	2	0.082	0.803
داخل المجموعات	181.601	489	0.371	
الكلية	181.764	491		

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.219) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.803) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).

ثالثاً- المقارنة حسب الخبرة الحاسوبية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير الخبرة الحاسوبية، وفيما يلي عرض للنتائج.

جدول (7)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة الحاسوبية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	29.565	2	14.783	47.495	0
داخل المجموعات	152.198	489	0.311		
الكلية	181.764	491			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (47.495) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، وللكشف عن اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، على النحو التالي:

جدول (8)

نتائج شيفيه Scheffe' Test لتحديد اتجاهات الفروق لمتغير الخبرة الحاسوبية لدى أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	الخطأ في الإنحراف المعياري	متوسط الفروق بين المجموعات	مجموعات البحث (J)	مجموعات البحث (I)
0.000	0.085	0.411*-	متوسط	مبتدئ
0.000	0.091	0.819*-	متقدم	
0.000	0.085	0.408*	مبتدئ	متوسط
0.000	0.057	0.408*	متقدم	
0.000	0.091	0.408*	مبتدئ	متقدم
0.000	0.057	0.408*	متوسط	

أشارت نتائج اختبار شيفيه Scheffe' Test أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات على أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، لصالح الخبرة الحاسوبية (متقدم).

نتائج الدراسة الحالية:

توصل الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- 1- جاءت درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة.
- 2- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس).
- 3- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).
- 4- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- 1- الاستفادة من تطبيق التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- ضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات لما له الأثر في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- 3- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات استخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في التدريس.
- 4- العمل على تجهيز قاعات وحجرات المدارس بسبورات تفاعلية، حتى يتم الاستفادة منها في تفعيل التعليم الإلكتروني.
- 5- التوجه إلى استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة القائمة على إيجابية المتعلم وتفاعله في المواقف التعليمية والتي تعتمد على برامج التعليم الإلكتروني بدلاً من الأساليب المعتمدة على الحفظ والتلقين.
- 6- الاستفادة من برامج الدول المتقدمة في مجال التعليم الإلكتروني، والاخذ بما يناسب الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة:

- 1- دراسة فاعلية التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- إجراء دراسة مقارنة حول تفعيل المعلمين والمعلمات للتعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات.
- 3- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات.
- 4- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية مهارات حل المشكلات.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو النور، زهير (2017م)، أثر برنامج قائم على إشراك أولياء الأمور في فعاليات تدريس الرياضيات على تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأساسي ذوي التحصيل المنخفض، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة).
2. الأمين، عثمان الأمين احمد (2019م)، أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم - محلية امبدة - العام الدراسي 2019، ط9، (المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية)
3. البرديني، محمد حجازي خليل (2020م)، فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن. ط28، ج4، (مجلة العلوم التربوية والنفسية).
4. برو، محمد (2010م)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، (الجزائر: دار الأمل).
5. الجحدلي، خلود غازي عاتق (2018م)، أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ، ط8، ج1، (المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية: المجلة الدولية للأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية).
6. الجهني، سعد سليم مسلم (2021م)، فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، ط30، (جامعة جدة- كلية التربية: المجلة العربية للنشر العلمي).
7. الحربي، خليل بن عبد الرحمن (2015م)، وجود قدرات ومهارات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية، ط2، ج16، (جامعة الملك سعود: مجلة العلوم التربوية والنفسية).
8. حمادة، سوزان، (2013م)، فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
9. خليفة، علي، شبلاق، وائل، (2012م)، اتجاهات طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة نحو الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات، (وزارة التربية والتعليم العالي، غزة: فلسطين).
10. الدباسي، صالح بن مبارك، (1422هـ)، أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، (مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص773-795).
11. الدسوقي، محمد إبراهيم، عبد الحميد، محمد زيدان، الجبرتي، ياسر سيد، جرجس، ميناء وديع، (2018م)، الدعم التكيفي كمتغير تصميمي في بيئات التعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ج33، (جامعة المنوفية - كلية التربية: مجلة كلية التربية).
12. زعباط، سعداوي، لطفي، نعيمة، (2020)، التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم، ط42، جامعة الجوف- المملكة العربية السعودية.
13. الزهراني، يحيى مظهر عطية، (2020م)، فاعلية استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تدريس المفاهيم الرياضية على تحصيل طلاب الرياضيات المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، ط1، ج44، (الإمارات العربية المتحدة: المجلة الدولية للأبحاث التربوية).
14. سالم، احمد محمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مصر، القاهرة: مكتبة الرشد.
15. سطوحي، منال فاروق، (2008م)، أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في مساق الإحصاء التربوي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ط140، (جامعة عين شمس - كلية التربية: الجمعية المصرية

للمناهج وطرق التدريس).

16. سعادة، يوسف جعفر (1993). التدريب: أهميته والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامجهم والتقييم المناسب له، ط 1، الكويت: مكتبة البراق.

17. الشاعر، حنان محمد محمد، (2014م)، أثر نوع الموجه الإلكتروني على محتوى التوجيه وتنمية مهارات التخطيط للمهنة والاتجاه نحوها لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، ط 47، ج 4، (دراسات عربية في التربية وعلم النفس).

18. صلاح الدين، أمين، السيد، أحلام محمد، (2018م)، أثر التفاعل بين أنماط الدعم "البشري والذكي" والأساليب المعرفية "المعتمد والمستقبل" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المتاحف الافتراضية ونشرها لدى طلاب كلية التربية النوعية، ج 1، ط 179، (جامعة الأزهر - كلية التربية: مجلة التربية).

19. الطعاني، حسن أحمد (2009). التدريب مفهومه وفعاليته: بناء البرنامج التدريبي وتقييمها، ط 1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

20. العويهان، إبراهيم فالح مطلق، (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. (كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا).

21. العيساوي، الموسوي، سماح أنور حمادي، سالم عبد الله سلمان، (2020م)، أثر التدريس وفقاً لمنصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الاحياء 1، ط 55، (مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسان والاجتماع).

22. الغامدي، رباب خلف، (2016م)، أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة، ط 101، (مصر: مجلة الثقافة والتنمية).

23. لفخري، سالم عبدالله، (2018). التحصيل الدراسي. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.

24. القحطاني، عثمان بن علي، (2013م)، واقع توظيف المستحدثات التقنية في تدريس المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، ص 407 - 430

25. قحوف، سمير أحمد السيد، (2020م)، أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة، ط 188، ج 4، (جامعة الزهر، كلية التربية بالقاهرة: مجلة التربية).

26. الكبيسي، عبد الواحد حميد وعواد، تحرير مهدي، (2011م)، تعليم الرياضيات رؤى حديثة ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27. لبد، حسين جميل محمد، (2017م)، أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، جامعة الأزهر، غزة - كلية التربية.

28. الماجد، صقر بن سعد، (2010م)، أثر التدريب الإلكتروني عن بعد في تحسين درجة اختبار القدرات العامة من خلال موقع قياس اون لاين في المملكة العربية السعودية، ج 1، (عمان: المجلس العربي للموهبين والمتفوقين).

29. المالكي، عبد الملك بن مسفر، (2010 م)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

30. المغربي، نبيل، (2019م)، أثر التعلم المستند إلى نظرية الدماغ في التحصيل ومهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 33 (11)، 1838-1809

31. محبوب، وجيه، (1985م)، طرق البحث العلمي ومناهجه، (بغداد: جامعة الموصل).
32. المحمدي، نجوى بنت عطيان، (2013م)، دراسة توعوية لواقع استخدام معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقنيات والحاسب الآلي في ضوء معايير الإتكتيت للجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، ط 16، ج 1، ص 6- 111 (مجلة تربويات الرياضيات).
33. مطر، رسمية عوض، (2013). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نموذج سكامير لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات لدى الموهوبات والمتفوقات بالمرحلة المتوسطة بالكويت. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 178-218. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
34. منصور، حريي، هدى عبدالله، رندة، (2020)، ثر تطبيق برنامج الشراكة الإثرائي على التحصيل الدراسي في المواد العلمية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بجدة، ط 13، ج 4، المجلة العربية لعلوم الإعاقاة والموهبة.
35. الهادي، محمد، (2077). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت (ط1)، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
36. والد، حسن بن عيسى أحمد الدش، (1442هـ)، أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، ج2، (المؤتمر الدولي الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربيين.

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

37. Laubscher, D. (2017). **Guidelines for effective technology facilitation of Realistic Mathematics Education to enhance teaching practice**, a thesis submitted for the degree Doctor Philosophy in Mathematics Education at the Potchefstroom Campus of the North-West University.
38. Laurens, T., Batlolona, F., Batlolona, J. & Leasa, M. (2017). **How Does Realistic Mathematics Education (RME) Improve Students' Mathematics Cognitive Achievement?**, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, Vol. 13, pp.1-12
39. Makonye, J. (2014). **Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective**, Krepublishers Journal Int J Edu Sci, 7(3), pp. 653-662
40. Melesse, K. (2014), **The Influence of E-Learning on the Academic Performance of Mathematizes Students in Fundamental Concepts of Algebra Course: The Case in Jimma University**, The Influence of E-Learning on the Academic performance, 2 (3), 41-59
41. Michelli, M. P. (2013). **The Relationship between Attitudes and Achievement in Mathematics among Fifth Grade Students**. The University of Southern Mississippi .
42. Musdi, Edwin. (2016). **Mathematics Instructional Model Based on Realistic Mathematics Education to Promote Problem Solving Ability at Junior High School Padang**, AL-TAIM Journal, 23(1), pp. 65-77

بحث رقم 29

واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في محافظة جدة

STATUS OF RISK MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTES FROM THE POINT OF VIEW OF SCHOOL ADMINISTRATION OF HIGH SCHOOLS IN JEDDAH

أ/ نسرين عبدالرحمن محمد نظيف

استاذ مشارك دكتور/ أمل محمود علي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بتعليم محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث ستستخدم الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة المشكلة كما هي في الواقع ووصفها وتفسيرها بدقة لتقديم الحلول والتصورات المقترحة لتجاوز ذلك في أرض الواقع، وذلك من خلال تصميم استبانة سيتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ للتحقق من صدقها والاتساق الداخلي لها وثباتها، وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (108) مديرة مدرسة ثانوية تتبع لإدارة تعليم محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث سيتم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما سيتم اجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ومن ثم مناقشة نتائج الدراسة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها؛ بهدف معرفة واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية في محافظة جدة، حيث يُتوقع أن تتوصل الدراسة لعدد من النتائج أبرزها هو أنه بالإمكان الخروج من المخاطر حال حدوثها بأقل الخسائر في حال كان هناك نظام واضح لإدارة المخاطر يوضح الإجراءات التي يجب اتباعها لمواجهة المخاطر المحتملة حال حدوثها.

الكلمات المفتاحية: واقع - إدارة المخاطر - المؤسسات التعليمية.

Abstract

. Key words: .

المقدمة:

أ الاهتمام بسلامة الانسان مع بداية الحضارة، حيث نصت قوانين حمورابي (ملك بابل في القرن 18 قبل الميلاد) على ان يتم عقاب المشرفين الذين تسببوا في إلحاق الضرر نتيجة عدم أداء عملهم بالأسلوب السليم، فلو فقد عامل ذراعه نتيجة لخطأ أو إهمال المشرف فإنه سيتم قطع ذراع المشرف بالمثل، وعند اخيار أي منزل وموت أصحابه يتم إعدام المشرف على بناء المنزل إذا لم يكن قد راعي فيه البناء السليم. (مجموعة من المؤلفين، 1993م)

اما في الشريعة الإسلامية فيرى جمهور الفقهاء أن احكام الشريعة تدور حول حماية خمس أمور تُعتبر أمهات لكل الأحكام الفرعية، وتسمى بالضروريات الخمس ومنها: (حفظ النفس وحفظ المال)، لذلك كان حفظ النفس وصيانتها من مقاصد الشريعة الإسلامية الخمسة.

بالإضافة لورود ذكر السلامة ووجوب الحفاظ على النفس في أكثر من موقع في تعليمات معلم الأمة ومربيها محمد صلى الله عليه وسلم، فعن عبدالله بن عمر يقول: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته) (البخاري، 1976م)، وذلك لكون السلامة والحفاظ على النفس والممتلكات مسؤولية فردية واسرية ومجتمعية.

وقد أكدت الأمم المتحدة بأن عملية إدارة المخاطر مازالت في مراحلها الأولى وتقوم قراراتها على ردود الفعل عند وقوع الحدث، وليس وفق استراتيجيات وخطط معتمدة، ويرجع ذلك إلى ضعف وعي وفهم الإدارة العليا بإدارة المخاطر، مع الافتقار لوجود نط واضح لتنفيذ إدارة المخاطر في المؤسسات، بالإضافة إلى عدم وجود هيكل إداري مناسب لدعم عملياتها، يُضاف إلى ذلك هذا المجال يُعد مجالاً حديثاً لا يزال قيد التطوير (ترزي، وبوشنا، 2010م)

ونظراً لأن الخطر جزء لا يتجزأ من النشاط الإنساني مهما كانت طبيعته (علي، 2010م)، عليه فقد ظهر مصطلح إدارة الخطر بعد الحرب العالمية الثانية التي انتهت في العام 1945م، (الزعي، 2013م)

واستمر وتزايد الاهتمام فيه نتيجة للكوارث والحوادث، ونظراً لتعدد وتنوع المخاطر بين مخاطر طبيعية كالعواصف والسيول والزلازل والبراكين، ومخاطر صحية وبيئية كالأوبئة والتلوث والأمراض، ومخاطر بشرية ومالية، عليه فقد دعت الحاجة في العصر الحديث إلى وجود كيان اداري على المستوى المؤسسي وفروعه يختص بالمخاطر وكيفية ادارتها ومواجهتها لتحقيق الاستقرار المؤسسي (العباسي ومرجان، 2015م)

ونظراً لما لموضوع إدارة المخاطر من أهمية كبيرة ولأن استخدام الخطط العلمية في مواجهة المخاطر أصبح ضرورة ملحة للمؤسسات التعليمية التي تُعد من أكثر المؤسسات أهمية وخطورة، نظراً لانتشارها الواسع وكثافتها العددية، وبالتالي فإن الحوادث ان نشأت في المؤسسات التعليمية ستكون نتائجه فادحة؛ في حال تعذر ادارتها بشكل صحيح، حيث يحتوي المبنى التعليمي عادة على عدد كبير من الطلبة اعمارهم تتراوح بين (3 الى 18) عام.

عليه، كانت الدراسة الحالية والتي ستسعى إلى الوقوف على واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية، من منظور مديرات المدارس الثانوية، والتي ستُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ووضع المقترحات التي تمكن قيادات وزارة التعليم بضمان استمرارية المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها وتأدية دورها.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

انطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م وتبنيها لقيمة السلامة أسوة بالمجتمعات الدولية، حيث تضمنت رؤيتها عدة مبادرات من ضمنها مبادرة تحسين وسائل الأمن والسلامة في مباني المؤسسات التعليمية؛ بهدف توفير بيئة دراسية آمنة للطلاب والطالبات وجميع منسوبيها، والذي انعكس على اهتمام وزارة التعليم بالإعداد والإشراف على تنفيذ الخطط الاستراتيجية السنوية للسلامة وإدارة المخاطر، وقياس مستوى قادة المؤسسات التعليمية على التنبؤ بالمخاطر وطريقة إدارتها والقيام بالجولات التفتيشية الدورية على المؤسسات التعليمية للتحقق من مدى جاهزيتها؛ لضمان الحفاظ على أمن وسلامة الطلاب والطالبات ومنسوبات المؤسسات التعليمية

وممتلكاتها.

ونظراً لما لمستته الباحثة خلال بحثها وتقصيتها عن الحوادث التي مرت بها المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية خاصة في العقدين الآخرين، حيث تفاقمت المخاطر وزاد عدد الكوارث مما جعل المؤسسات التعليمية بيئة محفوفة بالمخاطر كالسيول والحرائق والأمراض المعدية التي أثرت على التعليم وخلفت بعض الخسائر المادية والبشرية، كحادثة حريق المدرسة المتوسطة الحادية والثلاثين للبنات في مدينة مكة المكرمة عام 2002م والذي أسفر عن وفاة (14) طالبة وإصابة (50) طالبة، وأيضاً حادثة حريق مدرسة براعم الوطن الأهلية في محافظة جدة عام 2011م، الذي أدى إلى وفاة معلمتين وإصابة عدد من الطالبات، حيث أرجعت جهات التحقيق إلى أن من أسباب الحريق وما نتج عنه من وفيات وإصابات كان بسبب افتقار البيئة المدرسية لوسائل السلامة، بالإضافة إلى ضعف إدارة عمليات المخاطر والمحددة بعمليات الإنقاذ والإخلاء. (جريدة الرياض)

ونظراً لأن إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من أصعب المهمات وأخطرها، وحتى تتم بنجاح وفعالية لابد أن يسبقها إعداد وتخطيط مسبق وتطبيق كامل لإجراءات السلامة، بالإضافة إلى أهمية أن يتم إعداد مديرات المدارس وتجهيزهم لمواجهة هذه المواقف؛ حتى تساعدن وتؤهلن على القيام بدورهن كما يجب في إدارة المخاطر عند حدوثها.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (آل الشهري، 2000م) الذي أكد على أهمية توفير وسائل السلامة في المباني المدرسية، وأهمية تدريب العاملين على استخدامها، وضرورة اهتمام منسوبي المدرسة بإدارة المخاطر ووضع خطط للطوارئ، كما أشار (الحارثي، 2004م) إلى أنه من المهم تأمين اشتراطات سلامة في جميع المؤسسات التعليمية ووضع خطط لبرامج تدريبية لرفع مستوى وعي منسوبي المدارس بالمخاطر وتأهيلهم للتعامل مع الحالات الطارئة عند حدوثها.

وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في بعض المدارس بمدينة جدة بهدف استطلاع آراء عينة بسيطة من مديرات المدارس، حيث استخدمت الباحثة استبانة أولية، كانت نتيجتها أن جميع أفراد العينة أجمعين على الآتي:

- من المهم أن يكون هناك خطط خاصة بالمؤسسات التعليمية لإدارة المخاطر وطريقة التعامل معها خاصة الطارئة منها؛ لأنه ليس من السهولة الخروج منها بدون خسائر بالأرواح والممتلكات.

- أن مستوى الوعي بأنواع المخاطر وطريقة إدارتها يُسهم في السيطرة عليها وتجاوزها بدون خسائر.
- أن توافر متطلبات السلامة في المؤسسة التعليمية يُساعد في السيطرة على الحالات الطارئة وتجاوزها بدون خسائر.

مشكلة الدراسة:

ونظراً لقلة الدراسات المعنية بالمخاطر التي باتت تعاني منها مؤخراً المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم وتحديدًا التي تتبع إدارة تعليم محافظة جدة كالحرائق والسيول والتدافع عند الإخلاء، الأمر الذي استدعى الباحثة للقيام بهذه الدراسة للوقوف على واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية، ووضع المقترحات التي تمكن القائمين على التعليم في الوزارة بضمان استمرارية المؤسسات التعليمية في تأدية دورها وتحقيق أهدافها حفاظاً على الأرواح والممتلكات وحماية سمعة المؤسسة التعليمية بين نظيراتها.

ولمواجهة المشكلة يمكن الإجابة على التساؤل الرئيسي ما واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية في محافظة جدة؟

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع إدارة المخاطر لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة جدة؟
2. ماهي معوقات استخدام إدارة المخاطر في المدارس الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس بمحافظة جدة ؟

فرضيات الدراسة:

ستسعى هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) حول واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من

وجهة نظر مديرات المدارس تُعزى إلى الخبرة.

أهداف الدراسة:

ستسعى الباحثة إلى تحقيق الهدف الرئيسي من الدراسة، وهو واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من منظور مديرات المدارس في محافظة جدة وذلك من خلال تحقق الأهداف التالية:

1. تشخيص واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس في محافظة جدة.
2. الكشف عن الفرق في استجابة مديرات المدارس على استبانة الممارسة الفعلية لإدارة المخاطر تُعزى للخبرة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة بأن إدارة المخاطر أحد فروع الإدارة الحديثة حيث باتت تُعد من متطلبات الحياة المعاصرة المؤثرة على واقعنا، ويمكن تحديد أهمية الدراسة من الجانب النظري والتطبيقي كالتالي:

أولاً: أهمية الدراسة نظرياً:

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- تناول الدراسة لمواضيع تهم المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن وهو إدارة المخاطر لرفع مستوى سلامة منسوبيها والذي أصبح ضرورة ملحة لأي مؤسسة تسعى للنجاح وتحقيق أهدافها وصنع مكانة مناسبة لها في السوق.
- قد تُفيد الباحثين والطلبة في مجال إدارة المخاطر؛ كونها تُعد مرجع علمي لهم.
- إثراء المكتبة العربية بالدراسات التي تساهم في ثقافة إدارة المخاطر.
- محاولة إبراز أهمية إدارة المخاطر التي تواجه وزارة التعليم في السعودية والتنبؤ بها قبل وقوعها وإدارتها بنجاح.
- استمدت هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع السلامة ومقدار العائد الذي يمكن أن يحققه وانعكاس ذلك على المجتمع إذا ما تم الأخذ بنتائج توصياته.

ثانياً: أهمية الدراسة تطبيقياً:

تتجلى الأهمية العملية للدراسة فيما يلي:

- تقديم مقترحات للمخططين في إدارات التعليم في اعداد خطط استراتيجية فعّالة لإدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية.
- توجيه منفذي القرار المهتمين بإدارة المخاطر في وزارة التعليم، من اتخاذ قرارات صحيحة في هذا المجال من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
- ترجع أهمية هذه الدراسة بالنسبة للباحثة في كونها تتوافق مع تطلعاتها المهنية المستقبلية.
- تحسين جودة التعليم من خلال تحسين الخطط الاستراتيجية المعنية بالتنبؤ بالمخاطر المتوقعة في المؤسسات التعليمية وتلافيها في مراحلها المبكرة من أجل حماية وسلامة أهم موارد الدولة (الأرواح والممتلكات).

مصطلحات الدراسة:

أولاً: إدارة المخاطر:

إدارة: هي التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة على الأعمال. (علي، 2004م)

المخاطر: عرف (Golden، 2018) إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية على أنها الخطط الوقائية والأساليب التي تتبعها المدرسة للحد من المخاطر والمشاكل والاضطرابات التي تحيط بالعملية التعليمية وتحدد سلامة الطلبة ومنسوبي المدرسة النفسية والجسدية مع استخدام الأساليب الوقائية في حل المخاطر قبل وقوعها لضمان سير العملية التعليمية.

كما عرف كروك فورد (Crock Ford, 2002) "إدارة المخاطر على أنها تلك الأنشطة المؤدية إلى منع حدوث الخسارة".

وتعرفها الباحثة اجرائياً: بأنها نظام إداري يهتم بمجموعة من الإجراءات تعمل على فحص وفهم الأحداث المفاجئة الغير متوقعة

والتنبؤ والاستعداد والتخطيط لها واتخاذ كافة الطرق الممكنة لتلافيها بأقل الخسائر الممكنة.

ثانيًا: المؤسسات التعليمية:

عرفها معهد اليونسكو بأنها الأماكن التي ينحصر دورها الرئيسي في توفير التعليم، وتكون تحت وصاية سلطات تربوية مرخصة وغالبًا تكون مراقبة من قبل السلطات الحكومية.

وتعرفها الباحثة اجرائيًا: بأنها المكان الذي انشأته الحكومة من أجل إعداد أفراد الجيل الجديد في إطار معين من المناهج والبرامج المخطط لها من أجل المحافظة على المجتمع واستمرار بقاءه.

الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة رافدًا مهمًا من روافد المعرفة التي يستقي منها الباحثون معلوماتهم من خلال الاطلاع على تجارب من سبقوهم بالبحث من خلال الاطلاع على ما توصلوا له من نتائج وتوصيات خلال عملية بحثهم للظواهر، لذا قامت الباحثة بإجراء مسح على عدد من الدراسات القريبة من موضوع دراستها بهدف إثراء معلوماتها ومساعدتها على تكوين خلفية عن موضوع بحثها، مما سيساعد في أمر إنجازها وتجنب الأخطاء التي وقع فيها الباحثين السابقين.

وفيما يلي تستعرض الباحثة أهم الدراسات العربية والأجنبية التي لها تناولت إدارة المخاطر والحالات الطارئة، حيث سيتم تقسيمه إلى قسمين (دراسات عربية، ودراسات أجنبية).

الدراسات العربية:

1. دراسة (المطيري، 2019م): بعنوان "درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين"

حيث استخدم الباحث المنهج المسحي على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (442) معلمًا ومعلمة من خلال تطوير استبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

2. دراسة (الصريرة والشلوح، 2020م): بعنوان "واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة في محافظة الكرك وسبل تطويرها"

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة المكونة من عدد (272) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة في محافظة الكرك.

3. دراسة (حسن، 2014م): بعنوان "إدارة المخاطر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة"

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أسس إدارة المخاطر في المنشآت التعليمية العالي من خلال وجهات نظر عدد من الجامعات الأجنبية، بالإضافة إلى اهتمام الباحث بتحديد مبررات تطبيق إجراءات إدارة المخاطر في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في السعودية، واستعرض الباحث خلال دراسته المخاطر المحدقة بالمنشآت التعليمية العالي، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعلومات، أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث الاستبانة لتحديد المخاطر الوشيكة بمؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى تحليل SWOT، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتضمنت الدراسة عدة نتائج كان أبرزها هو أن جميع المنشآت المتقدمة خاصة المنشآت والمؤسسات التعليمية أصبحت تحرص على تطبيق إجراءات لإدارة المخاطر؛ كونها باتت شرط أساسي من شروط الجهات المعنية بالجودة والتصنيفات العالمية، بالإضافة إلى أن إدارة المخاطر أصبحت نظام متكامل يحمي الممتلكات المادية للجامعة بالإضافة إلى المحافظة على سمعة المؤسسة، من حيث القدرة على مواجهة المخاطر بأفضل الطرق الممكنة وبأقل التكاليف، كما أن التصور المقترح الذي خلص له الباحث تضمن أهمية وجود إدارة معنية بإدارة المخاطر تهدف إلى تحديد مراحل إدارة المخاطر وتوقعها والتعامل معها باحترافية

عند وقوعها وتستطيع التعافي من آثارها بأسرع وقت ممكن.

4. دراسة (الفقهاء، 2012م): بعنوان "إدارة المخاطر في الجامعات العربية- دراسة حالة جامعة فيلادلفيا في الأردن" هدفت الدراسة إلى قياس مدى تطبيق جامعة فيلادلفيا بالأردن لمتطلبات إدارة المخاطر على المستويات الإدارية المختلفة (الإدارة العليا المتمثلة بمجلس الأمناء ومجلس الإدارة، والإدارة الوسطى المتمثلة برئيس الجامعة ونوابه والعمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية، والدنيا المتمثلة بأعضاء هيئة التدريس)، والتعرف على أبرز المخاطر التي تؤثر سلباً على مخرجات الجامعات العلمية، والسعي إلى نشر ثقافة إدارة الحالات الطارئة في منشآت التعليم العالي، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من منسوبي جامعة فيلادلفيا (أعضاء الهيئة التدريسية، أعضاء الهيئة الإدارية، الطلبة)، كما استخدم الباحث ثلاث استبانات تناسب كل عينة؛ كأدوات لجمع البيانات والمعلومات لتحقيق أغراض الدراسة، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها أنه لا بد أن تكون الأدوات المستخدمة لقياس عناصر إدارة المخاطر بلغة الدولة، وأنه من المهم تطوير أداة لقياس عناصر إدارة المخاطر الاستراتيجية والتشغيلية لمؤسسات التعليم العالي، وقد أوصت الدراسة على أهمية اعتماد نظام متكامل لإدارة المخاطر بالجامعات وإجراء مراجعة دورية لأنظمة السلامة والطوارئ المعمول فيها بالجامعة للتأكد من كفاءتها في مواجهة الحالات الطارئة، مع أهمية تدريب العاملين على أساليب وطرق إدارة الحالات الطارئة عند حدوثها وتحديد ادوارهم ومهامهم حينها حتى يكونوا فاعلين في إدارتها للخروج منها بدون خسائر.

5. دراسة (شاهين، 2021م) : بعنوان "دور مديري المدارس في تنمية مهارات التواصل في حالات الطوارئ لدى معلمي المرحلة الثانوية وسبل تفعيله"

وتتلخص مشكلة الدراسة في وجود ضعف في التواصل بين المديرين والمعلمين برز أكثر في الظروف الطارئة الذي يعيشه قطاع غزة، وهدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في تنمية مهارات التواصل لمعلميهم في حالات الطوارئ بمحافظة فلسطين الجنوبية وسبل تفعيله، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية قوامها (322) معلماً ومعلمة بنسبة 7% من مجمل مجتمع الدراسة، كما استخدمت الباحثة ادايتين للدراسة (الاستبانة والمقابلة)، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج من ضمنها: ان درجة ممارسة مديري الثانوي في تنمية مهارات التواصل في حالات الطوارئ لمعلميهم كانت عالية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفي المقابل لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصصية، وخرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات كان أبرزها تفعيل وتطوير لجنة خاصة بمهارات التواصل في حالات الطوارئ بوزارة التعليم وتدريب المديرين عليها.

6. دراسة (ابوناموس، 2019م) : بعنوان "تقييم إجراءات الأمن والسلامة في الجامعة الإسلامية وأثرها في تحسين كفاءة إدارة الطوارئ"

وتهدف الدراسة إلى تقييم إجراءات الأمن والسلامة في الجامعة الإسلامية وقياس أثرها في تحسين كفاءة إدارة الحالات الطارئة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للبيانات، اما مجتمع الدراسة فتكون من العاملين في الورش الهندسية والمختبرات والخدمات والأمن، أما العينة فتم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية بلغ حجمها (250) عاملاً، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من ضمنها، أن المخاطر التي تهدد الجامعة متنوعة منها الحريق، الأخطاء الميكانيكية والبشرية، والانفجارات، حيث كانت الحرائق الأكثر احتمالاً ثم يليها الأخطاء التي تكون بسبب العنصر البشري والتي ترجع لقلة الخبرة والإهمال، كما أظهرت النتائج وجود قصور في تدريب العاملين على إجراءات الأمن والسلامة، ولا توجد هيكلية واضحة للجنة الطوارئ، وأيضاً لا توجد مهام ومسؤوليات محددة وواضحة لأعضاء لجنة الأمن والسلامة والطوارئ، ولا يوجد فريق مدرب لإخلاء الجامعة من المتواجدين حال حدوث الحالات الطارئة، وتضمنت التوصيات أهمية وجود لجنة للطوارئ تكون مهامها ومسؤولياتها واضحة، واعتماد إجراءات للاستعداد والتأهب والاستجابة للخطر لتفادي عواقبه، بالإضافة إلى أهمية

وجود موارد مالية خاصة لتمويل أدوات السلامة وتحسينها.

7. دراسة (عشوي وآخرون، 2018م): بعنوان "متطلبات السلامة في المباني المدرسية وعلاقتها بالحوادث المدرسية- دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة لجنوب شرق ولاية المدية بالجزائر"

وهدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع المباني المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط ومدى توافر اشتراطات الأمن والسلامة فيه، والتعرف على أبرز الحوادث والمخاطر التي يتعرض لها طلاب المرحلة المتوسطة ومسبباتها، وانعكاساتها السلبية على العملية التعليمية، مع الكشف عن مدى وجود علاقة بين توافر اشتراطات السلامة في المباني المدرسية ونوعية المخاطر والحوادث التي قد يتعرض لها الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من مدارس المرحلة المتوسطة، بواقع (15) مدرسة تم اختيارها بطريقة عشوائية لتكون عينة الدراسة، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفي، وأستخدمت المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع البيانات والمعلومات، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد خلصت الدراسة لعدد من النتائج كان أبرزها أنه كلما توافرت اشتراطات السلامة في المدارس كلما قلت حوادث الطلاب، كما أن الكثافة العددية من الطلاب وتجاوز الطاقة الاستيعابية للمدرسة؛ تخلق ازدحام ينتج منه سقوط الطلاب عند استخدام السلم للإخلاء نتيجة للتدافع، وقد أوصت الدراسة بأهمية وجود مادة علمية مختصة بالأمن والسلامة تُدرس للطلاب لتجنيبهم مخاطر الحوادث المدرسية، مع ضرورة اجراء الصيانة الدورية لأجهزة الإطفاء والإنذار في المدارس وتطويرها.

8. دراسة (البطائية، 2016م): بعنوان "دور مديرات المدارس في تحقيق بيئة مدرسية آمنة في مدارس منطقة الباحة في السعودية"

وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة قيام مديرات المدارس بأدوارهن في تحقيق بيئة آمنة، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمات مدارس منطقة الباحة بواقع عينة عشوائية قوامها (300) معلمة، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، ومستعينة بالاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات، كما تم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتمخضت الدراسة على عدد من النتائج كان أبرزها أن تركيز مديرات المدارس كان على توفر تجهيزات مرافق المدرسة يليها الاهتمام في مجال الأمن والسلامة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وكانت أبرز توصيات الدراسة أهمية تدريب منسوبات المدارس وتطوير مهاراتهم فيما يخص التعامل مع إجراءات الأمن والسلامة.

9. دراسة (الانباري والتجاري، 2015م): بعنوان "تقييم إجراءات الأمن والأمان داخل البيئة المدرسية في مدينة الحلة بالعراق"

وهدفت الدراسة إلى دراسة المقومات الكافلة لتحقيق الأمن والسلامة في المنشآت التعليمية من حيث توفر المعايير والاشتراطات والاعتبارات التصميمية لمدارس مدينة الحلة، وتكون مجتمع الدراسة من مدارس مدينة الحلة، والعينة كانت طبقية عشوائية من جميع مراحل التعليم، كما استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات والبيانات، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، أما النتائج فكان من أبرزها هو وجود فجوة كبيرة بين المعايير والاشتراطات المعتمدة للأمن والسلامة وبين ما هو مطبق فعلياً في مدارس مدينة الحلة بالعراق.

10. دراسة (سعيد، 2015م): بعنوان "فاعلية واثر تطبيق إجراءات السلامة والصحة المهنية في أداء العاملين في مشفى الخرطوم التعليمي"

حيث هدفت هذا الدراسة إلى تقييم إجراءات السلامة في المشافي السودانية من وجهة نظر العاملين فيها ودورها في تحسين أدائهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما أعدت استبانة لجمع بيانات ومعلومات الدراسة، أما مجتمع الدراسة فتكون من العاملين في المستشفى الخرطوم التعليمي، وعينة الدراسة تم اختيارها طبقية عشوائية بلغ حجمها (60) عاملاً، كما تم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها أن العاملين في المستشفى لم يتلقوا التدريبات الكافية حول استخدام أدوات وأجهزة السلامة، كما قدمت الدراسة العديد من التوصيات منها أهمية انشاء إدارة معنية بالسلامة والصحة

المهنية داخل جميع المؤسسات، مع ضرورة تدريب جميع المنسوبين على إجراءات السلامة وتطوير مهاراتهم فيها، وأيضاً تطبيق جميع اللوائح والأنظمة المتعلقة بسلامة وحماية العاملين، وتفعيل أنظمة السلامة داخل المستشفيات، وفق ما أقره قانون العمل السوداني.

11. دراسة (الزلفي، 2011م): بعنوان "إدارة الازمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف في السعودية"

وهدف الدراسة على التعرف على الأزمات التي تواجه صناع القرار في تعليم الطائف ودور مديري المنشآت التعليمية الحكومية والأهلية في التعامل مع الأزمات قبل واثناء وبعد حدوثها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من جميع مديري التعليم العام الحكومي والأهلي قوامها (280) مديراً والتي تمثل مجتمع الدراسة بأكمله، مستخدماً الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات والبيانات، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها هو ضرورة تعزيز وعي مديري المدارس الحكومية والأهلية في جميع المراحل التعليمية بمدينة الطائف بأهمية إدارة الأزمات والتخطيط المسبق لها، وأهمية ودورهم في حل الأزمات والتغلب عليها في البيئة المدرسية قبل وأثناء وبعد حدوثها، بالإضافة إلى أهمية تفعيل دور الأنشطة المدرسية في التخفيف من آثار الأزمات، عن توعية الهيئة التدريسية والطلاب حول بعض الأزمات، وقد تشابحت دراسة الزلفي مع الدراسة الحالية في طريقة اختيار العينة ومنهج الدراسة واختيار الأساليب والمعالجة الإحصائية وبعض متغيرات الدراسة المتمثلة في (الخبرة والمؤهل، الدورات التدريبية في مجال التخصص).

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة (MWANGI، 2016م) : بعنوان "معرفة مدى تأثير إدارة المخاطر في تنفيذ المشاريع الناجحة في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كيامبو في كينيا"

حيث تكونت عينة الدراسة من (74) مدرسة حكومية، حيث استخدم الباحث استبانة تم توزيعها على قيادات المدارس الحكومية المستهدفة (المدير ونائبه)، وأشارت النتائج إلى أن تحديد المخاطر وتحليلها والتحكم بها من خلال السيطرة عليها يؤثر إيجاباً على تنفيذ المشاريع بفعالية في المدارس الحكومية الثانوية.

2. دراسة (Sum & Saad، 2017) : بعنوان "التحقيق في أهمية إدارة المخاطر للعالم الأكاديمي، واستكشاف كيفية دمج عمليات إدارة المخاطر في دورات الإدارة الأساسية للجامعة ووضع إطار الإدارة المخاطر يمكن أن يناسب بيئة الجامعة الماليزية" استخدم الباحث في دراسته المنهج التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسات إدارة المخاطر في ماليزيا في المؤسسات غير الهادفة للربح، بما في ذلك الجامعات والتعليم العالي هي أقل تطوراً مما هي عليه في الشركات والقطاع الخاص الربحي، وبأن الجامعات تواجه تحديات كبيرة ومخاطر متزايدة بسبب عدم تمويل البحوث المعنية بإدارة المخاطر وعدم اليقين من استمرار صرف المساعدات المالية المستقبلية من الحكومة بهذا الخصوص.

3. دراسة (Njoki، 2016) : بعنوان "سلامة المدرسة وتأثيرها على عمليات التدريس والتعلم في المدارس الثانوية العامة في مقاطعتي نيروبي ونايري في كينيا"

هدفت الدراسة إلى تقييم وضع الأمن والسلامة في المدارس وعلاقتها بعمليات التدريس والتعلم، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث عدد من أدوات لجمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة كانت عبارة عن الاستبانة والملاحظة والمقابلة، أما مجتمع الدراسة فتكون من المدارس الثانوية في مقاطعتي نيروبي ونايري في دولة كينيا، وتم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية من مدرء المدارس والوكلاء والطلاب، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت أبرز نتائج الدراسة هو أن مرافق البنية التحتية لجميع المدارس لم تتوفر فيها كامل معايير الأمن والسلامة وبالتالي تسبب ذلك في تدني مستوى الأمان فيها، مما أثر بشكل كبير على عمليات التدريس والتعلم في المدرسة؛ نتيجة لقصور مستوى السلامة في المدرسة.

4. دراسة (Asadi، 2015) بعنوان: "ظروف الصحة والسلامة والبيئة في المدارس الابتدائية في شمال إيران"

هدفت الدراسة إلى التعرف على شروط الصحة والسلامة والبيئة في المدارس الابتدائية في شمال إيران، من منطلق أن الطلاب ينفقون جزءاً كبيراً من وقتهم في المدارس، وهي المرحلة التي تتزامن مع النمو العقلي والبدني لطلاب المرحلة الابتدائية تحديداً، مما يتطلب بأن وجود بيئة تعليمية صحية وآمنة أمراً مهماً وحيوياً لصحة الطلاب وتعليمهم، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، مستخدماً المقابلة المباشرة والاستبانة كأدتين لجمع البيانات، كمل أجريت الدراسات على عينة من المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية تضمنت (100) مدرسة، موزعة على مدارس البنين والبنات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت من أبرز النتائج هو أن تصنيفات السلامة التي تديرها المدارس مرجعها الأساسي يعود إلى وعي الإدارة العليا في اختيار ومراقبة تنفيذ معايير الصحة والأمن والسلامة الموصى بها.

5. دراسة (Zablonk, 2014): بعنوان " تطبيق معايير ومبادئ السلامة في المدارس الثانوية العامة في منطقة مراني بمقاطعة كيسي في كينيا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تنفيذ معايير ومبادئ السلامة في المدارس الثانوية في منطقة مراني بمقاطعة كيسي في كينيا، حيث اعتبرت الدراسة بأن السلامة جزء لا يتجزأ لا غنى عنه في التعليم، فلن يكون للتدريس معنى بدون توفر بيئة آمنة للمتعلمين والمسؤولين، لذلك من المهم تعزيز توفير بيئة مدرسية آمنة في جمهورية كينيا، لاسيما مع استمرار الحوادث التي أصابت المدارس الكينية خلال العقد الماضي، ورغم أن وزارة التعليم في كينيا أصدرت دليل لمعايير السلامة إلا أن معظم المدارس مازال ليس لديهم القدرة على التعامل مع الحالات الطارئة، وذلك لعدم تنفيذ معايير السلامة وفق ما ورد في دليل معايير السلامة، فكان الغرض من هذه الدراسة تحديد سبب عدم تنفيذ المدارس لمعايير السلامة والمبادئ التوجيهية الواردة في الدليل لمعايير السلامة، والتي تضمنت سياسة الحكومة والعوامل الإدارية وقوانين إدارة الكوارث والأزمات، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مسببات الكوارث في مدارس كينيا ومعوقات تنفيذ تدابير السلامة لمنع حدوث الكوارث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (28) مدرسة ثانوية، وعينة عشوائية طبقية مكونة من (49) معلماً، وتم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت أبرز النتائج هي أن معايير السلامة الموضوعية من قبل الوزارة لم يتم تنفيذها بشكل كامل بسبب عدم كفاية الميزانية المالية وعدم توفر المشرفين، بالإضافة إلى تأكيد الدراسة إلى أنه من المهم الالتزام بمعايير السلامة للحفاظ على السلامة في المدارس ومنع حدوث الكوارث في المدارس، كما أوصت الدراسة إلى أنه من المهم أن يعمل صانعو السياسة التعليمية في دولة كينيا على متابعة توافر اشتراطات السلامة في مدارس كينيا ورصدها وتقييمها بصفة دورية، وتوفير الميزانية المالية اللازمة للمدارس لتعزيز تأهبهم للكوارث والحالات الطارئة.

حدود الدراسة:

ستقتصر حدود هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على تشخيص واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من منظور مديرات المدارس في محافظة جدة.

• **الحدود المكانية:** سيتم تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية الثانوية للبنات بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

• **الحدود الزمانية:** سيتم تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444 / 1445 هـ الموافق

2023/2024م

• **الحدود البشرية:** ستقتصر اقتصرت الدراسة على مديرات المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمحافظة جدة في المملكة العربية

السعودية.

مجتمع الدراسة:

سيشمل مجتمع الدراسة جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة للعام الدراسي والبالغ عددهم (146) مديرة

مدرسة، وذلك وفق دليل مدارس إدارة تعليم جدة للعام الدراسي 2022م.

عينة الدراسة:

• **العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (15) مديرة مدرسة ثانوية حكومية في محافظة جدة، وتم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي؛ بهدف اختبار الاتساق الداخلي والصدق البنائي ومناسبة أداة الدراسة وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

• **عينة الدراسة:** سيتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تكونت العينة من (108) مديرة مدرسة من مديرات المدارس الحكومية بالمرحلة الثانوية، بالاستعانة بنموذج (Krejcie and morgan table) لتحديد عدد العينة وفق عدد المجتمع الأصلي.

• تم توزيع أفراد العينة وفق متغير الخبرة وفق الجدول التالي:

المتغير	الفئة/ الوصف
الخبرة الإدارية	سنة
	4-2
	أكثر من 4

منهجية الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة فستعتمد الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي المسحي لكونه ملائماً لطبيعة دراستها وتحقيق أهدافها والإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس المتمثل في واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من منظور مديرات المدارس في محافظة جدة، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات قد تُسهم في تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لأنسب الطرق في إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية.

طرق جمع بيانات الدراسة:

ستستخدم الباحثة مصدرين أساسيين لجمع بيانات ومعلومات الدراسة وهما كالتالي:

• **مصادر البيانات الثانوية:** لمعالجة الإطار النظري للدراسة قامت الباحثة بمراجعة مصادر البيانات الثانوية، والتي تمثلت في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والمقالات والتقارير والدوريات والدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت إدارة المخاطر.

• **مصادر البيانات الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة ستقوم الباحثة بجمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة والتي صُممت خصيصاً لهذا الهدف، حيث فُرغت بياناتها وحُللت باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science) بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات بهدف تشخيص واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من منظور مديرات المدارس في محافظة جدة، وسيتم قياس صدقها وثباتها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

ستقوم الباحثة لتطبيق دراستها بالإجراءات الآتية:

• **الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة في مجال دراستها؛** للاستفادة منها في بناء الإطار النظري وأدواته ومنهجية وعينة الدراسة الحالية.

تصميم استبانة لتشخيص واقع إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية من منظور مديرات المدارس في محافظة جدة وتحديد أبعادها الرئيسية وصياغة الفقرات.

• **التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها.**

إنهاء المخاطبات الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.

إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

مناقشة النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات المستفادة من نتائج الدراسة.

النتائج:

يُتوقع أن تسفر نتائج الدراسة بأنه بالإمكان الخروج من المخاطر حال حدوثها بدون خسائر مادية أو بشرية في حال كان هناك نظام واضح لإدارة المخاطر يتضمن توصيف كمي وكيفي للمخاطر المتوقعة في المؤسسات التعليمية يوضح الإجراءات التي يجب اتباعها لمواجهة المخاطر حال حدوثها، مع أهمية رفع مستوى تدريب الكوادر المعنية وتطويرهم فيما يخص إدارة المخاطر.

التوصيات:

يُتوقع أن تتضمن التوصيات انشاء وحدة متخصصة لإدارة المخاطر في إدارات التعليم في كافة مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. صحيح البخاري ، المجلد4، ط 1967
2. شاهين، آمنة محمود (2021م)، دور مديري المدارس في تنمية مهارات التواصل في حالات الطوارئ لدى معلمي المرحلة الثانوية وسبل تفعيله، د.ط، (غزة: الجامعة الإسلامية)
3. أبو ناموس، رائد عليان (2019م)، تقييم إجراءات الأمن والسلامة في الجامعة الإسلامية وأثرها في تحسين كفاءة إدارة الطوارئ، د.ط، (غزة: الجامعة الإسلامية)
4. البطاينة، سناء (2016م)، دور مديرات المدارس في تحقيق بيئة آمنة في مدارس منطقة الباحة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 1 ، الطبعة 1، 268-297
5. الأنباري، محمد، والنجاري، ماجد (2015م)، تقييم إجراءات الأمن والأمان داخل البيئة المدرسية في مدينة الحلة بالعراق، مجلة بابل للعلوم الهندسية، المجلد 23، الطبعة 1، 117-138
6. سعيد، سارة (2015م)، فاعلية وأثر تطبيق إجراءات السلامة والصحة المهنية في أداء العاملين في مشفى الخرطوم التعليمي، د.ط، السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
7. العباسي، فادي السيد العريضة ومرجان، رانيا قدري (2015م)، تصور مقترح لإدارة المخاطر المدرسية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية والعربية: دراسة مقارنة، د.ط، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، (جامعة حلوان: كلية التربية، المجلد 21، العدد 4)
8. حسن، جبل (2014م)، إدارة المخاطر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: تصور مقترح، د.ط، مصر: مجلة الإدارة التربوية، المجلد 1، ص 225-305
9. الزعبي، علي فلاح (2013م)، دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الازمة الاقتصادية العالمية، د.ط، د.م، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، المجلد 6، العدد 11
10. الفقهاء، نجيب (2012م)، إدارة المخاطر في الجامعات العربية (دراسة حالة جامعة فيلادلفيا في دولة الأردن)، د.ط، د.م، مصر: مجلة كلية التربية، المجلد 91، العدد 52، 1-24
11. الزلفي، وافي بن صالح (2011م)، إدارة الازمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلية بمدينة الطائف، د.ط، مكة المكرمة: جامعة أم القرى
12. ترزي، جيهان، وبوشتا، إشتقان (2010م)، استعراض إدارة المخاطر المؤسسية في منظومة الأمم المتحدة: الإطار المرجعي، موقع الأمم المتحدة، جنيف.
13. علي، بلعوز (2010م)، استراتيجيات إدارة المخاطر في المعاملات المالية، د.ط، (الجزائر: مجلة الباحث، جامعة الشلف، العدد 7)
14. معهد اليونسكو للإحصاء - دليل التعليمات الخاصة بتعبئة استمارات الإحصاء التربوي - (2003)
15. الحارثي، عبدالرحمن عبدالله (2004م)، معوقات ومتطلبات تطبيق فرضيات خطط طوارئ الدفاع المدني في مدارس تعليم البنات: دراسة مسحية على ضباط الدفاع المدني بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، د.ط، (الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية).
16. علي، بسمة محمد (2004م). واقع إدارة الخطر وأهميته في المنظمات الصناعية. دراسة ميدانية في معمل الغزل والنسيج في الموصل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الموصل.

17. آل الشهري، حسين علي مهدي (2000م)، متطلبات السلامة في المبنى المدرسي وعلاقتها بالحوادث المدرسية من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة المتوسطة: دراسة مسحية على مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، د.ط، (الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية).

18. مجموعة من المؤلفين، شريعة حمورابي (1993م)، ط2، (دمشق: دار علاء الدين للنشر)

ثانيًا: المراجع الأجنبية

19. Golden, D. R. (2018). Adoption of Best Practices in Crisis Management among College Housing and Residence Life Officials (Doctoral dissertation(Texas A&M University-Commerce.
20. Sum, R. M., & Saad, Z. M. (2017). Risk Management in Universities. In 3rd International Conference on Qalb-Guided Leadership in Higher Education Institutions (iQALB 2017).
21. Mwangi, N & Kwasira, j (2016). Influence of Risk Management practices on successful implementation of Kiambu, Kenya
22. Asadi B. S. M., Mirmohammadi, S. T., Yazdani, J., Heidari Gorji, A. M., Toosi, A., Rokni, M., & Gorji, H. (2015). Health, safety and environment conditions in primary schools of Northern Iran. Journal of Natural Science, Biology and Medicine, 6 (1), 76.
23. Zablon, N. O., Areba, N. G., Monga're, E., Rael, O., & Robert, M. (2014). Implementation of Safety Standards and Guidelines In Public Secondary Schools In Marani District, Kisii County, Kenya. Journal of Education and Practice, 5(13), 111-123.
24. Crock ford, N. (1986). An Interoduction to Risk Management. 2nd ed. Wood head- faulkner.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية

موقع جريدة الرياض:

<https://www.alriyadh.com>

بحث رقم 30

تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة: الفلسفة والمنهج

غادة وداعة سيد أحمد الفلكي

باحثة دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

استاذ مشارك دكتور / إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

تُعد المناهج الدراسية بمثابة الأساس الذي يُبنى عليه عملية التعلم، وتشكل عقول ومهارات الأجيال القادمة. يعتبر ضمان جودة المناهج الدراسية أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق الأهداف التعليمية وإعداد الطلاب للنجاح في عالم يتطور باستمرار. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التأسيس لآلية تقويم مثالية يمكن تطبيقها على أي منهج تعليمي، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على رصد الظاهرة وإخضاعها للنقد والتحليل، حيث أنها تخوض في الجوانب الفلسفية والمنهجية لتقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مما يوفر فحصًا نقديًا للمبادئ والممارسات التي تنطوي عليها هذه المهمة الحاسمة.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المناهج الدراسية، معايير الجودة.

Abstract

Curricula serve as the foundation upon which the learning process is built, shaping the minds and skills of future generations. Ensuring the quality of curricula is of utmost importance to achieve educational objectives and prepare students for success in a constantly evolving world. This study aims to establish an ideal evaluation mechanism applicable to any educational curriculum. The study adopts a descriptive approach based on observing and subjecting the phenomenon to criticism and analysis. It delves into the philosophical and methodological aspects of curriculum evaluation in light of comprehensive quality standards, providing a critical examination of the principles and practices involved in this crucial task.

Keywords: Evaluation, Curricula, Quality Standards.

المقدمة:

يعد التقييم من أهم مكونات أي نظام تربوي وتعليمي، فهو يشكل أرضيته الصلبة التي تحدد الواقع الموجود فعلاً مقارنة بما هو مأمول ومستهدف؛ الأمر الذي يدفع به نحو التطور المستمر، بما يشتمل عليه من كل عناصر العملية التربوية التي تتضمن البرامج والمقررات التربوية، وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة لوضع رؤى جديدة متكاملة وشاملة للتقييم تركز على الجوانب الإيجابية والمتميزة وجوانب الضعف والقصور، وذلك حتى تحقق هذه البرامج والمقررات التربوية الأهداف المرجوة والمنشودة منها بما يتلاءم مع الواقع ومع معايير الجودة، خاصة في ظل عصر المعلومات والمعرفة والتطورات والمستجدات في كافة مناحي الحياة التي تغطي على الحياة الإنسانية (House, 2003).

ومن أبرز مجالات التقييم، تقويم المناهج فهو مجال يتعلق بالتحقق من مدى فاعلية خطة المنهج في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ومن ثم الحكم على مدى فاعلية المنهج المعد، وجودته من حيث تصميمه، وإعداده، وتنظيمه، وطرق تعليمه، وطرق إدارته، وطرق تقويمه، وفيما إذا كان يحقق الأهداف المطلوبة التي وضع من أجلها، ومن ثم فالتقويم يهدف إلى التعرف على نقاط القوة والعمل على تدعيمها، والتعرف على نقاط الضعف والعمل على معالجتها (دروزة، 2006).

تنبع أهمية التقييم في تحديد مقدار تحقق الأهداف التربوية الموضوعة والمتوقع منها أن تؤثر بصورة إيجابية على المسيرة التعليمية وعلى الطالب والعملية التعليمية معاً، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته وفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المادة الدراسية. وكذلك يجب أن تكون عملية التقييم منسجمة مع تطوير أهداف المنهج وتوجهه العام (عفانة، 2011). وجودة التقييم تساعد في إصدار القرارات الفاعلة والصحيحة، والتعرف على جوانب القوة والقصور في البرامج والمقررات المعتمدة فيها (Mnsy, 2003).

لقد أصبح من الضروري أن تخضع المناهج الدراسية إلى عملية تقويم شاملة وفق معايير موضوعية تنطلق من أحدث النظريات والمبادئ والدراسات، إذ إن استخدام مثل هذه المعايير سيساعد في الحكم على فاعلية هذه المناهج ومواكبتها لروح العصر، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وتعتمد الكتب الدراسية في تقييم محتواها أيضاً على معايير محددة، تستند إلى أدوات تبنى على قاعدة من الصدق والثبات، لتكون النتائج صادقة وموثوقة بها، وتشمل غالبية عناصر المحتوى، ومن هنا فإن كل دول العالم التي تشد التقدم والرقى تخضع مناهجها ممثلة بالكتب المدرسية لعمليات التقييم المستمرة، بهدف تحسينها وتطويرها (Ajiboye, 2009).

مشكلة الدراسة:

في ظل عدم وجود سلطة تقويمية تؤسس على فلسفة وتضع محددات وأسس لبناء المناهج، وفي ظل عدم اعتماد مؤلفي محتوى المناهج على نتائج البحوث العلمية، هل يمكننا الوثوق من نتائج تقويم المحتوى لأي منهج؟ تظل كل الجهود في هذا المجال اجتهادات، وذلك لأن مدى اتفاق نتائج تقويم المحتوى يعتمد على مجموعة من العوامل، منها:

- وضوح ودقة المعايير المتفق عليها، وما إذا كانت المعايير واضحة وقابلة للقياس.
- مدى خبرة وكفاءة فرق العمل في مجال التقييم.
- استخدام أدوات وتقنيات تقويم متشابهة.

ومع ذلك، حتى لو تم استيفاء جميع هذه العوامل، فمن الممكن أن تكون نتائج فرق العمل مختلفة. وذلك لأن فرق العمل قد تختلف في:

- فهمها للمعايير المتفق عليها: قد يفهم أعضاء فرق العمل المعايير بشكل مختلف، مما يؤدي إلى اختلافات في التقييم.
- خبرتها وكفاءتها في مجال المحتوى المراد تقويمه: قد يكون لدى فرق العمل خبرة وكفاءة مختلفة في مجال المحتوى المراد تقويمه، مما يؤدي إلى اختلافات في التقييم.
- خلفيتها وتجاربها الشخصية: قد تؤثر الخلفية وتجارب أعضاء فرق العمل الشخصية، مما يؤدي إلى اختلافات في التقييم.

أسئلة الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
- كيف تؤسس لمعايير تقويم منهج دراسي تتسم بالموضوعية ويؤدي تطبيقها لبناء منهج مثالي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التأسيس لآلية تقويم مثالية يمكن تطبيقها على أي منهج دراسي.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من واقع أهمية المناهج الدراسية والسعي لتطويرها.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

يعرف التقويم بأنه: " إصدار حكم قيمي على خصائص الأشياء المقدرة تقديرًا كميًا أو كميًا في ضوء معيار أو محك، واتخاذ القرارات بشأنها من خلال تحليل المضمون" (العجيلي، 2005: ص11).

المناهج الدراسية:

" مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، بطرق تدريس وأنشطة ووسائل تقنية مختلفة؛ سواء داخلها أو خارجها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، وتحقيق الأهداف التربوية" (مطوع، والخليفة: 2017 ص 15).

معايير الجودة:

عرفها فتح الله (2007: ص86) بأنها: " عبارات محكية عما ينبغي أن يكون عليه المنهج المكتوب، وتجب عن السؤال التالي: كيف يكون الجيد جيدًا بما فيه الكفاية".

التقويم التربوي ماهيته وأهميته:

تناول العديد من المختصين والباحثين مفهوم التقويم، فالتقويم هو عملية تحديد قيمة المنهج لتوجيه أسسه وعناصره نحو تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة مسبقًا، وتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتطويره. (مرعي، والحيلة، 2011).

مفهوم التقويم التربوي

يعتبر التقويم عملية هادفة تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم إصدار الحكم للوصول إلى اقتراح العلاج المناسب الذي يؤدي إلى تصحيح مسا العملية التعليمية وتحسين نتائجها، فهو حكم عقلائي بخصوص قيمة الأشياء واختيارها، وكشف مدى صلاحية وصحة المعلومات وأهميتها من خلال نتائج الدراسات والأبحاث، ويتم عبر المقاييس والاختبارات باعتبارها أدوات لجمع البيانات بطريقة موضوعية وصادقة وثابتة، فهي تتعامل مع الكم بالأرقام والحسابات والنسب والإحصاءات كما تتعامل مع الكيف عن طريق التقدير الموضوعي للمواصفات والدرجات (الربيعي، 2016).

ويعد التقويم أحد العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فمن خلاله يتم تحديد الصعوبات والمعوقات ونقاط الضعف التي تحول دون تحقيق التقدم نحو الأهداف المرجوة، ومن أجل التحسين والتطوير، فالهدف الرئيس هو إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي يسبق تحديدها من خلال الخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة.

أنواع التقويم

يتم تصنيف التقويم كما أشار سليمان (2010) والربيعي (2016: ص 262-263) إلى الأنواع الآتية:

- 1- التقويم القبلي (التمهيدي): وهو الذي يتم قبل البدء بتنفيذ المنهج، ويستخدم للتعرف على مدى استعداد الطلبة اتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين وهدفه التشخيص أي التعرف على الخلفية العلمية للطالب، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية.

- 2- التقويم التكويني أو البنائي (المستمر): ويمثل عملية مستمرة تحدث خلال تنفيذ المناهج بغرض تقويم المادة الدراسية وأساليب تدريسها، والتعرف على نواحي القوة والضعف، ومدى تحقق الأهداف، ويكون الهدف تزويد المعلم والتعلم بالتغذية الراجعة

المنظمة والمستمرة لتحسين وتطوير عملية التعلم أو المنهج، وكذلك معرفة التقدم الحاصل لدى الطلبة، ومن أدوات الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والواجبات المنزلية.

3- التقييم التشخيصي: وهو يرتبط بالتقويم التكويني وذلك من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد الأخطاء الشائعة بين الطلاب سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، ومن أدوات الاختبارات التحصيلية ومن أهدافه تحديد المستوى.

4- التقويم الختامي أو النهائي: وهو الذي يؤدي إلى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعليم مقرر ما، وهدفه أيضاً مستوى الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف، ومن أدوات الاختبارات النهائية والشفوية والعلمية. وقد ذكر إسماعيل دحدي ومزياني الناس في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية أن التقويم الختامي: "لابد أن يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين المراقبين والقائمين به، وكذلك مراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ودقة تصحيحها" (دحدي والناس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد، 31 ديسمبر 2017).

5- التقويم التبعي: ويجري بعد تنفيذ المنهج أو البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة الآثار البعيدة له.

وظائف التقويم التربوي:

يعتبر التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية؛ حيث إنه الموجه لمسار التعليم والتعلم نحو تحقيق النتائج الإيجابية، وقد بين الربيعي (2016) أن وظائف التقويم تتمثل في تلمس نقاط القوة والضعف في عمليات تنفيذ المناهج ومن خلال ذلك تصحيح المسار، والحكم على قيمة أهداف المناهج ومدى تحقيقها. توفير معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية أثناء تنفيذ وحدات المناهج، ومعرفة صلاحية الأدوات والأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف التربوية، يساعد في التعرف على مدى تحقيق الخبرات والأنشطة التي تضمنها المناهج، تحديد مستوى أداء ودرجة تقدم المتعلمين وإعطائهم قدرًا من التعزيز لزيادة دافعيتهم للتعلم.

وتناول الخوالدة (2006) وظائف التقويم بشيء من التفصيل وأوردتها فيما يأتي:

1- وظائف تشخيصية، ومنها:

يحدث من خلال عملية التدريس تفاعلاً بين المعلم والمتعلم، أو الموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم، ويمكن للمعلم من خلال طرح الأسئلة عمل التالي:

- استكشاف قدرات المتعلمين واستعداداتهم، فالمعلم هو الذي يحرك تلك الاستعدادات ويوجهها الوجهة الصحيحة.
- التعرف على البيئة الثقافية للمتعلمين؛ إذ ينتمون لطبقات عدة ومستويات مختلفة، فيستعمل المعلم طرق التدريس المناسبة لهم.
- تحديد مواطن القوة والضعف في المنهج.

2- وظائف علاجية؛ ومنها:

- تصحيح المفاهيم المغلوطة، والتي تحمل أكثر من معنى.
- تصحيح الأخطاء، فالمتعلم قد لا يتقن ما تعلمه، لذا فهو بحاجة مستمرين لتحسين أدائه وتصحيح أخطائه.
- تطوير الأهداف، فهي لا تتحقق دفعة واحدة، فبعضها يتحقق على المدى البعيد، لذلك فهي بحاجة إلى مرجعتها وتطويرها متى ما دعت الحاجة لذلك.
- تعديل الإجراءات، فالموقف التعليمي لابد من تهيئته قبل الشروع في الدرس، وتعديل ما يلزم من إجراءاته.

3- وظائف وقائية، ومنها:

- تحديد أساليب النجاح والقصور، فالمتعلم الذي لديه مشاكل في نطق الحروف بشكل سليم أثناء درس التلاوة مثلاً؛ يمكن التعاون مع معلم اللغة العربية لتلافي القصور.
- التغذية الراجعة، وتكون بتزويد المعلم ببيانات عن سير أدائه، ومدى تحقق أهدافه، فيتجنب ما كان من سلبات، وفي نفس

الوقت يعزز الإيجابيات.

- تطوير المنهج، فلا بد أن يستجيب الكتاب لعوامل التغيير والتطوير، فهو جزء مهم تتبناه كل نظريات بناء المناهج.
- توعية المجتمع بأهمية التربية والمشاركة في حل مشكلاته، فيعلن عن نتائج الجهد التربوي المقدم للمتعلمين، من خلال تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية سواء من حيث المناهج أو المعلمين، أو الإجراءات المادية، أو مدى تقدم تحصيل المتعلمين، لكي يطمئن المجتمع ويدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام، من خلال معالجة القصور وتدعيم الجوانب الإيجابية.

أسس التقويم التربوي

لخص (عفانة ونشوان، 2016: ص42) الأسس التي يستند إليها التقويم التربوي فيما يلي:

- ارتباط التقويم بالأهداف: من الضروري أن يكون التقويم مرتبطاً بالأهداف المخططة مسبقاً، لأن أهداف المادة التعليمية هي المرشد والموجه في عملية التقويم.
- شمولي: وهذا يعني أن يتسع التقويم ليشمل كل أهداف العملية التعليمية (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، ويجب أن يشمل التقويم على جميع عناصر العملية التعليمية من أنشطة وأهداف ووسائل، وكذلك يجب أن يكون التقويم مراعيًا لجميع جوانب شخصية المتعلم وميوله واتجاهاته ورغباته.
- استمراري: التقويم المستمر هو التقويم الذي يمتد طوال مدة تنفيذ المادة التعليمية.
- متنوع: يقصد بالتنوع في التقويم هنا تنوع أدوات ووسائل التقويم، لاستخدام أكبر عدد من الوسائل المستخدمة، فلا يقتصر التقويم على الحكم على الجوانب المعرفية، أو العقلية للفرد بل الحكم على جميع جوانب نموه المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ديمقراطي: التقويم الديمقراطي هو التقويم الذي يتيح الفرصة لكل من يرغب في إبداء رأيه في المادة التربوية، كالمناهج مثلاً، من العاملين في مجال التربية والتعليم، وأولياء الأمور والمتعلمين، وأساتذة الجامعات، وغيرهم من قطاعات المجتمع وكوادره.
- اقتصادي: يجب أن يكون اقتصادياً في الوقت والجهد والمال، لذا لابد من استخدام أساليب ووسائل تقويم لا تستنفذ وقتاً أو جهداً أو تكلفة مالية كبيرة عند استخدامها في عملية التقويم التربوي.
- تعاوني: ضرورة أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها كالمشرفين التربويين، مديري المدارس، المعلمين، والطلاب أنفسهم والمسؤولين في التربية، وذوي الخبرة من أولياء الأمور والخبراء من المجتمع المحلي.
- علمي: يبنى التقويم على أساس الأسلوب العلمي من خلال توافر الموضوعية والصدق والثبات والتمييز، وذلك لإصدار الأحكام السليمة.

ويقصد بموضوعية أدوات ووسائل التقويم هو عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الشخصية التي يتعرض لها من يقوم بعملية التقويم، أما الصدق فيقصد به أن تقيس الأدوات والوسائل المستخدمة في عملية التقويم التربوي ما وضعت لقياسه، ويقصد بالثبات إعطاء أدوات ووسائل التقويم نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها، ويقصد بالتمييز هو قدرة أدوات ووسائل التقويم على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب.

خطوات التقويم التربوي:

أشار (عفانة ونشوان، 2016: ص45) إلى أن عملية التقويم تمر بعدة خطوات تتمثل في:

- تحديد أهداف التقويم: تعد مرحلة تحديد أهداف التقويم من أكثر الخطوات أهمية، حيث تبنى على أساسها المراحل التالية، وكلما كانت أهداف التقويم محددة بدقة، وواضحة في أذهان المقومين، كلما حققت عملية التقويم أهدافها.
- تحديد أدوات التقويم وبنائها وضبطها: تتحدد أدوات التقويم التربوي وفقاً لأهداف تقويمه، فقد تتناول مختلف أدوات التقويم في حال التقويم الشامل، وقد تقتصر على عدد منها يناسب المجال المراد تقويمه، وبعد تحديد وبناء أدوات التقويم يتم ضبطها، وذلك من

خلال التأكد من صدقها وثباتها.

- تطبيق أدوات التقويم: يتطلب تطبيق أدوات التقويم مهارات خاصة، لذا يتم تدريب من سيقومون بتطبيق الأدوات على أهداف التقويم، والأدوات المستخدمة وكيفية تطبيقها، وشروط نجاح عملية تطبيق الأدوات وبعد ذلك يتم التطبيق الفعلي لأدوات التقويم على أرض الواقع.
- معالجة نتائج التقويم وتفسيرها: بعد الانتهاء من تطبيق الأدوات، وشروط نجاح عملية تطبيق الأدوات، يتم تجميع نتائج تطبيق الأدوات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، ومن ثم تفسيرها.
- اتخاذ القرار: في ضوء نتائج التقويم ودلالاتها يتم اتخاذ القرار المناسب حول موضوع التقويم، فمثلاً إذا كان موضوع التقويم يدور حول تقويم منهج معين، فإنه في ضوء نتائج التقويم يتم اتخاذ قرار من الإدارة التعليمية بتطوير عناصر المنهج كلياً أو جزئياً أو الإبقاء على وضعه.

خصائص التقويم التربوي الجيد

- تعدد نماذج التقويم وتختلف لتلائم ظروف وبرامج تربوية معينة، وحتى يؤدي التقويم الغرض المطلوب منه، هناك خصائص لا بد من مراعاتها، من أهمها ما ذكره الربيعي (2016: ص 261-262)، والمتثلة فيما يأتي:
- الموضوعية: ويقصد بها الدقة في الإجراءات والعناصر والمقاييس خالية من الزيف، بعيدة عن التأثير الذاتي والانطباعات الشخصية.
- الملائمة: أن تتلاءم الأدوات والإجراءات والنتائج مع موضوع التقويم.
- الشمول: أن تشمل الدراسة جوانب الموضوع كافة وتمثل العينة بشكل عام.
- الثبات: في حالة تكرار القياس أو التقويم نحصل على نفس النتيجة.
- الصدق: أي يصمم التقويم لما قصد تقويمه.
- السهولة: أن تكون أدوات التقويم عملية لها إمكانية التطبيق بسهولة ويسر ضمن الحدود المتاحة والظروف المحيطة.
- الوضوح: العمليات والإجراءات والأدوات والمقاييس والجداول والبيانات واضحة وجلية غير قابلة للتغييرات.

تقويم المناهج

التقويم هو أحد عناصر المنهج، وبشكل عام يتناول تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، وتقويم التقويم نفسه، ويعتبر تقويم المنهج إحدى العمليات الضرورية في مجال العملية التربوية، ويعتبر فتح الله (2005: ص 69) أن تقويم المنهج هو "إصدار الحكم على مدى جودة المنهج من خلال الكشف عن نقاط القوة ومواطن الضعف فيه تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لعلاجها"، ويؤكد اللقاني والجمل (2007: ص 58) أن تقويم المنهج هو "عملية جمع المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتفسيرها إلى نواحي القوة والضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والمتعلم وأولياء الأمور والإداريون والموجهون والمديرون وكل من له علاقة بالمنهج المدرسي"، وبالتالي كل شيء لا يخضع للتقويم يكون بعيداً عن التحسين والتجديد.

ويرى الضبيع (2006: ص 159) أن أهمية تقويم المناهج الدراسية تتمثل فيما يلي:

- ضبط الجودة وصولاً إلى تحقيق الجودة الشاملة في المناهج خاصة وفي التعليم عامة.
- تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين والمسؤولين عن مدى فعالية هذا المنهج، وقدرته على الإيفاء بالمتطلبات العامة، ومن ثم تحديد مسارات اتخاذ القرار بشأن إلغاء منهج أو تعديله، أو استحداث مواد دراسية، أو الدمج بين المواد.
- التأكد من سلامة الخطوات الإجرائية لبناء وثائق المناهج، وبالتالي اشتقاق الأهداف العامة والخاصة.
- التأكد من ملائمة طرائق التدريس، وأساليب التقويم للمنهج.
- التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه، ومدى استفادتهم منه، وتوجهاتهم نحوه، مما يعطي

المبرر الكافي لأية عمليات تترتب على مردود المتعلمين والمعلمين عليه.

- الكشف عن مواطن القصور ومواطن القوة في المنهج للعمل على تلافيها أو تأكيدها، فأدوات التقويم وحدها هي القادرة على اكتشاف أن قصور المنهج قد لا يعود إلى صعوبة في المنهج أو في المعلم، وإنما في أساليب التدريس التي يتم تقديم المنهج به.
- الكشف عن برامج المعلمين التدريسية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة في ضوء ما تكشف عنه عمليات التقويم من مواطن قصور لدى المعلمين، أو تدخلات تدريبية قد يحتاجون إليها، خاصة في ظل التطور العالمي الذي فرض على سوق العمل؛ بما فيه من العمل في التعليم.

ويعتمد التطوير التربوي على التقويم، فمن خلال تقويم كل عنصر من عناصر المنهج يمكن الحكم على مدى مناسبة أهدافه، ومدى ملاءمتها لطبيعة المتعلم وميوله وقدراته وحاجاته، وكذلك مدى مناسبة محتوى المنهج لكل من الأهداف والمتعلمين، وإسهامه في تطوير المجتمع، ومصادقته وسهولته أو صعوبته. هذا إلى جانب مدى ملاءمة طرق التدريس والأنشطة التعليمية وأيضاً أساليب التقويم المستخدمة للتأكد من تكاملها مع أهداف المنهج ومحتواه وطبيعة المتعلمين والإمكانات المتاحة. (الشريبي والطناوي، 2015).

ويشير مرعي والحيلة (2011: ص325) إلى ثلاث منطلقات لتقويم المناهج وهي على النحو التالي:

- 1- التعامل مع المنهج على أنه نظام، حيث سيتيح التعامل لتحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصره الأربعة وما بين المدخلات والمخرجات والعمليات، مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلباً أو إيجاباً.
- 2- النظرة على نظام المنهج على أنه من عناصر نظام التربية، وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.
- 3- الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير.

إن عملية التقويم عملية مستمرة فهي تتكامل مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائجه التنفيذية، كما أن التقويم يعد بمثابة عملية مرتبطة بكل خطوة من خطوات بناء المنهج من صياغة أهدافه، وتحديد محتواه وتشخيص صعوبات التنفيذ، وبيان جوانب القوة والضعف فيه، ولكنها تبقى عملية مهمة وضرورية حتى بعد أن يتم تخطيط المناهج وتنفيذها، بل إنها مفتاح عمليات تطوير المناهج فيما بعد. فمن خلال تقويم المنهج تتحدد قيمة وفعالية المنهج المراد تقويمه، وفي ضوء البيانات وتحليل المعلومات تصاغ التوصيات المناسبة لمعالجة الوضع واقتراح الخطط العلاجية، ويتضح من ذلك أن تقويم المنهج الدراسي يهدف أساساً إلى تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها (الجعفري، 2010).

الأسس الفلسفية لتقويم المناهج:

يتأصل تقويم المناهج الدراسية بعمق في الاعتبارات الفلسفية التي تشكل غرض ونطاق هذا المسعى. في صميم هذا الإطار الفلسفي يكمن السؤال الأساسي حول ما الذي يشكل منهجاً دراسياً "جيداً". هناك وجهات نظر مختلفة حول جودة المناهج الدراسية، يركز كل منها على جوانب مختلفة ويضع درجات متفاوتة من الأهمية على مكونات محددة.

تنظر إحدى وجهات النظر البارزة إلى جودة المناهج الدراسية من خلال عدستها لفعاليتها في تحقيق نتائج التعلم المرغوبة. وتركز على مدى تمكين المناهج الدراسية للطلاب من اكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات التي تعتبر ضرورية لنموهم الأكاديمي والشخصي. يدعو مؤيدو هذا المنظور إلى تقويم المناهج الدراسية بناءً على قدرتها على إنتاج نتائج طلاب قابلة للقياس وذات مغزى.

يؤكد منظور آخر على توافق المناهج الدراسية مع المعايير والمقاييس التعليمية ذات الصلة. ويرى أن المناهج الدراسية الجيدة هي تلك التي تلتزم بالمبادئ التوجيهية والتوقعات الراسخة، مما يضمن تعرض الطلاب للمحتوى والمهارات الأساسية التي تعتبر ضرورية لمستوى الصف أو مجاهم الدراسي. يرى هذا المنظور أهمية تماسك المناهج الدراسية وتناسقها عبر الإعدادات التعليمية المختلفة.

ويشمل منظور أكثر شمولية لجودة المناهج الدراسية ويمتد إلى أبعد من مجرد الإنجاز الأكاديمي. ويدرك دور المناهج الدراسية في تعزيز التفكير النقدي والإبداع والتطور الاجتماعي والعاطفي والمسؤولية المدنية. ويدعو مؤيدو هذا المنظور إلى تقويم المناهج الدراسية بناءً على قدرتها على تنشئة أفراد متكاملين مستعدين للنجاح في عالم معقد ومتربط.

أساليب تقويم المناهج:

توجه الأسس الفلسفية لتقويم المناهج الدراسية اختيار وتطبيق الأسلوب المناسب. هناك مجموعة متنوعة من الأساليب، يقدم كل منها نقاط قوة وقيود فريدة في تقويم جودة المناهج الدراسية.

يتضمن أحد أساليب التقويم الشائعة فحص وثائق المناهج الدراسية نفسها، والتدقيق في الأهداف المحددة والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس. يسمح هذا الأسلوب بإجراء تحليل منهجي لتصميم المناهج الدراسية وتوافقها مع المعايير الموضوعية. ومع ذلك، قد لا يوفر رؤى حول التنفيذ الفعلي وفعالية المناهج الدراسية في الفصل الدراسي.

يتضمن أسلوب آخر مراقبة أساليب التدريس والتفاعلات بين الطلاب في الفصل الدراسي. ويوفر هذا الأسلوب دليلًا مباشرًا على كيفية تطبيق المناهج الدراسية وتأثيرها على تعلم الطلاب.

غالبًا ما يستخدم تقويم المناهج الدراسية مجموعة من الأساليب، وذلك بالاستفادة من كل من تحليل الوثائق وملاحظات الفصل الدراسي. يعزز هذا المنهج التقريبي صحة وصدق نتائج التقويم، مما يوفر فهمًا أكثر شمولًا لنقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية.

معايير الجودة:**الجودة:**

الجودة بمفهومها العام تشير إلى ثقافة التعامل مع المؤسسات التطبيقية ليس فقط لضمان جودة المخرجات بل أيضًا لضمان جودة كافة العناصر (المدخلات) ولتحقيق الأهداف المحددة بأعلى كفاءة ممكنة (أحمد، 2020: ص3).

الجودة في الاصطلاح التربوي: عرفها حلس (2007: ص112) بأنها: "الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات من منهج معين، ويتوقع أن يستوف مستوى تمكنٍ محددٍ مسبقًا".

وتتشترك هذه التعريفات التي تعرضت لمفهوم الجودة على اختلافها في العديد من المسلمات أهمها:

- أن التركيز على تحسين المنتج هو المخرج النهائي لأي نظام.
- أن إدارة الجودة الشاملة تعد فلسفه وإستراتيجية طويلة الأمد تحتاج إلى مجهود كبير ومده للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

- تحتاج إدارة الجودة الشاملة إلى توفير قيادات فاعله قادرة على الابتكار والتطبيق الفعال بثقة وبدون تردد.
- تحتاج إلى استخدام أساليب ابتكارية وتوليد أفكار والتخطيط الأمثل للوصول إلى الحل الأمثل
- تحتاج إلى تدريب مستمر لحل المشكلات بأسلوب علمي كالعصف الذهني.
- تحتاج إلى مزيد من الجهد والمنافسة الشديدة بين المنظمات للوصول إلى أفضل منتج بأقل التكاليف للحصول على رضى المستهلك.

- تحتاج إلى توفير هيكلية ملائمة لعملية التطبيق والتنفيذ. (قطيشات، 2021: ص15)

إن مفهوم الجودة وتطبيقه لم يقتصر على المؤسسات والمنظمات التي تهدف للربح المادي فقط، بل إن رغبة المؤسسات التربوية لتحقيق جودة مخرجاتها وتحقيق أداء عال في العملية التعليمية لا تقل عن رغبة تلك المؤسسات الهادفة للربح، ويرى الترتوري (2006: ص66) أن فلسفة الجودة في التربية تقوم على أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، وإنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه، ومقدرته على الفهم والإدراك العلمي، والمقدرة على أداء الأشياء وتصميمها وتشكيلها، والمقدرة على تحديد وتركيب أولويته في الحياة، واكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على أن يكون عضوًا صالحًا يسهم في المجتمع.

مفهوم الجودة في التعليم واتجاهات تطبيقها:

حقق مفهوم الجودة الشاملة نجاحًا كبيرًا في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية، بعد أن شاع استخدامه منذ مطلع

الخمسينات من القرن الماضي كفلسفة إدارية، ونتيجة للتطور المعرفي الكبير والثورة التكنولوجية الشاملة التي شهدتها العالم في النصف الثاني من القرن العشرين انتقل هذا المفهوم إلى قطاع التعليم، مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بمستوى نظمها التربوية، فأصبحت جودة التعليم مطلبًا أساسيًا وضرورة تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية إلى تحقيقه (عطية، 2015). حيث انطلقت المؤسسات التعليمية لتبني مفهوم الجودة وتطبيقها بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية، لضمان الحصول على خريجين مؤهلين ينافسون في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى العالمي (محمود، 2009).

وبذلك انتقل مفهوم الجودة من المجال الاقتصادي إلى مجال التعليم، مع تغيير مفهوم العملاء ومفهوم المنتج وكذلك المدخلات والعمليات والمخرجات وغيرها. ولكن تبقى ثقافة الجودة والأفكار الأساسية فيها متشابهة سواء كانت في المجال الاقتصادي أو المجال التعليمي (المرجع السابق).

اتجاهات تطبيق الجودة في التعليم:

تطبيق مفهوم الجودة في التعليم وإدارة نظم التعليم ومناهجه يأخذ أكثر من اتجاه، أوردتها عطية (2015: ص36-37) كما يلي:

■ الاتجاه الذي ينظر إلى الجودة كتميز

هذا الاتجاه يبنى على اعتبار أن المؤسسة التعليمية لها ما يميزها عن غيرها من المؤسسات التعليمية من حيث مستوى إنجازها وما تقدم، وما تتمتع به من قدرات إدارية ومستوى متميز للعاملين، فإذا توفرت فيها هذه الصفة، فهذا يعني أنها جيدة ومتضمنة لمفهوم الجودة، فتقوم سياستها على أن يكون المدرسون فيها متميزون، وكذلك أن يكون الطلبة الملتحقون بها من أفضل الطلبة في تحصيلهم وقدراتهم، وأن توفر أفضل المصادر للمعلومات.

■ الجودة تعني الكمال والخلو من العيوب

ويتسم هذا الاتجاه بأنه يشدد على العمليات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية ويحدد المواصفات التي تؤدي إلى الكمال وتجنب وقوع أي خطأ أو عيب في الخدمة التعليمية، وبالتالي منتج الجودة في ظل هذا الاتجاه مخرجات خالية من العيوب.

■ الاتجاه القائم على أن الجودة ملائمة الهدف لأغراض المستفيدين

ويهتم هذا الاتجاه بملاءمة التعليم لأغراض المتعلمين والمجتمع، من خلال ملائمة مواصفات الخدمة التعليمية للمستفيدين منها، ويتأسس هذا على أن تكون شروط المستفيدين محددة بدقة وأن يكون الناتج مطابقا لهذه الشروط، فيتحقق رضا المستفيدين وإشباع حاجاتهم بحسب توقعاتهم من المؤسسة التعليمية. وفي ضوء هذا فإن المؤسسة التعليمية التي تتبنى مفهوم الجودة يجب أن تحقق أهداف المتعلمين وأهداف المجتمع وأن تعكس احتياجات سوق العمل.

■ الاتجاه القائم على أن الجودة نتاج لرقابة عالية

الجودة على وفق هذا الاتجاه تتضمن إخضاع المؤسسة التعليمية إلى مستويات أداء محددة، تتطلب تحقيق المواصفات في المنتج على وفق المعايير التي وضعتها الجهات المعنية لضمان الجودة وتقومها.

كما يشير عليمات (2004) إلى بعض الأسباب والجوانب التي تدعو إلى الأخذ بمفاهيم الجودة في التعليم تمثلت في أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت، وبأقل جهد وأقل تكلفة، وإشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، إلى جانب تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع، وتحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

وبالتالي يسعى تطبيق الجودة في التعليم إلى اتخاذ ما يلزم من إجراءات وقائية لتجنب الأخطاء قبل وقوعها، والاهتمام بمستوى الأداء وتنمية الكفاءة التعليمية للعاملين بالمؤسسة التربوية، وتطوير نظامها الإداري إلى جانب تحفيز جميع منسوبيها على التميز والإبداع وتحقيق التكامل من خلال العمل بروح الفريق من أجل الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والاجتماعي والنفسي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي (الزهيري، 2015، عناني ومجاهد، 2011).

وترى ياسين (2008: ص424) إنه " في ضوء تبني النظام التعليمي لفلسفة الجودة الشاملة، فلا بد لتحقيق مراده أن يعتمد على معايير ومحكات تشتمل على المواصفات والشروط التي يجب أن يضمنها الكتاب المدرسي، نظرًا لما لتلك المعايير من أهمية كبرى؛ فهي توضح المنطلقات التي تبني في ضوءها المناهج، وتمكن العاملين في التعليم من إعادة النظر في المناهج الحالية، والعمل على تطويرها، كما تعد تلك المعايير مؤشرات لجودة المناهج الدراسية، ولذلك ينبغي تحديدها لمسايرة متطلبات العصر والتقدم التكنولوجي".

كما وتتفق نتائج العديد من البحوث على ضرورة أن يكون النهوض بجودة المناهج الدراسية متكاملًا، من حيث المحتوى ووضع الأهداف وإمكانية تحقيقها، كما يجب الاهتمام بتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم، ومن هذا المنطلق يؤكد عليمات (2004) على أن الجودة الشاملة في هذا المجال لا بد أن تلقي الضوء على المدخلات والعمليات والمخرجات، وذلك يعني إعادة النظر في أهداف وغايات واستراتيجيات المؤسسات التعليمية واتباع معايير التقويم الجيدة والوظيفية، وتقديم البحوث العلمية، بالإضافة إلى توفير البيئة التعليمية بغرض توفير فرص العمل وحل مشكلات المجتمع.

إن الاهتمام بجودة التعليم ومن ضمنه جودة المناهج الدراسية المقدمة يعد مطلبًا ضروريًا، وحاجة ملحة في ظل التطورات المتسارعة والمستجدات العلمية والتكنولوجية التي تظهر سواء على المستوى الأكاديمي أو المستوى التربوي، فالمناهج تلعب دورًا كبيرًا في المنظومة التربوية التعليمية، فمن المهم أن تكون في مستوى الجودة والكفاءة والفعالية، وبالتالي فإن جودة التعليم تقتضي توافر مجموعة من الشروط والمواصفات، تتمثل في معايير ترتبط بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية وعلى رأسها معايير الجودة المرتبطة بالمناهج الدراسية. توفر معايير الجودة الشاملة إطارًا لتقويم المناهج الدراسية، وتشمل جوانب مختلفة من تصميم المناهج الدراسية وتنفيذها ونتائجها. تعمل هذه المعايير كمعايير مرجعية يمكن من خلالها تقويم المناهج الدراسية، مما يضمن أنها تلي أعلى توقعات الجودة والفعالية. غالبًا ما تتناول معايير الجودة المجالات الرئيسية التالية:

- أهداف المناهج الدراسية: تحديد واضح ومقاس لأهداف المناهج الدراسية تتوافق مع المعايير التعليمية وتعزز تعلم الطلاب.
- محتوى المناهج الدراسية: محتوى ذو صلة ودقيق وحديث يتماشى مع الأهداف المحددة.
- تنفيذ المناهج الدراسية: استراتيجيات تدريس فعالة وجذابة تعزز التعلم النشط وتدعم أنماط التعلم المتنوعة.
- تقويم المناهج الدراسية: طرق تقويم صالحة وموثوقة توفر ردود فعل هادفة للطلاب وتساعد في تحسين المناهج الدراسية.
- مراجعة المناهج الدراسية وتعديلها: عمليات مراجعة وتعديل مستمرة لضمان بقاء المناهج الدراسية ذات صلة وفعالة ومتماشية مع المعايير التعليمية المتطورة واحتياجات المجتمع.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

- من خلال ما سبق استنتجت الدراسة أن احتمالية اتفاق نتائج تقويم المنهج تزداد إذا تم اتخاذ الإجراءات التالية:
1. تحديد معايير واضحة وقابلة للقياس: يجب تحديد معايير التقويم بعناية، بحيث تكون واضحة وقابلة للقياس، مما يسهل على فرق العمل فهمها وتطبيقها.
 2. تدريب فرق العمل على المعايير: يجب تدريب فرق العمل على المعايير المتفق عليها، مما يساعدهم على فهمها بشكل صحيح وتطبيقها بشكل متسق.
 3. استخدام أدوات وتقنيات تقويم متشابهة: يجب على فرق العمل استخدام أدوات وتقنيات تقويم متشابهة، مما يساعد على ضمان الاتساق في النتائج.
 4. مراجعة نتائج التقويم: يجب مراجعة نتائج التقويم من قبل مجموعة من الخبراء، مما يساعد على تحديد أية اختلافات.

ثانيًا: التوصيات:

أوصت الدراسة بما يلي:

1. مراعاة معايير الجودة وضرورة ارتباطها بتقويم المناهج الدراسية.
2. الاطلاع على الدراسات العالمية التي تعنى بالتقويم التربوي ومعايير الجودة.
3. أن تفعل نتائج وتوصيات الدراسات العلمية حول تقويم المناهج الدراسية.

الخاتمة:

يعتبر تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مسعىً معقدًا ومتعدد الأوجه، يستند إلى الاعتبارات الفلسفية والصلابة المنهجية وفهم عميق لعملية التعلم. من خلال تطبيق نهج شامل يراعي الأبعاد المختلفة لجودة المناهج الدراسية، يمكن للمعلمين ضمان أن مناهجهم الدراسية تعد الطلاب بشكل فعال للنجاح في عالم يتغير باستمرار.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- 1- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد حمود، 2011م، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط9، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 2- عفانة، محمد عطية أحمد، 2011م، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة
- 3- فتح الله، مندور عبد السلام، 2007م، تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع (104).
- 4- اللقاني، أحمد، والجمل، علي، 2007م، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- 5- العجيلي، صباح، 2005م، القياس والتقويم التربوي، ط3، صنعاء: مركز التربية للطباعة والنشر
- 6- سليمان، أمين، 2010م، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، ط1، القاهرة: دار الكتاب
- 7- دحدي، إسماعيل، والوناس، مزياني، 2017م، التقويم التربوي مفهومه وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع31، ديسمبر 2017م.
- 8- الربيعي، محمود داود، 2016م، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع
- 9- الخوالدة، محمد، 2006م، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 10- دروزة، أفنان نظير، 2006م، المناهج ومعايير تقييمها، نابلس، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 11- Ajiboye, J. (2009). Beyond Cognitive Evaluation in Primary Social Studies in Botswana: Issues and Challenges. European Journal of Social Sciences. 7 (4), 48-
- 12- Mnsy, M, A. (2003). Educational Evaluation. 2. Dar university knowledge.
- 13- House, Ernest, 2003. *New Directions in Educational Evaluation*. Routledge, New York, USA.

بحث رقم 31

واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية

د/ إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

غدير هاشم يوسف أمير

باحثة دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية، كما سعت الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغيرات: (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة/ عدد مرات استخدام كائنات التعلم) على ذلك. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وصممت الباحثة استبانة كأداة للدراسة وتكونت من (39) فقرة موزعة على ثلاثة محاور (أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم، واستخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم، ومعوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم)، وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة قوامها (325) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع محاور أداة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة، فجاء محور أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، بينما جاء محور استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، كذلك جاء محور معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وكذلك أظهرت النتائج عدم ظهور فروق دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) لجميع متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: معلم الرياضيات، المرحلة الثانوية، كائنات التعلم الرقمية.

المقدمة:

في ظل التقدم المستمر لتكنولوجيا تقديم المحتوى الإلكتروني ظهرت العديد من الأنماط لتقديمه، وخاصة مع زيادة المحتوى الرقمي بصورة كبيرة ترتبت عليه الحاجة إلى إعادة استخدام المحتوى في سياقات تعليمية مختلفة، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تجزئة المحتوى الرقمي إلى أجزاء صغيرة تسمى كائنات التعلم، والتي يمكن إعادة استخدامها في تصميم محتوى التعلم الإلكتروني وبناءة، فهي مكوناً أساسياً لنظم وبرامج التعلم الإلكتروني وخاصة مستودعات كائنات التعلم الرقمية (فخر وآخرون، 2019، 401).

ويرى باساران (Basaran, 2016) أنه نتيجة الانتشار الواسع لموارد الإنترنت مما أدى إلى ظهور نماذج جديدة للتعلم وتقديم المعرفة لتسهيل وتعزيز التعلم لاسيما في أنظمة التعلم الإلكتروني، وتُعرف المعالم المهمة لهذه النماذج الجديدة باسم كائنات التعلم الرقمية وهي أصغر وحدات معبأة للتعلم.

وتعد الكائنات التعليمية الرقمية (Digital Learning Objects (DLO إحدى التطبيقات الإلكترونية الحديثة، التي تقوم على فكرة حديثة في تفعيل استخدام الوسائط الرقمية، في تدريس الموضوعات الدراسية، وذلك بإعداد مستودعات لعدد كبير من جزيئات الوسائط الرقمية المستقلة والقائمة بذاتها وتقديمها للمعلمين والمتعلمين لإعادة استخدامها مرات عديدة في إطارات تعليمية جديدة" (القحطاني، 2020، 19).

كل ذلك جعل من الضروري إيجاد طريقة لتخزين تلك الوحدات التعليمية بصورة منظمة تُسهل على المعلمين والطلاب عملية الوصول إلى تلك المصادر، وتواكب التطور السريع في عملية إنتاج مصادر التعلم المختلفة والتي تشتمل على كم هائل من الوحدات التعليمية متمثلة في العروض التقديمية (البوربونت) والرسوم التوضيحية والرسوم المتحركة وملفات الصوت والفيديو وغيرها، للتقليل من تكلفة تكرار المحتويات التعليمية، وهو ما بات يعرف باسم "الكائنات التعليمية الرقمية" (محمود، 2018، 72).

ويؤكد "سيك وآخرون" (sek at all, 2017) على أن الكائنات التعليمية الرقمية تلعب دوراً رئيساً في تصميم التعلم، وتعتبر رؤية جديدة تساعد في خلق خبرات وممارسات مفيدة نتيجة إعادة استخدام وحدات التعلم في بيئة التعلم القائم على الإنترنت.

وهذا ما أسفرت عنه الدراسات والبحوث السابقة حيث أثبتت فاعلية استخدام الكائنات التعليمية الرقمية في مختلف المواد الدراسية بالإضافة إلى إمكانياتها المتعددة، حيث أثبتت أنها يمكن أن تقدم حلولاً مبتكرة لمشكلات التعليم، وتسهم في رفع كفاءاته وفعاليتها، وتزيد التحصيل وتنمي المهارات والاتجاهات لدى المتعلمين؛ وذلك إذا أُحسن تصميمها وإنتاجها وتوظيفها، ومن هذه الدراسات دراسة الأكلي (2023)، ودراسة شاويش (2022)، ودراسة جوستولوبيز وآخرون (Justo-Lopez at all, 2021)، ودراسة الرفاعي وآخرون (2020)، ودراسة المصعبي والجبر (2019)، ودراسة عبد المقصود والرشيدي (2017)، ودراسة باساران (Basaran, 2016)، ودراسة دانيال (Daniel, 2016).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية أمر ضروري مع الانفتاح العالمي الحالي بالتأکید، لكن كيف يحدث ذلك الإدماج من الأساس في ظل ضعف الإمكانيات لتوفير الاحتياجات الأساسية للعملية التعليمية، ومنها ما هو مرتبط بتطوير مهارات المعلم والمتعلم، ومنها ما هو مرتبط بدعم التكنولوجيا في المدارس، لذا كان لزاماً تحديد واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية حتى تؤدي التجربة بأفضل ثمارها، ومن هذا المنطلق كانت فكرة هذه الدراسة، وتسعى الباحثة في الدراسة الحالية لمعرفة وتحديد واقع استخدام معلمات الرياضيات لكائنات التعلم الرقمية بالمرحلة الثانوية كمرحلة مهمة في العملية التعليمية لها قدرتها في إعداد الأجيال القادمة التي تستخدم التكنولوجيا وتوظيفها.

لذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة

لكائنات التعلم الرقمية؟

من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما أهمية استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؟
2. ما درجة استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؟
3. ما معيقات استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة/ عدد مرات استخدام كائنات التعلم)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أهمية استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن.
2. التعرف على درجة استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن.
3. التعرف على معيقات استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن.
4. التعرف على واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة/ عدد مرات استخدام كائنات التعلم).

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير عدد مرات استخدام كائنات التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. قد تسهم نتائج الدراسة في تطوير معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لأداء مهامهن التدريسية بكفاءة وفعالية.
2. قد تساعد الدراسة الحالية في توفير معلومات للقائمين على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، حول أهم كائنات التعلم الرقمية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية.
3. إلقاء الضوء على الدور المحتمل والمتنامي لكائنات التعلم الرقمية في تطوير التعليم وكيفية التغلب على أبرز المعوقات التي تواجه استخدامها.
4. فتح المجال للعديد من الدراسات المستقبلية فيما يتعلق بطرائق الاستفادة من كائنات التعلم الرقمية وأثرها على نواتج التعلم المختلفة، في كافة المراحل التعليمية.
5. توجيه اهتمام معلمي الرياضيات إلى ضرورة اكتساب المعلومات والمهارات للتعامل مع توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم ومنها كائنات التعلم الرقمية.
6. إمكانية وضع نتائج الدراسة موضع التطبيق وتقديم الدعم لتدريب العديد من فئات المعلمين على إنتاج كائنات التعلم الرقمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحد المكاني: تم توزيع أداة الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظه جدة.

الحد البشري: عينة من معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تقديرات معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة لواقع استخدامهم لكائنات التعلم الرقمية (أهمية الاستخدام/ درجة الاستخدام/ معيقات الاستخدام).

الحد الزمني: تم توزيع أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023م.

مصطلحات الدراسة:

المرحلة الثانوية: تعرفها الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم المدرسي، يسبقها مرحلة التعليم الأساسي ويليهها مرحلة التعليم العالي.

كائنات التعلم الرقمية: تعرفها الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: مصادر تعلم رقمية متوفرة عبر الإنترنت يمكن إعادة استخدامها في مواقف تعليمية مختلفة غير التي تم إنتاجها من أجلها، وتأخذ أشكالاً عديدة مثل: النص والصورة والرسوم الثابتة والصوت ولقطات الفيديو.

الإطار النظري:

مفهوم كائنات التعلم الرقمية:

يعرفه معبد (2021، 97) كائنات التعلم بأنها: "موارد تعليمية رقمية صغيرة توجد بصورة أساسية في شكل نصوص، أو صور ورسوم، أو أصوات، أو فيديوهات، وبصورة مركبة في شكل محتوى متعدد، ويمكن استخدامها وإعادة استخدامها في مقررات أخرى". وتعريفها فخر وآخرون (2021، 411، 412) بأنها: "وحدة تعليمية رقمية مستقلة بذاتها يتم تصميمها أو إعادة استخدامها، لتقديم وتدعيم المحتوى التعليمي بالنصوص والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الثابتة والمتحركة ولقطات فيديو، حسب السياقات والمواقف التعليمية المختلفة".

كما عرفتها حسن (2020، 1606) بأنها: "مصادر تعلم رقمية يستخدمها الطلاب لتحقيق أهداف تعليمية محددة وتمثل وحدات صغيرة ذات معنى يتم جمعها وتخزينها في بيئة إلكترونية لتنظيم عرض الكائنات في صورة نص مكتوب وفيديو وصوت وصور ورسوم بيانية ومخططات تنظيمية وأفلام وثائقية وعروض تقديمية ويمكن إعادة استخدامها في مواقف تعليمية مختلفة". وعرفها أبو المعاطي وآخرون (2015، 171) بأنها: "مواد رقمية تتراوح بين قطعة من النص والصورة والصوت واللغة المسموعة والموسيقى والرسوم البيانية والرسوم المتحركة ولقطة الفيديو والخلفيات والصور الرقمية والحركة كأفلام الفلاش".

خصائص كائنات التعلم الرقمية:

هناك عدة خصائص لبناء وتوظيف كائنات التعلم في المواقف التعليمية حددها كل من حسن (2020، 1606)، وفخر وآخرون (2019، 413)، فيما يلي:

1. إعادة الاستخدام "Reusability": إمكانية استخدام كائنات التعلم في أكثر من محتوى لخدمة أهداف تعليمية متنوعة.
2. إمكانية الوصول "Accessibility": هي إمكانية وصول المستخدم للكائنات التعليمية والحصول عليها من أي موقع من خلال البيانات الوافية.
3. الاستقلالية "Self-containing": يمكن أن يعمل أي كائن تعليمي بشكل مستقل دون الحاجة إلى برمجيات تشغيل أو مواقع مساندة.
4. إمكانية النقل "Portability": تيسير نقل المحتوى المكون من عدد من كائنات التعلم من نظام مقررات إلى آخر دون الحاجة

- إلى تعديل المحتوى من خلال معايير لتسهيل نقل المحتوى بين أنظمة إدارة المحتوى المختلفة مثل معايير سكورم "SCORM".
5. التوافقية "Interoperability": إمكانية استخدام كائنات التعلم على كافة نظم التشغيل، بمعنى تكيف وملائمة كائنات التعلم مع بيئات التعلم المختلفة والتطورات التكنولوجية دون إعادة تصميمها وملاءمتها لاحتياجات كل متعلم.
6. قابلية المشاركة "Sharable": بمعنى ارتباط كائنات التعلم بأكثر من مقرر في نفس الوقت، ومن خلال نظم إدارة المحتوى دون الحاجة لإعادة استخدامه.

أهمية كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية:

هناك أهمية للكائنات التعليمية الرقمية قد تختلف سواء للمتعلم أو للمعلم، هذه الأهمية تتمثل فيما عدده معبد (2021، 107، 108)، وعزمي (2017، 330)، وويلي (Wiley, 2010)، فيما يلي:

1. المساعدة على اكتساب المهارات والمعارف الجديدة من خلال التعليم بالممارسة والخبرة.
2. تدعم كافة أنماط التعلم المختلفة سواء كان تعلماً قائماً على حل المشكلات، أو قائماً على الاكتشاف.
3. توفر أنواع متعددة من الوسائط وأساليب عرض المحتوى التي تتناسب مع احتياجات المتعلم.
4. إتاحة عمليات البحث التي تسمح للمعلم والمتعلم بإيجادها وإعادة استخدامها وتوظيفها.
5. توفر وقت وجهد المعلم في تطوير عناصر التعلم، وإتاحة تقديمها في أشكال متعددة.
6. البيانات الواصفة المصاحبة لعناصر التعلم تمكن المتعلم من سهولة اختيار العناصر التي تتناسب مع احتياجاته وأهدافه.
7. السماح للمعلم بدمج عناصر قديمة مع أخرى جديدة لبناء عنصر جديد لتلبية احتياجات المتعلمين.

أنواع كائنات التعلم الرقمية:

- يرى القحطاني (2020، 24)، وفخر وآخرون (2019، 415) أنه يمكن تقسيم كائنات التعلم الرقمية إلى:
1. كائنات تعلم ذات مسار: (Single - path Learning Objects) تكون فيها المعلومات منظمة بطريقة بسيطة لا تستدعي توجيهات مركزة حول التعامل مع كائن التعلم وكيفية التنقل بداخله.
 2. كائنات تعلم ذات نهاية مقترحة: (Open - ended Learning Objects) ويتطلب هذا النوع من الكائنات إرشادات مكثفة من مصمم الكائن أو المعلم حول كيفية التنقل بين أجزاء كائن التعلم ورجع ذلك لكثافة وتشعب المعلومات المطروحة في الكائن وطريقة عرضها.

عناصر كائنات التعلم الرقمية

يرى الريفي (2017) أن عناصر ومكونات أساسية لكائنات التعلم Basic Organization وهي كالتالي:

1. العنوان Title .
2. الزمن Time .
3. المقدمة Introduction .
4. الأهداف Objectives .
5. إرشادات Directions .
6. المحتوى Content .
7. الخلاصة Conclusion .
8. الاتصال Communication .

أدوات تشارك كائنات التعلم الرقمية

تُعرف مشاركة كائنات التعلم بأنها خدمة تسمح للمستخدم بنشر الكائن الرقمي - سواء كان ذلك الكائن في شكل صورة أو

صوت أو فيديو أو عرض تقديمي - وإتاحته عبر الويب ومشاركة المتعلمين في النقاش حول هذا الكائن والتفاعل معه والتعليق عليه وفي كثير من الأحيان أيضاً إنتاجه، وقد حدد إمبي (Embi, 2011, 146) أشكال مشاركة كائنات التعلم الرقمية فيما يلي:

1. **مشاركة الصور Photo Sharing**: وتعني السماح للمتعلّم بنشر الصور وإتاحتها عبر الويب لعدد متنوع من المتعلمين وإتاحة نوعاً من النقاش حول هذه الصور والتفاعل معها.

2. **مشاركة الفيديو Video Sharing**: وهي "خدمة تسمح للمتعلّم بنشر مقاطع الفيديو وإتاحتها عبر الويب ومشاركة المتعلمين في النقاش حول هذه المقاطع، والتعليق عليها" حيث يمكن لأي مستخدم/ متعلّم أن ينتج مقطع فيديو وينشره مباشرة ليشاهده آلاف المستخدمين.

3. **مشاركة العروض التقديمية Slide Sharing**: وتعني السماح للمتعلّم بإنتاج العروض التقديمية التعليمية الخاصة به وإتاحتها عبر الويب لعدد متنوع من المتعلمين وإتاحة نوعاً من النقاش حول هذه العروض والتفاعل معها وتشجيع متعلمين آخرين على نشر عروضهم المرتبطة بنفس موضوع المشاركة الأساسية.

4. **أدوات التذييل Annotation Tools**: وتعني التعليق النصي والمناقشات الالكترونية النصية حول المحتوى العلمي المقدم من خلال الكائنات الرقمية وتشمل (صور ثابتة، مقاطع فيديو، عروض تقديمية).

الدراسات السابقة التي تناولت كائنات التعلم الرقمية

حاولت دراسات عديدة التعرف على واقع ومتطلبات ودرجة استخدام كائنات التعلم الرقمية في عمليتي التعلم والتعليم، وكذلك تناولت المزايا التي تترى بها كائنات التعلم العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات:

دراسة الأكلي (2023) وهدفت إلى قياس درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة لكائنات التعلم الرقمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة والاستبانة كأداة الجمع البيانات، وتم تطبيق البحث على عينة من المجتمع الأصلي بلغ عددها (302) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة، ونتج عن تطبيق أداة الدراسة استخدام العينة لكائنات التعلم الرقمية بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4,11) مما يؤكد على اتجاه معلمات المرحلة الثانوية نحو توظيف المستحدثات التكنولوجية في البيئات التعليمية بشكل عام وكائنات التعلم الرقمية على وجه الخصوص، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد مرات الاستخدام.

دراسة شاويش (2022) وهدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لوحدات التعلم الرقمي في التعليم. ومعرفة مستوى وعي معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. ومعرفة أبرز المعوقات التي تواجه توظيف وحدات التعلم الرقمي في التعليم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. تم استخدام المنهج الوصفي. تكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بمراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بمحافظة القاهرة والإسكندرية، بمجمهورية مصر العربية. تكونت عينة البحث من (٧٨) من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. تم استخدام الاستبانة الإلكترونية كأداة لجمع بيانات البحث. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة البحث على درجة توظيف معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لوحدات التعلم الرقمي في التعليم. وأن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة البحث على مستوى وعي معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. كما أشارت نتائج البحث إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة البحث على أبرز المعوقات التي تواجه توظيف وحدات التعلم الرقمي في التعليم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

دراسة جوستولوبز وآخرون (Justo-Lopez at all, 2021) وهدفت إلى توفير معايير لتوحيد تطوير بيئات التعلم الافتراضية وتوحيد الجهود من خلال آليات التشغيل البيئي. وقد تم تقديم نموذج مرجعي لعمليات التشغيل البيئي في بيئات كائنات التعلم،

بما في ذلك نمط العملية ونموذج تقييم قدرة العملية، والذي سيكون بمثابة دليل نشاط يمكن للمؤسسات التعليمية اتباعه عند تنفيذ التعلم ببيئات الكائنات لجعلها قابلة لإعادة الاستخدام ومفيدة للمستخدمين الذين يتبادلونها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تحديد 115 نشاطاً للتشغيل البيني في الأبعاد الفنية والنحوية والدلالية والتنظيمية والتعليمية والثقافية، وصياغة نموذج تقييم لقدرة العمليات والتصرف فيها من خلال تطبيق ويب للتقييم الذاتي لمؤسسة التعليم العالي. تم إجراء التقييم الذاتي لـ 6 وفقاً للنموذج المطور، مما سمح بتوصيفها وفقاً لقدرةاتها على التشغيل البيني.

دراسة الرفاعي وآخرون (2020) وهدفت إلى بناء مقياس تقدير وصفي مخصص لتقييم جودة كائنات التعلم الرقمية القابلة لإعادة الاستخدام المنتجة من قبل طلاب تكنولوجيا التعليم، وتمثلت عينته في (135) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية التربية بجامعة دمياط. وتم التوصل إلى قائمة بالمستويات المعيارية لجودة كائنات التعلم الرقمية القابلة لإعادة الاستخدام تتضمن (6) معايير رئيسة يندرج منها (18) محكاً، وقد كشفت النتائج عن تمتع المقياس في صورته النهائية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. وقد تمثلت دلالات صدقه في: صدق المحكمين؛ وصلاحياتها لقياس مستوى جانب الأداء التي وضعت لقياسه، وكذلك في صدق الاتساق الداخلي، والصدق البنائي؛ كما وتمثلت دلالات ثباته في: ثبات تقديرات المقيمين؛ وثبات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاده، وللمقياس ككل.

دراسة المصعبي والجبر (2019) وهدفت إلى الكشف عن مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر العلوم للصف الأول المتوسط، إلى جانب التعرف على أكثر أنواع وحدات التعلم الرقمية تحقيقاً للمعايير، وتمثل مجتمع الدراسة وعينته في جميع وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية المدرجة في كتاب الطالب لعلوم الصف الأول المتوسط، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام بطاقة تحليل محتوى في ضوء ستة معايير لجودة وحدات التعلم الرقمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير جودة وحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط تحققت بتقدير قوي، كما أظهرت النتائج أن وحدات التعلم الرقمية من نوع "الدرس" كانت أكثر أنواع الوحدات تحقيقاً للمعايير، في حين كانت وحدات التعلم الرقمية من نوع "فيديو الرسوم المتحركة" أقل الوحدات تحقيقاً للمعايير.

دراسة عبد المقصود والرشيدي (2017) وهدفت إلى التعرف على واقع توظيف وحدات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي من وجهة نظر أمينات مصادر التعلم في مدينة الرياض، بالإضافة إلى التعرف على مدى وعيهن بأهمية وحدات التعلم الرقمية، بالإضافة التعرف على معوقات توظيف وحدات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي، وتحديد العلاقة بين مدى توظيف أمينات مصادر التعلم لوحدة التعلم الرقمية وبين مدى وعيهن بأهمية وحدات التعلم الرقمية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (100) أمينة مصادر تعلم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بالنسبة لمدى توظيف أمينات مصادر التعلم وحدات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي، جاء بدرجة متوسطة، واتضح أن أفراد عينة الدراسة لديهم درجة عالية من الوعي بأهمية وحدات التعلم الرقمية، كما اتفق أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات لتوظيف وحدات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

دراسة باساران (Basaran, 2016) وهدفت إلى مراجعة طرق صنع القرار المهمة ومتعددة المعايير في اختيار كائنات التعلم المناسبة. وقد ناقشت هذه الدراسة مجموعة متنوعة حديثة من أساليب الحوسبة اللينة المستخدمة في اختيار وتقييم كائنات التعلم الرقمية من خلال مناهج تحليل القرار متعددة المعايير المستخدمة؛ لاختيار المقاييس مثل الموضوعية الأساسية، وتشابه الدورة التدريبية، والموضوع الداخلي، والتشابه الأساسي والتشابه الشخصي مع المستخدم، وتشابه السياق والملاءمة الظرفية وللتقييم؛ طريقة التحجيم، باستخدام تشابه مثلث وشبه منحرف وقائم على المسافة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا مفر من استخدام تقنيات متعددة المعايير لاختيار الجودة أو تحسينها، حيث أنه نتيجة الزيادة في وفرة كائنات التعلم ستؤدي إلى زيادة الحاجة إلى تطبيق تقنيات الحوسبة الناعمة العملية لاسترداد كائنات التعلم عالية الجودة والقابلة لإعادة الاستخدام.

دراسة دانيال (Daniel, 2016) وهدفت إلى تحديد آلية اختيار كائنات التعلم المناسبة والشكل المناسب لعرضها على التلاميذ والطلاب جانباً هاماً من جوانب تنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي منهجاً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 50 مدرساً من مختلف البلدان الأوروبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن استخدام هذه الكائنات الرقمية بشكل متكرر للأهداف التعليمية دون أي قيود كبيرة، كما تحاول هذه الدراسة شرح إمكانيات استخدامها في التدريس. كما تصف صياغة وتطوير معايير متطلبات المناهج المتقاطعة والتطبيق الشامل عبر الحدود لكائنات التعلم الرقمية والمخرجات المنهجية ذات الصلة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومن هذه الدراسات دراسة الأكلي (2023)، ودراسة شاويش (2022)، ودراسة جوستولوبيز وآخرون (Justo-Lopez at all, 2021)، ودراسة الرفاعي وآخرون (2020)، ودراسة المصعبي والجبر (2019)، ودراسة عبد المقصود والرشيدي (2017). بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى في استخدامها للمنهج النوعي ومن هذه الدراسات دراسة باساران (Basaran, 2016)، ودراسة دانيال (Daniel, 2016).

كذلك اتفقت العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبيان كأداة للدراسة ومن هذه الدراسة دراسة الأكلي (2023)، ودراسة شاويش (2022)، ودراسة الرفاعي وآخرون (2020)، ودراسة عبد المقصود والرشيدي (2017). أما دراسة المصعبي والجبر (2019) فقد استخدمت بطاقة تحليل محتوى كأداة للدراسة. واتفقت دراسة الأكلي (2023)، ودراسة شاويش (2022)، ودراسة دانيال (Daniel, 2016)، مع الدراسة الحالية في اختيار عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات.

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة والتي اختارت عينتها من طلبة الجامعات مثل دراسة الرفاعي وآخرون (2020)، ودراسة المصعبي والجبر (2019) والتي اختارت عينتها من الدروس الرقمية في كتاب علوم الصف الأول المتوسط، وكذلك اختلفت مع دراسة عبد المقصود والرشيدي (2017) والتي اختارت عينتها من أمينات مصادر التعلم.

الطريقة والإجراءات:

1. منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لطبيعة موضوع الدراسة من حيث قدرته على الإسهام على جمع المعلومات اللازمة لدراسة الظاهرة بشكل موضوعي وعلمي، ومن ثم تحليل هذه المعلومات، وتفسيرها، بغرض التوصل إلى النتائج التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، والإجابة على تساؤلات الدراسة.

2. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات التابعات لإدارة تعليم جدة (بنات)، والبالغ عددهن (1998) معلمة رياضيات (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جدة، 2022)، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع المعلمات عن طريق تعميمها عليهن بواسطة الإيميلات الشخصية وحساباتهن الشخصية عبر برامج التواصل الاجتماعي فاستجابت منهن عدد (325) معلمة وهن عينة الدراسة الفعلية، وجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد مرات استخدام كائنات التعلم الرقمية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمات الرياضيات حسب المتغيرات

المتغيرات	مستويات	التكرارات	النسبة المئوية

المؤهل العلمي	بكالوريوس	258	79%
	ماجستير	56	17%
	دكتوراه	13	4%
	المجموع	325	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	7.8%
	من 5: 10 سنوات	28	8.6%
	من 10: 15 سنة	117	36%
	من 15: 20 سنة	88	27%
	أكثر من 20 سنة	67	20.6%
	المجموع	325	100%
عدد مرات استخدام كائنات التعلم	يومية	186	57.3%
	أسبوعيا	124	38.1%
	شهريا	15	4.6%
	المجموع	325	100%

3. أداة الدراسة:

بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة قامت الباحثة بإعداد استبانة لجمع البيانات من معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جدة (بنات) للتعرف على واقع استخدامهن لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؛ وتكونت الاستبانة من جزئين:

الجزء الأول: يتضمن بيانات شخصية حول المعلمات عينة الدراسة، وتضم أسئلة حول: (المؤهل العلمي/ سنوات الخدمة/ عدد مرات استخدام كائنات التعلم).

الجزء الثاني: ويتضمن (39) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كالتالي:

- **المحور الأول:** تضمن (13) فقرة تناولت أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية.
- **المحور الثاني:** تضمن (13) فقرة تناولت استخدامات كائنات التعلم الرقمية.
- **المحور الثالث:** تضمن (13) فقرة تناولت معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية.

وقد تم وضع خمس اختيارات مقابل كل فقرة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي كالتالي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً.

صدق الاستبانة:

تتصف الأداة بأنها صادقة إذا ثبتت قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة على النحو التالي:

- **الصدق الظاهري:** للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على مجموعة من الخبراء ممن لديهم خبرة كافية في تكنولوجيا التعليم وبلغ عددهم سبعة محكمين، لبيان رأيهم في وضوح الفقرات، ودقة صياغتها، ومدى شمولها، ومناسبة وارتباط الفقرات للمحور الذي تتبعه، وأي اقتراحات أو إضافات للفقرات أو للمحاور، وبعد الأخذ بمقترحات وملاحظات السادة المحكمين سواء بالحذف أو الإضافة، أو بالتعديلات، أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (39) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي (أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية، واستخدامات كائنات التعلم الرقمية، ومعوقات استخدام كائنات التعلم

(الرقمية).

- **صدق المحتوى:** استمدت الاستبانة صدق محتواها من خلال الإجراءات التي تمت في بنائها، بحيث أنها تقيس ما صممت لأجله، وذلك بتغطيتها لمحاور الاستبانة الثلاث.
- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة ميدانياً على عينة استطلاعية قوامها (20) معلمة من مجتمع الدراسة وغير مشمولات بعينة الدراسة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation) بين كل محور من محاور أداة الدراسة والمحاور الأخرى، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، وبين كل محور والدرجة الكلية

المحور	أهمية كائنات التعلم الرقمية	استخدام كائنات التعلم الرقمية	معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية	الدرجة الكلية
أهمية كائنات التعلم الرقمية	1	**0.875	**0.835	**0.855
استخدام كائنات التعلم الرقمية	**0.875	1	**0.784	**0.811
معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية	**0.835	**0.784	1	**0.816
الدرجة الكلية	**0.855	**0.811	**0.816	1

* * دالة عند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين كل محور والآخر دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، ويلاحظ كذلك وجود دلالة احصائية بين كل محور على حدة والدرجة الكلية للاستبيان عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وبذلك يمكن اعتبار أن الاستبانة صادقة، الأمر الذي يبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة، ويزيد الثقة بالباحثة بها.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بطريقتين:

- **الطريقة الأولى: التجزئة النصفية:** قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال برنامج SPSS، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط لسبيرمان براون قدره (0.874) وهو معامل مرتفع لثبات الاستبانة.
- **الطريقة الثانية: معامل ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة باستخدام نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها وقوامها (20) معلمة من مجتمع الدراسة وغير مشمولات بعينة الدراسة، لحساب الثبات الكلي للاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات مقداره (0.89)، بينما بلغ معامل الثبات وفق معامل التجزئة النصفية (سبيرمان براون) (0.86)، وهو معامل ثبات مرتفع واعتبرته الباحثة كافياً لأغراض هذه الدراسة.

جدول (3)

حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان براون)

أهمية كائنات التعلم الرقمية	13	0.862	0.844
استخدام كائنات التعلم الرقمية	13	0.857	0.865
معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية	13	0.874	0.873
الثبات العام للاستبيان	39 فقرة	0.89	0.86

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

- تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة للإجابة عليها في شهر ربيع أول من العام 1445هـ، ونظراً لرغبة الباحثة في الخروج بنتائج تخدم موضوع الدراسة قدر المستطاع، فقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً على جميع معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

- قامت الباحثة بجمع استجابات المعلمات الالكترونية ثم قامت الباحثة بتفريغها لإجراء التحليلات اللازمة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإدخال البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك من خلال الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات النسبية لواقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية، وتم ترتيب فقرات الاستبانة بحسب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً، حيث تم اعتماد خمسة مستويات للتقدير التحليلي لفقرات الاستبانة، وقد اعتمدت الباحثة المقياس التالي للحكم على واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية:

- أقل من 36% يمثل واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية بدرجة منخفضة جداً، أي ما يمثل المتوسط الحسابي الذي أقل من أو يساوي 1.8 منخفضة جداً.
- من 36% إلى 52% يمثل واقع استخدام واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية بدرجة منخفضة، أي ما يعادل أكبر من 1.8 إلى 2.6 منخفضة.
- أكثر من 52% إلى 68% يمثل واقع استخدام واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية بدرجة متوسطة، أي ما يعادل أكبر من 2.6 إلى 3.4 متوسطة.
- أكثر من 68% إلى 84% يمثل واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية بدرجة كبيرة، أي ما يعادل أكبر من 3.4 إلى 4.2 كبيرة.
- أكثر من 84% إلى 100% يمثل واقع استخدام المعلمات لكائنات التعلم الرقمية بدرجة كبيرة جداً، أي ما يعادل أكبر من 4.2 إلى 5 كبيرة جداً.

وللإجابة عن السؤال الرابع، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتغيرات الدراسة، لقياس دلالة الفروق، وتم تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.05. كأساس لاستنتاج وجود أو عدم وجود دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: وينص على: ما أهمية استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة، وكانت كالتالي:

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لواقع استخدام كائنات التعلم الرقمية ضمن محور أهمية استخدامها

الرقم في الأداة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
2	تضفي كائنات التعلم الرقمية نوع من الحيوية والجاذبية على عرضي للمادة التعليمية.	4.02	0.888	1
8	إمكانية تخزين كائنات التعلم الرقمية بشكل أصغر حجماً وأسهل حملاً من الكتب التقليدية.	3.91	1.097	2
13	تسهل كائنات التعلم الرقمية على إنجاز الأعمال بأقل وقت وجهد ممكن.	3.86	0.904	3
11	استخدام كائنات التعلم الرقمية سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية.	3.83	1.014	4
7	تساهم كائنات التعلم الرقمية في تنمية المهارات البحثية لدى الطلبة.	3.82	0.903	5
1	استخدام كائنات التعلم الرقمية سيزيد من دافعيتي لتقديم أفضل ما لدي من أفكار تعليمية.	3.80	0.961	6
10	أفضل التدريس بكائنات التعلم الرقمية عن الحاسوب لأنها متاح في كل وقت وكل مكان.	3.78	1.004	7
12	استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم سيخلق مواقف تعليمية جديدة داخل القاعة الدراسية.	3.77	1.035	8
5	تساهم كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.	3.75	0.997	9
9	تساهم كائنات التعلم الرقمية في تغيير دور الطالب من متلق للمعرفة إلى باحث عن المعرفة.	3.74	0.981	10
3	تقلل كائنات التعلم الرقمية من الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم.	3.67	1.058	11
6	تساعد كائنات التعلم الرقمية على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.58	1.062	12
4	تشجع كائنات التعلم الرقمية الطلبة على التعاون من خلال تفعيل التعلم التشاركي والتعلم النشط.	3.48	1.087	13
1	المتوسط العام للمحور	3.76	0.755	1

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن استجابات معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة حول محور أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم جاءت بدرجة (كبيرة)، وبلغ المتوسط العام للمحور (3.76)، وانحراف معياري (0.755)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور ما بين (4.02 - 3.48)، بينما تراوح الانحراف المعياري لفقرات هذا المحور ما بين (0.888 - 1.087)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة جيدة وتدل على إدراك المعلمات توظيف كائنات التعلم الرقمية في التعليم من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة وتطوير المحتوى العلمي للمادة الدراسية وكذلك الممارسات التعليمية والبيئة التعليمية التي تحاطب مهارات المستقبل.

وقد حصلت الفقرة (2) المتعلقة بـ (تضفي كائنات التعلم الرقمية نوع من الحيوية والجاذبية على عرضي للمادة التعليمية) على المرتبة الأولى وحصلت على متوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري بلغ (0.888) ويعزو الباحث ذلك إلى وعي المعلمات وقناعتهم

بأهمية كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير لما لها من أثر إيجابي على طلابهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عبد المقصود والرشيدي (2017) حيث اتضح أن أفراد عينة الدراسة لديهم درجة عالية من الوعي بأهمية كائنات التعلم الرقمية.

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شاويش (2022) من أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على مستوى وعي المعلمين باستخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: وينص على: ما درجة استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة، وكانت كالتالي:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لواقع استخدام كائنات التعلم الرقمية ضمن محور درجة الاستخدام

الرقم في الأداة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
4	استخدم تطبيق YouTube في عرض مقاطع الفيديو المتخصصة والاشتراك بالقنوات التعليمية.	3.93	1.062	1
2	أقوم بتحميل العديد من ملفات كائنات التعلم الرقمية على جهازي الذكي.	3.86	1.065	2
5	استخدم تطبيقات Microsoft office في كتابة وقراءة الملفات النصية الالكترونية المتعلقة بمادتي الدراسية.	3.75	1.096	3
1	أرسل واستقبل كائنات التعلم الرقمية مع زملائي وطالباتي بأشكالها المتنوعة: نصية، مصورة، صوتية، فيديو.	3.67	1.043	4
11	استخدم كائنات التعلم الرقمية في جذب انتباه طالباتي في بداية الدرس.	3.58	1.242	5
12	أعيد استخدام كائنات التعلم الرقمية في مواقف تعليمية جديدة.	3.54	1.195	6
3	استخدم تطبيق google drive في رفع ملفات كائنات التعلم الرقمية ومشاركتها مع زملائي وطالباتي.	3.52	1.241	7
6	استخدم تطبيق Acrobat في تصفح الملفات النصية الالكترونية المتعلقة بمادتي الدراسية.	3.51	1.164	8
9	استخدم تطبيقات تحرير الصور Photo Editor لإنتاج الصور التعليمية ومشاركتها مع زملائي وطالباتي.	3.50	1.078	9
7	استخدم الألعاب الالكترونية التعليمية Games، لمساعدتي في تنمية التحصيل والمهارات العقلية.	3.47	1.175	10
13	استخدم كائنات التعلم الرقمية في تقويم طالباتي.	3.44	1.184	11
8	استخدم تطبيقات تحرير الصوت Voice Editor لإنتاج وتسجيل مقاطع صوتية تعليمية ومشاركتها مع زملائي وطالباتي.	3.39	1.218	12
10	استخدم تطبيقات تحرير الفيديو Video Editor لإنتاج مقاطع فيديو تعليمية ونشرها	3.36	1.253	13

على تطبيقات التواصل.			
2	0.765	3.75	المتوسط العام للمحور

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن استجابات المعلمات حول محور استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم جاءت بدرجة (كبيرة)، وبلغ المتوسط العام للمحور (3.75)، وبانحراف معياري بلغ (0.765)، وجاءت غالبية فقرات هذا المحور بدرجة (كبيرة)، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.36-3.93)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تدل على حرص المعلمات على مواكبة التطور من خلال استبدال العديد من الوسائل التعليمية التقليدية بتوظيف كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية، وكذلك محاولة المؤسسات التعليمية مواكبة التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي.

وقد حصلت الفقرة (4) المتعلقة بـ (استخدم تطبيق YouTube في عرض مقاطع الفيديو المتخصصة والاشتراك بالقنوات التعليمية) على المرتبة الأولى وحصلت على تقدير بدرجة (كبيرة جداً)، بمتوسط حسابي (3.93) وبانحراف معياري (1.062)، وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة استخدام تطبيق يوتيوب في الحياة بشكل عام وسهولة استخدام من قبل الجميع، بينما حصلت الفقرة (10) المتعلقة بـ (استخدم تطبيقات تحرير الفيديو Video Editor لإنتاج مقاطع فيديو تعليمية ونشرها على تطبيقات التواصل) على المرتبة الأخيرة وحصلت على تقدير بدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (3.36) وبانحراف معياري (1.253)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هكذا تطبيقات بحاجة إلى التدريب والتعامل المستمر معها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المصعبي والحجر (2019) من أن كائنات التعلم الرقمية من نوع "فيديو الرسوم المتحركة" كانت أقل الكائنات تحقيقاً لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شاويش (2022) وتوصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة البحث على درجة توظيف المعلمين لكائنات التعلم الرقمي في التعليم. وكذلك تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد المقصود والرشيدي (2017) من أن توظيف أمينات مصادر التعلم كائنات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي، جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: وينص على: ما معوقات استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة لكائنات التعلم الرقمية من وجهة نظرهن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لتقديرات عينة الدراسة، وكانت كالتالي:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والنسبية والرتبة لواقع استخدام كائنات التعلم الرقمية ضمن محور معوقات الاستخدام

الرقم في الأداة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
2	يحتاج الطلبة إلى تدريب على كيفية استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعلم بإتقان وفاعلية.	4.03	0.879	1
8	توفر العديد من كائنات التعلم الرقمية باللغة الانجليزية يعيق استخدامي لها في التعليم.	3.94	1.088	2
6	كبر حجم ملفات كائنات التعلم الرقمية ومحدودية سعة تخزين على الأجهزة يحول دون توظيفها في التعليم.	3.87	0.901	3
11	لا يوجد حوافر مادية أو معنوية لمن يستخدم كائنات التعلم الرقمية في التعليم.	3.86	1.014	4

12	قد يؤدي استخدامي لكائنات التعلم الرقمية في التعليم إلى انشغالي بملفات أخرى لا علاقة لها بالتعليم.	3.84	0.908	5
4	عدم تناسب كائنات التعلم الرقمية المتوفرة مع خصائص الفئة المستهدفة بالمرحلة الثانوية.	3.82	0.953	6
3	عدم مقدرتي على المتابعة المستمرة لأحدث عناصر كائنات التعلم الرقمية.	3.77	1.007	7
1	ضعف كفاءة تحميل ملفات كائنات التعلم الرقمية عند ضعف شبكة الانترنت.	3.56	1.024	8
10	لا أمتلك الوقت الكافي لاستخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم.	3.45	1.028	9
13	ندرة الدورات التدريبية لكيفية إنتاج وتوظيف كائنات التعلم الرقمية في التعليم.	3.44	1.988	10
7	ضعف السرية وإمكانية اختراق المستودعات الرقمية التي تتضمن كائنات التعلم الرقمية.	3.38	1.062	11
5	كائنات التعلم الرقمية المتوفرة غير مناسبة لطرق التدريس الحالية المستخدمة بالمدارس.	3.36	1.059	12
9	لا أمتلك الخبرة الكافية في استخدام كائنات التعلم الرقمية.	3.21	1.088	13
3	المتوسط العام للمحور	3.73	0.746	3

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن استجابات المعلمات حول محور معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم جاءت بشكل عام بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.73) وبانحراف معياري بلغ (0.746)، وجاءت غالبية فقرات هذا المحور بدرجة (كبيرة)، حيث تراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.21 - 4.03)، وبانحراف معياري بلغ (0.879 - 1.088)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تدل على وعي المعلمات بالمعوقات والتحديات التي تواجه استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعليم، وأن عدم توافر كافة الخدمات التقنية، قد يؤدي إلى صعوبة تفعيل تلك الكائنات، مما يؤثر سلباً على تفاعل المعلمات مع طالباتهن.

وقد حصلت الفقرة (2) المتعلقة بـ (بحاجة الطلبة إلى تدريب على كيفية استخدام كائنات التعلم الرقمية في التعلم بإتقان وفاعلية) على المرتبة الأولى وحصلت على تقدير بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.879)، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود الخبرة الكافية لدى الطالبات على كيفية توظيف كائنات التعلم الرقمية وذلك نتيجة انشغالهم بالعديد من الكائنات الرقمية غير التعليمية والمتوفرة بكثرة عبر شبكة الانترنت مما يؤدي لتشتت اذهانهم، بينما حصلت الفقرة (9) المتعلقة بـ (لا أمتلك الخبرة الكافية في استخدام كائنات التعلم الرقمية) على المرتبة الأخيرة وحصلت على تقدير بدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (3.21) وبانحراف معياري (1.088)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن جميع المعلمات أصبح بالفعل لديهن الخبرة الكافية في استخدام تلك الكائنات نتيجة الاستخدام المتكرر لها يوميًا وكذلك نتيجة تداولها ومشاركتها في معظم الأوقات عبر تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد المقصود والرشيدي (2017) حيث أكد أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات لتوظيف كائنات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي.

بينما تختلف النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة شاويش (2022) حيث أشارت نتائج البحث إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة البحث على أبرز المعوقات التي تواجه توظيف كائنات التعلم الرقمية في التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: وينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة/ عدد مرات استخدام كائنات التعلم)؟ وللإجابة عن السؤال السابق تم اختبار صحة فرضيات الدراسة، كما يلي:

الفرض الأول ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي"، وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للكشف عن أثر متغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما بجدول (7):

جدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى

متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهمية كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	2.768	4	0.687	1.548	0.215
	داخل المجموعات	138.75	321	0.430		
	المجموع	141.518	325	-		
درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	1.413	4	0.331	0.396	0.814
	داخل المجموعات	257.395	321	0.835		
	المجموع	258.808	325	-		
معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	1.288	4	0.346	0.985	0.372
	داخل المجموعات	107.151	321	0.352		
	المجموع	108.439	325	-		
المتوسط العام	بين المجموعات	2.423	4	0.605	1.778	0.167
	داخل المجموعات	109.64	321	0.339		
	المجموع	112.063	325	-		

يتضح من جدول (7) أن نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع محاور الاستبيان والمتوسط العام، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن جميع معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم فإنهم يتعاملون مع نظام إداري واحد (المدرسة والإدارة التعليمية التي يتبعونها) بتنظيماتها وتعليماتها الإدارية، كما أن الغالبية من معلمات الرياضيات عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم قد تلقين بالإدارات التعليمية التي يتبعونها تدريبات عملية على استخدام المستحدثات التكنولوجية، الأمر الذي يجعل هناك اتفاق في آرائهم نحو درجة استخدامهم لكائنات التعلم الرقمية.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الأكلبي (2023) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرض الثاني ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظه جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة"، وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للكشف عن أثر متغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما بجدول (8):

الجدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهمية كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	2.686	4	0.677		
	داخل المجموعات	137.75	321	0.420	1.557	0.224
	المجموع	140.436	325	-		
درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	1.322	4	0.321		
	داخل المجموعات	268.378	321	0.735	0.386	0.824
	المجموع	269.7	325	-		
معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	1.378	4	0.344		
	داخل المجموعات	108.158	321	0.353	0.975	0.365
	المجموع	109.536	325	-		
المتوسط العام	بين المجموعات	2.431	4	0.604		
	داخل المجموعات	107.64	321	0.342	1.781	0.164
	المجموع	110.071	325	-		

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع محاور الاستبيان والمتوسط العام، وقد يعود ذلك إلى وعي وإدراك أفراد عينة الدراسة بأهمية كائنات التعلم الرقمية بغض النظر عن تأثير عدد سنوات خدمتهم على استجاباتهم، وكذلك نتيجة لتشابه ظروف عينة الدراسة بالمدارس المختلفة سواء كانت من الناحية العلمية والاجتماعية والمعيشية، مما يقلل ظهور الاختلافات بين المعلمات.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد المقصود والرشيدي (2017) والتي أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الفرض الثالث ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير عدد مرات استخدام كائنات التعلم"، وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للكشف عن أثر متغير عدد مرات استخدام كائنات التعلم، وكانت النتائج كما بجدول (9):

الجدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة لكائنات التعلم الرقمية تعزى إلى متغير عدد مرات استخدام كائنات التعلم

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهمية كائنات التعلم الرقمية	بين المجموعات	3.581	4	0.472	1.672	0.334
	داخل المجموعات					

0.630	321	126.55	داخل المجموعات			
-	325	130.131	المجموع			
0.551	4	2.312	بين المجموعات			
0.726	0.426	0.636	321	273.374	داخل المجموعات	درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية
-	325	275.686	المجموع			
0.424	4	1.267	بين المجموعات			
0.454	0.864	0.553	321	107.247	داخل المجموعات	معوقات استخدام كائنات التعلم الرقمية
-	325	108.514	المجموع			
0.503	4	1.542	بين المجموعات			
0.275	1.672	0.431	321	108.73	داخل المجموعات	المتوسط العام
-	325	110.272	المجموع			

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن نتائج تحليل التباين الأحادي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد مرات استخدام كائنات التعلم، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كائنات التعلم أصبحت في متناول جميع المعلمات داخل المدرسة وخارجها وكذلك حصول أغلبهن إن لم يكن جميعهن على دورات تدريبية في كيفية انتاجها والتعامل معها، فأصبح استخدامهن لتلك الكائنات أمر واقعي؛ وذلك ما قلل ظهور اختلافات في استجابات المعلمات تعزى إلى عدد مرات الاستخدام.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الأكلي (2023) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات تعزى لمتغير عدد مرات الاستخدام. وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة دانيال (Daniel, 2016) من أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لعدد مرات استخدام هذه الكائنات الرقمية.

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن استخلاص بعض التوصيات والمقترحات مثل:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمات الرياضيات في تصميم وتطوير كائنات التعلم الرقمية.
2. عقد ورش العمل والندوات حول أهمية كائنات التعلم الرقمية والاستفادة من آراء الخبراء في هذا المجال.
3. الاستفادة من تجارب الدول في مجال استخدام كائنات التعلم الرقمية في تطوير العملية التعليمية.
4. تقديم الحوافز المادية والمعنوية التي تسهم في زيادة مستوى دافعية المعلمات لاستخدام كائنات التعلم الرقمية.
5. قياس اتجاهات معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام كائنات التعلم الرقمية في تعليم الرياضيات.
6. تصميم إستراتيجيات تعليمية لتنمية مهارات استخدام كائنات التعلم الرقمية لدى معلمات الرياضيات بما يتوافق مع المستحدثات التكنولوجية.
7. بحوث شبيهة بالدراسة الحالية في مجالات دراسية أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أبو المعاطي، محمد أبو المعاطي عبد العزيز؛ حسن، بدران عبد الحميد؛ الشرقاوي، جمال مصطفى عبد الرحمن؛ وبدوي، منال شوقي (2015). تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 64، 165 - 202.
2. الأحمرى، ريمة راشد أحمد (2015). استخدام كائنات التعلم في تدريس اللغة الإنجليزية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 167، 121 - 167.
3. حسن، حنان عبد السلام عمر (2020). برنامج في الكفايات التكنولوجية قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات إنتاجها واستخدامها في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الدبلوم العام. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، 77، 1589 - 1630.
4. الرفاعي، السيد محمد صفاء محمود، والحصري، أحمد كامل مصطفى، وعوض، أماني محمد عبد العزيز (2020). تطوير مقياس تقدير وصفي لتقييم جودة كائنات التعلم الرقمية القابلة لإعادة الاستخدام المنتجة من قبل طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بدمياط*، 75، 107 - 246.
5. الرفي، محمد اسحاق (2017). *العناصر التعليمية، الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب متاحة على* <http://www.wata.cc/forums/showthread.php?t=43599>
6. شاويش، جيهان السيد علي إبراهيم (2022). تصورات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حول توظيف وحدات التعلم الرقمي في التعليم. *العلوم التربوية*، 30(2)، 1 - 36.
7. عبد المقصود، ناهد فهمي، والرشيدي، بدرية بنت ناصر. (2017). واقع توظيف وحدات التعلم الرقمية في تطوير المحتوى الرقمي من وجهة نظر أمينات مصادر التعلم. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، 5(3)، 207 - 222.
8. عزمي، نبيل جاد (2017). *بيئات التعلم التفاعلية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
9. فخر، سلوى حمدي أمين عبد الوهاب وعبد الجواد، محمود حافظ أحمد ويوسف، أحمد محمد فهمي وخميس، محمد عطية (2019). أثر التغذية الراجعة التفسيرية داخل كائنات التعلم الرقمية على تنمية الجانب المعرفي وبعض مهارات التفكير التخلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم - كلية التربية*، 11(5)، 399 - 457.
10. القحطاني، شائع سعود (2020). برنامج مقترح قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات التفكير البصري في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 9(3)، 18 - 32.
11. محمود، أحمد محمود أحمد (2018). فاعلية توظيف كائنات التعلم المتاحة ضمن المستودعات الرقمية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التنوير التكنولوجي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا*، 35، 69 - 143.
12. المصعبي، زهره عبد الرب، والجبر، جبر بن محمد بن داود (2019). تحليل محتوى الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط في ضوء معايير جودة وحدات التعلم الرقمية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 3، 125 - 146.
13. معبد، متولي صابر خلاف (2021). أثر توظيف الصف المقلوب عبر تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية الانخراط التعليمي ومهارات تصميم كائنات التعلم الرقمية بالمقررات الهندسية لطلاب كلية التكنولوجيا والتعليم. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية: جامعة قناة السويس - كلية التربية بالإسماعيلية*، 49، 87 - 144.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Basaran. S. (2016). *Multi-Criteria Decision Analysis Approaches for Selecting and Evaluating Digital Learning Objects*. 12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing, ICAFS. 2016, 29-30 August 2016, Vienna, Austria. Procedia Computer

- Science 102. pp 251 – 258.
2. Daniel. T. (2016). Use of Digital Learning Objects Across Borders: Research on Travel Well Criteria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, pp 1209 – 1213.
 3. Embi, m. (2011). *Web 2.0 Tools in Education: A quick Guide*, University Kebangsaan, Malaysia.
 4. Justo-Lopez. A., Lopez-Morteo. G, Flores-Ríos. B, García. L. C. (2021). Process pattern and process capability evaluation model for interoperability in learning object environments. *Array*, 10, pp 100–159.
 5. Wiley, D. A. (2010). *Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, A Metaphor, And A Taxonomy*. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects* (pp. 1-35). Retrieved 12/9/2023, From [Http://Www.Reusability.Org/Read/Chapters/Wiley.Doc](http://Www.Reusability.Org/Read/Chapters/Wiley.Doc)

بحث رقم 32

درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير أثناء تفعيل التعليم عن بعد

من وجهة نظر القيادات أنفسهم في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

THE DEGREE OF APPLICATION OF CHANGE MANAGEMENT SKILLS BY SCHOOL LEADERS IN THE KINGDOM OF BAHRAIN WHILE ACTIVATING ONLINE EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF THE LEADERS THEMSELVES

استاذ مشارك دكتور / أيمن عايد محمد ممدوح

أ/ فاطمة السيد حسن الهاشمي

الأستاذ المشارك بكلية التربية

باحثة دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتور / شمس العالم كبير السعيد

الأستاذ المساعد بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تحديد درجة تطبيق القيادات المدرسية الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات إدارة التغيير أثناء تفعيل التعليم عن بعد من وجهة نظر القيادات أنفسهم، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد استبانة كأداة للدراسة، وقد تم التأكد من اتصافها بدرجة مقبولة من الصدق والثبات بالطرق الإحصائية المناسبة، كما تم تطبيقها على عينة قوامها 62 مدير ومديرة للمرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائياً من المجتمع الأصلي للدراسة في المحافظات الأربع بمملكة البحرين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذا البحث. أظهرت النتائج بأن متوسط درجة تطبيق قادة المدارس الابتدائية بمملكة البحرين لمهارات إدارة التغيير في عملية التعليم عن بعد (مرتفع جداً)، وبأهمية نسبية عالية جداً في جميع محاور أداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: إدارة التغيير، التعليم عن بعد، قادة المدارس الابتدائية.

Abstract

The aim of this research is to determine the degree of application of change management skills by primary school leaders in the Kingdom of Bahrain while activating online education from the point of view of the leaders themselves, and to achieve this goal, the researchers prepared the research tool which was a questionnaire. The research tool has been subjected to scientific standards and was confirmed and characterized by an acceptable degree of validity and reliability with the appropriate statistical methods. The questionnaire was applied to a sample of (62) leaders of primary school who were randomly selected from the original community of the study in the four governorates of the Kingdom of Bahrain . The researchers used the descriptive approach in this research. The results showed that the average degree of application of primary schools' leaders in the Kingdom of Bahrain for change management skills in the online education process (very high), and with a very high relative importance in all axes of the research tool.

Keywords: Change management , online education , primary school leaders.

المقدمة:

التغيير هو عملية تعديل الوضع التنظيمي القائم، وهو العملية المنهجية التي تلجأ إليها المنظمات لمعالجة المشكلات التي تواجهها بما فيها المؤسسات التربوية، وإدارة التغيير تعني اتباع أفضل الطرق والاستراتيجيات والأساليب الحديثة لإحداث التغيير المرغوب فيه من أجل خدمة الأهداف المرجوة، وتحمل المسؤوليات والتبعات التي تفرضها أبعاد التغيير لمسيرة الحاضر وبخاصة في ظل ظروف انتشار جائحة كورونا، ومن هنا يبرز دور القائد التربوي ومدى قدرته على إدارة التغيير أثناء تفعيل عملية التعليم عن بعد، ففي مثل هذه الظروف يستلزم التغيير قادة تغيير أكفاء ليثبتوا جدارتهم ومواقفهم الإيجابية وأعمالهم الناجعة في قيادة مؤسساتهم التربوية، وأن يكونوا ملمين بأدبيات التغيير وخطواته وتطبيقه بطرق مدروسة ومخطط لها من أجل تحقيق نتائج أفضل.

مشكلة البحث:

بعد اجتياح الجائحة العالمية كورونا جميع البلدان وبصورة مفاجئة، أصبح هناك مشكلة في كيفية إدارة التغيير من قبل مديري ومديرات المدارس لتطبيق التعليم عن بعد بصورة علمية ومخطط لها لضمان جودة التعليم المقدم، ولتحقيق الأهداف المرجوة والوصول في نهاية المطاف إلى زيادة مخرجات التعلم، وإحساسا بأهمية تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير أثناء تفعيل التعليم عن بعد، ارتأى الباحثان الكشف عن ذلك من خلال إجراء هذا البحث والإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما المهارات الأساسية للقائد التربوي أثناء إدارة التعليم عن بعد؟
- ما درجة تطبيق القيادات المدرسية الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات إدارة التغيير لتفعيل التعليم عن بعد من وجهة نظر القيادات أنفسهم؟
- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:-

- التعرف على المهارات الأساسية للقائد التربوي أثناء إدارة التعليم عن بعد؟
- تحديد درجة تطبيق القيادات المدرسية الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات إدارة التغيير لتفعيل التعليم عن بعد من وجهة نظر القيادات أنفسهم؟
- أهمية البحث:

- تزويد الميدان التربوي من تربويين ومشرفين وواضعي المناهج والباحثين بموضوع متكامل، حيث يقدم البحث إطارا نظريا شاملا وأدبيات متعلقة بمهارات إدارة التغيير لتفعيل التعليم عن بعد.
- الإفادة من نتائج البحث في تطوير العمل الإداري والمهارات الإدارية للقادة التربويين.
- قد يكون البحث إضافة جديدة للمكتبة العربية، نظرا لإعداده في ظل أزمة جائحة كوفيد19، وحدثة الموضوع المتمثل في تطبيق عملية التعليم عن بعد على أساس علمي مدروس بعيدا عن العشوائية.

مصطلحات البحث:

يعرف الحشاش (2019) التعليم عن بعد بأنها: عملية تربوية تتم فيها كل أو أغلب عمليات التدريس من معلم لا يجمعه مع تلاميذه محيط اتصالي واحد، وتتم الاتصالات بينهم عبر وسيط إلكتروني (الحشاش، 2019)

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحثان التعليم عن بعد بأنه: التعليم الذي يتم خارج حدود المدرسة، وتستخدم فيه التقنيات و وسائل الاتصال الحديثة لتبادل الخبرات والمعلومات بين المعلم والتلميذ.

- القيادات المدرسية: تتمثل القيادات المدرسية بحسب (الحري، 2007) " بالأشخاص الذين يتولون قيادة وإدارة المدارس،

ويكونون في رأس الهرم التنظيمي المدرسي".

- التعريف الإجرائي:

يعرف الباحثان القيادات المدرسية بأنها: القيادات العليا في المدرسة والمتمثلة في المديرين والمديرات.

- إدارة التغيير: الانتقال بالمنظمة من وضعها الحالي إلى وضع آخر مختلف و مرغوب به خلال فترة انتقالية معينة. (السكرانة،

2010)

- التعريف الإجرائي:

يعرف الباحثان إدارة التغيير كالتالي: هي الإجراءات والمهارات المستخدمة من قبل القيادات لنقل المؤسسة التربوية من وضعها

الحالي إلى الوضع المرتقب.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهدف إلى توفير البيانات والحقائق عن مشكلة البحث لتفسيرها ومناقشتها، والوقوف على

دلالاتها. وتم إدخال وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة وتفسيرها.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على ما يلي:

-الحدود الموضوعية: سوف يقتصر البحث على موضوع درجة تطبيق القيادات المدرسية الابتدائية لمهارات إدارة التغيير في التعليم

عن بعد من وجهة نظر القيادات أنفسهم.

-الحدود المكانية: اقتصر البحث على المدارس الابتدائية في محافظات مملكة البحرين الأربع.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021 /2022م.

-الحدود البشرية: وتتمثل في قيادات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

• مفهوم إدارة التغيير:-

من وجهة نظر حجي (2005) إن إدارة التغيير: هي جرأة الإدارة لتواجه الأوضاع الجديدة وتعيد ترتيب الأمور بهدف الاستفادة

من التغيير الإيجابي والتقليل من عوامل التغيير السلبي. (حجي، 2005).

• أهداف إدارة التغيير:

تهدف إدارة التغيير إلى تحقيق العديد من الأهداف وقد ذكرتها الحريري وعبد الحميد (2017) كالتالي:

1- زيادة قدرة المنظمة على التعامل مع البيئة المحيطة والتكيف معها وتحسين قدرتها على الاستمرار والنمو.

2- خلق التغيير الإيجابي الملئ بالقيم العلمية والإدارية والأخلاقية والروحية لتحسين المخرجات.

3- تمكين المديرين من اتباع أسلوب الإدارة بالأهداف ونبد الأساليب الإدارية التقليدية.

4- الارتقاء بمستوى أداء المنظمة لكي تتسق مع متطلبات الجودة الشاملة. (الحريري وعبد الحميد، 2017)

• مراحل التغيير:

هناك أربعة مراحل على المدير أن يتصرف بموجبها وهي كما يذكرها هيث (2011):

1- الإنكار: على الرغم من أن المرؤوس يعلم بأن التغيير سيحصل بالفعل، إلا أنه يحاول أن يتصرف وكأنه لم يحدث، فهو لا

يعترف بوجود التغيير على أرض الواقع.

2- المقاومة: أثناء التغيير يشعر الموظف بالتوتر حول وضعه، وحول أمنه، فهو يتمرد على الوضع الجديد ويقاوم بكل ما أوتي من قوة.

3- الاستكشاف: هنا عندما يقبل الموظف التغيير ويشعر أنه أمر لا بد منه، يبدأ بالأخذ في الاعتبار وضعه في التنظيم الجديد، فهو ليس بالضرورة يرحب بالتغيير، لكنه يتقبله.

4- الالتزام: هنا يبدأ الموظف بالعمل بفاعلية في الموقف الجديد، ويشعر من أن دافعيته للعمل عادت كما هي، ويتقبل الوضع المستحدث. (هيث، 2011)

• نظريات ونماذج إدارة التغيير :

نظرا لأهمية إدارة التغيير في التعامل مع التطورات والتجديدات المتلاحقة، فقد طرحت العديد من النظريات والنماذج الخاصة بإدارة التغيير والتي تمثل المراحل التي تمر بها عملية التغيير، وقد ذكر نجم (2011) بعضا من هذه النماذج منها:

أولا: نموذج كورت لوين (K.Lewin)

بالنسبة لهذا النموذج فإن عملية التغيير هي عملية مخطط لها ومنظمة للتحويل من الحالة الراهنة إلى حالة جديدة، واقتراح لوين عدة مراحل للتغيير وتتمثل بالآتي:

الإذابة (Unfreezing)، التغيير (Changing)، وإعادة التجميد (Refreezing). (نجم، 2011)

وكذلك ذكر نجم (2011) نموذجا آخر من نماذج التغيير وهو:

ثانيا: نموذج مؤسسة راند (Rand): وضعت مؤسسة راند هذا النموذج الذي يتشكل من ثلاث خطوات هي:

الاستعداد للتغيير (Readiness For Change)، دعم التغيير

(Supporting the change)، وتنفيذ التغيير (Implementing the change). (نجم، 2011)

والنموذج الثالث بحسب نجم (2011):

ثالثا: نموذج منطقة التغيير (Change zone): هذا النموذج يقوم على أربعة عوامل لها مسارات واضحة في الفكر الإداري، وتمثل العوامل الأربعة في الآتي:

1- الرؤية (Vision): الرؤية بمثابة التغيير من أعلى - أسفل.

2- المقدرة (Capability): وهي بمثابة التغيير من الداخل - الخارج.

3- الثقافة (Culture): وهي بمثابة التغيير من الأسفل إلى الأعلى.

4- البيئة (Environment): إن بيئة العمل هي عبارة عن بيئة مشجعة للتغيير بسبب المناقشة والتطور التكنولوجي المتسارع ومطالب العملاء الكثيرة، وعليه فإنها تكون جزءا من نموذج التغيير. (نجم، 2011)

كما ورد في (نجم، 2011) نموذجا رابعا للتغيير وهو كالتالي:

رابعا: النموذج المقترح لإدارة التغيير:

يتكون هذا النموذج من خمس مراحل هي:

مرحلة الإدراك، مرحلة الاستعداد، مرحلة التغيير، التقييم والقياس، ودعم ممارسات ونتائج التغيير. (نجم، 2011)

وفي السياق نفسه هناك نموذج خامس كما شرحه داوي (2013) ويدعى:

خامسا: نموذج كوتر (Kotter): هذا النموذج يشتمل على ثمانية خطوات نوردتها فيما يلي:

تحديد الأمور الضرورية، بناء الفريق المرشد والمساند، توضيح الرؤية، الاتصال الفعال، تمكين الأفراد من العمل المثمر، وضع أهداف قصيرة المدى، عدم التسرع، جعل التغيير مسألة مستدامة. (Dawe, 2013)

وفي هذا الإطار أيضا هناك نموذج سادس ذكره شارما (2021) ويدعى:

سادسا: نموذج مكنزي (Mckenzie):

يتكون هذا النموذج من سبعة عناصر، وهذه العناصر هي: الاستراتيجية، الهيكل، الأنظمة، القيم المشتركة، النمط، العاملين، و المهارات. (شارما، 2021)

أهمية التغيير في المؤسسات التربوية:

أكد أبو عابد (2006) على أن التغيير في المؤسسات التربوية يهدف إلى الانتقال بها لتعيش بفاعلية وكفاءة مع مجتمعات القرن الحادي والعشرين وتستجيب لمتطلباته وتستفيد من معطياته وتواجه تحدياته وتوظف تقنياته المتطورة (أبوعابد، 2006) ومن أهمية التغيير بحسب الجوارنة وصوص (2008) أنه يقود المنظمات للوصول إلى أعلى درجات التميز من خلال تحديد الحيوية وتحريك الثوابت وإذكاء روح التفاؤل وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار وتنمية الدوافع نحو الارتقاء والتقدم واللاحاق بالدول المتقدمة والمتطورة (الجوارنة وصوص، 2008)

• المهارات الأساسية للقائد التربوي لإدارة التعليم عن بعد:

هناك مستلزمات أساسية لابد من توافرها لدى قائد التغيير ليتمكن من خلالها في إحداث التغيير بحسب الحريري (2011)، وهذه المستلزمات تتمثل بالآتي:

السلطة، الرؤية، بعد النظر، الموارد، الحساسية، مشاركة الجهود، الترغيب والترهيب،

المراقبة. (الحريري، 2011)

وهناك مهارات أساسية لقادة التغيير توضحها الحريري وعبدالحاميد (2017) كما يلي:

تعريف المهمة، التخطيط، التلخيص، الضبط، الدافعية، التنظيم، تقديم المثال، تطوير الأفراد (الحريري وعبدالحاميد، 2017) وفي السياق نفسه فيما يخص مهارات قائد التغيير ترى الزهراني (2012) بأن مواجهة التغييرات المتسارعة يتطلب وجود قيادة للمدرسة لديها من المهارات والقدرات ما يمكنها من استيعابها، وحسن إدارتها لتحقيق التكيف معها، والانتقال بالمؤسسات التعليمية إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين والتعايش الفاعل فيه والاستجابة لمتطلباته وتحدياته (الزهراني، 2012).

وتضيف الزهراني (2012) أيضا بأن القدرة على قيادة التغيير تعد جوهر عملية التنمية الإدارية بأبعادها المختلفة، فقيادة التغيير تعني قيادة الجهود المنظمة والمخطط لها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية، والإمكانات المادية والتقنية المتاحة في المؤسسة التعليمية. (الزهراني، 2012)

وفي المجال نفسه يؤكد كن وعبدالكريم (2013) على أن مدير المدرسة يحتاج إلى خلق فرص لتقاسم أفضل الممارسات لتحسين مخرجات التعليم، وتعزيز التدريس عن بعد باعتباره مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيف التكنولوجيا لفائدة التلاميذ. إن مهمة قيادة التغيير بفاعلية تتطلب أبعاد متعددة للكفايات والتي تتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل: الاستراتيجيات والمهارات، والمعرفة، والتفكير، والسلوكيات، والأدوات، والتكنولوجيا التي أصبحت قلب التعليم في القرن الحادي والعشرين حيث اتجه التعليم إلى ممارسة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح لاستثمار التكنولوجيا الحديثة في تعليم النشء (Kin and Abdulkareem, 2013)

وفي نفس السياق تضيف الزهراني (2012) إلى أن التفكير الاستراتيجي يعد أحد مداخل فهم المستقبل، فهو ينطلق من التأمل العميق لاستشراف المستقبل، وتحديد الاتجاه الذي يقود المدرسة إلى الاستفادة من الفرص المتاحة ومواجهة التحديات والمتغيرات. وهو نظرة بعيدة المدى، وتصور للمنظمة لما ستكون عليه مستقبلا، وهذا التصور يجبرها لأن تصمم رسالتها وتحدد أهدافها. وكذلك تحدد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المحيطة بها (الزهراني، 2012)

ومن المهارات الأساسية لقائد التغيير أيضا بناء العلاقات الإنسانية الجيدة، والإيمان بمبادئ العلاقات الإنسانية والعمل بموجبها، فالعلاقات الإنسانية لها دورها البارز في تهيئة البيئة المناسبة لتحقيق النجاح في إحداث التغييرات المنشودة في المجال التربوي. (الزهراني، 2012)

كما تضيف الزهراني (2012) أيضا كفاية أخرى مهمة جدا لقائد التغيير، وهي القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وكذلك بناء الشراكة مع المجتمع (الزهراني، 2012)

وهناك مهارات مطلوبة من مدير المدرسة في مجال التكنولوجيا أيضا بحسب كاربنتر (2002) هي كما يلي:

- 1- أن تكون لديه القدرة على فهم التقدم المستمر في ميدان التكنولوجيا.
- 2- أن يكون قائدا للمعلمين والإداريين ولكل العاملين معه في هذا المجال.
- 3- أن يكون على قناعه تامة بأهمية دور التكنولوجيا في تسهيل الحصول على الخدمات المطلوبة في التعليم.
- 4- أن يتمكن من الاستفادة من المصادر المتعددة للمعلومات ومن المواد التعليمية المتوفرة على شبكة الانترنت. (كاربنتر،

(2002)

• إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية:

يرى داوي (2013) أن قادة التغيير الذين يتسمون بالفاعلية العالية هم يمتلكون الحس الأخلاقي لجعل الحياة مختلفة فعلا للتلاميذ. فهم يركزون على تحسين واستمرار نتائج الأداء الذي يقدمه التلاميذ، ليس فقط داخل منظماتهم ولكن داخل المؤسسات التربوية في المجتمع المحلي. إن قادة التغيير الذين يتسمون بالفاعلية يبنون علاقات مع المجموعات المتباينة عرقيا ودينيا واقتصاديا واجتماعيا، إنهم يقودون بالأسئلة وليس بالاجوبة وينهمكون ويتفاعلون مع الحوارات والمناظرات ولا يعتمدون على الإكراه. إنهم يدركون أهمية الإصغاء لوجهات نظر الأفراد الذين لهم وجهات نظر مختلفة. المقاومون للتغيير من الممكن أن يقدموا تحديات صحية وأفكار جديدة للمناظرة. وقائد التغيير يعرض مستوى عال من الذكاء العاطفي في التعامل مع الناس الذين يقاومون التغيير. فهو يفهم أن ردود الفعل العاطفية للتغيير هي جزء عادي من عملية التغيير. قادة التغيير الفاعلين يخلقون ثقافة موصلة للتعليم، فالناس متشجعون ومدعمون للتعليم من بعضهم البعض لتحسين النتائج. (Dawe, 2013)

• مقاومة التغيير:

هناك العديد من الأسباب التي تدفع العاملين إلى مقاومة التغيير كما ذكر عبوي (2007): التعود على المألوف، العادات الشخصية، المصالح المكتسبة، التوقيت الخاطئ، ضعف الإدراك، المفاجأة، ضغط مجموعات العمل، وأخيرا اعتبار التغيير مضيعة للوقت. وهكذا نجد أن مقاومة التغيير تحدث لأسباب عديدة، لذا يتوجب على قائد التغيير دراسة الأسباب واللجوء إلى الإقناع والحوار الدافئ والترغيب والتخيب بالتغيير، وإزالة العوائق والصعوبات التي تعترض سبيله. (عبوي، 2007)

• دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم عن بعد:

إن خلق وتطوير التعليم والتعلم عن بعد باستخدام التكنولوجيا المتاحة يهدف إلى زيادة الطلب على التعليم، والتدريب، والمهارات، والمؤهلات في اقتصاديات التعليم العالمي للقرن الحادي والعشرين، وهذا كله يتطلب وجود قيادة للتغيير متمكنة من تفعيل عملية التعليم عن بعد، وزيادة مخرجاتها. ويتوقع من قائد التغيير الذي يسعى إلى تفعيل عملية التعليم عن بعد أن يكون قادرا على استخدام اللغة الواضحة والأسلوب الإيجابي، وتبني العمل الرقمي الجديد بحماس وجدية، وإعادة تجديد التركيز على استراتيجية التعليم والتعلم عن بعد. نحن نحتاج في هذا الزمن الذي سادت فيه التكنولوجيا على العملية التربوية إلى تلميع وتنشيط أفكارنا، وتمكين الجيل الجديد من أن يقوم بتعليم ذاته بشكل أسرع وأعمق من ذي قبل (Shankar, 2020)، وفي الإطار نفسه يضيف بارلاكليك (2013) إن قائد التغيير الفاعل يحتاج إلى عدة أمور ليؤكد لها ويجزمها أهمها: قبول وتحمل مسؤولية تفعيل التعليم عن بعد، وإدراك من أن ذلك لا يحمله من ضغوط العمل، وخلق منظمة تعلم جديدة مقبلة على التعلم عن بعد، وإدراك حجم المسؤولية، وأنه لا يوجد بديل يقوم بالعمل الذي يفترض أن يقوم به هو وأعضاء فريقه، وبناء علاقة متينة جدا مع أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية، وكذلك مع أولياء الأمور، وأن يكون متواضعا ومتقبلا لقدرات وكفاءات الآخرين، وأن يتعلم كيفية استخدام القوة بفاعلية وجدارة دون السيطرة والتسلط، وأن يمارس الاتصالات المفتوحة، وأن يكون صادقا وأميناً، وأن يتعلم ويعرف حول تأثير السياسات التنظيمية، ويجب على قائد التغيير أن يكون قائدا لفريق التغيير ومتابعا

للبرامج التدريبية المقدمة إلى الأعضاء حول استخدام البرامج التعليمية الإلكترونية، ومتابعة تقدم التلاميذ وتشجيع المعلمين على استخدام طرق التحفيز والإطراء والألعاب التعليمية الإلكترونية التي تزيد من حماس التلاميذ وتفاعلهم. كما عليه أن يعمل خططا استراتيجية مستقبلية، وأن يكون متفائلا حول نجاح نظام التعليم عن بعد.(Parlakkilic,2013)

إن قادة التغيير اليوم يضطلعون في ظل التعليم عن بعد بمسؤوليات عظيمة من بينها إكساب المعلمين وأعضاء المدرسة معارف ومهارات وأساليب بشكل جماعي وتشاركي تدعم الأدوار القيادية شكل مباشر، وطرح برامج جديدة للتطوير المهني لتسهيل أعمال المعلمين وتطوير طرق تدريسهم في الصفوف الافتراضية، وكيفية التعامل مع المشكلات الفنية التي قد تعرقل سير عملية التدريس عن بعد (الحريري والحداد، 2021)

الدراسات السابقة:

- دراسة جولنايك Goolnik,2006

الدراسة بعنوان: (استراتيجيات إدارة التغيير الفاعلة لتثبيت التعلم الإلكتروني في التعليم العالي، وتمكين التطوير المهني المستمر الفاعل لأعضاء الهيئة التدريسية)

هدفت هذه الدراسة إلى ترسيخ التعليم الإلكتروني من خلال التطوير والتدريب المهني الفاعل لأعضاء الهيئة التدريسية، وتدريب الهيئة التعليمية المستمر. استخدم الباحث المنهج النوعي القصصي في الدراسة، وكانت أداة الدراسة وعينتها عبارة عن إجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في جامعة روبرت غوردن بأسكتلندا. وخلصت الدراسة على أن التطوير والتنفيذ للتدريس والتعلم الفاعل عن بعد التطبيق الفاعل لإدارة التغيير، وإشباع حاجات أعضاء هيئة التدريس، ومن أهم توصيات الدراسة: وضع رؤية واضحة بما يساعد الموظفين في فهم لماذا التغيير مهم وضروري، استمرار التنمية المهنية في التعليم الإلكتروني.

- دراسة غافكت، وحسين Ghavifeket and Hussain,2011

الدراسة بعنوان (إدارة التغيير النظامي في نظام التعليم القائم على التكنولوجيا)

هدفت هذه الدراسة إلى زيادة استخدام التكنولوجيا المتقدمة في الحقل التعليمي باستخدام إدارة التغيير، واعتبار التعلم الإلكتروني هو الأكثر فاعلية في التغيير التكنولوجي. وقد تم استخدام المنهج النوعي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقابلات مفتوحة النهاية، والملاحظة، ومراجعة الوثائق الرسمية طبقت على عينة قوامها 15% من أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية. صار من المهم جدا التوجه نحو إدارة التغيير في الأنظمة التربوية، وتتضمن إدارة التغيير استراتيجيات مخططة من أجل التوجه نحو التربية القائمة على الجودة من خلال التكنولوجيا المتقدمة، والتحليل والتخطيط الاستراتيجي للذات يلعبان دورا جوهريا في عملية إدارة تغيير الطريقة التقليدية في التعليم، والانتقال إلى التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات. ولقد وجدت الدراسة فاعلية التطبيق من خلال استخدام الميزانية المالية الإلكترونية، والأدوات والخدمات والمرافق الإلكترونية والقيادة الإلكترونية، وصيانة البيئة إلكترونيا من أجل تسهيل التعلم الإلكتروني، كذلك تقديم برامج التدريب الإلكترونية، والمحتوى والوسائل الإلكترونية. وقد خلصت الدراسة إلى أن إدارة التغيير لتوجيه إدارة التكنولوجيا تعود إلى استراتيجيات الإدارة الفاعلة، وإدارة وقيادة التغيير. كما خرجت الدراسة ببعض التوصيات منها: منح فرص التعليم مدى الحياة باستخدام التكنولوجيا، ووضع استراتيجيات متطورة للتنمية المهنية والتدريب.

- دراسة إكشكو وأندرسون (Ikechukwu and Anderson,2011)

عنوان الدراسة: (بحث إدارة التغيير، مقاومة التغيير)

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أسباب مقاومة التغيير، وتكييف عمليات إدارة التغيير نحو الإقناع والقبول، وقد تم استخدام المنهج النوعي والوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة وزعت على عينة قوامها 1072 شخص من قادة الموارد البشرية ومديري الدوائر ومستشاري التغيير. توصلت الدراسة إلى التسارع في التغييرات التي تحصل في المنظمات ومتطلبات التغيير تزعج وترهق العاملين بسبب الخوف، وعدم التأكد والشك. لذلك فإن القادة يحتاجون إلى دعم مرؤوسيههم وثقتهم عندما يكون هناك تغييرا

قادما إلى المنظمة. لذلك هناك قيم أساسية عند الاعتقاد بها من قبل قائد التغيير ستوصله إلى تحقيق غاياته أولها: التخطيط الجيد والمحكم للتغيير، وتحديد وقت تنفيذه، والاحترام المتبادل بين القائد ومروؤوسيه، والعدالة حيث أن شفافية القائد وأمانته مسألة أساسية تجعل المرؤوسين يثقون به لثباته وشفافيته، وإعطاء التوجيهات الواضحة، والتأكد من أن كل واحد يعرف ماذا ولماذا وكيف حول التغيير، وعدم إجبار الذين لا يرغبون في المشاركة في عملية التغيير على المشاركة مع إن إشراك الأعضاء أمر ضروري، وأخيرا الاتصال متعدد الوجوه أي استخدام العديد من طرق الاتصال المختلفة والوسائط المختلفة لاسيما الوسائط التكنولوجية لمناقشة مسألة التغيير وأسبابه. وقدمت الدراسة بعض التوصيات أهمها: خلق الثقة المتبادلة، ومراعاة العدالة من خلال الشفافية والترابط، وضوح التعليمات، وكذلك توضيح الفوائد والعوائد الشخصية من وراء التغيير.

- دراسة (عبدالعزیز، وعبدالبصير، و محمد، 2016)

عنوان الدراسة (دراسة تحليلية لواقع إدارة التغيير لدى القيادات الرياضية بمحافظة المنيا)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة التغيير لدى القيادات الرياضية بمحافظة المنيا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداة جمع البيانات عبارة عن استبانة وزعت على عينة عشوائية قوامها 155 شخصا، كشفت الدراسة عن عدم وجود أهداف واقعية لإدارة التغيير. وخلصت الدراسة إلى ضرورة التطوير المستمر للهياكل التنظيمية داخل المؤسسات للمساعدة في إنجاز الأعمال وتحديد واجبات ومسؤوليات الأفراد بما يتماشى مع التوجهات الحديثة، والمبادرات الابتكارية لتحقيق التغيير، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تتناسب مع متطلبات العصر. ومن بين توصيات الدراسة: ضرورة التطوير المستمر للهياكل التنظيمية داخل المؤسسة الرياضية، كما أوصت على عقد دورات تدريبية لإقناع القيادات الرياضية بالتغيير، وأخيرا التأكيد على تفعيل أدوار الرقابة التشريعية.

- دراسة (السبيعي، 2018)

عنوان الدراسة (الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير)

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، ودرجة إمكانية ممارستها، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة وزعت على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم مائة فرد، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جدا من وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة.

كما توصلت الدراسة إلى أن عملية تحفيز العاملين بالإدارة احتلت الأولوية، ثم تهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير. ومن ضمن النتائج أيضا تطوير الرؤية المشتركة للإدارة لتفعيل إدارة وخلق ثقافة التغيير في المنظمات التربوية. ومن بين توصيات الدراسة: وضع استراتيجية عامة من قبل وزارة التربية والتعليم تضمن تحقيق الدعم اللازم لإحداث التغيير.

- دراسة (القطفان، 2020)

عنوان الدراسة (قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين)

هدفت الدراسة إلى التعرف على قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم الباحث استبانتين كأدوات للدراسة الأولى لقياس درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان، والثانية استبانة لقياس مستوى الممارسات الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من 155 مساعدا ومساعدة في المدارس الخاصة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في عمان كان عاليا، إذ بلغ المتوسط الحسابي 4.16، ومستوى الممارسات الابتكارية لدى المديرين كان عاليا جدا، إذ بلغ المتوسط الحسابي 4.30، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية

ذات دلالة لإحصائية بين درجة توافر متطلبات التغيير ومستوى القيادة الابتكارية، ومن أهم توصيات الدراسة: الاستمرار في عملية الاهتمام بالتطوير والتشجيع على التغيير، والتخطيط المستمر من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

- دراسة مونسك وديفز وفاندين وهيمل

(Monske,Davis,Vandenavond,Hamel,2021)

عنوان الدراسة: (قيادة التغيير في الجامعات، دراسة حالة: بالنسبة للمعنى والتطبيق والتنفيذ فيما يخص التعليم عن بعد وفقا لمعايير الجودة) هدفت الدراسة إلى تجويد التعليم الإلكتروني من خلال استراتيجيات التغيير الفاعلة، كما هدفت أيضا إلى إشراك التعليم المستمر وتحسين التعلم بإنتاج المعرفة الجديدة من خلال تحليل كل خطوة من خطوات التنفيذ. أما بالنسبة لمنهجية الدراسة المستخدمة نوعية قصصية وصفية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن إجراء دراسة حالة جمعت بين إدارة التغيير والتعليم عن بعد واستمرت لمدة عامين من 2018 - 2020، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين وكذلك الفنيين الخبراء في التكنولوجيا التابعين للجامعة، كما تضمنت 751 خطة تدريس. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ضرورة إقناع العاملين على أهمية التدريس والتعليم عن بعد والعمل على التغيير المستمر من أجل جودة التعليم عن بعد، كما توصلت الدراسة أيضا إلى ضرورة توقع الجامعة لأحداث محتملة، مستمدين ذلك من جائحة كورونا التي اجتاحت العالم، وأجبرت الإدارات على التغيير من التدريس التقليدي إلى الإلكتروني.

واقترحت الدراسة: أن يكون التدريب على استخدام التكنولوجيا مستمرا، وأن تقيم نتائجه بين الحين والآخر.

اجراءات الدراسة:

مجتمع البحث وعينته:

-أولا: المجتمع الأصلي:

يتكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية والبالغ عددهم 112 مدير ومديرة بحسب إحصائية عام 2019م.

عينة البحث:

تم اختيار عدد أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم تطبيق البحث على عينة قوامها 62 مديرا ومديرة للمرحلة الابتدائية، مما تشكل بنسبة 55% من مجتمع الدراسة.

أدوات البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحثان بإعداد استبانة.

خطوات بناء الاستبانة:

شملت عملية إعداد الاستبانة الخطوات التالية:

1- إعداد الصيغة الأولية للاستبانة:

قام الباحثان بداية بدراسة مجموعة من الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال إدارة التغيير، ومهارات إدارة التغيير المطلوب تطبيقها أثناء تفعيل عملية التعليم عن بعد، وذلك لإعداد فقرات ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، ونظرا لعدم وجود استبانة جاهزة، قام الباحثان بإعدادها بناء على الأدبيات والدراسات السابقة، والاستبانة موجهة للمديرين والمديرات، وقد تكونت من أربعة محاور وهي: مهارات التخطيط (6 فقرات)، المهارات التنظيمية والتقويمية (6 فقرات)، مهارات الدعم والتدريب والتحفيز (6 فقرات)، مهارات الاتصال والتواصل (6 فقرات).

2- تحديد أوزان البدائل:

بعد الانتهاء من إعداد فقرات الاستبانة، تم اعتماد مقياس (ليكرت الخماسي) لتحديد استجابة المديرين والمديرات (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتم اختيار هذا المقياس حتى يتناسب وفئة المديرين، وبذلك تكون الاستجابة عالية الدقة.

3- وصف الاستبانة:

تتكون الاستبانة من عدة محاور تتمثل في الآتي:

1- مهارات التخطيط: ويتضمن (6 فقرات)، تقيس مدى تطبيق المدير لمهارة التخطيط كمهارة أساسية لإدارة التغيير، ومدى امتلاكه للرؤية والتخطيط الاستراتيجي.

2- المهارات التنظيمية والتقييمية: ويتضمن (6 فقرات) تقيس المهارات التنظيمية والتقييمية التي يطبقها المدير أثناء إدارة التغيير.

3- مهارات الدعم والتدريب والتحفيز: ويتضمن (6 فقرات) تقيس مدى امتلاك المدير لهذه المهارات عند إدارة التغيير في التعليم عن بعد.

4- مهارات الاتصال والتواصل: ويتضمن (6 فقرات) تقيس مدى تطبيق المدير لمهارات الاتصال في إدارة التغيير نحو التعليم عن بعد.

صلاحية الفقرات:

تم عرض الصورة الأولى من الاستبانة على مجموعة من المحكمين (ملحق 1) بلغ عددهم 10 محكمين من المتخصصين بهدف الاستفادة من آرائهم حول صلاحية الفقرات ووضوحها، وقد قام الباحثان بتوضيح أهداف الدراسة وأسئلتها للخبراء حتى يتسنى لهم تعديل الفقرات أو حذفها أو إضافة فقرات أخرى، وبعد الأخذ بآراء المحكمين سواء بالحذف أو التعديل، قام الباحثان بإجراء التغييرات اللازمة على الاستبانة وبهدف 16 فقرة، وبقيت 24 فقرة من أصل 41 فقرة، وعدت الفقرة التي حصلت على اتفاق 80% فأكثر من آراء الخبراء صالحة لتضمينها في الاستبانة.

الدراسة الاستطلاعية

الخصائص السيكومترية للمقياس "الصدق والثبات":

تم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة الدراسة الاستطلاعية التي اشتملت على 20 مدير ومديرة من مديري المدارس الابتدائية في جميع محافظات مملكة البحرين، وقد تمت معالجة البيانات الحاسب الآلي باستخدام برنامج التحليل SPSS . وتم استخدام الطرق الاحصائية التالية:

أولاً: ثبات المقياس:

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام الطرق العلمية التالية:

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة "الصدق والثبات":

تم تطبيق الاستبانة في صورتها التجريبية على عينة الدراسة الاستطلاعية التي اشتملت على (20) من مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، وقد تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي بالأساليب التالية:

أولاً: ثبات الاستبانة:

1- حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا

عدد المفردات	كرونباخ ألفا

0.807	35

ويشير الجدول (1) إلى أن معامل الثبات الكلي للاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، قد بلغت قيمته (0.807) وهو معامل ارتباط عالي.

ثم قام الباحثان بحساب معامل ثبات للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ أيضاً والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

ثبات الاستبانة

تطبيق قائد التغيير لمهارات إدارة التغيير في تفعيل عملية التعليم عن بعد باستخدام معامل ألفا

عدد المفردات	كرونباخ ألفا
24	0.743

ويشير الجدول (2) إلى أن معامل الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، قد بلغت قيمته (0.743) وهو معامل ثبات عالي للاستبانة.

ثم قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والمكون من أربعة محاور وهي باستخدام معامل ألفا كرونباخ أيضاً والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

(درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد) باستخدام معامل ألفا

البعد	عدد المفردات	كرونباخ ألفا
الأول: مهارات التخطيط	6	0.670
الثاني: المهارات التنظيمية والتقويمية	6	0.731
الثالث: مهارات الدعم والتدريب والتحفيز	6	0.2
الرابع: مهارات الاتصال والتواصل	6	0.572

ويشير الجدول (3) إلى أن معاملات محاور الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، قد بلغت قيمته (0.670، 0.731، 0.2، 0.572) على الترتيب وهي معاملات ثبات مقبولة لمحاور الاستبانة في جزئها الأول.

ثانياً: صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثان الطرق العلمية التالية:

صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولى من المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكماً من المتخصصين وتم إجراء التعديلات المناسبة كما تم ذكره سابقاً.

Consistency Internal صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة:

قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات المشاركين على كل مفردة من مفردات المقياس وقد أوضحت النتائج إن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية له كانت دالة إحصائياً إما عند مستوى (0.01) أو (0.05)

والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة والدرجة الكلية لها

م	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
قيمة معامل الارتباط	0.35 **6	0.2 *20	0.34 **4	0.22 *6	0.2 *27	0.51 **3	0.30 **4	0.35 **8	0.59 **9	0.33 **5	0.33 **2	0.43 **0
م	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
قيمة معامل الارتباط	0.29 *8	0.1 *60	0.45 **0	0.73 **0	0.2 *94	0.16 *5	0.35 **5	0.41 **3	0.33 **1	0.41 **6	0.15 *6	0.33 **6

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

صدق الاتساق الداخلي لمجاور الاستبانة مع الدرجة الكلية:

لمعرفة مدى اتساق أبعاد الاستبانة مع بعضها البعض تم حساب معامل الارتباط بين كل محور والمجاور الأخرى للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين محاور المقياس الخمسة بين (0.519 – 0.812) والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية له

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الارتباط	0.519 **	0.701 **	0.550 **	0.716 **

** دالة عند مستوى 0.01

ويلاحظ من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01.

تعقيب:

بعد التأكد من صلاحية الاستبانة للاستخدام في الدراسة الحالية، وما تتمتع به من خصائص سيكومترية جيدة من "صدق وثبات" وبمستوى عالي من الثقة، بحيث تمثل أداة جيدة يمكن الاطمئنان لتتائجها، قام الباحثان بإعادة كتابة الاستبانة، بعد حذف العبارات التي استبعدت من خلال صدق المحكمين. وبهذا يصبح الشكل النهائي للاستبانة مكونا من (24) فقرة بعد التعديل. وتكونت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم من (24) فقرة تتوزع على المحاور الأربعة.

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:-

ما المهارات الأساسية للقائد التربوي أثناء إدارة التعليم عن بعد؟
تمت الإجابة عنه في الإطار النظري للبحث.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني:-

ما درجة تطبيق قادة المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، لمهارات إدارة التغيير في عملية التعليم عن بعد من وجهة نظر القادة أنفسهم؟

وللتعرف على درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد من وجهة نظر القادة أنفسهم، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة. كما تناول الباحثان المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لمحاور الجزء الأول لاستبانة عينة قادة المدارس الابتدائية بمدارس مملكة البحرين، ويوضحها الجدول (6).

جدول رقم (6)

المتوسطات والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة القيادات المدرسية حول محاور الجزء الأول للاستبانة - واقع تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد

بعد - (ن = 62)

م	المحور	المتوسط	الأهمية النسبية
1	مهارات التخطيط	4.438	88.00%
2	المهارات التنظيمية والتقويمية	4.478	89.6%
3	مهارات الدعم والتدريب والتحفيز	4.414	88.28%
4	مهارات الاتصال والتواصل	4.535	90.699%

يوضح الجدول (6) أن المتوسطات لاستجابات أفراد عينة القيادات المدرسية حول محاور الاستبانة - درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد، تراوحت ما بين

(4.535-4.414)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (88%-90.699%) وجميع النسب المئوية مرتفعة جداً.

- وجاء المحور الرابع "مهارات الاتصال والتواصل" في المرتبة الأولى بأهمية نسبية بلغت (90.699%).
- وجاء المحور الثاني "المهارات التنظيمية والتقويمية" في المرتبة الثانية بأهمية نسبية بلغت (89.6%).
- وجاء المحور الثالث "مهارات الدعم والتدريب والتحفيز" في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية بلغت (88.28%).
- وجاء المحور الأول "مهارات التخطيط" في المرتبة الرابعة بأهمية نسبية بلغت (88.00%).

1- المحور الأول: مهارات التخطيط:

ويوضح الجدول (7) التحليلات الإحصائية لاستجابات القيادات المدرسية للتعرف على وجهة نظر قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، حول درجة تطبيق القادة لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد، خاصة في مهارات التخطيط، والجدول يوضح قيم التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري والأهمية النسبية، وكذلك ترتيب كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة (مهارات التخطيط).

جدول رقم (7)

التكرارات والمتوسطات والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة القيادات المدرسية على العبارات المتعلقة بالمحور الأول (مهارات التخطيط) - (ن = 62)

م	العبارة	تكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
			بشدة أوافق	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق				
1	أمتلك رؤية واضحة لقيادة التغيير في التعليم عن بعد	ك	27	31	4	0	0	4.371	0.606	87.4	6
		%	43.5	50.0	6.5	0	0				
2	أطور رؤية استراتيجية مشتركة لتحديد مخرجات التعليم عن بعد	ك	28	30	3	0	0	4.387	0.610	87.7	5
		%	45.2	48.4	6.5	0	0				
3	أضع خطة استراتيجية خاصة بتطوير الموارد البشرية في ضوء التعليم عن بعد	ك	31	25	5	0	0	4.404	0.664	88	3
		%	50.0	40.3	9.7	0	0				
4	أراعي في خطة التغيير الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة	ك	36	25	1	0	0	4.564	0.531	91.2	1
		%	58.1	40.3	1.6	0	0				
5	أضع الخطط الوقائية للمشكلات المتوقعة في تطبيق التعليم عن بعد	ك	36	21	5	0	0	4.500	0.646	90	2
		%	58.1	33.9	8.1	0	0				
6	أضع الخطط العلاجية للمشكلات المتوقعة في تطبيق التعليم عن بعد	ك	29	29	4	0	0	4.403	0.612	88	4
		%	46.8	46.8	6.5	0	0				
متوسط المحور											
88 0.612 4.438											

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (7)، يتضح أن أفراد العينة يرون أن درجة تطبيق القيادات المدرسية في مملكة البحرين لمهارات إدارة التغيير في التعليم عن بعد في محور (مهارات التخطيط) قد بلغ (4.438) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكبر من 4.2 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (عال جداً)، مما يدل على أن هذا المحور (مهارات التخطيط) موجود بدرجة (مرتفعة جداً) لدى قيادات المدارس الابتدائية.

ويتضح من النتائج أن هناك توافق كامل لوجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول فقرات المحور، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على فقرات المحور، والتي تم ترتيبها تنازلياً وفقاً لأعلى قيم للمتوسط الحسابي، وأقل قيم للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط كما يلي:

1. جاءت الفقرة رقم (4) وهي "أراعي في خطة التغيير الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة" بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة (بمهارات التخطيط)، وبأهمية نسبية (91.2).

2. جاءت الفقرة رقم (5) وهي " أضع الخطط الوقائية للمشكلات المتوقعة في تطبيق التعليم عن بعد " بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة (بمهارات التخطيط)، وبأهمية نسبية (90).
 3. جاءت الفقرة رقم (3) وهي " أضع خطة استراتيجية خاصة بتطوير الموارد البشرية في ضوء التعليم عن بعد " بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات التخطيط)، وبأهمية نسبية (88).
 4. جاءت الفقرة رقم (6) وهي " أضع الخطط العلاجية للمشكلات المتوقعة في تطبيق التعليم عن بعد " بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات التخطيط)، وبأهمية نسبية (88).
 5. جاءت الفقرة رقم (2) وهي " أطور رؤية استراتيجية مشتركة لتحديد مخرجات التعليم عن بعد " بالمرتبة الخامسة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات التخطيط)، وبأهمية نسبية (87.7).
 6. جاءت الفقرة رقم (1) وهي " أمتلك رؤية واضحة لقيادة التغيير في التعليم عن بعد " بالمرتبة السادسة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات التخطيط)، وبأهمية نسبية (87.4).
- ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التأكيد المستمر من قبل وزارة التربية والتعليم على القيادات المدرسية لأهمية مهارات التخطيط، وكذلك تحديد الأهداف التي تسعى لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة والتي دائماً هي من سمات المؤسسات التربوية الناجحة والتي تدعم زيادة المعرفة الخاصة بالتخطيط لدى منتسبي المدرسة، وهذا ما انعكس بالإيجاب على استجابات قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين في فقرات محور مهارات التخطيط.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جولنايك 2006 بعنوان " استراتيجيات إدارة التغيير الفاعلة لتثبيت التعلم الإلكتروني في التعليم العالي، وتمكين التطوير المهني المستمر الفاعل لأعضاء الهيئة التدريسية " التي أوصت بضرورة وضع رؤية واضحة بما يساعد الموظفين في فهم لماذا التغيير مهم وضروري، واستمرار التنمية المهنية في التعليم الإلكتروني. كما تتفق مع دراسة غافكت وحسين 2011 بعنوان " إدارة التغيير النظامي في نظام التعليم القائم على التكنولوجيا " التي ركزت على أن إدارة التغيير تتضمن استراتيجيات مخططة من أجل التوجه نحو التربية القائمة على الجودة من خلال التكنولوجيا المتقدمة، والتحليل والتخطيط الاستراتيجي اللذان يلعبان دوراً جوهرياً في عملية إدارة تغيير الطريقة التقليدية في التعليم، والانتقال إلى التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، كذلك تتفق مع دراسة (القطيفان، 2020) بعنوان: "قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين"، والتي أكدت على ضرورة التخطيط المستمر من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

2- المحور الثاني: المهارات التنظيمية والتقييمية:

ويوضح الجدول (8) التحليلات الاحصائية لاستجابات القيادات المدرسية للتعرف على وجهة نظر قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، حول درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد، خاصة في محور المهارات التنظيمية والتقييمية، والجدول يوضح قيم التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري والأهمية النسبية، وكذلك ترتيب كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة (المهارات التنظيمية والتقييمية).

جدول رقم (8)

التكرارات والمتوسطات والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة القيادات المدرسية على العبارات المتعلقة بال محور الثاني (المهارات التنظيمية والتقييمية) - (ن = 62)

م	العبارة	تكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	أقوم بإحداث تغييرات جذرية في هياكل فرق العمل المدرسي لتسهيل عملية التعليم عن بعد	ك	25	03	7	0	0	4.290	.6630	85.8	6
		%	40.3	48.4	11.3	0	0				
2	أحدد البدائل المناسبة لإحداث التغيير المطلوب عند تطبيق التعليم عن بعد	ك	19	83	5	0	0	4.226	.5840	84.5	5
		%	30.6	61.3	8.1	0	0				
3	أشكل فريق عمل متماسك لتفعيل التعليم عن بعد	ك	35	27	0	0	0	4.565	.5000	91.3	3
		%	56.5	43.5	0	0	0				
4	أتبع سياسة التفويض والإقناع من أجل تحقيق التغيير للتحويل إلى التعليم عن بعد	ك	34	62	1	1	0	4.500	.6210	90.0	4
		%	54.8	41.9	1.6	1.6	0				
5	أقوم بإشراك أعضاء المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم عن بعد	ك	93	32	0	0	0	4.629	.4870	92.6	1
		%	62.9	37.1	0	0	0				
6	أحرص على متابعة سير عملية التعليم عن بعد باستمرار	ك	42	19	1	0	0	4.661	.5100	93.2	2
		%	67.7	30.6	1.6	0	0				
متوسط المحور											
								4.478	0.561	89.6	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (8) يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير في التعليم عن بعد في محور (المهارات التنظيمية والتقييمية) قد بلغ (4.478) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (أكبر من 4.2 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (عال جداً) مما يدل على أن هذا المحور (المهارات التنظيمية والتقييمية) من مدى تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد موجود بدرجة (مرتفعة جداً) لدى قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.

ويتضح من النتائج أن هناك توافق كامل لوجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول فقرات المحور، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على فقرات المحور، والتي تم ترتيبها تنازلياً وفقاً لأعلى قيم للمتوسط الحسابي، وأقل قيم للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط كما يلي:

1. جاءت الفقرة رقم (5) وهي " أقوم بإشراك أعضاء المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم عن بعد " بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة (بالمهارات التنظيمية والتقييمية)، وبأهمية نسبية (92.6).
 2. جاءت الفقرة رقم (6) وهي " أحرص على متابعة سير عملية التعليم عن بعد باستمرار " بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة (بالمهارات التنظيمية والتقييمية)، وبأهمية نسبية (93.2).
 3. جاءت الفقرة رقم (3) وهي " أشكل فريق عمل متماسك لتفعيل التعليم عن بعد " بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة (بالمهارات التنظيمية والتقييمية)، وبأهمية نسبية (91.3).
 4. جاءت الفقرة رقم (4) وهي " أتبع سياسة التفويض والإقناع من أجل تحقيق التغيير للتحويل إلى التعليم عن بعد " بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة (بالمهارات التنظيمية والتقييمية)، وبأهمية نسبية (90.0).
 5. جاءت الفقرة رقم (2) وهي " أحدد البدائل المناسبة لإحداث التغيير المطلوب عند تطبيق التعليم عن بعد " بالمرتبة الخامسة بين الفقرات المتعلقة (بالمهارات التنظيمية والتقييمية)، وبأهمية نسبية (84.5).
 6. جاءت الفقرة رقم (1) وهي " أقوم بإحداث تغييرات جذرية في هياكل فرق العمل المدرسي لتسهيل عملية التعليم عن بعد " بالمرتبة السادسة بين الفقرات المتعلقة (بالمهارات التنظيمية والتقييمية)، وبأهمية نسبية (85.8).
- ويعزو الباحثان هذه النتيجة لالتزام مدراس مملكة البحرين بالهيكل التنظيمي المحدد من قبل الوزارة والذي بدوره يحدد واجبات ومسؤوليات واختصاصات كل عضو من أعضاء المدرسة والكل يعرف واجباته ومسؤولياته ونوع السلطة الممنوحة له ومداهها، كما أن منهجية التقييم المستمر متأصلة في ممارسات مدارس مملكة البحرين، حيث يكون للمدارس استحقاقات تقييمية داخلية وخارجية، وهذا ما انعكس بالإيجاب على استجابات قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين في فقرات محور المهارات التنظيمية والتقييمية.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إكشكو وأندرسون 2011 بعنوان " بحث إدارة التغيير، مقاومة التغيير " حيث أشارت إلى أن هناك قيم أساسية عند الاعتقاد بما من قبل قائد التغيير ستوصله إلى تحقيق غاياته منها الاحترام المتبادل بين القائد ومرؤوسيه، والعدالة حيث أن شفافية القائد وأمانته مسألة أساسية تجعل المرؤوسين يحتذون به لثباته وشفافيته، وإعطاء التوجيهات الواضحة، والتأكد من أن كل واحد يعرف ماذا ولماذا وكيف حول التغيير، بحسب الجوانب التنظيمية والتقييمية، وعدم إجبار الذين لا يرغبون في المشاركة في عملية التغيير على المشاركة مع إن إشراك الأعضاء أمر ضروري. كذلك اتفقت مع دراسة (مونسك وآخرون، 2021) بعنوان " قيادة التغيير في الجامعات، دراسة حالة: بالنسبة للمعنى والتطبيق والتنفيذ فيما يخص التعليم عن بعد وفقا لمعايير الجودة "، والتي ركزت على ضرورة إقناع العاملين على أهمية التعليم عن بعد، كما تتفق مع أوصت به دراسة (عبدالعزیز، وعبدالبصير، و محمد، 2016) بعنوان الدراسة " دراسة تحليلية لواقع إدارة التغيير لدى القيادات الرياضية بمحافظة المنيا " والتي خلصت إلى ضرورة التطوير المستمر للهياكل التنظيمية داخل المؤسسات للمساعدة في إنجاز الأعمال وتحديد واجبات ومسؤوليات الأفراد بما يتماشى مع التوجهات الحديثة، كما أنه من ضمن توصياتها ضرورة التطوير المستمر للهياكل التنظيمية داخل المؤسسة الرياضية.

3 - المحور الثالث: مهارات الدعم والتدريب والتحفيز:

ويوضح الجدول (9) التحليلات الاحصائية لاستجابات القيادات المدرسية للتعرف على وجهة نظر قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، المتعلقة بتطبيق مهارات إدارة التغيير، خاصة في محور مهارات الدعم والتدريب والتحفيز، والجدول يوضح قيم التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري والأهمية النسبية، وكذلك ترتيب كل عبارة من عبارات المحور الثالث للاستبانة (مهارات الدعم والتدريب والتحفيز).

جدول رقم (9)

التكرارات والمتوسطات والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة القيادات المدرسية على العبارات المتعلقة بالمحور الثالث (مهارات

الدعم والتدريب والتحفيز) - (ن = 62)

م	العبارة	تكرار والنسب	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق				
1	أوفر العديد من البرامج الرقمية للمعلمين بغية تسهيل عملية تطبيق التعليم عن بعد	ك	25	03	7	0	0	4.355	.6550	87.09	5
		%	40.3	48.4	11.3	0	0				
2	أنظم ورش عمل باستمرار لتنمية المعلمين مهنيا وتطوير أدائهم في التعليم عن بعد	ك	19	83	5	0	0	4.452	.5920	89.03	3
		%	30.6	61.3	8.1	0	0				
3	أرسل نشرات دورية توعوية للمعلمين حول التعليم عن بعد	ك	35	27	0	0	0	4.210	.7710	84.19	4
		%	56.5	43.5	0	0	0				
4	أحرص على تقديم التغذية الراجعة باستمرار للمعلمين بعد الزيارة من خلال (الصفوف الافتراضية)	ك	34	62	1	1	0	4.726	.4500	94.51	2
		%	54.8	41.9	1.6	1.6	0				
5	أضع استراتيجيات تحفيز لتشجيع أعضاء المدرسة على التعليم عن بعد	ك	93	32	0	0	0	4.758	.4320	95.16	1
		%	62.9	37.1	0	0	0				
6	أشجع أعضاء المؤسسة التعليمية على القيام بالبحوث حول نجاحات التعليم عن بعد	ك	42	19	1	0	0	3.984	.9320	79.67	6
		%	67.7	30.6	1.6	0	0				
متوسط المحور											
								4.414	0.639	88.28	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (9) يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد في محور (مهارات الدعم والتدريب والتحفيز) قد بلغ (4.414) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (أكبر من 4.2 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (عال جداً) مما يدل على أن هذا المحور (مهارات الدعم والتدريب والتحفيز) موجود بدرجة (مرتفعة جداً) لدى قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين. ويتضح من النتائج أن هناك توافق كامل لوجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول فقرات المحور، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة

موافقون بدرجة عالية جداً على فقرات المحور، والتي تم ترتيبها تنازلياً وفقاً لأعلى قيم للمتوسط الحسابي، وأقل قيم للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط كما يلي:

1. جاءت الفقرة رقم (5) وهي " أضع استراتيجيات تحفيز لتشجيع أعضاء المدرسة على التعليم عن بعد " بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة (بمهارات الدعم والتدريب والتحفيز)، وبأهمية نسبية (95.16).
2. جاءت الفقرة رقم (4) وهي " أحرص على تقديم التغذية الراجعة باستمرار للمعلمين بعد الزيارة من خلال (الصفوف الافتراضية) " بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة (بمهارات الدعم والتدريب والتحفيز)، وبأهمية نسبية (94.51).
3. جاءت الفقرة رقم (2) وهي " أنظم ورش عمل باستمرار لتنمية المعلمين مهنيًا وتطوير أدائهم في التعليم عن بعد " بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات الدعم والتدريب والتحفيز)، وبأهمية نسبية (89.03).
4. جاءت الفقرة رقم (3) وهي " أرسل نشرات دورية توعوية للمعلمين حول التعليم عن بعد " بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات الدعم والتدريب والتحفيز)، وبأهمية نسبية (84.19).
5. جاءت الفقرة رقم (1) وهي " أوفر العديد من البرامج الرقمية للمعلمين بغية تسهيل عملية تطبيق التعليم عن بعد " بالمرتبة الخامسة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات الدعم والتدريب والتحفيز)، وبأهمية نسبية (87.09).
6. جاءت الفقرة رقم (6) وهي " أشجع أعضاء المؤسسة التعليمية على القيام بالبحوث حول نجاحات التعليم عن بعد " بالمرتبة السادسة بين الفقرات المتعلقة (بمهارات الدعم والتدريب والتحفيز)، وبأهمية نسبية (79.67).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لخضوع قيادات مدراس البحرين لتدريب مكثف على مهارات القيادة التربوية ضمن دبلوم القيادة والإدارة بجامعة البحرين، لتعزيز خبراتهم كما أن مفهوم الدعم يتم بشكل متواصل لكل منتسبي المدرسة سواء داخلياً أو خارجياً من قبل فرق الدعم المختلفة المنتسبة للوزارة من إشراف تربوي وفرق تحسين الأداء وغيرها مما ينعكس بدوره على ممارسات قادة المدارس، وتنتهج كذلك القيادات في مدارس البحرين ممارسات التحفيز ويتم بصورة مستمرة سواء للمعلمين أو الطلاب وقد زادت أساليب التحفيز بشكل واضح نتيجة الانتقال من التعليم في الأوضاع الاعتيادية إلى التعليم في الأوضاع الاستثنائية مما استلزم بالضرورة التأكيد على تكثيف التدريب والدعم والتحفيز، وهذا ما انعكس بالإيجاب على استجابات قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين في فقرات محور مهارات الدعم والتدريب والتحفيز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السيبي، 2018) بعنوان الدراسة "الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير"، والتي توصلت إلى أن عملية تحفيز العاملين بالإدارة احتلت الأولوية، ثم هيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير.

المحور الرابع: مهارات الاتصال والتواصل:

ويوضح الجدول (10) التحليلات الاحصائية لاستجابات القيادات المدرسية للتعرف على وجهة نظر قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، حول درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد، خاصة في محور مهارات الاتصال والتواصل، والجدول يوضح قيم التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري والأهمية النسبية، وكذلك ترتيب كل عبارة من عبارات المحور الرابع للاستبانة (مهارات الاتصال والتواصل).

جدول رقم (10)

التكرارات والمتوسطات والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة القيادات المدرسية على العبارات المتعلقة بالمحور الرابع (مهارات

الاتصال والتواصل) - (ن = 62)

م	العبارة	درجة الموافقة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح	ط	ي

				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
1	95.16	.4320	4.758	0	0	7	03	25	ك	أحرص على الاتصال الواضح مع أعضاء المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالتعليم عن بعد	1
				0	0	11.3	48.4	40.3	%		
2	91.93	.5270	4.597	0	0	5	83	19	ك	أقدم تعليمات كافية وواضحة حول أهداف التغيير والانتقال إلى التعليم عن بعد	2
				0	0	8.1	61.3	30.6	%		
6	87.41	.6070	4.371	0	0	0	27	35	ك	أوضح مبررات التغيير للانتقال إلى التعليم عن بعد	3
				0	0	0	43.5	56.5	%		
4	90.32	.5650	4.516	0	1	1	62	34	ك	أنظم اجتماعات دورية لمناقشة سير التعليم عن بعد	4
				0	1.6	1.6	41.9	54.8	%		
3	91.29	.5620	4.565	0	0	0	32	93	ك	أناقش التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم عن بعد	5
				0	0	0	37.1	62.9	%		
5	88.06	.7350	4.403	0	0	1	19	42	ك	أبني علاقات شراكة عن بعد مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات حول التعليم عن بعد	6
				0	0	1.6	30.6	67.7	%		
متوسط المحور											
90.699		0.571	4.535								

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول (10) يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مدى تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل التعليم عن بعد في محور (مهارات الاتصال والتواصل) قد بلغ (4.535) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (أكبر من 4.2 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (عال جداً) مما يدل على أن هذا المحور (مهارات الاتصال والتواصل) من تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير لتفعيل عملية التعليم عن بعد موجود بدرجة (مرتفعة جداً) لدى قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين. ويتضح من النتائج أن هناك توافق كامل لوجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول فقرات المحور، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على فقرات المحور، والتي تم ترتيبها تنازلياً وفقاً لأعلى قيم للمتوسط الحسابي، وأقل قيم

للانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط كما يلي:

1. جاءت الفقرة رقم (1) وهي " أحرص على الاتصال الواضح مع أعضاء المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالتعليم عن بعد " بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة (مهارات الاتصال والتواصل)، وبأهمية نسبية (95.16).
2. جاءت الفقرة رقم (24) وهي " أقدم تعليمات كافية وواضحة حول أهداف التغيير والانتقال إلى التعليم عن بعد " بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة (مهارات الاتصال والتواصل)، وبأهمية نسبية (91.93).
3. جاءت الفقرة رقم (5) وهي " أناقش التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم عن بعد " بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة (مهارات الاتصال والتواصل)، وبأهمية نسبية (91.29).
4. جاءت الفقرة رقم (4) وهي " أنظم اجتماعات دورية لمناقشة سير التعليم عن بعد " بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة (مهارات الاتصال والتواصل)، وبأهمية نسبية (90.32).
5. جاءت الفقرة رقم (6) وهي " أبني علاقات شراكة عن بعد مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات حول التعليم عن بعد " بالمرتبة الخامسة بين الفقرات المتعلقة (مهارات الاتصال والتواصل)، وبأهمية نسبية (88.06).
6. جاءت الفقرة رقم (3) وهي " أوضح مبررات التغيير للانتقال إلى التعليم عن بعد " بالمرتبة السادسة بين الفقرات المتعلقة (مهارات الاتصال والتواصل)، وبأهمية نسبية (87.41).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة بسبب تنوع وسائل الاتصال والتي فرضت نتيجة الأوضاع الاستثنائية الناتجة عن جائحة كورونا، وظهرت بشكل جلي في تناول أدوات التعليم الرقمي عطفاً على التطور الهائل في أجهزة الهواتف النقالة و التطبيقات المتعددة لوسائل الاتصال مما ساهم بشكل كبير إنشاء مجموعات لكل قسم ومجموعات للقيادة الوسطى والعليا وكذلك فتح قنوات اتصال خاصة بالتلاميذ وأولياء أمورهم مما سهل بشكل واضح تقديم التعلم عن بعد بسهولة ويسر وكذلك تقديم الدعم الفوري المتعلق بذلك، الذي بدوره أدى إلى بناء مجتمعات تعلم وتواصل فعالة، وهذا ما انعكس بالإيجاب على استجابات قيادات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين في فقرات محور مهارات الاتصال والتواصل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (إكشكو وأندرسون، 2011) بعنوان: (بحث إدارة التغيير، مقاومة التغيير) والتي أكدت على ضرورة استخدام وسائل اتصال متعددة الوجوه ووسائل مختلفة.

خاتمة:

بينت نتائج هذا البحث أن درجة تطبيق القيادات المدرسية لمهارات إدارة التغيير في تفعيل عملية التعليم عن بعد، قد جاء بمستوى عال جداً، حيث أظهرت النتائج أن هناك توافق كامل لوجهات نظر مفردات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة، وتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على الفقرات، وعليه يمكن القول أن وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين قد نجحت في إدارة التعليم أثناء جائحة كورونا، وظهر ذلك جلياً في قدرة قادة المدارس على تقديم الخدمات التعليمية الرقمية بجودة عالية.

توصيات البحث

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام المستمر بالمناخ الإيجابي بمدارس مملكة البحرين لتحسين الأداء بوجه عام و منهجيات التعلم عن بعد بوجه خاص.
- الاهتمام باقتراحات العاملين وأولياء الأمور المؤدية لتحسين الأداء، وتقديم الدعم المستمر لهم.
- ضرورة تطابق الخطط وتنفيذها مع الأنظمة والقوانين.
- الاستمرار في رفع مستوى الثقافة التكنولوجية لمُنسبي المدارس بمملكة البحرين.
- الاستمرار في توفير خدمات داعمة تؤمن تقوية شبكات الإنترنت لضمان استمرار التواصل في جلسات التعلم عن بعد، وعدم الانقطاع الذي يؤثر سلباً على نتائج الدرس.

- استمرار توفير دورات تدريبية لكل من المعلمين والمعلمات والطلاب وأولياء الأمور سواء كان ذلك حضورياً أو عن بعد، لتمكينهم أكثر من استخدام التقنيات التعليمية والتعلم عن بعد بكفاءة عالية، وتسمح لهم بالتصدي لكافة المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس خاصة عند تدريس المواد العملية.
- استمرار تدريب جميع الفئات المسؤولة عن المقررات التعليمية من (مشرفين تربويين/ فرق التحسين/ اختصاصيو المناهج/ الطلاب)، وكافة المعنيين بال مجال التربوي على إقامة اللقاءات الفنية الافتراضية.
- تطوير أساليب التقويم من أجل التعلم الرقمية لتلبية احتياجات الطلاب المعرفية في التعلم عن بعد.

مقترحات البحث:

- بناءً على نتائج هذه الدراسة، يقترح الباحثان إجراء دراسات حول:
- معوقات تحسين مستوى الخدمات المقدمة للتعلم عن بعد وسبل التغلب عليها.
- دور التعلم عن بعد في زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
- دراسة حول كيفية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في التعلم عن بعد.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- 1- أبوعابد، محمود محمد أحمد. (2006). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة، عمان: دار الأمل.
- 2- الجوارنة، المعتصم بالله ووصوص، ديمة محمد (2008). التربية وإدارة التغيير، عمان: دار الخليج.
- 3- الحريري، رافدة (2007). إعداد القيادات الإدارية، عمان: دار الفكر.
- 4- الحريري، رافدة. (2011). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، عمان: دار الثقافة.
- 5- الحريري، رافدة و عبدالحמיד، فاتن. (2017). قيادة التغيير والتنمية المهنية في المؤسسات التربوية، عمان: دار المناهج.
- 6- الحريري، رافدة والحداد، سناء (2021). القيادة المدرسية عن بعد من منظور معاصر، عمان: دار إِبصار للنشر والتوزيع.
- 7- الزهراني، سهام بنت حاتم بن مبارك. (2012). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الحكومي بمدينة مكة، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، السعودية.
- 8- السبيعي، عبيد بن عبد الله بن بختيار. (2018). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- 9- السكارنة، بلال خلف (2010). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة، إربد: دار الأمل.
- 10- القطيفان، رائد موسى. (2020). قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين، رسالة ماجستير، عمان، الأردن.
- 11- حجي، أحمد إسماعيل. (2005). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 12- شارما، كيري. (2021). عشرة نماذج فعالة لإدارة التغيير (لمى التركي، مترجم)
- 13- عبدالعزيز، محمد فوزي و عبدالبصير، بسمة إبراهيم و محمد، حامد محمد. (2016). دراسة تحليلية لواقع إدارة التغيير لدى القيادات الرياضية بمحافظة المنيا، مجلة علوم الرياضة، جامعة المنيا، المجلد 28، الجزء الأول، ص 1 - 37، مصر.
- 14- عبوي، زيد منير. (2007). إدارة التغيير والتطوير، عمان: دار كنوز المعرفة.
- 15- كارينتر، جون. (2002). مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم (عبدالله أحمد شحاته، مترجم)، القاهرة: دار ايترك للطباعة والنشر.
- 16- نجم، عبود نجم. (2011). القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار الصفاء.

المراجع الالكترونية:

- 17- الحشاش، مصطفى (2019). التعليم عن بعد (مفهومة وتاريخه ومبادئه وتقنياته)

Available at : <https://www.Arablog.com>.

18. Monske , Elizabeth and Davis, STACY Boyer and Vandenvond, Steven and Hamel Bard. (2021). Leading University Change : A Case Study Of Meaning – Making and Implementing Online Learning Quality Standards, **American Journal Of Distance Education, U.S.A** Available at : <https://doi.org/10.1080/08923647>
19. Ghavifekt, S. and Hussin, S. (2011). **Managing Systemic Change in a Technology- Based Education System. Procedia Social and Behavioral Sciences**. Available at : <https://www.Sciencedirect.com> pp. 455-464

المراجع الأجنبية :

20. Dawe,M.(2013). **The School Leaders Toolkit**, London : SAGE Pablication Inc .
21. 21 - Goolnik,F.(2006) . Effective Change Management Strategies For Embedding online Learning Within Higher Education and Enabling the Effective Contiuing Professional Development Of It Academic Staff . **Turkish Online Journal of Distance Education** – 2006 Volume 7 No (1) . pp 9 -21 UK: Scotland
22. 22- Heath,M. 2011. **Leadership Secrets**. London: Harper Collins Publishers .
23. 23 - Ikechukwu , N. and Anderson, N. (2011) . **Change Management Research, Resistance To Change**: Change designs portal, Business lyst .
24. 24- Kin,T and Abdulkareem,O. (2013). Principals Change Leadership **Competencies** : A Study in Malaysian High Performing Secondary School, **journal of Education and Practice** , vol.4, No. 27, pp.101-116
25. 25- Parlakkilic , A. (2013) . E- Learning Change Management : Challenges and Opportunities. Turkey : **Turkish online Journal of Education**, ISSN. Vol.14 No.4. 1302- 6488
26. 26- Shankar, A. (2020) . **Combating Covid-19 with an agile Change Management Approach, India Perceptive**, India Economic Times, IMF Report

الملاحق:

ملحق (1)

الوظيفة	الاسم	الرقم
أستاذ الإدارة التربوية / كلية المعلمين / جامعة البحرين	د. رافدة عمر الحريري	1-
أستاذ أصول التربية / كلية المعلمين / جامعة البحرين	د. أسامة مهدي المهدي	2-
أستاذ المناهج وطرق التدريس / كلية المعلمين / جامعة البحرين	د. محمود أسامة جلال	3-
أستاذ مساعد علم النفس التربوي / كلية التربية / جامعة القاهرة	د. منال محمود	4-
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس / كلية التربية / جامعة كفر الشيخ / طنطا	د. السيد عبدالعزيز عويضة	5-
أستاذ المناهج وطرق التدريس/مستشارة تربوية في مركز هد أند هيرت للاستشارات التربوية والنفسية / مملكة البحرين Head and Heart	د. منى صالح جناحي	6-
أستاذ التربية وعلم النفس / كلية التربية للبنات سابقا (جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن) / الرياض	د. سامية زكي	7-
أستاذ علم النفس التربوي / كلية الدراسات العليا للتربية / جامعة القاهرة	د.سوسن أبو العلا شلي	8-
أستاذ أصول التربية / كلية التربية / جامعة الزقازيق	د. محمد عبدالرازق ويح	9-
أستاذ الإدارة / جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ السعودية	د. إيمان الرويثي	10-

بحث رقم 33

دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية

فاطمة عبدالله باسعد

دكتور / هديل محمد عاشور

.....

.....

.....

.....

ملخص البحث:

لقد أحدثت جائحة كوفيد 19 مع تفشيها السريع في العالم؛ أكبر انقطاع في قطاعات البلاد كلها، لاسيما في نظم التعليم عبر التاريخ. هدفت هذه الدراسة الى بيان دور الاشراف التربوي في متابعة التعليم الالكتروني على الحالة النفسية لطلاب المرحلة المتوسطة بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية في فترة كورونا، والكشف عن مدى اهتمام المعلم والإدارة المدرسية بالصحة النفسية لطلاب المرحلة المتوسطة بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية خلال التعلم الإلكتروني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تصميم استبيان وأظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في دعم التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا متوسط بوزن نسبي (62.52%)، والإشراف على التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا مرتفع بوزن نسبي (70.37%) دور الإشراف على التعليم في دعم التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا مرتفع، ودور المشرف التربوي في دعم التعليم الالكتروني كان بحضور حصص إشرافية إلكترونية خلال فترة الجائحة، وقدم التعليم العام دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تفعيل التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا، وكانت الإدارة والجهات المشرفة تؤكد على تواصل المعلم الفعال والمثمر والمستمر مع الطلبة لتحقيق نجاح العملية التعليمية ومن أهم التوصيات التي اوصت بها الباحثة تقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال توظيف التعليم الالكتروني في التعليم.

المقدمة

لقد شهد العالم مطلع العام 2020 تفشيًا حادًا لوباء جديد عُرف باسم (كوفيد-19) أو ما يعرف اجتماعيًا على نطاق واسع بـ(فايروس كورونا) (نشرية الألكسيو العلمية، يوليو 2020)

وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على 94 في المائة من الطلاب في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99 في المائة في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا (التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها، 2020)

وهذا الأمر أجبر القائمين على التعليم، مع استمراره، وعدم ظهور أي آمال بانفراجة قريبة حول المرض، أو العثور على لقاح للعلاج منه، أو حتى الوقاية؛ إلى التوجه نحو التعليم الإلكتروني لاستكمال المسيرة التعليمية، وعدم انقطاع الطلاب أكثر من ذلك عن مدارسهم وعلومهم، فأصبح العالم كله يتعامل مع الشبكة العنكبوتية ومنصات وبرامج وتطبيقاتها المختلفة لإنجاز أعماله وأمواره، كما أصبحت النافذة الوحيدة أمام الطلاب للتعليم.

الإشراف على التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا مرتفع، حيث كان المشرف التربوي يقوم بحضور حصص إشرافية إلكترونية خلال فترة الجائحة، وقدم التعليم العام دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تفعيل التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وكانت الإدارة والجهات المشرفة تؤكد على تواصل المعلم الفعال والمثمر والمستمع مع الطلبة لتحقيق نجاح العملية التعليمية.

المشكلة

بناء على ما سبق، ومع الملاحظات المستمرة التي يشعر بها أولياء الأمور والأهالي جميعًا، ونلاحظها نحن من خلال تعاملنا مع عائلتنا والمحيطين بنا بالنسبة لهذا التحول، وقد لاحظت الباحثة من خلال:

1- دراسة استطلاعية لعينة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة العدد (215) طالب وطالبة في بعض مدارس مدينة جدة - المملكة العربية السعودية (العدد 12 مدرسة) حكومية ذكور وإناث - وكيف أن نفسياتهم جداً تأثرت بعد الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم الإلكتروني لعدم تعودهم على ذلك ومفاجأتهم بالأمر للظروف الراهنة التي وقعوا فيها.

2- الدراسات السابقة التي أكدت على هذا الأمر و التي عرضنا بعضها، ومنها أيضًا دراسة الضالعي (2018) التي بينت صعوبة تأقلم الطلاب مع التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وافتقار الفكر التربوي إلى مهارات التعليم الإلكتروني وخبراته، وعدم الاستعداد والتوجيه المسبق له، من خلال استعراضنا لأدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي تحدثت عن صعوبة التعلم الإلكتروني، لاسيما فترة جائحة كورونا، وآثاره النفسية وانعكاساته على التعليم والطلبة؛ أصبحت هناك ضرورة ماسة للوقوف على هذه القضية؛ كي يتم الكشف عن تأثيرها، وأبعادها النفسية على وجه الخصوص لدى الطلاب، وإدارتها، واقتراح حلول لها، وتجنب سلبياتها بما يعزز من الصحة النفسية لأبنائنا لتجاوز هذه الأزمة.

وبناء على ما سبق فقد تمثلت المشكلة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية؟

الأسئلة الفرعية:

وتنبثق عن السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية، وهي:

- كيف أشرفت الإدارة المدرسية على عملية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟
- كيف أشرف التعليم العام على عملية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

الأهداف

تهدف الدراسة إلى:

5. معرفة كيفية إشراف الإدارة المدرسية على عملية التعليم الإلكتروني خلال أثر التعلم الإلكتروني في فترة كورونا.

6. تحديد كيف تم دعم طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية وتعزيز الصحة النفسية لديهم خلال أثر التعلم الإلكتروني في فترة كورونا.

الأهمية

تتمثل أهمية الدراسة في:

1. خوضها في قضيتين حديثتين تشغلان الدراسات البحثية الحديثة وهما التعليم الإلكتروني وجائحة كورونا.
2. تعزيز البحوث التطبيقية عن التعليم الإلكتروني من أجل تعزيز حضوره والتأكيد على ضرورته في بيئة التعليم الحديثة.
1. قد تساهم الدراسة الحالية في إيجاد حلول للمشكلات النفسية المترتبة على التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا
2. محاولتها توجيه المعلمين وإفادتهم في مجال تعزيز التعليم الإلكتروني بأنشطة وأساليب تحفزهم على التعليم، وتكسر الحواجز التي يربها الطلاب.
3. تعزيز دور الإدارات التعليمية والمشرفين التربويين في الوقوف على أبعاد التعليم الإلكتروني وأساليب التواصل بين المعلم والطلاب، ومدى مساهمة المعلم في نجاح التعليم الإلكتروني من خلال الأساليب التعليمية المحفزة، والاهتمام بالصحة النفسية للطلاب.

الحدود

تمثلت حدود هذه الدراسة كما يلي:

1. الحدود الموضوعية: تمثل موضوع الدراسة في البحث في أثر التعليم الإلكتروني في فترة الجائحة وأثره على الحالة النفسية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بالمدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي الثاني 1443 هـ/2021.
4. الحدود البشرية: طبقت أداة الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، وذلك لقياس دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني في فترة الجائحة

الأدب النظري

لقد تحولت الحياة نحو الإفادة من الثورة التقنية الهائلة وتوظيف أدواتها وبرامجها الحديثة لتسريع تقديم الخدمات، والحصول على البيانات، والوصول إلى المعلومات، والتواصل بسهولة، وتسريع الحياة بشكل عام، ولقد أصبحت التقنيات الحديثة بمرور الوقت عصب ودولاب عمل أغلب مجالات وقطاعات المجتمع، والتعليم من ضمنها، ولعله أهمها.

أخو الأول: التعليم الإلكتروني.

مفهوم التعليم الإلكتروني

يعرف (عامر، 2015: 31-32) التعليم الإلكتروني بأنه "نظام تعليمي قائم على استخدام الحاسوب والاتصالات الحديثة حيث يتم فيه تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين أو المتدربين بشكل متزامن أو غير متزامن وإشراف من المتعلم عن طريق أدوات تتمثل في الحاسوب وبرمجياته وبالاتصال بشبكات الاتصالات ويمكن للمتعلمين من خلاله التفاعل والتواصل فيما بينهم أو مع المعلم بما يضمن تبادل الخبرات التعليمية بينهم".

إذن فإن التعليم الإلكتروني كمصطلح لا يخرج في تعريفه عن إطار محدد، وهو التعليم القائم على تحول بيئة التعليم التقليدية إلى بيئة أخرى لا يتم فيها التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم؛ بل تصبح هناك بيئة رقمية إلكترونية هي مصدر التواصل، ووسيلة نقل التعليم وهي الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

ويتحول التعليم في هذه البيئة ليأخذ أشكالا جديدة تتعاطى وتتناسب مع بيئة التعليم الإلكتروني التي تتطلب وسائل تعليمية وتفاعلية جديدة، يلعب المعلم فيها دورا أكبر، وتستدعي مهارات جديدة منه، وحتى من المتعلم، ومن ذويه.

أقسام التعلم الإلكتروني وأنماطه.

ينقسم التعلم الإلكتروني إلى نوعين كما يرى (الحلفاوي، 2006: 64)، وهي:

- **التعليم الإلكتروني المباشر:** وهو أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع البحوث بين المتعلم والمدرس، وهو مفهوم تدخل فيه الكثير من التقنيات والأساليب، فقد شهد عقد الثمانينيات اعتماد الأقراص المدمجة (CD) للتعليم لكن عيبها كان واضحاً وهو افتقارها لميزة التفاعل بين المادة والمدرس والمتعلم أو المتلقي، ثم جاء انتشار الإنترنت مبرراً لاعتماد التعلم الإلكتروني المباشر على الإنترنت، وذلك لمحاكاته فعالية أساليب التعليم الواقعية.
- **التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسب:** وهو أسلوب يعتمد بشكل كامل على توظيف الحاسوب وبرامجه أسلوباً مرادفاً للتعليم الأساسي التقليدي ويمكن اعتماده بصورة مكتملة لأساليب التعليم المعهودة وبصورة عامة يمكننا تبني تقنيات وأساليب عديدة ضمن خطة تعليم وتدريب شاملة تعتمد على مجموعة من الأساليب والتقنيات.

خصائص التعلم الإلكتروني.

يتميز التعلم الإلكتروني بخصائص، على غرار: (حرنان وحجال، 2020: 80)

- (1) سرعة تطوير البرامج ومحتوى المناهج من خلال الحاسوب وبرامجه والشبكة العنكبوتية.
 - (2) انخفاض التكلفة المادية لهذا النوع من التعليم مقارنة بالتعليم التقليدي ومتطلباته.
 - (3) إعطاء التعليم صبغة عالمية.
 - (4) سرعة الوصول إلى المعلومات.
 - (5) استمرارية التواصل بين الكلية وخريجها من خلال إشاعة ثقافة التعلم المستمر.
 - (6) تنوع وسائل التعليم، بما يسمح للتعلم الإلكتروني من تواصل وحوار ونقاش وعملية تفاعل بين الطلاب.
- إن عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني لها فوائد وخصائص عديدة، أدركها العالم كله، في أزمة مثل التي عايشها أخيراً خلال فترة تفشي وباء كورونا، حيث أثبت التعليم الإلكتروني جدواه وأهميته البالغة للتغلب على الصعوبات التي ألقى في وجه منظومة التعليم على إثر إغلاق المؤسسات التعليمية، وتوقف إدارات التعليم عن عملها، فيما لم يكن هذا الأمر في حسابان وتقدير أحد، فلم تفد أي استراتيجية أو خطط لتجاوز هذه المرحلة الصعبة، لولا التوجه نحو التعليم الإلكتروني، والذي يفرض حالياً، استراتيجيات وخطط جديدة تم جميع عناصر التعليم، من أجل حتمية تطبيقه وتطويره، ووضع الخطط التي تتعلق بإدارته وتنظيمه في المؤسسات التعليمية كافة، وكذلك تدريب المعلمين على مهارات التقنية الحديثة وغيرها من الأمور.

الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم الإلكتروني:

- يواجه التعلم الإلكتروني العديد من الصعوبات التي تنعكس على مستوى التعليم، وعلى عناصره، من معوقات تعود على كل من المعلم والطالب، ومن هذه الصعوبات: (حرنان وحجال، 2020: 96)
- ضعف التخطيط الاستراتيجي.
 - غياب السياسات الواضحة والخطط المحددة المسبقة في مجال التعليم الإلكتروني.
 - عدم اتساق النظم التعليمية بالمرونة واليسر.
 - الحاجة إلى وجود موارد بشرية مؤهلة ومدرّبة في مجال الجودة والتعليم الإلكتروني.
 - ارتفاع التكاليف لعملية التعليم الإلكتروني.
 - غياب نظم الاعتماد ومعايير ضمان الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية.
 - وترى الباحثة أنه يضاف إلى ما سبق العديد من المشكلات الأخرى، على غرار:

- (1) عدم تقبل العقل العربي للتعليم الإلكتروني واستيعابه وفهمه.
- (2) تعود الطلاب على التعليم الوجيه وحضور المعلم المؤثر في نفوسهم وفهمهم للمادة التعليمية من خلال تعبيرات وجهه وحركات جسده ونبرات صوته التي يحفظونها عن ظهر قلب؛ نظرًا للمكانة الخاصة التي يتمتع بها المعلم في نفوس الطلاب لاسيما طلاب الصفوف الأولى الذين يظهرون تعلقًا وتقديرًا كبيرًا لمعلمهم.
- (3) عدم تقبل الطلاب لفكرة غياب الزملاء والانفصال عنهم.
- (4) عدم تمكين المنظومة التعليمية لثقافة التعليم الإلكتروني بين قطاعاتها المختلفة، وعلى مستوى إدارتها وقادتها.
- (5) المرحلة الانتقالية المفاجئة التي عايشها الطلاب في التحول نحو التعليم الإلكتروني وفرضه إجباريًا، من دون تهيئة أو فترة تجريبية.
- (6) عدم وعي بعض الأهالي لهذا النوع من التعليم وعدم امتلاكهم لمهاراته.
- (7) التواصل الشحيح بين الإدارة المدرسية وأهالي الطلبة قبل التحول إلى التعليم الإلكتروني.
- (8) الحاجة إلى بناء منظومة اتصال قوية وإدارة تعنى بالجانب التواصل بين المدرسة والأهالي.
- (9) الحاجة إلى الدعم النفسي والإرشاد الاجتماعي قبل التحول على التعليم الإلكتروني؛ لتهيئة الطلاب، وبعده؛ لتمكينهم ووصولهم إلى حالة استقرار نفسي.
- (10) ارتباط عملية التحول إلى التعليم الإلكتروني بجائحة كورونا والأثر السلبي الذي أوجدته في نفوس كل طبقات المجتمع، ما جعل عملية نجاح التعليم أمرًا مرهونًا بسلامة كل أفراد المجتمع -تقريبًا- سواء من الناحية الصحية أو النفسية، فهم إما أولياء أمور، أو معلمين ومعلمات، ومرشدين ومرشدات، وقائدات مدارس، وإما متعلمين.

التعليم عن بعد:

مفهوم التعليم عن بعد:

يعرف التعليم عن بعد على أنه التعلم العالي والجامعي عن طريق الإنترنت سواء أكان نوع التعلم تزامنيًا أو غير تزامني، وهو نوع من التعليم المرن الذي يوظف أساليب وطرق ووسائل التعليم بشكل سلس ومرن، يراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم والفروق بينهم (عبد المجيد والعاني، 2015: 14-15).

كما يعرف التعليم عن بعد بأنه: ذلك الأسلوب المعتمد عليه في الوسائل التعليمية الحديثة وغير التقليدية التي تعتمد بشكل أساسي على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة مثل الإنترنت، ومنهاج محوسب، وأدوات وتقنيات الاتصال والتواصل التي تعتمد بشكل أساسي على الإنترنت بهدف إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة أسهل وأوضح وأبسط، وذلك من دون اللجوء إلى النظام القديم، الأمر الذي يحفز الطالب على التفكير والإبداع (العوايشة، 2021: 23).

مميزات التعليم عن بعد:

إن من أبرز مميزات التعليم عن بعد ما يلي: (الطويل، 2018: 158)

- (1) أقل تكلفة من نظم التعليم الأخرى.
- (2) يمكن المتعلمين من الجمع بين التعليم والتدريب والعمل.
- (3) يضاعف من فرص التعليم للعامة، لاسيما النساء، لاسيما في المجتمعات التي تعاني فيها النساء عدم مساواة في فرص المشاركة في أنواع التعليم شتى

المحور الثاني: جائحة كورونا.

التعريف بفيروس كورونا:

هو نوع من الفيروسات مجهول السبب حتى الآن، يصيب الجهاز التنفسي ويصاحبه نزلات برد التي يمكنها أن تؤدي إلى الوفاة. ظهر في مدينة "ووهان" الصينية في أواخر عام ٢٠١٩، وفي ٨ فبراير عام ٢٠٢٠ أطلقت عليه لجنة الصحة الوطنية في الصين تسمية فيروس كورونا المستجد. وفي ١١ فبراير من العام نفسه اعتمدت منظمة الصحة العالمية رسمياً تسمية الفيروس (covid 19) وأعلنته كجائحة عالمية نظراً لخطورته، وسرعة انتشاره فلا تخلو منطقة على مستوى العالم من التأثير المباشر له (WHO, 2020).

انتقال المرض للإنسان:

أبرزت الدراسات التي أجراها العلماء أنه وإن كانت الحيوانات هي المصدر الأصلي للفيروس؛ أن هذا الفيروس ينتقل بشكل رئيسي من خلال القطرات التنفسية التي تخرج مع العطاس أو السعال أو الزفير إذا كان على مسافة قريبة من الشخص السليم. ويستطيع الفيروس البقاء حياً لساعات عديدة على السطوح أيضاً، مثل المناضد والطاولات ومقابض الأبواب، وبذلك ينتقل إلى الأشخاص الأصحاء بشكل غير مباشر. (عثامنة وآخرون، 2015: 51).

ثانياً-الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة العدل (2021). هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة الارتباطية بين أبعاد ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية من ناحية وأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية من ناحية أخرى لدى طلاب الجامعة، وكذلك هدفت إلى دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في كل من بين أبعاد ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية من ناحية وأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية بعد جائحة كورونا (Covied-19). ولذلك استخدم الباحث بناء مقياسين، أحدهما يقيس ضغوط ما بعد الصدمة، والآخر لقياس قلق المستقبل، وقد طبقوا على عينة بلغت (412) طالباً، منهم (203) طلاب، و(209) طالبات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج في هذا الصدد، منها أن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أبعاد مقياس ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية من ناحية وأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية من ناحية أخرى، ووجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجات أبعاد مقياس ضغوط ما بعد الصدمة والدرجة الكلية لصالح الطلاب، فيما لا توجد بينهم من ناحية أبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية.

تفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على العوامل النفسية المتعددة التي تواجه الطلاب بشكل عام في مختلف المراحل، والتأكيد على هذه الظاهرة، لاسيما في ظل جائحة كورونا، وتفيد الدراسة منها أيضاً في بعض الجوانب المنهجية والقياسية والتحليلية.

دراسة كاظم (2021). هدفت إلى التعرف على واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. واستخدمت لذلك المنهج الوصفي المسحي، الذي طبق على الدراسة التي اعتمدت على تطوير استبانتين لجمع البيانات حول موضوعها، الأولى طبقت على عينة من الطلبة، وقد جاءت في أربع مجالات في صورة مقياس مكونة من (53) فقرة، وقد تم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (286) طالباً وطالبة، أما الاستبانة الثانية فقد صممت لأعضاء هيئة التدريس، وهي مكونة من أربعة مجالات تناولت موضوع واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من (231) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية لواقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (متوسطة)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري (التخصص والرتبة الأكاديمية).

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التأكيد على أهميتها، إذ تلتقي معها في هدفها الأساسي، وتختلف في العينة وبعض الأمور الأخرى، وبالتالي ستفيد منها في جوانب عدة، خصوصاً بناء الإطار النظري لها والاستفادة من المراجع الخاصة بها.

دراسة الخواجة (2020). هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق فيروس كورونا (كوفيد-19) لدى عينة من طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان، والتي استخدم فيها المنهج الوصفي على عينة من الطلبة والطالبات عددها (848)، وذلك خلال فترة الحجر الصحي للفصل الدراسي الثاني 2020، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى القلق لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق تبعاً لمتغير الجنس (ذكر-أنثى)، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى القلق تبعاً لمتغير المسار التعليمي (علمي-أدبي).

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في تسليط الضوء على جانب من جوانب الآثار النفسية لدى الطلاب جراء كورونا وهو القلق، وعليه تستفيد من هذا الجانب في كتابة بعض أدبيات الموضوع وتحديد بعض المصطلحات ومتغيرات الدراسة.

دراسة عبد العزيز (2020). هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة (كوفيد-19) والقلق بين شرائح مختلفة من المجتمع، وكذلك معرفة الفروق في أساليب مواجهة (كوفيد-19) والقلق تبعاً للجنس والعمر والمستوى التعليمي ومحل الإقامة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (547) فرداً من المجتمع، حيث بلغ عدد الذكور (253) أما عدد الإناث (294)، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعد أساليب المواجهة التي تركز على المشكلة واللجوء للدين وبين القلق، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين كل من بعد أساليب المواجهة التي تركز على الانفعال وبعد الأساليب السلوكية وبين القلق، ووجدت أيضاً علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب المواجهة وبين القلق.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في الوقوف على آثار جائحة كورونا المتمثلة في حالة القلق التي يعيشها شرائح كبيرة من المجتمع، وكذلك في الاستفادة من أدبيات الدراسة ومنهجيتها في بناء الدراسة بشكل عام.

دراسة الحجرف (2021). هدفت إلى الكشف عن دور المساندة النفسية الاجتماعية في تحقيق الرضا المهني لدى المعلمين في ضوء تداعيات أزمة كورونا العالمية ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في مقياس المساندة النفسية ومقياس الرضا المهني من إعداد الباحثة علي عينة من معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت بلغ عددها (10) مفردة وتم اختيارها بالطريقة العشوائية وتوصلت الدراسة إلى أن المساندة النفسية الاجتماعية المقدمة للمعلمين تعد مهمة جداً في حياة المعلمين أثناء ممارستهم المهنية، والتي بدورها تؤدي إلى تحقيق مستوى مرتفع من التوافق والرضا المهني والرضا عن الحياة المدرسية ككل، هناك علاقة قوية بين مستوى المساندة النفسية الاجتماعية والرضا المهني ذلك لأن الإدارة التعليمية التربوية تعمل على توفير الاحتياجات اللازمة للمعلم في ضوء الإمكانيات المتاحة فيشعر المعلم بقيمة الذات وتزداد ثقته بنفسه، توجد علاقة بين المساندة النفسية والرضا المهني لدى عينة الدراسة، إمكانية التنبؤ بمستوى الرضا المهني لعينة الدراسة من خلال المساندة النفسية المقدمة لهم.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في التعرف على الجوانب النفسية التي يتعرض لها الطلاب في ظل الجائحة، ودور المساندة لدعم الطلاب نفسياً، وهي بذلك تفيد منها في بعض جوانب بناء الإطار النظري للدراسة، وكذلك فيما يتعلق بأداة الدراسة.

دراسة عيسى والحوالي (2021). هدفت إلى التعرف على الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي للاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-19، والكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي في ضوء مستوى الصمود النفسي (مرتفع-منخفض) وتوجهات أهداف الإنجاز: (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء- إقدام، توجه نحو الأداء- إحجام) وفي ضوء التفاعل بين مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز، وكذلك الكشف عن الفروق في الاحتراق الأكاديمي وفقاً لمتغيرات: (النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي)، ولتحقيق الأهداف السابقة تم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد مقاييس: (الاحتراق الأكاديمي، والصمود النفسي، وتوجهات أهداف الإنجاز)، وتطبيقها على عينة من (٦٠٠) طالباً وطالبة في الفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة في كل من كليات (العلوم للبنين، والعلوم للبنات، والدراسات الإسلامية والعربية للبنين، والدراسات الإسلامية والعربية للبنات) بجامعة الأزهر في القاهرة، وذلك خلال العام الجامعي (2020/2021م)، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي

خلال جائحة كوفيد- ١٩ لدى العينة، ووجود فروق دالة إحصائية في الاحتراق الأكاديمي بين مرتفعي ومنخفضي الصمود النفسي لصالح منخفضي الصمود النفسي، ووجود فروق دالة إحصائية في الاحتراق الأكاديمي في ضوء توجهات أهداف الإنجاز، وتعزى هذه الفروق على الترتيب إلى التوجه نحو الأداء- إحجام، ثم التوجه نحو الأداء- إقدام، ثم التوجه نحو الإلتقان، ولم يوجد أثر دال إحصائية للتفاعل بين مستوى الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز في الاحتراق الأكاديمي، ووجدت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد انخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية- كأحد أبعاد الاحتراق الأكاديمي- لصالح الإناث.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة من حيث قياس متغيراتها على الطلاب في ظل جائحة كورونا، ما يعني إفادة الدراسة منها في بناء بعض محاور الإطار النظري للدراسة وأدواتها ومنهجيتها.

الدراسات الأجنبية:

دراسة فابال وتريفجان وميلا (Favale, Trevisan & Mellia, 2020) هدفت إلى تحليل تأثير تطبيق الإغلاق على حركة المرور في الحرم الجامعي وعلى التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، كما هدفت إلى معرفة كيفية استخدام المنصات الخاصة بالتعلم عن بعد، وتبني التدريس عن بعد، وكذلك والتأثيرات غير المرغوب فيها في حركة المرور، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة بلغت (2466) طالبا وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إثبات قدرة الانترنت على التعامل مع الحاجة المفاجئة، وأن منصات العمل عن بعد والتعليم الإلكتروني والتعاون عبر الانترنت هي حل قابل للتطبيق للتعامل مع سياسة التباعد الاجتماعي أثناء جائحة كورونا، وسهولة السيطرة على حركة المرور في الحرم الجامعي عند اعتماد التعليم الإلكتروني.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء أدبيات الدراسة فيما يتعلق بجائحة كورونا وتأثيراتها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب عدة، هي:

- 1) تحديد موضوع الدراسة وصياغة مشكلتها.
- 2) تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة بما يساهم في إثراء الإطار النظري.
- 3) تحديد منهج الدراسة.
- 4) تصميم أداة الدراسة والمعالجة الإحصائية لها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع:

تتوافق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كونها تبحث في دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني على إثر جائحة كورونا في الطلاب.

لكن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني على إثر جائحة كورونا في الطلاب، وتأثيراتها المختلفة على دافعتهم وتحصيلهم الدراسية، وعلاقاتهم المختلفة مع الأقران والمعلمين والأسرة والمحيط بشكل عام، وغيرها من المتغيرات والأمور المهمة التي تتجلى من خلال الدراسة وأدواتها.

من حيث الهدف:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في خوضها الموضوع بشكل عام للبحث في مقترحات دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني على إثر جائحة كورونا لدى الطلاب، وتعرقل عملية التحول نحو التعليم الإلكتروني، وذلك لدعم التعليم الإلكتروني وتحقيق الكفايات التعليمية من خلال التعليم الإلكتروني الذي أصبح أمراً مهماً وملحاً في العصر الحالي في ظل التحولات الحاصلة على المستويات كافة، وما أحدثته الجائحة من آثار وأفكار وتوجهات جديدة.

من حيث العينة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها خصصت الدراسة على طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس المملكة العربية السعودية بمدينة جدة، وهذه العينة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة جميعها.

من حيث الأداة:

تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في استخدامهم لأداة الاستبانة لجمع البيانات حول الموضوع وتحليلها للتوصل إلى نتائج حول موضوع الدراسة، وقد استخدمت بعض الدراسات بعض المقاييس لقياس الخوف والقلق النفسي بشكل خاص، وبعضها استخدمتها إلى جانب أداة الاستبانة ومنها دراسة بكرى (2021) حيث تم تطبيق مقياس الاضطرابات النفسية المترتبة على التباعد الجسدي إثر جائحة كورونا، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ودراسة العدل (2021) التي استخدمت مقياسين، أحدهما يقيس ضغوط ما بعد الصدمة، والآخر لقياس قلق المستقبل، ودراسة الجهني (2021) استخدمت مقياس لتحديد مستويات القلق من جائحة كورونا (كوفيد-19) لفحص فرضيات الدراسة، وكذلك دراسة كاظم (2021)، ودراسة الدلالة وآخرون (2021)، ودراسة الموسوي (2020).

من حيث المنهج:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وهي بذلك تتوافق مع غالبية الدراسات؛ لكنها تختلف مع كل من دراسة بكرى (2021) التي اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة الخواجة (2020) التي وظفت المنهج الوصفي فقط، ودراسة عبد العزيز (2020) التي اتخذت المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي، كما تختلف عن كل من العابد والزيدان (2020) ودراسة ساهيو (Sahu, 2020) ودراسة كاظم (2021)، دراسة فابال وتريفجان وميلا (Favale, Trevisan & Mellia, 2020)، ودراسة ياليا (Yalia, 2020) حيث استخدموا جميعا المنهج الوصفي المسحي

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في الوصول إلى أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وهو المنهج الذي يعنى بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، فيهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كميّاً وكميّاً، فالتعبير الكيفي يتم من خلال وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح من خلاله مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (الدليمي، 2014م: 190) ومن هنا تبرز أهمية هذا المنهج نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة التي ستقف على موضوع الانتقال إلى التعليم الإلكتروني خلال فترة جائحة كورونا وأبعاده وأثاره النفسية على الطلاب من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم، وتحليل هذه البيانات والمخرجات للوصول إلى نتائج تفيد الباحثين في هذا المجال، وتدعم الجوانب السلبية للتعليم الإلكتروني، وللتعليم عموماً والتي أبانت عنها أزمة كورونا.

مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه: "جميع أفراد المجتمع الذي يسعى الباحث إلى إجراء الدراسة عليه، بمعنى أن كل فرد، أو وحدة، أو عنصر يقع ضمن ذلك المجتمع يعد ضمناً من مكونات ذلك المجتمع" (العساف، 2003: 23). وتمثل مجتمع الدراسة الحالية، في جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (720) معلماً و(2018) معلمة، وجميع طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (22061) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تعرف عينة الدراسة بأنها: "مجموعة جزئية من المجتمع مكونة من عدة أفراد، أو عناصر شريطة تمثيلها للمجتمع تمثيلاً صحيحاً، وصادقاً، وتختار في ضوء معايير علمية، وتجري الدراسة عليها بدلاً من إجراء الدراسة على كل أفراد ومكونات المجتمع، ويكون اختيارها بطريقة عشوائية، وغير عشوائية (عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي، 1438هـ: 24).

هذا وتمثلت عينة الدراسة الحالية في الجزء المقتطع الذي اختارته الباحثة من المجتمع الكلي المتمثل في جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في جدة، وجميع طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم توزيع الاستبانة على (160) معلم ومعلمة، و(323) طالب وطالبة، وبعد مراجعة البيانات، وحذف الاستجابات غير صالحة للتحليل، بسبب عدم استكمال الاستجابات، تكونت العينة الفعلية من (153) معلم ومعلمة، و(316) طالبة وطالبة.

أدوات الدراسة:

فبناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وقد تم بناء أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. والاستبانة هي "وسيلة من وسائل جمع المعلومات وهو أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويقدم الاستبيان بشكل عدد من الأسئلة المقننة والتي يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان" (عبيدات وآخرون، 2002).

وقد صممت الباحثة استبانتين وفقاً لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، الاستبانة الأولى للمعلمين والمعلمات، والاستبانة الثانية للطلاب والطالبات.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة (استبانة المعلمين والمعلمات) وكذلك (استبانة الطلبة) من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ (cronbach Alpha) الذي يقيس مدى ثبات أداة الدراسة

أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة لتحليل الاستبانة على برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وذلك بعد تعبئة الاستبانات من عينة الدراسة والتأكد من صحتها جميعاً، وإكمال شروط صحتها، وتحديد غير المطابق منها، ثم تفريغ الاستبانات الصحيحة وإدخالها إلى الحاسب الآلي؛ ليتم بعد ذلك حسابها وضبطها عبر البرنامج الإحصائي.

هذا وتم اعتماد مقياس خماسي (5-1) للحصول على معلومات دقيقة حول العبارات والأسئلة المعروضة على عينة الدراسة، حيث عملت على قياس الأبعاد الأكثر شدة وانخفاضاً بدرجة دقيقة.

نتائج الدراسة

بعد الانتهاء من جمع البيانات، وتفريغها على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أثر التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا على الحالة النفسية لطلاب المرحلة المتوسطة بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية، من خلال الإجابة على التساؤلات.

السؤال الأول: كيف أشرفت الإدارة المدرسية على عملية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

دور الإدارة المدرسية في دعم التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا متوسط بوزن نسبي (62.52%).

تعزى هذه النتيجة إلى أن التعليم العام يشرف على سير العملية التعليمية في ظل التعليم الإلكتروني، وذلك بتخصص جهة عمل رقابية على سير التعليم، والتواصل الفعال والمثمر والمستمر مع الطلبة ومع ذوي الطلبة لمشاركة الأهل في العملية التعليمية، ومتابعة كل الجهود والنظم والخطط والرؤى الحديثة في مجال التعليم، وتقبل وجهات النظر والمقترحات المطروحة، متابعة تدريب وتأهيل المعلمين والطلبة لمتابعة التعليم الإلكتروني.

السؤال الثاني: كيف أشرف التعليم العام على عملية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

الإشراف على التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا مرتفع بوزن نسبي (70.37%)

تهدف الدراسة إلى البحث في الآثار النفسية من الانتقال إلى التعليم الإلكتروني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، وفي هذا الفصل تم عرض الإجابة على أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام الإحصاء الوصفي لبنود كل من استبانة المعلمين، والطلبة، وأظهرت النتائج أن الآثار النفسية من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وأيضاً من وجهة نظر الطلبة متوسطة، ودور الإدارة المدرسية في دعم التعليم الإلكتروني متوسط، بينما دور الإشراف على التعليم في دعم التعليم الإلكتروني مرتفع. تهدف الدراسة إلى البحث في دور الإشراف والإدارة المدرسية في دعم التعليم الإلكتروني، وبعد عرض الإجابة على أسئلة الدراسة، يأتي هذا الفصل لمناقشة النتائج، وربطها مع الدراسات السابقة.

وهدف هذه الدراسة إلى البحث في دور كل من الإدارة التربوية، والإشراف التربوي في دعم التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة للمعلمين، واستبانة للطلاب، لجمع البيانات، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليل البيانات.

الخلاصة

1. دور الإدارة المدرسية في دعم التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا متوسط.
2. أهم الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة لدعم التعليم الإلكتروني التأكيد على تواصل المعلم الفعال والمثمر والمستمر مع الطلبة لنجاح العملية التعليمية، والتواصل مع الطلبة منذ بدء العام الدراسي حول طبيعة التعليم ومنصاته وطرق التعليم والاختبارات والدرجات، وتوزيع المهام المطلوبة على عناصر العمل وتأكيد من فهم كل منهم لمسؤولياته.
3. دور الإشراف على التعليم في دعم التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا مرتفع.
4. دور المشرف التربوي في دعم التعليم الإلكتروني كان بحضور حصص إشرافية إلكترونية خلال فترة الجائحة، وقدم التعليم العام دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تفعيل التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وكانت الإدارة والجهات المشرفة تؤكد على تواصل المعلم الفعال والمثمر والمستمر مع الطلبة لتحقيق نجاح العملية التعليمية.

التوصيات:

استناداً لما توصلت له الباحثة من نتائج خلال تطبيق هذه الدراسة التي تهدف التعرف إلى دور الإشراف التربوي في متابعة التعليم الإلكتروني بمدارس جدة في المملكة العربية السعودية توصي الباحثة:

1. تقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم.
2. عقد جلسات تقييم واجتماعات دورية مع منظومة العمل الإلكتروني.
3. زيادة الإشراف والمتابعة والتقييم في ظل التعليم الإلكتروني لمعالجة مشكلة بطء التعلم.
4. ضرورة مراجعة التغذية الراجعة والبيانات حول سير التعليم الإلكتروني والتعامل معها إما بالدعم والاستمرار أو التحسين أو الإلغاء.
5. متابعة مستوى أداء المعلمين في استخدام المنصات الإلكترونية في التعليم مثل منصة
6. السعي الحثيث لتطوير الذات مهنيًا في مجال التعليم الإلكتروني.
7. يجب استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني المختلفة، لجذب انتباه الطلبة، وعدم شعورهم بالملل خلال الحصص الإلكترونية.
8. ضرورة تواصل الأسرة مع المعلم والاطلاع على الخطة الدراسية، وتنفيذ الحصص في ظل التعليم الإلكتروني.

المصادر والمراجع

أولاً-المراجع العربية:

1. أبو بكر، أحمد سمير صديق. (2020). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق الإصابة بفيروس كورونا المستجد "كوفيد

- 19" لدى الشباب الجامعي. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر، (21)، ج (9)، ص ص 159-195.
2. أبو جراد، خليل علي خليل؛ ونصار، عبد الله (2021). واقع التعليم الإلكتروني في مدارس المرحلة الأساسية بمديرتي التربية والتعليم شمال وشرق غزة في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية. مجلة ربحان للنشر العلمي. مركز فكر للدراسات والتطوير. سورية، (10)، ص ص. 37-66.
3. الأخرس، رانيا عبد الرحمن. (2021). دراسة تحليلية لاتجاهات أولياء الأمور في بعض مواقع التواصل الاجتماعي إزاء استخدام "التعليم عن بعد" في مواجهة أزمة كورونا. مجلة كلية التربية. بنها، 32(126)، ص ص. 81-142.
4. أبو شخيدم، سحر وآخرون. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). مجلة دراسات في الإنسانية والاجتماعية. فلسطين، 3(4)، ص ص. 80-99.
5. أبو قوطة، خالد حامد؛ والدلو غسان مصطفى (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، (70)، ص ص. 213-240.
6. بودشيش، إبراهيم، وآخرون (2020). أي دور للمؤرخ في فهم أزمة كورونا؟ تنسيق: سعيد الحاجي، مركز تكامل للدراسات والأبحاث.
7. الجهني، علي حسن. (2021). القلق من جائحة كورونا (كوفيد-19) في المجتمع السعودي. مجلة كلية التربية. جامعة سوهاج. مصر، (82)، ج(1)، ص ص. 409-441.
8. الجهني، علي حسين. (2021). القلق من جائحة كورونا (كوفيد-19) في المجتمع السعودي. الكلية التربوية. مجلة التربية، 1(82)، ص ص 408-441.
9. الحربي، محمد بن صنت. (2007). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين. رسالة ماجستير [غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
10. حرنان، نجوى، وحجال، سعيد. (2020). دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم العالي: تجربة الجزائر. مجلة الدراسات التجارية والاقتصادية المعاصرة، 3(1)، ص ص 74-99.
11. الحسيني، فايزة أحمد (2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال. المجلة الدولية للعلوم والبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، ص ص. 305-335.
12. الحلفاوي، وليد بن سالم. (2006). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات (ط.1). دار الفكر. عمان-الأردن.
13. الخواجة، عبد الفتاح. (2020). مستوى قلق فيروس كورونا "كوفيد-19" لدى عينة من طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية النفسية، 4(42)، ص ص. 54-68.
14. سليمان، محمد السيد. (2008). فاعلية برنامج مقترح للوسائط الفائقة المتصلة بالإنترنت في إكساب مهارات إعداد وتصميم الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر.
15. بني سويف، محمد (2009). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات (ط.2). دار المسيرة. عمان-الأردن.
16. الشرمان، عدیل أحمد. (2020). دور الإعلام في مواجهة الأوبئة والأمراض المعدية: وباء فيروس كورونا نموذجاً. المجلة العربية للدراسات الأمنية. المملكة العربية السعودية، 36(2)، ص ص. 189-205.
17. العابد، رويده زهير محمد؛ والزيدانين، آيات اسماعيل إبراهيم (2020). التصورات والمعتقدات لاستخدام التعليم عن بعد في ظل

- جائحة كورونا ومستجداتها من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في محافظة العاصمة. مجلة العربي للدراسات والأبحاث. المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية، (10)، ص ص. 64-80.
18. عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات علمية معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
19. عامر، عبد الناصر السيد. (2020). الخصائص السيكمومترية لمقياس الخوف من جائحة كورونا (Covid-19) في المجتمع العربي. المجلة العربية للدراسات الأمنية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية، 36(2)، ص ص 177-188.
20. عبد العزيز، نادية محمود غنيم. (2020). أساليب مواجهة جائحة كورونا المستجد (The COVID-19) وعلاقتها بالقلق لدى شرائح مختلفة من المجتمع. مجلة كلية التربية، 44(3)، 227-298.
21. عبد الغفور، نضال. (2020). كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة. غزة-فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(20)، ص ص 79-105.
22. عبد المجيد، حذيفة مازن، والعاني، مزهر شعبان. (2015). التعليم الإلكتروني التفاعلي. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان - الأردن.
23. عثمان، إلهام وآخرون. (2015). دراسة وصفية تصنيفية تحسسية لكل من فيروس كورونا. مذكرة تخرج لنيل شهادة التعليم المتوسط. المدرسة العليا للأساتذة. الجزائر.
24. عقل، شروق ناظر صالح (2021). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الأساسية الحكومية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في محافظة رام الله والبيرة. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح، 4(1)، ص ص. 381-353.
25. علي، فياض عبد الله، وحسون، رجاء كاظم، ونعمة، حيدر عبود. (2009). التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العراق، 19(1)، ص ص. 269-294.
26. العوايشة، مروان عبد الله (2021). أثر التعليم عن بعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاث الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور (دراسة مقارنة). مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، (45)، ج 1(1)، ص ص. 15-54.
27. عيسى، سامي (2009). مقترح لتوظيف التعلم الإلكتروني في تنمية بعض المفاهيم الرياضية للصم من خلال معالجات النكاء الاصطناعي، "المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، خلال الفترة 19-21 ربيع الأول 1430هـ الموافق 16-18 مارس، الرياض. المملكة العربية السعودية.
28. عيسى، ماجد محمد عثمان؛ والخولي، منال علي محمد (2021). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد-19 في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. مجلة التربية. جامعة الأزهر - كلية التربية، (189)، ج 5(5)، ص ص. 99-173.
29. غولر، رجب آلتين (2019). لغة الجسد ودورها في تدريس مادة اللغة العربية للصف الخامس في المرحلة المتوسطة بتركيا. رسالة ماجستير [غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية.
30. الطويل، إيمان (2018). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعلم عن بعد بجائحة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها. مجلة البحث العلمي بالتربية، (19)، ص ص 149-186.
31. القاسمي، رائدة أحمد (2021). أثر التعلم عن بعد في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية. المجلة العربية للآداب

- والدراسات الإنسانية، 5(16)، ص ص. 273-239.
32. القحطاني، ابتسام. (2010). واقع استخدام الفضول الإلكترونية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. رسالة ماجستير [غير منشورة]. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
33. قريي، رشدي. (2020). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بقلق الموت لدى المشتبه في إصابتهم بفيروس كورونا. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 2(1)، ص ص 69-45.
34. كاظم، سمير مهدي. (2021). واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير [غير منشورة]. كلية العلوم التربوية. تخصص المناهج وطرق التدريس. جامعة الشرق الأوسط. عمان-الأردن.
35. مصطفى، أسامه فاروق (2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب- التشخيص- العلاج). دار المسيرة. عمان-الأردن.
36. موجز سياساتي التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها، الأمم المتحدة، آب/أغسطس 2020.
- ثانيًا-المراجع الأجنبية:
37. Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4).
38. Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: Who will be the high-risk group? Psychology, Health & Medicine, 26 (1), P p 23-34.
39. Maria Casagrande; Francesca Favieri; Renata Tambelli; Giuseppe Forte (2020). The enemy who sealed the world: Effects quarantine due to the COVID-19 on sleep quality, anxiety, and psychological distress in the Italian population. Sleep Medicine journal, (75), P p 12-20.
40. Y. Maaravi, B. Helle. (2020) Not all worries were created equal: the case of COVID-19 anxiety. Public Health, (185), P p 243-245.
41. Md.S. Islama,b; M. Z. Ferdousa ; M. N. Potenzac (2020) Panic and generalized anxiety during the COVID-19 pandemic among Bangladeshi people: An online pilot survey early in the outbreak. Journal of Affective Disorders, (276), P p 30-37.
42. Kocjan, G., Kavcic, T., & Avsec, A. (2020). Resilience matters: Explaining the association between personality and psychological functioning during the COVID-19 pandemic. International Journal of Clinical and Health Psychology, 21(1), P p 1-9.
43. Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. Medical Education and Simulation, Centre for Medical Sciences Education, The University of the West Indies, St. Augustine, TTO
44. Wang, Y., Di, Y., Ye, J., & Wei, W. (2020). Study on
45. Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia, English Teaching Journal, 11(1), 12-25.

بحث رقم 34

متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية

REQUIREMENTS FOR DEVELOPING EDUCATIONAL MEDIA MANAGEMENT IN THE WESTERN REGION OF THE KINGDOM OF SAUDI ARABIA

أ/ فاطمة حويس

....

....

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المتطلبات الواجب توافرها بالمجالات (الإعلامية، الوثائقية، الإنمائية) لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، وتحديد المعوقات التي تواجه كل من (التخطيط للإعلام التربوي، وأجهزة الإعلام التربوي) لتطوير إدارة الإعلام والاتصال، اتبعت المنهج الوصفي المسحي حيث تكون مجتمع الدراسة من (47) مديراً للإعلام التربوي والاتصال بإدارات التعليم في محافظة مهد الذهب ومنطقة المدينة المنورة وبمحافظة ينبع وبمحافظة العلا ومنطقة مكة المكرمة والطائف والليث والقنفذة والإدارة العامة للتعليم بجدة، تم توزيع الاستبانة عليهم تكونت من (25) عبارة تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد استجاب منهم (35) مديراً بنسبة (74.46%)، وقد كشفت النتائج عن وجود درجات عالية للموافقة على المتطلبات الواجب توافرها لجميع المجالات (الإعلامية، الوثائقية، الإنمائية) للتطوير، في حين تبين وجود درجات عالية للمعوقات التي تحد من التطوير وبمجال (التخطيط للإعلام التربوي، أجهزة الإعلام التربوي) وقد أوصت الدراسة بالعمل على تحقيق متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي بالجوانب الإعلامية من خلال تدريب العاملين بالمجال على أساليب توظيف التقنيات الحديثة بالأعلام ونشر ثقافة الإعلام التربوي والإعداد الجيد للتخطيط الاستراتيجي لتطوير برامج تطويرية لإدخال التقنية الحديثة ومواكبة وسائل الاعلام الحديث كشبكات التواصل الاجتماعي والمجلات والصحف الالكترونية والفضائيات والإذاعات المحلية.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات، تطوير إدارة الإعلام التربوي، المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.

Abstract

The study aimed to reveal the requirements that must be met in the fields (media, cultural, and development) to develop the performance of media management and communication with education departments in the western region of the Kingdom of Saudi Arabia, and to identify the obstacles facing both (planning educational media and educational media agencies) to develop media management. And communication, the descriptive survey approach was followed, as the study population consisted of (47) directors of educational media and communication in the education departments in Mahd Al-Dhahab Governorate, the Medina region, Yanbu Governorate, Al-Ula Governorate, the Makkah Al-Mukaromah region, Taif, Al-Layth, Al-Qunfudhah, and the General Administration of Education in Jeddah. The questionnaire was distributed to them, consisting of (25) is a statement whose validity and reliability has been confirmed, and (35) managers responded, with a percentage of (74.46%). The results revealed the presence of high scores for approval of the requirements that must be met for all fields (informational, educational, development) of development, while it was found that there were high scores The study recommended working to achieve the requirements for developing educational media management in media aspects through training workers in the field on methods of employing modern technologies in the media, spreading the culture of educational media, and good preparation for strategic planning to develop developmental programs. To introduce modern technology and keep pace with modern media such as social networking, magazines, electronic newspapers, satellite channels and local radio.

Keywords: requirements, development of the educational media department, the western region of the Kingdom of Saudi Arabia.

تسعى المؤسسات الحديثة والزائدة إلى إحداث تغييرات جوهرية، وتحديث بنية العمليات والمعلومات لديها؛ لمواكبة التغيرات التي تحدث في بيئتها المحيطة، وزيادة قدرتها على المنافسة والبقاء، ولأشك أن التغيير من منطلق التطوير والتحسين، وهذا يتطلب تحديد مقومات التطوير من خلال تحديد المتطلبات اللازمة للتطوير، وتُعد إدارات الإعلام والاتصال بوزارة التعليم واحدةً من المؤسسات التعليمية التي تسعى إلى تطوير نظرتها المستقبلية وتعزيز ميزتها التنافسية، لاستثمار وسائل الإعلام لدعم وإبراز القطاع التعليمي وتحسين الصورة الذهنية المرتبطة بوزارة التعليم.

وبالرغم من المراحل التطويرية التي مرّ بها الإعلام التربوي بالمملكة العربية السعودية، إلا أنه يواجه تحديات عديدة ومتنوعة ويزداد الوضع تعقيداً في ظل التطور التقني وانتشار وسائل الإعلام الجديد الذي فرض أساليب ووسائل واستراتيجيات حديثة غير التي كانت سائدة من قبل، ولهذا أصبح تطوير البيئة التنظيمية، والإعلامية لإدارات الإعلام هدفاً للتطوير الشامل (الكحكي والشريف، 2022).

ولأهمية الإعلام التربوي فقد وضعت وزارة التعليم ضمن تنظيمها الهيكلي لإدارات التعليم " إدارة الإعلام والاتصال " والتي ترتبط بصورة مباشرة بمدير عام التعليم ، وتضم حداث إدارية تربوية تقوم بمهام عملية تسعى لتنشيط العمليات الاتصالية الإنسانية بين الإدارة وبين جمهورها الداخلي (الموظفين) والخارجي (الفئات المستهدفة)، من خلال خلق تفاهم متبادل بينهم، بما يزيد من التعاون المشترك، الذي يعمل على إيجاد الثقة المتبادلة لمعرفة الاحتياجات ومواجهة المشكلات واقتراح الحلول بشيء من المكاشفة المنضبطة التي تزيد من فاعليتها (الحازمي، 2022). وتُعد إدارة الإعلام التربوي والاتصال أداة إدارية تساعد على تقييم مواقف الجمهور الداخلي والخارجي على أداء الهيئات التعليمية والإدارية والفنية بمكاتب ومدارس التعليم العام، حيث يقع عليها مسؤولية تفعيل البرامج التطويرية الهادفة إلى تجويد الأداء واستثمار وسائل الإعلام لدعم وإبراز القطاع التعليمي وتحسين الصورة الذهنية المرتبطة بوزارة التعليم (وزارة التعليم، 2019/أ).

ولقد وضعت المملكة العربية السعودية رؤية (2030) لتكون منهجاً واضحاً وخارطة طريق للنهوض بكافة مجالات التنمية والتطوير والتي من أهمها تطوير التعليم، حيث رسمت الرؤية التوجهات والسياسات التعليمية العامة والأهداف والالتزامات الخاصة بها ولتكون المملكة نموذجاً رائداً في المجال التعليمي ويكون التعليم محورياً أساسياً في دفع عجلة الاقتصاد الوطني (برنامج الرؤية 2030، 2016، 2030، ص63) ومنذ إنطلاق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016) فتم توجيه كافة الخطط الإستراتيجية للوزارات صوب تطلعات الرؤية، وانطلقت مرحلة جديدة لتطوير الأداء لكافة الوحدات الإدارية الإستراتيجية ومنها إدارة الإعلام والاتصال في إدارات التعليم (موقع الإدارة العامة للإعلام والاتصال ، 2023).

وعليه لا بد من تطوير الأداء لإدارات الإعلام التربوي والاتصال بوزارة التعليم بما يُمكنها من الوفاء باحتياجات المجتمع وتطلعاته، وتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية وتحسينها والارتقاء بها، وبصورة عامة، إلا أنه قبل ذلك ينبغي تحديد المتطلبات والتحديات للتطوير ، وبالسباق أكدت القرزعي (2016) أنه يحتاج التطوير في إدارات التعليم إلى توفير المتطلبات التي هي إجراءات وممارسات إدارية عملية لضمان تنفيذ السياسات الإدارية والتخطيط لعملية التطوير. وتمثل وحدات الإعلام والاتصال - في مكاتب التعليم العام - موقعاً مهماً في النظام التعليمي، وعلى قدر تحديد المتطلبات اللازمة والمعوقات والتحديات التي تعيق التطوير، بقدر ما يُسهل إجراء التغيير وتحسين الأداء لهذه الوحدات وأداء العاملين فيها، وحظيت وحدات الإعلام والاتصال بوزارة التعليم باهتمام كبير وخاصة مع ظهور الإعلام الجديد وبروز مسار التربية الإعلامية وما صاحب ذلك من الاهتمام بتجويد المنظومة الادارية التربوية، باعتبار التطوير المؤسسي إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولّد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى التميز والجودة والتغيير والتطوير من جهة والإصلاح التربوي من جهة أخرى باعتبارهما وجهين لعملة واحدة (بولحوش، 2019). كما تسعى المؤسسات الحديثة والزائدة إلى إحداث تغييرات جوهرية، من خلال تحقيق متطلبات التطوير من خلال تحديث بنية العمليات والمعلومات لديها؛ لمواكبة التغيرات التي تحدث في بيئتها المحيطة، وزيادة قدرتها على المنافسة والبقاء، بما يخدم نظرتها المستقبلية، وخطتها الإستراتيجية، (الناغي و إسماعيل و البطل و عساف، 2020). ونظراً لأهمية إدارة الإعلام التربوي والاتصال كمؤسسة تربوية فاعلة في الجهاز التنظيمي لوزارة التعليم وأهدافها المتمثلة في التأثير على الجمهور بمختلف أطيافه، في ظل التغيرات التي طرأت على الحقل التربوي

والتعليمي والتفاعل مع وسائل الإعلام التي تسعى بدورها إلى تناول القضايا التربوية على اختلافها، الأمر الذي يتطلب تحديد المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الإعلام التربوي وقد تم التطبيق على المنطقة الغربية والتي يمكن تعميمها على بقية إدارات التعليم.

مشكلة الدراسة واسئلتها

بالرغم من اهتمام المسؤولين باحداث نقلة نوعية بالإعلام التربوي بالشكل والمضمون، منذ الاهتمام بالعلاقات العامة والانفصال عنها لتشكل وحدة إستراتيجية للإعلام التربوي والاتصال، إلا أنّ تلك العمليات لاقت تحديات كثيرة وربما أبرزها التحدي الرقمي وبروز التربية الإعلامية كمجال من مجالات الإعلام له أهدافه ورؤيته المستقلة عن الإعلام بصورة عامة، وبرزت الحاجة إلى تطوير أداء إدارات الاعلام التربوي والاتصال، كإحدى حلقات التطوير للمنظومة التعليمية الشاملة. وهذا ما اتفقت عليه نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن معوقات وتحديات التطوير وأكدت على أهمية تحديد تلك المعوقات والعمل على حلها من خلال توفير المتطلبات اللازمة للتطوير مثل دراسة حسين والحري وأبو إدريس (2018) ونجيت والصقعي (2017) والمرو (2020). كما أن تحديد متطلبات تطوير إدارة الاعلام التربوي والاتصال يساهم في التخطيط لعملية تطوير الأداء المؤسسي لوحدة ادارة الاعلام والتي تطوّر عملها بعد التحوّل نحو خدمة الجمهور واستحداث وحدات تنظيمية بمكاتب وإدارات التعليم لخدمة الجمهور وزيادة الاهتمام بالعلاقات العامة، وهذا يتطلب زيادة الوعي الثقافي الإعلامي، من خلال توثيق الصلة ما بين المدرسة والمجتمع الخارجي، وما بين قسم الإعلام التربوي بالمدرسة والإدارة (المالكي، 2010م).

ويشير واقع الاعلام التربوي بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى وجود ممارسات وفعاليات لا تعكس التطوّر الحاصل في المنظومة التعليمية المتوازنة معها حيث يوجد مشكلات في الممارسات الاعلامية، مثل قلة تأهيل وتدريب المعلمين، وكذلك عدم مقدرة المديرين على تحمل المسؤولية تجاه الإعلام التربوي، وقلة المشاركة الواعية والمناقشة الهادفة بين المديرين ومسؤولي الاعلام التربوي بمكاتب وإدارات الاعلام والعاملين بالمدارس، مما يدل على أن هنالك قصور في طرح ومناقشة القضايا المتعلقة بإدارات التعليم والتي تتمثل في التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتطوير (الحري، 2018). كما أشار العوفي (2014) إلى وجود العديد من المشكلات التي تعاني منها إدارة الاعلام التربوي حدثة تشكيل الإدارة العامة للإعلام التربوي منذ عام 1996م كإدارة مستقلة لها اهدافها وتصورها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها، إلا ان الرؤية الواضحة للاهداف التي تتطلع إلى تحقيقها ما زالت غير واضحة المعالم بالرغم من محاولة تحديدها في وثيقتي سياسة التعليم والسياسة الإعلامية اللتان أكدتا على دور الإعلام في التربية من خلال جانبين إستراتيجيين وهما الاعلام والتربية الإعلامية؛ مما يستدعي ضرورة تطويرها للإرتقاء بأدائها. بالإضافة إلى أنّ العديد من الدراسات السابقة كدراسة المطيري (2018) والغنامي (2018) ودراسة القحطاني (2006م) أكدت على وجود معوقات إدارية وتنظيمية وبشرية في إدارة الإعلام التربوي تتعلق بالقوى البشرية، تمثلت في قلة عدد العاملين في وحدة الإعلام التربوي من ذوي الخبرات الإعلامية الفنية المتخصصة وقلة الاهتمام برصد ميزانية كافية لتنفيذ الخطط والبرامج الإعلامية الموجهة لمجالات العمل المدرسي والتقصير في التنمية المهنية للعاملين في وحدة الإعلام التربوي من خلال الدورات التدريبية، والقصور في فهم مفهوم الإعلام التربوي من قبل كثير من منسوبي الإدارة التعليمية على اختلاف وظائفهم ومراكزهم الإدارية، و النقص في التجهيزات التقنية الاتصالية

وتبين من نتائج دراسة الكحكي والشريف (2022) المشكلات التي تحد من وجود تربية إعلامية بالمؤسسات التعليمية ضعف الاهتمام بتوثيق وأرشفة الوثائق الاساسية التي تصدرها الاجهزة المعنية بشؤون التربية، وافتقار وسائل الاعلام العامة للالتزام التربوي بمعناه الاخلاقي في أداء وظائفها، وقصور مصادر المعلومات المتاحة لإدارة الاعلام التربوي، وبالنظر إلى المراحل التاريخية التي مرّت بها إدارات الاعلام منذ عام (1416هـ) وتأسيس الإدارة العامة للإعلام التربوي والعلاقات العامة عام (1417هـ)، وصدر وثيقة الإعلام التربوي عام 1424 هـ. و تعديل المسمى إلى إدارة الإعلام والاتصال تعكس جهود وزارة التعليم لتطوير إدارة الاعلام، ونظراً لارتباط الرسالة الاعلامية (الوسيلة) بتطور تقنيات الاعلام والاعلام الحديث، فإن ذلك يتطلب تطوير العمليات والإجراءات والسياسات التنظيمية والتطوير بمجال الموارد البشرية والموارد المادية من خلال تحديد متطلبات التطوير ومعوقاته، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية والتي تلخص

هدفها في تحديد المتطلبات اللازمة لتطوير أداء إدارات الاعلام والاتصال والكشف عن المعوقات ومن خلال خبرة الباحثة وعملها في إدارات التعليم ومواكبتها لتطور الإعلام التربوي بإدارات التعليم لمست حاجة تلك الإدارات للتطوير بالبدء بتحديد المتطلبات كمدخل للتطوير وتحديد المعوقات والتحديات ذات العلاقة بالتخطيط والاجهزة الاعلامية . وعطفاً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالي في قلة الدراسات التي حددت متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية بحيث تسهم في عمليات التطوير بالمستقبل وفق المداخل الادارية الحديثة. وتمثلت اسئلة الدراسة في السؤاليين التاليين:

ما هي المتطلبات الواجب توافرها (الجانب الإعلامي، الجانب التوثيقي، الجانب الإنمائي) لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية؟
ما هي المعوقات التي تواجه كل من (التخطيط للإعلام التربوي، وأجهزة الإعلام التربوي) لتطوير إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ؟
أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المتطلبات الواجب توافرها بالمجالات (الإعلامية، التوثيقي، الإنمائية) لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، وتحديد المعوقات التي تواجه كل من (التخطيط للإعلام التربوي، وأجهزة الإعلام التربوي) لتطوير إدارة الإعلام والاتصال.
أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في جانبين وهما:

أولاً: الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال تناولها لمتطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي مما قد تُسهم بالتأصيل النظري في موضوع المتطلبات والمعوقات، والمعرفة التراكمية للموضوع ويؤمل أن يُسهم الدراسة الحالية في تشخيص واقع الاعلام لمساعدة الباحثين على اجراء المزيد من الدراسات
ثانياً: الأهمية التطبيقية: يتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة مديري الإدارات العامة للتعليم ومديري الإعلام التربوي والاتصال : من حيث تحديد المتطلبات التي ينبغي توفيرها والمعوقات والتحديات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج التطوير والتحسين، وأيضاً إفادة القائمين على التطوير المؤسسي لإدارات التعليم والمسؤولين وصُنّاع القرار و صانعي السياسة التعليمية حيث يؤمل أن يُثير نتائج هذا الدراسة اهتمام المسؤولين وصُنّاع القرار و صانعي السياسة التعليمية في وزارة التعليم، والمسؤولين عن تطوير إدارة الإعلام التربوي ولفت نظرهم لتلك تحسين الأداء وفق معايير التميز وتوضيح إجراءات ومتطلبات التطوير واتخاذ الوسائل المساعدة التي تزيد من كفاءة وفعالية الوحدات الإدارية بالاعلام التربوي والاتصال.

مصطلحات الدراسة:

المتطلبات: تُعرّف المتطلبات في لسان العرب من "الطَلَبُ" بمعنى مُحَاوَلَةُ وَجْدَانِ الشَّيْءِ وَأَخْذِهِ (ابن منظور، 2005، ص 658) وبالإصطلاح الإداري عرّفها الحري(2015، ص 39) بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات اللازمة لتحقيقها لتطبيق مدخل إداري معين من خلال مجموعة من الإجراءات يتخذها أصحاب القرار لتطوير سياسات أو أهداف أو مهام معينة، استدعت الحاجة إلى تطبيقها في نظام ما"، وبالدراسة الحالية تحددت المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية المتعلقة بالبرامج الإعلامية و بالجوانب التوثيقية بالعمل الإعلامي وبالجوانب الإنمائية بالعمل الإعلامي

إدارة الإعلام التربوي والاتصال : جهاز إداري تحت مظلة إدارة التعليم يسعى لاستثمار وسائل الإعلام من أجل تحقيق أهداف التربية بتبسيط الضوء على كل ما يخص الميدان التعليمي من منجزات وبرامج وكفاءات بشرية ودعمها بالنشر والتحفيز والوقوف على إنجازات الميدان والتعريف بها وإظهارها للمجتمع الخارجي إلى جانب تحسين الصورة الذهنية المرتبطة بالعملية التربوية وتحقيق التكامل مع الإدارات والأقسام في تنفيذ الخطط والبرامج الخاصة بوزارة التعليم. (وزارة التعليم، 2019/أ، ص 15) ويقصد بأداء إدارة الإعلام التربوي

بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في هذا الدراسة " المهام الوظيفية والتطويرية التي يقوم بها مدير الاعلام ومنسقي الإعلام بإدارات التعليم بالمنطقة الغربية.

حدود الدراسة تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

الحدود الموضوعية: أقتصرت الدراسة على الكشف عن المتطلبات الواجب توفرها بالمجالات (الإعلامية، التوثيقية ، الإنمائية) لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، وتحديد المعوقات التي تواجه كل من (التخطيط للإعلام التربوي، وأجهزة الإعلام التربوي) لتطوير إدارة الإعلام والاتصال.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الاستبانة على مديري الإعلام التربوي والاتصال .

3. الحدود المكانية: تم تطبيق الأداة في إدارات التعليم بالمنطقة الغربية (بإدارات التعليم في محافظة مهد الذهب ومنطقة المدينة المنورة ومحافظة ينبع ومحافظة العلا ومنطقة مكة المكرمة والطائف والليث والقنفذة والإدارة العامة للتعليم بجدة)

4. الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الأول للعام الدراسي 1445هـ

الإطار النظري والدراسات السابقة

فيما يلي عرضاً للإطار المفاهيمي للدراسة في محورين :حيث بال محور الأول تم تناول الإدارة العامة للإعلام والاتصال، التطور التاريخي ومفهوم الاعلام التربوي وأهدافه ومجالات التطوير، وفي المحور الثاني لمتطلبات تطوير الأداء للإدارة العامة للإعلام والاتصال تم تناول مفهوم تطوير الأداء وأهميته والمداخل الإدارية لتطوير الأداء ومقومات ومتطلبات تطوير الأداء للإدارة العامة للإعلام والاتصال ومعوقات تطوير الأداء للإدارة العامة للإعلام والاتصال، على النحو الآتي

أخو الأول: الإدارة العامة للإعلام والاتصال

تطور تاريخي لإدارة الاعلام والاتصال بالمملكة العربية السعودية

ظهر اهتمام الجهات الرسمية بالمملكة العربية السعودية بمفهوم الاعلام التربوي عام 1416 هـ . صدر قرار وزير المعارف بإنشاء إدارة عامة للعلاقات العامة و الاعلام التربوي مرتبطة بمعالي الوزير مباشرة، بعد أن كانت ادارة صغيرة للعلاقات العامة ملحقة بوكالة الوزارة المساعدة للثقافة و العلاقات الخارجية. ووفقاً للهيكل الإداري عام 2004 فقد استقلت ادارة الاعلام التربوي عن ادارة العلاقات العامة، و لكن هذا الفصل ليس قائماً في جميع ادارات التربية و التعليم، وقد بدأت الجهات التربوية و التعليمية في المملكة سعيها الجاد نحو اعلام تربوي محدد المعالم . و قد ظهر هذا جلياً في وضع وزارة التعليم (عندما كانت تحمل اسم وزارة المعارف) لاستراتيجية الاعلام التربوي في المملكة في عام 1417 هـ (القبلان والحسني، 2001) وشهدت إدارة الإعلام التربوي في مطلع عام 2013/2014م دمج الإعلام التربوي في العلاقات العامة وهيكله إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي في المناطق والمحافظات، حيث أعلن العوي (2014) في ملتقى الإعلام الثالث بعنوان " إعلام يصنع الحدث " عن استحداث أقسام ووحدات في إدارة الإعلام لم تكن موجودة بالسابق، معززة بذلك دورها في دعم المسؤولية التربوية والاجتماعية، وأظهرت الهيكله الجديدة للوزارة تقسيمها للإعلام إلى تقليدي وإعلام جديد.

وبعد دمج وزارة التعليم العالي مع وزارة التربية والتعليم وتم إعادة تشكيل الوكالات والإدارات، فتم تعديل المسمى إلى الإدارة العامة للإعلام التربوي والاتصال، بحيث يتبع له إدارات الإعلام في (47) إدارة تعليمية ويتبع لها وحدات للإعلام التربوي بمكاتب التعليم. ففي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، تتبع إدارة الاعلام التربوي إلى المدير العام بمسمى ادارة الاعلام والاتصال وهي إدارة العلاقات العامة والاعلام عملية تسعى لتنشيط العمليات الاتصالية الإنسانية والعملية بين الإدارة وبين جمهورها الداخلي (الموظفين) والخارجي (الفئات المستهدفة)، أما الأهداف العامة لها الإسهام في تحقيق أهداف سياسة التعليم عبر وسائل الإعلام المختلفة، والعمل على غرس تعاليم الشريعة الإسلامية وبيان سماحة الإسلام، والتعريف بمكانة المملكة العربية السعودية ، والأسس التي قامت عليها البلاد منذ تأسيسها، وتلمس مشكلات المجتمع و العمل على بث الوعي التربوي تجاهها، ومتابعة وسائل الاتصال الجماهيرية والاستفادة من الرؤى العلمية والوقوف على مطالب الميدان من خلال ما تبثه من معلومات (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، 2023) .

كما ورد على موقع الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (2023) أهداف الإعلام ومهامها: الإسهام في تحقيق أهداف سياسة التعليم عبر وسائل الإعلام المختلفة ، والتعريف بجهود الدولة تجاه الوطن و أبنائه، وتعزيز الهوية الوطنية والولاء، وتحسين الصورة الذهنية عن التعليم والتعلم في المملكة باعتبارها ركيزتين للتطوير والتنمية وتحقيق التكامل مع الإدارات التعليمية بالمشاركة في تفعيل البرامج والمشاريع ونشرها وتبسيط الضوء عليها على الوجه الأكمل، وإيجاد علاقة إيجابية مبنية على الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء المنظمة التعليمية والمجتمع بما يساعد على تحقيق أهداف وزارة التعليم، ومشاركة مجتمع التربية والتعليم في المناسبات والفعاليات الوطنية والتربوية والمثل العليا في المجتمع، وتبسيط الضوء على دور المدرسة بوصفها الوسيلة الأساسية للتعليم إضافة إلى تعزيز مكانة المعلم وقيمه في المجتمع، والتغطية الإعلامية لأي مناسبة سواء كانت في الإدارات التعليمية أو مكاتب التعليم أو المدارس، والتواصل مع ممثلي الإعلام المحلي (صحف-إذاعة-تلفزيون) والتنسيق لتغطية الأنشطة والإنجازات، وإعداد وتنفيذ الحملات الإعلامية الهادفة، وتقديم الدعم والمشورة الإعلامية للإدارات ومكاتب التعليم عند إطلاق البرامج والمشاريع والمنجزات، وعقد المؤتمرات الصحفية، وإصدار البيانات الصحفية التي توضح رأي إدارة تعليم جدة تجاه قضية معينة تخص العملية التعليمية، ومتابعة وحصر كل ما ينشر عن نشاط الإدارة التعليمية من خلال إعداد ملف صحفي يومي ورقي ورقمي، وتفعيل دور المنسق الإعلامي وتنمية مهاراته ليكون حلقة وصل بين الجهة التي يتبعها و إدارة الإعلام والاتصال، وإعداد الخطط والدورات و الورش لرفع كفاءة طلاب وطالبات المراكز الإعلامية التي تساعد على تطوير مهاراتهم الإعلامية. وتكريم الفئات الداعمة للدور الإعلامي (منسقي الإعلام المتميزون / المواهب الإعلامية) والتوعية والثقافة المستمر للمجتمع المدرسي والمحلي.

مفهوم الاعلام التربوي

برز مفهوم يجمع بين الاعلام والتربية، فيذكر ابو فودة (2006) ان التربية الاعلامية عملية تهدف إلى تعليم الطلاب و تدريبهم على التعامل مع محتوى الإعلام في الانتقاء والادراك وتجنب الآثار السلبية ، والاستفادة من الآثار الإيجابية، والإعلام التربوي مصطلح جديد نسبياً، ظهر في أواخر السبعينات عندما استخدمته المؤسسة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، للدلالة على التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية، وأساليب توثيقها، وتصنيفها، والإفادة منها، وذلك أثناء انعقاد الدورة السادسة والثلاثين للمؤتمر الدولي للتربية عام 1977م . (رجب، 2007) . وعرف بدير (2023) الإعلام التربوي بأنه القيم التربوية والإخلاقية في الرسالة الإعلامية وعرفها عبدالرحمن وأحمد وهنداوي(2022) البيانات الخاصة بالعملية التربوية، وطرق جمعها، وفهرستها، ونشرها" وينظر لها جمعة والسيد (2022) مجموعة البرامج المقدمة من خلال الوسائل التعليمية المختلفة واستخدام كافة الأساليب التكنولوجية الحديثة في وسائل الإتصال (المنشورة-المسموعة-المرئية) للتوعية من خلال الآراء، والمعلومات، والخبرات، والمعتقدات، والاتجاهات التي تمس النواحي التربوية، والعلمية، والثقافية، والاجتماعية، وكل ذلك من خلال الإتصال الجماهيري، أو الإتصال الشخصي بأي من وسائل الإتصال الحديثة المسموعة، أو المرئية، أو المقروءة. وعرفها يونس(2022) إنتاج وتسجيل ونقل الأفكار والآراء والنظريات والحقائق والأنظمة والإحصاءات والأنشطة الثقافية والفنية وغيرها من المعلومات والبيانات المتصلة بالنظم والعملية التعليمية التي تسهم في تحسين نوعية التربية، وعرفته الإدارة العامة للإعلام التربوي بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنه استثمار وسائط الإعلام وتقنياته لخدمة الأداء التربوي (الغفيري والقحطاني، 2022).

أهداف الاعلام التربوي.

تعدد أهداف الإعلام التربوي، لاختلاف منظور الباحثين في تعريفها و تبين الموروث الثقافي من مجتمع لآخر(صادقي، 2022) ومن خلال مراجعة الأدبيات مثل صادقي (2022) وياقوت(2022) والحازمي(2022) والمر(2020) يمكن تحديد الاهداف التالية: تحقيق الضبط الاجتماعي عن طريق الإقناع و الارتقاء بجميع مجالات المعرفة، لأن ذلك يعتبر ضرورة لمواكبة مسيرة الحضارة العالمية، وإرشاد افراد المجتمع إلى التمسك بالقيم السليمة، ونبذ القيم الهدامة، من خلال عرض نماذج لذلك، سواء ما يتصل بالجرائم وعواقبها على أمن المجتمع واستقراره ، وكذلك المشكلات التي قد تهدد القيم الأخلاقية والدينية للمجتمع، والإسهام في عملية التنمية الشاملة من خلال التركيز

على الجانب الإنساني فيما يتعلق بإعداد الفرد إعداداً تربوياً جيداً في مختلف المجالات، ليكون وسيلة هامة من وسائل التنمية، بالإضافة لكونه غاية لها، واكتشاف المواهب الصحفية والإعلامية المبكرة التي تظهر بين الطلبة، والعمل على صقلها لتقديمها إلى المؤسسات الإعلامية المتخصصة، وتأكيد الالتزام الخلقي والتربوي في محتوى وسائل الإعلام، وذلك من خلال الرقابة الفعالة على الرسائل الإعلامية لوسائل الإعلام العامة، وتبني برامج جادة فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية، والاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية، وتنقيف الناشئة بسبل فهم الأمور وتقديرها، وسبل التعايش مع الآخرين واستيعاب مقتنيات العصر الحديث وتعبئة الشباب لمواجهة الأحداث الجارية والطائرة، وتنمية مشاعر الانتماء للوطن لدى الطلبة والمعلمين وتنمية السلوك الإبداعي لدى الطالب، ودعم الأنشطة المدرسية بالمشاركة في إعدادها وإجرائها، وتوجيهها، ونقدها، وتقييمها والنشر عنها، وشرح السياسات التربوية والأنظمة التعليمية وتوضيحها للطلاب وأولياء الأمور، مما يسهم في إنجاحها واغنائها والتفاعل معها

كما حددت وزارة التعليم السعودية (2019/أ) أهداف الإعلام التربوي على النحو التالي:

- إبراز دور المدرسة بصفتها الوسيلة الأساسية للتعليم في المجتمع وبوصفها الوسيلة الأساسية للتربية والتعليم.
- الاهتمام بالفئات الخاصة كالموهوبين والمعوقين، ومعالجة مشكلاتهم، وهمومهم والاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية : المعلم . الطالب . المنهج . المبني المدرسي . ولي الأمر .
- إيجاد قنوات إعلامية للتعليم المستمر والتعليم عن بعد.
- تبني قضايا ومشكلات التربية والتربويين والطلاب ومعالجتها إعلامياً.
- تشجيع البحوث والدراسات في مجال الإعلام التربوي ودعمها.
- التعرف بالتطورات الحديثة في مجالات الفكر التربوي، والتقنيات التعليمية والمعلوماتية.
- التغطية المتوازنة والموضوعية لمختلف جوانب العملية التربوية والتعليمية، وتوثيق نشاطاتها.
- تلمس مشكلات المجتمع ، والعمل على بث الوعي التربوي تجاهها
- التنسيق بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية سعياً لتحقيق التكامل في الأهداف والبرامج والأنشطة وتنمية الوعي برسالة المعلم ومكانته في المجتمع، والتواصل مع المجتمع من خلال نشر الأخبار .
- متابعة وسائل الاتصال الجماهيرية، والاستفادة من الرؤى العلمية، والوقوف على مطالب المجتمع.
- المشاركة في غرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد المتلقين بالقيم والتعاليم الإسلامية والمثل العليا، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، والنهوض بالمستوي التربوي والفكري والحضاري والوجداني للمتلقين والمشاركة في نشر الوعي التربوي على مستوى القطاعات التعليمية المختلفة
- نشر قرارات الوزارة، ووجهات نظرها، ومتابعة ما ينشر في وسائل الإعلام المختلفة حول التربية والتعليم، ومعالجته بما يتناسب مع هذه الإستراتيجية.

مجالات تطوير إدارة الإعلام التربوي

تتنوع مجالات التطوير وفق مجالات الإعلام التربوي وبرامجه الإعلامية التي تأخذ الطابع التربوي، وهي بالأصل نتاج طبيعي لما بين الإعلام والتربية من تفاعل وتكامل بغية تحقيق أهداف مشتركة لكل منهما، وإبرز مجالات الاعلام كما حددتها الادارة العامة للاعلام التربوي (2019/أ) على النحو التالي :

- برامج التربية الوقائية : لمكافحة بعض السلوكيات والعادات والممارسات غير المرغوب فيها مثل التسرب والغياب والمخدرات والتدخين والغش في الامتحانات والسلوك العدواني والانحرافات الأخلاقية.
- برامج التربية البيئية وتهدف إلى تحسين تفاعل الإنسان مع بيئته وبصفة خاصة التوعية في مجالات :ترشيد استخدام الماء، ترشيد استخدام الطاقة، ومكافحة التلوث بأنواعه، المحافظة على مكونات البيئة، الحث على النظافة، والمحافظة على الممتلكات العامة.

برامج الإرشاد التربوي : لما تمثله هذه البرامج من تحسين للعملية التعليمية ورفع كفاءتها وزيادة فعاليتها ونظرًا لتشعب جوانب العملية التعليمية وصعوبة فصل عناصرها بعضها عن بعض فإن برامج الإرشاد التربوي ينبغي أن تتنوع لتشمل المجالات التالية: الطالب، المعلم، أولياء الأمور، البرامج التعليمية المتخصصة، الإدارة المدرسية.

برامج التوعية العامة :ويقصد منها توعية المحيطين بالعملية التعليمية وذوي العلاقة بها بما يضمن مشاركتهم في توفير المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التربوية.

برامج الثقافة والتراث وتشمل: برامج لتعميق الثقافة الإسلامية في نفوس الناشئة ، وبرامج لنشر التراث وبرامج لصيانة فطرة الطفل المسلم وحمايته من التيارات الوافدة التي يتعرض لها وبرامج لتعريف الشباب بتاريخ أمتهم وحاضرهم وبوطنهم وبرامج للتعريف بالتطورات التقنية المعاصرة

ومن خلال ما سبق يمكن العمل على تطوير برامج الاعلام التربوي بمجالات وجوانب مجتمعية ودينية وتربوية وبيئية وأسرية واجتماعية وتعليمية وقيمية ومهنية، وهذا يتطلب مجموعة من الاجراءات والسياسات ينبغي العمل على تحديدها وتحقيقها.

المحور الثاني: متطلبات تطوير الأداء للإدارة العامة للإعلام والاتصال

مفهوم تطوير الأداء وأهميته

يُقصد بالتطوير لغوياً: من " الفعل طور، ويقال تطور أي تحول من طور إلى طور ويقصد بالتطوير التغيير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق على التغيير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع او العلاقات او النظم او القيم السائدة فيه" (أنيس، ومصطفى والزيات وعبد القادر والنجار ،2009). ويُعرف التطوير بأنه "نمط من أنماط التغيير التي يمر بها الفرد أو النظم الاجتماعية نتيجة لتفاعل العديد من القوى، مثل الأفراد والمنظمات المجتمعية والعادات الاجتماعية، وهو يعني تغيير يتصف بالنمو لبنية معينة أو لوظيفة أو مهارة معينة، وهو يعتمد على مراحل متعددة" (فلية والزكي ،2004). ويمعجم الموارد البشرية يُقصد في التطوير بأنه : " البدء بما هو موجود والتدرج به من مرحلة لأخرى، من خلال تحليل الواقع إلى عناصره الأولية، وتتم عمليات مخططة بعد ذلك الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية الى مهارات من خلال الممارسات العملية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل (مصطفى، 2013) .

وعرفه رابعة (2011) بأنه المحصلة النهائية للجهود، أو النشاطات، أو العمليات، أو السلوكيات، والتي تتعلق بالأهداف أو النتائج التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها، وذلك على مستويات ثلاث هي :المستوى الفردي، والوظيفي الجزئي(أداء الوحدات)، والكلي(أداء المؤسسة) ككل في إطار من التأثيرات البنينة المتبادلة، وعرفه السكارنة (2013) بأنه عملية تزويد العاملين بالمؤسسة على اختلاف مستوياتهم التنظيمية بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تساعد على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفاءتهم في مواجهة المشاكل الإدارية والمهنية من خلال الإعداد والتدريب قبل الخدمة أو أثناء ممارستها.

أما مفهوم تطوير الأداء " إجراء مجموعة من التغييرات بنظام إداري معين لزيادة فعاليته أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع الذي ينشأ فيه من خلال ترجمة المعارف النظرية الى مهارات وممارسات عملية تطبيقية لهذه النظريات للاستفادة القصوى من الموارد البشرية، المتاحة(العيان، 2013) كما عُرِّفت بأنها : نظام اجتماعي نسبي، وإطار تنسيقي علائقي، بين أنشطة مجموعة من الناس تربطهم علاقات مترابطة ومتداخلة، يتجهون نحو تحقيق أهداف مشتركة، وتنظم علاقاتهم بهيكلية محددة في المؤسسة تتكوّن من وحدات إدارية وظيفية ذات خطوط محددة السلطة والمسؤولية (العدلوني، 2012).

وعرفها جرين بيرج وبارون (Greenberg & Mckone-Sweet, and Wilson, 2011)، بأنها كيان اجتماعي منسق بوعي، وله حدود واضحة المعالم، ويعمل على أساس دائم لتحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف". وأشارت الغامدي (2021) إلى أهمية تطوير الأداء بالإدارة التعليمية بصورة عامة – ومنها إدارة الاعلام والاتصال – لزيادة الكفاءة والفعالية للإدارة الوسطى، والاستفادة من الموارد البشرية لإعادة تشكيل القدرات التنافسية واستثمارها، وتحقيق الجودة في كل مجالات عمل تلك الإدارات ومجالات النشاط بها،

وربط الأداء المؤسسي بالأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم، وتحقيق التميز ورضا المستفيدين، وضمان التحسين المستمر. كما أشار سعيد الحربي (2015) إلى أهمية تطوير أداء إدارات التعليم من خلال التركيز على الأداء القيادي لإكسابهم مهارات وكفايات تؤهلهم إلى قيادة تلك الإدارات والمكاتب وفق المداخل والاتجاهات التربوية المعاصرة بحيث يتم الاستثمار بتدريب القيادات الكفؤة وتأهيل القوى البشرية العليا، وتحقيق الإبداع والتميز في وحداتها الإدارية، بما يجعلها قادرة على القيام بواجباتها الإشرافية والإدارية والعلمية والتعليمية. كما أشارت المطيري (2015) إلى أن أهمية تطوير إدارة الإعلام التربوي بإدارات التعليم من خلال تطوير مهارات وكفايات مديري الإدارات والعاملين فيها حيث يرتبط تطوير الأداء المؤسسي للإدارات بتطوير أداء قياداتها ويزداد إذا ما تم استخدام مداخل إستراتيجية تطويرية لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية، التي تواجه التعليم العام كالتقدم المعرفي والتقني وظهور مداخل الإصلاح الإداري، والتنافسية العالمية بالتعليم، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وظهور معايير الاعتماد المدرسي والجودة الشاملة ومدخل الحوكمة الرشيدة.

المداخل الإدارية لتطوير الأداء

ظهرت العديد من المداخل الإدارية لتطوير أداء الإدارات التعليمية والتي يمكن الاستفادة منها وتطبيقها لتطوير أداء إدارات الإعلام من خلال الملاحظة للمشكلات التي تعاني منها تلك الإدارات وتنوع تلك المداخل ما بين مداخل لتطوير الأداء الفردي ومداخل للتطوير المؤسسي منها على سبيل المثال : المداخل والاتجاهات الحديثة بالإدارة (الداود، 2022؛ الحربي، 2015؛ الحربي، 2018) ومنهجية التحسين المستمر كايزن. Kaizen (الشيبه و النجار، 2022) وتطبيقات الحوسبة السحابية (الجرباء وآخرون، 2022) ومدخل التنمية المهنية (Asfaw, Argaw, Bayissa, 2015) وإدارة الأداء للعاملين (Herman, 2019) (PMDS) و مدخل الاحتراف والتنسيق (التكليف) والخبرة والانضباط في العمل (Apriliani, Istiatin, Sudarwati, 2022) ، ومدخل قيادة إدارة الإعلام (Kutu, 2022). وبصورة عامة أشار كامبل ودرديس وكامبل (Campbel, Dardis, and Campbell, 2003) إلى وجود عدة مداخل لتطوير الأداء الإداري لقادة المؤسسات ومن بينها تطوير الخصائص القيادية الشخصية العامة، وتطوير مهارات القائد المستقلة، وتطوير المهارات المعرفية القيادية ، وتطوير مهارات الاتصال بالقيادة . وأورد السكارنة (2013) مداخل أخرى مثل: مدخل إعادة الهندسة، ومدخل تمكين العاملين، ومدخل التفوق المقارن، ومدخل إدارة الجودة ، والتميز الإداري

مقومات ومتطلبات تطوير الأداء للإدارة العامة للإعلام والاتصال

اتفقت الأدبيات على مجموعة من المقومات أو العناصر الأساسية والتي يجب توفرها لضمان فاعلية وكفاءة الإعلام التربوي في تحقيق أهدافه، كمتطلبات نجاح دور الإعلام التربوي وتحقيق وظائفه في (أبو زيد، 2008؛ علوي، 2011). أبرزها: الأخذ في الاعتبار مقومات المجتمع الأساسية لفلسفة المجتمع في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ومن الواجب معرفة حاجات المتعلم بالمجالات المتعددة وميوله ورغباته ودوافع التعلم وكيفية نموه وتسهيل هذه المهمة له، واستنباط التوجهات التي تحكم العملية الإعلامية التربوية التي تهدف إلى بناء الإنسان وفقاً لأهداف وقيم المجتمع وتطلعاته الذي يعيش فيه هذا الإنسان حتى تتمكن وسائل الإعلام من بلورة هذه التوجهات في برامجها المختلفة، من خلال الأخذ بعين الاعتبار لفلسفة التعليم بالمملكة العربية السعودية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.

مواكبة الجهود والخطط والبرامج التنفيذية الرامية إلى تحقيق هذه الفلسفة وتحويلها إلى واقع، ذلك أن مواكبة الإعلام التربوي لمثل هذه الجهود وإبرازها للناس يعين المجتمع على إعداد الإنسان وفق ما يريد، وبما أن فلسفة بناء الإنسان تعتمد على حقيقة كون الإنسان هدفاً ووسيلة، فالإنسان إذاً هو العنصر المهم في عمليات البناء والنهوض.

الإلمام المستمر والمتصل بالتغيرات السياسية والاقتصادية الدولية والمحلية، على اعتبار أن هذه التغيرات تنعكس على البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وما تبع ذلك من تغير في نظم الحكم والاقتصاد والأدوار الاجتماعية .

وأضاف مرزوق (2021) متطلبات أخرى:

التعرف على الحاجات الأساسية للأفراد والمجتمع من خلال مراحل التطور المختلفة وهو أمر لازم للتربية والإعلام الذي يوظف في

مجالها على اعتبار أن الإعلام التربوي من الوسائل الهامة الصنع الإنسان الصالح الذي يتمتع بالتكيف والانسجام مع نفسه وأسرته ومجتمعه الكبير وأن هذا التكيف يعتمد إلى حد كبير على تلبية الحاجات الأساسية للإنسان ومن بينها المعرفة الإعداد والتدريب والتوعية المستمرة للعناصر البشرية التي تطلع بمهمة الإعلام التربوي في هذا المجال، وذلك في إطار التزام سياسي وتربوي وأخلاقي ووطني بفلسفة المجتمع وأهدافه .

تأكيد الالتزام الخلقي والتربوي في محتوى الرسالة الإعلامية خدمة لعملية التربية بجوانبها المتعددة حيث تتم هذه العملية من خلال: التوجيه والإرشاد الذي يساعد على تكوين المواقف وبلورة الاتجاهات، وزيادة الثقافة والمعلومات، وإن في ذلك الكثير من العبر والفوائد التي يمكن استخدامها في تحقيق قفزة نوعية في سلوك الفرد والمجتمع، وصولاً إلى حالة تفجير الطاقات التي بدورها تخدم عمليات بناء الإنسان والوطن .

تبنى برامج إعلامية تربوية جادة تهدف إلى الارتقاء بمجالات المعرفة الإنسانية الملتزمة بالقيم والأخلاق والنسق الاجتماعي والتي تؤكد على المقومات السياسية للمجتمع بما يحقق الاتفاق والتجانس بين الأفراد

كما يحتاج تطوير أداء إدارة الإعلام التربوي عدداً من الإجراءات المادية والبشرية والتقنية والتكنولوجية والتنظيمية والثقافية، التي يجب توافرها كأرضية وأساس التطوير، وقد تناولها العديد من الباحثين مثل الشيبه والنجار (2022) وآل إبراهيم (2020) وهي: إستحداث هياكل تنظيمية مرنة ومتناسبة مع متطلبات الأداء، وقابلة للتعديل والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية إعداد منظومة متكاملة من السياسات التي تحكم وتنظم عمل - إدارة الإعلام التربوي والاتصال - وترشد القائمين بمسؤوليات الأداء إلى قواعد وأسس اتخاذ القرارات.

أن تتطبع المؤسسة التعليمية - إدارة الإعلام التربوي والاتصال - بكافة مكوناته على ثقافة تشجيع التنافس، وتلبية توقعات المستفيدين الداخليين والخارجيين، وزيادة مستوى رضاهم.

بناء استراتيجي متكامل يعبر عن التوجهات الرئيسة للإدارة ونظرتها المستقبلية

توفير نظام لإدارة الأداء، يتضمن قواعد، وآليات تحديد الأعمال، والوظائف المطلوبة لتنفيذ عمليات - إدارة الإعلام التربوي والاتصال - وأسس تخطيط الأداء المستهدف وتحديد معدلاته ومستوياته، وقواعد توجيه ومتابعة الأداء وتقويم النتائج والإنجازات. توفير نظام متطور لإدارة الموارد البشرية، بين القواعد، والآليات لتخطيط واستقطاب، وتكوين الموارد البشرية، وتنميتها وتوجيه أداؤها.

توفير نظام معلومات متكامل، يضم آليات لرصد المعلومات المطلوبة، وتحديد مصادرها، ووسائل تجميعها، وقواعد معالجتها، وتداولها وتحديثها، وحفظها، واسترجاعها

شبكة اتصالات متكاملة تضم آليات لرصد المعلومات، وتوظيفها لدعم اتخاذ القرار .

نظام متكامل لتقييم الأداء الفردي وأداء المجموعات وفرق العمل

هياكل تنظيمية تتناسب مع المتغيرات الداخلية والخارجية وهياكل تنظيمية مرنة

وجود قيادة فعالة تتولى وضع الأسس، والمعايير، وتوفير مقومات التنفيذ السليم للخطط.

كما وردت بالادبيات مجموعة من المتطلبات التي ينبغي توافرها ذكرها كلٌّ من البرعمي وعبدالرشيد (2020) وبركات (2020) وهي: إتاحة الفرصة للتأمل الذاتي والارتقاء بآليات إقامة علاقات وعمليات اتصال أفضل بين المشرفين والعاملين، وإلمام المشرفين معرفياً بالاتجاهات والأساليب الحديثة في الإعلام التربوي، وإلمام العاملين بالتقنية اللازمة لتنفيذ واستخدام الإعلام الرقمي وامتلاك المهارة في تطبيقات تقنية المعلومات الرقمية والجوانب الإنسانية، والاهتمام بالحوافز المهنية المقدمة للمشرفين لتحسين مؤهلاتهم، والاهتمام في ثقافة الحوار الاجتماعي، والتخطيط الاستراتيجي لجوانب العملية الإعلامية، وتدريب الإداريين والمشرفين التربويين على استخدام نظم الإدارة الإلكترونية مجال الإعلام الرقمي التربوي.

وبالدراسة الحالية تم تحديد المتطلبات ذات العلاقة بالبرامج الإعلامية من حيث تطويرها واستحداث برامج إعلامية جديدة تتصف بالابتكارية وذات علاقة باهتمامات المجتمع المحلي والتحول الرقمي في بنية البرامج الإعلامية من حيث أهدافها وطرق تنفيذها، وتحفيز العاملين بمجال تغطية الاخبار التربوية التي تقوم بها إدارة التعليم، وبالجوانب التوثيقية بالعمل الإعلامي من حيث اختيار الكفاءات العلمية والمهنية لأشغال وظائف المشرفين والمنسقين الاعلاميين وتوثيق كل ما ينشر في وسائل الإعلام الجماهيرية عن مجالات العمل المدرسي، وإطلاع العاملين بالميدان التربوي على ما ينشر في وسائل الإعلام عن مجالات العمل التربوي وبالجوانب الإنمائية بالعمل الإعلامي إبراز تقارير الانجاز لإدارات التعليم واستثمارها إعلامياً بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وتنظيم حملات إعلامية للبرامج التطويرية والتوجيهية، وتطوير آليات نشر الخبر الإعلامي وفق الإعلام الرقمي الجديد، وتخصيص ميزانية مستقلة للبرامج التطويرية بإدارة الاعلام

معوقات تطوير الأداء للإدارة العامة للإعلام والاتصال

يمكن عرض أبرز المشكلات التي تواجه الإعلام التربوي كما يلي:

1) مشكلات خاصة بالتخطيط للإعلام التربوي: طرأ على التخطيط الإعلامي في السنوات الأخيرة تطور هام ظهر في التأكيد على أهمية النظر إلى مختلف عناصر النظام القومي ككل متكامل يهدف إلى تحقيق أهداف اجتماعية واقتصادية مع اخذ التطورات التكنولوجية الحديثة " مثل الأقمار الصناعية والوسائل الصغيرة : الفيديو" في الاعتبار لتحقيق أهداف المجتمع في مجال التنمية والتطوير (بدير، 2023) ولقد تطورت وسائل الإعلام وأجهزة الاتصال الحديثة تطوراً سريعاً، بفضل التقدم التقني المعاصر، فامتدت رقعة انتشارها، وتزايد تأثيرها في تشكيل الملامح الحضارية للمجتمع، وبرزت خطورة الدور الذي تلعبه الحياة الاجتماعية، إذا لم تعد وسائل الإعلام والاتصال أدوات لنقل المعلومات بل أصبحت من أهم العوامل المؤثرة في اتجاهات الأفراد والجماعات (رجب ، 2007) . والتخطيط الإعلامي كأى تخطيط آخر هو "توظيف الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، أوالتي يمكن ان تتاح خلال سنوات الخطة، من اجل تحقيق أهداف معينة، مع الاستخدام الأمثل لهذه الإمكانيات " ومن هذا المنطلق اصبح من الضروري - وخاصة في المجتمعات النامية - ان يوضع هذا النشاط الإعلامي في إطار خطة طويلة المدى، وترسم في ضوء الاحتياجات الإعلامية الأساسية للمجتمع، وتحدد أهدافها بما يتلاءم مع خطة الثقافية والتعليمية والاجتماعية، وتساعد على تحقيق أهدافها(أبو زيد، 2008) واستخلص المشكلات الآتية فيما يتصل بالتخطيط للإعلام التربوي :

- يفترق التخطيط للإعلام التربوي إلى الكفاءة ، وقلة تخصيص الموارد في الاستخدامات المتعددة
- يفترق التخطيط للإعلام التربوي إلى التوافق المنطقي، بمعنى تطابق الموارد المتاحة أوالمخطط إنتاجها في كمها ونوعها مع مختلف الاستخدامات
- يفترق التخطيط للإعلام التربوي إلى الواقعية : بمعنى أن تتفق الأهداف المنشودة والوسائل المستخدمة لتحقيقها مع إمكانيات المجتمع وظروف البيئة.
- يفترق التخطيط للإعلام التربوي إلى المرونة : بمعنى إيجاد الوسائل اللازمة لمواجهة ما يقتضيه تغير الظروف من إعادة النظر في الأهداف المنشودة ، والأساليب والسياسات المقررة لتحقيقها لتجنب حدوث أزمات أووجود طاقات عاطلة في الاقتصاد ، أو تقليل احتمالاتها .
- يفترق التخطيط للإعلام التربوي إلى بعد هام يتصل بمفهوم التربية الحديثة مرتبطاً بأهداف التربية السائدة أوالمرجوة ، هذا ينعكس على الإعلام التربوي .
- يفترق التخطيط للإعلام التربوي إلى الديمقراطية : حيث انه لابد من توافر درجة من الديمقراطية والمشاركة الشعبية المستنيرة : في إعداد الخطط ، ومناقشة أهدافها ، والتدابير والسياسات اللازمة لتحقيقها .

2). مشكلات خاصة بأجهزة الإعلام التربوي : انطلاقاً من تعريف الإعلام التربوي على انه "توظيف وسائل الإعلام العامة من

صحافة وإذاعة وتلفزيون في خدمة أهداف التربية " فإن أجهزة الإعلام التربوي تتمثل في الصحافة التربوية والإذاعة التربوية والتلفزيون التربوي . وفيما يلي المشكلات العامة والخاصة التي تتعلق بكل جهاز إعلامي تربوي على حدة كما وردت في الادييات (رجب، 2007م؛ علي، 2014؛ الديفاني، 2009) وهي : الإخراج الفني للمجلات التربوية نمطي والتطوير فيه بطيء وتعاني بعض المجلات والصحف التربوية من عدم وجود معايير للنشر فيها مما يجعل النشر فيها قدريا ولا يستند إلا للاعتبارات الذاتية ومشكلات تمويل الصحافة التربوية ، وتوزيع المجلات التربوية يخضع للظروف والمناسبات وليست هناك خطط علمية للتوزيع، والصحافة التربوية الأكثر شيوعا تعاني من ضعف الإعلان فيها وقلة الأعداد المطبوعة وبالتالي ضعف الإعلان عنها وقلة توزيعها، وعدم وجود استراتيجية فكرية للنشر في تلك الصحف والمجلات بمعنى عدم وجود اية أساليب للربط بين الصحف والمجلات التربوية المختلفة

الدراسات السابقة

فيما يلي نتائج بعض الدراسات السابقة التي تشابهت مع غرض الدراسة الحالية في تحديد متطلبات تطوير إدارات الاعلام والاتصال والمعوقات التي تحد من التطوير حيث أجرى العامري (2013) دراسة عرض من خلالها متطلبات تفعيل دور الإعلام التربوي في المدارس الثانوية بإمارة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة تناول البرامج الاعلامية في (الصحافة المدرسية، والتكنولوجيا التدريسية، والإذاعة المدرسية، والندوات والمحاضرات، والتواصل مع الأسرة والمجتمع المحلي) وفي دراسة بوكريسة (2013) اشارت إلى أهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإعلام التربوي: والاتجاه نحو التربية الرقمية، وفي دراسة الحوامدة وأبو شريخ (2013) تبين ضعف فاعلية الإعلام التربوي ودراسة علوان، نزار احمد(2013) أكدت على أهمية وضع استراتيجية مرسومة من قبل أقسام الإعلام التربوي في وزارة التربية وأن المؤسسات التعليمية والتربوية لم تول الإعلام التربوي الاهتمام الذي يستحق، إذ افتقدت أغلب المدارس للوسائل الاتصالية الجماهيرية وفي دراسة علي (2015). أكدت على أهمية تطبيق معايير الجودة في أنشطة الإعلام التربوي، (مبادئ الجودة في أنشطة الإعلام التربوي ودور الأخصائيين والإداريين في تطبيق مبادئ الجودة في أنشطة الإعلام التربوي،

وفي دراسة علي (2016). كشفت عن قصور في استخدام أخصائي الإعلام التربوي لوسائل الإعلام الجديدة ودراسة حسن (2016). حددت الدور الذي يمكن أن يسهم به أخصائيو الإعلام التربوي الصحافة والمسرح في التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية المدرسية والمستقبل المهني ووضع مجموعة من المقترحات يمكن الاستفادة منها في زيادة فاعلية التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية المدرسية، وتبين ضعف مشاركة الأخصائيين في إعداد الخطط الاستراتيجية وضعف اسهامهم في تقييمهم واقع خطة الأنشطة الإعلامية المدرسية، وضعف دورهم في التخطيط الاستراتيجي لكل من الأنشطة الإعلامية والمستقبل المهني، وكانت ابرز المعوقات ضعف المهارات الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي وقلة الدورات التدريبية بالجمال وتوصلت إلى مجموعة من المقترحات يمكن الاستفادة منها في زيادة فاعلية التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية المدرسية منها التدريب على مهارات التخطيط الإستراتيجي بمجال الأنشطة الخاصة بالاعلام التربوي.

وفي دراسة حوامدة (2016). هدفت إلى اقتراح استراتيجية تربوية لتفعيل دور الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتبين أن واقع الإعلام التربوي جاء بدرجة متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازليا على النحو الآتي: الدور الإعلامي، الدور الاجتماعي، الدور السياسي، الدور الديني، الدور التربوي. وأهم السبل المتاحة لتفعيل دور الإعلام التربوي، هي الاستفادة من التطور التقني الهائل في وسائل الاتصال وبخاصة مواقع التواصل الاجتماعي، لتبادل الخبرات والمنافع ضمن نطاق العاملين في الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم، والاستفادة من التطور التقني الهائل في شبكة الإنترنت، للاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال الإعلام التربوي، ونقل المفيد منها. وتم اقتراح استراتيجية لتفعيل دور الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيقها.

وفي دراسة بخيت وآخرون (2017). تبين وجود قصور في تطبيق لوائح وأنظمة إدارة الإعلام التربوي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، وهذا ما أجمع عليه أفراد عينة الدراسة، وجاءت أهم المقترحات إلزام إدارة الإعلام التربوي بتطبيق اللوائح وتنفيذ

الأنظمة عن طريق التخطيط (الوقائي، والعلاجي) والتنظيم المستمر وتنفيذ الدورات التدريبية وورش العمل والمتابعة الدائمة والتقييم الموضوعي. تطوير إمكانيات المساقات الإعلامية وتنمية مهارتهن الإعلامية، وذلك عن طريق الدورات التدريبية. إعداد مراكز التدريب التربوي للبرامج التدريبية والتطويرية الإعلامية. التعاون مع مؤسسات إعلامية متخصصة في إنتاج برامج الإعلام التربوي بمختلف أنواعها. تفعيل المسرح المدرسي.

وفي دراسة عبدالحافظ (2017). هدفت إلى الكشف عن دور نشاط الإعلام التربوي في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي: وتبين أن ممارسة العمل الجماعي والتشجيع على المشاركة وتبادل الآراء من أهم أهداف نشاط الإعلام التربوي، وأن نقص توفير المساعدة من المتخصص في الكمبيوتر والإنترنت بالمدرسة وعدم وجود مكان مخصص لمجهز ومخصص لممارسة النشاط الإعلامي من أهم معوقات نشاط الإعلام التربوي وأوضحت نتائج الدراسة أن من أهم المجالات التي يقوم بها نشاط الإعلام التربوي لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي هو إقامة ندوات ومؤتمرات لتوعية أعضاء المجتمع المحلي بقضاياهم، عمل برلمان مدرس بالاستعانة ببعض البارزين في المجتمع المحلي. وتبين وجود فجوة بين المدرسة والمجتمع المحلي والعادات والتقاليد التي تحول دون المشاركة أو تفاعل من أهم معوقات نشاط الإعلام التربوي لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وأهم المقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي هي دعوة الإعلاميين والتربويين إلى التنسيق بين قطاع التربية وقطاع الإعلام في تخطيط المحتوى التربوي وتنشيط دور وسائل الإعلام المحلية وربطها بالإعلام التربوي وأن توعية الطلبة بتأثيرات وسائل الإعلام القديمة أو الجديدة من أهم مسؤوليات أخصائي الصحافة في تدريب الطلبة على معايير التربية الإعلامية وأن من أهم معوقات دعم المدرسة للتربية الإعلامية هو كيفية تدريس التربية الإعلامية ووضعها في مناهج دراسية، عدم تفهم الطلبة ومعظم أخصائي الإعلام للتربية الإعلامية من حيث جوهرها وأسسها.

وكشفت نتائج دراسة بدر (2017) انخفاض ثقافة الجودة بالاعلام التربوي لدى المبحوثين، وأن أخصائي الإعلام التربوي يحقق أعلى مستوى في ممارسة مجال المهارات العملية ثم المهارات الذهنية ثم المهارات العامة والقابلة للنقل، وانخفاض درجة استفادة المبحوثين من الدورات التدريبية التي تنظمها وحدة التدريب والجودة بالمدارس الحكومية، وأضاف المبحوثين أن غالبية الدورات التدريبية التي شاركوا بها كانت غير فعالة وليس لها صلة بالأنشطة الإعلامية، أن نشاط الإعلام التربوي لم يلقى اهتماما كبيرا في المدارس الحكومية. وكشفت نتائج دراسة المطيري (2018) عن قلة التنسيق بين إدارة الاعلام التربوي والمدارس وتنشط العلاقة فقط في تغطية الأنشطة والفعاليات بالمناسبات الوطنية الموسمية.

وفي دراسة زقروق (2018). حددت متطلبات تطوير أداء أخصائي الإعلام التربوي مهنيا وفقا لمعايير الجودة والاعتماد وأكدت النتائج على أهمية مشاركة أخصائي الإعلام في تحديد مدة برامج تطوير الأداء ومحتواه والوقت المناسب لتنفيذها حتى ينعكس ذلك على مدى استجابته وتقبله للدورة والإنجاز فيها. واختتم الدراسة بتقديم نموذج مقترح لتطوير أداء أخصائي الإعلام التربوي مهنيا وفقا لمعايير الجودة والاعتماد.

وفي دراسة الغنامي (2018). تبين أهمية توفير البيئة التحتية والمستلزمات والأجهزة التي تحتاج إليها الإدارات التعليمية، لتتمكن من تفعيل البرامج الإعلامية بصورة صحيحة وبناءة، وتمكين المسؤولين عن الاعلام التربوي في وزارة التعليم من تطبيق التصور المقترح لتطوير فلسفته من خلال توفير الدعم المادي المناسب، وأوصى الدراسة بإجراء دراسة لتصوير مقترح للشراكة بين وزارة التعليم ووزارة الإعلام لتفعيل دور الاعلام التربوي بالإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية.

وفي دراسة حسين و الحربي و أبو ادريس (2018) تبين دور الإعلام التربوي في طرح قضايا الإدارة التعليمية من وجهة نظر الخبراء والإعلاميين التربويين بمنطقة الرياض وأن الإعلام التربوي له دور ضعيف جداً في طرح قضايا الإدارة التعليمية المتعلقة بالتخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتطوير من وجهة نظر الخبراء والإعلاميين التربويين. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بأن يتم تفعيل دور الإعلام التربوي في طرح قضايا الإدارة التعليمية المتعلقة بالتخطيط، والتنظيم، والرقابة، التطوير. وأن توفر كافة الوسائل التكنولوجية الحديثة المعينة على تنفيذ برامج التنمية المهنية وتطور الإعلام التربوي.

وفي دراسة بولحوش (2019). كشفت عن أهمية الإعلام التربوي في تطوير العملية التعليمية التعلمية وخلصت إلى أنه تزداد الحاجة اليوم لإعلام تربوي يستفيد من وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة في تطوير العملية التعليمية التعلمية، والتركيز على عناصرها الأساسية: المتعلم -الأستاذ-المادة التعليمية، لتعزيز القيم السلوكية والأخلاقية والتربوية وتنمية الإبداع وروح التعاون والذوق الفني والإحساس بالجمال وصقل الهوايات لدى المتعلم، واكتساب وترسيخ المادة التعليمية ودعم الأنشطة الصفية وتبسيطها والعمل على توضيحها، ومساعدة المعلم على توضيح ما لا يتم استيعابه ويتوصل إليه في الصف.

وفي دراسة الشمري (2019). هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير الإعلام التربوي المدرسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وتبين قصور دور أخصائي الإعلام المدرسي بالمدرسة الثانوية في القيام بدوره، ووجود العديد من المعوقات التي تعوق أخصائي الإعلام المدرسي بالمدرسة الثانوية. وفي دراسة رجب (2019). هدف إلى التعرف على الإعلام التربوي ودوره في العملية التعليمية والتربوية. أن الإعلام التربوي يهتم بنقل المعارف والمعلومات والحقائق إلى كل الأفراد، ويرمي من وراء ذلك إلى تنميتهم، والارتقاء بأفكارهم والاسهام في تحقيق البناء الثقافي والفكري، وبهذا يعتبر أحد أشكال التربية وجزء لا يتجزأ منها ولا ينفصل عنها. وأوصي الدراسة بضرورة التنسيق مع المؤسسات الإعلامية كافة، لخلق التوعية الإعلامية، وتدريب الإعلاميين في مجال الإعلام التربوي

وفي دراسة إبراهيم (2020). هدفت إلى التنمية المهنية لأخصائي الإعلام التربوي بمدارس التعليم العام ولا توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية لذلك لابد من عقد برامج تدريبية لأخصائي الإعلام التربوي اثناء المهنة لمواكبة تحديات العصر لتحقيق جودة العمل، كما تركز تلك البرامج على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب التطبيقي.

وفي دراسة العليان (2020). هدفت الكشف عن تحديات إدارة الإعلام التربوي الرقمي وأكدت على أهمية نشر ثقافة الحملات الإعلامية لدى المسؤولين بمؤسسات التعليم العالي، وتثبيت الهوية البصرية للجامعات في المنتجات الإعلامية الرقمية، وفي دراسة مرزوق (2021). أكدت على أهمية تفعيل دور الإعلام التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة وأن إدخال التكنولوجيا في التعليم لا يتوقف على استحداث الآلات والمعدات، وإنما هو جوهر تطويراً في الفكر، وترتيباً في المعلومات، وتنظيماً في الأداء المتعلم والمعلم والإدارة والقدرة على تبادل المعلومات، والاتصال باستخدام الأدوات المناسبة، ويهدف التطوير التكنولوجي إلى توفير بيئة تعليمية متطورة غير تقليدية، تستخدم البنية الأساسية لهذه التكنولوجيا المتقدمة الاستخدام الأمثل، لينمي المتعلم من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعلمه كيفية استخدام جميع مصادر المعرفة وجميع وسائل التكنولوجيا المساعدة، لكي يصل إلى المعلومة بنفسه. وأهمية إنجاز إدراج الإعلام التربوي ضمن المناهج الدراسية، بالإضافة إلى أنماط التعلم غير الرسمية المستمرة مدى الحياة، وضع صانعي القرار لخطط وبرامج الأبحاث والعمل للتنظيم التفصيلي لمناهج الإعلام التربوي وطرق ووسائل تقييمها وتنويع مصادرها، وذلك في سياق الأنظمة الرسمية وغير الرسمية.

وفي دراسة سليمان وآخرون (2021). أكدت على أهمية تطوير برامج الإعلام التربوي بمدارس التعليم الأساسي بمصر من خلال الاستفادة من خبرة كوريا الجنوبية والدور الفاعل للإعلام التربوي في تبصير وتنوير الرأي العام للطلبة وتحقيق النمو الكامل في جميع جوانب شخصيتهم ، وفي دراسة الحرسوسي (2021). أكدت على أهمية تفعيل دور الإعلام التربوي الحديث للتعاطي مع القضايا التربوية وظهر الإعلام التربوي الذي يعتني بالقضايا التربوية والتعليمية وأهم وظائف الإعلام ومنها (التثقيف وزيادة الوعي، التنشئة الاجتماعية، التوجيه والإرشاد) ودعم التكامل التربوي القائم على التواصل بين البيت والمدرسة وترسيخ المناهج الدراسية وتوضيحها.

وفي دراسة رجب و القصبي و المعمري و حنفي (2021). أكدت على أهمية الإعلام التربوي بالمجتمع وتقع عليه وظيفة مخاطبة طلبة المدارس والعاملين في الميدان التربوي، وجميع فئات المجتمع، وبذلك فإن دور الإعلام التربوي حيوي في عرض الكثير من خطط التربية، وفي تبصير الآباء والأمهات بدورهم التربوي، وفي تصحيح الكثير من المفاهيم الخاطئة، وفي الكشف عن المواهب والأفكار والطاقات، ومن أدواره المهمة دراسة المشكلات التربوية والمعوقات التعليمية التي قد تقف حائلاً أمام المعلمين والطلبة في سبيل تحقيق رسالتهم.

وفي دراسة الحازمي (2022). قدّمت صورة مستقبلية للإعلام التربوي في ظل التحول الرقمي وكشفت عن التحديات الاجتماعية والثقافية والسلوكية والتربوية والقيمية والأخلاقية والمهنية ذات الصلة بالطلاب (المتعلم) في ضوء التحول الرقمي، وفي دراسة جمعة و السيد

(2022) أكدت على أهمية دور الإعلام التربوي في مواجهة ظاهرة التطرف الفكري وفي دراسة الغفيري و القحطاني (2022). تبين فيها إسهام الإعلام التربوي في إكساب طالبات المرحلة الابتدائية أبعاد المسؤولية الاجتماعية (الشخصية، الدينية والأخلاقية، الوطنية، تجاه البيئة)، وفي دراسة صادقي(2022). كشفت عن تحديات دعم الإعلام التربوي للمبادئ والقيم المجتمعية في ظل غزارة المحتوى، ودراسة الكحكي والشريف(2022) أكدت على أنه "تعتبر رؤية المملكة 2030 م ضرورة لتخطيط منهج للتربية الإعلامية، وفيما يتعلق بأهمية التربية الإعلامية المقدمة في مرحلة التعليم قبل الجامعي في تحقيق مفهوم المجتمع المعرفي وفقاً لرؤية المملكة 2030 م.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث يذكر عبيدات وعدس وعبدالحق (2012، 391) أنّ المنهج الوصفي المسحي ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة من أجل وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وواقعها وتفسيرها، وبالدراسة الحالية للكشف عن المتطلبات الواجب توافرها والمعوقات لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال .

مجتمع الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة من جميع مديري إدارات الإعلام بمكاتب التعليم في المنطقة الغربية البالغ عددهم الإجمالي (47) مديراً ومنسّقاً بحسب إحصائية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعام (1445هـ) ويوضح جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة لإدارات الإعلام التربوي وفقاً لإدارات التعليم.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لإدارات التعليم بالمنطقة الغربية

إدارات التعليم	العدد	%
إدارة التعليم بمحافظة مهد الذهب	1	2.13%
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة	3	6.38%
إدارة التعليم بمحافظة ينبع	5	10.64%
إدارة التعليم بمحافظة العلا	1	2.13%
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة	8	17.02%
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف	12	25.53%
إدارة تعليم محافظة الليث	4	8.51%
إدارة تعليم محافظة القنفذة	5	10.64%
الإدارة العامة للتعليم بجدة	8	17.02%
المجموع	47	100%

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة من مجتمع الدراسة من الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف بنسبة (25.53%) وأقلها من إدارة التعليم بمحافظة مهد الذهب والعلا بنسبة (2.13%). لكلٍ منهما .وقد تم تطبيق الأداة عليهم بالحصر الشامل فكانت الاستجابات (الردود) (35) استبانة بنسبة (74.46%) ولتوصيف خصائص مجتمع الدراسة حسب المتغيرات الأولية والتي كانت المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما في جدول (2)

جدول (2) توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للمتغيرات الأولية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3	8.57%
	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	14	40.00%

ماجستير	11	31.43%
دكتوراة	7	20.00%
أقل من خمس سنوات	3	8.57%
من خمس سنوات إلى أقل من 10	12	34.29%
من عشر سنوات فأكثر	20	57.14%
المجموع	35	100%

يتضح من الجدول (2) أن أعلى نسبة من الاستجابات حاصلين على مؤهل دبلوم عالي بعد البكالوريوس بنسبة (40%) وأقلها حاصلين على البكالوريوس بنسبة (8.57%) بينما بلغت نسبة الحاصلين على مؤهل الماجستير (31.43%) والدكتوراة (20%) . وأعلى نسبة وفقاً لسنوات الخدمة بالفئة من عشر سنوات فأكثر بنسبة (57.14%) وأقلها بالفئة (الأقل من خمس سنوات) بنسبة (8.57%)

أداة الدراسة (الإستبانة)

تمّ استخدام الاستبيان لجمع المعلومات وفقاً للخطوات المنهجية التالية:

تم تحديد أهداف الإستبانة لقياس متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، والمعوقات التي تحد من التطوير.

تمّ مراجعة أدبيات الموضوع ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة في متطلبات ومعوقات تطوير ادارات الاعلام العامري (2013) و بوكريسة (2013) والحوامدة وآخرون (2013). وعلي (2015). و الولي وآخرون (2015) وعلي (2016). وحسن (2016). وحوامدة (2016). ونجيت وآخرون (2017). و عبدالحافظ (2017). وبدير (2017) و المطيري (2018) و زقروق (2018) والغنامي (2018) والشمري (2019). والعليان (2020). ومرزوق (2021). و سليمان وآخرون (2021). و رجب وآخرون (2021). والحازمي (2022). وجمعة والسيد (2022) والغفيري والقحطاني (2022) والكحكي والشريف (2022) .

تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية والتي اشتملت على محورين الأول لقياس المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الإعلام التربوي المتعلقة بالبرامج الإعلامية ، والثاني لقياس معوقات تطوير إدارة الإعلام والاتصال في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية وإعداد صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من أداة الدراسة، وتدرج العبارات بالاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي بتحديد درجة الموافقة حسب المقياس التالي (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) .

تمّ عرض أداة الدراسة على المحكمين: وسؤالهم فيما إذا كانت العبارات تنتمي للمجال وعن وضوح العبارة للتأكد من مدى مناسبة العبارات وبعد استعادة النسخ المحكّمة تم تعديل صياغة بعض العبارات بالاستبانة والإبقاء على العبارات التي اتفق المحكمين على انتمائها بنسبة (80%) فأكثر.

تمّ إخراج الاستبانة بعد التحكيم والتأكد من صدق الاتساق الداخلي وحساب معامل ثبات أداة الدراسة ثبات التجانس الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ الفاء، والتحقق صدق التكوين الفرضي (صدق البناء) بحساب معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للاستبانة. حيث تمّ تحديد محاور الاستبانة وهي :

المحور الأول يقيس متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، وتكوّن من (15) عبارة توزّعت على ثلاث مجالات المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الإعلام التربوي المتعلقة (بالبرامج الإعلامية ، بالجوانب التوثيقية بالعمل الإعلامي، بالجوانب الإنمائية بالعمل الإعلامي)

المحور الثاني: يقيس معوقات تطوير إدارة الإعلام والاتصال في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، تكوّن من (10) عبارات توزّعت على مجالين :معوقات (التخطيط للإعلام التربوي) التي تحد من تطوير إدارة الإعلام والاتصال، ومعوقات (أجهزة الإعلام التربوي)

التي تحد من التطوير .

تم تحديد مفتاح التصحيح والحكم على درجة الموافقة : بحساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = (4) وبتقسيم المدى على عدد المستويات يساوي 5 ، كان ناتج القسمة = 0,80 وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم على درجة التطبيق كما بالجدول (3).

جدول (3) معيار الحكم على درجة التطبيق بالاستبانة

المتوسط	الاستجابة	التقدير
من 1 إلى أقل من 1,80	غير موافق بشدة	منخفضة جداً
من 1,81 إلى أقل من 2,60	غير موافق	منخفضة
من 2,60 إلى أقل من 3,40	محايد	متوسطة
من 3,40 - أقل من 4,20	موافق	عالية
من 4,20 فأكثر	موافق بشدة	عالية جداً

تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية والتأكد من الصدق والثبات، حيث تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة وحساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما بالجدول (4)

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للمجال

المحور الأول: متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي				المحور الثاني: معوقات تطوير إدارة الإعلام			
البرامج الإعلامية		الجوانب التوثيقية		الجوانب الإنمائية		التخطيط للإعلام التربوي	
م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط
1	0,72**	6	0,63**	11	0,79**	1	0,64**
2	0,78**	7	0,59**	12	0,89**	2	0,81**
3	0,74**	8	0,71**	13	0,70**	3	0,82**
4	0,60**	9	0,57**	14	0,73**	4	0,70**
5	0,71**	10	0,64**	15	0,62**	5	0,78**

** دال عند مستوى الدلالة 0,01

يتبين من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة في المحور الأول (متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت من (0,57-0,89) وقد تراوحت قيم ارتباطاتها بالمحور الثاني " معوقات تطوير إدارة الإعلام " من (0,65-0,82) . تدل على توفر الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة في المحور الأول والثاني في الاستبانة، كما تم حساب معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للمحور كما تبين النتائج في جدول (5).

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين المجال والدرجة الكلية للمحور في الإستبانة

المحور	المجالات	قيمة معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي	البرامج الإعلامية	0,88**
	الجوانب التوثيقية	0,91**
	الجوانب الإنمائية	0,87**
المحور الثاني: معوقات تطوير إدارة الإعلام	التخطيط للإعلام التربوي	0,93**

أجهزة الإعلام التربوي	0.90**

** دال عند مستوى الدلالة 0,01

يتبين من جدول (5) أن معاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية للمحور الأول (متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي) الذي تنتمي إليه المجال في جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وقد تراوحت من (0.87-0.91) وقد تراوحت قيم ارتباطاتها بالمحور الثاني " معوقات تطوير إدارة الإعلام " من (0.90-0.93) . تدل على صدق البناء وتوفر الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة.

كما تم تقدير ثبات الاستبانة وذلك باستخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). كما تبين النتائج بجدول (6) .

الجدول (6) معاملات ثبات التجانس الداخلي لمجالات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا

المحاور	العدد	معامل ثبات كرونباخ ألفا
البرامج الإعلامية	5	0,87
الجوانب التوثيقية	5	0,91
الجوانب الإنمائية	5	0,90
المحور الأول متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي	15	0.93
التخطيط للإعلام التربوي	5	0.74
أجهزة الإعلام التربوي	5	0.78
المحور الثاني: معوقات تطوير إدارة الإعلام	10	0.89

يتبين من جدول (6) أن قيم معاملات الثبات ألفا للمحور الأول " متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي (0,93) وللمحور الثاني " معوقات تطوير إدارة الإعلام " (0.89) وتراوحت لمجالات المحور الأول من (0.87-0.91) وللمحور الثاني من (0.74-0.78) وجميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (0,70) . مما يدل على توافر ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.

إجراءات تطبيق الدراسة تم تطبيق الدراسة وفق الإجراءات التالية:

إعداد أداة الدراسة والإطلاع على الاستبانات والمقاييس بالأدبيات والدراسات السابقة وإعداد الإطار النظري وتم التأكد من صدق الأداة عرضها على المحكمين ومن ثم تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (47) استجاب منهم (35) بنسبة (74.46%) من مجتمع الدراسة.

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لمعالجة البيانات والحصول على النتائج حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة على البيانات الأولية، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الثبات كرونباخ ألفا للتأكد من الخصائص السيكمومترية للاستبانة، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المحور) ، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشته

نص السؤال الأول على " ما هي المتطلبات الواجب توافرها (الجانب الإعلامي، الجانب التوثيقي، الجانب الإنمائي) لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة الحدود الشمالية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارة كما

تتضح النتائج بجدول (7)

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدّراسة حول متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	التحوّل الرقمي في بنية البرامج الاعلامية من حيث اهدافها وطرق تنفيذها	4.26	0.67	1	عالية جداً
5	توظيف شبكات التواصل الإجتماعي في العمل الإعلامي بمكاتب وإدارات التعليم	4.20	0.66	2	عالية جداً
4	نشر الرسائل الإعلامية ذات العلاقة بالمبدعين والمخترعين والموهوبين	4.13	0.72	3	عالية
1	استحداث برامج اعلامية جديدة تتصف بالابتكارية وذات علاقة باهتمامات المجتمع المحلي	4.11	0.84	4	عالية
3	تحفيز العاملين بمجال تغطية الاخبار التربوية التي تقوم بها إدارة التعليم	4.07	0.76	5	عالية
المتطلبات المتعلقة بالبرامج الإعلامية		4.06	0.90	عالية	
5	استخدام مدخل إدارة المعرفة لتوثيق المعلومات والبيانات بمنظومة إدارة الإعلام التربوي والاتصال	4.01	0.83	1	عالية
2	توثيق كل ما ينشر في وسائل الإعلام الجماهيرية عن مجالات العمل المدرسي	3.96	0.90	2	عالية
3	إطلاع العاملين بالميدان التربوي على ما ينشر في وسائل الإعلام عن مجالات العمل التربوي	3.94	0.87	3	عالية
4	تزويد الجهات ذات الصلة بالإدارات التعليمية بكل ما تحتاجه من معلومات ووثائق عن الأنشطة الإعلامية المعنية بمجالات العمل	3.92	0.96	4	عالية
1	اختيار الكفاءات العلمية والمهنية لأشغال وظائف المشرفين والمنسقين الاعلاميين.	3.80	0.62	5	عالية
المتطلبات المتعلقة بالجوانب التوثيقية بالعمل الإعلامي		3.93	0.83	عالية	
3	تطوير آليات نشر الخبر الإعلامي وفق الإعلام الرقمي الجديد	4.11	0.74	1	عالية
4	تخصيص ميزانية مستقلة للبرامج التطويرية بإدارة الاعلام	3.81	0.73	2	عالية
5	التنسيق مع وسائل الإعلام المحلية لنقل الاخبار الخاصة بإدارة التعليم	3.70	0.78	3	عالية
1	العمل على إبراز تقارير الانجاز لإدارات التعليم واستثمارها إعلامياً بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة	3.62	0.91	4	عالية
2	تنظيم حملات إعلامية للبرامج التطويرية والتوجيهية	3.40	0.95	5	عالية
المتطلبات المتعلقة بالجوانب الإنمائية بالعمل الإعلامي		3.73	0.82	عالية	
المتوسط العام		3.91	0.80	عالية	

تبين أن المتوسط العام لإستجابات أفراد الدّراسة حول المتطلبات الواجب توافرها (الجانب الإعلامي، الجانب التوثيقي، الجانب

الإنمائي) لتطوير أداء إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية بلغ (3,91) بدرجة عالية وقد بلغت قيمة الإنحراف المعياري للمحور (0,80) وتدل هذه القيمة على اتفاق المستجيبين في تقديرها؛ وربما تُعزى هذه النتيجة للإدراك العالي لأفراد الدراسة لأهمية تحقيق متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية حيث أن التطوير يتطلب العمل على إدخال التقنيات الحديثة لتطوير البرامج الإعلامية خاصة بعد توجه السياسات والبرامج التطويرية في وزارة التعليم نحو التحول الرقمي من حيث أهداف البرامج الإعلامية وأساليب تنفيذها وليس فقط الإكتفاء بالتعامل مع التقنية كوسيلة لنقل الخبر ولكن أيضاً لإدارة وإنتاج الأخبار والتعامل مع الأخبار التي يتم نشرها على شبكات التواصل الاجتماعي كمصادر إعلامية يتطلب التحقق من صحتها، وأيضاً أصبحت قوة الإعلام الجديد تعتمد على مهارات نشر الأخبار والتعامل معها عبر توظيفها في شبكات التواصل الاجتماعي في العمل الإعلامي بمكاتب وإدارات التعليم، وأيضاً لتطوير أداء إدارات الإعلام التربوي يتطلب توفير وسائل وآليات لنشر الخبر الاعلامي وفق تقنيات الاعلام الجديد وتطبيق مداخل حديثة مثل إدارة المعرفة لتوثيق المعلومات والبيانات بمنظومة إدارة الإعلام التربوي والاتصال، كما أنه لتطوير أداء إدارات الاعلام يتطلب العمل على تبني سياسات تنمية تطويرية لرفع كفاءة ومهارات العاملين بالاعلام التربوي بالتعامل مع التقنية لنشر وجمع الأخبار وصناعة المحتوى الاعلامي وفق الإعلام الرقمي الجديد، وتجهيز الإدارات بالتقنية وتوفير الإمكانيات المادية والمالية وتخصيص ميزانية مستقلة للبرامج التطويرية بإدارة الاعلام

اتفقت هذه النتائج مع دراسة العامري (2013) التي أكدت على أهمية البرامج الاعلامية واتفقت مع نتيجة دراسة بوكريسة (2013) التي اشارت إلى أهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإعلام التربوي: والاتجاه نحو التربية الرقمية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة نزار احمد (2013) التي أكدت على أهمية وضع استراتيجية مرسومة من قبل أقسام الإعلام التربوي لتطوير الوسائل الاتصالية الجماهيرية، وأيضاً اتفقت مع نتيجة دراسة علي (2015) التي أكدت على أهمية تطبيق معايير الجودة في أنشطة الإعلام التربوي، ودراسة حسن (2016) التي أكدت على أهمية التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية، واتفقت أيضاً مع دراسة حوامدة (2016). التي أكدت على أهمية الاستفادة من التطور التقني الهائل في وسائل الاتصال وبخاصة مواقع التواصل الاجتماعي، لتبادل الخبرات والمنافع ضمن نطاق العاملين في الإعلام التربوي

كما اتفقت مع نتيجة دراسة عبدالحافظ (2017). التي اكدت على اهمية ممارسة العمل الجماعي والتشجيع على المشاركة وتبادل الآراء من أهم أهداف نشاط الإعلام التربوي، وإقامة ندوات ومؤتمرات لتوعية أعضاء المجتمع المحلي بقضاياهم، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة زقروق (2018). التي حددت متطلبات تطوير أداء أخصائي الإعلام التربوي مهنيًا وفقاً لمعايير الجودة وأهمية مشاركة أخصائي الإعلام في التخطيط للدورة التدريبية ودراسة الغنامي (2018) التي تبين فيها أهمية توفير البيئة التحتية والمستلزمات والأجهزة التي تحتاج إليها الإدارات التعليمية، لتتمكن من تفعيل البرامج الإعلامية بصورة صحيحة وبناءة توفير الدعم المادي المناسب، كما اتفقت مع نتيجة دراسة بلحوش (2019). التي كشفت عن أهمية الإعلام التربوي في تطوير العملية التعليمية والتعلمية والاستفادة من وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة، ودراسة رجب (2019). التي أكدت على أهمية التنسيق مع المؤسسات الإعلامية كافة، للتوعية الإعلامية، وتدريب الإعلاميين في مجال الإعلام التربوي

كما اتفقت مع نتائج بعض الدراسات التي اكدت على اهمية المتطلبات الإنمائية لتطوير البرامج الاعلامية مثل دراسة إبراهيم (2020) من خلال عقد برامج تدريبية لأخصائي الإعلام التربوي، ودراسة العليان (2020) أهمية نشر ثقافة الحملات الإعلامية لدى المسؤولين، ودراسة سليمان وآخرون (2021) التي أكدت على أهمية تطوير برامج الإعلام التربوي بمدارس التعليم الأساسي ودراسة الحرسوسي (2021). أكدت على أهمية تفعيل دور الإعلام التربوي الحديث للتعاطي مع القضايا التربوية ودعم التكامل التربوي القائم على التواصل بين البيت والمدرسة وترسيخ المناهج الدراسية وتوضيحها، ودراسة رجب وآخرون (2021) التي أكدت على أهمية الإعلام التربوي بالمجتمع وتقع عليه وظيفة مخاطبة طلبة المدارس والعاملين في الميدان التربوي، وفي تبصير الآباء والأمهات بدورهم التربوي، وفي تصحيح الكثير من المفاهيم الخاطئة، وفي الكشف عن المواهب والأفكار والطاقات، ودراسة المشكلات التربوية والمعوقات التعليمية التي قد

تقف حائلاً أمام المعلمين والطلبة في سبيل تحقيق رسالتهم، وأيضاً اتفقت مع نتائج دراسة الحازمي (2022). التي أكدت على أهمية لتحول الرقمي وكشفت عن التحديات الاجتماعية والثقافية والسلوكية والتربوية والقيمية والأخلاقية والمهنية ذات الصلة بالطالب (المتعلم) في ضوء التحول الرقمي، ودراسة الغفيري و القحطاني (2022). تبين فيها إسهام الإعلام التربوي في إكساب طالبات المرحلة الابتدائية أبعاد المسؤولية الاجتماعية.

ويلاحظ أن المتطلبات المتعلقة بالبرامج الاعلامية جاءت بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.06) بدرجة عالية وانحراف معياري (0.90) يدل على اتفاق التقديرات، ثم تبعها المتطلبات التوثيقية بمتوسط حسابي بلغ (3.93) بدرجة عالية وانحراف معياري (0.83) يدل على اتفاق التقديرات بينما جاءت المتطلبات المتعلقة بالجوانب الإنمائية بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.73) بانحراف معياري (0.82) وربما تُفسر هذه النتائج إلى إدراك مديري إدارات الأعلام لأهمية توفير مثل هذه المتطلبات من أجل تطوير أداء الإدارات حيث أن تحسين مستوى كفاءة الاعلام التربوي والاتصال يتطلب رفع مستوى تحسين البرامج الاعلامية بالتركيز على البعد التقني وأيضاً يتطلب التركيز على تنمية مهارات توثيق الاخبار والمادة الاعلامية بالاستفادة من التقنية الحديثة بعد أن أصبح المواطن العادي صحفياً " المواطن الصحفي " الذي يساعد على نقل الأخبار ويعتبر المتعاملين مع شبكات التواصل الاجتماعي إعلاميين كونهم يتفاعلون مع مادة الخبر الاعلامي وهذا يتطلب التركيز على مهارات توثيق الاخبار والتأكد من صحتها والتعامل معها وفق معايير العمل الاعلامي وأخلاقيات المهنة، وأيضاً البرامج التطويرية والبعد الإنمائي يتطلب الاهتمام بتدريب العاملين بإدارات الاعلام وتوفير التجهيزات التقنية التي ترفع من إمكانيات العاملين بالاعلام التربوي.

وجاءت العبارة " التحول الرقمي في بنية البرامج الاعلامية من حيث اهدافها وطرق تنفيذها " من المجال الأول (البرامج الاعلامية) بالرتبة الأولى وبدرجة عالية جداً بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.26) بانحراف معياري (0.67) يدل على اتفاق تقديرها وتبعها العبارة " توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العمل الإعلامي بمكاتب وإدارات التعليم " بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.66) وربما يُعزى ذلك لإدراك المستجيبين لأهمية توظيف التقنيات الحديثة ضمن الاعلام الجديد ودور شبكات التواصل الاجتماعي في نقل الاخبار، حيث غيّرت الوسائل التقنية الجديدة، العملية الإعلامية الاتصالية، والتي تعتمد على الشبكة العنكبوتية، والتطور في التقنيات، وطبيعتها متغيرة باستمرار، مع التحديات التي تطرأ على التقنية وتشمل هذه الوسائط مواقع الإنترنت، والفيديوهات والأصوات التي يتم نقلها إلى الشبكة، وبرد الرسائل الإلكترونية، ومنصات التواصل الاجتماعي، وغيرها العديد من الوسائط الجديدة وميزتها أنها من الإعلام التفاعلي، أو الإعلام المباشر، الذي يعتمد في عمله على الوسائط التقنية المتعددة، حيث توفر التفاعل بين الأطراف في عملية الاتصال، وتسهيل تبادل المعلومات فيما بينهم، وعدم ارتباط الرسالة بزمان محدد، حيث يمكن للمرسل، أن يبعث الرسائل للأفراد، ويستقبلها منهم، حسب الوقت الذي يناسب كل فرد، ويستطيع الأفراد استخدام وسائل الإعلام الجديد والاتصال بأي مكان يتواجدون به، وإمكانية تحويل المواد المسموعة إلى مواد مكتوبة، عن طريق التقنيات التكنولوجية الحديثة، وربما ساهم الانتشار الواسع لوسائل الإعلام الجديد في جميع أنحاء العالم، حيث يمتلك أغلب الأفراد بطبقاتهم المختلفة، القدرة على الانخراط في الوسائط الإعلامية المتعددة، من خلال الأجهزة المحمولة.

وجاءت العبارات الأخرى في هذا المجال بدرجات عالية تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (4,07-4,13) بانحرافات معيارية من (0,72-0,84) وهي نشر الرسائل الإعلامية ذات العلاقة بالمبدعين والمخترعين والموهوبين واستحداث برامج اعلامية جديدة تتصف بالابتكارية وذات علاقة باهتمامات المجتمع المحلي ثم تحفيز العاملين بمجال تغطية الاخبار التربوية التي تقوم بها إدارة التعليم بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية مما يُعني أهميتها كمتطلباً للتطوير وربما يُفسر ذلك لإدراك افراد الدراسة لأهمية التحفيز كمحرك لدافعية العمل وتنمية الكفاءة الذاتية بالعمل الاعلامي.

أما المجال الثاني " المتطلبات المتعلقة بالجوانب التوثيقية " فقد جاءت العبارة " استخدام مدخل إدارة المعرفة لتوثيق المعلومات والبيانات بمنظومة إدارة الاعلام التربوي والاتصال " بالرتبة الأولى بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.01) بدرجة عالية بانحراف

معياري (0.83) وربما يُفسّر ذلك لإدراك أفراد الدّراسة لأهمية تطبيق عمليات إدارة المعرفة كمدخل لتوثيق المعلومات والبيانات كما أن التقنية الحديثة وتوظيفها بالعملية الاعلامية ضمن مفهوم الاعلام الجديد ساهمت في تفعيل عمليات إدارة المعرفة من حيث توليد البيانات والمعلومات والمشاركة فيها وتتطلب مرحلة التثبّت من الاخبار ضمن عملية تشخيص المعرفة من حيث تحديد نوعية الخبر الاعلامي المطلوب وتحديد مصادره وطرق الحصول عليه والتوثيق لصحة مصادر الاخبار مكانها في قواعد البيانات والمعلومات الالكترونية، ثم اكتساب المعرفة بالاخبار واقتناء الخبر وهي ضمن المعرفة الضمنية ويتم فيها تنظيم المعلومات اللازمة والحصول عليها ، وتحديد مصادر المعرفة وجمع الاخبار عبر الوسائط الرقمية والمادية ونقلها، وتخزينها في قاعدة المعرفة أو في نظم إدارة المعرفة ، وتوليد الخبر الجديد من خلال مشاركة العاملين بالاعلام مع مصادر نشر الاخبار ، و توزيع المادة الاعلامية في الوقت المناسب للجمهور والمشاركة والتفاعل معها وتبادل المعلومات، وتوسيع قاعدة المعرفة. وهذه النتائج تتفق مع نتيجة دراسة مرزوق (2021) التي أكدت على أهمية تفعيل دور الإعلام التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة وأن إدخال التكنولوجيا في التعليم لا يتوقف على استحداث الآلات والمعدات، وإنما هو جوهرية تطويراً في الفكر، وترتيباً في المعلومات، وتنظيماً في الأداء المتعلم والمعلم والإدارة والقدرة على تبادل المعلومات، والاتصال باستخدام الأدوات المناسبة، وكيفية استخدام جميع مصادر المعرفة وجميع وسائل التكنولوجيا المساعدة، لكي يصل إلى المعلومة بنفسه ، وايضاً تتفق مع نتيجة دراسة الكحكي والشريف (2022) التي أكدت على أهمية التربية الإعلامية في تحقيق مفهوم المجتمع المعرفي وفقاً لرؤية المملكة 2030 م.

بينما جاءت العبارات الاخرى بدرجات عالية انحصرت متوسطاتها الحسابية من (3.96-3.80) بإنحرافات معيارية (0.62-0.96) تدل على اتفاق تقديرها وهي توثيق كل ما ينشر في وسائل الإعلام الجماهيرية عن مجالات العمل المدرسي، وإطلاع العاملين بالميدان التربوي على ما ينشر في وسائل الإعلام عن مجالات العمل التربوي، وتزويد الجهات ذات الصلة بالإدارات التعليمية بكل ما تحتاجه من معلومات ووثائق عن الأنشطة الإعلامية المعنية بمجالات العمل، واختيار الكفاءات العلمية والمهنية لأشغال وظائف المشرفين والمنسقين الاعلاميين بالرتبة الاخيرة وربما يُعزى ظهورها بدرجة عالية لاهمية اختيار الكفاءات المهنية المناسبة للعمل الاعلامي وخاصة الاعلاميين النشطين في التعامل مع التقنية وصناعة المحتوى الرقمي.

أما المجال الثالث " المتطلبات المتعلقة بالجوانب الإنمائية" فقد جاءت العبارة " تطوير آليات نشر الخبر الاعلامي وفق الإعلام الرقمي الجديد " بالرتبة الأولى بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.11) بدرجة عالية بإنحراف معياري (0.74) وربما يُفسّر ذلك لإدراك أفراد الدّراسة لأهمية التأكد من صحة الاخبار وهذا يحتاج إلى وجود آليات ومعايير لنشر الخبر الاعلامي والتأكد من مصادره. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة بحيت وآخرون (2017) التي تبين فيها وجود قصور في تطبيق لوائح وأنظمة إدارة الإعلام التربوي وقلة وجود آليات لنشر الخبر الاعلامي وهذا ما أجمع عليه أفراد عينة الدراسة، وجاءت أهم المقترحات إلزام إدارة الإعلام التربوي بتطبيق اللوائح وتنفيذ الأنظمة عن طريق التخطيط (الوقائي، والعلاجي) والتنظيم المستمر وتنفيذ الدورات التدريبية وورش العمل والمتابعة الدائمة والتقييم الموضوعي. تطوير إمكانيات المنسقات الإعلامية وتنمية مهارتهن الإعلامية، وذلك عن طريق الدورات التدريبية. إعداد مراكز التدريب التربوي للبرامج التدريبية والتطويرية الإعلامية. التعاون مع مؤسسات إعلامية متخصصة في إنتاج برامج الإعلام التربوي بمختلف أنواعها. تفعيل المسرح المدرسي.

بينما جاءت العبارات الاخرى بدرجات عالية انحصرت متوسطاتها الحسابية من (3.81-3.40) بإنحرافات معيارية (0.73-0.95) تدل على اتفاق تقديرها وهي : تخصيص ميزانية مستقلة للبرامج التطويرية بإدارة الاعلام، والتنسيق مع وسائل الإعلام المحلية لنقل الاخبار الخاصة بإدارة التعليم، والعمل على إبراز تقارير الانجاز لإدارات التعليم واستثمارها إعلامياً بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة وجاءت العبارة " تنظيم حملات إعلامية للبرامج التطويرية والتوجيهية" بالرتبة الاخيرة وبدرجة عالية وربما يُعزى ذلك لاهمية الحملات الاعلامية في نشر الاخبار وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة العليان (2020) التي أكدت على أهمية نشر ثقافة الحملات الإعلامية لدى المسؤولين بمؤسسات التعليم العالي، وثبتت الهوية البصرية للجامعات في المنتجات الإعلامية الرقمية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشته

نصّ السؤال الثاني على: ما المعوقات التي تواجه كل من (التخطيط للإعلام التربوي، وأجهزة الإعلام التربوي) لتطوير إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ؟

للإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن المعوقات التي تواجه كل من (التخطيط للإعلام التربوي، وأجهزة الإعلام التربوي) لتطوير إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارة كما تتضح النتائج بجدول (8)

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدّراسة حول المعوقات التي تواجه تطوير إدارة الإعلام والاتصال بإدارات التعليم في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	ضعف مهارات العاملين بالإعلام التربوي بمجال التخطيط الاستراتيجي لتطوير الاعلام التربوي	4.28	0.69	1	عالية جداً
1	قلة وجود خطة تشغيلية متوازنة مع الخطة الاستراتيجية للإعلام التربوي	4.24	0.72	2	عالية جداً
2	ضعف مشاركة العاملين بمجال الإعلام التربوي في بناء الخطة الاستراتيجية للإعلام التربوي	4.20	0.77	3	عالية جداً
4	قلة المعلومات والبيانات المتاحة المعززة لتطوير آليات العمل الإعلامي	4.10	0.77	4	عالية
5	قلة التدريب للعاملين بمجال الاعلام التربوي على تقنيات الاعلام الرقمي	4.05	0.69	5	عالية
معوقات (التخطيط للإعلام التربوي)		4.17	0.72	عالية	
8	ضعف التكامل والتنسيق بين توظيف اجهزة الإعلام التربوي التقليدية ووسائل وأساليب الاعلام الرقمي الجديد	3.90	0.77	1	عالية
10	ضعف الدور الإعلامي في توظيف الأنشطة الإعلامية بالمدرسة وإدارة التعليم بشكل مخطط ومقصود.	3.70	0.67	2	عالية
9	قلة الاهتمام بالبرامج الاعلامية التثقيفية الموجهة للطلاب	3.50	0.59	3	عالية
6	قلة وجود معايير للنشر في بعض المجالات والصحف التربوية	3.40	1.02	4	عالية
7	قلة وجود استراتيجية فكرية للنشر في الصحف والمجلات	3.39	1.05	5	متوسطة
معوقات (أجهزة الإعلام التربوي)		3.58	0.83	عالية	
المتوسط العام		3.88	0.77	عالية	

تبين أن المتوسط العام لإستجابات افراد الدراسة ، بلغ (3,88) بدرجة عالية وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري للمحور (0,77) وتدلل هذه القيمة على اتفاق عالي بين المستجيبين على فقرات هذا المحور، والذي يقيس المعوقات المتعلقة بالتخطيط والاجهزة التي تحد من عمليات التطوير، وربما تُعزى هذه النتيجة للإدراك العالي لمديري ادارات الاعلام للمشكلات والجوانب السلبية التي يُمكن أن تُعيق التطوير والتي تلخص بقلّة معرفة العاملين بالإعلام بمهارات وعمليات التخطيط الاستراتيجي للتعامل مع الخطط المستقبلية وفق إطار استراتيجي للتطوير ولقلة مشاركة الجميع بالعمل المشترك للتطوير، بالإضافة الى وجود معوقات تعود إلى قلة الدعم المادي والمالي للميزانية وضعف موارد برامج التدريب. وبصورة عامة فقد اتفقت نتائج هذا المحور بصورة عامة مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن وجود تحديات

ومعوقات بالعمل الاعلامي مثل دراسة الحوامدة وأبو شريخ (2013) التي تبين فيها ضعف فاعلية الإعلام التربوي ودراسة علوان، نزار احمد(2013) التي كشفت عن ضعف الاهتمام وفقدت المدارس الوسائل الاتصالية الجماهيرية، ودراسة علي (2016) التي كشفت عن قصور في استخدام أخصائي الإعلام التربوي لوسائل الإعلام الجديدة ، ودراسة حسن (2016). التي تبين فيها ضعف مشاركة الاخصائيين في إعداد الخطط الاستراتيجية وضعف اسهامهم في تقييمهم واقع خطة الأنشطة الإعلامية المدرسية، وضعف دورهم في التخطيط الاستراتيجي لكل من الأنشطة الإعلامية والمستقبل المهني، وكانت ابرز المعوقات ضعف المهارات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي وقلة الدورات التدريبية بالمجال .

كما اتفقت مع نتيجة دراسة عبدالحافظ (2017) التي تبين فيها نقص توفير المساعدة من المتخصص في الكمبيوتر والإنترنت بالمدرسة وعدم وجود مكان مخصص مجهز ومخصص لممارسة النشاط الاعلامي من أهم معوقات نشاط الإعلام التربوي وأوضح وتبين وجود فجوة بين المدرسة والمجتمع المحلي والعادات والتقاليد التي تحول دون المشاركة أو تفاعل من أهم معوقات نشاط الإعلام التربوي لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي

وكشفت نتائج دراسة بدر (2017) عن انخفاض ثقافة الجودة بالاعلام التربوي لدى المبحوثين وانخفاض درجة استفادة المبحوثين من الدورات التدريبية وأن غالبية الدورات التدريبية التي شاركوا بها كانت غير فعالة وليس لها صلة بالأنشطة الإعلامية، أن نشاط الإعلام التربوي لم يلقى اهتماما كبيرا في المدارس الحكومية.

كما اتفقت مع نتائج دراسة المطيري (2018) التي تبين فيها قلة التنسيق بين إدارة الاعلام التربوي والمدارس وتنشط العلاقة فقط في تغطية الأنشطة والفعاليات بالمناسبات الوطنية الموسمية.

كما اتفقت ضمناً مع نتيجة دراسة حسين وآخرون (2018) التي تبين فيها أن الإعلام التربوي له دور ضعيف جداً في طرح قضايا الإدارة التعليمية المتعلقة بالتخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتطوير من وجهة نظر الخبراء والإعلاميين التربويين. واتفقت مع نتيجة دراسة الشمري (2019) التي تبين فيها قصور دور أخصائي الإعلام المدرسي في القيام بدوره، ووجود العديد من المعوقات التي تعوق أخصائي الإعلام المدرسي بالمدرسة الثانوية. كما كشفت نتائج دراسة إبراهيم (2020) أنه لا توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية لذلك لابد من عقد برامج تدريبية لأخصائي الإعلام التربوي اثناء المهنة لمواكبة تحديات العصر لتحقيق جودة العمل، كما تركز تلك البرامج على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب التطبيقي وكشفت نتائج دراسة العليان (2020). عن تحديات إدارة الإعلام التربوي الرقمي وأيضاً دراسة صادقي(2022) التي كشفت عن تحديات دعم الإعلام التربوي للمبادئ والقيم المجتمعية في ظل غزارة المحتوى

وجاء مجال معوقات (التخطيط للإعلام التربوي) بالترتيب الأول بدرجة عوق عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي(4.17) بانحراف معياري(0.72) تدل على اتفاق التقديرات و قد جاءت العبارة " ضعف مهارات العاملين بالاعلام التربوي بمجال التخطيط الاستراتيجي لتطوير الاعلام التربوي " بالرتبة الأولى بدرجة عالية جداً من حيث درجة عوقها بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.28) وبانحراف معياري بلغ (0.69) وربما يُفسّر ذلك لإدراك افراد الدّراسة للمعوقات ذات العلاقة بقلة التدريب على مهارات التخطيط الاستراتيجي وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة حسن (2016) التي حددت الدور الذي يمكن أن يسهم به أخصائيو الإعلام التربوي في التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية المدرسية والمستقبل المهني ووضع مجموعة من المقترحات يمكن الاستفادة منها في زيادة فاعلية التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية المدرسية وتوصلت إلى مجموعة من المقترحات يمكن الاستفادة منها في زيادة فاعلية التخطيط الاستراتيجي للأنشطة الإعلامية المدرسية منها التدريب على مهارات التخطيط الاستراتيجي بمجال الأنشطة الخاصة بالاعلام التربوي.

وأيضاً جاءت العبارتان " قلة وجود خطة تشغيلية متوازنة مع الخطة الاستراتيجية للاعلام التربوي وضعف مشاركة العاملين بمجال الإعلام التربوي في بناء الخطة الاستراتيجية للاعلام التربوي " حيث بلغت قيمة متوسطهما الحسابيين (4.24، 4.20) على التوالي بانحراف معياري (0.72، 0.77) على التوالي. وربما يُعزى ذلك لقلة وجود إستراتيجية واضحة لتطوير كفايات العاملين بالاعلام التربوي وخاصة على عمليات التخطيط الاستراتيجي وبناء الخطة التشغيلية للاعلام التربوي ولقلة الفرص لمشاركة الجميع

بينما ظهرت المعوقات التخطيطية الأخرى قلة المعلومات والبيانات المتاحة المعززة لتطوير آليات العمل الإعلامي وقلة التدريب للعاملين بمجال الإعلام التربوي على تقنيات الإعلام الرقمي بدرجات عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية من (4,10-4,05) بانحرافات معيارية (0,77-0,69) وربما يُفسّر ذلك إلى إدراك أفراد الدراسة لواقع التدريب وأن الإعلام التربوي يفتقر إلى وجود الكفاءات اللازمة لإدارته، لذلك من الضروري زيادة حجم البرامج التربوية والعمل على رفع درجة الكفاءة للعاملين في مجال الإعلام التربوي وتطوير القدرات التقنية لهم. وكذلك يفتقر التخطيط للإعلام التربوي إلى الواقعية، وعدم وجود التدريب الكافي على الوسائل الحديثة في الإعلام التربوي و قلة عدد العاملين في وحدة الإعلام التربوي من ذوي الخبرات الإعلامية الفنية وضعف الدعم المادي والمعنوي وأن الإعلام لا يزال محصوراً في مهام نقل الخبر وتغطية المناسبات الرسمية للإدارات التعليمية، في ظل غياب المنهجية التربوية لبرامج الإعلام التربوي، وعدم وجود الدعم المادي وشح عدد المقاعد المخصصة لمشرفي الإعلام التربوي، مما ساهم في غياب برامج الإعلام التربوي الفاعلة والمؤثرة في الميدان التربوي

أما المعوقات المتعلقة في أجهزة الإعلام التربوي بالترتيب الثاني بدرجة عوق عالية حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3,58) بانحراف معياري (0,83) تدل على اتفاق التقديرات و قد جاءت العبارة " ضعف التكامل والتنسيق بين توظيف أجهزة الإعلام التربوي التقليدية ووسائل وأساليب الإعلام الرقمي الجديد " بالترتبة الأولى بدرجة عالية من حيث درجة عوقها بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3,90) وبانحراف معياري بلغ (0,77) وربما يُفسّر ذلك لإدراك أفراد الدراسة لوجود الفجوة المعرفية والمهارية بين العاملين بالإعلام التربوي من حيث كفاءاتهم المتعلقة باستخدام التقنية الرقمية ووسائل الإعلام الجديد .

بينما ظهرت المعوقات الأخرى " ضعف الدور الإعلامي في توظيف الأنشطة الإعلامية بالمدرسة وإدارة التعليم بشكل مخطط ومقصود وقلة الاهتمام بالبرامج الإعلامية التثقيفية الموجهة للطلاب وقلة وجود معايير للنشر في بعض المجالات والصحف التربوية بدرجات عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية من (3,70-3,40) بانحرافات معيارية (1,02-0,67) وربما يُفسّر ذلك إلى إدراك أفراد الدراسة للنمطية لدور الإعلام التربوي وأنه ينشط بالمناسبات دون وجود سياسات تعتمد على التخطيط أو تنفيذ البرامج الإعلامية المستقبلية التثقيفية الموجهة للطلاب.

بينما جاءت العبارة " وقلة وجود استراتيجية فكرية للنشر في الصحف والمجلات " بالترتبة الأخيرة بدرجة متوسطة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3,39) بانحراف معياري (1,05) تدل على اختلاف تقديرها وربما يُعزى سبب ظهور هذه العبارة بدرجة متوسطة ربما لوجود استراتيجية فكرية للنشر بالصحف والمجلات وخاصة في ظل انتشار الصحف والمجلات الإلكترونية، وبصورة عامة ليست هناك خطط علمية للتوزيع كما هو الحال في الصحافة التجارية، ذلك أن الصحف والمجلات التربوية تعتمد في توزيعها على الاشتراك فيها وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى المشتركين فيها

التوصيات

بناء على النتائج الدّراسة الميدانية خرجت الدّراسة بالتوصيات التالية:

- العمل على وضع الخطط اللازمة لتنفيذ المتطلبات المتعلقة بالبرامج الإعلامية والتوثيقية والانمائية
- تفعيل الإعلام الرقمي الجديد من خلال انشاء تطبيق خاص للإعلام التربوي لكل ادارة تعليم بحيث ترتبط بصورة مباشرة على صفحة اخبار الاداره العامة للتعليم .
- توفير الموارد البشرية والمالية والمادية اللازمة لتحقيق متطلبات تطوير إدارة الإعلام التربوي.
- إعداد برامج تدريبية للعاملين بمجال الإعلام التربوي على ادارة المعرفة وتطبيقاتها بالعمل الاعلامي
- التغلب على معوقات التطوير من خلال حل المشكلات واقتراح الحلول وفق خطة استراتيجية للتطوير.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم، هبة إبراهيم جودة. (2020). التنمية المهنية لأخصائي الإعلام التربوي بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء جودة حياة العمل. بحوث في التربية النوعية، (37)، 723 - 746.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (2005). لسان العرب. لبنان، بيروت: دار صادر للنشر والتوزيع.
3. أبو زيد محمد (2008م) الإعلام التربوي " الاذاعة والصحافة المدرسية " القاهرة: هلا للنشر والتوزيع
4. ابو فودة، خليل محمد عطية (2006 م) دور الإعلام التربوي في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية غزة.
5. الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (2023) إدارة الاعلام والاتصال متاح على الرابط الإلكتروني <https://edu.moe.gov.sa/jeddah/Departments/GeneralManager/Pages/BoardofEducation.aspx>
6. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة (2023) إدارة الإعلام والاتصال متاح على الرابط الإلكتروني <https://edu.moe.gov.sa/Makkah/Departments/general/elam/Pages/default.aspx>
7. آل ابراهيم، عبدالله تغريد. (2020). متطلبات تطبيق إدارة التميز المؤسسي بمكاتب التعليم في مدينة الرياض على ضوء معايير جائزة التعليم للتميز. مجلة الدراسة العلمي، 21 (10)، 46-84.
8. أنيس رضوان ، و مصطفى إبراهيم و الزيات أحمد و عبدالقادر حامد و النجار محمد . (2009) . المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية: القاهرة ، الإدارة العامة للمعجمات. المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع
9. بخيت، خديجة أحمد السيد، و الصقعي، آلاء فهد محمد. (2017). واقع تطبيق لوائح وأنظمة إدارة الإعلام التربوي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر قائدات مدارس التعليم العام. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 41(4)، 14 - 56.
10. بدير، السيد محمود عثمان أحمد. (2017). اتجاهات أخصائي الإعلام التربوي بالمدارس الحكومية نحو تطبيق معايير الجودة في الأنشطة الإعلامية: دراسة ميدانية. مجلة دراسات الطفولة، 20(75)، 79 - 94.
11. بدير، السيد محمود عثمان أحمد. (2023). الاتجاهات العالمية الحديثة في بحوث الإعلام التربوي: دراسة تحليلية من المستوى الثاني في الفترة 2016-2021. مجلة البحوث الإعلامية، 1(64)، 171 - 266.
12. البرعمي، يوسف بن أحمد بخيت، و عبدالرشيد، ناصر سيد جمعة. (2020). تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية. مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، (65)، 212 - 246.
13. بركات، زياد أمين سعيد. (2020). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (19)، 54 - 86.
14. بوكريسة، عائشة. (2013). توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإعلام التربوي: الاتجاه نحو التربية الرقمية. جرش للبحوث والدراسات، (15)، 249 - 267.
15. بولحوش، فاطمة. (2019). أهمية الإعلام التربوي في تطوير العملية التعليمية التعلمية. مجلة مقاربات، (36)، 66 - 77.
16. الجرياء، بشرى بنت محمد بن عبدالله. (2022) تطبيقات الحوسبة السحابية وعلاقتها بفعالية الأداء الإداري لدى المشرفات التربويات في مكاتب التعليم بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
17. جمعة، محمد حسن أحمد، و السيد، عادل عبدالمنعم علي. (2022). دور الإعلام التربوي في مواجهة ظاهرة التطرف الفكري. مجلة كلية التربية بدمياط، (80)، 1 - 30.
18. الحازمي، مبارك بن واصل. (2022). مستقبل الإعلام التربوي في ظل التحول الرقمي. مجلة بحوث التربية النوعية، (67)، 1217 - 1247.

19. الحري، سعيد صلاح حمدي (2015). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التربية و التعليم ومساعدتهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان.
20. الحري، سعيد صلاح حمدي. (2018). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التعليم ومساعدتهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 42(2)، 64 - 110.
21. الحري، ناهد سرور. (2015). مداخل إدارة الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
22. الحرسوسي، سعيد بن سعود بن سعيد. (2021). تفعيل دور الإعلام التربوي الحديث للتعاطي مع القضايا التربوية. مجلة دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 11(11)، 295 - 300.
23. حسن، أحمد حسين محمد. (2016). دور أخصائي الإعلام التربوي في التخطيط الإستراتيجي للأنشطة الإعلامية بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 40(3)، 13 - 140.
24. حسين، بانقا طه الزبير حسين، و الحري، عياد صالح عياد الجليدي. و أبو ادريس عادل محمد دفع الله (2018). دور الإعلام التربوي في طرح قضايا الإدارة التعليمية من وجهة نظر الخبراء التربويين والإعلاميين بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 48(48)، 93 - 111.
25. حوامدة، ماهر محمد إبراهيم (2016). استراتيجية تربوية مقترحة لتفعيل دور الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان.
26. الحوامدة، مصطفى محمود، و أبو شريخ، شاهر ذيب. (2013). واقع الإعلام التربوي في مدارس محافظة جرش. جرش للبحوث والدراسات، 15(15)، 13 - 34.
27. الداود، هدي بنت سعد عثمان. (2022). واقع تطوير الأداء لمديرات مكاتب التعليم (بنات) بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، 8(1)، 277 - 304.
28. الذيفاني، عبدالله احمد (2009) الإعلام التربوي مفهومه ومجالاته وأنشطته وفنونه: القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
29. ربابعة، علي (2011) إدارة الموارد البشرية، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
30. رجب، مصطفى محمد أحمد. (2019). الإعلام التربوي ودوره في العملية التعليمية والتربوية. بحوث في التربية النوعية، 35(35)، 199 - 261.
31. رجب، مصطفى محمد أحمد، القصبي، راشد صبري محمود، المعمرى، أحمد بن محمد بن خلفان، و حنفي، محمد ماهر محمود. (2021). واقع ممارسات منسقي الإعلام التربوي بسلطنة عمان في ضوء متطلبات تكنولوجيا المعلومات. مجلة كلية التربية، 34(34)، 669 - 637.
32. رجب، مصطفى (2007م) الإعلام التربوي في مصر واقعه ومشكلاته، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
33. زقروق، عبدالحالقي إبراهيم عبدالحالقي. (2018). متطلبات تطوير أداء أخصائي الإعلام التربوي مهنيًا وفقًا لمعايير الجودة والاعتماد. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، 65(65)، 135 - 191.
34. السكارنة، بلال خلف. (2013). التطوير التنظيمي والإداري، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
35. سليمان، السعيد السعيد بدير، رمضان، فريدة إبراهيم محمود، و علي، رشا محمد. (2021). برامج الإعلام التربوي بمدارس التعليم الأساسي في كوريا الجنوبية وكيفية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية، 103(103)، 253 - 284.
36. الشمري، إدريس بالي علوان. (2019). تصور مقترح لتطوير الإعلام التربوي المدرسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر أخصائي الإعلام المدرسي. مجلة كلية التربية، 76(4)، 1 - 24.
37. الشبيه، مراد علي عبدالله، و النجار، عبدالله علي صالح. (2022). متطلبات تطوير أداء قيادات مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية

- اليمنية في ضوء منهجية التحسين المستمر كايزن. Kaizen. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(139) 1-28.
38. صادقي، فوزية. (2022). تحديات دعم الإعلام التربوي للمبادئ والقيم المجتمعية في ظل غزارة المحتوى. المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي العام، 5(1)، 112 - 121.
39. العامري، ربيعة مسلم حمد حمور. (2013). تصور مقترح لتطوير دور الإعلام التربوي في المدارس الثانوية بإمارة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الطلاب (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.
40. عبدالحافظ، نادية محمد. (2017). دور نشاط الإعلام التربوي في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي: دراسة ميدانية. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 16(1)، 489 - 560.
41. عبدالرحمن، محمد زين، احمد، محمد احمد خليفة، و هندراوي، محمود رشاد محمد أحمد. (2022). تعرض طلاب الثانوية العامة لوسائل الإعلام التربوي وعلاقته بالأمن الفكري لديهم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 38(38)، 833 - 861.
42. عبدالله، سامية هاشم محمد، أونيا، سيف الدين إدريس، و الخليفة، الزين الخليفة الخضر. (2021). الإعلام التربوي ومدى تطبيقه من قبل مديري مدارس كلية التربية بجامعة الخرطوم. مجلة كلية التربية، 13(17) 121 - 152.
43. عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (2012) الدراسة العلمي : مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.
44. العدلوني، محمد أكرم. (2012). مدخل إلى العمل المؤسسي، الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
45. علوان، نزار احمد (2013): برنامج مقترح لتفعيل أداء الاعلام التربوي على وفق حاجات التربية من أجل المواطنة لطلبة المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة ديالى.
46. علوي، محمد بن جميل بن علي (2011) الإعلام التربوي ودوره في تفعيل أهداف الاشراف التربوي من خلال تواصله مع المؤسسات الاجتماعية، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ام القري، مكة المكرمة.
47. علي، أسامة عبدالرحيم. (2016). استخدام أخصائي الإعلام التربوي لوسائل الإعلام الجديدة وعلاقته بتطوير أدائه المهني في إطار نموذج انتشار المستحدثات. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، 15(3) 151 - 204.
48. علي، عبدالفتاح، علي (2014م) الإعلام التربوي، القاهرة: دار الأيام للنشر والتوزيع.
49. علي، وائل صلاح نجيب. (2015). تطبيق معايير الجودة والاعتماد في المدارس الثانوية وعلاقته بواقع أنشطة الاعلام التربوي من وجهة نظر الأخصائيين والإداريين. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 1(81)، 379 - 454.
50. العليان، عبدالرحمن بن بريك. (2020). تحديات إدارة الإعلام التربوي الرقمي من وجهة نظر مسؤولي الإدارات الاعلام والاتصالية في الجامعات الحكومية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية، 21(4)، 1 - 21.
51. العميان، محمود سلمان. (2013). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع
52. العوفي (2014) ملتقى الإعلام الثالث بعنوان " إعلام يصنع الحدث " صحيفة الشرق المطبوعة العدد رقم (٩٠٢) صفحة (٦) بتاريخ (٢٤-٠٥-٢٠١٤) متاح تاريخ الدخول (2023/2/1)م. <http://www.alsharq.net.sa/2014/05/24/1148157>
53. الغامدي، لطيفة بنت حامد بن سعيد (2021). مستوى تطبيق الحوكمة وعلاقته بفاعلية الأداء الإداري في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
54. الغفيري، أحمد بن علي بن يوسف، و القحطاني، أسماء عبدالرحمن سعيد. (2022). إسهام الإعلام التربوي في إكساب طالبات المرحلة الابتدائية أبعاد المسؤولية الاجتماعية: دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات. دراسات تربوية ونفسية، 116(1)، 159 - 211.
55. الغنامي، أمل بنت محمد عوده. (2018). تصور مقترح لتطوير فلسفة الاعلام التربوي بالملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

56. الغنامي، أمل بنت محمد عوده. (2020). تصور مقترح لتطوير فلسفة الإعلام التربوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة. مجلة القراءة والمعرفة، (224)، 45 - 80.
57. فلية، فاروق والزكي، أحمد. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، القاهرة: الإسكندرية: دار الوفاء.
58. الفوزان، إلهام إبراهيم فوزان، و التويجري، فاطمة بنت عبدالعزيز. (2020). واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية، 28(15) ص 50 - 82.
59. القبلان، يوسف محمد؛ الحسني، عبد الله بن صالح (2001). الدليل العلمي للعلاقات العامة والإعلام التربوي: الإعلام والتعليم لنجعل ما تعلمناه سلوكاً نحياه، الإدارة العامة للعلاقات العامة والإعلام التربوي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
60. القحطاني، نوف (2006م) الإعلام التربوي ودوره في تفعيل مجالات العمل المدرسي في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود. الرياض.
61. القرزعي، مها بنت أحمد صالح (2016) تطوير الأداء بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز المؤسسي تصور مقترح (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
62. القرزعي، مها أحمد صالح (2018) فلسفة إدارة التميز المؤسسي في التعليم و نماذج دولية و عربية و محلية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بيمبك.
63. الكحكي، عزة مصطفى، و الشريف، نسيم محمد محمود. (2022). دور التربية الإعلامية لطلاب مرحلة التعليم قبل الجامعي في تحقيق مفهوم المجتمع المعرفي وفقاً لرؤية المملكة 2030 م.: دراسة على عينة من النخبة الأكاديمية بتخصصي الإعلام والتربية. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، (37)، 35 - 71.
64. المالكي، أحمد ردة (2010). دور الإعلام التربوي في تنمية العملية التربوية من وجهة نظر القادة التربويين في المدارس الرائدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز.
65. المر، عائدة محمد عوض. (2020). أساليب تطبيق التربية الإعلامية في مدارس التعليم العام من منظور أخصائي الإعلام التربوي. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، (28)، 247 - 302.
66. مرزوق، فاروق جعفر عبدالحكيم. (2021). تفعيل دور الإعلام التربوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. عالم التربية، 1(72)، 198 - 213.
67. مصطفى، محمد. (2013). معجم مصطلحات الموارد البشرية: التخطيط، التنمية، الاستخدام، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
68. المطيري، عبد الكريم بن عبد العالي الشلاحي (2018) واقع الإعلام التربوي في إبراز الجهود التربوية والتعليمية للمدارس بمدينة بريدة من وجهة نظر قادة المدارس (رسالة ماجستير غير منشورة) - جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
69. المطيري، خديجة بنت مرزوق (2015) واقع التخطيط الإستراتيجي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
70. موقع الإدارة العامة للإعلام والاتصال، 2023 / <https://tawasul.moe.gov.sa>
71. الناعي، ياسر محمد، إسماعيل، محمود حسن، البطل، هاني إبراهيم أحمد، و عساف، دينا محمد محمود. (2020). دور الإعلام التربوي في نشر ثقافة الجودة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية النوعية، (12)، 93 - 125.
72. وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بجدة. (2019/أ) الدليل التنظيمي لإدارة الإعلام التربوي بجدة، ص 1-84.
73. وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بجدة. (2019/ب). الدليل الإجرائي لإدارة الإعلام التربوي بجدة، ص 1-104.
74. ياقوت، زينب. (2022). واقع الإعلام التربوي التعليمي بالجزائر: قناة المعرفة أنموذجاً. مجلة الباحث، 14(3)، 202 - 223.
75. يونس، عبد الرحمن شوقي محمد. (2022). استخدام أخصائي الإعلام التربوي لصفحات التواصل الاجتماعي "فيسبوك" كبديل

لصحف الحائط أثناء جائحة كورونا. مجلة البحوث الإعلامية، 2(60) 1023 - 1058.

المراجع الأجنبية

76. Apriliani, D& Istiatin, W & Sudarwati, A. (2022) Improved performance of klaten district education office employees in 2021, Economics & Business Solutions Journal , 6, (1)P1-11
77. Asfaw, A.M., Argaw, M.D. and Bayissa, L. (2015) The Impact of Training and Development on Em-ployee Performance and Effectiveness: A Case Study of District Five Administration Office, Bole Sub-City, Addis Ababa, Ethiopia. Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 3,188-202
78. Campbell, D. Dardis, G. and Campbell, K. (2003). Enhancing Incremental Influence: A Focused Approach to Leadership Development. Journal of Leadership and Organizational Studies, 10 (1), 29-40.
79. Greenberg, D., Mckone-Sweet, K., and Wilson, H. J. (2011). The New Entrepreneurial Leader: Developing Leaders Who Shape Social and Economic Opportunity USA: Berrett- Koehler Publishers Inc.
80. Herman walter terence (2019) performance management approach for provincial office-based educators (Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree Philosophiae Doctor in Education) university of the free state
81. Kutu, Mercy (2022). women's educational leadership experiences: career advancement at the district level, (PHD) Faculty of Education University of Mpumalanga.

بحث رقم 35

المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية LIFE SKILLS INCLUDED IN THE TEXTBOOK OF HADITH AND ISLAMIC EDUCATION FOR THE FIRST GRADE IN SECONDARY SCHOOL IN SAUDI ARABIA

دكتورة/ إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

فهد عوده عواد العطوي

باحث دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية (1) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل محتوى الحديث والثقافة الإسلامية (1) نظام المقررات للصف الأول الثانوي - عينة الدراسة - وأعدت لهذا الغرض أداة الدراسة حيث صنفت فيها المهارات الحياتية إلى سبعة مجالات رئيسية وهي: مهارات (حل المشكلات واتخاذ القرار، العلاقات الشخصية والأخلاق، التعايش مع الواقع، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التواصل والاتصال، التعلم الذاتي) وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات هي مهارة تحديد المشكلة وأسبابها حيث بلغ عدد تكرارها (9)، وأن أعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق هي مهارة التآسي بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم حيث بلغ عدد تكرارها (5)، وأعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات التعايش مع الواقع هي مهارة ضبط النفس حيث بلغ عدد تكرارها (3)، وأعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات التفكير الإبداعي هي مهارة العصف الذهني حيث بلغ عدد تكرارها (12)، وأعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات التفكير الناقد هي مهارة تحليل الموضوع حيث بلغ عدد تكرارها (12)، وأعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات التواصل والاتصال هي مهارة إيصال المعلومة حيث بلغ عدد تكرارها (18)، وأعلى المهارات الفرعية تكراراً في مهارات التعلم الذاتي والوعي هي مهارة (تحديد مواطن القوة والضعف، تحمل المسؤولية، الدافعية، التقويم الذاتي) حيث بلغ عدد تكرارها (2).

Abstract

This study aimed to identify the proposed concept for the development of the textbook of Hadith and Islamic Education (1) for the first grade in secondary school in Saudi Arabia in the light of life skills. In order to do that, The purpose of the study tool, in which life skills were classified into seven main skills: (problem solving and decision-making, interpersonal relations and ethics, coexistence with reality, creative thinking, critical thinking, communication and self-learning). The study confirmed validity and stability of the tool. The study concluded the following results: The most occurrences sub-skills were as following: in problem-solving and decision-making skills was the skill of identifying the problem and its causes, with (9) duplicates, in interpersonal relations and ethics skills was the skill of imitating the Prophet's morals, with (5) duplicates, in coexistence with reality skills was self-control skill with (3) duplicates, in creative thinking skills was brainstorming skill with (12) duplicates, in critical thinking skills was analyzing the topic skill, with (12) duplicates, in communication skills was the skill of conveying information with (18) duplicates, in self-learning skills were the sub-skills: (identifying strengths and weaknesses; taking responsibility; motivation; self-evaluation), with (2) duplicates

المقدمة:

إن التعليم هو العماد الأساسي في نهضة المجتمعات، وتقدمها الأخلاقي والعلمي، وكلما كان التعليم مطوراً، ارتقت المجتمعات وتوسعت مدارك أفرادها. كما "يعد التعليم من ركائز نهضة الأمم فالدول التي تقدمت اهتمت بالتنمية البشرية التي عمادها إصلاح نظام التعليم والتدريب وخططه وأهدافه ومناهجه لذا وضعت الدول العربية بصفة عامة التعليم على رأس أولوياتها باعتباره القاطرة التي تعبر بنا في القرن الحادي والعشرين" (عبدالسلام، 2006).

وتعتبر مادة الحديث من إحدى مواد التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام، بدءاً من المرحلة الابتدائية، ومن ثم المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، فالطلاب يدرسون هذه المادة في مختلف المراحل الدراسية، ومقرر الحديث والثقافة الإسلامية مادة مستقلة يدرسها الطالب ضمن سلسلة مواد التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام المقررات من حيث التعريف به، وأهدافه ومبادئه وأهمية تدريسها مع التأكيد على أهمية هذه المرحلة التي ينتمي إليها الطالب وأهمية تنمية المهارات الحياتية لديهم من خلال ما يتعلمونه في هذه المادة الدراسية. كما تعدّ المقررات التي يدرسها الطالب في المرحلة الثانوية في نظام المقررات من أهم الجوانب التي تشمل عملية التطوير والتحسين، ومن أهمها التركيز من خلالها على المهارات الحياتية التي يحتاجها الطلاب في حياتهم المعاصرة، والمستقبلية، بل أن شريعتنا حثت على ذلك واهتمت بالانتشار في الأرض والابتغاء من فضل الله وأذكروا الله كثيراً لعلكم تفلحون ﴿[الجمعة:10]

وكذلك نجد أن المهارات الحياتية لها أهمية بارزة في الكتب الدراسية في جميع المراحل الدراسية وبشكل خاص كتب التربية الإسلامية ومنها الحديث والثقافة الإسلامية لكونها مشتقة من الكتاب والسنة المطهرة، فكتساب الطلاب لتلك المهارات الحياتية ينمي قدراتهم ويساعدهم في إيجاد الحلول المناسبة لهم في حياتهم العملية مع نفعهم لأنفسهم ووطنهم ومجتمعهم، ومن خلال ما أوصت به الدراسات السابقة في أهمية ومعرفة المهارات في الكتب الدراسية.

وبناءً على ما سبق تأتي أهمية هذه الدراسة في الحاجة لدراستها وتحليلها وتطويرها ومعرفة المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية (1) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة :

في ظل أحداث العولمة التي دخلت جميع ميادين الحياة، وما أحدثته التطورات العلمية والتكنولوجية من أثر واضح في إعادة تشكيل كثير من المعارف، والمفاهيم، والمهارات الحياتية التي أدت إلى عدم الاستقرار، والتميز فيما هو صحيح منها، ولأهمية إكساب الطلاب المتعلمين المهارات الحياتية، فإن الحاجة تبرز لضرورة إجراء دراسة عن المهارات الحياتية المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية (1) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. للكشف عن حجم، ونوعية المهارات الحياتية المتضمنة في هذا المقرر، وقد اختار الباحث هذه المرحلة؛ لأهميتها فهي تشكل التمييز الحقيقي لدى الطلاب في معرفة تلك المعارف، والمهارات الحياتية، وتنمية قدراتهم، ورغبتهم، إضافة لما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة (الغامدي، 2011) فقد توصلت الدراسة إلى افتقار محتوى المقرر للمهارات الحياتية.

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات، والأدبيات التربوية، والبحوث التي أجريت في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب في كتب العلوم الشرعية، والكتب الأخرى تبين أهمية هذا الموضوع، وأن الحاجة تدعو لعمل بحوث تربوية في هذا المجال للبحث عن مدى توفر المهارات الحياتية في الكتب الدراسية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وتماشياً مع رؤية المملكة العربية السعودية بالاهتمام والسعي في تطوير المناهج بما يتناسب مع متطلبات الحياة، والاستفادة من التطورات العلمية، والتقنية في تطوير المناهج، وتطوير منظومة التعليم في جميع المراحل الدراسية التي يدرسها الطلاب، وإعادة النظر والتأمل في المناهج الحالية التي مضى عليها أكثر من خمس عشرة سنة دون أي تغيير يتناسب مع متطلبات العصر الذي نعيشه أي منذ عام 1425هـ عندما أقرته وزارة التعليم.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة والتي من أهمها ما يلي: ما المهارات الحياتية

المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية(1) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة :

1. ما المهارات الحياتية التي ينبغي أن تتوفر في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية(1) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ؟

2. ما مدى تضمين كتاب الحديث، والثقافة الإسلامية للمهارات الحياتية لطلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. الكشف عن منظومة المهارات الحياتية التي ينبغي أن تتوفر في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية(1) للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى لعينة الدراسة.

2. التعرف على مدى تضمين كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للمهارات الحياتية لطلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي :

تحليل مضمون المهارات الحياتية الواردة في مقرر الحديث، والثقافة الإسلامية(1) للصف الأول الثانوي نظام المقررات في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى تقديم التصور المقترح الذي يهدف إلى تضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية(1) الذي يساعد، ويسهم في معرفة مدى توافر المهارات الحياتية في المقرر، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج ضمن المشروع الشامل؛ لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية.

يساعد هذا البحث طلاب الصف الأول الثانوي على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، وعلى ممارستهم لتلك المهارات الحياتية في حياتهم الشخصية، والمستقبلية سواء كانوا في المدرسة أو خارجها معتمدين على أنفسهم، وعلى خبراتهم، ومهاراتهم .

يساعد هذا البحث في معرفة المهارات الحياتية المتوفرة في الكتب الدراسية المقررة، ومدى توافرها مع أهمية الاستفادة منها، وأهمية ما يحتاجه الطلاب من تلك المهارات الحياتية في مقررات، وكتب التربية الإسلامية بجميع المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب.

يُمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة عند تطوير المناهج بالنظر والتأمل فيما وصلت إليه هذه الدراسة، والاستفادة منها عند البدء في العمل على تطوير المناهج، والاهتمام بالمهارات الحياتية التي تنمي مهارات الطلاب من خلال عملية التدريس وخاصة عند تدريس مادة الحديث، والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة :

المهارات الحياتية: مجموعة من المهارات المهمة التي تمكن الطلاب، والطالبات من التكيف مع متطلبات الحياة اليومية، وتحدياتها، والتي يمكن تنميتها لديهم من خلال تضمينها في مقرر الحديث، والثقافة الإسلامية كجزء من الوحدات الدراسية والأنشطة التعليمية المتنوعة.

الحديث والثقافة الإسلامية: الحديث اصطلاحاً هو: ما أضيف إلى الرسول صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خُلِّقية أو خَلْقِيَّة ، وكذا ما أضيف إلى الصحابي أو التابعي.

أما مصطلح الثقافة الإسلامية: مجموعة من المعارف والمهارات والعلوم والقيم والعادات التي يتعلمها الطالب في الكتاب المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي في نظام المقررات (حديث1)، والتي قررت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تدريسها في العام الدراسي 2021/2020م، وما تضمنه تلك الوحدات الدراسية، والمهارات الحياتية، والموضوعات التي تتعلق بحديث النبي صلى الله عليه وسلم، وهو المصدر الثاني من مصادر الشريعة الإسلامية، والتي يحتاجها الطلاب في حياتهم اليومية.

الأدب النظري

أولاً: مفهوم المهارات الحياتية:

المهارة لغة : عرفها ابن منظور في لسان العرب أنها : الحذق في الشيء . والمهارة هي الإحاطة بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التامة له. يُقال: الماهر، أي: "الحاذق بكل عمل، والمهارة هي إتقان الشيء وحذقه". (ابن منظور، ط14.360، 1).

وفي معجم المعاني الجامع هي: القدرة على أداء عمل بحذق، وبراعة مهارة يدوية.

المهارات في اللغة جمع مهارة، والمهارة هي الحذق في الشيء، والإحكام له، والأداء المتقن له. يقال: مهَرَّ الشيء مهارةً، أي: "أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر، ويقال: مهَرَّ في العلم وفي الصناعة وغيرهما". ويقال: تمهَّر في كذا أي: "حَدَّق فيه فهو مُتَمَهِّرٌ.. يقال: تمهَّر الصناعة". (مصطفى وآخرون، 2004)

أما في الاصطلاح فتعددت، وتنوعت تعريفات المهارات الحياتية، ومن هذه التعريفات ما يلي :

عرفتها (الحلوة، 2014) بأنها مجموعة القدرات العقلية، والسلوكية التي يتعلمها الطالبات إما بشكل منتظم من خلال المناهج الدراسية، أو غير منتظم من خلال الأنشطة، والتطبيقات العملية، والتي تهدف إلى بناء شخصية تستطيع التكيف مع التحديات الثقافية، والاقتصادية، والتكنولوجية، وتستطيع من خلالها تحقيق متطلبات سوق العمل .

وعرفها (الجديبي، 2012) بأنها: المهارات المستمرة باستمرار الحياة، والتي تسهم بشكل كبير في إكساب الطلاب مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكنهم من التفاعل، والتعامل مع مقتضيات الحياة الواقعية الشخصية، والاجتماعية، والوظيفية، والتفاعل الخلاق مع المشكلات المجتمعية، بحيث يكونوا قادرين على التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات . ومن خلال ما سبق يمكن تعريف المهارات الحياتية بأنها: مجموعة من المهارات الحياتية، والقدرات التي يكتسبها الفرد، وتساعد على تحمل المسؤولية، والتعامل مع متطلبات الحياة، ومواقفها في شتى المجالات.

ثانياً: أهمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية :

تعليم المهارات الحياتية يساعد المتعلم على تنمية قدراته، ومقدرته على حل المشكلات، ومواجهة متغيرات الحياة المختلفة، فتعلم هذه المهارات وتنميتها لدى المتعلم يعتبر من أهم الأشياء بل لا بد أن تكون ضمن المناهج التعليمية التي يدرسها الطالب. تأتي أهمية المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن أيضاً من أجل استمرار التقدم، وتطوير أساليب معيشة الحياة في المجتمع وذلك من خلال إكسابها للمتعلم خبرة مباشرة عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشخاص، والظواهر الحياتية، والتفاعل معها مباشرة مما يعطي معنى للتعلم، ويوفر الإثارة والتشويق للعملية التعليمية؛ نظراً لارتباطها بواقع، وحاجات المتعلم كما تزود المتعلمين بطرائق حديثة للحصول على المعلومات ذاتياً من مصادره الأصلية مما يكسب الفرد إحساساً بمشكلات مجتمعه، وتولد لديه الرغبة في حلها فتجعله قادراً على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والتغلب على مشكلاته الحياتية . (السيد، 2003)

ثالثاً: تصنيف المهارات الحياتية:

من تصنيف المهارات الحياتية لعدد من الباحثين في دراساتهم العلمية ومن ذلك ما يلي :

أ - تصنيف (اللحاني وآخرون، 2001م) للمهارات الحياتية إلى:

1.(مهارات عقلية): كالتفكير، والابتكار، وحب الاستطلاع، وحل المشكلات.

2.(مهارات يدوية): كاستخدام التكنولوجيا والكمبيوتر.

3.(مهارات اجتماعية): كالتعامل مع الآخرين، واتخاذ القرار، والحوار، وإدارة الوقت، وتقبل الآخر وتحمل المسؤولية، والتفاوض.

ب- تصنيف (أبو حجر، 2003):

1.مهارة الوعي الذاتي: تتضمن مهارات معرفة الذات ، وخصائصها ، ومصادر قوتها، وضعفها، وتساعد المتعلم كأداة أساسية

للتواصل مع الآخرين، وبناء العلاقات معهم.

2. مهارة التفكير الإبداعي: هي عملية عقلية تسهم في مساعدة الطلبة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

3. مهارة التفكير الناقد: هي القدرة على تحليل المعلومات، والتأثيرات الاجتماعية، والثقافية، والخبرات بطريقة موضوعية.

4. مهارات الاتصال والتواصل: هي المهارات التي تساعد المتعلم على التواصل بطرق إيجابية، وبناء علاقات جيدة، وبناءة، وذلك باستعمال أنواع الاتصال، والتواصل اللفظي، وغير اللفظي.

5. مهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار: هي المهارات التي تساعد المتعلم على التعامل بطرق إيجابية مع المشكلات التي تواجهه.

رابعاً: أمثلة ونماذج على المهارات الحياتية من القرآن و السنة النبوية :

من الأمثلة الدالة على المهارات الحياتية من القرآن، والسنة النبوية منها ما يلي:

مهارة اتخاذ القرار، وحل المشكلات :

إن المتأمل في السنة النبوية يجد التجسيد لهذه المهارة في كثير من أفعاله، وأقواله، وتقريراته عليه الصلاة والسلام، ومن ذلك على سبيل الذكر لا الحصر:

أ - أن رجلاً من أهل البادية أتى النبي صلى الله عليه وسلم، كما جاء من حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم جاءه أعرابي فقال: يا رسول الله، إن امرأتِي وَلَدَتْ غُلَامًا أَسْوَدَ، فَقَالَ: هَلْ لَكَ مِنْ إِبِلٍ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: مَا أَلْوَأَهَا قَالَ: حُمْرٌ، قَالَ: هَلْ فِيهَا مِنْ أَوْزُقٍ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: فَأَتَى كَانَ ذَلِكَ قَالَ: أَرَاهُ عِرْقٌ نَزَعُهُ، قَالَ: فَلَعَلَّ ابْنَكَ هَذَا نَزَعَهُ عِرْقٌ. (رواه البخاري: 6847).

ب - أن امرأة قالت يا رسول الله إن ابني هذا كان بطني له وعاء، وثديي له سقاء، وحجري له حواء، وإن أباه طلقني وأراد أن ينزعه مِنِّي، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أنت أحقُّ به ما لم تنكحي". (ابن حجر و الألباني، 1422)

٢) مهارة التعايش مع الواقع (الانفعالات والضغط):

وهنا أيضًا نجد بعض الأدلة الداعمة لمهارة التعامل مع الضغوط، والانفعالات، ففي الحديث عن عائشة رضي الله عنها: ((أنَّ يَهُودًا أَتَوْا النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالُوا: السَّامُ عَلَيْكُمْ. فَقَالَتْ عَائِشَةُ: عَلَيْكُمْ، وَلَعَنَكُمْ اللَّهُ، وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ قَالَ: مَهَلًا يَا عَائِشَةُ، عَلَيْكَ بِالرَّفْقِ، وَإِيَّاكَ وَالْعَنَفَ وَالْفَحْشَ. قَالَتْ: أَوَلَمْ تَسْمَعْ مَا قَالُوا؟ قَالَ: أَوَلَمْ تَسْمَعِي مَا قُلْتُ؟ رَدَدَتْ عَلَيْهِمْ، فَيَسْتَجَابُ لِي فِيهِمْ، وَلَا يَسْتَجَابُ لَهُمْ فِي)). (البخاري : 6030)

أرشد النبي صلى الله عليه وسلم عائشة رضي الله عنها عن التحكم بالانفعال، فالهدوء، والرفق، والحكمة، والفهم السليم للموقف هي ما يتطلبه المسلم ليتحكم بانفعالاته.

كما أنه عليه السلام نهي عن الغضب، والذي هو أحد صور الانفعالات التي تفقد الإنسان حكمته واتزانه، فقد ورد أن رجلاً قَالَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: أَوْصِنِي، قَالَ: "لَا تَغْضَبَ". "فَرَدَّدَ مِرَارًا، قَالَ: "لَا تَغْضَبَ". (البخاري: ٦١١٦)

٣) مهارة التفكير الإبداعي :

كما في قوله تعالى : ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [العنكبوت:20]، دعوة للتأمل، والتفكير التي من شأنها تحفز الفكر الإبداعي، وتوجه العقل نحو التفكير العميق، والبحث.

أ - حينما تجمعت الأحزاب على المسلمين استشار النبي الكريم الصحابة، فقال سلمان الفارسي: يا رسول الله، إنا كنا بأرض فارس إذا حوصرنا حَنَدَقْنَا عِلَيْنَا، وكانت خطة حكيمة لم تكن تعرفها العرب قبل ذلك، وأسرع رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى تنفيذ هذه الخطة. (المبار كفوري، 1396)، ترحيب النبي صلى الله عليه وسلم، وعمله بفكرة حفر الخندق، والتي كانت فكرة إبداعية لم يعرفها العرب يحفز على التفكير الإبداعي، وتنميته.

خامساً: أهمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية:

المهارات الحياتية لها دور بارز في الكتب الدراسية في جميع المراحل الدراسية، وخاصة كتب التربية الإسلامية؛ لأنها مشتقة من الكتاب، والسنة النبوية الشريفة، والتي لها الأثر البالغ، والكبير في نفوس المتعلمين، كما أن السنة النبوية من أقوال، وأفعال للنبي صلى الله عليه وسلم مليئة بالمهارات الحياتية الصالحة لكل زمان ومكان؛ لذا كان من المهم معرفة المهارات الحياتية، وتنميتها لدى الطلاب في كتب التربية الإسلامية، وبشكل خاص مقرر الحديث، والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في نظام المقررات.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها الفراجي (2016) بعنوان: تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في العراق. ومن هدفت الدراسة إلى تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ومن أجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وأداة تضمنت المهارات الحياتية موزعة على (5) مجالات، وهي: المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية، والمهارات اليدوية، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في العراق، وبعد التأكد من صدق الأدلة وثباتها، واستخراج التكرارات والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة تبين أن كتاب الصف الرابع جاء في المرتبة الأولى من حيث تضمنه للمهارات الحياتية ب(78) تكراراً، يليه كتاب الصف السادس ب(74) تكراراً، وأخيراً كتاب الصف الخامس ب(65) تكراراً، وجاء مجال المهارات اليدوية أولاً ضمن الكتب الثلاثة مجتمعة ب(64) تكراراً، ثم مجال المهارات البيئية ب(55) تكراراً، ثم مجال المهارات الصحية ب(50) تكراراً، ثم مجال المهارات الغذائية ب(31) تكراراً، وأخيراً مجال المهارات الوقائية ب(17) تكراراً. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات منها: العمل على زيادة المهارات الحياتية في كتب العلوم للمراحل المختلفة والتي تساعد المتعلم في تنمية مهاراته.

بينما هدفت دراسة الفالح (2014) والتي هي بعنوان: مدى تضمين كتب علوم المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمات العلوم لمدينة الرياض، فقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمين كتب علوم المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمات العلوم لمدينة الرياض، ومن أجل ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات الحياتية وتكونت من (64) عبارة موزعة على خمسة محاور، وهي: المهارات الاجتماعية والعقلية والصحية والانفعالية ومهارة إدارة الذات، وأظهرت نتائج هذا البحث أن كتب العلوم تتضمن المهارات الحياتية بـ 100% من متوسط بشكل عام، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص في المهارات الصحية والانفعالية ومهارة إدارة الذات الصالح تخصص الأحياء.

وفي دراسة آل داود (2013) بعنوان: تحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المختصين والممارسين. هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية (الشخصية - الاجتماعية - الاقتصادية - الوطنية) اللازمة لتضمينها في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المختصين والممارسين. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية بأن المهارات الحياتية الشخصية (اتخاذ القرار - إدارة المشكلات و حلها - إدارة الوقت) تعتبر مهمة جداً ، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (2.73-2.79) وأن المهارات الحياتية الاجتماعية (القدرة على الحوار - العمل ضمن فريق - تحمل المسؤولية) تعتبر مهمة جداً ، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (2.49-2.75). وأن المهارات الحياتية الاقتصادية (التخطيط للميزانية المالية - ترشيد الانفاق) تعتبر مهمة جداً بينما تعتبر مهارة (التكسب المالي) مهمة، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (2.25-2.56). وأن المهارات الحياتية الوطنية (العمل التطوعي - تطبيق النظام - محاربة الارهاب) تعتبر مهمة جداً ، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (2.51-2.70). أن الآليات المقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية الشخصية تعتبر مناسبة جداً حيث تراوح المتوسط الحسابي ما بين (2.38-2.60). وأن الآليات المقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية الاجتماعية تعتبر مناسبة جداً حيث تراوح المتوسط الحسابي ما بين (2.35-2.58).

أما في دراسة الغامدي (2011) بعنوان : فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط: هدفت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط. وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد دراسة نظرية تناولت الأنشطة التعليمية، مفاهيمها وأنواعها، وأهميتها، ووظائفها، وتصنيفها، ومعاييرها، ودور المعلم في تنفيذها، ومفهوم المهارات الحياتية، وأهمية اكتسابها، وأهداف تعليمها لمرحلة المراهقة، وتصنيفها، وأساليب تنميتها، ودور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية، ومظاهر النمو في المرحلة المتوسطة، وطبيعة مقرر الحديث في المرحلة المتوسطة، وعلاقته بالمهارات الحياتية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية منها بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة. وبناء قائمة بالأنشطة التعليمية التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الحياتية. إثبات فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في كافة المجالات الاجتماعية، والعلمية، والصحية، والبيئية .

ودراسة سعد الدين (2008) بعنوان: المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، والتعرف إلى فاعلية تطبيق وحدة من وحدات التصور المقترح على تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنطومي لدى الطلبة. وقد استخدم المنهج الوصفي للتوصل إلى التصور المقترح، كما تم استخدام المنهج التجريبي لقياس أثر تطبيق إحدى وحدات التصور المقترح على تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنطومي لدى طالبات عينة البحث، وقد تمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية المتعلقة بـ (حل المشكلات، السلامة والأمان، الاتصال، إدارة الوقت، الاقتصاد، اتخاذ القرار).

كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكتاب التكنولوجيا والعلوم للصف العاشر. وتوصلت الدراسة إلى ضعف تناول محتوى مقرر التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للصف العاشر للمهارات الحياتية حيث بلغت نسبة توافرها 9.8%، وهي نسبة ضعيفة، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة أدنى من مستوى التمكن.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. معظم الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة (سعد الدين ، 2008)، (الغامدي ، 2011) ، (آل داود، 2013) ؛ (الفراجي، 2016) ؛ (الفالح، 2014) .
2. أن الدراسات السابقة التي أجريت حول تنظيم المهارات في الكتب استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كما كانت في دراسة (سعد الدين، 2008) ؛ (الغامدي، 2011) ؛ (آل داود، 2013) ؛ ؛ (الفراجي، 2016) ، (الفالح، 2014) وهي تتفق مع هذه الدراسة لكونها تستخدم المنهج الوصفي.
3. ركزت بعض الدراسات على دور المعلم في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابهم كما في دراسة (سعد الدين ، 2008) ؛ (الغامدي ، 2011) ؛ (آل داود ، 2013).
4. أظهرت نتائج الدراسات السابقة تدني مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب كما في دراسة (سعد الدين، 2008) ؛ (الفراجي، 2016) ؛ (الفالح، 2014) .
5. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة لكونها استخدمت الاستبانة كأداة من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات.
6. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الغامدي، 2011) ؛ (آل داود، 2013) من حيث اختصاصها بكتب التربية الإسلامية بخلاف دراسة (سعد الدين، 2008) ؛ (الفراجي، 2016) ؛ (الفالح، 2014) ؛ فقد اهتمت بالكتب الدراسية الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

إجراءات الدراسة:

أولاً: مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة عينة الدراسة ويشمل كتاب الحديث والثقافة الإسلامية (1) للصف الأول الثانوي نظام المقررات من المرحلة الثانوية، والتي قررت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تدرسيها للعام الدراسي 2021/2020م. وهو: (كتاب الحديث والثقافة الإسلامية 1- المستوى الثاني). والمختصون في إدارة تعليم تبوك من مشرفين ومعلمين.

ثانياً: أداة الدراسة :

قام الباحث ببناء أداة الدراسة (أداة التحليل) بعد الرجوع إلى المصادر الآتية:

1. وثيقة منهاج العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
2. كتاب ومقرر الحديث والثقافة الإسلامية (1) للصف الأول الثانوي في نظام المقررات في المملكة العربية السعودية المستوى الثاني .
3. الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال المهارات الحياتية .
4. عرضت الأداة على المحكمين بصورتها الأولية ومن ثم صورتها النهائية. من خلال تقسيم المهارات الحياتية في المجالات المناسبة لها.

5. الكشف عن المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مقرر الحديث والثقافة الإسلامية (1) للصف الأول الثانوي في نظام المقررات بعد صورتها النهائية من المحكمين وذلك من خلال استخدام أداة الدراسة أداة تحليل المحتوى بمحصر الجمل والأفكار التي تتضمن مهارات في جميع وحدات المقرر، وذلك من خلال رصد تكرارات المهارات التي تنتمي إلى كل مجال من المهارات المتضمنة في أداة الدراسة، وتضمينها ضمن كل صنف منها.

صدق الأداة :

قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء في المجال من هم في تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات ، ومشرفين تربويين في التربية الإسلامية، ومعلمي تربية إسلامية في المملكة العربية السعودية ، وذلك للحكم على صلاحية الأداة من حيث:

مدى انتماء المهارة للمجال.

وضوح الصياغة.

إبداء وتقديم أية ملاحظات ضرورية لتطوير الأداة.

ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة أداة تحليل المحتوى قام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل من خلال ما يأتي:

1. قام الباحث بتحليل عينة مقدارها 15% من كتاب ومقرر الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي في نظام المقررات، وذلك من خلال مواضيع ودروس محددة من وحدات الكتاب المستهدف في الدراسة.
2. قام معلمان بتحليل العينة نفسها. ومشار إليهما في الملحق رقم (5)
3. ومن ثم استخدام معادلة Holisti لحساب الثبات (طعيمة، 2004) وهي:

عدد مرات الاتفاق بين المحللين

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وقد بلغ معامل الثبات الكلي 87.5 وهي نسبة تفي بأغراض الدراسة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2)

ثبات التحليل

المحلل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	الثبات
الباحث مع المحلل الأول	36	4	90.0
الباحث مع المحلل الثاني	34	6	85.0
المحلل الأول مع الثاني	35	5	87.5
الثبات الكلي			87.5

المعالجة الاحصائية :

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للإجابة عن السؤال الأول من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية في كل مجال من مجالات المهارات الحياتية . وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم الباحث الإحصاء.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على ما يلي:

ما المهارات الحياتية التي ينبغي أن تتوفر في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية(1) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
للإجابة عن هذا السؤال من خلال قائمة للمهارات الحياتية في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية(1) لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية، وكانت النتيجة كما يلي: كما هو مشار إليه في الجدول (4)

جدول (4)

التكرارات والنسب والوزن النسبي ومستوى الأهمية الخاص بالمهارات الحياتية التي ينبغي أن تتوفر في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي (ن=13) محكما.

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات الفرعية في كل مهارة عامة في ضوء الوزن النسبي	الوزن النسبي	مدى الأهمية						المهارات الحياتية		ترتيب المهارات بالاستبيان
			غير مهمة		مهمة		مهمة جدًا				
			%	ك	%	ك	%	ك			
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	1- تحديد المشكلة وأسبابها	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	1
مهمة	5	2.23	%23.1	3	%30.7	4	%46.15	6	2- تحديد آثار المشكلة.		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	3- جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة.		
مهمة	4	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	4- تقييم البدائل والمعلومات.		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	5- اختيار الحلول المناسبة.		
مهمة جدا	3	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	6- إدراك الموضوع وفهمه		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.00	--	%100.0	13	7- إيراد القرارات الممكنة		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	8- الموازنة بين الأفكار الإيجابية والسلبية		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	9- اختيار القرار الأنسب		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	10- التراجع عن القرارات الخاطئة		
مهمة	5	2.23	%23.1	3	%30.7	4	%46.15	6	11- استشارة أهل الخبرة والاختصاص		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	12- أداء صلاة الاستخارة		
غير مهمة	7	1.23	%84.6	11	%7.7	1	%7.7	1	13- جمع المعلومات والأدلة		
غير مهمة	6	1.30	%76.9	10	%15.4	2	%7.7	1	14- تقييم المعلومات		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	15- تحليل المخاطر والتهديدات		

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات الفرعية في كل مهارة عامة في ضوء الوزن النسبي	الوزن النسبي	مدى الأهمية						المهارات الحياتية		ترتيب المهارات بالاستبيان
			غير مهمة		مهمة		مهمة جدًا				
			%	ك	%	ك	%	ك			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	16- تقييم النتائج		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	17- احترام مشاعر الآخرين.	مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق	
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	18- الإحسان للآخرين.		
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	19- فهم مشاعر الآخرين.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	20- الرحمة والتراحم.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	21-العفو.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	22-التسامح.		
مهمة	5	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	23- بناء علاقات جيدة.		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	24- مساعدة الآخرين		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	25- حسن التعامل مع الآخرين		
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	26- التأسي بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم		
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	27- مراعاة الأنظمة والقوانين		
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	28- معرفة أسباب ضغوط الحياة		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	29- الاستجابة الإيجابية.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	30- ضبط النفس.		
مهمة جدا	3	2.84	%0.0	--	%15.4	2	%84.6	11	31- التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة.		

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات الفرعية في كل مهارة عامة في ضوء الوزن النسبي	الوزن النسبي	مدى الأهمية						المهارات الحياتية		ترتيب المهارات بالاستبيان
			غير مهمة		مهمة		مهمة جدًا				
			%	ك	%	ك	%	ك			
مهمة	5	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	32- تجنب الغضب والمشاعر السلبية		
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	33- التكيف مع الواقع		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	34- التصرف الصحيح مع الأخطاء		
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	35- مواجهة المصاعب		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	36- الرضاء والقبول.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	37- توليد الأفكار.		
مهمة	6	2.23	%23.1	3	%30.7	4	%46.15	6	38- إضفاء تفاصيل جديدة لفكرة سابقة.	مهارات التفكير الإبداعي	4
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	39- إيجاد حلول إبداعية ومبتكرة.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	40- العصف الذهني.		
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	41- المرونة		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	42- الطلاقة		
مهمة	5	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	43- التنبؤ بالحلول والقرارات.		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	44-تحليل الموضوع	مهارات التفكير الناقد	5
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	45-التعرف على الأدلة والحجج		
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	46-التثبت والفحص لكل ما يقرأ ويسمع		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	47-التمييز بين الحقيقة والرأي		
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	48-إيجاد صور التشابه والاختلاف		

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات الفرعية في كل مهارة عامة في ضوء الوزن النسبي	الوزن النسبي	مدى الأهمية						المهارات الحياتية		ترتيب المهارات بالاستبيان
			غير مهمة		مهمة		مهمة جدًا				
			%	ك	%	ك	%	ك			
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	49-تحديد الأدلة ومصادر المعلومة		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	50-المقارنة بين الآراء وتمييزها		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	51-تحليل الآراء		
مهمة	5	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	52- تقييم الآراء		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	53-بناء الاستنتاجات		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	54-تحديد مواطن القوة والضعف		
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	55- تحديد مستوى دقة العبارة		
مهمة	6	2.23	%23.1	3	%30.7	4	%46.15	6	56- تقويم الأدلة والحجج		
مهمة جدا	3	2.84	%0.0	--	%15.4	2	%84.6	11	57-الإنصات والاستماع للآخرين	مهارات التواصل والاتصال	6
غير مهمة	7	1.30	%76.9	10	%15.4	2	%7.7	1	58- التحدث مع الآخرين		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	59-احترام آراء الآخرين		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	60-الاتصال اللفظي		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	61-الاتصال غير اللفظي		
غير مهمة	8	1.23	%84.6	11	%7.7	1	%7.7	1	62-الاتصال الكتابي		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	63-حسن الرد		
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	64-الإقناع		
غير مهمة	9	1.15	%84.6	11	%15.4	2	%0.0	--	65-بناء العلاقات الجيدة		

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات الفرعية في كل مهارة عامة في ضوء الوزن النسبي	الوزن النسبي	مدى الأهمية						المهارات الحياتية		7	ترتيب المهارات بالاستبيان
			غير مهمة		مهمة		مهمة جدًا					
			%	ك	%	ك	%	ك				
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	66-إبصال المعلومة		مهارات التعلم الذاتي والوعي	
مهمة	5	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	67-استخدام التقنية الحديثة			
مهمة جدا	4	2.76	%0.0	--	%23.1	3	%76.9	10	68-العمل التعاوني			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	69-الاعتماد على النفس			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	70-التخطيط			
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	71-التحليل			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	72-الاستقصاء			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	73-الاستقراء			
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	74-تحديد مواطن القوة والضعف			
مهمة	5	2.30	%23.1	3	%23.1	3	%53.8	7	75-احترام الذات			
مهمة جدا	3	2.84	%7.7	1	%0.0	--	%92.3	12	76-تحمل المسؤولية			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	77-البحث والاطلاع			
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	78-إيجاد الحلول			
مهمة	6	2.23	%23.1	3	%30.7	4	%46.15	6	79-الدافعية والمبادرة للتعلم			
مهمة جدا	2	2.92	%0.0	--	%7.7	1	%92.3	12	80-المشاركة بالرأي			
مهمة جدا	1	3.00	%0.0	--	%0.0	--	%100.0	13	81-التعلم التعاوني			
مهمة جدا	4	2.76	%7.7	1	%7.7	1	%84.6	11	82-التقويم الذاتي			

يتضح من الجدول (4) ما يأتي:

سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة الأولى مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار (تحديد المشكلة وأسبابها، تحديد آثار المشكلة، جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، تقييم البدائل والمعلومات، اختيار الحلول المناسبة، إدراك الموضوع وفهمه، إيراد القرارات الممكنة، الموازنة بين الأفكار الإيجابية والسلبية، اختيار القرار الأنسب، التراجع عن القرارات الخاطئة، استشارة أهل الخبرة والاختصاص، أداء صلاة الاستخارة، تحليل المخاطر والتهديدات، تقييم النتائج) أعلى وزن نسبي قدره (2.92، 2.23، 2.92، 2.30، 2.92، 2.76، 3.00، 2.92، 3.00، 3.00، 2.23، 2.92، 3.00) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً، في حين سجلت مهارتي (جمع المعلومات والأدلة، تقييم المعلومات) أقل وزن نسبي بلغ قدره (1.23، 1.30) على الترتيب وبدرجة غير مهمة وبالتالي تم حذفهما من قائمة المهارات الحياتية .

سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة الثانية مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (احترام مشاعر الآخرين، الإحسان للآخرين، فهم مشاعر الآخرين، الرحمة والتراحم، العفو، التسامح، بناء علاقات جيدة، غرس المفاهيم الصحيحة، مساعدة الآخرين، حسن التعامل مع الآخرين، التأسي بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم، مراعاة الأنظمة والقوانين) أعلى وزن نسبي قدره (2.92 - 3.00 - 2.84 - 3.00 - 3.00 - 3.00 - 3.00 - 2.30 - 2.92 - 3.00 - 2.76) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً .

سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة الثالثة مهارات التعايش مع الواقع: ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (معرفة أسباب ضغوط الحياة، الاستجابة الإيجابية، ضبط النفس، التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة، تجنب الغضب والمشاعر السلبية، التكيف مع الواقع، التصرف الصحيح مع الأخطاء، مواجهة المصاعب، الرضا والقبول) أعلى وزن نسبي قدره (2.76 - 2.30 - 2.76 - 3.00 - 2.92) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً.

بينما سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة الرابعة مهارات التفكير الإبداعي: ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (توليد الأفكار، إضفاء تفاصيل جديدة لفكرة سابقة، إيجاد حلول إبداعية ومبتكرة، العصف الذهني، المرونة، الطلاقة، التنبؤ بالحلول والقرارات) أعلى وزن نسبي قدره (3.00 - 2.23 - 2.92 - 3.00 - 2.84 - 3.00) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً.

بينما سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة الخامسة مهارات التفكير الناقد ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (تحليل الموضوع، التعرف على الأدلة والحجج، التثبت والفحص لكل ما يقرأ ويسمع، التمييز بين الحقيقة والرأي، إيجاد صور التشابه والاختلاف، تحديد الأدلة ومصادر المعلومة، المقارنة بين الآراء وتمييزها، تحليل الآراء، تقييم الآراء، بناء الاستنتاجات، تحديد مواطن القوة والضعف، تحديد مستوى دقة العبارة، تقويم الأدلة والحجج) أعلى وزن نسبي قدره (3.00 - 2.92 - 2.84 - 2.92 - 2.84) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً.

بينما سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة السادسة مهارات التواصل والاتصال: ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (الإنصات والاستماع للآخرين، التحدث مع الآخرين، احترام آراء الآخرين، الاتصال اللفظي، الاتصال غير اللفظي، الاتصال الكتابي، حسن الرد، الإقناع، بناء العلاقات الجيدة، إيصال المعلومة، استخدام التقنية الحديثة، العمل التعاوني)، أعلى وزن نسبي قدره (2.84، 2.92، 2.92، 2.92، 2.92، 2.84، 2.30، 2.76) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً، في حين سجلت مهارات (التحدث مع الآخرين، الاتصال الكتابي، بناء العلاقات الجيدة) أقل وزن نسبي بلغ قدره (1.30، 1.23، 1.15) على الترتيب وبدرجة غير مهمة وبالتالي تم حذفهما من قائمة المهارات الحياتية .

سجلت المهارات الحياتية المتفرعة من المهارة العامة السابعة: مهارات التعلم الذاتي والوعي: ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (الاعتماد على النفس، التخطيط، التحليل، الاستقصاء، الاستقراء، تحديد مواطن القوة والضعف، احترام الذات، تحمل المسؤولية،

البحث والاطلاع، إيجاد الحلول، الدافعية والمثابرة، المشاركة بالرأي، التعلم التعاوني، التقويم الذاتي) أعلى وزن نسبي قدره (3.00-3.00-2.76-3.00-2.76-2.30-2.84-3.00-2.92-2.23-2.92-2.76) على الترتيب وبدرجة تتراوح ما بين مهمة ومهمة جداً،

مما يشير إلى أهمية تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. لضرورة توظيفها في العملية التعليمية؛ ونظرًا لصعوبة إعداد بطاقة لتحليل محتوى مقرر الحديث والثقافة الإسلامية يشمل غالبية المهارات الفرعية؛ لذا فقد تم اختيار المهارات الفرعية من كل مهارة عامة حصلت على أوزان نسبية عالية وتراوحت أهميتها ما بين بدرجة مهمة جداً، وبدرجة مهمة، وبذلك تم حذف خمسة مهارات فرعية لأنها لم تحصل على أوزان نسبية عالية وكانت درجتها تعني أنها غير مهمة. وبالتالي أصبح لدى الباحث (77) مهارة فرعية مندرجة تحت (7) مهارات عامة.

وبعد التوصل للمهارات الحياتية اللازم تضمينها في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي تم إعداد بطاقة تحليل محتوى و استبانة موجهة لمعلمي العلوم الشرعية، وفي ضوء ما تقدم يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول من تساؤلات الدراسة ونصه " ما المهارات الحياتية التي ينبغي أن تتوافر في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية (1) لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص علي " ما مدى تضمن كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للمهارات الحياتية لطلاب الصف الأول الثانوي؟

ولالإجابة على هذا السؤال قام الباحث الحالي بتحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لمعرفة المهارات الحياتية لطلاب الصف الأول الثانوي وذلك من خلال بطاقة تحليل المحتوى وكانت نتائجه على النحو الآتي:-
أولاً : التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية علماً بأن عدد المهارات الفرعية للمهارة العامة الأولى (14) مهارة فرعية والجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة

الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

المهارة العامة الأولى	قائمة المهارات الحياتية المتفرعة من المهارات العامة الأولى لطلاب الصف الأول الثانوي	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة			
		موجود	النسبة المئوية	غير موجود	النسبة	موجود	النسبة المئوية	غير موجود	النسبة المئوية	موجود	النسبة المئوية	غير موجود	النسبة
		وعدد تكرارته	%	وعدد تكرارته	%	وعدد تكرارته	%	وعدد تكرارته	%	وعدد تكرارته	%	وعدد تكرارته	%
		1		1		1		1		1		1	
		6	13.6 %	---	---	9	26.4 %	---	---	7	24.1 %	---	---
	1-تحديد المشكلة وأسبابها												
	2-تحديد آثار المشكلة.	5	11.3 %	---	---	6	17.6 %	---	---	8	27.5 %	---	---
	مهارات												

ت	3- جمع البيانات والمشكلة واتخاذ القرار	3	6.8%	----	---	2	5.8%	----	---	2	6.8%	----	---	2	6.8%	----	---
حل المشكلة واتخاذ القرار	4- تقييم البدائل والمعلومات .	1	2.2%	----	---	2	5.8%	----	---	2	0.00%	غير موجود	100%	0	3.4%	----	---
	5- اختيار الحلول المناسبة.	7	15.9%	----	---	3	8.8%	----	---	1	3.4%	----	---	1	3.4%	----	---
	6- إدراك الموضوع وفهمه	2	4.5%	----	---	1	2.9%	----	---	1	3.4%	----	---	1	3.4%	----	---
	7- إيراد القرارات الممكنة	3	6.8%	----	---	1	2.9%	----	---	2	6.8%	----	---	2	6.8%	----	---
	8- الموازنة بين الأفكار الإيجابية والسلبية	2	4.5%	----	---	0	0.00%	غير موجود	100%	1	3.4%	----	---	1	3.4%	----	---
	9- اختيار القرار الأنسب	2	4.5%	----	---	1	2.9%	----	---	1	3.4%	----	---	1	3.4%	----	---
	10- التراجع عن القرارات الخاطئة	2	4.5%	----	---	1	2.9%	----	---	1	3.4%	----	---	1	3.4%	----	---
	11- استشارة أهله والخبرة والاختصاص	3	6.8%	----	---	1	2.9%	----	---	2	6.8%	----	---	2	6.8%	----	---
	12- أداء صلاة الاستخارة	1	2.2%	----	---	2	5.8%	----	---	--	0.00%	غير موجود	100%				
	13- تحليل	5	11.3%	----	---	2	5.8%	----	---	2	6.8%	----	---				

-	-			-	-			-	-	%		المخاطر والتهديدات
-----	---	%3.4	1	-----	---	%8.8	3	-----	---	%2.4	2	14-تقييم النتائج
14.3 %	2	85.7 %	12	%7.2	1	92.8 %	13	-----	---	100 %	14	مجموع المهارات بالوحدة
		100 %	29			100 %	34			100 %	44	مجموع تكرار المهارات بالوحدة

يتضح من الجدول (5) ما يأتي:

1. أن الوحدة الأولى تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الأولى (حل المشكلة واتخاذ القرار) وإن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارة رقم(5) والتي تشير إلى (اختيار الحلول المناسبة) حيث بلغ عدد تكرارها(7)، بنسبة مئوية (15.9%).

2. أن الوحدة الثانية تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الأولى (حل المشكلة واتخاذ القرار) باستثناء المهارة رقم (8) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (الموازنة بين الأفكار الإيجابية والسلبية)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارة رقم(1) والتي تشير إلى (تحديد المشكلة وأسبابها) حيث بلغ عدد تكرارها(9) بنسبة مئوية(26.45%).

3. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الأولى (حل المشكلة واتخاذ القرار) باستثناء المهارتين رقمًا (4-12) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (تقييم البدائل والمعلومات - أداء صلاة الاستخارة) وإن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارة رقم(2) والتي تشير إلى (تحديد آثار المشكلة) حيث بلغ عدد تكرارها(8) بنسبة مئوية (27.5).

ثانياً : التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية(مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية، علماً بأن عدد المهارات الفرعية(11) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول(6) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية(مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

المهارة العامة الثانية	قائمة المهارات الحياتية المنفرعة من المهارات العامة الثانية لطلاب الصف الأول الثانوي	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة			
		موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %
	15- احترام مشاعر الآخرين.	2	%8.3	---	---	1	%4.1	---	---	1	%4.5	-----	---

16.	الإحسان للآخرين.	4	16.6 %	----	----	4	16.6 %	----	----	2	9.0 %	----	----
17-	فهم مشاعر الآخرين.	2	8.3 %	----	----	1	4.1 %	----	----	1	4.5 %	----	----
18-	الرحمة والتراحم.	2	8.3 %	----	----	4	16.6 %	----	----	2	9.0 %	----	----
19-	العفو.	2	8.3 %	----	----	0	0.0 %	----	----	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
20-	التسامح.	2	8.3 %	----	----	1	4.1 %	----	----	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
21-	بناء علاقات جيدة.	3	12.5 %	----	----	2	8.3 %	----	----	5	22.7 %	----	----
22-	مساعدة الآخرين	2	8.3 %	----	----	2	8.3 %	----	----	2	9.0 %	----	----
23-	حسن التعامل مع الآخرين	2	8.3 %	----	----	2	8.3 %	----	----	1	40.5 %	----	----
24-	التأسي بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم	2	8.3 %	----	----	5	20.8 %	----	----	4		----	----
25-	مراعاة الأنظمة والقوانين	1	4.1 %	----	----	2	8.3 %	----	----	5	22.7 %	----	----
مجموع المهارات بالوحدة		11	100 %	----	----	10	90.9 %	1	9.1 %	9	81.8 %	2	18.15 %
مجموع تكرار المهارات بالوحدة والنسبة المئوية		24	100 %	----	----	24	100 %	----	----	22	100 %	----	----

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

1. أن الوحدة الأولى تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الثانية (مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرارا هي المهارة رقم (16) والتي تشير إلى (الإحسان للآخرين) حيث بلغ عدد تكرارها (4)، بنسبة مئوية (16.6%).

2. أن الوحدة الثانية تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الثانية (مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق) باستثناء المهارة رقم (19) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (العفو)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرارا هي المهارة رقم (24) والتي تشير إلى (التأسي بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم) حيث بلغ عدد تكرارها (5) بنسبة مئوية (20.8%).

3. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الثانية (مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق) باستثناء المهارتين رقم (19، 20) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (العفو - التسامح) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرارا هي مهارتان رقم (21، 25) والتي تشيران إلى (بناء علاقات جيدة - مراعاة الأنظمة والقوانين) حيث بلغ عدد تكرارها (5) بنسبة مئوية (22.7%).

ثالثا: التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التعايش مع الواقع) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية علما بأن عدد المهارات الفرعية (9) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التعايش مع الواقع) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

المهارة العامة الثالثة	قائمة المهارات الحياتية المتفرعة من المهارات العامة الثالثة لطلاب الصف الأول الثانوي	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة			
		موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %
	-26 معرفة أسباب ضغوط الحياة	1	12.5 %	---	---	0	0.0 %	غير موجودة	100 %	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
	-27 الاستجابة الإيجابية.	1	12.5 %	---	---	2	13.3 %	---	---	1	12.5 %	---	---
	-28 ضبط النفس.	1	12.5 %	---	---	3	20.0 %	---	---	2	25.0 %	---	---
	-29 التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة.	1	12.5 %	---	---	1	6.6 %	---	---	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
	-30 تجنب الغضب	1	12.5 %	---	---	2	13.3 %	---	---	2	25.0 %	---	---

يتضح من الجدول (7) ما يأتي :-

2. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الثالثة (مهارات التعايش مع الواقع) وعددهم (9) مهارات فرعية، باستثناء المهارات الثلاثة أرقام (26، 29، 33) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (معرفة أسباب ضغوط الحياة - التعامل الإيجابي مع متطلبات الحياة - مواجهة المصاعب) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرر هي المهارتان رقمًا (28، 30) والتي

تشير إلى (ضبط النفس - تجنب الغضب والمشاعر السلبية) حيث بلغ عدد تكرارها (2) بنسبة مئوية (25.0%).

رابعاً: التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التفكير الإبداعي) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية علماً بأن عدد المهارات الفرعية (7) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التفكير الإبداعي) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة				قائمة المهارات الحياتية المتفرعة من المهارات العامة الرابعة لطلاب الصف الأول الثانوي	المهارة العامة الرابعة
موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %		
2	22.2 %	---	-----	3	25.0 %	---	-----	1	6.2 %	---	-----	35-	مهارات التفكير الإبداعي
1	11.1 %	---	-----	4	33.3 %	---	-----	3	18.7 %	---	-----	36-	
0	0.0 %	غير موجودة	100 %	0	0.0 %	غير موجودة	100 %	0	0.0 %	غير موجودة	100 %	37-	
5	55.5 %	---	-----	4	33.3 %	---	-----	12	75.0 %	---	-----	38-	
0	0.0 %	غير موجودة	100 %	1	8.3 %	---	-----	0	0.0 %	غير موجودة	100 %	39-	
												توليد الأفكار.	
												إضفاء تفاصيل جديدة لفكرة سابقة.	
												إيجاد حلول إبداعية ومبتكرة.	
												العصف الذهني.	
												المرونة	

يتضح من الجدول (8) ما يأتي:-

3. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الرابعة (مهارات التفكير الإبداعي) باستثناء المهارات الأربعة أرقام (37، 39، 40، 41) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (إيجاد حلول إبداعية ومبتكرة - المرونة - الطلاقة، التنبؤ بالحلول والقرارات) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارة رقم (38) والتي تشير إلى (العصف الذهني) حيث بلغ عدد تكرارهما (12) بنسبة مئوية (75.0%).

خامساً: التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التفكير الناقد) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية علماً بأن عدد المهارات الفرعية (13) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التفكير الناقد) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية

لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

المهارة العامة الخامسة	قائمة المهارات الحياتية المتفرعة من المهارات العامة الخامسة لطلاب الصف الأول الثانوي	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة			
		موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %
مهارات التفكير الناقد	42- تحليل الموضوع	8	32.0 %	--	----	12	35.3 %	---	----	11	47.8 %	---	----
	43- التعرف على الأدلة والحجج	5	20.0 %	--	----	2	5.8 %	---	----	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
	44- التثبت والفحص لكل ما يقرأ ويسمع	0	0.0 %	--	----	1	2.9 %	---	----	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
	45- التمييز بين الحقيقة والرأي	1	4.0 %	--	----	1	2.9 %	---	----	0	0.0 %	غير موجودة	100 %
	46- إيجاد صور التشابه والاختلاف	2	8.0 %	--	----	5	14.7 %	--	----	4	17.3 %	--	----
	47- تحديد الأدلة ومصادر المعلومة	1	4.0 %	--	----	2	5.8 %	--	----	3	13.0 %	--	----
	48- المقارنة بين الآراء وتمييزها	0	0.0 %	غير موجود	100 %	0	0.0 %	غير موجود	100 %	1	4.3 %	---	----
	49- تحليل الآراء	1	4.0 %	--	----	3	8.8 %	---	----	2	8.6 %	---	----

50- تقييم الآراء	1	4.0%	---	---	1	2.9%	---	---	0	0.0%	غرة موجود	100%
51- بناء الاستنتاجات	0	0.0%			1	2.9%	---	---	0	0.0%	غرة موجود	100%
52- تحديد مواطن القوة والضعف	5	20.0%	---	---	2	5.8%	---	---	2	8.6%	---	---
53- تحديد مستوى دقة العبارة	1	4.0%	---	---	4	11.7%	---	---	0	0.0%	غرة موجود	100%
54- تقويم الأدلة والحجج	0	0.0%	غرة موجود	100%	0	0.0%	غير موجود	100%	0	0.0%	غرة موجود	100%
مجموع المهارات بالوحدة	9	69.2%	4	30.8%	11	84.6%	2	15.3%	6	46.2%	7	53.8%
مجموع تكرار المهارات بالوحدة	25	100%	---	---	34	100%	---	---	23	100%	---	---

يتضح من الجدول (9) ما يأتي:-

1. أن الوحدة الأولى تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الخامسة (مهارات التفكير الناقد) وعددهم (13) مهارة فرعية، باستثناء المهارات أرقام (44، 48، 51، 54) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (التثبت والفحص لكل ما يقرأ ويسمع - المقارنة بين الآراء وتمييزها- بناء الاستنتاجات- تقويم الأدلة والحجج)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارة رقم(42) والتي تشير إلى (تحليل الموضوع) حيث بلغ عدد تكرارها(8) بنسبة مئوية (32.0%).

2. أن الوحدة الثانية تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الخامسة (مهارات التفكير الناقد) وعددهم (13) مهارة فرعية، باستثناء المهارات أرقام (48، 54) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (المقارنة بين الآراء وتمييزها- تقويم الأدلة والحجج)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً في الوحدة هي المهارة رقم(42) والتي تشير إلى (تحليل الموضوع) حيث بلغ عدد تكرارها(12) بنسبة مئوية (35.3%).

3. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة الخامسة (مهارات التفكير الناقد) وعددهم (13) مهارة فرعية باستثناء المهارات السبعة الالية أرقام (43، 44، 45، 50، 51، 53، 54) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (التعرف على الأدلة والحجج، التثبت والفحص لكل ما يقرأ ويسمع، التمييز بين الحقيقة والرأي، تقييم الآراء، بناء الاستنتاجات، تحديد مستوى دقة العبارة، تقويم الأدلة والحجج) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارة رقم(42) والتي تشير إلى (تحليل الموضوع) حيث بلغ عدد تكرارها(11) بنسبة مئوية (47.8%).

سادساً: التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التواصل والاتصال) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية علماً بأن عدد المهارات الفرعية(9) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:-
جدول (10) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التواصل والاتصال) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة

الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

المهارة العامة	قائمة المهارات	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة			
		موجو	النسبة المئوية	غير موجو	النسبة المئوية	موجو	النسبة المئوية	غير موجو	النسبة المئوية	موجو	النسبة المئوية	غير موجو	النسبة المئوية
مهارة عامة	مهارة التواصل ل	0	0.0 %	غير موجو	100 %	1	3.4 %	---	---	1	3.4 %	---	---
	الاحترام آراء الآخرين	1	5.8 %	---	---	1	3.4 %	---	---	1	3.4 %	---	---
	الاتصال اللفظي	1	5.8 %	---	---	2	6.8 %	---	---	1	3.4 %	---	---
	الاتصال ل غير	0	0.0 %	غير موجو	100 %	2	6.8 %	---	---	0	0.0 %	غير موجو	100 %

اللفظي												
-59	1	5.8 %	----	1	3.4 %	----	0	0.0 %				
حسن الرد												
-60	2	11.7 %	----	3	10.3 %	----	1	3.4 %				
الإقناع												
-61	7	41.1 %	----	14	48.2 %	----	18	62.0 %				
إيصال المعلومة												
-62	4	23.5 %	----	5	17.2 %	----	5	17.2 %				
استخدام التقنية الحديثة												
-63	1	5.8 %	----	0	0.0 %	غير موجود	2	6.8 %				
العمل التعاوني												
مجموع المهارات بالوحدة	7	77.7 %	2	22.3 %	8	88.8 %	1	11.2 %	7	77.7 %	2	22.3 %
مجموع تكرار المهارات بالوحدة	17	100 %	----	29	100 %	----	29	100 %				

يتضح من الجدول (10) ما يأتي:-

1. أن الوحدة الأولى تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة السادسة (مهارات التواصل والاتصال) وعددهم (9) مهارة فرعية، باستثناء المهارتين رقما (55، 58) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشيران إلى (الإنصات والاستماع للآخرين، الاتصال غير اللفظي)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرارا هي المهارة رقم(61) والتي تشير إلى (إيصال المعلومة) حيث بلغ عدد تكرارها(7) بنسبة مئوية (77.7%).

2. أن الوحدة الثانية تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة السادسة (مهارات التواصل والاتصال) وعددهم (9) مهارة فرعية، باستثناء المهارة رقم (63) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (العمل التعاوني)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرارا في الوحدة هي المهارة رقم(61) والتي تشير إلى (إيصال المعلومة) حيث بلغ عدد تكرارها(14) بنسبة مئوية (48.2%).

3. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة السادسة (مهارات التواصل والاتصال) وعددهم (9) مهارة فرعية باستثناء المهارتين رقما (58، 59) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشيران إلى (الاتصال غير اللفظي - حسن الرد) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكرارا هي المهارة رقم(61) والتي تشير إلى (إيصال المعلومة) حيث بلغ عدد تكرارها(18) بنسبة مئوية (62.0%).

سابعاً: التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التعلم الذاتي) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب

الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية علما بأن عدد المهارات الفرعية (14) مهارة والجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (11) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية (مهارات التعلم الذاتي) المتضمنة في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية

لطلاب الصف الأول الثانوي في كل وحدة دراسية

المهارة العامة السابعة	قائمة المهارات الحياتية المتفرعة من المهارات العامة السابعة لطلاب الصف الأول الثانوي	الوحدة الأولى				الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة			
		موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %	موجودة وعدد تكراراتها	النسبة المئوية للتكرار %	غير موجودة	النسبة المئوية لعدم التكرار %
مهارات التعلم الذاتي والوعي	64- الاعتماد على النفس	1	9.0%	-	----	0	0.0%	غير موجودة	100%	0	0.0%	غير موجودة	100%
	65- التخطيط	0	0.0%	غير موجودة	100%	1	5.9%	-	----	1	7.6%	-	----
	66- التحليل	0				2	11.7%	-	----	1	7.6%	-	----
	67- الاستقصاء	1	9.0%			1	5.9%	-	----	1	7.6%	-	----
	68- الاستقراء	1	9.0%			1	5.9%	-	----	0		غير موجودة	100%
	69- تحديد مواطن القوة والضعف	0	0.0%	غير موجودة	100%	1	5.9%	-	----	2	15.4%	-	----
	70- احترام الذات	1	9.0%	-	----	2	11.7%			1	7.6%	-	----
	71-	1	9.0%			1	5.9%			2	15.4%		

تحمل المسؤولية												
72-	1	%9.0	2	11.7 %	1	7.6 %	---	---	---	---	---	---
البحث والاطلاع												
73-	1	%9.0	1	%5.9	0	0.0 %	---	---	---	---	---	---
إيجاد الحلول												
74-	1	%9.0	2	11.7 %	2	15.4 %	---	---	---	---	---	---
الدافعية والمبادرة للتعلم												
75-	1	%9.0	1	%5.9	0	0.0 %	---	---	---	---	---	---
المشاركة بالرأي												
76-	1	%9.0	1	%5.9	0	0.0 %	---	---	---	---	---	---
التعلم التعاوني												
77-	1	%9.0	1	%5.9	2		---	---	---	---	---	---
التقويم الذاتي												
مجموع المهارات بالوحدة	11	78.6 %	3	21.4 %	13	92.9 %	1	7.1 %	9	64.3 %	5	35.7 %
مجموع تكرار المهارات بالوحدة	11	%100	---	---	17	%100	---	---	13	%100	---	---

يتضح من الجدول (11) ما يأتي:-

1. أن الوحدة الأولى تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة السابعة (مهارات التعلم الذاتي) وعددهم (14) مهارة فرعية، باستثناء المهارات أرقام (65، 66، 69) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (التخطيط، التحليل، تحديد مواطن القوة والضعف)، وأن كل المهارات الفرعية جاءت بنسبة تكرار واحد حيث بلغ عدد تكرارها جميعاً (1) بنسبة مئوية (7.6%).
2. أن الوحدة الثانية تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة السابعة (مهارات التعلم الذاتي) وعددهم (14) مهارة فرعية، باستثناء المهارة رقم (64) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (الاعتماد على النفس)، وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً في الوحدة هي المهارات أرقام (66، 70، 72، 74) والتي تشير إلى (التحليل - احترام الذات - البحث والاطلاع - الدافعية والمبادرة للتعلم) حيث بلغ عدد تكرارها (2) بنسبة مئوية (11.7%).
3. أن الوحدة الثالثة تضمنت جميع المهارات الحياتية الفرعية المنبثقة من المهارة العامة السابعة (مهارات التعلم الذاتي) وعددهم (14) مهارة فرعية باستثناء المهارات أرقام (64، 68، 73، 75، 76) فلم تكن موجودة بالوحدة وتشير إلى (الاعتماد على النفس - الاستقراء - إيجاد الحلول - المشاركة بالرأي - التعلم التعاوني) وأن أعلى تلك المهارات الفرعية تكراراً هي المهارات أرقام (69، 71، 74، 77) والتي تشير إلى (تحديد مواطن القوة والضعف - تحمل المسؤولية - الدافعية والمبادرة للتعلم - التقويم الذاتي) حيث بلغ عدد تكرارها (2)

بنسبة مئوية (15.4%).

خلاصة نتائج الدراسة:

لقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

تضمن كتاب الحديث والثقافة الإسلامية (1) لطلاب الصف الأول الثانوي سبعة مهارات حياتية عامة وأساسية وقد تفرع منها عددا من المهارات الفرعية وهي كما يلي:

أولاً: (مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار) وعدد المهارات الفرعية للمهارة العامة الأولى (14) مهارة فرعية.

ثانياً: (مهارات العلاقات الشخصية والأخلاق) علماً بأن عدد المهارات الفرعية للمهارة العامة الثانية (11) مهارة فرعية.

ثالثاً: (مهارات التعايش مع الواقع) وعدد المهارات الفرعية للمهارة العامة الثالثة (9) مهارات فرعية.

رابعاً: (مهارات التفكير الإبداعي) وعدد المهارات الفرعية للمهارة العامة الرابعة (7) مهارات فرعية.

خامساً: (مهارات التفكير الناقد) وعدد المهارات الفرعية للمهارة العامة الخامسة (13) مهارة فرعية.

سادساً: (مهارات التواصل والاتصال) وعدد المهارات الفرعية للمهارة العامة السادسة (9) مهارات فرعية.

سابعاً: (مهارات التعلم الذاتي) وعدد المهارات الفرعية للمهارة العامة السابعة (14) مهارة فرعية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة يمكن للباحث تقديم التوصيات التالية:

نشر ثقافة المهارات الحياتية في الميدان التربوي، مع ضرورة إكسابها للطلاب وتنمية مهاراتهم.

العمل على تطوير المناهج والمهارات الحياتية في مختلف مراحل التعليم بما يتناسب مع أهداف التعليم وقدرات الطلاب.

تزويد معلمي التربية الإسلامية بدليل إجرائي يوضح الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية لدى طلابهم من خلال الطرق

والاستراتيجيات المناسبة.

عقد دورات وورش تدريبية لتعريف المعلمين بطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية المهارات الحياتية.

المراجع

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، ط 1 (بيروت: دار صادر، 1990).
2. أبو حجر، فايز محمد فارس، أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدى معلمي العلوم والصحة في المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير (جامعة عين شمس: كلية التربية، 2003).
3. أبو حجر، فايز محمد فارس، أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدى معلمي العلوم والصحة في المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير (جامعة عين شمس: كلية التربية، 2003).
4. آل داود، إبراهيم محمد إبراهيم، دراسة لتحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين الممارسين (السعودية: جامعة أم القرى. 2013).
5. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، ط 3 (بيروت: دار طوق النجاة، 2002).
6. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، جامع الترمذي، موسوعة الحديث الشريف، تحقيق صالح عبدالعزيز آل الشيخ، ط 4 (الرياض: دار السلام للنشر، 2008).
7. الجديبي، رأفت محمد علي، تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والمهارات المعاصرة، رؤية تربوية اسلامية، رسالة دكتوراة (مكة: جامعة أم القرى، 2012).
8. الحلوة، طرفة إبراهيم، المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة، (الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية، 2014).
9. سعد الدين، هدى بسام، المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، (كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة: قسم المناهج وطرق التدريس، 2007).
10. السيد، عبد الحميد عطية؛ المهدي، محمد محمود، الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية، (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2004).
11. عبدالسلام، مصطفى عبدالسلام، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، (جامعة المنصورة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، 2006).
12. العسقلاني، ابن حجر؛ والألباني، محمد ناصر الدين، هداية الرواة إلى تخريج أحاديث المصاييح والمشكاة، ط 1، (دمشق: دار ابن القيم، 2002).
13. الغامدي، ماجد بن سالم، فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، (الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، 2012).
14. الفالح، سلطنة، مدى تضمين كتب علوم المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة الرياض، (المملكة العربية السعودية: المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2014).
15. الفراجي، محمد احمد تركي، المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في العراق، (جامعة آل البيت: كلية العلوم التربوية، 2016).
16. القرآن الكريم
17. اللقاني، أحمد حسين؛ وحسن، فارعة، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، (القاهرة: عالم الكتب، 2001).
18. اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط 1، (القاهرة: دار عالم الكتب، 2003).
19. مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ط 1، (مصر: مكتبة الشروق، 2004).

بحث رقم 36

العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض
 THE RELATIONSHIP BETWEEN PLAYING STRATEGY AND DEVELOPING CREATIVE THINKING
 SKILLS AMONG SAFIA BINT SHAYBAH PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RIYADH

فوزية بنت إبراهيم الزهراني

باحثة دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتورة/ أمل محمود علي

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الاختبار الشكلي (ب). مجتمع البحث، طُبّق البحث على عينة من (60) تلميذة، فصلين دراسيين بابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض؛ فصل تم التدريس له باستخدام البرنامج مجموعة تجريبية، وفصل تم التدريس له بالطريقة التقليدية كمجموعة ضابطة. وقد توصلَ البحث إلى نتائج، من أهمها: توجد علاقة ارتباط موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض. لمقياس التفكير الإبداعي؛ بمعنى أن كلما زادت استخدام استراتيجية اللعب زادت تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض.

Abstract

The research aimed to determine the relationship between playing strategy and developing creative thinking skills (fluency, flexibility) among Safia Bint Shaybah primary school students in Riyadh. The researcher used the descriptive approach by applying the Torrance Scale for Creative Thinking, formal test (B). Research population: The research was applied to a sample of (60) female students in two classrooms at Safiya Bint Shaybah Primary School in the city of Riyadh. A class taught using the program was an experimental group, and a class was taught using the traditional method as a control group. The research reached results, the most important of which are: There is a positive, statistically significant correlation at the level of significance (0.05) between playing strategy and the development of creative thinking skills (fluency, flexibility) among Safia Bint Shaybah primary school students in the city of Riyadh. For the creative thinking scale: This means that the more the game strategy is used, the greater the development of creative thinking skills (fluency, flexibility) among Safia Bint Shaybah primary school students in the city of Riyadh.

مقدمة البحث:

مرحلة الابتدائية هي إحدى أهم مراحل حياة الطفل، حيث ينمو فيها وتتشكل لديه المفاهيم والقيم من خلال تفاعلاته مع البيئة المحيطة به في الحياة اليومية. لذا، يتعين على المعلمين والوالدين الانتباه إلى بناء مهارة التفكير لدى الطفل وتوجيهها نحو الطرق الإيجابية الفعالة. فهم يجب عليهم أن يعملوا على تنمية تلك المهارة من خلال تقديم تجارب تعليمية وتنقيفية تعمل على تحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطفل وتشجيعه على حل المشاكل واتخاذ القرارات الصحيحة. إن تحقيق ذلك يساهم في تنمية شخصية الطفل وتأهيله للتعامل مع التحديات والصعوبات في المستقبل، ويمهد الطريق أمامه لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي والاجتماعي. ويعد اللعب بمثابة أنفاس الحياة بالنسبة للطفل (أي أنه حياته تتنفس باللعب)، وليس مجرد مضيعة للوقت واشغال الذات واللعب للطفل هو كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل للكبار (أحمد، 2016).

إن استراتيجية التدريس هي ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقاً، ويتحدد ذلك الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها المعلم والطلاب خلال خطوات عملية التدريس (صحراوي، 2017). من أهم أهداف التربية التي يتفق عليها الجميع هو التعليم من أجل التفكير أو من أجل اكتساب مهارات جديدة، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها، وتنوع الطرق التي يمكن الاعتماد عليها لتطوير مهارة التفكير لدى الأطفال وتنميتها والتي تختلف عن بعضها بحسب ظروف حياة الطفل وقدراته والتي من أهمها تنمية مهارة التفكير الإبداعي عن طريق اللعب (محمود، 2020).

وبما أن اللعب وظيفيا وفكريا وسيط فاعل في تشكيل معارف الإنسان، إذ من منطلقاته التجسيدية (حركيا وذهنيا) يمارس الطفل تجربة تامة محاكاة نماذج الحياة التي يتفاعل معها، ومن فضاءاتها الثقافية ينمي وعيه ومعارفه، لهذا بات اللعب أحد أساسيات الاشتغال الدراسي، ولا سيما كونه وسيط احتواء وجذب للتفكير (جاسم، 2020).

ويعد تغيير استراتيجيات التعليم من أبرز مكونات البيئة الغنية التي تساعد على إحداث تغيير مرغوب في سلوك الأطفال وفي طرائق تفكيرهم، التي تحقق التعلم من خلال اللعب، وشبكة الإنترنت، وتؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال هو أفضل وسائل تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة من خلال أشكال اللعب المختلفة، فتكسبهم مهارات التفكير المختلفة وتنمي الوظائف العقلية العليا كالذاكرة والتفكير والإدراك (Peter & peter., 2018).

كما عرف (بياجيه) اللعب بأنه عملية التمثيل لمعطيات البيئة من خلال النشاط والحركة، لذا هو وسيلة فعالة لتسهيل عملية التمثيل لمحتوى التعلم ويسهم اللعب من خلال الصور المتقطعة والمتاهات والمكعبات في النمو العقلي للطفل واكتسابه المعلومات الجديدة، وتمكنه من تصنيف الأشياء وفقاً لخاصية معينة مثل: "الشكل، واللون، والحجم، والطول، والوزن، واستخدام المتاهات والألغاز للوصول إلى النتيجة المطلوبة وبالتالي تطوير مهارات التفكير المنطقي، حيث تنمو قدرة الطفل على تنظيم الأشياء في تتابع وتسلسل يعتمد على التذكر أو استرجاع الصورة الأصلية (الرويلي والصعيدى، ٢٠١٠).

ولطالما تم التأكيد على الدور الحيوي للعب في مرحلة التعليم المبكرة وتطور القدرات العقلية للطفل، حيث يحتاج الطلاب في المرحلة الابتدائية إلى اللعب الذي يعبرون من خلاله عن احتياجاتهم المتزايدة التي تشكل بالتالي المنهج الذي يتم تقديمه لهم فيما بعد، فاللعب يعد عملية مؤثرة تعمل على التعلم بشكل تلقائي، حتى في حالة عدم وجود شخص مسؤول عن تعليم الطفل (بينت، وود، وورجرز، ٢٠٠٩).

كما أنه عندما يلعب الأطفال فهم لا يهتمون بتحقيق هدف معين وإنما يخبرون تركيبات سلوكية غير عادية قد لا يخبرونها لو كانوا تحت ضغط تحقيق هدف ويستخدم الأطفال هذه التركيبات السلوكية لحل مشكلات حقيقية في الحياة (الشربيني، 2003).

فالتفكير الإبداعي يزود المجتمع بالأفكار التي يفتقر إليها دائما والتي يتطلع إليها بهدف نقله من التقليدية إلى المعاصرة والتحديث والاتفاق على معايير المجتمعات الحديثة، ويتميز الإنتاج في التفكير الإبداعي بخصائص فريدة تجعله يتمتع بالجدة المبتكرة "الأصالة" أو

بالتنوع الثري للأفكار " المرنة" أو بالتعدد الشامل للأفكار المتصلة بالموقف "الطلاقة"، ومن المهم أن يفترض الأستاذ أن لكل تلميذ قابلية لأن يكون مبدعاً وأن يكون لديه قناعة بأن الإبداع ليس وفقاً على مجموعة معينة من التلاميذ، سواء أطلق عليهم صفة التفوق أو العبقريّة، لأن تنمية الإبداع يبدأ عندما نشجع التلاميذ على توليد الأفكار والاندماج في أنشطة مبدعة مع توفير البيئة المناسبة، والأستاذ المبدع والمناخ الإبداعي وطريقة التدريس الإبداعية فإنه ينمي القدرات الإبداعية عند التلميذ ويوجهه نحو الأصالة والمرونة (عبيد، 2012).

مشكلة البحث:

يعد التفكير مصدراً لتزويد الأفراد بمجموعة من الاستراتيجيات يستطيعون من خلالها التفاعل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل مما يكون، وفي الحقيقة نحن ملزمون بالتفكير ويرتبط نجاحنا بنتائجنا، ونفكر حين نريد نتائج أفضل من التي نحصل عليها من دون تفكير، وهنا يعني أن اتخاذ القرارات الصحيحة يرتبط بالتفكير لاسيما التفكير الإبداعي (العديني، 2013).

لما كانت الباحثة تعمل بالجال التربوي منذ أكثر من عشرين عام، ودرست لكل مراحل التعليم من ثانوي ومتوسط وابتدائية حيث أصبحت خبيرة في العملية التعليمية ٢٥ سنة وتنقلت بعدة مدن داخل المملكة، وتعرفت على طلابها وقدراتهم التعليمية، ولاحظت أثناء عملها أهمية التفكير الإبداعي في العملية التعليمية، وأهتمت بالبحث عن أفضل الطرق التربوية التي تشارك في تنمية الطلبة، وبدأت تجرب بعض استراتيجيات التدريس المختلفة، ولاحظت وجدت أن هناك علاقة بين الاستراتيجية وعمر التلميذ، وعندما طبقت على المرحلة الابتدائية وجدت أفضل الطرق وهي التعلم عن طريق اللعب. ومن هنا بدأت فكرة بحثها: العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

تنمية التفكير الإبداعي تعد من أهم أهداف العملية التعليمية لجميع المواد الدراسية، وللإستراتيجيات التدريسية التي من شأنها مساعدة الطالب على اكتساب مهارات البحث العلمي والتفكير الإبداعي ومنهم (الطلاقة والمرونة). كما أشارت دراسة كل من الحارثي، (٢٠١٧)؛ (Alashaa., 2016)، على فاعلية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير المختلفة.

وعملاً بما قاله الإمام الشافعي كما جاء في (Attas., 1979. P13) لطلابه "إذا عرضت عليكم أمراً لا تقبله عقولكم فافضوه" وما قاله جبران خليل جبران في كتاب النبي في المجموعة الكاملة المعربة (2008) إن على المدرس أن يقود الطلاب إلى استخدام عقولهم".

كما أن هناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين الدراسات شرين (2020)، والناجي (2020)؛ والصياد (2020) إلى أهمية التفكير الإبداعي، وينبغي أن يكون التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التعليم المختلفة، فهو بمثابة تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التفاعل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم التفكير أهمية متزايدة كحاجة لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

ولقد وجدت الباحثة حسب اطلاعها قلة في الدراسات العربية التي تطرقت إلى علاقة استراتيجية اللعب وتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، ومن هنا جاء هذا البحث لفحص العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

ما مدى توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

ما مدى توافر تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

ما العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة:

تحديد توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

تحديد توافر تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

الكشف عن العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة

الرياض.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

تتمثل في تحديد العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

أهمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية قد تشارك في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال ارتباطها باستراتيجية اللعب إذا كشفت النتائج عن ذلك.

أهمية للمعلمين لفت انتباه المعلمين إلى أن اللعب يعد ضروريا في التعليم، وتوجيه معلمي الأطفال إلى استخدام اللعب في تنمية مهارة الطلاقة والمرونة.

أهمية للموجهين قد يساعد البحث في التعرف على استراتيجية اللعب التي من شأنها تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

أهمية لواجبي المناهج أنها كما يمكن الاستفادة من النتائج في توجيه القائمين على وضع المناهج بالمرحلة الابتدائية، فيما يتعلق باستراتيجيات اللعب اللازمة لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي.

المصطلحات والمفاهيم

استراتيجية التعلم باللعب Strategic games "نوع من أنواع التعلم مناسب للاستثمار في الفصول الدراسية لأنه يجعل التعلم أكثر فعالية وتحفيزية عن طريق تمكين المتعلمين من بناء معرفتهم، ومهاراتهم، لتطوير مهارات عالية المستوى للتعامل مع المواقف المعقدة" (El Azizi & Arbai., 2017:4).

وهو "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية" (الحيلة، 2019: 225).

وتعرف الباحثة استراتيجية اللعب إجرائياً على أنها: مجموعة الألعاب التربوية المستخدمة ضمن التدريب الذي يسعى إلى تنمية التفكير الإبداعي لتلميذات المرحلة الابتدائية.

مهارات التفكير الإبداعي: Creative thinking يعرف تورانس Torrance الابداع بأنه "عملية شعور بالمشكلات ووعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين" (جروان، 2013: ٢٢).

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي إجرائياً بأنه قدرة التلميذة على التعبير بإعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والطلاقة بالنسبة للتلميذة نفسها، وتعبّر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة للتعبير (القصصي، الفني، الحركي، الموسيقي)، حيث يقصد به الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار التفكير الإبداعي المستخدم بهذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: استراتيجية اللعب Strategic games

كثيراً ما نستخدم كلمة اللعب في حياتنا اليومية إلى درجة يكاد معها هذا المفهوم أن يفقد معناه الحقيقي فيحصره بأي نشاط يمارسه الفرد يهدف إلى التسلية وقتل الفراغ أو مضيعة الوقت وبأي نشاط ترفيهي ترفي غير مجدي ووفقاً لهذا فقد فهم اللعب على أنه نشاط هدفه اللهو واستهلاك الطاقة والجهد.

استراتيجية التعلم باللعب عبارة عن نشاط تقوم بالتوجه به إلى الأطفال لتعديل وتحسين السلوك لديهم، وتساعد في تنمية القدرات

الوجدانية والجسمية للأطفال والعقلية، فهو نشاط ليس بممل للأطفال بل مسلي وترفيهي، وهذه الاستراتيجية تعتبر استغلالاً للأنشطة الخاصة باللعب لتساعد على تحسن وتوسيع آفاق الأطفال والاكتمال لديهم للمعرفة وتعليم المبادئ لهم، وهي لها نسبة كبيرة في تحسين السلوك والقدرات (محمود، 2020).

كما إنها استراتيجية تعليمية حديثة تعمل على إثارة نشاط المتعلم وسلوكه وتساعد على زيادة الرغبة نحو التعلم كما أنها تسعى بدورها في تحقيق أهداف تعليمية معينة مسبقة الوضع والتعلم باللعب نشاط ليس عشوائي أو ارتجالي بل قائم على أسس وموجه نحو المتعلمين ليستغل الطفل من خلاله أنشطة التعلم واكتساب المعارف والمهارات المفيدة.

لعب دور هام في المهارات النفس الجسمية والحركية والمعرفية والوجدانية عند التلاميذ، ولقد أظهرت الدراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام التلميذ لكل الحواس المختلفة هو بمثابة مفتاح التعلم والتطور، حيث لم تعد الألعاب مجرد وسيلة للتسلية فقط أو لقضاء وقت الفراغ، فهي لم تعد وسيلة ترفيهية، بل أصبحت أداة لتحقيق النمو والنضج العقلي (ملحم، 2002).

مفهوم الألعاب التربوية: الألعاب تعتبر نشاط هادف يتضمن أفعالا معينة يقوم بها المعلم والتلاميذ أو التلميذات أو في صورة مجموعات من خلال اتباع قواعد معينة، لما تتمتع به من مميزات كثيرة ومتعددة لخدمة الأهداف الوجدانية والمعرفية (أبو لوم وأبو هاني، 2002).

أن مضمون اللعب يتسم بأنه نشاط تعليمي واجتماعي عبر حركة أو سلسلة من الحركات تهدف إلى التسلية، وهو نشاط موجه يقوم به الطفل من أجل المتعة والتسلية يعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم مع حاجات الفرد، وهو نشاط فطري تتم من خلاله عملية النمو والتطور عند الطفل وتساعد على نمو شخصيته لأن اللعب هو مخرج لعلاج مواقف الإحباطات الموجودة في الحياة.

تعريف اللعب التربوي:

يعرف بأنه استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية. فإنه لون من النشاط الجدي أو العقلي يستخدم كمتعة بهدف معرفي يؤدي إلى الكسب والتطور والاكتشاف، وهو كذلك مقطع من الحياة الواقعية تتم فيه عادة المباراة بين شخصين أو مجموعتين أو أكثر بناء على قواعد موضوعة سلفاً من أجل تحقيق أهداف معينة، وأهم عنصر فيه هو عنصر المنافسة (ربيع، 2008).

أنواع الألعاب التربوية في استراتيجية التعلم باللعب:

أهم أنواع الألعاب التربوية التي يمكن استخدامها في التعلم باللعب مع تلميذات المرحلة الابتدائية هي: الدمى مثل: العرائس وأدوات الصيد والقطارات ودمى الحيوانات والآلات وأدوات الزينة وأدوات المطبخ المصغرة والميكانيكا؛ الألعاب الحركية مثل: مثل القز، الرمي، التآرجح، الجري، لعب الكرة؛ ألعاب الذكاء مثل: ألعاب حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة، الفوازير؛ ألعاب الغناء والرقص مثل: تقليد الأغاني، الرقص الشعبي، الغناء التمثيلي؛ الألعاب التمثيلية مثل: التمثيل المسرحي، لعب الأدوار، تقليد المشهورين؛ ألعاب الحظ مثل: الدومينو، السلم والثعبان، بنك الحظ؛ القصص والألعاب الثقافية مثل: المسابقات الشعرية، وبطاقات التعبير.

يمكن تقسيم الألعاب التعليمية بصفة عامة إلى ثلاث أنواع أساسية: الألعاب التعليمية المتضمنة خصيصاً لمساعدة التلميذ على دراسة أو تعلم عبارة ما، ومن أكثرها شيوعاً المكعبات المكتوب عليها حروف الهجاء أو الأرقام؛ الأنشطة والتمثيلات التخيلية الجادة، وهي مستمدة من حقائق أو وقائع في حياة الناس اليومية، وقد تتعرض لأحداث تاريخية أو مواقع جغرافية أو اجتماعية؛ ألعاب المباريات التي تقوم على المنافسة بين التلاميذ، وهي تجري بناء على قواعد يتفق عليها اللاعبون، ويتحدد فيها الفائز والخاسر، بناء على هذه القواعد الخاصة باللعبة المعنية (ربيع، 2008).

فالألعاب التعليمية تركز عند استخدامها في التعليم والتعلم على تعليم أشياء أكثر من قدرته العقلية ومن خلال زيادة هذا القدرة يستطيع التلميذ التعامل مع المواقف الحرجة، وبالطبع سوف ينعكس عن ذلك شعوره بالسعادة وإحساسه بأنه تلميذ مفيد وجيد (عبد الباقي، 2001).

ويرى الخفاف (٢٠١٠) أن الألعاب التعليمية تعد شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعاً لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها، يقوم المعلمون بإعدادها وتجربتها وتوجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة. للعب هو طريقة فهم الأطفال للعالم. فهناك عدة أدلة تظهر أن اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن يؤثر على طريقة تطور دماغ طفلك، مما يساعد على تنسيق قدراته العقلية والبدنية. فالألعاب التعليمية تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال التي يحتاج إليها المعلم في تعليم تلاميذه، وهناك علاقة وثيقة بين اللعب والتعليم (خليل، ٢٠٠٢).

أن اللعب هو الطريق الطبيعي والتلقائي لتعليم التلاميذ لأنه نشاط طبيعي يميل إليه الأفراد ويمارسونه بشكل تلقائي أو منظم، وفيه يظهرون تطبيقاتهم لما يتعلمون ويعكسون مهاراتهم بشكل تكاملي، فالتعليم بواسطة الألعاب التعليمية هو محاولة لرفع مستوى الأداء أو مهارات التحكم في السلوك ويؤدي إلى تعليم أشياء أكبر من قدرته الفعلية، ومن خلال زيادة شعوره بالسعادة واحساسه بأنه تلميذ وشخص مفيد (عبد الباقي، ٢٠٠١).

تركز المدارس التي تستخدم منهج تعليمي يعتمد على فلسفة تربوية أن تأخذ بمبدأ أن كل طفل يحمل في داخله الشخص الذي سيكون عليه في المستقبل، أن العملية التربوية يجب أن تهتم بتنمية شخصية الطفل بصورة تكاملية في النواحي النفسية، والعقلية، والروحية على تشجيع الأطفال على التعلم من خلال "اللعب الهادف".

حددت عبير محمود (2020) استراتيجية التعلم باللعب بأن لها خمس خصائص، وهي كالتالي: (أنها تعطي الطفل خياراً عما يريد القيام به؛ أنها تشعر الطفل بالمرح وتجعل عملية التعلم ممتعة له؛ تجعل الطفل يتطور تلقائياً بدلاً من إعطاء الأطفال نصاً معيناً تتعلمه؛ تكون الدافع الجوهري حول ما يريد الطفل القيام به؛ تخلق الاستراتيجية بيئة جديدة خالية من المخاطر حيث يمكن للأطفال تجربة أفكار جديدة).

وفي هذه الاستراتيجيات يكون الأطفال مشاركين نشطين على سبيل المثال، بدلاً من مشاركة الطفل في الدرس بشكل سلبي، يلعب الأطفال في هذه الاستراتيجية أدواراً بجانب أقرانهم، ويستجيبون للأطفال الآخرين وفقاً لقواعد اللعب التي أنشأوها، وفي حين أن القواعد في هذه الألعاب قد تبدو متناقضة مع فكرة اللعب الحر التطوعي، وهو "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية وأسلوب التعلم باستغلاله للأنشطة في كسب معرفة وتقريب مبادئ التعلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية" (الحيلة، 2019، ص 225).

وقد قسمت أمال باظة (2017) استراتيجية التعلم باللعب بصفة عامة في أربعة أنواع أساسية وهي:

اللعب الإيهامي: ويقصد بهذه النوع من اللعب وهو الذي يقوم على الخيال والتظاهر، حيث الإشارة إلى الأشياء مع عدم تواجدها مثل تلذذ الطفل بالشرب من الكوب، على الرغم من أنها فارغة.

اللعب الاستكشافي والحركي: يلاحظ السلوك الاستكشافي والاستطلاعي لدى الطفل عادة عندما يتلقى لعبة جديدة لها مكونات خاصة مثل الأزرار أو المحولات، وهي اللعب التي تحدث أصواتاً أو تعطي إضاءة، ويحاول الطفل فش اللعبة واستطلاع ما بداخلها أو تجميعها.

اللعب بالتقليد والمحاكاة: يعتبر اللعب الإيهامي مزجاً بين الواقع والخيال أما اللعب المحاكاة فهو إعادة الوقاع كما هو بدقة وبنفس التتابع الذي حدث به.

اللعب الاجتماعي: الألعاب التي تقوم فيها تقاسم الدمى والأنشطة وتحديداتها وتقبلها وفقاً لقواعد معينة

ثانياً: التفكير الإبداعي Creative Thinking

عرفه تورانس (Torrance) الابتكار بأنه عملية شعور بالمشكلات ووعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين (جروان، ٢٠١٣). وعرفه غانم (2004) أنه

نشاط ذهني متعدد الوجوه يتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذا قيمة من قبل الأشخاص والجماعات".

كما يمكن نعرف التفكير الإبداعي بأنه عملية رعاية خيالك مما يسمح لك "بالتفكير خارج الصندوق"؛ وتساعدك القدرة على تدريب عقلك على التفكير الإبداعي على الابتكار وحل المشكلات والابتكار. لذا فالتفكير الإبداعي هو الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشبوع (الأصالة).

واعتماداً على ذلك في التفكير الإبداعي يعتمد على الأسلوب العلمي الذي يتضمن: الحساسية للمشكلات، والقدرة على الملاحظة، ووضع الفرضيات واختبارها، والتحقق من صحة النتائج ومدى فقدانها، وتعميمها (الهويدي، 2012).

وهكذا فإنه ينظر إلى التفكير الإبداعي بأنه عملية تكامل يتداخل فيه الشخص المبدع والإنتاج الإبداعي والعملية الإبداعية والبيئة الإبداعية معاً بهدف إنتاج شيء جديد أو الوصول إلى حل مشكلة قائمة (هلال، 1996).

ان التفكير الإبداعي يقوم على عدد من الافتراضات الأساسية الآتية (العتوم وآخرون، 2014).

الفرد المبدع يفترض ان الآخرين مبدعون.

مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد ان يتعلمها من خلال مادة تعليمية او تدريبية مثلاً.

الإبداع يعني التحرر من الخوف والمنع لذا يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد.

الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة لا تصمد للنقد في بدايتها وإصدار حكماً سريعاً قد يقتلها.

الإبداع ليس حكراً على الطلبة المتفوقين او الأشخاص ذوي الذكاء العالي، فالتلميذ الذكي ليس شرطاً أن يكون مبدع، لأن

الإبداع يعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية.

ويرى جيلفورد ان المكونات الأساسية للإبداع هي كما يأتي:

أولاً: الطلاقة (Fluency)

يقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، فالشخص المبدع يكون متفوقاً من حيث كمية الأفكار التي يقترحها حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي انه على درجة عالية من سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

ثانياً: المرونة في التفكير الإبداعي (Flexibility):

وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف، أي ان المرونة هي عكس التصلب العقلي، فالشخص المبدع مطالباً لكي يكون على درجة عالية من المرونة حتى يكون قادراً على تغيير حالته العقلية لكي تناسب الموقف الإبداعي، حيث تمثل المرونة الجانب النوعي للإبداع وهنالك مظهرين للمرونة هما:

مرونة تلقائية: القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة والمتنوعة المرتبطة بموقف معين وفي زمن محدد، ان يعطي عدداً من الاستجابات المتنوعة، والتي لا تنتمي لفئة او مظهر واحد.

مرونة تكيفية: القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف او مشكلة معينة.

ثالثاً: تلاميذ المرحلة الابتدائية

المرحلة الابتدائية: هي المرحلة الدراسية الأولى للطالب، والتي تساعد في استمرار التطور المعرفي والبيولوجي والاجتماعي للطفل، كما أنها الفترة التي يتم فيها تزويد الطفل بالفرصة المناسبة للتعليم والتربية، وأيضاً تعلم طرق التواصل مع الآخرين، كما تزدهر فيها مواهب كل طفل بشكل تدريجي.

عرفها الشبلي (2001) بأنها: المستوى الأول من مرحلة التعليم الأساس في العراق تعمل على جعل التلميذ عضواً فاعلاً في مجتمعه (ص31). وعرفها أحمد (2002) بأنها: هي المرحلة الإلزامية في التعليم في المملكة العربية السعودية، وتشمل الصفوف من الأول،

إلى الصف السادس (ص25).

بدايةً تجدر الإشارة إلى أن المرحلة الابتدائية هي أهم من غيرها حتى من الجامعة، لأن القدرات العقلية تتشكل في هذه الفترة، ولهذا فإن المرحلة الابتدائية لها مكانة خاصة في مراحل التعليم، ويعتمد وصولك إلى المراحل التالية على التأسيس الجيد في هذه المرحلة، وتشمل أهمية مرحلة الابتدائي في:

بناء القدرات العقلية

يواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية تغيير جوهري من حيث قدرتهم العقلية، فيصبحون مستعدين لاكتساب العديد من الأمور التعليمية والتدريبية التي لم يجدها قبل دخول المدرسة، وبالتالي تحدث تغييرات كبيرة في ذهن الطالب.

تنمية المواهب والقدرات

تعد هذه الفترة أرض خصبة لازدهار العديد من مواهب الطالب، بما في ذلك المواهب الفنية والأدبية والفنية، كما يتم توفير ضمان النجاح المستقبلي في الحياة الشخصية والاجتماعية.

تشكل أساس التعليم في المستقبل

تعتبر المرحلة الابتدائية مهمة جداً، لأن المراحل الأولية حاسمة للغاية في تنظيم شخصية الطفل وتشكيل خصائصه السلوكية والعقائدية وصفاته وأخلاقه، لذلك فإن التعليم الابتدائي له أهمية كبيرة لأن معظم البرامج والموارد البشرية والبحوث تتركز في هذه الفترة.

كيف توضع المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية؟

يعتبر تخطيط المناهج أحد الركائز المهمة للتعليم، فالمنهج عبارة عن مجموعة من القواعد واللوائح التي تنظم مجموعة من الأمور المتعلقة بالتعليم، كما ينبغي النظر في التعليم المناسب لحياهم الفعالة في مرحلة الابتدائي للطلاب، لذلك يجب إعداد مناهج وتنفيذها وفق الأسس التالية:

- أن تكون متزامنة مع مراحل التعليم الأخرى.
- تكون متجانسة مع مراحل نمو الطفل في هذه الفترة.
- تكون مناسبة لمدة الدوام المدرسي.
- تكون متوافقة مع تقدم العلم والتكنولوجيا.

الدراسات السابقة

وسيتم عرض أهم الدراسات، وترتيبها بدءاً بالدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم باللعب، ثم الدراسات التي تناولت التفكير الابداعي، مُرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم حسب تاريخ النشر كالتالي:

المحور الأول استراتيجية التعلم باللعب

دراسة الخطيب (2023) أظهرت نتائجها وجود أثر لاستراتيجية التعلم باللعب دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم باللعب وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على اختبارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة الظفيري (2021) أثبتت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تدريس مقرر الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقين بالصف التاسع نهاية المرحلة الأساسية. ودراسة الصياد (2020) كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي في التفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد ومهاراته والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياس البعدي والتبقي. ودراسة عزاق (2019) قد توصلت إلى أن اللعب له فعالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الاطفال حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تورانس على عينة الدراسة،

حيث بدأ الأطفال في ابتكار حيل لحل مشاكلهم اليومية سواء في الروضة أو حتى في المنزل. ودراسة الزهراني (2018) أظهرت إن استخدام استراتيجيات التعلم باللعب في تدريس مادة لغتي الجميلة يؤدي إلى تنمية المفاهيم الوطنية لدى طلاب الابتدائي في السعودية.

المحور الثاني التفكير الإبداعي

وستتناول الباحثة في هذا المحور الدراسات التي استخدمت التفكير الإبداعي في التدريس دراسة المطيري (2023) أظهرت أنّ اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي كان مرتفعاً. ودراسة عبابي (2021) بينت أن مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي منخفض، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى القدرة على التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ودراسة شاهين (2020) أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التفكير الابتكاري، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع، وبلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (893). ودراسة الجبوسي (2020) أوصت بتضمين مناهج رياض الأطفال على ألعاب تعليمية تستثير التفكير الإبداعي عند الأطفال، وإسنادها بكراسة خاصة تشرح كيفية إعداد هذه الألعاب وتنفيذها. دراسة هورناكوفا (Hornackova., 2016) أشارت إلى تطور الابتكار في التعليم الحديث في مرحلة ما قبل المدرسة. ودراسة أبو عرار (2012) أسفرت نتائجها عن أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. ودراسة العنزي (2012) كشفت عن أهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وإن إثارة دافعية التلاميذ وتيسير تفاعلهم في الجلسات وتحمل مشاق الأداء بمختلف صورها كانت من مسببات نجاح البرنامج في تحقيق الفعاليات. ودراسة جريجوردوبيل وبريكو (Garaigordobil & Berrueco., 2011) أشارت نتائجها إلى أن برنامجها أسهم في زيادة مهارات التفكير الابتكاري (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل) وسلوكيات وصفات في الشخصية الابتكارية، وعدم وجود فروق في الابتكار حسب متغير الجنس. ودراسة زكري ونوار (٢٠١٠) أكدت أن نشاط اللعب يساهم في تطوير التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة ورقلة بالجزائر. ودراسة رسمي (٢٠١٠) صممت برنامج تعليمي مقترح باستخدام اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لأطفال الروضة بجازان في المملكة العربية السعودية ذو فاعلية. ودراسة البلهان (٢٠٠٧) التي أظهرت أثر أنشطة اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بدولة الكويت، وتم قياسها بواسطة "اختبار تورانس للتفكير الابتكاري. ودراسة جريجوردوبيل (Garaigordobil., 2006) صممت برنامج يستند إلى اللعب في تنمية الابتكار اللفظي والتصويري للأطفال ذو فاعلية.

التعليق على الدراسات

استعرضت الباحثة الدراسات السابقة ذات العلاقة، من حيث الأهداف، والمنهج، والأداة، والعينة، وأهم النتائج، وكان عددها (17) دراسة، ما بين عام 2006 وحتى عام 2023، وقُسمت حسب مُتغيّرات الدراسة، فمنها (5) دراسات تناولت استراتيجيات اللعب، و(12) دراسة تناولت تنمية مهارات القدرة على التفكير الإبداعي؛ وقُسمت حسب ناشر الدراسة، ان منها (9) دراسات محلية، و(5) دراسات عربية، و(3) دراسات اجنبية، وكانت أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والبحث الحالي، ومدى الاستفادة منها كالتالي:

المنهج المستخدم: اتفقت أغلب الدراسات مع البحث الحالي في استخدام المنهج شبه التجريبي للدراسة بمجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة؛ وباقي الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.

الأسلوب المستخدم: اختلفت معظم الدراسات مع البحث الحالي في استخدامهما للأسلوب التحليلي من المنهج الوصفي.

الأداة المستخدمة: بناء على الأسلوب المتبع؛ اتفقت أغلب الدراسات مع البحث الحالي في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد استفادت الباحثة من جميع هذه الدراسات في تكوين نظرة عامة عن محاور البحث، والاستفادة منها في بناء المقدمة، وصياغة المشكلة، وتحديد الأهداف، وبناء الإطار المفاهيمي، وبناء أداة البحث.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث والأهداف ستسعى الدراسة لتحقيقها باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ للإجابة عن الأسئلة، ويعدُّ هذا المنهج من أكثر المناهج البحثية ملائمة لدراسة مثل هذا النوع من المشكلات؛ حيث إنه "يعتمد على الوصف والتحليل والتفسير؛ للوصول إلى معلومات يمكن من خلالها الوقوف على المشكلة وتحليلها، والتوصل إلى حلول مناسبة لها، ووضع المقترحات، وصياغة الآليات بشأنها" (العساف، 2015، ص 213).

مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في كل مدارس المرحلة الابتدائية للتلميذات في مدينة الرياض. وتكونت عينة البحث من (60) تلميذة عبارة عن فصلين دراسيين، وهم في المرحلة الابتدائية من تلميذات المدرسة الابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: التزام البحث بتناول متغيراتها الأساسية: "استراتيجية اللعب في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض".

الحدود المكانية: تم التطبيق في مدرسة صفية بنت شيبه بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية: تحدد البحث بالفترة الزمنية التي تم خلالها جمع المعلومات وتطبيق البحث، وهي الفصل الدراسي الأول من العام

الدراسي 1443هـ.

أدوات البحث:

بطاقة البيانات الأولية (إعداد الباحثة)

تهدف هذه البطاقة إلى التعرف على التلميذات المشاركات من جميع جوانبه الشخصية، والاجتماعية، والمعرفية، والجسدية، وذلك من خلال استجابة الأفراد المسؤولين عن هذه البطاقة عن رعاية التلميذة، أو تعبئة بعض المعلومات من خلال السجلات المدرسية الخاصة بالتلميذات.

حيث تم تجميع المتغيرات اللازمة لتضمينها في البطاقة والتي أجمعت عليها الدراسات، وتمثلت في: الاسم، وتاريخ الميلاد (لمعرفة العمر الزمني للتلميذة)، والترتيب الولادي، ومكان السكن، ووظيفة كل من الأب والأم، والمستوى التعليمي للوالدين، ودخل الأسرة الشهري، وعدد أفراد الأسرة، وسؤال الوالدين: هل يوجد أطفال لديهم إعاقات؟ وما نوعها؟

المهدف من البطاقة ليس تشخيصياً، ولا تبني عليه قرارات متعلقة بالتلميذة، وإنما تهدف للتعرف على الجوانب الشخصية والاجتماعية والمعرفية والجسدية لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، للوصول إلى مجموعتين متكافئتين من حيث هذه العوامل.

مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الاختبار الشكلي (ب).

استخدم في هذا البحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الاختبار الشكلي ب) الذي ظهر عام ١٩٦٦، نتيجة للجهود التي بذلها "تورانس" على مدى تسع سنوات متوالية من البحث والدراسة في جامعة مينسوتا، حيث يستخدم هذا الاختبار لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد. وهو يناسب جميع الفئات العمرية، ابتداء من رياض الأطفال وحتى المرحلة الدراسية العليا، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي.

والمدة الزمنية اللازمة لتطبيق الاختبار نصف ساعة، موزعة بالتساوي على الأنشطة الثلاثة التي يتضمنها، بواقع (10) دقائق لكل منها. ويتكون اختبار "تورانس" (الشكلي ب) المستخدم في هذا البحث من ثلاثة أنشطة على النحو الآتي:

النشاط الأول (تكوين الصورة). Picture Construction Activity.

النشاط الثاني (تكملة الشكل). Picture Completion Activity.

النشاط الثالث (الدوائر). Circles Activity.

صدق الاختبار وثباته:

أجريت العديد من الدراسات العربية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتنوعت بين دراسات هدفت إلى اشتقاق معايير أو دراسات استخدمت اختبار تورانس بطريقة غير مباشرة، فكان لا بد من التأكد من تمتعه بدلالات صدق وثبات.

فقد قام كل من عبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣) بتعريب الاختبار، وقدموا دلالات صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمي، وذلك من خلال تقديرات المدرسين للمهارات الإبداعية، وذلك طبقاً لشروط موضوعية، تم تعيين دلالة الفروق بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة في كل مهارة من القدرة على التفكير الإبداعي التي قررها المدرسون، حيث اتضح أن فروق الدرجات على اختبار تورانس للمجموعتين دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ بالنسبة لمهارة المرونة والطلاقة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مهارات الاختبار للتدليل على الصدق التكويني الفرضي للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.16 - 0.84) وهي جميعها دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ ، كما أن أعلى معامل ارتباط كان بين الدرجة الكلية والمهارات جميعها، مما يوحي أن هذه المتغيرات تمثل أبعاداً مختلفة للمتغير الكلي العام للإبداع.

الثبات والصدق

تكونت العينة التي طبق عليها الاختبار بهدف استخراج معاملات الصدق والثبات من 50 تلميذة تتراوح أعمارهم من 4 - 7 سنوات. وفي المراكز التعليمية التي تنقسم إليها المنطقة التعليمية لمدينة الرياض وهي كلٌّ مما يلي (مكتب تعليم العليا، مكتب تعليم المعذر، مكتب تعليم العارض، مكتب تعليم الدرعية، مكتب تعليم الملز، مكتب تعليم النسيم، مكتب تعليم السلي، مكتب تعليم العريجات)، وكان التطبيق بمدرسة ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض.

الثبات

يتطلب اختبار تورانس التفكير الابتكاري استخراج نوعين من الثبات: ثبات التصحيح؛ وثبات الأيام على الاختبار ولقد تم حساب ثبات التصحيح بإعادة تصحيح عينة من أوراق الإجابة بين مقطع وآخر كما تم استخراج معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق - ثبات التصحيح تتميز النشاطات التي تتكون منها اختبارات التفكير الابتكاري بأنه لا توجد لها اجابات محددة تصحح على أساسها استجابات المفحوصين فيما عدا القواعد العامة ونسب تكرارات الاستجابات وتصنيف الفئات ويتطلب ذلك تدريبية مكثفا لمن يقومون بتصحيح الاختبارات كي يتم التصحيح على قواعد مشتركة ومفهومة من المصححين ولتكوين إطار موحد لعملية التصحيح حتى لا يكون هناك فروق في الدرجات التي يحصل عليها المفحوص تعود إلى التباين في التصحيح.

إجراءات البحث:

إعداد بطاقة البيانات الأولية.

إعداد وحدة دراسية من مقرر (اللغة العربية) لقياس مهارات القدرة على التفكير الإبداعي.
تطبيق مقياس التفكير الإبداعي تورانس التفكير الإبداعي المصور (الصورة ب)، بطاقة البيانات الأولية.
قياس مهارات القدرة على التفكير الإبداعي باستخدام اختبار في الوحدة.
أجراء المعالجة الإحصائية على المخرجات للخروج بالنتائج.

أساليب تحليل البيانات:

معالجة البيانات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لضبط أداة البحث، ومعامل الارتباط بيرسون بين درجات استراتيجية اللعب ودرجات مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض للوصول للنتائج المستهدفة.

النتائج وتفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول ما مدى توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.
وللإجابة على هذا السؤال تم تقديم الاختبار للتلميذات وكانت النتائج كما بالجدول التالي:
جدول (1) توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض".

متغيرات الدراسة	متوسط	الفئة	انحراف معياري
القصصي	2.44	ضعيف	0.917
الفني	3.48	جيد	0.872
الحركي	3.60	جيد	0.577
الدرجة الكلية	3.18	مقبول	0.642

يتبين من الجدول السابق أنه توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض (القصصي/ الفني/ الحركي) وعلى الدرجة الكلية لتوافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض، بلغت (3.18) من (5)، وهو متوسط يُعبر عن الاختيار (مقبول) عن استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض ويقع في الفئة الثالثة للمقياس (من 2.60 إلى أقل من 3.40)، بانحراف معياري (0.642).

وقد رتبت الباحثة متوسطات استراتيجية اللعب تنازلياً من خلال اختيارات التلميذات على المُدرّج الخماسي لعبارات الاختبار، ووجدت أن هناك تفاوتاً في متوسطات درجات اختيار التلميذات يتراوح ما بين (2.44) إلى (3.60)، وهي متوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسية، اللائي تُشيران إلى اختيارات (ضعيف، جيد).
وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

أولاً: استراتيجية اللعب التي حصلت على درجة (جيد)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسية للمقياس (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، وتعبّر عن توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض، وتم موافقة التلميذات على استراتيجيتين من استراتيجية اللعب رُتبوا تنازلياً حسب متوسطات كلٍّ منهما، من وجهة نظر التلميذات، وهما الاستراتيجيات اللعب (الفني/ الحركي) ومتوسطاتهم كالتالي:

جاءت استراتيجية اللعب الحركي في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (3.60 من 5.00)، وانحراف معياري (0.577).

ثم جاءت استراتيجية اللعب الفني في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (3.48 من 5.00)، وانحراف معياري (0.872).

ثانياً: استراتيجية اللعب التي حصلت على درجة (ضعيف)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسية للمقياس (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، وتعبّر عن ضعف توافر استراتيجية اللعب القصصي عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض بمتوسط درجة الموافقة، (2.44 من 5.00)، وانحراف معياري (0.917).

إجابة السؤال الأول

ومن النتائج السابقة نجد أن توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض كانت بدرجة توافر إجمالية (مقبول) للاستراتيجيات اللعب الثلاثة مرتبة تنازلياً (الحركي / ثم الفني / وأخيراً اللعب القصصي).
السؤال الثاني "ما مدى توافر القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض".
وللاجابة على هذا السؤال تم تطبيق الاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الاختبار الشكلي (ب). للتلميذات وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (2) توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض.

متغيرات الدراسة	متوسط	الفئة	انحراف معياري
توافر القدرة على التفكير	2.30	ضعيف	0.467
الإبداعي عند تلميذات ابتدائية	2.18	ضعيف	0.686
صفية بنت شبيبة بالرياض	2.24	ضعيف	1.098

يتبين من الجدول السابق أنه توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة (الطلاقة / المرونة) وعلى الدرجة الكلية لتوافرها عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض، بلغت (2.24 من 5)، وهو متوسط يُعبّر عن الاختيار (ضعيف) عن توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض ويقع في الفئة الثانية للمقياس (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، بانحراف معياري (1.098).

وقد رُتبت الباحثة متوسطات القدرة على التفكير الإبداعي تنازلياً من خلال اختيارات التلميذات على المُدرّج الخماسي لعبارات الاختبار، ووجدت أن هناك تفاوتاً في متوسطات درجات اختيار التلميذات يتراوح ما بين (2.18) إلى (2.30)، وهي متوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس الخماسية، التي تُشير إلى اختيار (ضعيف).
وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض التي حصلت على درجة (ضعيف)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسية للمقياس (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، وتعبّر عن ضعف توافر القدرة على التفكير الإبداعي، وجاءت القدرة على الطلاقة في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (2.30 من 5.00)، وانحراف معياري (0.467).

ثم جاءت القدرة على المرونة في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (2.18 من 5.00)، وانحراف معياري (0.686).

ومن النتائج السابقة نجد أن توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض التي حصلت على درجة (ضعيف)، كانت بدرجة توافر إجمالية (ضعيف) لكلاً من (الطلاقة / المرونة). واتفقت مع نتائج الدراسة الحالية دراسة عباني (2021) التي استهدفت معرفة القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وبناء اختبار للتفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية مكون من ثلاثة أبعاد (طلاقة، مرونة، أصالة)؛ بينت نتائج الدراسة أن مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل

المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي منخفض.

السؤال الثالث: "ما العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض".

وللاجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون؛ ويوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة بهذه السؤال: وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (3) العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي ودرجاتهم الاجمالية لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض

القدرة على التفكير الإبداعي			استراتيجية اللعب عند التدريس				متغيرات الدراسة	
التفكير الإبداعي	المرونة	الطلاقة	استراتيجية اللعب	الحركي	الفني	القصصي		
**0.66	**0.55	**0.67	**0.57	**0.68	**0.76	-	القصصي	استراتيجية اللعب عند التدريس
**0.67	**0.60	**0.52	**0.65	**0.64	-		الفني	
**0.70	**0.77	**0.73	**0.69	-			الحركي	
**0.71	**0.62	**0.75	-				الدرجة الكلية	
**0.64	**0.57	-					الطلاقة	القدرة على التفكير الإبداعي
**0.68	-						المرونة	
-							الدرجة الكلية	

تبين من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات الارتباط بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي ودرجاتهم الاجمالية لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض (0.71) ايجابية ودالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01).

كما كشفت قيم معاملات الارتباط بين استراتيجية اللعب عند التدريس والقدرة على التفكير الإبداعي ودرجاتهم الاجمالية لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض تتراوح بين (0,55) و(0,77) وكلها دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01). ويتفق ذلك مع دراسة عزاق (2019) فعالية اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى الاطفال، حيث وجدت علاقة إيجابية بينهم (Jarareh. et al., 2016). ودراسة جريجوردوبيل وبريكو (Garaigordobil & Berrueco., 2011) أثر برنامج يستند إلى اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدم الباحثان مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (١٩٩٠). وأشارت النتائج إلى أن البرنامج أسهم في زيادة مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل) وسلوكيات وصفات في الشخصية الإبداعية.

التوصيات الدراسية التربوية:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بشقيها النظري والتطبيقي يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية كما يلي:
1. الاهتمام بمهارات القدرة على التفكير الإبداعي والتي تلعب دوراً في تنمية الجوانب الشخصية والعملية لدى التلميذات مما يساعدهن في النواحي المختلفة المتضمنة في المناهج التعليمية، ومن زيادة تحصيلهم الدراسي.
 3. إعداد دورات تدريبية للمعلمات لتعريفهن بالتفكير الإبداعي وأنواعها وأبعادها وكيفية تنمية تلك المهارات لدى التلميذات.
 4. التركيز من جانب المعلمات على تدريب التلميذات على كيفية اختيار الفنيات والأنشطة المناسبة للتعلم، مما له الأثر في تسهيل عملية التعلم وبقاء المعلومات فترة أطول، ومن ثم تنميتها وتذكرها فيما بعد.

البحوث المقترحة: مقترحات بدراسات مستقبلية

- الاهتمام باستراتيجيات اللعب وأثرها على التلاميذ.
- إجراء المزيد من البحوث لدراسة التفكير الإبداعي بمختلف أبعادها.
- إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي.

المراجع

1. أبو لوم، وخالد، وأبو هاني سليمان (2002). الألعاب في تدريس الرياضيات، ط 2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
 2. أبو عرار، حماد رمضان سليمان. (2012). التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.
 3. أحمد، عبد الحسن عبد الأمير. (2002). الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد: كلية التربية ابن الهيثم.
 4. أحمد، علي الهماي. (2016). اللعب وأثره على عملية التعلم لدى الأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، 6(11).
- 24-68.
5. باظة، آمال عبد السميع. (2017). النمو النفسي للأطفال والمراهقين، (ط5)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 6. جاسم، سافرة ناجي. (2020). استراتيجية اللعب المسرحي في تمكين وبناء شخصية الطفل، مجلة الأكاديمي، ع(97). 129-142.
 7. جبران، خليل جبران. (2008). المجموعة الكاملة المعربة، بيروت: مكتبة التربية.
 8. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه، (ط3)، عمان: دار الفكر للنشر.
 9. الجيوسي، مجدي راشد نمر. (2020). أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم، مجلة العلوم النفسية والتربوية: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بالجزائر، 6(1)، 70 - 92.
 10. الحارثي، سعد بن عايض بن سعد (2017). فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 174(1)، 754 - 783.
 11. الحيلة، محمد محمود. (2019). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، (ط11). عمان: دار المسيرة.
 12. الخطيب، ياسين. (2023). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الاساسي في مديرية تربية لواء الاغوار الشمالية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 39(2)، 1-29.
 13. ربيع، هادي مشعان (2008)، اللعب والطفولة، عمان: مكتبة المجتمع العربي للدراسات والأبحاث.
 14. رسمي، أميمة. (٢٠١٠). برنامج تعليمي مقترح باستخدام اللعب وأثره في تنمية التفكير الابتكاري لأطفال الروضة. دراسات الطفولة، ١٣ (47)، ٩١ - 114.
 15. الزهراني، ماجد علي محمد. (2018). فاعلية تدريس لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية المفاهيم الوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(16)، 84-98.
 16. شاهين، محمد أحمد؛ وخطيب، أسماء. (2020). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 1(2). 176-208.
 17. الشبلي، إبراهيم مهدي. (2001). التعليم الفعال والتعلم الفعال، ط.2، أريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
 18. الشربيني، زكريا أحمد. (2003). سيكولوجية الطفولة المبكرة لطفل الحضنة والروضة، الجزء الأول، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
 19. صحراوي، علي. (2017). أثر استخدام استراتيجية التدريس باللعب في تنمية بعض القدرات البدنية والحركية لدى التلاميذ (8-9 سنوات)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح -ورملة،

الجزائر.

20. الصياد، وليد عاطف. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(124)، 395-432.
21. الظفيري، سلوى عبدالمهدي مجيد (2021). أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة الفائقين بالصف التاسع بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع(103)، 35 - 96.
22. عباي، مليكة. (2021). مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمقاطعة التربوية السابعة ورقلة الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة الجزائر، 13(4)، 477 - 492.
23. عبید، ولیم. (2012). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء المعايير وثقافة التفكير، ط5، عمان: دار المسيرة للنشر.
24. العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق. (2014). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، (ط5)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
25. العديني، غالب عبده. (2013). التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة كليات التربية قسم الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن الهيثم، بغداد.
26. عزاق، رقيه. (2019). دور اللعب في تنمية التفكير الابداعي لدى طفل الروضة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(2)، 123-142.
27. العنزي، سلامة عجاج. (2012). أثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العربية الصغيرة للعلوم الاجتماعية: الجمعية العربية للاستشارات العلمية والتنمية البشرية، 1(1)، 47-80.
28. غانم، محمود محمد. (2004). التفكير عند الأطفال، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
29. محمود، عبير سروة عبدالحاميد. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية الذكاء الوجداني وبعض المهارات الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، 6(36)، 2-40.
30. المطيري، نوف نهار. (2023). اتجاهات المعلمات نحو استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال في حفر الباطن، مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 7(2)، 92 - 109.
31. ملحم، سامي. (2002). استخدام اللعب في تعليم المفاهيم العلمية والمعلومات في مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، مجلة جامعة الملك سعود، 2(11)، 1-33.
32. الناجي، عبد السلام بن عمر. (2020). تصور مقترح لتوظيف التلعيب في تدريس مناهج التعليم العام، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 66(71)، 86-122.
33. الهويدي، زيد. (2012). الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير، ط3، العين: دار الكتاب الجامعي.
34. Al-Attas, Syed Muhammad. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. King Abdulaziz University. Jeddah.
35. Garaigordobil, M. & Berruoco, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. The Spanish, Journal of Psychology, 14 (2), 608-618.
36. Garaigordobil, M. (2006). Intervention in Creativity with Children Aged 10 and 11 Years: Impact of a Play Program on Verbal and Graphic - Figural Creativity, Creativity Research Journal, 18 (3), 329--345.
37. Hornácková, V. (2016). The Impact of Drama Education on Creativity Development at Preschool Children. World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 10 (8), 2975-2979

بحث رقم 37

أثر إستراتيجية عباءة الخير في تنمية مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي
لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

مها الماضي

باحثة دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

.....

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر إستراتيجية عباءة الخير في تنمية مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار المشاركات في البحث الحالي على مرحلتين: - المرحلة الأولى: تمثلها عينة البحث الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي، وقد بلغ عددها (26) طالبة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة من مدرسة الابتدائية 254، والمرحلة الثانية: تمثلها عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (60) طالبة؛ فُتُمن إلى (30) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(30) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة وتتراوح أعمارهن جميعاً ما بين (11 - 12) سنة. وطُبقت عليهن الأدوات الآتية: اختبار مهارات الفهم القرائي، وجلسات التدريس باستخدام إستراتيجية عباءة الخير، وطُبقت على المجموعة التجريبية فقط. وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي وفي كل مهارة على حده لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي وفي كل مهارة على حده لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية عباءة الخير، مهارات الفهم القرائي، المرحلة الابتدائية.

مقدمة البحث

يعد الفهم القرائي عملية استخلاص المعنى من النص، فتتضمن تعرف العناصر المهمة للمعنى في ترابطاتها الأساسية، متضمنة الدقة والشمول والفهم. وهذا التعرف يتضمن سيطرة كاملة على تعرف الكلمة، ولكنه يعطي أهمية أكبر لتحصيل الفكرة (رسالن، 2008، 137).

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي وتنميته لدى المتعلمين؛ إلا أن واقع التعليم الحالي والطرق السائدة المستخدمة أصبح حائلاً دون تنفيذ الأهداف المطلوبة. ونتيجة لذلك أصبح من الضروري تنمية الفهم القرائي ومهاراته المختلفة في مضمون ومحتوى المناهج التعليمية بصفة عامة وفي اللغة العربية بصفة خاصة وهذا يرجع لطبيعة مادة اللغة العربية.

وعليه فقد أصبح من الضروري استخدام طرق وأساليب تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي التي تساعد الفرد على التعايش مع المجتمع وتحدياته، حيث يشير كل من قنوح (2016)، و Swanson (2017) كيف تغيرت رؤية التعليم من التعليم التقليدي الذي كان ينظر للتلميذ وكأنه وعاء فارغ ومستقبل سلبي للمعرفة التي تملأ عليه، إلى تعليم نشط

ومن الاستراتيجيات التي انطلقت من فكر البنائية وتعتمد على الدراما، إستراتيجية عباءة الخبير إذ تُرجمت هذه الإستراتيجية أفكار البنائية في مجال تدريس المواد المختلفة معاً ومبتكرها دورثي هيثكوت (Dorothy Heathcote) من أكبر مناصري البنائية الاجتماعية.

إشكالية البحث وأسئلته

انطلاقاً مما سبق فقد أولى الباحثون الفهم القرائي، عملياته ومهاراته وتنميتها اهتماماً كبيراً حيث أُجريت دراسات هدفت إلى تحديد مهاراته وتنميتها وتوحيدها، ومن ذلك دراسة الفليت والزبان (2009) حول تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية، ودراسة اللبودي (2009) حول تعرف مستوى انقراطية النصوص المقررة في الكتب الدراسية للصف الخامس الابتدائي، ومستوى قدرة تلاميذ على فهم النصوص المقررة عليهم في الكتب الدراسية معتمدين على أنفسهم.

ونظراً لخبرة الباحثة في مجال تدريس مادة اللغة العربية بالتربية والتعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية فقد وجدت أن واقع تدريس القراءة في مدارسنا ينصب على سلامة القراءة والنطق السليم لمفردات اللغة، دون الاهتمام بمدى فهم التلميذ لما تقرأه، على الرغم من الأهمية الكبيرة لفهم المعنى في أثناء القراءة.

وعليه يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

س: ما أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية: -

1. ما مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة العادية) في القياس البعدي لكل من الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للفهم المباشر والفهم الاستنتاجي؟

فروض البحث:

يسعى البحث لاختبار صحة الفروض الآتية

الفرض الرئيس الأول: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة

العربية السعودية.

ويتفرغ من الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية: -

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم المباشر والفهم الاستنتاجي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي.

أهداف البحث:

يسعي البحث الحالي إلى ما يلي: -

- التحقق من أثر إستراتيجية عباءة الخبر في تنمية مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

ويمكن أن تتفرع منه مجموعة من الأهداف:

- معرفة مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي اللازم تنميتها لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن حجم تأثير المعالجة التجريبية (استراتيجية عباءة الخبر) في المتغير التابع (الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- أ- تعد الدراسة الحالية استجابة للنداءات المتكررة بضرورة العناية بتدريس اللغة العربية، باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساعد على زيادة اكتساب الطلاب للمهارات المختلفة.
- ب- توجيه نظر المعلمين للاستفادة من استراتيجيات تدريس تناسب طبيعة المعرفة العلمية المتوافرة، ولتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم من خلالها.
- ج- توفير إستراتيجيات تدريس تتناسب مع طبيعة عصر المعلومات الذي نعيش فيه . الذي بدأ يمثل تحدياً لطرق التدريس التقليدية . والتي توفر للمتعلم الفرصة لنقد المعرفة الجديدة ومحاولة دمجها في البنية المعرفية الخاصة به، وتقديم للمتعلم الفرصة للتعامل مع مصادر المعلومات بطريقة إجرائية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- أ- تقديم دليل للمعلم يوضح خطوات استراتيجية عباءة الخبر وتقديم اختبار للفهم القرائي كأداة موضوعية قد تفيد المعلم في تقويم أداء الطالبات.

- ب- تزويد المكتبة العربية بمقياس مصمم لقياس الفهم القرائي لطالبات المرحلة الابتدائية.

- ج- توجيه المعلمين لضرورة استخدام استراتيجية عباءة الخبر لفاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: (إستراتيجية عباءة الخبر، اختبار مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي).
- الحدود البشرية: طبق هذا البحث على مجموعة من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة 154 بمدينة الرياض.
- الحدود المكانية: مدرسة 154 الابتدائية التابعة لإدارة مدينة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية
- الحدود الزمنية: نفذ هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات البحث

الأثر (Effect):

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنها: مدى تأثير استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ويتم قياسها من خلال اختبار مهارات الفهم القرائي (اعداد الباحثة).

الإستراتيجية The strategy

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة التلميذات، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة؛ لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

عباءة الخبير Mantle of the Expert

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: نموذج تدريسي يتكون من خمس مراحل هي (التهيئة أو الدعوة - الاستكشاف - الشرح والتفسير - التوسع - التقويم) ويركز على إيجابية التلميذات وتفاعلهن الدرامي في بناء معرفتهن الجديدة في ضوء خبراتهن السابقة، وذلك من خلال المواقف الحياتية التي يقوم بها لتنمية مهارتهن القرائية، ويكون الطلبة والمعلم داخل عباءة الخبير عاملين باعتبار أنهم زملاء، حيث يجدان معا الكثير من المواد المرتبطة بالمهمة، بحيث يتنازل المعلم عن موقع المستحوز على المعلومة".

مهارات الفهم القرائي Reading comprehension skills

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قيام طالبات الصف الخامس الابتدائي بعملية تحديد معاني الكلمات، وكذلك الأضداد لبعض الكلمات، واستخراج الأفكار الثانوية للنص، والفكرة الرئيسية التي يدور حولها النص، وترتيب هذه الأفكار بشكل معين.

الإطار النظري للبحث

اخور الأول: إستراتيجية عباءة الخبير Mantle of the Expert in Education

مفهوم إستراتيجية عباءة الخبير

تعددت تعريفات الباحثين والخبراء التربويين لإستراتيجية عباءة الخبير على النحو الآتي: -

ويعرفها كل من الوحيدى، ومحرز (2020، ص12) بأنها إستراتيجية تعليمية تقوم على أساس أن الطلبة هم مجموعة من الخبراء يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة ولعب دور المتخيل لشخصيات تخيلية ضمن إجراءات وخطوات لتدريس درس المخدرات من كتاب المطالعة والنصوص.

كما تعرفها القحطاني (2020، ص 1056) عباءة الخبير بأنها مواقف وبيئات تعليمية تقوم على الدراما تتعلم فيه طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال تناولها الموضوعات وقضايا يتم التعمق فيها من خلال الدراما حيث تعمل الطالبات في فرق تعاونية.

ويتضح للباحثة الحالية مما سبق أن إستراتيجية عباءة الخبير هي نموذج تدريسي يتكون من خمس مراحل هي (التهيئة أو الدعوة - الاستكشاف - الشرح والتفسير - التوسع - التقويم) ويركز على إيجابية الطالبات وتفاعلهن الدرامي في بناء معرفتهن الجديدة في ضوء خبراتهن السابقة، وذلك من خلال المواقف الحياتية التي يقوم بها لتنمية مهارتهن القرائية".

أهمية توظيف إستراتيجية عباءة الخبير في مجال التدريس:

ويعتبر نصح دراما عباءة الخبير في التعليم من الأساليب الحديثة في توظيف الفنون في التعليم ويتصف هذا النهج التعليمي بأنه نصح ذا مخرجات تعلم لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي والمهارات الحياتية، وتتسم عباءة الخبير في أنها لا تتعامل مع الصراع وإنما حل الأشياء، وتحتاج عند استخدامها ثلاثة أصوات تعبيرية (نحن، والجماعة، ولنا) فهي نقض (أنت، وأنا، ولك) وكلما زاد انتظارك للاكتشاف زاد التوتر وهذا في صميم العمل الدرامي (الوحيدى، ومحرز، 2020، ص18).

ويوضح كل من الوحيدى، ومحرز (2020، ص19) أن أهمية دراما عباءة الخبير تكمن في أنها تعمل من حيث استقلالية مجموعاتها الصغيرة، وغياب النوع العادي التقليدي لحديث المعلم، على زيادة ظهورا لاستعداد الفردي لدى الطلبة على عمل المستويات الخمسة

للفعل كونها تكشف عن نفسها في سلوكيات مختلف الأفراد وتعمل على تفريغ نتائج الحوار المعمق مع الطلبة فيما بعد.

مزايا إستراتيجية عباءة الخبير

1- تعد إستراتيجية عباءة الخبير من الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تسهم إيجابيا في المتعلم حيث إن هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في مختلف المجالات. وقد خلصت العديد من الدراسات إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية العديد من مخرجات التعلم ونواتجه منها: دراسة (Sayers, 2011)، دراسة (صالحه، 2014)، دراسة (McGregor, et al, 2014)، دراسة (قنوح، 2016)، دراسة (سعيد 2016)، دراسة (Swanson, 2016)، (شحاتة، 2018، 34).

2- تعمل دراما عباءة الخبير على تحسين المخرجات التعليمية، ففيها يستخدم المتعلم أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم، وأنه كلما زادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم زاد التعلم رسوخا وثباتا من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول لها في مجموعات (صالحه، 2014، 10).

3- التلاميذ في ظل هذه الإستراتيجية يكونون في نشاط تعاوني قائم على الدراما التربوية لتعلم المناهج الدراسية ومدعون للمشاركة في التعلم المنهجي في إطار تحقيق درامي مستدام، مما يعطي لهم هدف للتعلم وحافز للإنتاج (Swanson, 2016, 2, 3).

4- وسيلة فعالة لجلب الأفكار الإبداعية وتنمية القدرات التأملية لدى المتعلمين من خلال توفير فرص مفيدة للتدريس بالإبداع ومساعدة المعلمين في إبداع قصص يمكن تطويرها بأشكال مختلفة، وهدفها الأساسي يتمثل في إعادة إنتاج الخبرة السابقة في ضوء الخبرة الجديدة (سعيد، 2016، 14).

5- تعد إستراتيجية عباءة الخبير إطارا فكريا للتعامل مع المشكلات حيث تقدم آليات متنوعة للتعامل مع المشكلات (المواقف الحياتية) التي تواجه الطلاب.

6- يستطيع المعلم عند انخراطه داخل الدراما في مشاهدته كل ما يقوم به المتعلمين والسيطرة على التوتر والتأكد من سير العمل بنجاح.

دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية عباءة الخبير

والمعلم داخل عباءة الخبير ينظم السلوك ويعرض المعلومات ويكون خارج عباءة الخبير مساعدا، فلم يعد يستخدم صوت الخبير الأمر بل هو اليوم الزميل المساعد، وأن التلاميذ داخل العبء يمثلون ويعبرون عن مشاعرهم بحيث يعملون على تطوير المراقبة الذاتية؛ لأنهم يصنعون عالما يتحكمون به ويعيشون فيه، بالإضافة أن كلا منهم ناضج ويتحمل مسؤوليات الكبار، بحيث يكون اندماجهم في المهمات الموكلة لهم بمستوى اندماجهم الاجتماعي وخيالهم ومعلوماتهم (هيكوت و بولتون، 2013، 59-63).

كما أن دور المعلم أيضا يكمن في إطار هذه الإستراتيجية في توجيه الطلاب ونصحهم وإرشادهم بخصوص المهام الموكلة إليهم ويجب أن يكون على علم بتلك الأمور وعليه أيضا أن ينشر الوعي بين الطلاب ويرشدهم كيف يصلون لتحقيق أهدافهم، كما يجب أن يتخلى عن السيطرة والقوة داخل الصف الدراسي، كما يجب أن يكون ميسرا ومتعاوننا أثناء العمل بمهذه الإستراتيجية. (قنوح، 2016، 23، 24)

الخوّر الثاني: مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم المباشر، مهارات الفهم الاستنتاجي).

مفهوم الفهم القرائي Reading Comprehension

ويعرفه كل من عبد الغنى، ويونس، ورسلان (2012، 60) بأنه عملية عقلية يقوم بها المتعلم للتفاعل مع النص الأدبي مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة، ويستدل على حدوث الفهم القرائي لدى المتعلم من خلال إجاباتهم عن اختبار الفهم القرائي.

ويرى العازمي (2015) أن الفهم القرائي عبارة عن مجموعة من العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتي تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة ثم تفسيرها في ضوء ما هو مختزن في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن

الفرد من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة، كما أنه يعني قدرة التلميذ على تفسير واستنتاج أو تحليل الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة في المحتوى الدراسي ويمكن أن يتعلمها التلميذ، كما أن الفهم القرائي هو معرفة معاني الكلمات، والمتشابهات اللفظية، وترتيب الجمل، ويعتمد على عدد الكلمات التي يعرفها الفرد، ويستطيع استخدامها في عبارات مفيدة.

ويوضح دغيري (2020، 52) بأن الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية، وهو أكثر أشكال المعرفة تعقيداً، والتي يندمج فيها الأفراد بشكل روتيني وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية، وسمعية، ومعرفية، ولغوية والتي تندمج معا.

ومن خلال التعريفات السابقة للفهم القرائي يتضح للباحثة أن الفهم القرائي:

- عملية معقدة تحتاج إلى عمليات عقلية عليا.
- يبدأ بالإدراك للرموز، والعلاقات المكتوبة.
- يعتمد على الخبرات السابقة والخلفية المعرفية في فهم المفردات والتراكيب والمعاني الصريحة والضمنية في النص.
- يعتمد على عملية تقدير المعنى وتمييزه في أثناء القراءة من خلال ضبط المفردات والتراكيب وإحاط المعاني بها.

أهمية الفهم القرائي:

ترجع أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته إلى عدة أسباب أهمها:

1. إن الفهم القرائي أساس لتعلم كل مقروء، فالأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم، لأن الذاكرة طويلة المدى - في حال الفهم - تنظم ذاتها تبعاً للفهم في فاعلية أكثر، وبجهد أقل، لا يدركهما التلميذ القارئ، ولا يعي أنه - والحال هكذا - يتعلم.
 2. إن الفهم القرائي يقلل من أخطاء التلاميذ في القراءة، ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء، حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم تظهر في أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار 5.8 أخطاء شفهية في كل 100 كلمة. كما أثبتت الدراسات أن 51% من أخطاء الضعفاء ترجع إلى تغيير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء القراء الجيدين إلى ذلك، كما أن الجيدين في القراءة أكثر سرعة في تصحيح أخطائهم من الضعفاء، وهذا يشير إلى أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقر المعنى الناتج عن قصور في الفهم القرائي.
 3. إن الفهم القرائي يرتقي بلغة التلميذ ويزوده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة.
 4. إنه يساعد التلميذ على التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، ومن ثم يكتسب التلميذ الثقة بالنفس.
 5. إنه يكسب التلاميذ مهارات النقد الموضوعي، ويعود على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام القرونة بما يؤيدها.
 6. إنه ينمي لدى التلميذ القدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص المقروء (حافظ: 2008، 166-167).
- وقد أكدت دراسة، (Jitendra, et al., (2011 إلى أن التلاميذ الذين لديهم قدرة على الفهم يستطيعون التوصل إلى الأفكار الرئيسية في النص المقروء، وأن التلاميذ الذين تدربوا على التلخيص كانوا أكثر فهماً من الذين أجابوا عن الأسئلة إجابات مختصرة.

مهارات الفهم القرائي:

يمكن أن نخرج بمجموعة من مهارات الفهم القرائي وفقاً للمستويات التالية: (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التدوقي، والفهم الإبداعي)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية التي تعبر عن هذا المستوى، وسوف تقتصر الباحثة على عرض (مهارات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي) محل اهتمام البحث الحالي:

1- مهارات الفهم المباشر:

ويقصد بها فهم الكلمات، والجمل، والأفكار، والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد صراحة في النص. وتشمل:

- تحديد دلالة الكلمات.
- تحديد مرادف الكلمات.

- تحديد مضاد الكلمات.
- إدراك العلاقة بين كلمتين.
- تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها.
- تحديد الفكرة العامة للموضوع.
- قراءة الأشكال والجداول.

2- مهارات الفهم الاستنتاجي:

ويقصد بها قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في الموضوع، وقدرته على الربط بين المعنى واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم الموضوع، وتشمل:

- استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.
- استنتاج الأفكار الجزئية من الموضوع.
- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح الكاتب بها.
- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج الأفكار التي يشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- استنتاج أغراض الكاتب.

وقد استفادت الباحثة الحالية من خلال عرض هذا المحور في عمل قائمة بمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي وتوزيعها على الخبراء لتحديد أي هذه المهارات تتناسب مع طالبات المرحلة الابتدائية وخصائص النمو لديهن.

المحور الثالث: الدراسات السابقة

تعرض الباحثة بعض الدراسات المتعلقة بكل من إستراتيجية عباءة الخبر ومهارات الفهم القرائي، وقد قسمت الدراسات السابقة إلى محورين: -

المحور الأول: دراسات اهتمت بإستراتيجية عباءة الخبر

وأجرى المطيري (2021) دراسة هدفت إلى توظيف إستراتيجية عباءة الخبر في تدريس مناهج الدراسات الإسلامية، وقياس فاعليتها في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق وقد تكونت عينة البحث من (50) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (25) وضابطة (25) طالبة؛ وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية عباءة الخبر في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام منهج البحث الوصفي المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث وإعداد أدواته، التي تمثلت في اختبار التحصيل المعرفي واختبار مهارات الفهم العميق. وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ومهارات الفهم العميق لصالح طالبات المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية عباءة الخبر كبير في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بتوظيف إستراتيجية عباءة الخبر في تحقيق نواتج تعليم وتعلم مطلوبة بمقررات الدراسات الإسلامية بالمرحلة الدراسية المختلفة.

وأجرى حسن (2022) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية عباءة الخبر في التحصيل المعرفي وتنمية الميول العلمية وخفض التحول العقلي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالصف الأول الإعدادي، وقد تكونت مجموعة البحث من (28) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم انتقاؤهم وفقا للتعريف الإجرائي للتلميذ ذي الاضطرابات السلوكية

والانفعالية، واستخدم الباحث : (1) المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري للبحث والوحدة التجريبية بما تشتمل عليه من كتاب التلميذ، كراسة النشاط، ودليل المعلم، وأدوات البحث، وفي تحليل النتائج وتفسيرها (2) والمنهج التجريبي في الجزء الميداني المتمثل في التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة الذي يقوم على القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة. وقد أظهرت النتائج فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير في كل من: التحصيل المعرفي والميول العلمية، وخفض التجول العقلي، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة تطوير مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء إستراتيجية عباءة الخبير لتنمية الميول العلمية وخفض التجول العقلي من خلال التعلم الصفي للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعقد برامج تدريبية لمعلمي العلوم في أثناء الخدمة لتدريبهم على خطوات اكتشاف التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وتحديدهم وتشجيعهم على تصميم أنشطة علمية تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم.

وأجرى محمد (2023) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية عباءة الخبير لتحسين التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلة لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل، وأجريت عينة الدراسة علي مجموعة تجريبية واحدة شملت مجموعة بلغ عددها (40) طالبا موهوب منخفضي التحصيل من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة شمال سيناء، تم مراعاة التجانس بينهم في العمر الزمني، معامل الذكاء، الاختبار التحصيلي في مادة الفلسفة، مقياس مهارات حل المشكلة. وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج قائم على استراتيجية عباءة الخبير لتحسين التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلة لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل.

وأجرى أبو مغنم (2023) دراسة هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجتي عباءة الخبير ومخطط ايشكاوا لتدريس الجغرافيا، في تنمية مهارات التفكير المنتج وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية، وقد تكونت عينة البحث من (١٠٨) طالبة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية أولى (٣٧) طالبا وتجريبية ثانية (٣٥) طالبا وضابطة (٣٦) طالبا؛ وقد درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية بإستراتيجية مخطط ايشكاوا، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام منهج البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث وإعداد أدواته التي تمثلت في : اختبار التفكير المنتج، ومقياس التمثيل المعرفي للمعلومات الجغرافي. وقد أوضحت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائي في التطبيق ادي لاختبار التفكير المنتج، ومقياس التمثيل المعرفي للمعلومات الجغرافية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وعدم وجود فرق دال إحصائي في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج والتمثيل المعرفي بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية يعزى لاستراتيجية التدريس وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بتوظيف

ويتضح للباحثة من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة حول إستراتيجية عباءة الخبير بأنه لا توجد دراسة عربية واحدة أو أجنبية جمعت بين عباءة الخبير ومهارات الفهم القرائي، وأن العينات التي استخدمتها تلك البحوث متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أصغر عينة على (28) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي كما في دراسة (حسين، 2022)، بينما اشتملت أكبر عينة على (108) طالبة كما في دراسة (أبو مغنم، 2023)، وقد اشتملت العينات من حيث جنس العينة على الاناث فقط كما في دراسة (المطيري، 2021) ودراسة (حسين، 2022)، وعلى الذكور فقط كما في دراسة محمد (2023)، كما أجريت بعض الدراسات على طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة أبو مغنم (2023)، وبعضها اجري على تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة حسين، (2022)، وقد استفادت الباحثة من دراسات ذلك المحور في ضبط إجراءات الدراسة ومعرفة خطوات تنفيذ إستراتيجية عباءة الخبير وكتابة الإطار النظري وتفسير النتائج.

المحور الثاني دراسات اهتمت بالفهم القرائي:

وأجرى دغبري (2020) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية، واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (208) طالب تقسموا إلى مجموعتين استطلاعية وعددها (103) طالب: (35) طالبا للصف الأول، ومثلهم للصف الثالث، و(33) للصف الثاني، وأساسية

وعدها (105) طالبا، وتوزعت بالتساوي بواقع (35) طالبا لكل صف. وأعد الباحث ست اختبارات: ثلاثة لقياس الفهم القرائي، ومثلهن لقياس التحصيل الدراسي، بواقع اختبارين لكل صف من الصفوف الأولية، أحدهما للفهم القرائي، والآخر تحصيلي، وقد تكون كل اختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأجري للاختبارات الصدق والثبات، والتحليل الإحصائي لفقراته. وأسفرت الدراسة عن نتائج تمثلت في وجود علاقة بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي للصفوف الأولية الثلاثة.

وأجرى إسماعيل وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على البنائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار مهارات فهم قرائي للنصوص العلمية، كما تم إعداد دليل للمعلم وكتيب للتلميذ، واستخدم المنهج التجريبي القائم علي المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث طبق البحث علي عينة عشوائية (40) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج البحث، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص العلمية لصالح التطبيق البعدي، وأن الإستراتيجية لها قوة تأثير في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية.

تعليق الباحثة على دراسات المحور الثاني

1. ركزت هذه الدراسات على تنمية الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية.
2. كشفت هذه الدراسات عن جوانب القوة وجوانب الضعف في تدريس القراءة بغية تنمية الفهم القرائي.
3. الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات تنوعت لتشمل اختبارات الفهم القرائي، وكتب التلاميذ، ودلائل المعلمين، وبطاقات ملاحظة، وبرامج كمبيوتر، واختبارات القدرات الدراسية والقدرات العقلية، واختبارات التفكير الناقد.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

- من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الفهم القرائي وكيفية تنمية مهاراته لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة، يتضح أن الفهم القرائي حظي باهتمام عدد غير قليل من الباحثين حيث تناولته العديد من الدراسات العربية والأجنبية بالدراسة. كما يتضح أيضا تنوع تلك الدراسات من حيث الهدف، والعينة، والأدوات، والتصميم التجريبي حيث يلاحظ ما يلي:
- (1) - تباينت أهداف تلك الدراسات؛ حيث هدفت بعض الدراسات للتعرف على أثر بعض الطرق أو استراتيجيات تدريسية معينة على الفهم القرائي، وقدمت بعض الدراسات محتوى معين لتنمية تلك المهارات.
 - (2) - اتسعت دائرة اهتمام تلك الدراسات لتشمل مراحل دراسية مختلفة.
 - (3) - قدمت الدراسات قوائم بمهارات الفهم القرائي في شكل تصنيفي مما يفيد الباحثة في تحديد مهارات الفهم القرائي، وسوف تستفيد الباحثة من تلك القوائم، والتصنيفات في اختيار قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الخامس الابتدائي.
 - (4) - صياغة مشكلة البحث وفرضه واختيار العينة وأدوات البحث، وتفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها.
 - (5) - كما استفادت الباحثة الحالية أيضا من الدراسات والبحوث السابقة في وضع التصميم التجريبي للبحث حيث تخضع العينة لقياس قبلي في مهارات الفهم القرائي، ثم تتعرض المجموعة التجريبية للتدريبات المقدمة لهن، وفي النهاية يتم القياس البعدي للفهم القرائي.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث ومتغيراته:

أ- منهج البحث

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لأنه المنهج الأنسب لمعرفة أثر المتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبر) على المتغير التابع (الفهم القرائي). وتم استخدام التصميم التجريبي المعتمد على مجموعتين (واحدة تجريبية، والأخرى ضابطة) بحيث تتعرض المجموعتين لاختبارات قبلية وبعديّة.

ب - متغيرات البحث

في هذا البحث تم الاعتماد على المتغيرات التالية

1- المتغير المستقل (Independent variable) هو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة، وفي هذا البحث تمثل في التدريس باستخدام إستراتيجية عباءة الخبر.

2- المتغير التابع (Dependent variable) النتيجة التي يظهر أثر تطبيق المتغير المستقل عليها وتمثل المتغير التابع في هذا البحث النتيجة التي تحصل عليها الطالبات على اختبار مهارات الفهم القرائي إثر تطبيق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية.

ثانياً- مجتمع البحث وعينته وحدوده:

1- مجتمع البحث:

ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ، والبالغ عددهن (1500) طالبة، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة شؤون الطالبات بالإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة الرياض.

2- عينة البحث

يقصد بالعينة اختيار جزء من المادة موضوع البحث بحيث يُمثّل هذا الجزء المجموعة كلها، أو بمعنى آخر هي تبحث في حالة جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تقوم بعد ذلك بتعميم نتائج البحث على المجتمع كله (النبهان، 2004: 80).

وقامت الباحثة باختيار طالبات الصف الخامس الابتدائي لإجراءات الدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة، وقد تم اختيار عينة البحث على مرحلتين - المرحلة الأولى: تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار الذكاء، وقد بلغ عددها (26) طالبة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة من مدرسة الابتدائية 254، والمرحلة الثانية: تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (63) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الابتدائية 154، وبعد استبعاد الطالبات الذين كانوا ضمن العينة ولم يحضروا التجربة ولم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركات (60) طالبة مقسمين إلى (30) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة، و(30) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة.

ثالثاً: أدوات البحث:

1- قائمة مهارات الفهم القرائي

الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى معرفة مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي اللازمة لطالبات الصف الخامس الابتدائي.

القائمة في صورتها النهائية: اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (2) مهارات رئيسة يتفرع منها (16) مهارة فرعية لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي (الصورة الأولية).

وقد تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية بلغ عددهم (9) محكمين، وقد طُلب إبداء الرأي حول درجة الأهمية بالنسبة للمهارات اللازمة لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية وذلك من أجل تحديد

المهارات الأكثر أهمية لبناء اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوءها. وقد تم توضيح نتائج القائمة في عرض نتائج السؤال الأول الفرعي، والذي ينص على "ما مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي المناسبة التي ينبغي تميمتها لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي؟"

2- اختبار مهارات الفهم القرائي

في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار.

هدف هذا الاختبار إلى التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

2. إجراءات بناء الاختبار:

أ- تحديد مهارات الفهم القرائي: تم تحديد مهارات الفهم القرائي في ضوء القائمة السابقة.

ب- اختيار المحتوى التعليمي: اختارت الباحثة الوحدة الثانية (البيئة والصحة) من كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الأول للصف الخامس الابتدائي وتحتوي على نصين قرائيين ونص شعري.

ج- تحليل محتوى الدروس المختارة: تم تحليل محتوى الدروس المختارة وذلك باتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التحليل هدف هذا التحليل إلى تجزئة محتوى الدروس المختارة إلى مجموعة من الفئات للتوصل إلى ما بها مفردات جديدة وأفكار وحقيقة أو رأي وقيم ومعتقدات.

- تحديد فئات التحليل:

- القيم والمعتقدات.

- إعداد جدول مواصفات الاختبار: وهو عبارة عن جدول تنسيقي، يتم فيه تحديد عدد ورقم الأسئلة، التي تقيس كل مهارة من مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي.

- صياغة مفردات الاختبار.

وقد تم اعتبار قواعد عامة عند صياغة مفردات الاختبار، مثل: أن تكون أسئلة الاختبار محددة، واضحة لا غموض فيها، سليمة من الناحية اللغوية والعلمية، منتمية للنصوص المختارة، ممثلة للمهارات، مناسبة لمستوى التلميذات، شاملة للمحتوى العلمي، كما تم مراعاة قواعد خاصة بكل مجموعة من الأسئلة، وقد انقسمت الأسئلة إلى نوعين:

- أسئلة الاختيار من متعدد.

ويتطلب هذا النوع من التلميذة أن تعرف أي الإجابات العديدة المقترحة هي الصواب، ويتكون كل سؤال من جزأين، المقدمة، وتطرح المشكلة، وقائمة من البدائل عددها أربعة، بينها بديل واحد صحيح.

وقد تم مراعاة القواعد الآتية أثناء كتابة هذه الأسئلة: البدء بالأسئلة الأسهل، تقع الفقرة وبدائلها في صفحة واحدة، تم تغيير موقع الإجابة الصحيحة بين البدائل بطريقة عشوائية، تم مراعاة وضع العناصر المشتركة بين البدائل في مقدمة السؤال، والبدائل متوازنة في الطول.

- أسئلة الإجابات القصيرة.

والفرق بين أسئلة الإجابات القصيرة، وأسئلة التكملة، أن الأولى تكون في شكل سؤال، أما الثانية تكون في صورة جمل ناقصة. وقد تم مراعاة القواعد الآتية أثناء كتابة الأسئلة القصيرة: أن تكون الأسئلة مباشرة وبسيطة، وأن تكون الفراغات متساوية لكل سؤال، كما اشتمل مفتاح التصحيح على أكثر من إجابة ممكنة.

د- صياغة تعليمات الاختبار.

وتهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتعريف التلميذات على مكوناته، وقد انقسمت التعليمات إلى:

- تعليمات عامة.

اهتمت بوصف الاختبار، وتحديد الهدف منه، وعدد الأسئلة، وزمن الإجابة عنها، وتحديد مكان مخصص لكتابة بيانات الدارس.

- تعليمات خاصة: وهي تعليمات خاصة بكل نمط من نمطي الأسئلة، مع نموذج يوضح كيفية الإجابة عنها.

وقد راعى الباحث أن تكون التعليمات واضحة، ومختصرة، وفي أبسط صورة.

هـ- إعداد مفتاح التصحيح.

تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، على أن تُعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية (45) درجة.

حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين:

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد تبين أن معامل السهولة والصعوبة للاختبار يتراوح ما بين (0,2، 0,8) وترتب على ذلك عدم حذف أية مفردة.

3 - الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

أولاً: صدق الاختبار: استخدمت الباحثة صدق المحكمين (الصدق الظاهري): حيث عرضت الباحثة الاختبار في صورته المبدئية على بعض الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة ومناهج وطرق تدريس وعددهم (9)، واتفق المحكمون على جميع مفردات الاختبار، وتم إجراء جميع التعديلات، وقد أظهرت صدق المحكمين أن نسب الاتفاق بين المحكمين تراوحت بين (77.8%، 100%)، وكان متوسط نسب اتفاق المحكمين (91.7%) وهذه نسب مرتفعة وتشير إلى صدق الاختبار صدقاً ظاهرياً.

ثانياً: الاتساق الداخلي للاختبار: حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط للاختبار تراوحت ما بين (0.404 - 0.892) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة (0.01)، وبذلك أصبح الاختبار مكون من (21) فقرة موزعة على مهارات اختبار الفهم القرائي، أي أنه لم يحذف منه شيئاً.

ثالثاً: ثبات اختبار الفهم القرائي: استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات العام لمهارات الاختبار مرتفع حيث بلغ (0.905) لإجمالي فقرات الاختبار، فيما يتراوح ثبات المحاور ما بين (0.783) كحد أدنى وبين (0.789) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

طريقة تصحيح الاختبار: تصحح الباحثة اختبار الفهم القرائي وفقاً لمفتاح التصحيح، حيث يتم إعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفر، وبالتالي تكون أعلى درجة للاختبار (45) درجة وأصغر درجة (صفر).

رابعا: مواد وأدوات البحث

دليل المعلم لتقديم الدروس بإستراتيجية عباءة الخبير والمصاغ وفقاً لخطواتها ويشتمل هذا الدليل على جانبين: (الجانب النظري

ويشمل، الجانب التطبيقي)، وفيه تم توضيح كيفية تدريس المادة باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير، شاملاً: الأهداف والتمهيد والوسائل التعليمية وإستراتيجية التدريس والسير في الدرس، والأنشطة التعليمية والإثرائية والتقويم. وفيما يأتي تفصيل ما تم إجماله.

خامساً: ضبط المتغيرات المتدخلة:

حرصت الباحثة على ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في تأثيره على المتغير التابع (بعض مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي)، وفيما يلي أهم المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في المتغير التابع: (العمر الزمني، الجنس، الذكاء)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي:

حسبت الباحثة قيمة " ت " بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام اختبار t- test لعينتين مستقلتين، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي قبلًا أم لا؟

جدول (1) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفهم المباشر	التجريبية	30	3.866	1.357	-190.	.850
	الضابطة	30	3.933	1.362		
مستوى الفهم الاستنتاجي	التجريبية	30	4.700	1.055	-371.	.712
	الضابطة	30	4.800	1.030		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	30	.5668	3.786	-241.	.810
	الضابطة	30	8.733	3.709		

يتضح من الجدول السابق (1) أن قيمة " ت " غير دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم المباشر، مهارات الفهم الاستنتاجي)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارتين، والاختبار ككل.

تاسعا: الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض البحث الحالي، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية: -

1. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient وذلك للتعرف على الاتساق الداخلي لاختبار البحث (مهارات الفهم القرائي).
2. معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.
3. اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مترابطتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
4. اختبار النسبة التائية (t-test) لعينتين مستقلتين: وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
5. مربع ايتا لمعرفة حجم أثر المعالجة التجريبية في المتغير التابع لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي.

نتائج البحث تحليلها ومناقشتها

عرض نتائج الفرض الرئيس

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة من مهاراته.

ولاختبار صحة هذا الفرض للبحث تم حساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة من مهاراته على حدة، وكانت النتائج متمثلة في الجدول

التالي:

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفهم المباشر	القبلي	30	3.8667	1.35782	1.766-	1.869	5.176-	.000
	البعدي	30	5.6333	1.47352				
مستوى الفهم الاستنتاجي	القبلي	30	4.7000	1.05536	2.0666-	2.066	5.477-	.000
	البعدي	30	6.7667	1.95965				
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	30	8.7333	3.78685	9.000-	5.085	9.693-	.000
	البعدي	30	12.7333	4.37022				

يتضح من الجدول (2) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات الفهم القرائي (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي) والدرجة الكلية على الترتيب (- 5.176)، (- 5.477)، (- 9.693) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

عرض نتائج الأسئلة الفرعية

عرض نتائج السؤال الفرعي الأول:

وينص على "ما مهارات الفهم القرائي المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي؟

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة البحث الحالي قامت الباحثة بعمل قائمة بمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي اللازمة لطالبات الصف الخامس الابتدائي وتوزيعها على الخبراء في اللغة العربية، والجدول التالي يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية الخاصة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية الخاصة بمهارات الفهم القرائي

اللازمة لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (ن=9) محكمين.

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	مستوى الأهمية						مهارات الفهم القرائي الفرعية	المهارات الرئيسة بالقائمة
				غير مهمة		مهمة		مهمة جدًا			
				%	ك	%	ك	%	ك		
مهمة جدا	1	.707	2.66	11.1%	1	11.1%	1	77.8%	7	1 – تحديد مرادف الكلمات.	أولاً: الفهم المباشر
مهمة	3	.866	12.3	22.2%	2	22.2%	2	55.6%	5	2 – تحديد مضاد الكلمات.	

مستوى الأهمية	ترتيب المهارات	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	مستوى الأهمية						مهارات الفهم القرائي الفرعية	المهارات الرئيسية بالقائمة
				غير مهمة		مهمة		مهمة جداً			
				%	ك	%	ك	%	ك		
مهمة جدا	2	.881	2.55	%22.2	2	----	-	%77.8	7	3 – تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	
غير مهمة	4	.707	1.33	%77.8	7	%11.1	1	%11.1	1	4– قراءة الأشكال والجداول.	
غير مهمة	5	.500	1.33	%66.7	6	%33.3	3	----	--	5– إدراك العلاقة بين كلمتين.	
مهمة جدا	3	.666	2.77	%11.1	1	----	-	%88.9	8	6 – استنتاج الفكرة الرئيسية للفقرة.	ثانياً: الفهم الاستنتاجي
مهمة جدا	2	.333	2.88	%11.1	1	----	-	%88.9	8	7 – استنتاج هدف الكاتب.	
مهمة جدا	4	.881	2.44	%22.2	2	%11.1	1	%66.7	6	8 – استخلاص الفكرة العامة للنص القرائي.	
مهمة جدا	1	.000	3.00	----	-	----	-	%100	9	9 – تحديد العنوان المناسب للفقرة.	
غير مهمة	5	.500	1.33	%66.7	6	%33.3	3	----	-	10 – استنتاج علاقات السبب والنتيجة.	
غير مهمة	6	.334	1.11	%88.9	8	%11.1	1	----	-	11 – استنتاج أغراض الكاتب.	

يتضح من الجدول (3) ما يأتي:

- سجلت جميع المهارات الفرعية للفهم القرائي المنبثقة من المهارة الرئيسة الأولى (مستوى الفهم المباشر) متوسطات مرجحة تراوحت ما بين (1.33 - 2.66)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.500 - 0.881)، ومستوى أهمية يتراوح ما بين (مهمة إلى مهمة جداً)، مما يشير إلى مدى أهمية تنميتها لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية، باستثناء المهارتين الفرعيتين رقم (4، 5) فقد حصلت على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفهما.
- سجلت جميع المهارات الفرعية للفهم القرائي المنبثقة من المهارة الرئيسة الثانية (مستوى الفهم الاستنتاجي) متوسطات مرجحة تراوحت ما بين (1.11 - 3.00)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.000 - 0.334)، ومستوى أهمية (مهمة جداً)، مما يشير إلى أهمية تنميتها لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية باستثناء المهارتين الفرعيتين رقم (10، 11) فقد حصلتا على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفهما.
- ونظراً لحصول كافة المهارات الفرعية للفهم القرائي على مستوى أهمية (مهمة جداً) باستثناء المهارات الفرعية أرقام (4، 5، 10، 11) فقد حصلت على مستوى أهمية (غير مهمة) وبالتالي تم حذفها، وبالتالي تم إعداد اختبار مهارات الفهم المباشر والفهم

الاستنتاجي ليشمل كل المهارات الفرعية للفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والتي حصلت على مستوى أهمية (مهمة جدا). وبالتالي أصبح لدى الباحثة عدد (2) مهارات رئيسية و(12) مهارة فرعية لكي يبنى في ضوءها اختبار مهارات الفهم القرائي.
عرض نتائج الفرض الفرعي الثاني:

وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للفهم القرائي وفي كل مهارة على حدة.
لاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثة قيمة "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي، والجدول التالي (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي.
جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

لمهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مستوى الفهم المباشر	التجريبية	30	5.633	1.564	2.739	.008
		الضابطة	30	4.633	1.245		
2	مستوى الفهم الاستنتاجي	التجريبية	30	6.766	1.959	3.770	.000
		الضابطة	30	5.300	.836		
	الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	30	12.733	4.274	5.765	.000
		الضابطة	30	9.933	2.661		

يتضح من الجدول (4) السابق أن قيم "ت" في مهارات (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي)، والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي بلغت (-2.739)، (-3.770)، (-5.765) على الترتيب، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي)، والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في المهارات والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية.

عرض نتائج السؤال الفرعي الثالث

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة من مهاراته.

ولاختبار صحة هذا الفرض للبحث تم حساب قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتبقي لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة من مهاراته على حدة، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي

والتبقي للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة

.856	.183	.999	.03333	1.473	5.633	30	البعدي	مستوى الفهم
				1.522	5.600	30	التبعية	المباشر
.879	.154	1.188	.03333	1.959	6.766	30	البعدي	مستوى الفهم
				1.981	6.733	30	التبعية	الاستنتاجي
.199	1.313	2.224	.533	4.370	12.7333	30	البعدي	الدرجة الكلية
				3.960	12.2000	30	التبعية	للاختبار

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "ت" بلغت في مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية على الترتيب (-0.183)، (-0.154)، (-1.409)، (-1.439)، (-0.462)، (-1.313) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعية للمجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية،

حجم تأثير المعالجة التجريبية (إستراتيجية عباءة الخبير) في المتغير التابع (مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي)؟

استخدمت الباحثة مربع ايتا لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (إستراتيجية عباءة الخبير) في المتغير التابع (مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي) قامت الباحثة بحساب مربع ايتا (η^2) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.02) من التباين الكلي على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (0.06) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (0.15) فأكثر على تأثير كبير (مراد، 2000: 246).

جدول (6) قيمة η^2 ، ومقدار حجم تأثير طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي

م	مهارات الفهم القرائي	قيمة ت	درجات الحرية	η^2	مقدار حجم التأثير
1	مستوى الفهم المباشر	2.739	58	0.114	متوسط
2	مستوى الفهم الاستنتاجي	3.770	58	0.196	كبير
	الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي	5.765	58	0.364	كبير

يتضح من الجدول (6) ما يأتي: -

- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في مستوى الفهم المباشر قد بلغت (0.114) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في مهارة مستوى الفهم المباشر تصل إلى (11.4%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في مستوى الفهم الاستنتاجي قد بلغت (0.196) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في مهارة مستوى الفهم الاستنتاجي تصل إلى (19.6%).
- قيمة (η^2) لحجم تأثير إستراتيجية عباءة الخبير في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي قد بلغت (0.364) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (إستراتيجية عباءة الخبير) في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي تصل إلى (36.4%).

تفسير نتائج البحث

تفسير نتائج الفرض الرئيس الأول

من خلال الرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدى.

ويتضح ذلك من خلال جدول (2) حيث بلغت قيم (ت) لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والدرجة الكلية للاختبار على الترتيب (-5.176، -5.477، 9.693)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من (0.01) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (عوض الله، 2013)، (صالحة، 2014)، دراسة شحاتة (2018). كما تتفق تلك النتيجة أيضاً مع ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة كل من الوحيدى، ومحرز (2020) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي في دروس القراءة لدى عينة الدراسة.

وترى الباحثة الحالية أن ذلك يرجع إلى أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبير وليس إلى عوامل الصدفة وذلك لتقديم بعض المعلومات عن إستراتيجية عباءة الخبير، ومهارات الفهم القرائي، وأهمية الفهم القرائي؛ مما أدى إلى توفير درجة من الوعي لدى الطالبات بالمرحلة الابتدائية لما يقومون به أثناء الجلسات التدريسية. كما تقوم إستراتيجية عباءة الخبير على الدراما والتشويق وجذب انتباه المتعلمين، بالإضافة إلى جو الحرية الذي يسود الموقف التدريسي، مما أدى إلى زيادة قدرتهم على طرح أكبر عدد من مرادفات الكلمات التي تُعرض عليهم، مما انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم. وكذلك استخدام فنيات متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات؛ حيث استخدمت الباحثة كلا من المناقشة والحوار، والعرض البصري، والنمذجة، والتفكير بصوت عال، والتعلم التعاوني، والتعزيز، والتغذية المرتدة.

تفسير نتائج الفرض الفرعي الثاني

بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين وجد أن هذا الفرض لم يتحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة على حدة في القياس البعدى لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

ويتضح ذلك من خلال جدول (4) حيث بلغت قيم (ت) لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والدرجة الكلية للاختبار على الترتيب (-2.739، -3.770، 5.765) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل (Hughes (2002)، ودراسة القرنة (2005) ودراسة أبو موسى (2008) ودراسة عامر (2012)، ودراسة عوض الله (2013)، ودراسة صالحة (2014)، ودراسة شحاتة (2018)، ودراسة الوحيدى، ومحرز (2020) والتي توصلت نتائجهم إلى فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في استيعاب النص الشعري والعناصر الروائية وتنمية التفكير الاستنتاجي والتحصيل في مهارات اللغة العربية وتحسين مستوى المهارات القرائية وتنمية التحصيل في فنون اللغة العربية واكتساب الكثير من المهارات الحياتية والذهنية مثل مهارة التعبير الكتابي، القدرة على التأمل والتعبير عن الذات، و تنمية مهارات حل المشكلات وتنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية وتحسين التحصيل المعرفي في دروس القراءة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة الطالبات لمهارات الفهم القرائي ووعيهن بالعمليات اللازمة لإتقانها أسهم في تبصيرهم بمدى كفاءتهم في القراءة، وتوقعهم للصعوبات التي تواجههم في أثناء القراءة، والبحث عن فنيات تمكنهم من التغلب على هذه الصعوبات. بالإضافة إلى تحديد الأبعاد الفرعية التي يجب تنميتها في كل درس من دروس القراءة، وتدريب الطالبات على ممارستها، وكذا تضمين كل درس بطاقة لتقييم فاعلية الطالبات لذواتهن قبل القراءة وفي أثناءها وبعد الانتهاء منها، ساعد الطالبات على تكوين ميول إيجابية نحو

القراءة والحصول على المتعة واكتشاف ذواتهم وتقديرها.

تفسير نتائج الفرض الفرعي الثالث

بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وجد أن هذا الفرض قد تحقق، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفي كل مهارة على حده.

ويتضح ذلك من خلال جدول (5) حيث بلغت قيم (ت) لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والدرجة الكلية للاختبار على الترتيب (0.183، 0.154، 1.313) وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة من استمرار التحسن في مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات التدريسية، وإن لم يكن بنفس النسبة التي حدثت أثناء تطبيق الجلسات، وربما نتج هذا التحسن بسبب ممارسة الطالبات للإستراتيجية المستخدمة (إستراتيجية عباءة الخبير)، أثناء إجراء جلسات التدريس، وبعد الانتهاء من تطبيقها، وخاصة أن الباحثة كانت تؤكد عليهن دائماً باستخدام تلك الإستراتيجية في المواد الدراسية الأخرى، وفي مختلف المواد التي يقومون بقراءتها.

توصيات الدراسة:

1- بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي) لطالبات الصف الخامس الابتدائي، وأسفرت النتائج عن أهمية هذه المهارات؛ لذا توصي الباحثة بضرورة تطوير أهداف ومحتوى تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته المناسبة للتلاميذ، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل مهارة ولكل مستوى.

2- تصميم المقررات الدراسية لطالبات المرحلة الابتدائية بتدريبات ونماذج مستوحاة من إستراتيجية عباءة الخبير، والتوسع في تطبيق مثل هذه الإستراتيجية في جميع المراحل التعليمية.

3- الاهتمام بإتاحة أنشطة متنوعة للطالبات يستطيعون من خلالها توظيف إستراتيجية عباءة الخبير لتنمية مهارات الفهم القرائي.

البحوث والدراسات المقترحة:

1- إجراء نفس متغيرات الدراسة الحالية على مزيد من الدراسات المماثلة لمراحل دراسية مختلفة، وعلى بقية مهارات الفهم القرائي.

2- دراسة أثر استخدام الاستراتيجيات القرائية الحديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

3- دراسة لتنمية مهارات التذكر والانتباه وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. إسماعيل، مجدي رجب، محمود، مها نبيل أحمد، عبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد، و أحمد، شيماء أحمد محمد. (2021). إستراتيجية مقترحة قائمة على البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 2 ، 61- 100.
2. حافظ، وحيد السيد (2008). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي، وإستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، 74، يناير.
3. حسن، سعيد محمد صديق. (2022). تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية عباءة الخبر لتنمية التحصيل المعرفي والميول العلمية وخفض التجول العقلي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالصف الأول الإعدادي *مجلة التربية*، 193 ، 77- 120.
4. دغري، إبراهيم هادي إبراهيم. (2020). الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصفوف الأولية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، 36، 51- 80.
5. رسلان، مصطفى شلي (2008). *تعليم اللغة العربية*، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
6. سعيد، هبة سعدى إبراهيم. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف إستراتيجية عباءة الخبر لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات الملمات في جامعة الأزهر بفلسطين. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر - غزة.
7. شحاتة، رحاب فتحى حسن. (2018). أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبر لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، 23، 98- 60.
8. صالحه، بسام حسين (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية عباءة الخبر في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
9. العازمي، عائشة ديجان قصاب (2015). فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي*، 117 ، 397- 435.
10. عبد الغني، أميمة بكري حسين، يونس، فتحى علي، ورسلان، مصطفى رسلان (2012). استراتيجيات تنمية الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 130 ، 48 - 56.
11. الفليت، جمال كامل، والزيان، ماجد محمد (2009). تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي التاسع، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراطية والإخراج، يوليو، المجلد الأول، ص ص 259 - 280.
12. القحطاني، أمل سعيد على قانع. (2020). أثر استخدام إستراتيجية عباءة الخبر في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، *المجلة التربوية*، 78، 1041 - 1079.
13. قنوح، فتحى حسن عيسى. (2016). أثر تدريس وحدة الهندسة وفق إستراتيجية عباءة الخبر في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
14. اللبودي، منى (2009): إنقراطية الكتب الدراسية المقررة في الصف الخامس الابتدائي، مجلد المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- يوليو.

15. محمد، محمود السيد عبدالفتاح (2023). فعالية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية عباءة الخبر لتحسين التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلة لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل. *مجلة كلية التربية، 11(35)*، 1-35.
16. محمد، هاجر سامي (2009). أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.
17. المطيري، منى بنت شباب (2021). فاعلية إستراتيجية عباءة الخبر في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق طالبات الصف الثالث المتوسط في منهج الدراسات الإسلامية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، 252*، 70-121.
18. هيثكوت، دورثي و غيفن، بولتون. (2013). *مختارات في الدراما والتعليم*، (ترجمة: عيسى بشارة، منال عيسى، رامي سلامة). رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
19. الوحيدى، عمار، ومحرز، عبلة (2020). أثر استخدام إستراتيجية دراما عباءة الخبر في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ، *مجلة إشكالات في اللغة والأدب، 90*، 10-30.

ثانياً: المراجع الأجنبية

20. Jitendra, A.K., Burgess, C., & Gajria M. (2011). Cognitive Strategy Instruction for Improving Expository Text Comprehension of Students With learning Disabilities: The Quality of Evidence. Council for Exceptional Children, Vol., (77), N., (2), PP. (135-159), 2011.
21. McGregor, D., Anderson, D., Baskerville, D., & Gain, P. (2014). How does drama support learning about the nature of science: Contrasting narratives from the UK and NZ. In C. P. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Eds.), E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science education research for evidence-based teaching and coherence in learning: Part 6: Nature of science: History, philosophy and sociology of science (pp. 22-33) Nicosia, Cyprus: European Science Education Research Association. Retrieved from: http://www.esera.org/media/esera2013/Debra_McGregor_16Feb2014.pdf
22. Sayers, R. (2011). The implications of introducing Heathcote's Mantle of the Expert approach as a Community of Practice and cross curricular learning tool in a Primary School. *English in Education*, 45(1), 20-35.
23. Swanson, C. J. (2016). Positioned as Expert Scientists: Learning science through Mantle-of-the-Expert at years 7/8 (Doctoral dissertation, University of Waikato).
24. Swanson, C. J. (2017). Tim Taylor A beginner's guide to Mantle of the Expert: A transformative approach to education. *Teachers and Curriculum*, 17(1).

بحث رقم 38

واقع أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة

خديجة الطيب

دكتوراه في أصول التربية - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

د/ أيمن عايد محمد

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من خلال معرفة المعوقات التي تواجهها، واقتراح سبل لتطويرها، وتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (30) مشرفة تربوية يعملن في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لمكتب تعليم وسط جدة للبنات في مدينة جدة؛ حيث تم اختيارهن بطريقة عشوائية، كما طبقت عليهن أداة الاستبانة التي تكونت من (43) فقرة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي بشكل عام على أبعاد المحور الأول: مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة (3,01) وبدرجة موافقة (محايدة)؛ وجاء البعد الثاني: التنمية المهنية للمعلمات بمتوسط حسابي (3,43) وبدرجة موافقة (كبيرة)، يليه البعد الثالث: أساليب التعلم الذكية بمتوسط حسابي (3,25) وبدرجة موافقة (محايدة)، كما جاء البعد الأول: رقمنة العمليات الإدارية بمتوسط حسابي (2,52) وبدرجة موافقة (قليلة)، وأن المتوسط الحسابي على المحور الثاني: المعوقات التي تواجه أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة (4,15) وبدرجة موافقة (كبيرة)، وأن المتوسط الحسابي على المحور الثالث: سبل تطوير أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة (4,12) وبدرجة موافقة (كبيرة).

الكلمات المفتاحية: الأداء المدرسي، قائدات المدارس، متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

Abstract

The research aims to identify the performance level of female primary school leaders in Saudi Arabia in light of the variables of the Fifth Industrial Revolution. This is done by understanding the challenges they face and suggesting ways to improve them. The research adopted a descriptive method and the sample consisted of 30 educational supervisors working in primary schools affiliated with the Central Jeddah Girls' Education Office in Jeddah city. They were selected randomly. A questionnaire consisting of 43 items was applied to them. The results indicated that: The overall mean score for the first dimension, which is the performance level of female primary school leaders in the light of the Fifth Industrial Revolution variables, was 3.01 with a neutral agreement rating, The second dimension, which is the professional development of teachers, had an average score of 3.43 with a high agreement rating. The third dimension, which relates to smart learning methods, had an average score of 3.25 with a neutral agreement rating. The fourth dimension, which is the digitization of administrative processes, had an average score of 2.52 with a low agreement rating. The average score for the second axis, which is the challenges facing the performance of female primary school leaders in light of the Fifth Industrial Revolution variables, was 4.15 with a high agreement rating. The average score for the third axis, which is the means of improving the performance of female primary school leaders in light of the Fifth Industrial Revolution variables, was 4.12 with a high agreement rating.

Keywords: School performance, School leaders, Fifth Industrial Revolution variables.

مقدمة:

أحدثت الثورة الصناعية الخامسة تطوراً هائلاً في النمو الحضاري والانتعاش الاقتصادي في البلدان الصناعية الكبرى وبما أن الفرد يسهم في بناء الحضارة والإنتاج العلمي، فلا بد من اعداده وتجهيزه وتمكينه في المجتمع، وبما أن الثورات الصناعية من قبل ساهمت في الصناعة والزراعة والتجارة فقد جاء دورها اليوم مختلف عما هو عليه من قبل لتحديث نقلة شاملة متجددة في التعليم. وفي ضوء ذلك، سبقت ظهور الثورة الصناعية الخامسة أربع ثورات بدأت أولها في أواخر القرن الثامن عشر بتغيرات كبيرة في حياة الناس الاجتماعية والفردية، نتيجة لإدخال المستحدثات الجديدة مما أحدث نقلة نوعية في نمط الإنتاج الصناعي والاقتصادي بكافة مكوناته، ثم ظهرت الثورة الصناعية الرابعة أو ما تسمى بالثورة الرقمية الثانية، وهي التسمية التي أطلقها عليها المنتدى الاقتصادي العالمي في سويسرا عام 2016م (صبري، 2020).

ويعتقد الخبراء في جميع أنحاء العالم أن هذه الثورات الصناعية الأربعة تقودنا الآن إلى الثورة الصناعية الخامسة، وهي لا تزال في حلتها الأولى، ولكنها قامت بتقييد المزايا المكتسبة من الثورة الصناعية الرابعة وأعدت للبشر إلى الصورة؛ حيث تأتي مرتكزات الثورة الصناعية الخامسة في الاعتماد على منهجية علمية حول كل ما يتمحور حول الإنسان في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية بما في ذلك الذكاء الاصطناعي وصقل المهارات وبناء الإنسان وإعادة التأهيل فيما يختص بالمهارات الرقمية للإنسان والتعليم والتدريب والتقييم في نطاق نظام رقمي موثوق به، وقيمة عالية من معلومات وبيانات، وما يقدمه من أدوات تعليمية وتدريبية نظرية وعملية وميدانية للإنسان، مما يسمح للإنسان بالتركيز على عمل أكثر إبداعاً (حوالة، 2022، 7).

ومما سبق؛ يتضح أنه انطلقت الثورة الصناعية الخامسة من الإنجازات التي حققتها الثورة الصناعية الرابعة والتي كان من نتائجها الثورة الرقمية وتدشين شبكة الإنترنت وطاقة المعالجة والقدرة على تخزين المعلومات والإمكانات الكبيرة في الوصول إلى المعرفة، أما الثورة الصناعية الخامسة فهي ثورة إبداعية قائمة على مزيج من الاختراعات التقنية المتفاعلة في مجال الذكاء الاصطناعي من الروبوتات، والمركبات ذاتية القيادة، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وتكنولوجيا الفضاء الخارجي، وتكنولوجيا النانو، والتكنولوجيا الحيوية، وتقنيات التعديل الجيني وغيرها.

لذلك كان من الضروري إحداث تغييرات جوهرية في بنية التعليم لمواكبة هذه الثورة فلا بد لمخرجات أنظمة التعليم أن تحقق متطلبات التطور العالمي لتكون مؤهلة لوظائف المستقبل في عصر الثورة الصناعية الخامسة، وهنا تظهر الحاجة لتحويل التعليم وفق متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، بإعداد الفرد لمتطلبات المستقبل وتحسين نظم التعليم وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومواءمة المناهج من خلال تحسين أداء قائدي المدارس (اتحاد الغرف العربية دائرة البحوث الاقتصادية، 2019)، وبالتالي؛ فإن المؤسسات الناجحة هي التي تقوم باستقطاب واختيار وتطوير وتنمية الأفراد العاملين بها؛ ليتمكنوا من قيادتها وإدارتها بشكل لائق.

وفي المقابل؛ يرى الربيع (2020) "أن المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية في الحياة المعاصرة؛ حيث حدثت تغييرات وتطورات في عدة جوانب فيها أهمها الإدارة المدرسية التي تشكل عنصراً مهماً ورئيساً في النظام التعليمي الذي يؤثر بشكل رئيسي في تحسين الأداء المدرسي وتطويره، لذلك؛ أصبح مهماً تنمية قدرات ومهارات قائدي المدارس وتوظيفها في الإدارة المدرسية" (662).

ونتيجة لذلك؛ يجب الاهتمام بأهداف التعليم ونوعيته ليصبح هدف التعليم ليس رفع مستوى الوعي الاجتماعي والثقافي فقط؛ بل توظيف وبرمجة المعرفة على أسس تنافسية ملموسة، إضافة إلى عرض البرامج والمبادرات الناجحة ذات الصلة بالثورة الصناعية الخامسة، وبناء مراكز ومختبرات للروبوتات، وإدراج مفاهيم وتقنيات الثورة الصناعية الخامسة في المناهج والمقررات، واعتماد طرق التدريس على التقنيات والامكانيات التي تتيحها تلك الثورة (الدهشان، 2020).

فهناك حاجة إلى تطوير مؤسسات التعليم؛ بهدف إعداد قائدات مدارس المرحلة الابتدائية اللواتي يتمتعن بكفاءات ومهارات عالية تقنية وتكنولوجية ومهنية ومعرفية، وذلك من أجل تعزيز المواءمة بين مخرجات هذه المؤسسات واحتياجات سوق العمل من الموارد البشرية، ولرفع معدلات التنمية والنمو الاقتصادي، بما يتناسب مع متطلبات الثورة الصناعية الخامسة، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي

من خلال تحديد واقع أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات.

مشكلة البحث:

تعتبر المعرفة محل اهتمام القيادات التربوية، وقد وضعوا لها ضوابط لمعرفة الأفراد الملمين بها، وباعتبار أن المدارس مصانع رجال المستقبل، فلا بد من التركيز على قائدي هذه المدارس؛ باعتبارهم الحلقة الأهم في هذا الحقل، ولتواصلهم بين طرفي العملية التربوية (ابن حارب، 2017)، كما أن التوجهات نحو المعرفة وإدارتها يعتبر مطلب للمجتمع التربوي والتعليمي بصفة عامة، وتزداد أهميته على وجه الخصوص عندما تتعلق بالقيادات المدرسية المؤثرة في التعليم (الحري، 2012).

وبالتالي؛ فقد اهتمت المؤتمرات التربوية التي حصلت في المملكة العربية السعودية بتحسين وتطوير أداء قائدات المدارس في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؛ والتي وصفها الأمير محمد بن سلمان - ولي العهد السعودي - في مؤتمر "مبادرة مستقبل الاستثمار" الذي انعقد بالعاصمة الرياض في (أكتوبر 2017)، بقوله: "إن رؤية الحاضر للمستقبل الذي نريد أن نبدأ العمل بها اليوم للغد". هذا وتمثل مشكلة البحث في كيفية توظيف المعارف والمهارات التربوية والإدارية والمهنية والتقنية لدى قائدات المدارس للتعامل مع متطلبات العصر الحديث وتزويدهم بكافة الاحتياجات للمشاركة في العملية التعليمية بكل سهولة ويسر. وما زالت الحاجة قائمة للدراسة والتقصي لما تعكس مخرجات التعليم المهني مدى كفاءة نظام التعليم، ومدى مواكبته للثورة الصناعية الخامسة؛ حيث تعود مشاكل قطاع الإنتاج القائم على هذه الثورة إلى قلة كفاية وكفاءة قوة العمل، وقلة الابتكار والإبداع (حسن، 2019).

فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية في المدارس الابتدائية بوسط مدينة جدة في المملكة العربية السعودية ما يلي: قلة تركيز قائدات المدارس على تطبيق المعارف والمهارات التربوية والإدارية والمهنية والتقنية؛ نتيجة عدم وجود الوقت الكافي لديهن؛ للاطلاع على مستجدات الثورة الصناعية الخامسة والعمل على تطبيقها في المدارس، مما جعل قائدات المدارس يصبن جهدهن حول متابعة المعلمات عبر الصفوف الدراسية ومدى نجاحهن فيها دون متابعتن في المنصات التعليمية التكنولوجية؛ لإنجاز المهام الموكلة إليهن، وبالتالي؛ فإن هناك حاجة ماسة إلى ضرورة معرفة واقع أداء قائدات المدارس في المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؛ وذلك استجابة لتحديات التغير السريع في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتدفع سبل المعرفة في مختلف المجالات كنتيجة للتقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية.

أسئلة البحث:

وفي ضوء ما سبق؛ تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: "ما واقع أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟
2. ما المعوقات التي تواجه أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟
3. ما سبل تطوير أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى التعرف على واقع أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات.
2. إبراز المعوقات التي تواجه أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات.
3. اقتراح سبل لتطوير أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في جانبين، هما:

أولاً- الجانب النظري:

1. أنها تتناول أهم الموضوعات للمؤسسات التعليمية كأحد التوجهات السياسية والاقتصادية والمجتمعية للمملكة العربية السعودية لمعرفة واقع أداء قائدات المدارس الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات.
2. قد تسهم في مساعدة قائدات المدارس على الإلمام بأكبر قدر من البيانات حول أهمية إدارة المعرفة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة ومستجداها التقنية والتكنولوجية لتحسين أدائهم المدرسي.
3. قد يثري البحث إطاراً نظرياً عن أهمية الجانب الإداري في المؤسسات التعليمية وكيفية تطبيق متغيرات الثورة الصناعية الخامسة في تحسين وتطوير أداء قائدات المدارس.

ثانياً- الجانب التطبيقي:

1. يؤمل أنه من خلال نتائج البحث أن تستفيد قائدات المدارس في بناء خططهم الإدارية المدرسية وتطويرها وفق متغيرات الثورة الصناعية الخامسة ومتطلباتها ومستجداها التي تتسم بالابتكار.
2. قد يستفيد الباحثون وطلبة الدراسات العليا من تطبيق أداة البحث في أبحاثهم التربوية المستقبلية.
3. قد يقدم البحث إلى المسؤولين في وزارة التعليم السعودية سبل لتطوير أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بشأن العمليات التي يمكن تطبيقها؛ لتوظيف معارفهنّ وقدراتهنّ ومهاراتهنّ وفق متغيرات الثورة الصناعية الخامسة في البيئة المدرسية.

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: التعرف على واقع أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية (رقمنة العمليات الإدارية، التنمية المهنية للمعلمات، أساليب التعلم الذكية) في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، والتعرف على معوقات وكذا وضع سبل لتطويرها.
2. الحدود البشرية: تقتصر على عينة من المشرفات التربويات.
3. الحدود المكانية: تقتصر على جميع مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لمكتب تعليم وسط جدة للبنات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

4. الحدود الزمانية: وذلك الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1444هـ-2023م).

مصطلحات البحث:

أداء قائدات المدارس: عرفته أبو العلا (2010) بأنه: "تحسين المهام المنوطة بعناصر إدارة المدرسة وإتمامها، والكيفية التي يحققونها مسؤولياتهم في العمليات الإدارية، وهناك فرق بين الأداء والجهد، فبينما يعني الجهد الطاقة المبذولة في أداء العمل، يعني الأداء النتائج التي تحققت من هذا العمل" (346). وتُعرف الباحثة الأداء المدرسي إجرائيًا بأنه: جميع الممارسات والأنشطة التعليمية والفنية والإدارية والاجتماعية التي تقوم بها قائدات المدارس داخل المدرسة وخارجها بالطرق والوسائل المناسبة؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

الثورة الصناعية الخامسة: هي الثورة التي نتج عنها ظهور الروبوت، والآلات الذكية، وتطبيق التكنولوجيا والنانو تكنولوجي، كل ذلك في تفاعل عضوي مع ثورة التقدم في الفيزياء والبيولوجي والرقمية، وقد أدى ذلك كله إلى تغيرات يجب أن تتوفر على دراستها (الصغير، 2021). وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها مجموعة من التطورات التكنولوجية التي استخدمتها قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في تحسين أدائها المدرسي والتي نتج عنها ظهور الثورة الرقمية، والذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، وتطبيقات الهواتف الذكية.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة:

المحور الأول: الأداء المدرسي:

1. مفهوم الأداء المدرسي: يعد مفهوم الأداء المدرسي من المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة التربوية، وهو مفهوم شامل يتناول أداء عناصر المنظومة المدرسية (إدارة، ومعلمين، وطلاب وأولياء أمور ومجتمع) وصولًا لوصف شمولي لكل ما تقوم به المدرسة من أدوار ووظائف. إذ يُعرف الأداء بأنه: عبارة عن مجموعة من السلوكيات والقدرات المعرفية وتوظيفها؛ لتقديم أفكار ومنتجات تتسم بالإبداع والتميز (عمار، 2009، 82)، كما عُرف بأنه: "سلوك الأفراد وإنجازات المنظمة وهو المرآة التي تعكس وضعها في مختلف جوانبها (محمد، 2011، 265)، وأيضًا عرفت العسيلي (2007) الأداء المدرسي بأنه: "مجموعة النشاط والجراءات التي تقوم بها المدرسة؛ بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال الإدارة، دون إهدار للوقت أو الطاقة؛ بغية تحقيق الجودة الشاملة" (206)، كما وعرفه البدوي (2010) بأنه: "القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقًا للمعدل المفروض أداؤه" (67)، كما ويعرفها عبد الكبير وآخرون (2011) بأنه: "جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى المدرسة في تحقيقها" (22-23)، ويُعرف الأداء المدرسي بأنه: "قيام قائد المدرسة وجميع العاملين بالمدرسة بالأنشطة والفعاليات والأدوار المطلوبة منهم في البيئة المدرسية؛ لتحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلاب" (زامل، 2013، 356). ويتضح من التعريفات السابقة أن الأداء المدرسي هو الجهد الذي يقوم به المسؤولون من قائدي المدارس ومعلمين وإداريين سواء في إدارة المدرسة، أو تنظيمها، في المجال الإداري أو الأكاديمي، وفي كل ما يتعلق بتحسين وتطوير بيئة المدرسة وأداء مهام العاملين بها؛ لتحقيق أهدافها.

2. عناصر ومكونات نظام الأداء المدرسي: قام مجاهد وعناني (2011، 82-83) بتقسيم عناصر نظام الأداء المدرسي إلى: مدخلات نظام الأداء المدرسي، وتشمل: أهداف الأداء، الإمكانيات البشرية والمادية للمدرسة، والثقافة التنظيمية السائدة ومناخ الأداء، وعمليات نظام الأداء المدرسي، وتشمل: الأداء الإداري: ويشار إليه بإدارة الأداء، والأداء التدريسي: ويشار إليه بإنتاجية المعلم داخل الصف، والأداء التكنولوجي: ويشار إليه بكفاءة أنظمة المعلومات والاتصالات، والطرق والأساليب التكنولوجية المستخدمة، والأداء التنظيمي: ويشار إليه بالفعالية في الأداء، ومخرجات نظام الأداء المدرسي، وتشمل: فعالية القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية. ويرى شقيبيل (2017، 9) أن أداء المؤسسة يتكون من مكونين رئيسيين، هما: الكفاءة **Efficiency**: الكفاءة تعني أداء الأعمال بطريقة صحيحة، والمقصود بذلك هو تنفيذ وإنجاز الأعمال بأسلوب أو منهج أو خطوات صحيحة، من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، فهي تتعلق بالمصادر المتوفرة لدى المنظمة، أو الطاقة التي يمتلكها الفرد، ومدى ترشيد استخدامها؛ لتحقيق الأهداف، وتحقيق الكفاءة عندما نستخدم أقل كم من الموارد والمدخلات؛ لإنتاج أكبر كم من المخرجات والنتائج المرغوبة (المنتشري، 2018، 70)، كما يذكر أبو النصر (2014) أن المقصود بالكفاءة هي "حسن الاستفادة من الموارد، وكذلك تشير أيضًا إلى إنجاز عمل ما بالشكل الصحيح"

(74)، والفعالية **Effectiveness**: تعني "درجة تحقيق المؤسسة لأهدافها مع التركيز على نوعية المخرجات من حيث تحققها بالكمية والنوعية في الوقت المناسب، وهي مقياس مدى فاعلية المنظمة في تحقيق أهدافها، أي المدى الذي تنتج فيه المنظمة، النتائج المتوقعة أو المرتقبة"، والفاعلية بهذا المفهوم ترتبط بكمية المخرجات النهائية دون النظر إلى كمية الموارد المستنفذة في سبيل الحصول عليها (البارودي، 2016، 69)، ويذكر شقوة (2015) أن مفهوم فاعلية الأداء "يركز على ضمان استمرارية غزارة الانتاج إلى جانب رضا العاملين والمستفيدين من خدمات المنظمة" (13). ومما سبق، ترى الباحثة أن الكفاءة هي درجة ما تحققه المنظمة من أهداف ويتمثل في مخرجاتها بينما تشير الفعالية كمية المخرجات النهائية فقط أي النتائج المتحققة.

3. وسائل تحسين الأداء المدرسي: تُعد عملية تحسين الأداء المدرسي عملية منظمة تشتمل على التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقييم لجميع الأداءات المدرسية؛ بغرض تحسين مستوى الأداء المدرسي وتوحيد مخرجات العملية التعليمية من خلال الإشراف والتقييم الشامل المستمر؛ لجميع جوانب المنظومة المدرسية، وأصبحت عملية تحسين الأداء المدرسي عملية مهمة في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية في عصر العولمة (عواجي، 2015)، ويشير أبو العلا (2010) إلى أن انخفاض مستوى الأداء في كثير من المدارس يعود إلى مجموعة من الأسباب وهي: "التغير المستمر لرسالة المدرسة، وقصور استيعاب المخططين التربويين لطبيعة عمليات التغيير التي تؤدي إلى نتائج جيدة للتعليم، وتدني وضوح معالم إدارة التعليم، هل هي مركزية أو لا مركزية أو خليط منهما، وقصور البنية التنظيمية للمدارس وإدارتها عن إثراء الأداء المدرسي، ضعف الأساس المعرفي الذي يحتاجه كل القائمين على العملية التعليمية لتحسين الأداء المدرسي وتطويره" (362)، ويوضح الزبيدي ومحمد (2008) أن تحسين الأداء المدرسي وتطويره يتطلب تحقيق عدة أمور منها: "القناعة الكاملة، والایمان بالتغيير وأهميته من قبل قيادات المدرسة، وجميع العاملين بها، وإشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المدارس، التعليم والتدريب المستمرين لكافة العاملين بالمدرسة، والتنسيق وتفعيل الاتصال على المستويين الأفقي والعمودي مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية، وتأسيس نظام معلومات فعال في المدرسة" (928)، ويرى شقيل (2017) أن فكرة تحسين الأداء المدرسي "تقوم على أساس علاج القصور والانحراف في الأداء الفعلي، وعمليات تحسين وتطوير الأداء يمكن للمدرسة التوصل إليها من خلال عمليات قياس الأداء التي تعتمد على مؤشرات الأداء للحصول على نتائج دقيقة" (28)، ويذكر الشميلي (2017) أن هناك ثلاثة خطوات لتحسين الأداء؛ "أولها: تحليل الأداء والهدف منه محاولة إغلاق الفجوة في الأداء بأقل التكاليف مما يساعد على حل المشكلات المستقبلية، وثانيهما: البحث عن جذور المسببة للمشكلة وذلك من خلال جمع المعلومات لتحديد سبب ضعف الأداء قبل اختيار وسيلة المعالجة أي العودة دائماً لجذور ومسببات المشكلة، الخطوة الأخيرة كما تراها الكاتبة عملية التحسين وتشمل تحديد نقاط تحسين الأداء والفجوات، وتطوير خطة المعالجة والالتحاق بالبرامج التدريبية وقياس التقدم الحاصل أثناء العمل" (105). ومما سبق، ترى الباحثة أن تحسين الأداء المدرسي لدى قائدي المدارس، يجب أن يكون من خلال عدة معايير؛ حيث يمكن القول؛ أن الإدارة المعاصرة للمؤسسات التعليمية تواجه تحديات في الحاضر والمستقبل، يتطلب من إدارتها إدراكها ومعالجتها بكل نجاح وفاعلية؛ لأنها تشكل تحديات وضغوطات متزايدة ومعقدة كالتطورات التقنية للمعلومات التي تلعب دوراً هاماً في جميع الوظائف العملية الإدارية والتي أحدثتها الثورة الصناعية الخامسة، فلا بد للإدارة أن تدرك انعكاسات ذلك على قائد المدرسة وعلى القدرات المعرفية والفكرية له، للوصول به إلى الإبداع والابتكار.

وعليه، فقد تناولت العديد من الدراسات والأبحاث السابقة أهمية الأداء المدرسي لدى قائدي المدارس؛ حيث كشفت نتائج دراسة العبدلي وفضل (2023) عن ضرورة أن يأخذ المدير توجيهات ومحددات وزارة التعليم في وضع الخطط الخاصة بالمدرسة، والحرص على تحفيز رؤوسه ذوي الأفكار، وتشجيعهم على ابتكار أفكار جديدة، كما أن معظم مدراء المدارس ملمين بإجراءات التخطيط وواقع المدارس، وأن الإدارة تتابع كل ما هو حديث في مجال الإدارة التربوية، وتحرص على التطوير المهني المستمر للمعلمين، وقدمت دراسة العتيبي والعقالي (2022) تصوراً مقترحاً يحقق الترابط بين ما هو مأمول من القيادة التربوية والتحديات المستقبلية والذي يساهم في تحسين الأداء

المدرسي بما يحقق مضامين رؤية المملكة 2030 في التنظيم الإداري وتعزيز دور الابتكار وحل المشكلات وتقديم الحلول لمختلف المجالات التعليمية لدفع عجلة التطوير والتحديث بما يتوافق مع أهداف ومتطلبات رؤية المملكة 2030، والارتقاء بجودة مخرجات العملية التعليمية لتتواءم مع مواصفات ومعايير الأداء الفعالة، وكذلك نتائج دراسة العجمي والسعيد (2020) التي أشارت إلى أهم معوقات توظيف مؤشرات الأداء وهي: عدم وجود مهام واختصاصات واضحة في الوصف الوظيفي المدرسي لتحسين وتطوير الأداء المدرسي، وكثرة الأعباء الملقة على عاتق قائد المدرسة، كما ويرون أن توفير قاعدة بيانات شاملة وتقديم الدعم المالي للمدارس تعد متطلبات ضرورية لتفعيل العمل بمؤشرات الأداء، وأيضاً تطرقت نتائج دراسة حسين (2020) إلى أهم معوقات الأداء المدرسي لدى قائدي المدارس وهي: محدودية للصلاحيات التي تحتاجها القيادة المدرسية للقيام بالأعمال الإدارية والفنية داخل المدرسة، وغياب المناخ المدرسي الداعم للإبداع وابتكار العاملين بالمدرسة، وضعف التخطيط للتكامل والتعاون بين المدرسة والمجتمع الخارجي، وضعف معرفة المعلمين بطرق استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وضعف مشاركة العاملين مع القيادات المدرسية باللوائح والتشريعات المنظمة، ومعايير تقييم أداء العاملين بالمدرسة غير واضحة، وكشفت نتائج دراسة المنتشري (2018) عن أن درجة ممارسة قائدات مدارس لأدائهن المدرسي جاء بدرجة كبيرة، كما وتطرقت نتائج دراسة الشريف (2017) إلى أن درجة تقدير العاملين في المدارس لواقع الأداء المدرسي في ضوء النموذج الأوروبي للتميز جاء بدرجة كبيرة، وتوصلت نتائج دراسة الشريف والقباس (2014) إلى أن مديرات مدارس الدمج تمارس مؤشرات جودة الأداء المدرسي بأبعاده المختلفة (رؤية ورسالة المدرسة، القيادة والحوكمة، التنمية المهنية، توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، تنمية الامكانيات المادية والتعليمية، المشاركة المجتمعية) بدرجة كبيرة، وكذلك بينت نتائج دراسة القرشي (2011) أن المشاركة المطلوبة جاءت بدرجة عالية في مجالي: تطوير إدارات المدارس، وربط خريجي المدارس الثانوية الحكومية بسوق العمل، وجاء المشاركة المطلوبة لتطوير أداء المدارس في مجال توفير فرص التنمية المهنية لمعلمي المدارس بدرجة متوسطة، وكذلك أوضحت نتائج دراسة الشيخ (2010) أن دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين الأداء الفني والإداري لمدير المدرسة جاء بدرجة كبيرة.

كما سبق، يمكن القول؛ بأن الدراسات السابقة التي تتعلق بالأداء المدرسي لقائدات المدارس فيما يخص التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك مؤشرات الجودة التعليمية، قد تناولها بشكل كبير، أما الرقمنة للعمليات الإدارية وكذلك الأساليب الذكية كالروبوتات وانترنت الأشياء والذكاء الاصطناعي وغيرها والتي لم يتم التطرق إليها في تلك الدراسات وهي تعد ضمن متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

أخو الثاني: الثورة الصناعية الخامسة:

1. نشأة الثورة الصناعية الخامسة: نشأت الثورة الصناعية الأولى أواخر القرن الثامن عشر، والتي تُعرف بثورة الطاقة البخارية؛ حيث كانت التكنولوجيا تتمثل في الإنتاج الميكانيكي باستخدام الماء وطاقة البخار مما أدى إلى زيادة القدرة على التواصل، واختراع البورصة، وظهور البنوك والممولين والاستثمارات الخاصة، وتطورت التكنولوجيا بداية القرن العشرين مع اختراع الكهرباء وظهور خطوط إنتاج الكهرباء والأجهزة الكهربائية مما أدى إلى تطور الصناعات والإنتاج وهو ما يعرف بالثورة الصناعية الثانية، وتقدمت التكنولوجيا أكثر فكانت هناك ثورة تكنولوجية تمثلت في برمجة الأجهزة الإلكترونية (الأمثلة الرقمية) وثورة الانترنت مما أدى إلى رفع كفاءة الإنتاج وأطلق عليها الثورة الصناعية الثالثة، وفي العصر الحالي ومع انتشار التكنولوجيا وظهور التقنيات الحديثة ظهرت الثورة الصناعية الرابعة التي تعرف بثورة (النظام السيبراني الفيزيائي)، أي الربط بين الأجهزة والآلات وأجهزة الاستشعار والناس باستخدام تقنية الانترنت (العاظمي وآخرون، 2021)، وما تزال الثورة الصناعية الخامسة في بداياتها إلا أن الشركات المختلفة والتي ترغب بالبقاء في المقدمة بدأت العمل على الاستفادة من الثورة الصناعية الخامسة من خلال توظيف التكنولوجيا في العديد من العمليات المختلفة مع إبقاء على الدور البشري في قلب العمل والبقاء على الحسم بين يدي البشر (الجدع، 2023). وترى الباحثة أن الثورة الصناعية الخامسة قد بدأت بالظهور في القريب وذلك للاستفادة من التكنولوجيا والتقنيات الحديثة وتوظيفها في العمليات الإدارية والمهنية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية بين الأفراد.

2. مفهوم الثورة الصناعية الخامسة: يقصد بها الثورة التي بها البيئة المتطورة الجديدة التي تعمل على تغيير طريقة العيش والعمل التي نعمل بها، وتمتاز بتقنيات عديدة غير مسبقة مثل الروبوتات والذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي (هلال، 2020)، ويرى المياحي وآخرون (2020) أن مصطلح الثورة الصناعية الخامسة يطلق عليه الثورة الرقمية، ويتم تعريفه في ثلاث مفردات أساسية هي: الثورة: وهي تعكس التطور الهائل والسريع والتغيير الكبير، والصناعية: وهي التي تضع الإطار العام لمجال هذه الثورة، والخامسة: وهي تعني اعتراف هذه الثورة بسابقتها والاستفادة من إنجازاتها، كما يعرفها الدهشان وسمحان (2020) بأنها: عبارة عن ثورة الأنظمة الفيزيائية السيبرانية في عصر الاتصالات العالمية وثورة الانترنت والطباعة ثلاثية الأبعاد، والذكاء الصناعي والروبوتات، والسيارات ذاتية القيادة، وتكنولوجيا النانو، ومخزنات الطاقة والحوسبة الإلكترونية وغيرها في شكل تطبيقات تدخل في مجالات الحياة والعمل. ومما سبق، ترى الباحثة أن الثورة الصناعية الخامسة تعرف بأنها: كل ما يتعلق باستخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها المختلفة من روبوتات وذكاء اصطناعي وانترنت الاشياء وأنظمة الجوال الذكية، وغيرها والتي يتم استخدامها في العملية التعليمية من أجل تحسين أداء قائدات المدارس فيها.

3. خصائص الثورة الصناعية الخامسة: تتميز الثورة الصناعية الخامسة بالعديد من الخصائص من أهمها: (بدران، 2018)، و(الدهشان ومحمود، 2021).

- تمكن الثورة الصناعية الرابعة العديد من الدول المتقدمة رفع مستويات الدخل العالمية، وتحسين نوعية حياة السكان في جميع أنحاء العالم.
- تقديم منتجات وخدمات تزيد من كفاءة ومتعة الحياة الشخصية.
- تساعد على زيادة الإبداع والابتكار التكنولوجي في العالم.
- تجمع العالم الأكثر تواصلاً، وتزيد من الكفاءة والإنتاج.
- تسير الثورة الصناعية الخامسة بمتواليه هندسية تضاعفيه وليست بمتابعة حسابية خطية.
- يتسع حجم وعمق تأثيرها على كافة مجالات الحياة.
- تتميز بدمج التقنيات المادية والرقمية والبيولوجية، وطمس الخطوط الفاصلة بينها.
- تعمل على ابتكار طرق جديدة بحيث تصبح التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من المجتمع.
- احتلال الروبوتات مكانة متقدمة إلى درجة أن العديد من الأعمال والمنتجات تنفذ من خلال الأنظمة الذكية، وإحلال الذكاء الاصطناعي محل الإنسان في كثير من الأعمال.

4. مؤشرات الثورة الصناعية الخامسة: يوجد العديد من المؤشرات الخاصة بالثورة الصناعية الخامسة وهي (علام وشوقي، 2020): المعيار الأول: التعلم مدى الحياة ومؤشراته: تعلم كيفية التعلم، وتحديد أهداف التعلم، والكفاءة التكنولوجية، والتعلم الذاتي، وبناء اتجاهات ايجابية نحو التعلم، والمعيار الثاني: الكفاءات العالمية ومؤشراتها: فحص القضايا المحلية والعالمية والعبرة للثقافات، وفهم وجهات النظر والآراء العالمية للآخرين وتقديرها، والتواصل الفعال مع اشخاص من ثقافه مختلفة، والعمل من أجل الرفاهية والتنمية المستدامة، والمعيار الثالث: المرونة المعرفية ومؤشراتها: مراجعة الخطأ في مواجهة العقبات والاطفاء والمعلومات الجديدة، والتكيف سريعاً مع التغيرات في البيئة المحيطة، والمعيار الرابع: ريادة الأعمال ومؤشراتها: التخطيط للمشروعات، وإدارة الوقت، والوعي بمخاطر وإدارة التواصل، والمعيار الخامس: إدارة التغيير ومؤشراتها: تحديد الاهداف المراد تحقيقها بعد التغيير، وتحديد الاسلوب المناسب لتنفيذ عمليه التغيير، واعداد جدول زمني مناسب لأحداث التغيير، وتحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة، والمعيار السادس: المهارات متعددة التخصصات ومؤشراتها: استخدام تكنولوجيا المعلومات، والمرونة، والتمكن من مهارات البحث، وتقدير التنوع في إدارة المعرفة، والمعيار السابع: الذكاء العاطفي ومؤشراته: الوعي بالذات، والانضباط الذاتي، والتعاطف والمهارات الاجتماعية، والمعيار الثامن: الابتكار التربوي ومؤشراته: المهارات التقنية، والامام بالمعلومات واستخدامها وتطبيقها، والمهارات السلوكية والاجتماعية كالثقة بالذات والمصابرة والتعاون، ومهارات التفكير والابتكار، والتفكير الابتكاري والفضول والتخمين واقامه العلاقات، والمعيار التاسع: القيادة ومؤشراته: المعرفة والفهم التخطيط

لتنفيذ المهام القيادية، والتواصل الفعال مع الفئات المستهدفة، والتنفيذ التقييم التجديد، والمعايير العاشر: التفكير النقدي ومؤثراته: الملاحظة، والتحليل، والتفسير، وتقييم الاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

5. متغيرات الثورة الصناعية الخامسة: تركز الثورة الصناعية الخامسة على مجموعة من الأبعاد منها ما يلي: (الصغير، 2021).

- الروبوتات: يشهد الكثير من دول العالم تقدماً كبيراً في مجال الروبوتات؛ حيث ستصبح الروبوتات مندمجة بشكل كبير في الحياة اليومية وتقدم العديد من الخدمات والتي منها: التصنيع والرعاية الصحية والدفاع والفضاء والمجالات الخدمية والمنزلية والفندقية وغيرها.
- انترنت الأشياء: يتم تمكين الإنسان من خلاله بالتحكم بشكل فعال وسهل في الأشياء عن قرب وعن بعد حيث يستطيع الإنسان التعرف على محتويات بعض الأشياء عن بعد، كما تساعد الإنسان في المراقبة عن بعد حيث يصل عدد الأجهزة التي تستفيد من هذه التقنية إلى 10 بلايين جهاز ويمكن استخدامها مستقبلاً في تصنيع وبيع المنتج وخدمات العملاء الذاتية.
- الطائرات بدون طيار: وهي طائرات مسيره بدون طاقم بشرى وهي توجه عن بعد حيث يتم التحكم في خط مسارها والسيطرة على الأنظمة الفنية فيها لاسلكياً، وتستخدم القدرة الديناميكية الجوية لرفع الطائرة، وتختلف أحجامها وتستخدم في مجالات متنوعة في تغطيه الأحداث وتصويرها ونقل البضائع ومكافحه الحرائق ونقل الأدوية ونقل الدم بسرعة فائقة وغيرها من المهام المتنوعة.
- الطباعة ثلاثية الأبعاد: وهي موجودة منذ فترة طويلة ولكنها تطورت في الآونة الأخيرة بفضل وجود الانترنت وهي تقوم بتحويل المعلومات الرقمية إلى اجسام دقيقة.

- البيانات الضخمة: يتم تخزين مكتبات ومشاهدات تفاعلات كل شخص متصل بالإنترنت وكل من يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي؛ حيث إن هذه البيانات تحتاج إلى أدوات تخزين آلي، وتعمل الشركات الكبرى على معالجتها لتحويلها إلى معلومات يمكن استثمارها في تحقيق مكاسب متنوعة.

- الطب الجينومي: يعمل على تمكين الإنسان لأول مرة في التاريخ من التعرف على ذاته بشكل كامل وعلى نحو أدق وأعمق، ويتم الوصول إلى التركيب الجيني للإنسان والتي على أساسها يتشكل ويعمل الجسم مما يعزز قدره الإنسان على مواجهه الأمراض على اختلاف أنواعها وتحسين قدرات الإنسان وامكاناته الجسدية والعقلية على نحو غير مسبوق.

- النقل ذاتي القيادة: يعتبر النقل ذاتي القيادة صفقة تجاريه واسعه النطاق ولها قبول واسع في الأسواق العالمية لما تقدمه من خدمات تتسم بالسلامة والحد من الالتحام ومن الانبعاثات الضارة، فهي تعمل بالطاقة المتجددة وتدار إلكترونياً عن طريق شبكة الانترنت.

وأوضحت بعض الدراسات والأبحاث السابقة أهمية الأداء للعاملين في الميدان التربوي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الرابعة -

- والتي تمثل نفس متغيرات الثورة الصناعية الخامسة؛ حيث توصلت نتائج البلشي (2022) إلى أن الجامعة أكدت في أهدافها على تعليم الطلاب بناء وإدارة مشروعات تكنولوجيا المعلومات الصغيرة من خلال تنمية المعرفة والوعي بها، وترسيخ القيم والمعتقدات الداعمة لها، وأن تهم الجامعة بصياغة استراتيجية تدعم الابتكار والإبداع بين المعلمين والطلاب، وأن ترتبط ترقيات المعلمين بأنشطتهم الداعمة لتثقيف الطلاب بمشروعات تكنولوجيا المعلومات الصغيرة، وكذلك أشارت نتائج دراسة الدهشان ومحمود (2021) إلى أن المتطلبات اللازمة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة جاءت بدرجة كبيرة، وكذلك كشفت نتائج دراسة صبرة والزامل

(2018) عن أن متطلبات التعليم التقني متوفرة بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى ذلك جاءت نتائج دراسة سبوتل ووينديلباند (Spottl & Windelband, 2021) بأنه يجب أن تركز الاستجابات الناجحة للنظام المهني لمطالب الثورة الصناعية الرابعة على تطوير المناهج

- وتدريب العمال المهرة وذوي المهارات العالية، وكذلك أظهرت نتائج دراسة جالينوس وآخرون (Jalinus et al., 2021) أن نموذج التعلم المدمج يركز على التعلم الذي يتم دون اتصال بالإنترنت وعلى الإنترنت مما يجعله يحتوي على نسبة واضحة من أنماط التعلم، بالإضافة إلى التفاعلات عبر الإنترنت باستخدام المنتديات لاستكشاف التفكير النقدي من خلال المناقشة، كما يتضمن عناصر من الطلاب ليكونوا مبدعين ومبتكرين في المشاريع وتحسينها، ومواد التدريس عبر الإنترنت التي أصبحت مثيرة للاهتمام من خلال وجود

مكونات الوسائط المتعددة، وأشارت نتائج دراسة إسماعيل وحسن (Ismail & Hassan, 2019) إلى أن مستوى معرفة ومهارات المستجيبين للكفاءة المهنية لا يزال عند المستوى المتوسط ويتطلب الكثير من التحسين هذا يعني أن المعرفة التقنية الجديدة يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من المناهج الدراسية الجديدة في مجال التكنولوجيا من أجل معرفتهم المستقبلية، لكي تتلاءم مع الحاجة إلى التغييرات في التكنولوجيا، وكشفت نتائج دراسة سيتيوامي وسيجونو (Setiyawami & Sugiyono, 2019) عن أنه لا يزال التعليم المهني غير قادر على الاستجابة لتحديات التطورات التكنولوجية، من خلال إيجاد مستويات عالية من التوظيف لخريجها كما التأثير الإيجابي هو دور التعليم المهني أي المدارس المهنية لتكون قادرة على تحقيق التوازن بين المهارات التي يتم تطويرها، وكذلك جودة كفاءات المعلم بناءً على معايير مثالية، وتوصلت نتائج دراسة ناماب ورو (Namamb & Rao, 2018) إلى أن التطوير المهني للمعلمين محدود ويتميز بقليل من أنشطة التطوير المهني، كما توصلت نتائج دراسة كولدويل (Coldwell, 2017) إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين ساهمت في قدرة المعلمين على أداء وظائفهم التعليمية لزيادة جودتها، وكشفت نتائج دراسة زين (Zein, 2016) عن أن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين لا يتم بصورة جيدة.

ومما سبق، وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة التي تتعلق بالثورة الصناعية الخامسة – والجدير بالذكر أنها نفسها الثورة الصناعية الرابعة- قد تغلغلت في المدارس من حيث التنمية المهنية للمعلمين وكذلك استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتربوية والمهنية والتعليمية في المدارس مختلفة المراحل الدراسية؛ لتحسين جودة العملية التعليمية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي؛ لمناسبته لأهداف البحث وأغراضه.

مجتمع وعينة البحث: يمثل مجتمع البحث جميع المشرفات التربويات لمدارس المرحلة الابتدائية التابعة لمكتب تعليم وسط جدة للبنات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهنّ (56) مشرفة تربوية، وذلك حسب إحصاءات وحدة التخطيط والمعلومات بمكتب تعليم بنات جدة، من خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (1444هـ-2023)؛ حيث تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية تكونت من (30) مشرفة تربوية.

أداة البحث: تمّ بناء أداة البحث "الاستبانة بعد الرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة التي تتعلق بالأداء المدرسي لدى قائدات وقائدي المدارس كدراسة كلٍّ من: الشريف (2017)، والشريف والقباس (2014)، والقرشي (2011)، وأيضاً بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الثورة الصناعية الخامسة لدى قائدي المدارس، كدراسة كلٍّ من: الدهشان ومحمود (2021)، وصبرة والزامل (2018)، وسبوتل وويندلباند (Spottl & Windelband, 2021) وبعد ذلك ذهبت الباحثة لإعداد أداة البحث الحالي "الاستبانة"؛ حيث تكونت من (43) فقرة بصورتها النهائية، وتم توزيعها إلى: المحور الأول: مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، والتي تكونت من (23) فقرة، وتم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي: البعد الأول: رقمنة العمليات الإدارية، وتكون من (9) فقرات، والبعد الثاني: التنمية المهنية للمعلمات، وتكون من (8) فقرات، والبعد الثالث: أساليب التعلم الذكية، وتكون من (6) فقرات، والمحور الثاني: المعوقات التي تواجه أداء قائدات المدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، وتكون من (10) فقرات، والمحور الثالث: سبل تطوير أداء قائدات المدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، وتكون من (10) فقرات. وتتكون المحاور الثلاثة من عدة فقرات، تم توزيعها على تدرج ليكرت الخماسي وفقاً لاستجابات قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة على فقرات الاستبانة، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور البحث، تمّ حساب المدى (5-1=4)، ثم تمّ تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0,80)، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا، كما يوضح الجدول (1) التالي:

جدول (1): سلم تدرج ليكرت الخماسي لفقرات الاستبانة وفق التدرج الخماسي

موافق بشدة (5)	موافق (4)	محايد (3)	غير موافق (2)	غير موافق بشدة (1)
5,0 – 4,21	4,20 – 3,41	3,40 – 2,61	2,60 – 1,81	1,80 – 1

صدق وثبات أداة البحث:

- **صدق الأداة "الاستبانة"**: بعد الانتهاء من بناء أداة البحث الحالي، تمَّ عرضها على عدد من المحكِّمين (10 محكمين) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب منهم مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه؛ حيث قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض الفقرات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة تتألف من (44) فقرة في صورتها النهائية.

- **ثبات الأداة "الاستبانة"**: قامت الباحثة بقياس ثبات أداة البحث الحالي من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0,91) وهي درجة ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث. الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الاحصائية ضمن برنامج spss: معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة البحث، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة البحث. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

1. **للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:** "ما مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الأول: مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية (رقمنة العمليات الإدارية، التنمية المهنية للمعلمات، أساليب التعلم الذكية) في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة، وذلك كما يوضح الجدول (2) التالي:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على فقرات المحور الأول للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الأول: رقمنة العمليات الإدارية				
1	تعمل قائدة المدرسة على نشر ثقافة الإدارة الرقمية بين العاملين.	2,37	0,729	20 غير موافق
2	تعمل قائدة المدرسة على مواكبة تكنولوجيا المعلومات الحديثة.	2,98	0,876	12 محايد
3	توفر قائدة المدرسة الدعم التقني الكامل للعاملين.	2,58	0,757	19 غير موافق
4	توفر قائدة المدرسة المناخ التنظيمي المحفز على استخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية	2,71	0,884	17 محايد
5	تقوم قائدة المدرسة بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في إعداد الخطط الاستراتيجية.	2,85	0,871	13 محايد
6	تتوافر في المدرسة بنية تحتية جيدة تدعم استخدام التقنيات التكنولوجية المتنوعة في إدارتها.	2,77	0,700	14 محايد
7	تستخدم قائدة المدرسة الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية.	1,98	0,843	21

غير موافق				
18 محايد	0,867	2,68	توفر قائدة المدرسة التقنيات التكنولوجية الحديثة لتقديم الخدمات الإدارية المختلفة للمعلمات.	8
23 غير موافق بشدة	0,861	1,73	يتم إحلال الأيدي العاملة واستبدالها بالتكنولوجيا الرقمية لضمان مستوى خدمة جيدة ومتطورة في إدارة المدرسة.	9
غير موافق	0,821	2,52	المعدل العام للبعد الأول	
البعد الثاني: التنمية المهنية للمعلمات				
10 محايد	0,769	3,07	تبحث قائدة المدرسة على استخدام المعلمات للتكنولوجيا الرقمية الحديثة.	10
7 موافق	0,894	3,69	ترشد قائدة المدرسة المعلمات على توظيف التعليم الافتراضي والمدمج في التدريس.	11
11 محايد	0,875	2,99	تشجع قائدة المدرسة المعلمات على مشاركة طالباتهن الأنشطة التكنولوجية على المستوى المحلي.	12
3 موافق	0,871	3,86	تحرص قائدة المدرسة على إدراج شرط مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة ضمن شروط اختيار المعلمات الجدد عند توظيفهن.	13
9 موافق	0,830	3,55	تحرص قائدة المدرسة على صقل مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المعلمات من خلال استخدامهن للتكنولوجيا الحديثة.	14
5 موافق	0,854	3,77	تشجع قائدة المدرسة المعلمات على استخدام المناهج الدراسية الرقمية.	15
2 موافق	0,863	3,86	تطبق قائدة المدرسة الأنظمة والقوانين واللوائح المرنة التي تسمح باستخدام التكنولوجيا الرقمية للمعلمات.	16
16 محايد	0,744	2,72	تحرص قائدة المدرسة على استثمار رأس المال البشري من الكوادر المؤهلة وذوي الخبرة في مجال التكنولوجيا الرقمية.	17
موافق	0,838	3,43	المعدل العام للبعد الثاني	
البعد الثالث: أساليب التعلم الذكية				
22 غير موافق بشدة	0,855	1,79	تتوافر في إدارة المدرسة بنية تحتية تساعد على استخدام أساليب التعلم الذكية (الروبوتات، الذكاء الاصطناعي، الهولوجرام، انترنت الأشياء).	18
15 محايد	0,877	2,75	تسهم قائدة المدرسة في تطبيق المعلمات للتعلم المختلط الذي يدمج بين التعلم التقليدي والتكنولوجي.	19
4 موافق	0,872	3,80	يعد التعلم الافتراضي ضرورة تعليمية يجب استخدامها في العمليات الإدارية بالمدرسة.	20
1 موافق	0,863	3,91	تساعد الوسائل التقنية الحديثة الحالية في المدرسة على تلبية احتياجات طرق التعلم القائم على المشروعات.	21
8 موافق	0,742	3,56	تحقق برامج التعلم الإلكتروني بالمدرسة أهداف التربية المستمرة مدى الحياة.	22
6 موافق	0,789	3,70	تحقق برامج التعلم الإلكتروني بالمدرسة فرص التعليم عن بعد.	23

المعدل العام للبعد الثالث	3,25	0,833	محايد
المعدل العام للمحور الأول ككل	3,01	0,798	محايد

يوضح الجدول (2) السابق؛ أن المتوسط الحسابي بشكل عام على أبعاد المحور الأول: مستوى أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة (3,01) وبانحراف معياري (0,798) وبدرجة موافقة (محايدة)؛ وجاء البعد الثاني: التنمية المهنية للمعلمات بمتوسط حسابي (3,43) وبانحراف معياري (0,838) وبدرجة موافقة (كبيرة) وحصل على الترتيب الأول، يليه البعد الثالث: أساليب التعلم الذكية بمتوسط حسابي (3,25) وبانحراف معياري (0,833) وبدرجة موافقة (محايدة) وحصل على الترتيب الثاني، كما جاء البعد الأول: رقمنة العمليات الإدارية بمتوسط حسابي (2,52) وبانحراف معياري (0,821) وبدرجة موافقة (قليلة)، وحصل على الترتيب الثالث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التكنولوجيا الرقمية من روبوتات وأجهزة الجوال النقل وأنظمة الذكاء الاصطناعي ضرورية للعمليات الإدارية في المدارس والتي يجب أن تقوم بها قائدة المدرسة لأن التعامل مع العاملين في داخل المدرسة وخارجها يحتاج أن يكون هناك توفير من قبل إدارة المدرسة على استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العمليات الإدارية فتوفر الأجهزة والمعدات المطلوبة وتقدم الدورات التدريبية للمعلمات لتنميتهن ولتغيير ثقافة المدرسة بما يحقق متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدهشان ومحمود (2021)، ودراسة إسماعيل وحسن (Ismail & Hassan, 2019)، ودراسة ناماب ورو (Namamb & Rao, 2018)، دراسة كولويل (Coldwell, 2017)، وفي المقابل اختلفت مع دراسة كل من: المنتشري (2018)، والشريف (2017)، والشريف والقباس (2014)، القرشي (2011)، الشيخ (2010)، زين (Zein, 2016).

2. للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما المعوقات التي تواجه أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني: المعوقات التي تواجه أداء قائدات المدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة، وذلك كما يوضح الجدول (3) التالي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على فقرات المحور الثاني للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	غياب خطط التنمية التعليمية الشاملة عن التحسين والتطوير للأداء المدرسي لقائدة المدرسة ضمن متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,19	0,952	4
2	قلة مواكبة التطورات التكنولوجية القائمة على برمجية قواعد البيانات الرقمية في العمليات الإدارية للمدرسة.	4,05	0,839	10
3	قلة تدعيم الخطط الاستراتيجية التعليمية في العمليات الإدارية للمدرسة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,21	0,864	3
4	قلة تضمين اللوائح والأنظمة والقوانين والتعميمات والسياسات الإدارية في المدرسة تواكب التطورات العلمية كأنظمة الذكاء الاصطناعي وانترنت الأشياء والروبوتات.	4,06	0,845	8
5	قلة الاستفادة من التجارب العربية والأجنبية ضمن استخدام العمليات الإدارية المدرسية لمتغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,23	0,879	2
6	ضعف تحيئة قائدة المدرسة للمناخ الداعم للإبداع والابتكار في العملية الإدارية لتلبية متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,28	0,865	1
7	ضعف مواكبة رؤية المملكة (2030) لسد الفجوة بين المخرجات التعليمية ومتطلبات	4,12	0,873	7

			سوق العمل لتحسين الابداع والابتكار للمعلمات.	
5	0,851	4,18	كثرة الأعباء الإدارية على المعلمات تجعلهن غير قادرات على الابداع والابتكار في تحقيق أهداف متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	8
9	0,897	4,06	قلة التعاون والشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لتعزيز وتنمية المهارات المهنية التكنولوجية للمعلمات.	9
6	0,861	4,15	قلة اللقاءات والاجتماعات وورش العمل في التعليم لمناقشة قضاياها حول دعم دمجها لمتغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	10
موافق	0,873	4,15	المعدل العام	

يوضح الجدول (3) السابق؛ أن المتوسط الحسابي بشكل عام على المحور الثاني: المعوقات التي تواجه أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة (4,15) وبانحراف معياري (0,873) وبدرجة موافقة (كبيرة). وتُرجع الباحثة ذلك إلى عدم الإلمام الكافي لقائدة المدرسة بمتغيرات الثورة الصناعية الخامسة وتحديداتها ومتابعتها بدقة، وعدم توفر الكادر الإداري المؤهل والمساند مع قيود الصلاحيات الممنوحة، وضعف التنسيق بين الإدارات العليا وقائدة المدرسة في استخدام وتوظيف التكنولوجيا ضمن متغيرات الثورة الصناعية الخامسة، وقلة الدورات التدريبية المقدمة لهن في هذا المجال، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العجمي والسعيد (2020)، دراسة حسين (2020)، ودراسة ناماب ورو (Namamb & Rao, 2018)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلشي (2022).

3. للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "ما سبل تطوير أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة من وجهة نظر المشرفات التربويات؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثالث: سبل تطوير أداء قائدات المدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة، وذلك كما يوضح الجدول (4) التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على فقرات المحور الثالث للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	بناء خطط للتنمية التعليمية الشاملة عن التحسين والتطوير للأداء المدرسي لقائدة المدرسة ضمن متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,17	0,850	5 موافق
2	العمل على مواكبة التطورات التكنولوجية القائمة على برجة قواعد البيانات الرقمية في العمليات الإدارية للمدرسة.	4,20	0,821	3 موافق
3	تدعيم الخطط الاستراتيجية التعليمية المدرسية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,06	0,878	8 موافق
4	تضمن اللوائح والأنظمة والقوانين والتعميمات والسياسات الإدارية في المدرسة لمواكبة التطورات العلمية كأنظمة الذكاء الاصطناعي وانتزت الأشياء والروبوتات.	3,99	0,842	9 موافق
5	الاستفادة من التجارب العربية والأجنبية ضمن استخدام العمليات الإدارية المدرسية لمتغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,13	0,853	7 موافق
6	تهيئة قادة المدرسة للمناخ الداعم للإبداع والابتكار في العملية الإدارية لتلبية متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	3,89	0,862	10 موافق
7	العمل على مواكبة رؤية المملكة (2030) في سد الفجوة بين المخرجات التعليمية ومتطلبات سوق العمل لتحسين الابداع والابتكار للمعلمات.	4,14	0,952	6 موافق

8	قلة الأعباء الإدارية على المعلمات تجعلهن قادرات على الابداع والابتكار في تحقيق أهداف متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,25	0,800	1	موافق بشدة
9	التعاون والشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي والعالمي لتعزيز وتنمية المهارات المهنية لدى المعلمات.	4,18	0,844	4	موافق
10	كثرة اللقاءات والاجتماعات وورش العمل في التعليم لمناقشة قضاياها حول دعم دمجها لمتغيرات الثورة الصناعية الخامسة.	4,21	0,863	2	موافق بشدة
المعدل العام		4,12	0,856		موافق

يوضح الجدول (4) السابق؛ أن المتوسط الحسابي بشكل عام على المحور الثالث: سبل تطوير أداء قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة للاستبانة (4,12) وبانحراف معياري (0,856) وبدرجة موافقة (كبيرة). وتغزو الباحثة ذلك إلى أن ربط متغيرات الثورة الصناعية الخامسة في إعداد الخطط الاستراتيجية للمدرسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية لها يقوي قاعدة البيانات في العمليات الإدارية بالمدرسة، ويجعل قائدة المدرسة تستخدم أساليب التعلم الذكية جميعها من انترنت الاشياء والروبوتات والذكاء الاصطناعي مما يساعد على رقي المدرسة وتحقيق أهدافها وإنجازاتها بالشكل المطلوب وبأقل وقت وجهد ممكن وفق رؤية المملكة 2030، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبدلي وفضل (2023)، والعتيبي والعقالي (2022)، وصبرة والزامل (2018)، وجالينوس وآخرون (Jalinus et al., 2021)، وسبوتل ووينديلباند (Spottl & Windelband, 2021)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة سيتيوامي وسيجونو (Setiyawami & Sugiyono, 2019).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بما يلي:

1. ضرورة أن تأخذ قائدة المدرسة توجيهات ومحددات وزارة التعليم السعودية في وضع الخطط الخاصة بالمدرسة في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
2. الحرص على تحفيز المعلمات ذوي الأفكار الابتكارية من أجل تنميتهن وتطويرهن، ولطرحها ضمن متطلبات ومتغيرات الثورة الصناعية الخامسة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.
3. العمل على الربط بين القيادة التربوية والتحديات المستقبلية ضمن متغيرات الثورة الصناعية الخامسة والتي تسهم في تحسين الأداء المدرسي بما يحقق مضمين رؤية المملكة 2030.
4. توفير قاعدة بيانات شاملة وتقديم الدعم المالي للمدارس تعد متطلبات ضرورية لتفعيل العمل بمؤشرات الأداء المدرسي في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

مقترحات البحث:

في ضوء توصيات البحث، قامت الباحثة باقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

1. دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الأداء المدرسي لدى قائدات المدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
2. دراسة عن تقديم تصور مقترح للأداء المدرسي لدى قائدات المدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.
3. دراسة عن واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية في العمليات الإدارية للمدارس في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الخامسة.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

1. ابن حارب، عبدالله (2017). اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق تميز الأداء في إمارة الشارقة. مجلة دراسات-الجامعة الأردنية، (44)، 145-161.
2. أبو العلا، سهير (2010). تحسين أداء العمليات الإدارية في المدرسة الابتدائية بتطبيق مدخل إعادة الهندسة، دراسة ميدانية، المؤتمر الثامن عشر لتطوير التعليم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية والمقارنة، كلية التربية- جامعة بني سويف، 248-362.
3. أبو النصر، مدحت (2014). الأداء الإداري المتميز، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
4. البارودي، منال (2016). القائد المتميز وأسرار الابداع القيادي، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
5. بدران، عبد الله. (2018). الثورة الصناعية الرابعة الشغف بالمستقبل الغامض. مجلة التقدم العلمي- الكويت، (153).
6. البدوي، سالم (2010). جودة الأداء المدرسي، دورية التطوير التربوي بسلطنة عمان، (55)، 63-65.
7. البلشي، محمد. (2022). متطلبات تنمية ثقافة مشروعات تكنولوجيا المعلومات الصغيرة لدى طلاب الجامعة في سياق الثورة الصناعية الرابعة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 5 (1)، 253-313.
8. الجدع، محمد. (2023). بحث عن الثورة الصناعية الخامسة، عبر الموقع الإلكتروني: <https://mawdoo3.com/>
9. الحربي، جميلة؟ (2012). تصور مقترح لتفعيل وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
10. حسن، أسماء. (2019). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، 68 (2)، 22-80.
11. حسين، زين العابدين. (2020). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخطة الاستراتيجية 2030/2014م (دراسة ميدانية). المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2 (4)، 92-115.
12. حوالة، سهير. (2022). الأدوار الجديدة للمعلم في ضوء تحديات الثورة الصناعية الخامسة، مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة، 30 (4)، 1-19.
13. الدهشان، جمال. (2020). العضلات الأخلاقية لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة الدولية للبحوث، 3 (3)، 51-89.
14. الدهشان، جمال وسمحان، منال. (2020). المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها رؤية مقترحة، مجلة جامعة سوهاج، 80 (1)، 1-149.
15. الدهشان، جمال ومحمود، هناء. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مجلة جامعة أسسوط، 37 (11)، 1-136.
16. الربيع، تمام. (2020). إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (2)، 661-691.
17. زامل، مجدي. (2013). درجة فعالية مجالس أولياء أمور الطلبة في دعم الأداء المدرسي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، المجلة التربوية-جامعة الكويت، 28 (109)، 351-399.

18. الزبيدي، ناظم ومحمد، سدى. (2008). إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب إرسائها، مجلة الإدارة والاقتصاد-جامعة بغداد، (4)، 915-965.
19. الشريف، سامر. (2017). واقع الأداء المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في ضوء النموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
20. الشريف، علي والقباس، محمد. (2014). التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسي، مجلة البحث العلمي في التربية، 15 (1)، 623-707.
21. شقوع، فؤاد. (2015). إدارة الأداء والتميز المؤسسي، عمان: دار أزمدة للنشر والتوزيع.
22. شقيب، عبدالله. (2017). مؤشرات الأداء وحتمية الإنفاذ، ينبع الصناعية: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
23. الشميل، عائشة. (2017). برنامج تحسين الأداء، القاهرة: دار الفجر للنشر.
24. الشيخ، عادل. (2018). درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية المطبقة لنظام المقررات بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ومجلة العلوم التربوية والنفسية، 14 (2).
25. صبره، محمود والزامل، أيمن. (2018). مدى توافر متطلبات التعليم التقني في تلبية احتياجات سوف العمل الفلسطيني: دراسة تطبيقية على كلية فلسطين التقنية بدير البلح، مجلة كلية فلسطين التقنية، 5 (1)، 237-264.
26. صبري، رشا. (2020). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، المجلة التربوية، 73 (1)، 50-77.
27. صبري، رشا. (2020). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، المجلة التربوية، 37 (1)، 50-77.
28. الصغير، أحمد. (2021). الجامعات المصرية وتحقيق متطلبات وظائف المستقبل في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مجلة جامعة سوهاج، 88 (1)، 1-22.
29. العازمي، رفعه خزعل خالد ويوسف، أنوار محمد والرشيدي، غازي عيزان. (2021). التحديات التي تواجه التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح، جامعة الكويت، (4) 4، 1-204.
30. عبدالكبير، صالح وآخرون. (2011). نظام تقويم الأداء المدرسي من مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية اليمنية.
31. العبدلي، سليمان، وفضل، محمود. (2023). القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في محافظة العارضة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (28)، 544-571.
32. العتيبي، ابتسام، والعقالي، أماني. (2022). الجدارات القيادية المقترحة لتحسين الأداء المدرسي في ضوء الرقابة التنظيمية، المجلة العربية للتربية النوعية، (24)، 35-62.
33. العجمي، منيرة والسعيد، مجيب. (2020). واقع تطبيق قيادات المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء في تجويد الأداء المدرسي: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية-جامعة الاسكندرية، 30 (3)، 175-201.
34. العسيلي، رجاء. (2007). تقدير درجة فاعلية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة، مجلة العلوم التربوية والنفسية-

جامعة البحرين، 8 (4)، 109-179.

35. علام، هبة، وشوقي، رحاب. (2020). إطار مقترح لتمكين معلم العلوم الاجتماعية العربي من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مجلة البحث العلمي في التربية، (22)، 290-314.
36. عمار، محمد. (2009). مدى إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية بوكالة غوث وتشغيل اللاجئين بمكتب غزة الإقليمي ودورها في تحسين أداء العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
37. عواجي، سلطان. (2015). ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
38. القرشي، محسن. (2011). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
39. مجاهد، محمد وعناني، هشام. (2011). استراتيجيات الجودة في التعليم، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
40. محمد، صفاء. (2011). دور عمليات إدارة المعرفة في بناء المقدرات الجوهرية "دراسة لآراء عينة من أساتذة المراكز البحثية والخدمية والمكاتب الاستشارية في جامعة الكوفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، الكوفة.
41. المنتشري، علي. (2018). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة القنفذة للقيادة التشاركية وأثرها على الاداء المدرسي. مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس، 19 (15)، 55-97.
42. المياحي، لقمان والجابري، نصر والجهوري، عبد الله والخروصي، حسين. (2020). أثر برنامج تدريبي في تمكين مفاهيم الثورة الصناعية الرابعة لدى طلبة معهد العلوم الإسلامية بمسقط، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاة للدراسات والأبحاث، (7) 3، 473-487.
43. هلال، إسراء سامي عبد الهادي. (2020). تجسير الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي المصري وسوق العمل في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية-جامعة بنها، (31) 124، 688-724.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

44. Coldwell, M. (2017). Exploring The Influence Of Professional Development On Teacher Careers: A Path Model Approach. Teaching And Teacher Education, 61, 189198 .
45. Ismail, A. & Hassan, R. (2019). Technical Competencies In Digital Technology Towards Industrial Revolution 4.0. Journal Of Technical Education And Training, 11(3).
46. Jalinus, N. et al. (2021). Developing Blended Learning Model In Vocational Education Based On 21st Century Integrated Learning And Industrial Revolution 4.0. Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (Turcomat), 12 (8), 1239-1254.
47. Namamb, A., & Rao, C. (2018). Preparation And Professional Development Of Teacher Educators In Tanzania: Current Practices And Prospects. Journal Of Education And Practice, 8 (8), 136-541
48. Setiyawami, S., & Sugiyono, T. (2019, October). The Industrial Revolution 4.0 Impact On Vocational Education In Indonesia. In Iconect 2019: Proceeding Of The 2nd International Conference Education Culture And Technology, Iconect 2019, 20-21 August 2019, Kudus, Indonesia, European Alliance For Innovation.
49. Spöttl, G., & Windelband, L. (2021). The 4th Industrial Revolution-Its Impact On Vocational

Skills. Journal Of Education And Work, 34(1), 29-52.

50. Zein, M. (2017). Professional Development Needs Of Primary Efl Teachers: Perspectives Of Teachers And Teacher Educators. *Professional Development In Education*, 43 (2), 293-313.

بحث رقم 39

التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في قيادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

امنه هادي حسن عثمان

.... - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتور / بوبولا كريم حامد

الأستاذ المساعد بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

...

الكلمات المفتاحية:

Abstract

....

Keywords:

المقدمة

تطورت نظرية ريادة الأعمال كنظرية وعلم ومفهوم في المجالات الإقتصادية والاجتماعية على يد عالم الاجتماع الفرنسي غابرييل Gabriel في القرن التاسع عشر، وارتبطت بمصطلح التجديد وافترض أن الاختراع يؤدي إلى التقليد، بمعنى تقليد عدد من الاختراعات السابقة، ثم ظهرت نظريات لاحقة وضعت حدًا للتباين بين التقليد والابتكار، وفي ضوءها ظهر النموذج الخطي للابتكار. لذا فقد أقدمت العديد من الدول المتقدمة على المبادرة بتأسيس وبناء منظومات متكاملة لإدارة ريادة أعمال تنطلق من الجامعات وتعمل على استحداث نماذج عمل متعددة وموثوقة تسهم في بناء المهارات والقدرات وتوفير وظائف نوعية من خلال تكوين استثمارات عالية العوائد وتطوير تقنيات جديدة تقدمها لاقتصاداتها الوطنية (الشواهي، 2017: 5).

وأوضحت ريادة الأعمال من أهم القضايا الملحة التي تحظى باهتمام عالمي واسع، نظراً للدور الذي تؤديه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إضافة لدورها المتميز في اشراك العديد من الفئات المجتمعية في النشاط الاقتصادي، وعلى وجه التحديد فئة الشباب من خلال إقامة المشاريع ومنظمات الأعمال الخاصة بهم (نجم، 2015: 11).

ولقد برزت أهمية ريادة الأعمال بعد أن عجزت المؤسسات العامة والخاصة عن استيعاب المزيد من الشباب العاملين، مما أدى الى تفاقم البطالة بين الخريجين ودفعهم للبحث عن البديل الآخر للوظائف (السكارنة، 2015: 17). وهذا ما أكدته المويشر (2021: 33) من أن هناك اهتمام متزايد من قبل صناع القرار خلال السنوات القليلة الماضية في تطوير منظومة الابتكار وريادة الأعمال، نظراً للدور الاقتصادي والاجتماعي اللذين يلعبانهما.

ونتيجة لما سبق فيعمل على المؤسسات التعليمية كجزء من مؤسسات المجتمع الإهتمام بالشباب وإعدادهم الإعداد السليم المتوازن بهدف تحقيق المشاركة الايجابية في دفع مجتمعاتهم إلى أقصى درجات التحضر والرفي، ودفع عجلة التنمية الى الامام، بالإضافة لتعزيز الاتجاهات الايجابية لديهم بهدف تنمية المجتمع، وتعريف الطلبة بمصادر التنمية واستثمار كل طاقاته بشكل يحقق له النفع والفائدة (أحمد وبرهم، 2014: 5).

وأكد زمزمي (2021: 9) ضمن هذا السياق أن الألفية الثالثة حملت للجامعات الكثير من الاستحقاقات والمشكلات والتحديات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، فلم يعد بمقدور تلك الجامعات إلا أن تغيير الكثير من وظائفها وأهدافها وعملياتها. وعلى نحو ادق أصبحت مخرجات ونواتج ريادة الأعمال هدفاً استراتيجياً عالمياً لمختلف المجتمعات الإنسانية، فريادة الأعمال تعتبر من منظور الاقتصاد القائم على المعرفة من اهم مفاتيح وأدوات الحراك الاجتماعي والاقتصادي المؤدية الى اعلى درجات الرفاهية المجتمعية؛ لذلك أصبح الاهتمام بإصلاح المؤسسات الجامعية أمراً بالغ الأهمية لمواجهة التطورات والمستجدات في مجال ريادة الأعمال.

مشكلة الدراسة:

نظراً لضخامة التحديات التي تواجهها الجامعات السعودية في ظل التوجهات العالمية لتبني نموذج جديد للجامعة داعم للإنتاج وريادة الأعمال ويستند على استراتيجيات واضحة، لتهيئة الجيل الجديد والكادر الأكاديمي بقدرات وكفاءات تنافسية في قالب تعليمي متميز والمتمثلة في استراتيجيات القيادة والتخطيط، والفكر والثقافة، والدعم ومصادر التمويل، والتعاون والتنسيق، والتكامل مع مؤسسات المجتمع المحلي، والتشريعات القانونية؛ فإنه يتوجب عليها اعتماد استراتيجيات وأسس وأساليب وعمليات في الإدارة الجامعية للابتكار وريادة الأعمال لتعزيز استجابتها لتحديات عصر المعرفة ومتطلبات التنمية الشاملة، وتعظيم دورها في زيادة المحتوى المعرفي والتحول إلى الإقتصاد المعرفي.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة زمزمي (2021: 28) من أن الجامعات السعودية تواجه تحديات متنوعة في تحفيز الابتكار وريادة الأعمال منها: ضعف اقتناع القيادات الجامعية بأهمية إدارة الجامعة للابتكار وريادة الأعمال. وضعف ملائمة الهيكل التنظيمي لمتطلبات إدارة الجامعة للابتكار وريادة الأعمال. وقلة دعم الثقافة التنظيمية لإدارة الجامعة للابتكار وريادة الأعمال. والتي أوصت بضرورة تبني نماذج عالمية معاصرة لإدارة الجامعات السعودية للابتكار وريادة الأعمال.

وضمن هذا السياق، فقد تبين أن تعليم وريادة الأعمال لم تحظ بالأهمية التي تستحقها في التعليم العالي العربي، حيث أشارت نتائج دراسات سابقة ضعف اهتمام الجامعات العربية بتعليم ثقافة ريادة الأعمال بشكل عام؛ والجامعات السعودية تحديداً، حيث أشارت الإحصائيات أن (9%) فقط من مؤسسات التعليم العالي السعودية بادرت إلى تدريس مقررات ريادة الأعمال في كلياتها، بينما تجاوزت النسبة في دول نامية كالأند (50%) في مؤسسات التعليم العالي (السليمي، 2017: 36).

ويلاحظ قلة إدراج مقررات خاصة بريادة الأعمال في الجامعات السعودية، وكيفية إعداد المشروعات الخاصة، وتسويق منتجاتها. بالإضافة إلى ضعف عقد مؤتمرات وندوات وورش عمل بهدف نشر معلومات حول الابتكار وريادة الأعمال، بجانب قلة الاستعانة بخبراء ورواد أعمال ناجحين لكي ينقلوا خبراتهم في تطوير التعليم للريادة (الشميمري وآخرون، 2019: 11). من هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتحاول تعرف التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل رئيس إلى تعرف التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة إن كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس والرتبة الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية العلمية النظرية:

1. انسجام هذه الدراسة مع اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الجامعي ومع الأهداف العامة والسياسات التنفيذية لخطة التنمية العاشرة، باعتبار التعليم الجامعي مدخلاً فاعلاً لتطوير المجتمع في ظل التحولات والتغيرات العالمية.
2. استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والمنتديات والندوات بأهمية الإدارة التعليمية والتربوية للإبتكار وريادة الأعمال وأهمية الشراكة بين التعليم ومؤسسات المجتمع، كندوة دور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تعزيز اقتصاد المعرفة (2015)، ونتائج الدراسات السابقة.

ثانياً: الأهمية العملية التطبيقية:

1. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين والقيادات الجامعية وكذلك الطلاب بأهمية الإبتكار وريادة الأعمال وتنميتها لديهم.
2. من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار داخل الجامعات السعودية على كيفية دمج ثقافة الإبتكار وريادة الأعمال في التعليم بمختلف التخصصات.
3. فتح المجال أمام المزيد من الدراسات التي تتعلق بالإدارة الجامعية للإبتكار وريادة الأعمال وتطوير الجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة:

ورد في البحث مصطلحات تم تعريفها على النحو الآتي:

- التحديات: عرّفها زمزمي (2021، 17) بأنها: "أية معوقات تؤثر سلباً في توظيف المؤسسات لريادة الأعمال مما يقلل من

استخدامها". وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الصعوبات الإدارية والتنظيمية والبشرية والمادية التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال. وتم قياسها من خلال استجابة أفراد العينة على الأداة التي أعدتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

- **ريادة الأعمال:** عرفها إيرجلو (Eroglu, 2022: 18) ابتكار نظم وممارسات لم تكن موجودة داخل المؤسسة من قبل بعض العاملين تحت إشراف المدير من أجل تحسين الأداء الإقتصادي لها عن طريق الإستغلال الكفء لموارد المؤسسة. وتُعرف ريادة الأعمال إجرائيًا بأنها: عملية مستمرة في إطار دورة ريادة الأعمال تتضمن تصميم وتنفيذ وتقييم القرارات، وتصور الرؤى المستقبلية، وصياغة الاستراتيجيات، وتطوير الثقافة التنظيمية، وسيتم قياسها من خلال استجابة أفراد العينة على الأداة التي أعدتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة من أجل قياس مستوى الصعوبات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها على التالي:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذا البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية الإنسانية والعلمية في جامعتي الملك عبد العزيز وجدة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الميداني خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2024/2023
- **الحدود الموضوعية:** كما تحددت نتائج هذا البحث جزئيًا بطبيعة إجراءات البحث التي تناولت التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال، والاستبانة التي أعدت لأغراض البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يغطي هذا الجزء من الفصل الثاني مراجعة للإطار النظري المتعلق بريادة الأعمال كما يتضمن استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري:

ريادة الأعمال

أحد المفاهيم الحديثة في مجال الأعمال، ويشير إلى جملة الخصائص وأنواع السلوك المتعلقة باختيار الأعمال والتخطيط لها وتنظيمها وتحمل مخاطرها وتحتاج إلى الإبداع في إدارتها. ويعرفها كوراتكو Kuratko بأنها عملية ديناميكية للرؤية والتغيير والابتكار وتقتضي وجود طاقة وعاطفة نحو إنشاء وتنفيذ أفكار جديدة وحلول مبتكرة، ومكوناتها الأساسية تشمل الاستعداد لمواجهة المخاطر المحسوبة، ووضع فريق ناجح للمشروع وحشد الموارد اللازمة، وبناء خطة عمل واضحة، ووضع رؤية للتعرف على الفرصة التي يرى الآخرون فيها الفوضى والتناقض والارتباك (النفيعي، 2015: 59).

كما يعرفها تومينك (Tominc, 2021: 48) بأنها: القدرة والرغبة والمبادرة في تأسيس وتطوير وتنظيم وإدارة مشروعات اقتصادية غير تقليدية في سبيل الحصول على العائد المادي وتحقيق الذات.

ويذكر هيرمينز (Hermens, 2021: 88) أن مفهوم ريادة الأعمال يشير إلى تأسيس وامتلاك وإدارة مشروعات اقتصادية غير تقليدية في سبيل الحصول على العائد المادي وتحقيق الذات، في ضوء عدة أبعاد أو سمات أساسية تشتمل على: الابتكار، المخاطرة، المبادرة، البحث عن الفرص؛ واستغلالها، توفير التمويل الكافي، وطرح منتجات وخدمات جديدة للأسواق، وتخصيص الموارد، وتملك المشروع وإدارته وإيجاد الوظائف. وأن ريادة الأعمال في العقد الحالي تعد من الأولويات السياسية، والاقتصادية، والتعليمية لمختلف الحكومات في شتى دول العالم، كما تعتبر أولوية مجتمعية قصوى؛ تسهم بإدماج طاقات الشباب في مسارات وخطط التنمية؛ لتشجيع معدلات النمو الاقتصادي، والحد من معدلات البطالة.

كما تعرف ريادة الأعمال بأنها: المبادرة في تصميم وتنظيم المشاريع الجديدة أو القيام بأنشطة فريدة؛ لتلبية إحتياجات الأعمال من خلال إكتشاف الفرص، وإستغلالها بعقلية إستباقية وتبني المخاطرة المحسوبة لتحقيق الأرباح من خلال التأكيد على الإبداع، والإنتاجية، والعمل، والنمو الاقتصادي (Nian, 2022: 11).

وبناءً على ما سبق تُعرّف الباحثة ريادة الأعمال في التعليم العالي بأنها عملية دمج استراتيجيات ريادة الأعمال في الكيان المؤسسي للجامعة وفي البرامج والأنشطة الأكاديمية والأبحاث والتطوير من خلال عقد شراكات مع القطاع الحكومي والخاص وتحت مظلة المنظومة الوطنية للابتكار وريادة الأعمال مما يتطلب ممارسات تنظيمية وعمليات إدارية وقيادة جامعية فاعلة.

دورة ريادة الأعمال

تمر ريادة الأعمال **Entrepreneurship Cycle** بعدة مراحل وخطوات تبدأ من ابتكار فكرة المشروع ودراسة السوق وتحديد العملاء والوضع التنافسي ومصادر التمويل وتصميم المنتجات والتسويق لها وبيعها وتنتهي زيادة نطاق الأعمال واستهداف أسواق جديدة وتطوير خطط الإنتاج (Lopez, 2021: 6).

ويشير الحرقان (2017: 25) إلى أن دورة حياة ريادة الأعمال -الشركات الناشئة- تمر بعدة مراحل تسمى إحداها بوادي الموت تصف المرحلة الحرجة ما بين بداية تطوير الفكرة المبنية على الابتكار إلى أن تصبح جاهزة للدخول إلى السوق، وتعتبر هذه المرحلة الحرجة عملية لترقية وتطوير الأفكار الجديدة.

مراكز ريادة الأعمال

مع الانتشار الواسع لمفاهيم الابتكار وريادة الأعمال باعتبارها محرك للتنمية الاقتصادية والمجتمعية، سعت الجامعات إلى إنشاء مراكز متخصصة في الابتكار وريادة الأعمال وإنتاج التقنية وتوطينها، وتُعرف هذه المراكز بمسميات مختلفة فقد يطلق عليها مركز **center** مثل مركز الابتكار في وادي التقنية للرياض أو في جامعة جازان أو تسمى معهد مثل معهد الملك سلمان لريادة الأعمال في جامعة الملك سعود، أو تسمى **Innovation Hub** أو **Business Hub** ومن أشهر مراكز الابتكار عالمياً **IBM Innovation Center** المتخصص في التقنية ويوجد له فروع في حدائق العلوم والتقنية ومن ضمنها وادي الظهران للتقنية. وتُعد مراكز الابتكار وريادة الأعمال أحد أهم مكونات منظومة الابتكار وريادة الأعمال في الجامعات وتأسس في الغالب في حدائق العلوم والتقنية (الفواز، 2016: 31). يُعرف مركز ريادة الأعمال بأنه كيان ديناميكي وتجمع للمواهب المتنوعة والمهارات العالية في مجالات وتخصصات مختلفة بهدف ابتكار المعرفة وإنتاجها (بادر، 2020: 27). كما يُعرف بأنه كيان وتجمع معرفي وبخشي يضم مختبرات وحاضنات ومسرعات ومساحات عمل مشتركة بين الباحثين وخبراء ريادة الأعمال من ناحية والجامعة والقطاع الحكومي والخاص من ناحية أخرى بهدف إيجاد حلول للتحديات الاقتصادية والمجتمعية (Lopez, 2021: 33).

ويرى جرانت (Grant, 2021: 31) أن هناك ثلاث قضايا هامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تأسيس مراكز ريادة الأعمال وهي: توافق أهداف المركز مع أهداف الجامعة وثقافتها التنظيمية ونظام الحوكمة فيها. وتحديد درجة التكامل مع القطاع الحكومي والخاص والتي يمكن اعتبارها مؤشر للاستدامة. والقيمة المضافة التي يقدمها المركز وما يتركه من أثر اقتصادي واجتماعي. وتختلف مراكز ريادة الأعمال باختلاف الأهداف التي أسست لها وباختلاف المجالات والتوجهات والجهات ذات العلاقة، ولكنها تتفق في الهدف الرئيس ألا وهو تحويل الأفكار المبتكرة والاختراعات إلى منتجات ذات قيمة اقتصادية.

ثانياً: الدراسات السابقة

تم في هذا الجزء مراجعة لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة. وتم استعراضها متسلسلاً من الأقدم إلى الأحدث وكما يلي:

دراسة عيادروس وأحمد (2013) وهدفت إلى تقديم تصور مقترح لإدارة حاضنات الأعمال الجامعية بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه إدارة الحاضنات في مصر ومنها

اعتماد الإنفاق الجامعي في البحث العلمي على مصادر التمويل الحكومية، وجود قصور في الوظيفة الثالثة للجامعة وهي خدمة المجتمع وضعف الارتباط المنهجي بين المشاريع البحثية وقضايا الاقتصاد والمجتمع وانفصال الخبرات والطاقات البحثية والابتكارية عن متطلبات السوق واحتياجات المجتمع، ضعف الارتباط بين الجامعات والشركات الإنتاجية، الافتقار إلى الابتكار في الشركات الناشئة، عدم توفر الخبرات والكفاءات، تعقيدات الأنظمة والتشريعات، انخفاض ثقافة الابتكار وريادة الأعمال لدى طلاب الجامعات، زيادة تكلفة دراسات الجدوى، صعوبة توفير داعمين وفقدان ثقة المؤسسات والشركات الإنتاجية في قدرات الجامعات البحثية وعزوفها عن الاستعانة بخدمات الجامعات والاستثمار في أبحاث الجامعة ومشاريعها الابتكارية.

دراسة الشثري (2014) التي هدفت إلى التعرف على مدى إسهام تطبيق الشركات الجامعية -جامعة الشركات- في تحقيق فوائد للجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية من أجل تفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة على العينة وهي (77) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلى (134) عضواً من جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: إن تفعيل الشراكة بين الجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية سيجعل الجامعات على تواصل حقيقي مع التنمية والمجتمع، ومن أهم المعوقات التي تواجه تفعيل العلاقة بين المؤسسات الإنتاجية والجامعات الحكومية، بحوث أعضاء هيئة التدريس التي تميل غالباً إلى الجانب النظري أكثر من التنظيمي وضعف ثقة مؤسسات المجتمع في إمكانية إسهام الجامعة في حل مشكلاتها وتطوير أدائها، وتركيز الجامعات على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية وضعف الإمكانيات البحثية التي تمتلكها الجامعة، وضعف التواصل بين الجامعات ومؤسسات المجتمع وغياب القوانين والتشريعات التي تنظم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، ضعف آليات التسويق.

دراسة سلامة وناصف وأبو غزالة (2015) وهدفت الدراسة إلى التوصل إلى تصور مقترح لدور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي بالجامعات المصرية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وبلغ عدد فقراتها (47) فقرة تم توزيعها على عينة بلغت (268) عضو هيئة تدريس من الجامعات المصرية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي كانت متوسطة. ومن أهم معوقات تطبيق ذلك قلة الوعي بين المستثمرين من رجال الأعمال ورواد الأعمال من الشباب، وضعف رعاية المواهب والابتكارات في المشاريع البحثية، وقلة الدعم الإداري والقانوني والفني ووضف التسويق الجامعي الإلكتروني. ولم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة.

وهدفت دراسة **سميث وكولينز وحنون (Smith, Collins & Hannon, 2016)** إلى فهم التحديات والاعتبارات الناتجة عن تضمين برامج الريادة والابتكار في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة مكونة من (33) فقرة وتم توزيعها على (129) عضو هيئة تدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة. وأوضحت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للتحديات الناتجة عن تضمين برامج الريادة والابتكار في مؤسسات التعليم العالي كانت عالية وأن هنالك صعوبات متعددة في تضمين مثل هذا البرنامج في المملكة المتحدة، وذلك نسبة لقلة الموارد، وعدم توفر التدريب التعاوني النشط، وعدم توفر رواد أعمال يشاركون في البرنامج، فضلاً عن عدم وجود مساحة في الجدول الأكاديمي، والمناهج المدروسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للتحديات الناتجة عن تضمين برامج الريادة والابتكار في مؤسسات التعليم العالي تعزى للجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى **مطاوع واما الخيل وإبراهيم (2017)** دراسة هدفت إلى معرفة واقع الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (188) عضو هيئة تدريس من

الجامعات الخليجية. ولغايات تحقيق هدف الدراسة تم اعداد استبانة مكونة من (47) فقرة. وأظهرت الدراسة ان تقديرات اعضاء هيئة التدريس لواقع الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية كانت متوسطة. كما اظهرت وجود درجة مرتفعة من معوقات الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية ومنها: انخفاض مستويات الوعي بأبعادها، وآليات تفعيلها لدى كل من طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، ومقترحات التغلب عليها. ولم تظهر النتائج اية فروق دالة احصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية تعزى للجنس والرتبة ونوع الكلية.

منهج الدراسة:

في ضوء موضوع الدراسة، وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم تقريباً (4018) عضو هيئة تدريس. وذلك حسب إحصائيات إدارة الجامعتين بمدينة جدة للعام الدراسي (2022).
عينة الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية تبلغ (351) عضو هيئة تدريس بنسبة مئوية تبلغ (9%) من المجموع الكلي تقريباً، وذلك حسب معادلة ستيفن ثامبسون Steven Thompson الالكترونية. والجدول التالي يبين توزيع افراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والرتبة الأكاديمية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	219	62%
	أنثى	132	38%
المجموع		351	100%
الرتبة الأكاديمية	استاذ	112	32%
	استاذ مشارك	99	28%
	استاذ مساعد	140	40%
المجموع		351	100%

أداة الدراسة:

نظراً لطبيعة البحث من حيث أهدافه ومنهجه ومجتمعه، تم استخدام أداة وهي الاستبانة والتي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية، ولكونها فعالة في التعرف على الآراء عندما تتوفر معلومات دقيقة بالملبوع، وبكيفية قياس المتغيرات المرغوب دراستها. وتم استخدام الاستبانة في هذه الدراسة لقياس التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتستند في إعدادها إلى المراجع العلمية والأبحاث والرسائل العلمية والدراسات السابقة التي تتناول متغيرات الدراسة. وفيما وصف لبناء الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها:

خطوات إعداد أداة الدراسة:

مرت عملية إعداد أداة الدراسة بالخطوات التالية:

1- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة بموضوع البحث والمختصة بريادة الأعمال القيادية.

- 2- تحديد مجالات القياس للاستبانة، والتي ستكون من قسمين: القسم الأول ويتعلق ببيانات أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغيري الجنس والرتبة الأكاديمية. أما القسم الثاني فيشمل عدداً من الفقرات، موزعة على محورين هما: التحديات التنظيمية والإدارية، والتحديات البشرية والمادية.
- 3- صياغة فقرات محوري الدراسة بصورتها الأولية: حيث تم صياغة فقرات كل محور وفقاً للتعريفات الإجرائية للمحور الذي تم قياسه بالاستبانة والاستفادة من العبارات التي وردت في الدراسات السابقة.
- 4- تم تدرج مستوى الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي وستحدد بخمس مستويات هي: عالية جداً (5 درجات)، عالية (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير عالية (2 درجتان)، وغير عالية جداً (1 درجة واحدة). وجرى تقسيم استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).
- 5- إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.
- 6- تم توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة من خلال تنزيل الأداة على نظام (Google Drive) والطلب منهم تعبئتها وإرسالها إلكترونياً.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق المحتوى للأداة قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإدارة التربوية، والقياس والتقويم التربوي وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرات من حيث صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال المراد قياسه، واقتراح أي تعديلات يرونها. وبعد إجراء التعديلات أصبحت الاستبانة مكونة من (15) فقرة.

ثبات الأداة:

قامت الباحثة باستخراج ثبات استبانة أداة البحث بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقها على عينة من خارج الدراسة تبلغ (30) عضو هيئة تدريس بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient). وبلغ (0.90). ويعد مقبولاً لغايات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية لصياغة أداة الدراسة بصورتها الأولية.
- إعداد أداة الدراسة بصورته النهائية بعد التحقق من صدقه وثباته.
- اختيار أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة بمدينة جدة بالطريقة العشوائية الطبقية.

- توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بصورة إلكترونية.

- جمع الاستبانات، وتدقيقها، ومعالجتها إحصائياً، واستخلاص النتائج والإجابة عن أسئلة البحث، وتفسير النتائج، والخروج بالتوصيات والمقترحات المناسبة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن سؤالي الدراسة: للتحقق من ثبات الأداة استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واختبار (T-test) لعيتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل تبعاً لمتغير (الجنس)، واختبار تحليل التباين الأحادي المشترك تبعاً لمتغير (الرتبة الأكاديمية).

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة وتم الحصول على النتائج التالية.
التحديات التنظيمية والإدارية:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال في مجال التحديات التنظيمية والإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	ضعف اقتناع القيادات الجامعية بأهمية إدارة الجامعة لريادة الأعمال.	3.80	0.73	9	عالية
2	الافتقار لوجود رؤية واضحة لإدارة الجامعة لريادة الأعمال.	3.98	0.80	8	عالية
3	قصور تركيز رسالة الجامعة على المستفيدين من أصحاب العلاقة في المؤسسات المجتمعية.	4.16	0.55	5	عالية
4	قلة إشراك المستفيدين من أصحاب العلاقة في وضع استراتيجيات إدارة الجامعة لريادة الأعمال.	4.04	0.78	7	عالية
5	ضعف ملائمة الهيكل التنظيمي لمتطلبات إدارة الجامعة لريادة الأعمال.	4.13	0.69	6	عالية
6	قلة دعم الثقافة التنظيمية لإدارة الجامعة لريادة الأعمال.	4.17	0.60	4	عالية
7	ضعف منظومة الابتكار والاختراع المرتبطة بريادة الأعمال.	4.49	0.60	1	عالية
8	عدم وضوح دور المؤسسات المجتمعية في منظومة ريادة الأعمال.	4.33	0.67	3	عالية
9	ضعف التكامل الاستراتيجي بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية.	4.37	0.62	2	عالية
متوسط المحور الأول التحديات التنظيمية والإدارية		4.16			عالية

يتضح من الجدول (2) أن العبارة رقم (7) والتي تنص على "ضعف منظومة الابتكار والاختراع المرتبطة بريادة الأعمال" جاءت بالمركز الأول بمتوسط بلغ (4.49) والذي يقع ضمن مدى الدرجة العالية وانحراف معياري مقداره (0.60). وجاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على "ضعف اقتناع القيادات الجامعية بأهمية إدارة الجامعة لريادة الأعمال" بالمركز الأخير بمتوسط بلغ (3.83) والذي يقع ضمن مدى الدرجة العالية وانحراف معياري مقداره (0.73). وقد يعزى السبب في ذلك إلى حداثة موضوع ريادة الأعمال في الجامعات السعودية وحاجتها لمزيد من الاهتمام والخبرة في التعامل مع الابتكار وريادة الأعمال. كما يمكن أن يكون السبب في ذلك ضعف الجهود التنظيمية والإدارية التي تبذل من جانب القائمين في الجامعات السعودية لنشر ثقافة ريادة الأعمال، بحيث لا تعد جهود ترقى للمستوى المطلوب. وقد يكون لقلة الدورات التدريبية التي تقيمها الجامعات السعودية لأعضاء هيئة التدريس دور كبير في وجود مستوى عال من التحديات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشثري (2014) التي أظهرت درجة كبيرة من المعوقات منها أن بحوث أعضاء هيئة التدريس تميل غالباً إلى الجانب النظري أكثر من التنظيمي وضعف ثقة مؤسسات المجتمع في إمكانية إسهام الجامعة في حل مشكلاتها وتطوير أداؤها، وتركيز الجامعات على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية وضعف الإمكانيات البحثية التي تمتلكها الجامعة، وضعف التواصل بين الجامعات ومؤسسات المجتمع وغياب القوانين والتشريعات التي تنظم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات

المجتمع، ضعف آليات التسويق. كما تتفق مع نتائج دراسة سلامة وناصف وأبو غزالة (2015) التي أظهرت وجود معوقات في تطبيق ريادة الأعمال منها: قلة الوعي بين المستثمرين من رجال الأعمال ورواد الأعمال من الشباب، وضعف رعاية المواهب والابتكارات في المشاريع البحثية، وقلة الدعم الإداري والقانوني والفني ووضف التسويق الجامعي الإلكتروني. كما تتفق مع نتائج مطاوع واما الخيل وابراهيم (2017) التي أظهرت وجود درجة مرتفعة من معوقات ريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية.

التحديات البشرية والمادية

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة

الاعمال في مجال التحديات البشرية والمادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	قصور تأهيل القيادات الجامعية لإدارة ريادة الأعمال.	4.09	0.71	5	عالية
2	ندرة البرامج التدريبية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي.	4.08	0.58	6	عالية
3	اقتصار مفهوم التعليم القائم على الاختراع وريادة الأعمال على بعض التخصصات.	4.23	0.63	4	عالية
4	ضعف ملائمة الإطار التشريعي لمتطلبات ريادة الأعمال وبرامج الملكية الفكرية.	4.45	0.58	3	عالية
5	ضعف سلسلة التمويل المتكاملة لدعم مراكز ريادة الأعمال.	4.50	0.66	1	عالية
6	قصور نظام الحوافز والمكافآت والجوائز للمبتكرين ورواد الأعمال.	4.46	0.67	2	عالية
	متوسط المحور الثاني التحديات البشرية والمادية	4.30			عالية

يتضح من الجدول (3) أن العبارة رقم (5) والتي تنص على "ضعف سلسلة التمويل المتكاملة لدعم مراكز ريادة الأعمال" بالمركز الأول بمتوسط بلغ (4.5) والذي يقع ضمن مدى الدرجة العالية وانحراف معياري مقداره (0.66). وجاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على "ندرة البرامج التدريبية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي" بالمركز الأخير بمتوسط بلغ (4.08). والذي يقع ضمن مدى الدرجة العالية وانحراف معياري مقداره (0.58). وقد يعزى السبب في ذلك إلى محدودية الامكانيات في اقامة الانشطة والفعاليات التي تقيمها الجامعات السعودية للتعريف بريادة الاعمال. إضافة إلى نقص الخبراء المتخصصين والمدرسين المعتمدين بالجامعة في مجال ريادة الاعمال. وعدم ملائمة الإطار التشريعي لمتطلبات ريادة الأعمال وبرامج الملكية الفكرية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشثري (2014) التي أظهرت درجة كبيرة من المعوقات منها أن بحوث أعضاء هيئة التدريس تميل غالباً إلى الجانب النظري أكثر من التنظيمي وضعف ثقة مؤسسات المجتمع في إمكانية إسهام الجامعة في حل مشكلاتها وتطوير أدائها، وتركيز الجامعات على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية وضعف الإمكانيات البحثية التي تمتلكها الجامعة، وضعف التواصل بين الجامعات ومؤسسات المجتمع وغياب القوانين والتشريعات التي تنظم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، ضعف آليات التسويق. كما تتفق مع نتائج دراسة سلامة وناصف وأبو غزالة (2015) التي أظهرت وجود معوقات في تطبيق ريادة الأعمال منها: قلة الوعي بين المستثمرين من رجال الأعمال ورواد الأعمال من الشباب، وضعف رعاية المواهب والابتكارات في المشاريع البحثية،

وقلة الدعم الإداري والقانوني والفني ووضف التسويق الجامعي الإلكتروني. كما تتفق مع نتائج مطاوع وaba الخيل وإبراهيم (2017) التي أظهرت وجود درجة مرتفعة من معوقات ريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية؟

أ- متغير الجنس

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة ولالأداة ككل في ضوء متغير الجنس والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ريادة الأعمال تعزى لمتغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدالة
التحديات التنظيمية والإدارية	ذكر	219	33.22	7.257	2.015	.157
	أنثى	132	32.65	7.760		
التحديات البشرية والمادية	ذكر	219	28.70	6.740	1.103	.294
	أنثى	132	27.82	5.634		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال تعزى لمتغير الجنس في محوري الدراسة. وقد يعزى السبب في ذلك لتشابه الظروف البيئية والثقافية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مما يقلل من فرص وجود فروق دالة في استجاباتهم للتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال. فجميع أعضاء هيئة التدريس وبغض النظر عن الجنس (ذكور، إناث) يرون حاجة الجامعات السعودية لمزيد من الجهد في نشر ثقافة لياقة الأعمال. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلامة وناصف وأبو غزالة (2015) التي لم تظهر أي فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي تعزى لمتغير الجنس. كما تتفق مع دراسة سميث وكولينز وحنون (Smith, Collins & Hannon, 2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للتحديات الناتجة عن تضمين برامج الريادة والابتكار في مؤسسات التعليم العالي تعزى للجنس. كما اتفقت مع نتائج مطاوع وaba الخيل وإبراهيم (2017) التي لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية تعزى للجنس.

ب- متغير الرتبة الأكاديمية

للإجابة عن متغير السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في ريادة الأعمال تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ريادة الأعمال تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

متغير الرتبة	استاذ (112)		استاذ مشارك (99)		استاذ مساعد (140)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المحور	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
التحديات التنظيمية والادارية	33.32	6.81	32.02	8.48	34.50	5.86
التحديات البشرية والمادية	29.22	5.45	27.32	6.98	28.56	5.42

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ريادة الأعمال تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ريادة الأعمال تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحديات التنظيمية والادارية					
بين المجموعات	217.662	2	108.831	1.9	.145
داخل المجموعات	14239.578	348	40.918		
الكلي	14457.240	350			
التحديات البشرية والمادية					
بين المجموعات	204.040	2	102.020	2.6	.071
داخل المجموعات	10050.472	348	28.880		
الكلي	10254.511	350			

أشارت النتائج الواردة في الجدول (7) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في محوري الدراسة تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمحور الصعوبات التنظيمية والادارية تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (1.9) عند مستوى الدلالة (0.14). كما وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمحور الصعوبات البشرية والمادية تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.6) عند مستوى دلالة (0.07). وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة جميع أعضاء هيئة التدريس وبغض النظر عن الرتبة الأكاديمية بوجود التحديات بشكل ملموس مما ينعكس على مستوى الجامعات وأدائها التنافسي وحاجتها الماسة لتطوير برامجها الأكاديمية ومساقاتها التعليمية بما يعزز ثقافة ريادة الأعمال.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلامة وناصف وأبو غزالة (2015) التي لم تظهر أي فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي تُعزى لمتغير الرتبة. كما اتفقت مع نتائج مطاوع واما الخليل وبرايم (2017) التي لم تظهر اية فروق دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة

التكاملية للجامعات الخليجية تعزى للرتبة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- نشر ثقافة ريادة الأعمال والأبحاث والتطوير ورفع الوعي وتعميق الاقتناع بأهميتها في تحقيق الميزة التنافسية وفي المساهمة في التنمية الاقتصادية والمجتمعية.
- اعتماد الجامعات برامج تأهيل وتطوير لمنسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين بما يساهم في دعم الثقافة التنظيمية للجامعة الريادية ويعزز دمج أنشطة ريادة الأعمال في الكيان المؤسسي للجامعة.
- الاستفادة من تجارب الجامعات السعودية مثل جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية وجامعة أم القرى - في مراحلها التأسيسية - وذلك من خلال رصد ما حققته من إنجازات خلال ما يقارب العشر سنوات.
- إجراء مزيد من الدراسات تتناول متغيرات غير التي وردت في هذه الدراسة وفي جامعات سعودية أخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، مروة وبرهم، نسيم (2014). الريادة وإدارة المشروعات الصغيرة. الشركة العربية المتحدة للتسويق، القاهرة، مصر.
2. الحرقان، عبدالعزيز (2017) أدوار الجامعات في بيئة الابتكار لتنمية ريادة الأعمال. مجلة الإدارة العامة. 63(2)، 236-271.
3. زمزمي، عبد الرحمن (2021). تقييم درجة توافر متطلبات البيئة الجامعية المحفزة للابتكار وريادة الأعمال من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 14(2)، 84-129.
4. السكارنة، بلال (2015). الابتكار والريادة لإدارة منظمات الأعمال. دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.
5. سلامة، أحمد وناصف، ابراهيم وأبو غزالة، يحيى (2015). تصور مقترح لدور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي بالجامعات المصرية. مجلة اقتصاديات شمال افريقيا. 3(1)، 63-88.
6. السليمي، خالد (2017). جمعيات ريادة الأعمال في جامعات المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. 3(2)، 52-28.
7. الشثري، محمد (2014). مدى إسهام تطبيق الشركات الجامعية -جامعة الشركات- في تحقيق فوائد للجامعات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 4(2)، 112-148.
8. الشميمري، احمد والمديرك، وفاء (2019). ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد، الرياض، مصر.
9. الشواهين، ابراهيم (2017). أثر التوجه الريادي للجامعات في تنشيط سلوكيات التشارك المعرفي دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
10. عيداروس، محمد وأحمد، نايف (2013) تصور مقترح لإدارة حاضنات الأعمال الجامعية بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. مجلة الإدارة العامة. 32(2)، 236-264.
11. الفواز، عمران (2016). دور حاضنات الأعمال في توجيه الطلبة نحو ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
12. مطاوع، ضياء الدين وأبا الخيل، آمنة و ابراهيم، منى (2017). تصور مقترح لتفعيل الابتكار والإبداع وريادة الأعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر "الجامعات ورؤية المستقبل ابتكار واستثمار" الذي تنظمه جامعة الجمعة في الفترة من 2017/12/20-3 في المحور الثالث: الرؤية الوطنية والابتكارات التنافسية والتميز.
13. المويشر، نعيمة (2021). دور الجامعات في تطوير منظومة الابتكار وريادة الاعمال. مجلة إدارة الأعمال. 3(2)، 93-125.
14. نجم، عبود (2015). القيادة وإدارة الابتكار. دار صفاء للنشر، عمان، الاردن.
15. النفيعي، منزة (2015). واقع إستراتيجيات الريادة في الجامعات السعودية :دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود. مجلة الإدارة العامة. 55(4)، 665-690.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

16. Eroglu, O. (2022). Entrepreneurship, National Culture and Turkey. International Journal of Business and Social Science. 2(16), 146–179.
17. Grant, A. (2021). Give and Take: A Revolutionary Approach to Success. New York: Viking.
18. Hermens, A. (2021). Student Entrepreneurship: a Research Agenda, The International Journal Of Organizational Innovation ,8 (2),266–282.
19. Lopez, S. (2021). Making Hope Happen, New York: Simon and Schuster.
20. Nian. T. (2022). Students' Perception on Entrepreneurship Education: The Case of University of Malaysia Perlis, International Education Studies, Canadian Center of Science and Education, 7(10), 42 – 68.
21. Smith, A., Collins, L. & Hannon (2016) Embedding a new entrepreneurship Programmes in UK higher education institution. Challenges and considerations, Education Training. 48(9), 555–567.
22. Tominc, P. (2021). Competitiveness, Entrepreneurship and Economic Growth. In Competitiveness of CEE Economies and Springer International Publishing.

بحث رقم 40

الاحتياجات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل دولة قطر

إيمان عزت محيي الدين الزيني

باحثة ماجستير - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتورة/ أمل محمود علي

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لعلاج صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم إعداد اداتين من أدوات الدراسة، الأداة الأولى وهي الاستبانة وتتكون من 3 محاور (صعوبات مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية) (9عبارات)، صعوبات سببها المتعلم وتتكون من (9عبارات)، صعوبات مصدرها المعلم وتتكون من (10عبارات). وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (100) معلم ومعلمة من معلمات أكاديمية نيوتن البريطانية بالدوحة بدولة قطر، وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة المتمثل بالمستوى المبتدئ والأول والثاني والثالث وبلغ عدد المعلمات المستجيبات على الاستبانة (74) أي بنسبة 72%. أما الأداة الثانية فهي المقابلة حيث قامت الباحثة بإعداد المقابلة والتي تتكون من (5) أسئلة وقد تم إجرائها مع (8) من المعلمات ذوات الخبرة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة يتضح أن أكثر الصعوبات التي يواجهها معلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية هي الصعوبات التي مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية وأقل الصعوبات هي الصعوبات التي سببها المتعلم، لذا كان من الضروري وضع تصور مقترح لعلاج أهم الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية للناطقين بغير العربية. وقد أوضحت الدراسة أن هناك صعوبات أخرى تواجه معلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية وهي الصعوبات التي سببها المعلم، تليها في المرتبة الثالثة الصعوبات التي سببها المتعلم، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الباحثة توصيات ذات علاقة بنتائج البحث والتي من أهمها مراعاة حاجات وطبيعة معلمي اللغة العربية لغير ناطقين بها عند وضع تصور مقترح لعلاج تلك الصعوبات.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الكفاءة المهنية، الاحتياجات التربوية.

Abstract

....

Keywords:

المقدمة:

للتدريب أهمية عظيمة حيث أن التدريب يعرف بأنه تجهيز الفرد للعمل المثمر والاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة فهو نوع من التوجيه صادر من إنسان على إنسان آخر فنحن هنا بصدد عمل برنامج منظم وعلى أسس صحيحة تمكن معلمين اللغة العربية من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكل سهولة ويسر وتحقيق النتيجة المطلوبة من طلاب ومريدي اللغة العربية والجمع يعلم أن اللغة العربية من أهم وأقدم اللغات فهي لغة القرآن الكريم وتعاليم الدين الإسلامي فليس تعليمها مقتصر فقط على تدريسها في بعض المدارس لبعض الطلاب الأجانب ولكن أيضاً تعليمها أشمل وأوسع لكل من يريد الاطلاع على الثقافة العربية وعلى من يريد الاطلاع على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف فوجدت أنه من الضروري عمل برنامج لمعلمين اللغة العربية بمختلف أماكنهم وتواجدهم حيث أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يكون في بعض الدول إجبارياً ف المدارس بمختلف المراحل سواء كانت الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية كما وأن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس مقتصر فقط على المدارس بل في مراكز تعليم اللغات ممن يريد تعلم اللغة العربية من الجنسيات والبلاد المختلفة لذا وجب علينا وضع خطة أو منهج لتطوير تعلم اللغة العبية لغير الناطقين بها حيث أنه يوجد صعوبة لدى البعض في تعلم اللغة العربية.

ومن المعروف أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم وهي أم اللغات ولغة حرف الضاد التي كرمها الله عز وجل بنزول القرآن الكريم بها وبجعلها لغة سيدنا محمد صلي الله عليه وسلم فمن خلال اللغة العربية تتمكن من معرفة الدين الإسلامي حق المعرفة. اللغة في الاصطلاح ((هي نسق من الرموز والإشارات التي يستخدمها الإنسان بمهدف التواصل مع البشر، والتعبير عن مشاعره، واكتساب المعرفة، وتعد إحدى وسائل التفاهم بين الناس داخل المجتمع، ولكل مجتمع لغة خاصة به، وتعرف اللغة اصطلاحاً بأنها عبارة عن رموز صوتية لها نظم متوافقة في التراكيب، والألفاظ، والاصوات، وتستخدم من أجل الاتصال والتواصل الاجتماعي والفردية)) (مقالة سميحة ناصر خليف، موضوع، 2016).

الإحساس بالمشكلة:

من خلال العمل في مهنة تدريس اللغة العربية ومن خلال الخبرة العملية في هذا المجال وبالتحديد في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدة لا تقل عن ست أعوام واجهنا بعض الصعوبات التي كانت تقابلنا أثناء أداء المهمة منها:

- 1- فقر المصادر المتاحة لتعليم اللغة العربية مقارنة بتنوع المصادر في اللغات الأخرى مثل (أفلام تعليمية - كتب تعليمية).
- 2- تعدد اللهجات العربية أيضاً كان من أسباب صعوبة التعليم فالوطن العربي كبير ومتعدد اللهجات (خليجي - مصري - شامي - مغربي).

- 3- عدم وجود أماكن معتمدة لتوثيق مستويات اللغة العربية، فبالرغم من كثرة تواجد مراكز ومعاهد تعلم اللغات ألا أنه وإلى الآن لا يوجد مراكز معتمدة لتوثيق مستويات اللغة العربية كباقي اللغات.

- 4- كثرة مفردات اللغة العربية وصعوبة فهم قواعدها النحوية، يعد من ضمن الصعوبات التي تقابل الطلاب الناطقين بغير العربية. فكانت تلك المشاكل من أسباب صعوبة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع تنوعهم واختلاف أسباب التعلم لديهم فبعض الطلاب المقيمين في الدول العربية تكون دراسة اللغة العربية إلزامية في بعض دول الخليج وهنا يجد الطلاب الأجانب صعوبة في التعلم. وهذا ما وجدته من خلال خبرتي في مهنة التدريس وبالأخص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن هنا جاء الاحساس بالمشكلة لأنني داخل الميدان التعليمي وشاهدت هذه المشكلة وشعرت بها بنفسي وهي احتياج معلمي اللغة العربية لبرنامج تدريبي جديد ليطور مستوى التدريس لدى المعلمين ورفع كفاءة المعلمين فمن خلال الحديث مع مجموعة من المدرسين عددهم 50 معلم كانت تكمن المشكلة لديهم في أنهم يحتاجوا لبرنامج تدريبي لرفع كفاءتهم التدريسية ولتسهيل عملية تعليم الطلاب غير الناطقين بالعربية.

وقد استنتجنا من خلال المناقشة مع المعلمين أن المشكلة تكمن في الآتي:

- ندرة الأشخاص الذين لديهم قدرة على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فتدريس اللغة العربية للعرب أمر هين على عكس غير

الناطقين فهو يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد والتركيز.

- عدم القدرة على الوصول إلى المراجع والكتب المبسطة التي يمكن من خلالها تعلم اللغة العربية بكل سهولة ويسر لغير الناطقين بها.

- تكاسل الطالب وعدم سعيه في طلب العلم وتحصيل اللغة وذلك لأنه عندما يواجه الصعاب الأولى يشعر بالإحباط ولا يستمر بالمحاولة.

- كما أن طريقة التعليم التي يتبعها المعلم ممكن أن تكون من أكبر الصعوبات التي تواجه المتعلم وذلك لأنه يتبع نفس الطريقة مع كل الطلاب وهذا غير صحيح حيث أنه يجب عليه مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بعضهم بعض.

- المحتوى التعليمي هو واحد من أهم العوائق أمام تعلم اللغة العربية حيث أن المنهج قد يكون مخل بأحد علوم اللغة العربية المهمة مثل النحو، أو الصرف، وهذا لا يفيد المتعلم بل يضره.

وهناك بعض الطلاب ممن يرغبون في تعلم اللغة العربية حباً في اللغة وممن لديهم هواية تعلم اللغات والاطلاع على الثقافة العربية يواجهون صعوبة أيضاً في تعلم اللغة العربية.

وهناك بالتأكيد طلاب اللغة العربية حديثي العهد بالدين الإسلامي فهؤلاء ممن دخلوا الإسلام حديثاً يواجهون صعوبة في التعلم الصحيح لتعاليم الدين الإسلامي لضعف اللغة لديهم وعدم فهمهم لكافة تعاليم الدين وعدم تمكنهم من قراءة القرآن الكريم فيكون لديهم شغف تعلم اللغة العربية وجدية التعلم ولكن للأسف تقابلهم مشكلة صعوبة التعلم.

الآن لا بد من مواجهة هذه الصعوبات مع الناطقين بغير العربية وخاصة أن هذه الصعوبات لا تواجهنا مع من هم يتحدثون اللغة العربية فاللغة في الأصل اكتساب فمن الطبيعي يكون تعلم العربية أسهل وأبسط عند من يتحدثون بها في الأصل ولكن المشكلة والصعوبة عند من لم يتحدثوا اللغة ولم يسمعوها بها أو يمارسوها من قبل.

أما بخصوص المصادر التي قد تحدثت عن المشكلة فهي كثيرة ومتنوعة وستعرض الباحثة بعضاً منها.

وهي أن اللغة العربية للناطقين بغيرها يواجهها بعض الصعوبات كما ذكر في بعض الدراسات السابقة ويدعم المشكلة ما ذكره:

خطوط رمضان، جلاب مصباح، 2018 ص 37 المجلد 4 العدد 2 بعنوان "صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها" وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح مكانة وأهمية اللغة العربية وإبراز أهم الصعوبات التي تقف أمام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم الصعوبات والمعوقات التي تقف أمام الذين يريدون أن يتعلموا اللغة العربية من غير العرب كما قدمت اقتراح بعض الحلول التي يمكن أن تساهم في تذليل صعوبات تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وفي هذا المجال أيضاً نجد دراسة غالب (2010) بعنوان: "اللغة العربية والتحديات أمامها" وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه اللغة العربية، وقد توصل الباحث إلى نتائج من أهمها النظرة السلبية للكثير من الأفراد إلى اللغة العربية والتي يتهمونها بالجمود والقصور، وأنها لا تتواءم مع أساليب القرن الحادي والعشرين عصر الثورة المعلوماتية.

كما أشار إلى أن التدريس بعض التخصصات كالعلوم الطبية والاقتصادية بغير العربية، يعتبر أحد أهم التحديات التي تواجه اللغة العربية، بالإضافة إلى استبدال الفصحى باللهجة العامية، يعتبر كذلك من العقبات الكبيرة أمامها. والتحدي الأخير حسب الباحث هو تفجير العربية وتحويلها إلى ركام وتراكيب يعجز المثقف عن إدراك معانيها، ناهيك عن الإنسان العادي.

وفي نفس السياق تؤكد دراسة محمد بن فهد الدخيل (2009) بعنوان "المشكلات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأفادت الدراسة إلى أن من أهم مشكلات تعليم اللغة العربية نقص الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بصياغة مناهج خاصة بهذه الفئة، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكذا بالمنهج

الدراسي.

أما فيما يخص أهم الوسائل المساعدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فنجد دراسة حماد وأبو غزالة (2010) بعنوان "استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الشبكة العنكبوتية، الانترنت أنموذجاً" حيث هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على استخدامات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوصلت دراسة الباحث إلى أن استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم له فائدة كبيرة وخاصة الانترنت، من خلال تصميم الاختبارات وكذا مشاركة الطالب في التعلم بدلا من الطريقة التقليدية عن طريق التلقي، وأشارت الدراسة إلى أن هناك الكثير من العقبات في هذا النوع من التعليم، فهو يحتاج إلى معلم يتوفر على إمكانيات كبيرة، كما يتوفر على القدرة في الجمع بين التدريس التقليدي والتعليم الإلكتروني.

وفي نفس الإطار دراسة إيناس صالح عبيد عايد (2007) بعنوان "أسس تعليم العربية للناطقين بغيرها" حيث حاولت الباحثة من خلال دراستها إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخلصت الدراسة إلى أهمية تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ثقافياً، وهذا من أجل اكتساب المهارات الثقافية، وكذا المهارات اللازمة لأداء الوظيفة التعليمية.

كذلك كان هناك دراسة غصون فائق صالح، هيثم الناهي (2019) بعنوان "مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات اللغوية (الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية) التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للعربية والتعرف على المشكلات والتحديات التي تواجه المعلم القائم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم اقتراح بعض الحلول التي تساهم في تسهيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة البحث:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالية ألا وهي وجود صعوبة لدى بعض معلمي اللغة العربية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها اثناء تعليم اللغة العربية ومكنوناتها للطلاب الغير ناطقين بها وسنحاول جاهدين بمشيئة الله تعالى التخطي لهذه المشكلة والعمل على إيجاد حل لها وعمل برنامج تدريبي لحل أي قصور موجود لدى المعلمين والعمل على رفع الكفاءة المهنية لديهم بعون الله.

أسئلة الدراسة:

للتصدي لهذه المشكلة، فإن السؤال الرئيس لهذه الدراسة يتمركز حول ما التصور للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية كفاءة معلمي اللغة العربية في ضوء الاحتياجات التربوية للطلاب؟
وتتفرع عن السؤال السابق الأسئلة التالية:

- 1- ما الاحتياجات التربوية لدى طلاب اللغة العربية الغير ناطقين بها في دولة قطر؟
- 2- ما الإجراءات التي ستقدم لحل مثل هذه الصعوبات في ضوء احتياجات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 3- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

أهداف البحث:

وأهداف البحث سأقوم بصيغتها على النحو التالي في إيضاح لكي يتبين ويتضح المغزى والهدف من هذه الدراسة:

- 1-تحديد أهم الاحتياجات التربوية لدى طلاب اللغة العربية الغير ناطقين بها في دولة قطر؟
- 2-تحديد الأسس التي سيقوم عليها التصور المقترح وتقديم بعض الإجراءات لحل صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- 3-وضع تصور مقترح خاص لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما يتناسب مع احتياجاتهم.

أهمية البحث:

– الأهمية النظرية: وتبرز أهميتها في هذا الجانب بما يأتي:

- 1- قد تساهم في تطوير وتقديم العملية التعليمية التربوية لتحقيق كفاءة مهنية حديثة ومتقدمة ومتماشية مع مخرجات التعليم.
- 2- قد تسد الفجوة البحثية في مجال الاستفادة من برامج التدريب التربوي في إثراء العملية التعليمية وخاصة في مجال تدريس اللغات وبشكل خاص اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- الأهمية التطبيقية: وتبرز أهميتها في هذا الجانب بما يأتي:

- 1- تلقي الدراسة الضوء على دور البرنامج التدريبي في رفع الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضع اليد على نقاط القوة للبناء عليها ونقاط الضعف لتلافيها وتحسينها، مما قد يساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية وأيضاً تجنب الصعوبات التي تواجه المعلمين في هذا الأمر.
- 2- قد تفيد هذه الدراسة وزارة التعليم والمدارس في توظيف برامج تدريبية منظمة تهدف تفعيل الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها كما أنها ستفيد واضعي المناهج من حيث تطوير المناهج التي تتناسب مع التحديثات التعليمية والتي تناسب الطلاب أيضاً.
- 3- بيان أهم نتائج إثراء البرامج التدريبية على الأداء المهني للمعلمين؛ مما سينعكس إيجاباً على الغاية النهائية المنشودة من عملية التدريس؛ وهي الطلاب أنفسهم، والنتائج المتوقعة منهم في ضوء ممارسات تدريسية معدة ومخططة.
- 4- قد تساهم نتائج الدراسة في فتح مجالات بحثية جديدة تتناول العلاقة بين البرنامج التدريبي والكفاءة المهنية للمعلمين ومدى أهمية وفعالية البرامج التدريبية والدورات التعليمية على المعلمين ومدى نتائج هذا على الطلاب مما يعود على العملية التعليمية بالتقدم والازدهار وتحقيق الأهداف المنشودة.

أهمية البحث بالنسبة للمعلمين:

وبالطبع فإن البحث سيكون له أهمية بالغة بالنسبة للمعلمين من حيث أنهم المعنيين بهذا الأمر فالبرنامج التدريبي موجه لهم لرفع الكفاءة المهنية لديهم والبحث هذا وما يشتمل عليه سيؤدي وبكل تأكيد لتطوير المعلم ومساعدته في إتمام العملية التعليمية على أكمل وجه.

لذا فهذه الدراسة تعطي المعلمين العاملين

بالمدارس ومراكز اللغات الكثير من المعلومات التي يحتاجها معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتمكنهم من تحسين أدوات التدريس وفق برنامج معد يعتني بهذه الفئة خصيصاً من معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بمختلف اهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية وترقى بهم إلى تحقيق أعلى النتائج وتمكنهم من تحقيق أهدافهم وتجنبهم الصعوبات التي قد تقابلهم.

أهمية البحث بالنسبة للموجهين:

ستفيد الموجهون بالطبع في العملية التعليمية بحيث أنه سيكون البحث كمرجع لهم من الممكن استخدامه أو الاطلاع عليه أثناء توجيههم للمعلمين والعمل به ونصح المعلمين بالاطلاع على البرنامج التدريبي لرفع كفاءة المعلمين وبالتالي إفادة الموجهين في هذا الأمر.

أهمية البحث بالنسبة للمشرفين التربويين:

أهميته تكمن في كون البحث مرجع ومصدر للمشرفين التربويين وهو بمثابة خلفية تربوية لهم تفيدهم أثناء عملية الإشراف التربوي وبالأخص في مجال الإشراف على معلمين اللغة العربية للناطقين بغيرها لما فيه من إفادة بالغة في هذا المجال بالتحديد.

أهمية البحث بالنسبة لواضعوا المناهج:

وهذا البحث له فائدة عظيمة لهؤلاء حيث أنهم سيطورون بدورهم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد عرض البحث ولما فيه من تطوير وتحديد يفيدهم في تطوير المنهج ووضع كتب ومناهج مطورة على حسب ما توصل له البحث بمشيئة الله تعالى.

أهمية البحث بالنسبة لوزارة التربية والتعليم:

وللبحث أهمية عظيمة وبالغة بالنسبة لوزارة التربية والتعليم حيث أن الوزارة تسعى دائماً لرفع الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية وتعمل على تطوير وتحسين العملية التعليمية وهذا البحث سيكون بمشيئة الله تعالى بمثابة مرجع ومصدر يعمل على تطوير وتحسين أداء المعلمين بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم والعمل على رفع كفاءة المعلمين لما سيكون له مردوده على الطلاب وتحسين أداء المعلمين فبال تأكيد له أهمية بالغة.

أهمية البحث بالنسبة للطلاب:

له فائدة وأهمية عظيمة حيث أن البحث يستهدف في الأساس المعلمين والعمل على رفع كفاءة المعلمين وبالتالي فهذا له مرجعوه على الطلاب فعند رفع كفاءة المعلم سيعود هذا وبكل تأكيد بالنفع على الطلاب مما يساهم في رفع مستوى الطلاب وزيادة تحصيل اللغة العربية لديهم والعمل على تطوير الطلاب بشكل ملحوظ.

كما أنه له أهميته بما يخص الطلاب ستعود عليهم بالنفع وتفيد الطلاب في أثناء مسيرتهم التعليمية في تعلم اللغة العربية وتسهيل وتبسيط تعلم اللغة العربية وإزالة الصعوبات من طريقهم.

أهمية البحث بالنسبة للباحثين:

إن البحث العلمي يفتح أمام الباحث العلمي آفاق جديدة في المعرفة، وبالتالي تتحسن مهاراته في العديد من المجالات الفكرية والاجتماعية والثقافية كما أن خبرته تزداد ويصبح تفكيره أكثر عمقاً كما أنه يتيح له الحصول على درجات علمية وترقي علمي في الحصول على الوظيفة التي تتناسب مع إمكانياته والترقي فيها.

كما أنه سيتيح للباحث العمل مع نظرائه من أصحاب الخبرة والمعلومات الواسعة، تظهر أهمية البحث من خلال تمكين الباحث من استخدام دراساته المستفيضة، وذلك لإثبات الحقائق التي كان يحتاج للتأكد منها بشكل تام. كما أن البحث سيساعد الباحثون في تحديد أهداف بحثهم بدقة كما أن البحث سيفيد الباحث في دراسة المشكلات وتحليل الظواهر عبر تفكير علمي منطقي ويفيد بعد ذلك الباحثين في هذا المجال في معرفة آخر التطورات والبرامج التدريبية التي وضعت لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية.

مصطلحات الدراسة:

1- البرنامج التدريبي: تعريف البرنامج التدريبي لغة: هو مجموعة من الموضوعات أو التعليمات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمجال ما وترتب وتنظم مسبقاً وفقاً لها. (معجم المعاني الجامع)

عرفه الطعاني (2007: ص 14) بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير أدائهم.

ويعرف الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة المخططة المنظمة والتي تستهدف إكساب المتدربين معارف وخبرات ترفع من كفاياتهم الأدائية، وتقدم في فترة زمنية محددة.

ويعرف البرنامج التدريبي اصطلاحياً بأنه خطة منظمة لتدريب مجموعة من الأفراد على إتقان مهارة معينة، وتتضمن الخطة أيضاً التوجيهات الخاصة بتنظيم إدارة البرنامج.

2- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: وتعريف التعليم في اللغة: التعليم في اللغة هو من الفعل عَلَّمَ، وَعَلَّمَ الشيء تعليماً فتعلّم، ومنه قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ)

قصد بهذا المصطلح "نقل ما في ذهني إلى أذهان المتعلمين وزيادة" (رائد عبد الرحيم 2016)

3- الكفاءة المهنية: هي قيام الفرد بالعمل المهني والمهام المهنية التي تطلب منه بطريقة جيدة، وبطريقة تحدد قدراته المهنية ومهاراته في العمل، وتتمثل الكفاءة المهنية بقيام الفرد بمهامه ومهام أخرى لا تعد من واجباته بحسب بل يقوم بها بشكل إضافي، وذلك من أجل مساعدة زملائه في العمل وقادراً على إنجاز مهامه بمجهود أقل ووقت أقصر، مما يؤدي إلى أن يكون الفرد ذو مهارة عالية وخبرة في العمل.

4-الاحتياجات التربوية: عرفها التوجيهي (1423 هـ) بأنها "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف وخبرات ومهارات واتجاهات وسلوك مديري المدارس للتغلب على المشكلات التي تحول دون الارتقاء ومعدلات الأداء ولمواجهة التغير، وتحقيق التطوير للتعامل مع التحديات المعاصرة مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم ومتطلبات عملهم بكفاءة وفاعلية" (ص 64).

هيكل البحث

يشتمل البحث على أربعة فصول على النحو التالي :

الفصل الأول: الإطار العام للبحث ويشمل المقدمة، مشكلة البحث وأهدافه، وأهميته كما يشمل مصطلحات البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الثالث: منهجية البحث ويشمل منهج البحث وحدوده وعينته ومجتمع.

الفصل الرابع نتائج البحث وتوصياته،

المراجع.

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة

-**المحور الأول:** مفهوم البرنامج التدريبي وأهميته لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

-**المحور الثاني:** مفهوم اللغة العربية وتاريخها وخصائصها ومكانتها وأهميتها والهدف من تعلمها.

-**المحور الثالث:** صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية بالنسبة للمعلمين.

-**المحور الرابع:** احتياجات معلمي اللغة العربية للناطقين بغير العربية عند تعليم اللغة العربية.

مفهوم البرنامج التدريبي:

البرنامج التدريبي: خطة منظمة لتدريب مجموعة من الأفراد على إتقان مهارة معينة، وتتضمن الخطة أيضاً التوجيهات الخاصة بتنظيم

إدارة البرنامج.

مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة: يعرف بأنه "عملية تعلم مستمر يسهم في نمو وتغذية مهارات وكفايات المعلم المهنية"

(McGee,2012.p26&Petrie).

ويعرفه فريج (2019) بأنه "نشاط مقصود ومنظم يهدف إلى جعل أداء المعلم أكثر فاعلية ومواكبة للتطور الحاصل في المناهج

وطرق التدريس نتيجة التطور الاجتماعي والتكنولوجي المستمر" (ص27).

أهداف التدريب للمعلمين كثيرة ومتنوعة ولها فائدة عظيمة على المعلم مما ينعكس على الطالب والعملية التعليمية وهذا ما تم ذكره

في دراسة (صالح بن مشعل الغامدي، عبد الرحمن بن مذكور المطيري) (2022) بعنوان "واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات

تعليم محافظة المهدي"

أهمية الدورات التدريبية للمعلمين:

وللدورات التدريبية أهمية كبيرة للمعلمين لما فيها من نتائج مثمرة تعود على الطالب والعملية التعليمية وهذا ما أشارت إليه دراسة

(Sounders&Alvermann.2019) إلى أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يتطلب إعادة صياغة المهارات اللازمة للمعلمين

والمعلمات، وذلك من خلال التدريب الذي يعد أبرز روافد التطوير المستمر لهم، فدوره حيوي في تطوير الأداء التدريسي، وتنويع

الممارسات التدريسية بصورة تتوافق مع التطورات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين.

اللغة العربية لغة:

تعتبر اللغة العربية من أهم اللغات السامية الإنسانية، وأكثر اللغات انتشاراً، إذ يتحدثها أكثر من 422 مليون لسان، وتعتبر بحق: ملكة لغات العالم.

لغة ضربت بجذورها في عمق التاريخ وتكيفت مع مختلف الأزمنة الممكنة، فحافظت على مكانتها، بل وزادها ذلك انتشاراً. جاء في لسان العرب لابن منظور في باب "لغا"، أن اللغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة، وقيل أصلها لغى أو لغو، وجمعها لغى ولغات.

اللغة العربية اصطلاحاً:

أما اصطلاحاً فعرفها ابن جني: أنها (أي اللغة) أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وعرفها ابن تيمية: أنها أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم.

أما "العربية" فهي مشتقة من عرب يعرب عرباً أي فصيح، ويقال عَرَبُ لسانه: أي أصبح لسانه فصيحاً.

انتشار اللغة العربية:

كانت للفتوحات الإسلامية دوراً بارزاً في انتشار اللغة العربية في بلاد الشام ومصر والعراق، وشمال إفريقيا والأندلس، بالإضافة إلى الهجرة والأنشطة التجارية، وكذلك انتشار الدعوة إلى دين الإسلام في أنحاء العالم.

مهارة القراءة وأهميتها:

تعتبر القراءة الأساس الذي تبنى عليه فروع النشاط اللغوي من حديث، واستماع، وكتابة. بل إن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث الذي أصبحت القراءة فيه من أهم الاحتياجات. فهي مهمة للفرد لأنها تساهم في بناء شخصيته عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة.

طبيعة القراءة ومستوياتها:

القراءة من العمليات المعقدة والتي تتضمن العديد من المهارات المترابطة والتي لا يمكن فصل بعضها عن بعض. فهي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني، وهذا يعني أنها ترتبط بعمليات نفسية معقدة إلى درجة كبيرة.

الخصائص الصوتية:

تمتلك اللغة العربية أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق ثم تحديد مصدر غير صحيح.. وقد تجد في لغات أخرى غير العربية حروف أكثر عدداً، ولكن مخارجها محصورة في نطاق أضيق ومدرج أقصر، كأن تكون مجتمعة متكاثرة في الشفتين وما والاها من الفم أو الخيشوم في اللغات الكثيرة الغنة (الفرنسية مثلاً)، أو تجدها متزاحمة من جهة الحلق.

مكانة اللغة العربية:

تحتل اللغة العربية أهمية كبيرة عند المسلمين؛ فهي لغة مصادر التشريع الإسلامي القرآن والسنة النبوية، ولا تجوز الصلاة في الإسلام إلا بإتقانها، ومع انتشار الإسلام وحضارته ارتفعت مكانة اللغة العربية، وأصبحت لغة السياسة، والعلم، والأدب لفترة طويلة في الأراضي التي كانت تحت حكم المسلمين، كما أثرت على كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي، كاللغة التركية، والفارسية، والأردية، وقد اكتسبت اللغة العربية أهميتها مما يأتي: تتميز اللغة العربية بالبيان والبلاغة، وعليه فالقرآن لم ينزل إلا بها؛ قال تعالى: (بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) سورة الشعراء الآية 195.

تحويل اللغة العربية إلى لغة تعليمية ذات قواعد منضبطة:

من الثابت المعروف أن العرب قبل نزول القرآن كانوا يجرون في كلامهم وأشعارهم وخطبهم على السليقة، فليس للغتهم تلك

القواعد المعروفة الآن، وذلك لعدم الحاجة إليها، ولا أدل على ذلك من أن التاريخ يحدثنا عن كثير من العلماء الذين صرحوا أن لغتهم استقامت لما ذهب بهم إلى الصحراء لتعلم اللغة العربية النقية التي لم تشبها شائبة، ومن هؤلاء الإمام الشافعي، وأن الوليد بن عبد الملك كان كثير اللحن، لأنه لم يغترف لغته من ينبوع العربي الصحراوي الصافي (الشربجي، 2003).

اللغة العربية وتحديات العصر:

واجهت اللغة العربية منذ القديم وما زالت تحديات كثيرة، وما ذلك إلا لأنها لغة القرآن الكريم، ومن المعلوم أن اللغة والدين هما العنصران المركزيان لأي ثقافة أو حضارة (الضبيب، 2001).

أهمية اللغة العربية:

تتضح أهمية اللغة العربية في النقاط الآتية: كون اللغة العربية اللغة الحضارية الأولى في العالم لوقت طويل. قدرة اللغة العربية على المساعدة في التعبير عن العلوم المختلفة، بسبب تمتعها بخصائص، وألفاظ، وتراكيب، وخيال، والعديد من الميزات الأخرى. كون اللغة العربية أداة للتعرف والتواصل بين ملايين البشر في شتى بقاع الأرض. اتسام اللغة العربية بأنها ثابتة في جذورها ومتجددة بسبب خصائصها وميزاتها العديدة.

خصائص متعلمي اللغة العربية وصعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالنسبة للمعلمين.

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: وتعريف التعليم في اللغة: التعليم في اللغة هو من الفعل علّم، وعَلّمه الشيء تعليمًا فتعلّم، ومنه قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) قصد بهذا المصطلح "نقل ما في ذهني إلى أذهان المتعلمين وزيادة" (رائد عبد الرحيم 2016).

الاحتياجات التربوية:

عرفها الأدغم: بأنها شعور داخلي بالتوتر يدفع الإنسان للتخلص منه، ويصدق هذا على الحاجات الأساسية والثانوية، كما يصدق على الأنواع المختلفة للحاجات الثانوية، نفسية كانت أم اجتماعية، أم تعليمية، أم لغوية تم تحديد مصدر غير صحيح..

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الحديث عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المحور الثاني: الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية.

أولاً الدراسات العربية: دراسة (هند الهاشمي، 2005) بعنوان: فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان - رسالة دكتوراه - استهدفت هذه الدراسة إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية للتلاميذ الناطقين بغير اللغة العربية في ضوء الأسس المعرفية والاجتماعية والنفسية واللغوية ومعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل التلاميذ الناطقين باللغات الأخرى، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عند بناء البرنامج المقترح، وقد استخدمت الاختبار التحصيلي كأداة للبحث على عينة البحث المتمثلة بالتلاميذ الناطقين بغير اللغة العربية بسلطنة عمان، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة إيجابية بين تعلم التلاميذ الناطقين بلغات أخرى وبين اتجاهاتهم نحو اللغة العربية، بالإضافة إلى كفاءة البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ.

دراسة (النجار، 2019) بعنوان: صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، الهدف من هذه الدراسة: تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى هذه الصعوبات واقتراح طرق للتغلب على هذه الصعوبات بشكل يتناسب مع طبيعة تعليم وتعلم الناطقين بغير اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فهي: استبانة صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عينة الدراسة تكونت من (50 طالبا) من الطلاب المنتسبين للجامعة الإسلامية، السنة التحضيرية - كلية العلوم - معهد تعليم اللغة العربية - كلية الهندسة وكلية الحاسب الآلي.

وكانت نتائج الدراسة كالتالي: اتضح للباحث من خلال البحث أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه الطلاب الناطقين بغير العربية وفي ضوء هذه الصعوبات يستوجب علينا التفكير بنظرة جديدة ومستقبلية لتذليل هذه الصعوبات ولذلك يوصي الباحث بما يلي: إعداد المناهج الخاصة بهم في ضوء المداخل الاتصالية والتواصلية الحديثة لتذليل الصعوبات والعقبات.

دراسة (طلبة، 2020) بعنوان: تصور مقترح لتطوير محتوى كتابي القراءة والتعبير للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل اللغوي.

هدف البحث إلى معرفة مدى توافر مهارات التواصل اللغوي في محتوى كتابي القراءة والتعبير للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، كما هدف إلى وضع تصور مقترح لتطوير محتوى الكتابين في ضوء مهارات التواصل اللغوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى الكتابين، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- في كتاب القراءة: جاءت مهارة القراءة في المرتبة الأولى، بنسبة مئوية (20.5)، وجاءت مهارة الكتابة في المرتبة الثانية، بنسبة مئوية (15.9)، وجاءت مهارة التحدث في المرتبة الثالثة، بنسبة مئوية (11.4)، وجاءت مهارة الاستماع في المرتبة الأخيرة، بنسبة مئوية (3.96)، وجاءت نسبة مهارات التواصل اللغوي ككل (51.8%) وهي نسبة منخفضة، تدل على أن محتوى الكتاب لم يراع مهارات التواصل اللغوي بشكل كاف.

- في كتاب التعبير: جاءت مهارة الكتابة في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (15.9%)، وجاءت مهارة القراءة في المرتبة الثانية، بنسبة مئوية (12.02%)، وجاءت مهارة التحدث في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (10.6%)، وجاءت مهارة الاستماع في المرتبة الأخيرة، بنسبة مئوية (6.2%)، وجاءت نسبة مهارات التواصل اللغوي ككل (45%) وهي نسبة منخفضة، وتدلل على أن محتوى الكتاب لم يراع مهارات التواصل اللغوي بشكل كاف.

وبناء على النتائج السابقة رأت الباحثة إلى أن محتوى كتابي القراءة والتعبير موضع الدراسة يحتاج إلى عملية إثراء بسبب زيادة التركيز على مهارات على حساب مهارات أخرى، ولذلك تم وضع تصور مقترح لتطوير محتوى الكتابين في ضوء مهارات التواصل اللغوي حيث روعي التوازن في مهارات التواصل اللغوي الرئيسة والفرعية.

دراسة (سارة القحطاني، 2020) بعنوان: تحليل الحاجات اللغوية لمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها لأغراض دينية، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الحاجات اللغوية لمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها لأغراض دينية، في معهد الكافي -عينة البحث-، وتحديد المواقف التواصلية التي تتطلب منهن استخدام اللغة العربية. منهج الدراسة وإجراءاتها: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات وتحليلها، وكانت عينة الدراسة التي طبقت عليها الأداة تتمثل في جميع أفراد مجتمع الدراسة، وهنّ متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها لأغراض دينية في معهد الكافي بمدينة الرياض، والبالغ عددهنّ (33) طالبة، واستعانت الباحثة ببرنامج (SPSS) في تحليل البيانات، ثم كانت النتائج.

أهم نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي خرجت بها الباحثة أن الحاجات اللغوية لمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها لأغراض دينية -عينة الدراسة- قد بلغت (13) حاجة لغوية، كان من أبرزها: فهم معاني القرآن الكريم لتدبر آياته، فهم الأفكار العامة من السور والآيات القرآنية، فهم معاني المفردات المستعملة في الدعوة والإرشاد عند سماعها.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

دراسة (Aziz & Akhtar, 2014) عنوان "أثر التدريب على كفايات المعلمين في ارتفاع مستوى التعليم في باكستان" هدفت

هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على كفايات المعلمين في ارتفاع مستوى التعليم ولكي تتحقق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال استخدام برنامج تدريبي وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية وتم توزيعهم علم مجموعتين مجموعة تجريبية تلقوا برنامج تدريبي لتحسين كفاياتهم، ومجموعة ضابطة لم يتلقوا أي برنامج تدريبي أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للتدريب على كفايات المعلمين في ارتفاع مستوى التعليم، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المعلمين على مقياس الكفايات البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (بوتلدجون، 2012) (Abdelmohseen Bouteldjoun) بعنوان: التحفيز في إعدادات تعلم اللغة الأجنبية حالة اللغة العربية في الولايات المتحدة "MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING SETTINGS: THE "CASE OF ARABIC IN THE USA

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الأسباب والتوجهات والدوافع لتعلم اللغة العربية لدى الطلاب الأمريكيين في كلية عامة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والكمي وكانت عينة الدراسة طلاب قسم اللغويات في جامعة الغرب الأوسط وعددهم 18 طالب وطالبة، أما أدوات الدراسة فقد اعتمد الباحث الاستبيان والمقابلة وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن من أهم الأسباب والدوافع لتعلم اللغة العربية هي التنمية الشخصية وفهم الثقافة العربية والتواصل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية.

الفصل الثالث: منهجية البحث

منهج البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد أهم الصعوبات التي يواجهها معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يهتم بجمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالظاهرة، كما يوجد في الواقع، بهدف وصفها وصفا دقيقا، وتحليلها، وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة، مما يساعد على تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تساهم في تحسين الواقع وتطويره (العساف، 2006).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية عند تعلم اللغة العربية وذلك في ضوء احتياجات المعلمين المهنية.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في مدارس نيوتن البريطانية في دولة قطر.

الحدود الزمانية: يتم تطبيق أدوات هذه الدراسة على العينة بالمدرسة المذكورة في مجتمع الدراسة بين عامي 2021 – 2023.

الحدود البشرية: تمثلت عينة هذه الدراسة في معلمات اللغة العربية المستوى التأسيسي والأول والثاني والثالث في مدارس نيوتن البريطانية بدولة قطر.

مجتمع البحث:

جميع معلمات اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدارس نيوتن البريطانية بدولة قطر وعددهم حتى إعداد هذه الدراسة (100) معلمة.

عينة البحث:

تكونت مجموعة الدراسة النهائية من (74) فرداً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون، وبذلك تمثل عينة الدراسة النهائية (72%) من المجتمع الأصلي. كما تم اختيار عينة استطلاعية - من خارج عينة البحث - بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ عددهم (30) فرداً لضبط أداة الدراسة.

وتتمثل أدوات البحث الحالي في:

أولاً: استبانة صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية.

ثانياً: المقابلة.

الفصل الرابع: النتائج والتوصيات

النتائج:

- 1- يرى أفراد عينة الدراسة أن الصعوبات التي يواجهها متعلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة.
- 2- أن أكثر الصعوبات التي يواجهها متعلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية هي الصعوبات التي مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية، تليها في المرتبة الثانية الصعوبات التي سببها المعلم، تليها في المرتبة الثالثة الصعوبات التي سببها المتعلم.
- 3- يرى أفراد عينة الدراسة أن الصعوبات التي مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة.
- 4- أن أكثر الصعوبات التي يواجهها متعلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية التي مصدرها المناهج والطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية تتمثل في تعلمهم القراءة عن طريق منهج نور البيان، وأن أقل الصعوبات التي تواجههم تتمثل في أن التلقين والتكرار لا يساعدهم على تحسين قراءة اللغة العربية.
- 5- يرى أفراد عينة الدراسة أن الصعوبات التي سببها المتعلم كانت بدرجة متوسطة.
- 6- أن أكثر الصعوبات التي يواجهها متعلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية والتي سببها المتعلم تتمثل في اعتبار تعلم اللغة العربية ليس من اهتماماتهم، وأن أقل الصعوبات التي تواجههم تتمثل وجود صعوبة في نطق الحروف لوجود مشاكل في جهاز النطق.

التوصيات:

- 1- التركيز على الطريقة التي تجمع بين خصائص المتعلم وطبيعة محتوى المنهج عند تدريس اللغة العربية للناطقين بغير العربية.
- 2- مراعاة حاجات وطبيعة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها عند تقويم طرائق ومهارات تعليمهم اللغة العربية.
- 3- ضرورة الاهتمام بترتيب وتنظيم العناصر اللغوية، وبناء الموقف التعليمي بالتركيز على التلقين أولاً ثم الاستماع والفهم ثانياً.
- 4- مراعاة تنظيم الموقف التعليمي للغة العربية بما تحدده حاجات وطبيعة المتعلم.
- 5- ضرورة العناية والاهتمام بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية ورفع كفاءتهم عن طريق إلحاقهم بدورات تدريبية في مهارات تدريس اللغة العربية.
- 6- تطوير طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية من خلال أخذ ما يناسب من المناهج السابقة وإضافة أساليب حديثة.

المراجع

المراجع العربية:

1. ابن تيمية، تقي الدين، (2003)، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، د.ط، القاهرة: دار الحديث.
2. ابن جماعة، بدر الدين، (2012)، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ط3، بيروت: شركة دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر.
3. أبو النصر، مدحت، (2004)، قواعد ومراحل البحث العلمي، ط1، القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر.
4. أحمد، أبو بكر أحمد علي ثابت، (2000)، الخطيب البغدادي، ط2، السعودية: دار ابن الجوزي.
5. أحمد، سامي ربيع محمد، (2011)، تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي - رسالة ماجستير - القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
6. الأدغم، رضا حافظ، (2003)، الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
7. بيومي، نشأت عبد العزيز عبد القادر، (2009)، برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، رسالة دكتوراه، القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة
8. تعريف ومعنى رؤية في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي، د.ت، تاريخ الاسترداد 4 5 2022، من معجم المعاني الجامع.
9. الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، (2002)، فقه اللغة وسر العربية، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
10. حبايب، علي حسن، (2011)، صعوبات تعليم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، د.ط، غزة: جامعة الأزهر.
11. الحبيب، طارق، (2021)، الحرية حاجة نفسية، مجلة الشرق.
12. خان، صديق حسن، (2002)، ابجد العلوم، ط1، د.م، دار ابن حزم.
13. الخطيب، محمد عبد الفتاح، (2004)، صعوبات التعليم، ط7، الرياض: مجلة جامعة الملك سعود.
14. الراجعي، مصطفى صادق، (2017)، وحي القلم، د.ط، مصر: دار ابن حزم.
15. الركابي، جودت، (2017)، طرق تدريس اللغة العربية، ط14، بيروت: دار الفكر المعاصر.
16. رمضان، هاني إسماعيل، (2017)، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ط1، تركيا: منشورات المنتدى العربي التركي.
17. رمضان، هاني إسماعيل، (2019)، تعليم العربية للناطقين بغيرها رؤية استشرافية، ط1، عمان-الأردن: دار المبادرة للنشر والتوزيع.
18. زكريا، أبو يحيى، (2007)، خصائص اللغة العربية، منتدى الفصح.
19. زين الدين، محمد مجاهد، (2013)، أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية، د.ط، السعودية: جامعة أم القرى.
20. السليم، فرحان، (2016)، اللغة العربية: الخصائص اللسانية والأسلوبية، تم الاسترداد من منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية: <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15165>
21. الشبيبي، خالد محمد سعيد، (6 يوليو، 2020)، خصائص اللغة العربية وسنن العرب، مجلة اللغة.

1. Difficulties of learning Arabic for non-native speakers:
2. Dajani, B. A. S., Mubaideen, S., & Omari, F. M. A. (2014, February 21). Difficulties of learning Arabic for non-native speakers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 919–926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.808>.
3. Difficulties facing non-native speakers in learning the Arabic language:
4. Didouh, O., & Bouazzi, M. (2017). Difficulties facing non-native speakers in learning the Arabic language. *Abboubakr Belkayed University*, 1(1), 144–165. <https://doi.org/10.21608/jnal.2017.44500>.
5. Difficulties face by foreign students in learning arabic language programs for non-native speakers (Evaluation Study):
6. Alsrhid, A. M. (2013). Difficulties face by foreign students in learning arabic language programs for non-native speakers (Evaluation Study). *Journal of Education and Practice*, 4(2), 160–170. <https://core.ac.uk/download/pdf/234633943.pdf>.
7. Problems of teaching Arabic language to non-native speakers and its methodological solutions:
8. Shamsuddin, S. M., & Hj. Ahmad, S. S. B. (2019). Problems of teaching Arabic language to non-native speakers and its methodological solutions. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(6) 151–160. <https://doi.org/10.14738/assrj.66.6710>.
9. Challenges in learning to speak Arabic:
10. Haron, S. C., Ahmed, I. H., Mamat, A., Ahmad, W. R. W., & Rawash, F. M. M. (2016). Challenges in learning to speak Arabic. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 80 – 85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112863.pdf>.
11. Difficulties in learning Arabic for non – native speakers:
12. Elnaggar, K. M. (2019). Difficulties in learning Arabic for non – native speakers. *International Journal of research in Educational Sciences*, 2(4), 289 – 353. <http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.4.7>.
13. Problems of learning Arabic by non-Arabic speaking children: Diagnosis and treatment:
14. El-Omari, A. H., & Bataineh, H. M. (2018). Problems of learning Arabic by non-Arabic speaking children: Diagnosis and treatment. *Journal of Language Teaching and*

- Research, 9(5), 1095 – 1100. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0905.25>.
15. A review of EFL Arab learners' language: Pitfalls and pedagogical implications:
16. Tahaine, Y. (2014). A review of EFL Arab learners' language: Pitfalls and pedagogical implications. *International Journal of English Linguistics*, 4(1), 84 – 102. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v4n1p84>.
17. Teaching Arabic language for non-native speakers in the light of modern linguistics:
18. Omari, F. (2016). Teaching Arabic language for non-native speakers in the light of modern linguistics. *Human and Social Sciences*, 43(3), 2529–2536. https://www.researchgate.net/publication/319481282_Teaching_Arabic_Language_for_Non-Native_Speakers_in_the_light_of_Modern_Linguistics.
19. Cooperative learning strategy in teaching Arabic for non native speakers:
20. Mei, S. Y., Ju, S. Y., & Mohd, A. B. (2017). Cooperative learning strategy in teaching Arabic for non native speakers. *European Journal of Social Sciences*, 11(2), 262– 267. https://revistia.com/files/articles/ejser_v4_i4s_17/Suo.pdf.
21. A critical study of three textbooks for teaching Arabic to non-native speakers:
22. Dajani, B. A. S., & Omari, F. M. A. (2014). A critical study of three textbooks for teaching Arabic to non-native speakers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 476 – 481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.732>.
23. Application of Gagne's nine approaches to teach Arabic language for non-native speakers: Experimental study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI):
24. Mei, F. S. Y., Ramli, S. B., & Alhirtani, N. A. K. (2015). Application of Gagne's nine approaches to teach Arabic language for non-native speakers: Experimental study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI). *European Journal of Language and Literature*, 1(3), 32–37. <https://doi.org/10.26417/ejls.v3i1.p32-37>.

بحث رقم 41

فعالية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات
THE EFFECTIVENESS OF A PROGRAM BASED ON PUBLIC SPEAKING SKILLS IN
PROMOTING AND BUILDING SELF-CONFIDENCE

دكتورة/ أمل محمود علي

السيد الراوي

الأستاذ المشارك بكلية التربية

ماجستير في مناهج وطرق تدريس - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

amal.mahmoud@mediu.my

elrawy10@gmail.com

أدم/ وليد محمود أبو اليزيد

الأستاذ المساعد بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

drwaleedalyazeed@gmail.com

ملخص البحث:

عنون البحث فعالية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات، وقد هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات، وبالتأكيد أيضا على أهمية العمل على تقديم البرنامج التدريبية للطلاب بالحقل التعليمي المدرسي في إكساب وتعزيز وبناء الثقة بالذات من خلال التدريب على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور، وقد استخدم الباحثون المنهج الشبة التجريبي على عينة البحث، حيث قام الباحثون بالعمل على تدريب المتعلمين على برنامجا تدريبيا خاص بمهارات التحدث والخطابة لقياس أثره وقدرة على تعزيز مهارات الثقة بالذات وذلك من خلال اشراك عينة البحث في برامج التحدث العالمي (تيدإكس)، والذي تم استضافته داخل بيئة تعليمية تربوية مدرسة الطلاب عينة البحث. وتمثلت عينة البحث في طلاب المرحلة الثانوية، البالغ عددهم 22 طالبا وطالبة، بواقع 11 طالبا وطالبة لكل من المجموعة التجريبية و 11 طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق بينة بين كلا المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المقياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب القياس القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في المقياس، ويدل ذلك على فعالية مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات. وقد خرج الباحثون ببعض التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث ومدى أهمية وأثر تطبيق مهارات التحدث والخطابة أم الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التحدث، مهارات الخطابة، الجمهور، التعزيز، الثقة بالذات، تيدإكس.

Abstract

The research titled the effectiveness of a program based on speaking and public speaking skills in promoting and building self-confidence. The research aimed to identify the effectiveness of a program based on public speaking and public speaking skills in promoting and building self-confidence. And also emphasizing the importance of working on providing the training program for students in the school educational field in gaining, enhancing and building self-confidence through training in public speaking and rhetoric skills, and the researchers used the semi-experimental approach on the research sample, where the researchers worked on training the learners on a special training program with speaking and rhetoric skills to measure its impact and the ability to enhance self-confidence skills through the participation of the research sample in global speaking programs (TEDx), Which was hosted within the educational environment of the research sample students' school. The research sample consisted of 22 secondary school students, 11 male and female students for each of the experimental group and 11 male and female students for the control group. The results showed that there are clear differences between both the experimental and control groups in the post-measurement in favor of the experimental group through the presence of statistically significant differences at

the level of 0.05 between the ranks of the control group and the experimental group in the post-measurement. And the presence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the ranks of the pre and post measurement of the experimental group in the scale, and this indicates the effectiveness of public speaking and public speaking skills in promoting and building self-confidence. The researchers came up with some recommendations and proposals related to the subject of the research and the importance and impact of applying public speaking and public speaking skills in promoting and building self-confidence.

Keywords: Speaking Skills - Oratory Skills - Audience - Reinforcement - Self-confidence - TEDx.

المقدمة

عرض الأفكار والتحدث أمام الجمهور دلالة على الثقة بالذات وعلامة على النجاح والتميز، وإشارة إلى إيمان الفرد بذاته وإبرازها في أبهى صورها، ومن خلالها يقوم المتحدث بترتيب وتنظيم أفكاره مستخدماً كل أدوات النجاح في العرض، وجميع أنواع اللغات: الحركية (لغة الجسد) أم اللفظة (الكلام)، وذلك من خلال محتوى فعال ومؤثر ومناسب للفئة المستهدفة، أو يكتسبها الفرد كسمة عامة يتصف بها حتى يصبح ذا شخصية ذات تأثير وفعالية فيمن حوله، ومن يتعامل معه، وهذا يُضيف له المزيد في قبول الآخرين له.

والكلام أو الأحاديث الذاتية بصورة عامة هي المرآة الشخصية المكونة لصورة الفرد الذهنية أمام الآخرين، ولسان حال ذاته بين أقرانه من بني جنسه، فسهم الكلمة أنفذ، ووقعها على القلب أقوى، وصداها على العقل أوسع، وأثرها أبقي وأُمَيَز، قال تعالى (ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشجرة طيبة) (إبراهيم: 24)، هذا أثر الكلمة وفحواها؛ فالكلمة جواز سفر تأخذ الإنسان وتُبحر به في قلب معناها ومقصدها، تعكس مدى وعيه وفهمه للعديد من الأمور ما أظهر منها وما أبطن، وتتذكر قول الفيلسوف اليوناني الشهير سقراط (تكلم حتى أراك)، نتأمل هنا كيف حدد سقراط كينونة الإنسان وقدره بمدى وعيه ومعرفته بالرد أو السؤال أو إبداء الرأي عن موضوع معين، وعن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم (الكلمة الطيبة صدقة) صدق الحبيب المصطفى، لذا كان للكلمة الأثر الأكبر والأقوى على وقع القلوب، فقرآن رب العزة كلاماً معجز في ذاته، ذا شمولية وبيان، صالح لكل زمان ومكان، من أتقنه فاز، ومن فهمه اجتاز، تُرفع به الدرجات وتُعلّى به المقامات، قال رب العزة في مُحكم التنزيل "وَهُدُوا إِلَى الطَّيِّبِ مِنَ الْقَوْلِ" (الحج: 24) دلالة على كيف تكون الكلمة هدى وهداية، تُرشد ويترشد بها كل ضالٍ، بما تتجلى الفنون لفظاً مع الجمهور، خطبها للعقل للعمل بما والنقل، وهي هدية رب العالمين للصفوة.

ولما للكلام والتحدث أهمية كبرى فهي معززة للذات، ومُرجحة للعقول، فأول حديث يكون مع الشخص وذاته يخاطبها ويناقشها ويفهم منها ويستفسر منها عما يجول في ذهنه، فهي المترجم والمفسر الأول لعلاقته بمن حوله، وهي الكوامن الخفية التي نجدّها بين العقول والصدور، وتُظهر لنا وتتجلى في أسمى الصور وأعلى المستويات اللفظية للشخص ذاته عند الكلام والحوار؛ لذا خصصها سقراط بتكلم حتى أراك والرؤية خاصة بالذهن والعقل وليست بالعين، فالعين للإبصار، وأكد على ذلك سيدنا الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه واصفاً دور الكلام وأهميته في تكوين شخصية الأفراد ومكانتهم بين ذويهم من بني البشر، عندما قال: "الرجال صناديق مغلقة مفاتيحها الكلام"، فكم صندوقاً بداخل كل شخص؟ وكيف تُسلّم من حولك مفاتيحه؟ أي أي صورة سوف تُظهر وأي رسالة سوف تُرسل لمن حولك ومن يراك، وأكد على ذلك أيضاً سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه بقوله "أظل أهاب الرجل حتى يتكلم، فإن تكلم سقط من عيني، أو رفع نفسه عندي"؛ لذلك علينا أن نُحسن اختيار الكلمات، ونحسب تناسق الجمل، فيها نقدم أنفسنا للآخرين، باختيار الكلام المفيد والنافع بالعرض المرن دون تراخٍ أو تميع، ولا حدّة أو شطط، ويلزم ذلك التدريب على المهارات اللغوية حيث يذكر فلييت (2009) أنه إذا أردت تحقيق النجاح وارتقاء القمة، يجب عليك أولاً أن تتقن اللغة، فاللغة ذات أهمية شديدة. فإن حللت يومك، فستجد أن ما لا يقل على 75 - 80 بالمائة تنطوي على تواصل شفهي مع الآخر: سواء من خلال التفسير، أو الإقناع، أو إسداء النصح، أو إصدار الأوامر، أو التأثير، أو طرح الإجابة عن الأسئلة. واختصاراً، ستجد أنك تمضي معظم وقتك في طرح أفكارك على الآخرين - بما في ذلك عائلتك - بما يكفل لك سلطناً وتفوقاً على الآخرين وحملهم على الامتثال لرغباتك.

وعليه فإن قضية استثمار الطاقات العقلية المبدعة والمحافظة عليها ورعايتها، أصبحت من القضايا الملحة في مجتمعاتنا المعاصرة، فبلاد عديدة وفي مقدمتها سويسرا واليابان وتايوان وكوريا الجنوبية وماليزيا وغيرها، لا تمتلك ثروات مادية تذكر ومع ذلك فإنّها تقف في مصاف الدول الصناعية التي يعتد بها. وقد وصلت لذلك لما تقوم به من حسن رعاية لموهبيها وفائقها في المراحل العمرية المختلفة، والاستخدام الأمثل للقدرات الإبداعية لدى أفرادها بما يحقق ازدهار وتنمية المجتمع (بركات، 2006).

وتعتبر إحدى العقبات الكبرى التي يواجهها التربويون وأولياء الأمور وعلماء النفس في الأونة الأخيرة تدني الثقة بالنفس لدى المتعلمين وعدم إيمانهم بذواتهم، في مواجهة الجمهور على وجه الخصوص، وعدم فعالية التواصل مع الآخرين؛ ولهذا العديد من الأسباب

منها ظاهرة الغزلة الإلكترونية أي التأثير بحياة الواقع الافتراضي سواء من خلال وسائل التواصل الاجتماعي أو الألعاب الإلكترونية وغيرها، وهذا له الأثر الكبير على ضعف التواصل اللفظي المباشر مع الآخرين سواء بالاستماع أو بالتحدث، وما يترتب على ذلك من ضعف ملحوظ في مهارة الخطابة والتحدث الذي يلزمه قوة الشخصية وثقة بالذات، ولتعزيز مهارات الإيمان بالذات الأثر الفعال والإيجابي الذي ينعكس على مهارات التفكير بصورة عامة، ففهم المتعلم لذاته هي الفرصة المثلى والأفضل؛ لكيفية ترتيب الأولويات في حياته وتحديد الأهداف بشكل واضح والسعي على تحقيقها، إضافة إلى التدريب الذاتي لتحليل الأفكار والتحكم في المشاعر بشكل أكثر فاعلية. ومن أسمى المهارات التي تساعد على تطوير الذات وتقوية الشخصية، مهارة التحدث والوقوف أمام الجمهور فهي من الصفات والسمات التي يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلال التدريب، ولنا في حياتنا الاجتماعية العامة الكثير من الأمثلة من المشاهير الذين تبناوا هذا الأسلوب في تنمية مهارات تعزيز وبناء الثقة بالذات.

وما أجمل! أن تكتسب هذه المهارة صفة العادة العقلية المستدامة، التي تساعد المتعلم على تحديد ثقته بذاته، من خلال السعي المستمر في تنمية وتطوير المهارات والكفاءات المعرفية الواقعة في نطاق الوعي أو اللاوعي للمتعلم، والتي تساعد المتعلم على سرعة اتخاذ القرار وسهولة تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها وكفاءة الإدارة الذاتية بشكل عام ومن أهمها مهارة التكيف العقلي والذهني. يقول العرب قديما:

يموت الفتى من عثرة بلسانه وليس يموت المرء من عثرة الرجل
فعرثته من فيه ترمي برأسه وعرثته بالرجل تبرا على مهل

ومن أجل كل ذلك حاول الباحثون استقصاء هذا الموضوع، وإجلاء القول فيه لعله بذلك يضع لبنه تخدم صرح اللغة العربية، فقد بينوا أهمية تبني تنمية مهارات التحدث والخطابة في الحقل التربوي، فتدريب المتعلمين على مهارات الخطابة والتحدث أم الجمهور، من أهم أهدافها تنمية وقياس وعي المتعلم بواقعه الحياتي وقدرته على توصيل ذلك موظفا لغة سليمة وقوية وذات تأثير في بناء حلقة وصل بينه وبين من يستمع إليه، وبناء قاعدة جماهيرية ذات تأثير قوي على المجتمع، فالتغير يبدأ بفعالية التواصل وقوة التأثير. لذا أصبح من الضروري الملحة إدخال مهارات التدريب على التحدث، والخطابة بصورة مهارية منهجية، ومنظمة في الحقل التربوي حتى تكون بداية لتغير جزري في العديد من المفاهيم التربوية، التي تحتاج إلى إعادة النظر، في تربية نشء قيادي متطور التفكير حاضر الذهن، ذا ثقة عالية بذاته، لا تصل إلى الغرور ملهم، ومهتم بقضايا دينه، ومجتمعه.

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارة التحدث والخطابة باللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، حيث يوجد لدى العديد من التلاميذ صعوبات في عملية الإلقاء ومخاطبة الجمهور وهذا بسبب ضعف مهارات الثقة بالنفس وعدم اكتمالها بوجدانه، ويمكن أن يكون له عائد سلبي على نفسه المتعلم ودافعيته تجاه التعليم بشكل عام والتحدث بشكل خاص، وهذا ما استنتجه الباحث خلال خبرته الذاتية في تدريس مادة اللغة العربية، والإشراف على العديد من المعلمين خلال فترة عمله كمعلم لغة عربية ورئيس قسم وباحث تربوي فيما يزيد عن خمسة عشر عاما.

أسئلة البحث

- ما فعالية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات؟ وللإجابة على هذا التساؤل الرئيس يلزم الإجابة عن الأسئلة الفرعية:
- ما أهمية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة في إكساب وتعزيز وبناء الثقة بالذات؟
- ما أثر استخدام برنامج قائم على مهارات التحدث في بناء شخصية المتعلمين وتنمية ذواتهم؟
- ما أسس وإجراءات برنامج قائم على تنمية مهارات التحدث والخطابة وأثره في تنمية وتعزيز الثقة بالذات؟

أهداف البحث

- التأكيد على أهمية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة في إكساب وتعزيز وبناء الثقة بالذات.
- استبيان أثر توظيف برنامج قائم على مهارات التحدث في بناء شخصية المتعلمين وتنمية ذواتهم
- التعرف أسس وإجراءات برنامج قائم على تنمية مهارات التحدث والخطابة وأثره في تنمية وتعزيز الثقة بالذات؟

أهمية البحث

- تصميم برنامج لتعليم وتدريب المتعلمين على مهارات التحدث والخطابة.
- إثراء المكتبة العربية حول موضوع البحث، خاصة في ضوء قسم المناهج وطرق التدريس إضافة إلى قلة الدراسات في هذا المجال في حدود علم الباحث.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث الحالي بإضافة أساليب جديدة في المناهج الحديثة، لما لموضوع البحث أهمية كبرى في الإثراء اللفظي والفكري.
- المساهمة في تنوع تخطيط الدروس والأنشطة الصفية بما يتناسب مع أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث والخطابة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التحدث والخطابة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب القياس البعدي والتبعي في مقياس مهارات التحدث والخطابة بالمجموعة التجريبية.

الإطار النظري

التحدث والخطابة

الحديث والكلام وجهان لعملة واحدة إلى حد كبير هو فن مخاطبة الآخرين، ومن جهة والتحدث والمحادثة من جهة أخرى، ويظهر أيضاً لدينا مصطلح التعبير فهو قدرة الفرد على إيصال ما يريد بواسطة لغة ما، وحيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح وكثيراً ما يميل الدارسون والباحثون إلى مصطلح التعبير على هذا الأساس. فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعية، أي متى يكون شفها ومتى يكون كتابيا فاللسان هو ناطق هو صوت العقل والذات، فأحيانا يكون الحديث ذاتي مسموع للنفس أو صوتي مسموع بالأذن.

وتحدث تحدثاً بمعنى تكلم عن أو أخبر، والحديث: هو الخبر يأتي على القليل والكثير، وجمعه أحاديث، وهو ما يُحدث به المتحدث حديثاً، وقد حدثه الحديث وحديثه به. والمحادثة والتحدث والتحدث والتحديث معروفات، والحديث: ما يتحدث به الناس في صفة النبات وذكره. (ابن منظور 1997).

والكلام أو التحدث: لا يكون إلا أصواتاً تامة مفيدة، والجمل المركبة في الحقيقة، فيما طال من الكلام. تكلم الرجل تكلماً وتكلاماً، وكلّمه كلاماً، وكلامه بمعنى ناطقه. وهو عند ابن هشام الأنصاري "قول مفيد مقصود". (ابن منظور 1997).

وتمثل الخطابة أو التحدث صورة من صور التعبير الذي يعتبر نشاطاً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، وفروع اللغة العربية جميعها تُعلم لتنمية القدرة على التحدث بكل صحيح والكتابة أيضاً، لذا على واضعي المناهج والرؤى التربوية والمناهج التعليمية الأكاديمية وذلك بعين الاعتبار، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية واللفظية اللازمة

حين يمارس هذه الفنون وبالأخص فن الخطابة، فيصبح المعلم هو المدرب والملقن حتى نستطيع مد التلاميذ بالأساليب الجيدة، والأفكار الطريفة الهادفة، والعبارات الواضحة حتى يصبح قادراً على هذه الممارسات الفعالة والتعبير عما يحتاج نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمه من إنسان أو حيوان، أو نبات، ولتفاعل مع ما أودعه الله به وما صورة رب العالمين من جمال حوله. وقد عرّف الخولي (2004) والملا والمطاوعة (1997) التعبير الشفهي (التحدث) بأنه:

- القدرة على السيطرة على اللغة بوصفها وسيلة للتفكير والشعور.
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده.
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضاً.
- القدرة على إخراج حوار هادف.
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع.
- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسباً لموضوع معين.

العلاقة بين الصوت ومهارات التحدث والخطابة.

ومن قواعد لغة الصوت أن يكون صوتك مسموعاً ولكن لا تخلط بين قابلية سماع صوتك والاتصالات الفعالة، والمشكلة الأكبر بالنسبة للصوت هي التكلم بصوت رتيب، ويحتاج الأمر إلى جهد مدروس لتنوع ارتفاع ونبرة وطبقة الصوت. ومن بعض مشكلات الصوت نذكر الآتي:

- رتيب
- مرتفع الطبقة
- انخفاض في الصوت عند نهاية الجمل
- غير مسموع
- غياب التنوع في السرعة والجهارة
- صوت أنفي.
- تمتمة

وتقع هذه الأنواع تحت واحدة أو أكثر من الخصائص الأربع لصوت الإنسان:

1- طبقة الصوت:

إن ما نريد تجنبه هو الرتابة في طبقة الصوت، أما ما نريده فهو التنوع أو التغيرات في مقام الصوت.

2- ارتفاع الصوت

يعادل التحدث بصوت مرتفع في سوتته التحدث بصوت خافت جداً، إذ يجب أن يكون صوتك ذا ارتفاع صحيح إذا تخيلت أنك تتكلم إلى أشخاص يجلسون قرب مؤخرة القاعة، ولكن عليك أن تتذكر أننا بحاجة إلى تنوع في درجة الارتفاع، فتخفيض الصوت يصبح شبه همس وقد يكون ذا أثر للتأكيد يعادل ارتفاع الصوت ليبلغ حداً يقارب الصراخ، لذا فمن الجيد استخدام القليل من كلمتهما وتجنب الصوت الرتيب غير المتغير.

3- سرعة الصوت

إن التكلم بسرعة ولفترة يحد من الاتصالات الفعالة، ولذلك إذا تحدثت ببطء شديد فسيشعر الحضور بالملل إلى درجة النعاس. إن المطلوب هو التنوع والتغيير في السرعة والتوقف لفترة وجيزة. ويعتبر عدم التوقف لفترات وجيزة أثناء الحديث من الأخطاء الشائعة التي يرتكبها المحاضرون.

4 - نوعية الصوت

هناك اختلافات كبيرة بين نوعية صوت المغنيين والمتكلمين. إن نوعية صوتك تتأثر مباشرة بدرجة معرفتك وثقتك وإيمانك بالموضوع الذي تتحدث فيه.

5- الصمت

ومن ضمن مفردات اللغة الصوت الصمت Silence، وتقول الأمثال الشعبية «إذا كان الكلام من فضة فإن السكوت من ذهب». وفي بعض الأحيان يحتاج الإنسان إلى فترة من الصمت حتى يتأمل أو يفكر أو ينصت لكلام الآخرين بما يعطي لنفسه فرصة في فهم كلام المتحدث والتفكير في موضوع الحوار. (أبو النصر، 2009)

مهارة الحديث

يذكر أبو النصر (2009) أن المتحدث مع الآخرين عملية يمارسها الإنسان منذ الصغر في أشكال وصور مختلفة ولذلك فإن المتحدث فن يمكن تعلمه، والاتصال الناجح والفعال مع الآخرين، يحتاج منا إلى لباقة في الحديث، واللباقة في مخاطبة الناس تحتاج إلى صفات نذكر منها:

- وضوح الفكرة لدى المتحدث.
- اختيار وسيلة الاتصال المناسبة (مثل المكالمات الهاتفية أو إرسال خطاب أو فاكس أو عقد مقابلة أو اجتماع)
- البساطة في الحديث.
- التواضع.
- الذوق السليم في الملبس.
- الاختصار في الكلام.. فقد أوصى حكيم ابنه قائلاً: إذا تحدثت فاختصر، فإن كثرة الكلام تؤدي إلى الخطأ.
- خفض الصوت عند الحديث. يقول الله سبحانه تعالى في سورة لقمان (وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاعْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ) (لقمان: 19)
- انتقاء الكلمات المعبرة والمؤثرة.
- عرض بعض الأمثلة والخبرات والتجارب وسرد بعض القصص، بما يحقق عنصر التشويق وجذب الانتباه لدى الحاضرين.
- الاستفادة من لغة الجسم (الإشارات، الحركات، الإيماءات، نغمة الصوت) في توصيل الرسالة أو الفكرة للآخرين.
- احترام الناس.
- الموضوعية في التعامل مع الناس.
- الإنصات للآخرين عندما يتحدثون.

يقدم لك جاي كونغر، أستاذ إدارة الأعمال، هذه النصيحة، حيث يقول: «إن أفضل طريقة لتبادل الأفكار وتوصيلها هي تقديم المعلومات والحقائق بصورة قوية وبسيطة، وفي الوقت نفسه مختصرة ويضيف بول كليمان جاجو، مؤلف كتاب «فن الكلام» نصائح أخرى لك في هذا السياق هي:

- كن واضحاً ودقيقاً عند التحدث مع الآخرين.
- اجعل حديثك مشوقاً وجذاباً.
- حاول أن تترك انطباعاتاً جيداً منذ البداية.
- اعرف كيف تؤثر في الآخرين.
- استعد قبل التحدث مع الآخرين من خلال إعداد نفسك والتخطيط للحدث.

أهداف تدريس التحدث والخطابة:

تتعدّد أهداف التعبير تبعاً للمرحلة والمؤلف وخلفيته الدّراسيّة، لكنّ الباحث سيحاول أن يبلور ما يمكن أن يشترك فيه كلّ هؤلاء، ولعل من أبرز أهداف التعبير وأغراضه:

- تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.
- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.
- يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.
- تعويد الطلبة على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضيفي عليها جمالاً وقوة تأثير في السامع والقارئ.
- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال، للعيش في المجتمع بفعالية.
- تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهيّاً وكتابياً.

صور التحدث

ويسمى الإنشاء الشفهي أو المحادثة: وهو السابق لعمليات الكتابة في الصورة التعبيرية، وأكثر استخداماً في حياة المتعلم من الصورة الكتابية لذا هو أسرع أداة اتصال بين المتعلم والمعلم أو أفراد المجتمع بشكل عام، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم. ويعتمد التعبير الشفهي على المحادثة ولا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهد لهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفهيّاً وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصور. (عاشور والحوامدة، 2007).

أشكال وصورة في المدرسة منها:

- التحدث أو التعبير عن الصور المختلفة، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي.
- التحدث أو التعبير الشفهي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير، وإجابة الأسئلة والتلخيص.
- القصص، ويتمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وقصها عن صور تمثلها، وإتمام القصة أو توسيعها.
- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها الطلبة، زيارتهم، رحلاتهم، أعمالهم.
- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة.
- الحديث عن أعمال الناس ومهنتهم في المجتمع.
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها (عمار، 2002).

أدوات تقييم المتحدث:

هناك أدوات عديدة يمكن بناء عليها تقييم المتحدث، نذكر منها :

- جذب الانتباه Attention
- لغة الجسم Language Body
- التواصل البصري Contact Eye
- نغمة الصوت Sound
- المحتوى Content
- الثقة بالنفس Confidence Self
- الملخص Conclusion

التخطيط لعملية التحدث

ويذكر (أبوعمشة، 2017) أن التخطيط لعملية التحدث هامة جدا حتى يظهر المتحدث بالصورة اللائقة، فعملية التحدث هذه تتكون من خطوات منظمة ومعقدة، فمن الضروري أن يعلم المدرس تلاميذه ويدربهم على مهارة التخطيط لعملية التحدث فالتخطيط لعملية التحدث يتطلب الإجابة عن أربعة أسئلة:

- لمن أتحدث؟
- لماذا أتحدث؟
- بماذا أتحدث؟
- كيف سأتحدث؟

1- أن يجيب المتحدث عن سؤال: لمن سأتحدث؟

وتقتضي الإجابة عن هذا السؤال التعرف على نوعية المستمعين واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم، وما يحبون سماعه، وما يكرهون؛ أي لابد من التعرف على نوعية الجمهور المستهدف بالحديث (الخولي، 2000).

2- الإجابة عن سؤال: لماذا سأتحدث؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد أن يدرب المعلم تلاميذه على تحديد أهداف حديثهم قبل إعدادهم، فالمتحدث البالغ هو الذي يراعي مقتضى الحال، ويعرف أن لكل مقام مقال، ومراعاة المقام تقتضي مراعاة ظروف الزمان والمكان، ونوعية الأفكار والموضوعات المتحدث عنها، ونوعية التغيرات المطلوب إحداثها في المستمعين (مرسي والشيخ، 1997).

3- أن يجيب عن سؤال: بماذا سأتحدث؟

فالمعلم لابد أن يعلم تلاميذه ويدربهم على تحديد الأفكار والمعاني، وتحديد المشكلات التي يريدون التحدث عنها، ويدربهم على ضرورة أن تكون الأفكار متسقة ومتناغمة مع الأهداف التي سبق تحديدها للتحدث ويدربهم على كيفية الحصول على المعلومات، والرجوع إلى مركز مصادر التعلم، والمراجع، ومصادر المعرفة.

وكل هذا يدرب التلاميذ - بالتالي - على مهارات البحث، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، والقدرة على الاستكشاف، وعلى الاستماع الجيد، والقراءة الواعية... إلخ (استيتية، د.ت.).

4- الإجابة عن سؤال: كيف سأتحدث؟

فلا بد من تعليم التلاميذ وتدريبهم على اختيار الأسلوب المناسب للتحدث، ويتطلب هذا كل المهارات السابقة، أي معرفة نوعية المستمع، ونوعية الأفكار، أي موضوع التحدث ومادته، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها.

وهنا يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم من خلال المواقف المختلفة على استراتيجيات التحدث التالي:

1- المحاضرة 2- المناقشة والحوار

3- الندوة 4- المناظرة

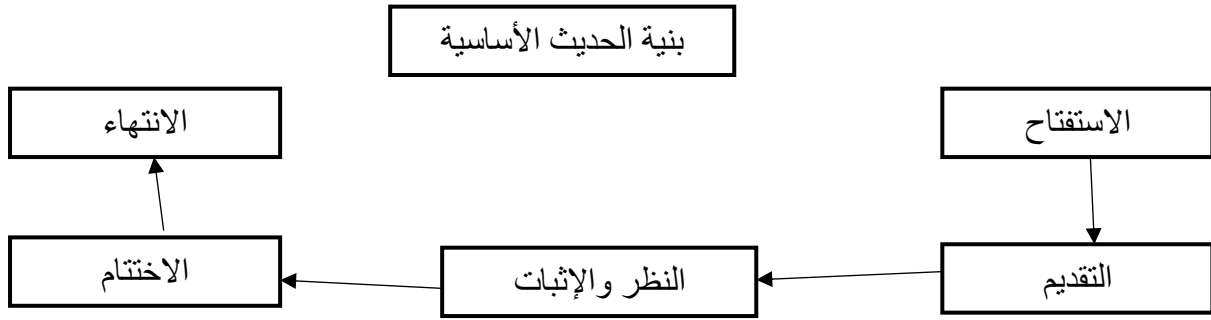
5- الخطابة وإلقاء الكلمات 6- قص القصص والحكايات

7- إعطاء التعليمات والإرشادات 8- عرض التقارير والملخصات

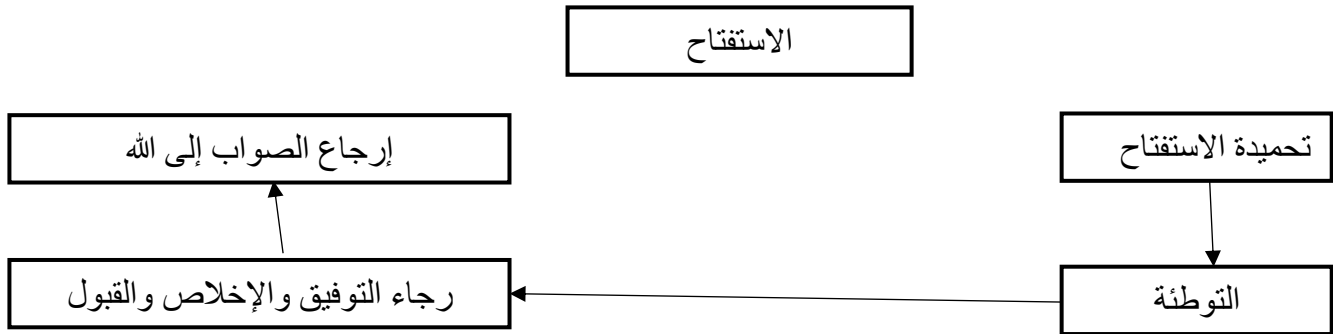
9- إلقاء الأسئلة والاستفسارات 10- القيام بالتعليقات والمداخلات... إلخ. (عمار، 2002).

ويوضح الدجاني (2010) مفاتيح الكلام من خلال بنية الحديث الأساسية وما يترتب عليها من تناسقات داخلية هامة كل هو

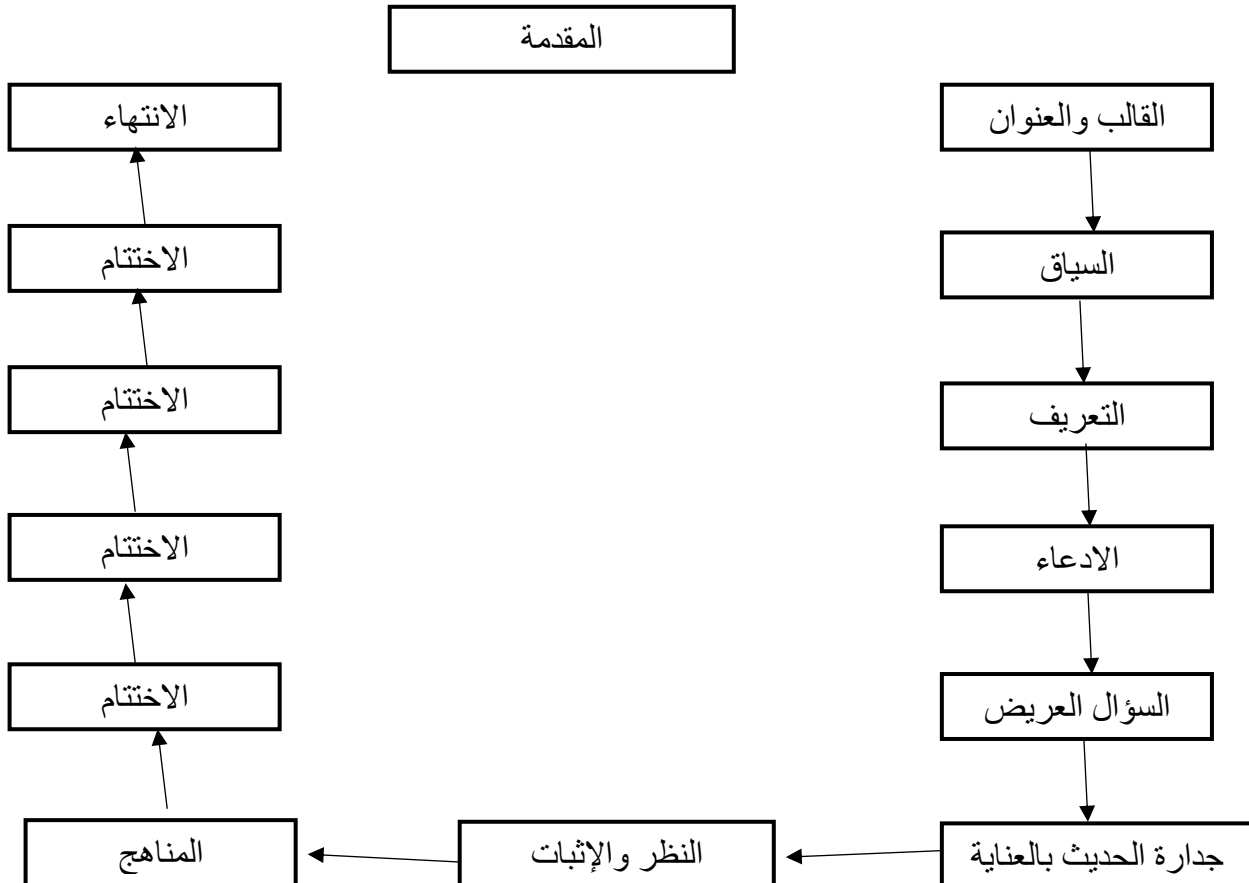
مُبين بشكل (1) بشكل مُجز



أولاً: الاستفتاح وفيه يتخذ المتحدث أول خطواته في رحلته التي يبتغي منها إظهار نظريته بإزاء موضوعه وإثبات تلك النظرة والاستفتاح يكون بخطوات أساسية نستعرضها باختصار بالشكل التالي شكل (2)



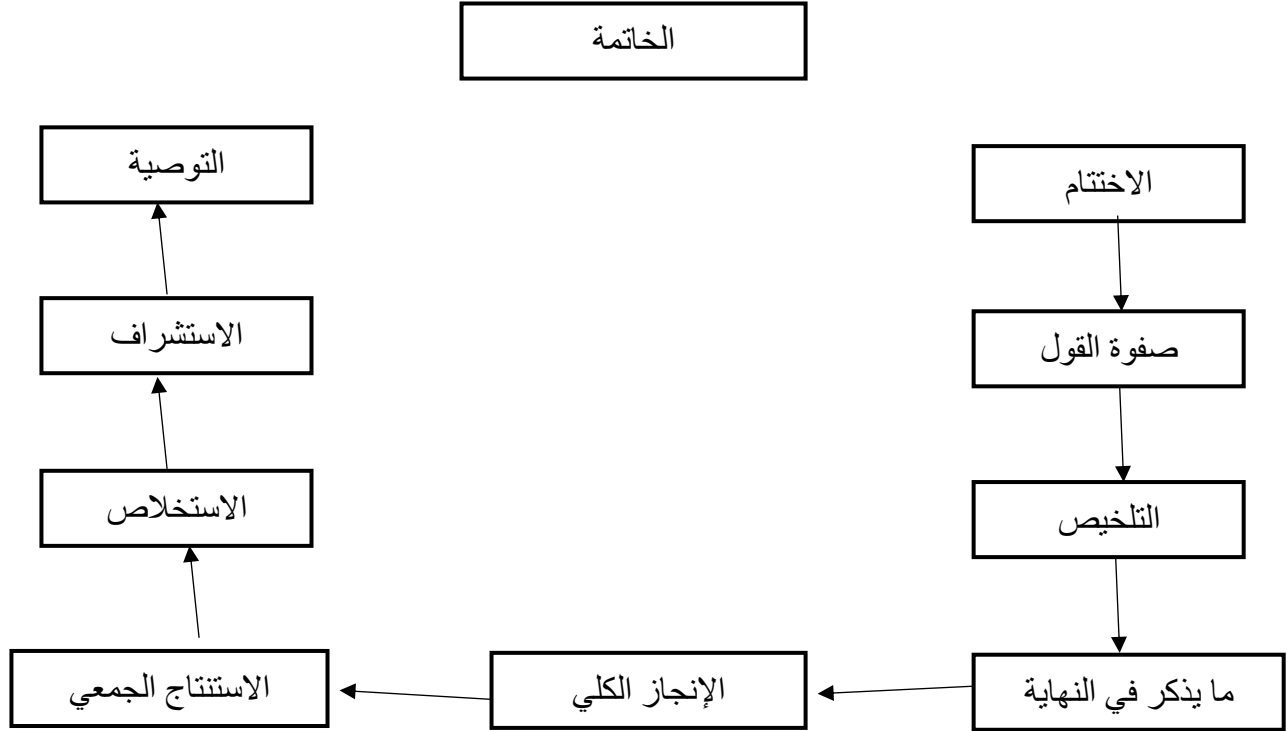
ثانياً: التقديم أو المقدمة وهي القسم الذي يمهد فيه المتحدث لنفسه ليدخل فناء حديثه مدخل صدق متدرجا هادئاً وسيتم خطوات ذلك في الشكل التالي شكل رقم (3)



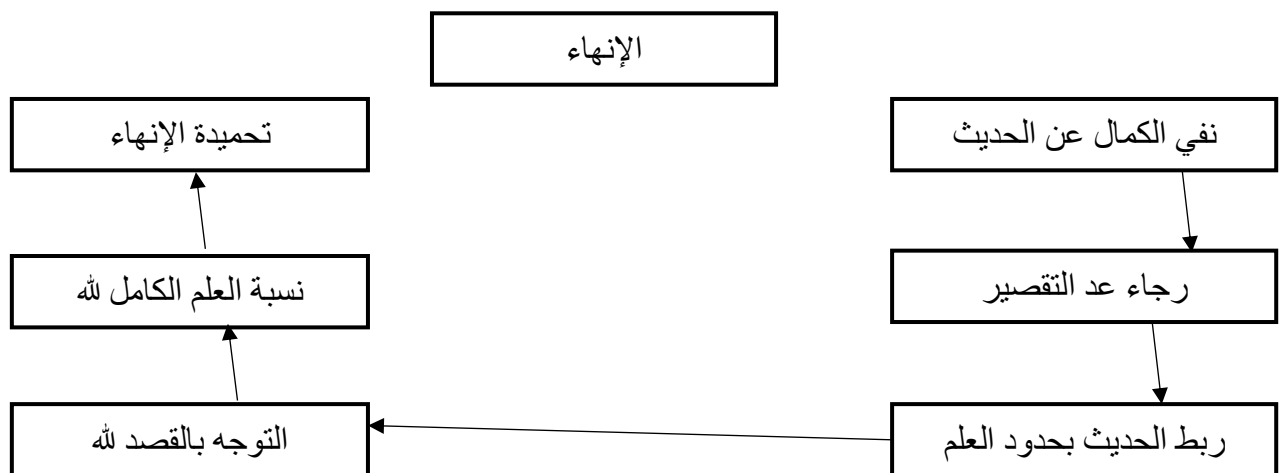
ثالثاً: قسم النظر والاثبات هو القسم الذي ينظر فيه المتحدث في موضوعه وإثبات الدعوى التي يسوق حديثه كله للتدليل على صحتها. وأبرز ما يتضمنه هذا القسم أمران. الأمر الأول هو قيام المتحدث باستخلاص دعواه استخلاصاً واستشفافاً لا مجرد بسطها بسطاً وذكرها ذكراً. أو بعبارة أخرى، هو القسم الذي يسعى فيه المتحدث إلى الوصول إلى دعواه من خلال استقراء المادة التي اجتمعت لديه، واستنتاج النتائج وإجراء الاستنباطات وإيراد التعليقات التي تثبت صحة ما يسوقه. الأمر الثاني هو قيام المتحدث بإثبات رجحان دعواه على غيرها من الدعاوي ذات الصلة التي تخالفها من خلال عقد مناظرة بين دعواه وتلك الدعاوي، والشكل (4) التالي يبين خطوات المتحدث في قسم النظر والاثبات.



رابعاً: الخاتمة وهي القسم الذي يستجمع فيه المتحدث خيوط حديثه ولم شعثه. فيها يلخص أدق ما لاحظته من ملاحظات وأبرز ما استنتجته من استنتاجات وأعمق ما استنبطه من استنباطات وأدق ما خلص إليه من خلاصات. وفيها يعلن تحقيق غاياته من حديثه الذي غالباً ما يكون إثبات دعواء ونقض الدعاوى المخالفة. بعبارة أخرى، الخاتمة هي إعادة طي ما نشر والشكل (5) يبين خطوات ذلك بشكل مختصر.



خامساً: الانتهاء هو القسم الذي يعلن فيه المتحدث انتهاء حديثه انتهاء مبرماً. وفي قسم الإنهاء يقوم المتحدث بنسبة الفضل في إتمام حديثه لمن له الفضل كله، وينتهي بما بدأ به وهو الثناء على من يستحق الثناء.



خطوات موقف التحدث

على المعلم أن يراعي الخطوات الآتية عند تدريس موقف التحدث:

- أن تكون موضوعات التحدث من اختيار التلاميذ، فالتلميذ يصعب عليه أن يتحدث عن موضوع لم يسبق له التعرف عليه، أو معرفته به قليلة.
 - أي يجب تجنب إكراه التلاميذ على التحدث عن موضوعات لا يستمتعون بحكايتها؛ لأن ذلك يقلل في نفوسهم أهم عناصر القدرة على التعبير.
 - التحدث عن الخبرات الشخصية قد يكون مدخلاً مهماً لقص القصص وحكاية الخبرات التي يشترك فيها التلاميذ للتحدث عنها.
 - ينبغي تنوع موضوعات التحدث، بحيث تقابل الأذواق المختلفة للتلاميذ واهتماماتهم المتنوعة.
 - ينبغي تدريب التلاميذ على الاستعداد للتحدث قبل إجرائه، كما سبق أن ذكرناه في التخطيط لعملية التحدث.
 - ينبغي تعلم التحدث في مواقف طبيعية، وخاصة تلك التي تنشأ في حياة التلاميذ المدرسية، أو تلك التي تحدث في حياتهم العادية.
 - يجب أن يهتم المعلم - في تدريبه التلاميذ على التحدث - بالتركيز على المعاني أكثر من التركيز على الألفاظ، فالألفاظ مهمة لكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنها.
 - ينبغي لفت نظر التلاميذ إلى المواقف والأماكن التي ينبغي الامتناع عن التحدث فيها، كالحال عند قراءة القرآن، وعند الاستماع إلى الخطيب في المسجد، وفي المستشفيات، وفي المكتبات العامة.
 - ينبغي أن يدرك المعلم أن الغرض من التحدث أن يتحدث التلميذ عن أفكاره هو لا عن أفكار المدرس أو غيره من الكبار.
 - ينبغي على المعلم عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه؛ فالانطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية، والمقاطعة المستمرة تحد من قدرة التلميذ على الانطلاق في التحدث. (الحلاق، 2005).
- يقول السيكلوجي الشهير الأستاذ كارل سيغور: "إن الرجل العادي لا يستخدم أكثر من عشرة في المائة من قدرته الموروثة في الاستدكار، ويضيع منع تسعون في المائة بإفساده قوانين التذكر الطبيعية"
- إن خمس دقائق من التركيز العقلي الحي النشط تأتي بنتائج أعظم من التفكير الداهل الموزع لمدة أيام عديدة، ولقد كتب هنري وارد بيتشر في هذا المعنى يقول: إن ساعة واحدة من التفكير الحاد، خير من سنة كاملة من التفكير الحالم. وقال يوجين جريس: إذا كان هناك شيء واحد تعلمته أكثر أهمية من سواه، وممارسته كل يوم وفي أي ظرف من الظروف، بل في كل ظرف من الظروف فهو تركيز الفكر في أي عمل تناولته"
- ويقول مستر إديسون مخترع المصباح في حرارة وقوة: "إن عقل الإنسان العادي لا يلاحظ جزءاً من ألف مما تراه عيون المشاهدين، وضعف قدرتنا على الملاحظة - أية ملاحظة - لا يكاد يصدق (كارنيجي، دت)
- علاج ضعف مهارات التحدث والخطابة:**
- تناول كل من الشرعة ومحمد، (2004)، وعاشور والحوامدة، (2007)، والبيجة، (2005) تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلباً في تعبير المتعلمين، والتي تعتبر هي نفسها كما يعتبرها الباحثون تؤثر سلباً على مهارات التحدث والخطابة، لذا أوجب علينا دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات وبالتالي ينبغي تعزيز النقاط التالية:
- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع الطلبة للكتابة أو التحدث.
 - ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.
 - إفساح المجال أمام الطلبة ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفهي المختلفة، مثل الحديث عن خبرات

الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيئها المعلم لهم، وقص القصص والاستماع إليها وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي.

- تعويد الطلبة على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة الطلبة، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.
- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة. ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدرّبوا أبنائهم على قراءة دروسهم، ويشرحوا عليهم الأسئلة المختلفة، ويعودوهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، وأن تشجع أبنائهم على قراءة المواد الإضافية الحرة، مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه.
- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان، وأفكار وكلمات مناسبة.
- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.
- كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس الطلبة بشتى الطرائق الممكنة.
- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابياً في تعبير الطلبة.
- تفهم الطلبة أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم، كلها تساهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.
- تصحيح الأخطاء، وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية، وإغناؤها. (أبوعمشة، 2017)

الذات

الذات مفهوم غاية في التعقيد والغموض ليس من السهل دراسته والوصول إلى ما هيئته، متغير ومختلف التفسير من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى ومن زمن وعصر لآخر ومن حضارة لأخرى، تجد بعض المفاهيم تتقارب والبعض الآخر يتنافر، وغيرها مختلف بشكل كلي وجزئي عن التقارب والتنافر والاتفاق والاختلاف، يكاد الشخص بذاته يجد صعوبة وحيرة في كثير من الأحيان في فهمها أو بالأحرى فهم نفسه أم ذاته ... هل هي وعي؟ أم إدراك ... عقل، مفاهيم ما أكثرها! وأعقدها، فالإنسان نفسه يتغير وفق خبراته وعمره وتنقلاته من مكان لآخر، فالأيدولوجيات تتغير وأساليب الحياة تتغير وفقها حتى أنها تؤثر على قيمه ومعتقداته إن لم تكن من الثوابت بالنسبة له ... نجد أنفسنا نتأثر بالمتغيرات الكبيرة الحادثة من حولنا، فالتطور أصبح متسارع ومتضاعف بطريقة لا نعلم مدى تأثيرها على الذات البشرية والواقع المجتمعي الحياتي.

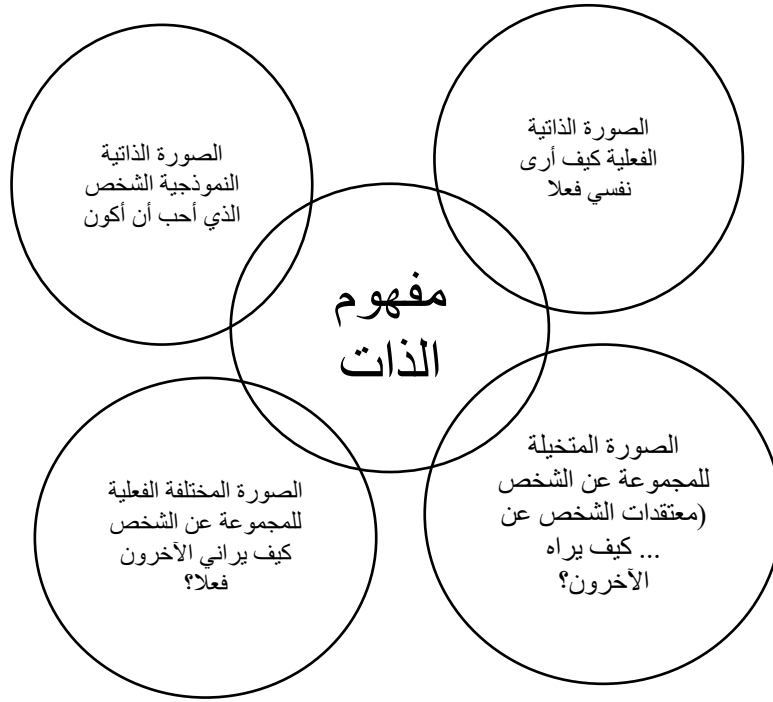
ووضوح (أبو النصر، 2010) تعريف مصطلح والعوامل التي تؤثر على الذات كالتالي:

- الذات هي هوية كل شخص وماهيته، أي كيف يُقيم نفسه وكيف يُقيّمه الآخرون.
 - الذات هي التشكيلة العقلية التي تجعل المرء أن يكون كما هو بالضبط للعبه لأدوار متعددة ومتفاضلة، وبنفس الوقت لاستطاعته التأمل حول نفسه وقدرته على ملاحظة ذلك.
 - الذات هي تشكيلة عقلية ناتجة عن الاستدلال الذي يحصل عليه الشخص من الفكرة المكونة لديه حول نفسه، والتي يعتقد أنه الآخرين مُكونة لديهم عنه، لهذا هو يحاول أن يُماثل بينهما حيث يُصبح هناك تطابق بين الصورتين. هذا فقط ممكن عن طريق إمكانية التفكير والتأمل حول الذات نفسها وجعلها موضوع الملاحظة والتمعن والبحث.
 - الذات هي الصورة التي يملكها الفرد عن نفسه وبمقتضاها يتصرف، لأن الآخرين يطلبونها منه.
- العوامل التي تؤثر على الذات:

- البيئة الخارجية: بما فيها جراء وعقاب وتقاليد ونظم وعادات وعرف وقانون.
- الهو: بنزعاتها لإشباع لذاتها وتجنبها للألم دون اعتبار للواقع الخارجي.

- الأنا الأعلى (الضمير): تتحكم في الذات، وتسمح لها بتقبل بعض الأشياء وعدم تقبل البعض الآخر.

والشكل (5) التالي يوضح ذلك



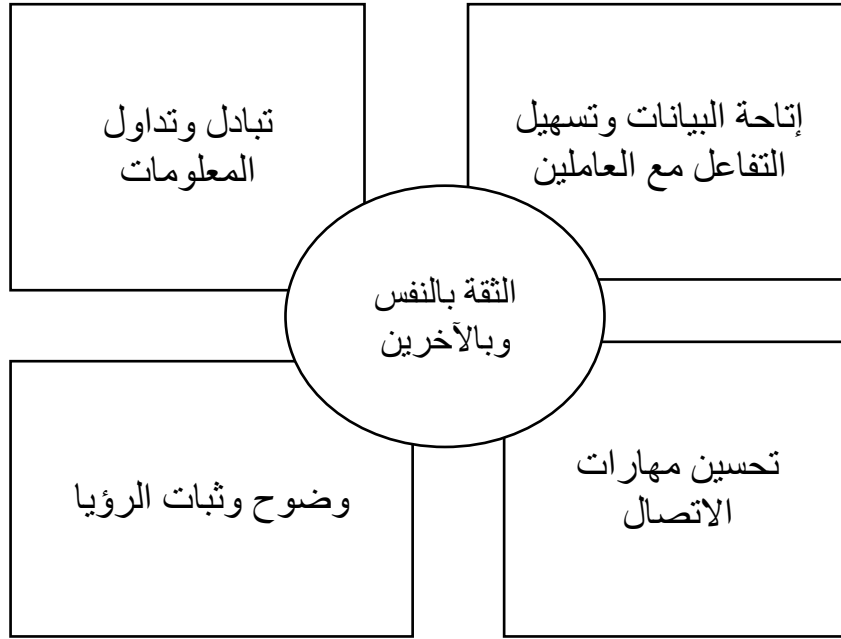
إن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، وعبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينه، حيث يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية، فكرته عن نفسه أي أن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، وأساليب التعزيز والعقاب، واتجاهات الوالدين، وخبرات انفعالية واجتماعية يمر بها الفرد مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والنجاح والفشل، ويشكل الفرد مفهوم ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها في مراحل تطوره المختلفة (سليمان، 2005)، وهذا تأكيد على كلام زهران (2003) بأن مفهوم الذات ينمو تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وبالرغم إلى أنه ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينه.

الثقة بالذات

الثقة بالذات تعني قدرة الإنسان على تخطي حاجز الخوف والعمل نحو الإنجاز بدافع معين، فهي نتيجة وخلاصة إحساسه وشعوره بالقوة الداخلية في اشباع رغباته، وهي صورة من صور تحول الهدف إلى رغبة أو حاجة تعزز دوافعه وميوله يسعى إلى تحقيقها بشتى السبل الممكنة لديه وفق معتقداته، الثقة بالذات منبع الصفات الحميدة وكل الفضائل، وعلى عكس ذلك فقدان الثقة بالذات منبع كل الرذائل، تفقد الإنسان شغفه في تحقيق أهداف والهروب منها وعدم السعي إلى تحقيقها مهما كانت بسيطة سهلة المنال، وقد تُنمى لديه بعض الصفات غير الحمودة التي تنمو بشكل مركب هروب وغيرة ينتج عنها غرور أو جبن أو مُتسلط ورجسي إلى غيرها.

ويشير (أبو النصر، 2010) عن كل من روبرت روزين وبول برون في كتابهما عن "قيادة الناس" إلى أن الثقة بالنفس والثقة في الآخرين أحد المبادئ الثمانية الهامة للقيادة الناجحة.

وحتى يمكن تطبيق هذا المبدأ لابد من تحقيق العوامل التالية الموضحة في الشكل (7)



ويقدم لنا أكرم رضا في كتابه " إدارة الذات " بعض مولدات الثقة في النفس كالتالي:

- الإقدام والمبادرة والمحاولة.
- العمل المباشر للمهارات.
- تحويل الطاقات إلى قدرات.
- قبول النفس وتطويرها.
- اتخاذ النماذج القدوة.
- النظر إلى النجاحات السابقة (أبو النصر، 2010)

إدارة الذات الناجحة

أن يكون الفرد مسؤولاً عن حياته وعن طريق ورسالته الشخصية؛ وتحديد أهداف محددة وموقوتة؛ وإعداد خطط إجرائية وتنفيذها. وفي هذا الصدد، هناك تحدٍ مهم يتمثل في تنفيذ خططنا الإجرائية يوميا بأكثر الطرق فعالية وكفاءة؛ أي ممارسة إدارة ناجحة للذات تتضمن فعالية ذاتية وكفاءة ذاتية. والفعالية الذاتية تتضمن "القيام بالأشياء الصحيحة" أو اختيار الأهداف الملائمة وتحقيقها. والكفاءة الذاتية تتضمن "القيام بالأشياء على نحو صحيح" أو القيام بإنجاز أشياء أكثر بأقل استهلاك للموارد.

والإدارة الناجحة للذات أمر مهم وحاسم في تحقيق الأهداف في إطار المواعيد الزمنية المحددة لذلك. ونجاحك في بلوغ أهدافك يمكن أن يعزز بالتالي من تقديرك لذاتك. فثقتك بنفسك تزداد وتشعر بأنك جدير بالعيش عندما تكون أكثر فعالية. والأبعاد الأربعة الرئيسية للإدارة الناجحة للذات هي إدارة ووقتك بنجاح، والتدريب على ضبط النفس، والاحتفاظ بالمثابرة، وإدارة التوتر بنجاح. (ماهي و ريزنر، 2005)

أهمية بناء الذات

وضح ذلك وبينه (التايه، دت) في النقاط التالية:

- لأن الذات هي وسيلة الوصول إلى الغايات.
- لأنه نداء الفطرة (وإنه لحب الخير لشديد).

- لأن أساس العدل القوة والقوة لا تستجدي، وإنما تُصنع وتُبنى.
- لأنه مصدر السعادة التي تصنعها ومن ثم تمنحها.
- يجدد ويعيد الولاء والانتماء والثقة (حتى على صعيد الحياة الزوجية).
- لأنه يساعد في مواجهة المشاكل والظروف الطارئة وحسن التأقلم!!!
- لأنه يسهل عملية نبيل الأمانى وتحقيق الإنجازات.
- لأنه يتطلب عصري هام لمواجهة المنافسة.
- لأنه يقوي الشكيم: وهو ما يوصف به الشخص الذي لا ينقاد بسهولة ولا يستسلم لأي أمر، والشكيمة هي الحديدة الموجود في اللجام الذي يوضع على الفرس لتسهيل قيادتها وتوجيهها.
- لأنه صفة القادة والمغيرين وأصحاب الطموح.
- لأن بناء الذات سبب للسعادة/ القوة/ الاحترام/ العطاء.
- يقول المتنبي: ولم أر في عيون الناس شيئاً كنقص القادرين على التمام

برنامج تيد إكس (TEDx)

TEDx هي مبادرة شعبية ، تم إنشاؤها وفقاً لروح مهمة TED الشاملة للبحث واكتشاف "الأفكار التي تستحق الانتشار". يجلب TEDx روح TED إلى المجتمعات المحلية في جميع أنحاء العالم من خلال أحداث TEDx. يتم تنظيم هذه الأحداث من قبل أفراد متحمسين يسعون إلى الكشف عن أفكار جديدة ومشاركة أحدث الأبحاث في مناطقهم المحلية التي تثير المحادثات في مجتمعاتهم. تتضمن أحداث TEDx المتحدثين المباشرين ومحادثات TED المسجلة، ويتم تنظيمها بشكل مستقل بموجب ترخيص مجاني ممنوح من TED. لا يتم التحكم في هذه الأحداث من قبل TED، لكن منظمي الأحداث يوافقون على الالتزام بالتنسيق الخاص بنا ، ويتم تقديم إرشادات حول التنظيم وتدريب المتحدثين وتنظيم الأحداث والمزيد. يتعلمون منا ومن بعضهم البعض. يقام الآن أكثر من 3000 حدث سنوياً. تيد TED هي اختصار يضم الحروف الأولى من الكلمات الإنكليزية (Technology – Entertainment – Design) والتي تعني بالترتيب (تكنولوجيا – ترفيه – تصميم)، وهي عبارة عن مؤسسة أميركية تأسست في عام 1984، وأصبحت اعتباراً من عام 1990 تقوم بتنظيم مؤتمرات وخطابات سنوية يلقيها أشخاص من بينهم علماء ومشاهير وخبراء ومؤثرين أمام الجمهور على المسرح. بدأت المؤسسة في عام 2009 تمنح تراخيص للمؤسسات أخرى من أجل تنظيم فعاليات ومؤتمرات مماثلة تحت اسم تيدكس TEDx، ومنذ ذلك الوقت، تم تنظيم أكثر من 5000 مؤتمر TEDx في أكثر من 1000 مدينة حول العالم.

شعار مؤسسة تيد هو "أفكار تستحق النشر"، وتشمل الخطابات والنقاشات التي ترعاها المؤسسة مجموعة متنوعة من المواضيع والأفكار كالعلوم والسياسة والتكنولوجيا وغيرها. وكل هذه الخطابات والعروض تنشر بشكلٍ مجاني على شبكة الإنترنت (TED.Web).

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الشبه التجريبي هو ذلك المنهج الذي يستخدم التجربة في فحص واختبار فرض معين، يقرر العلاقة بين متغيرين أو عاملين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره. أي محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع ماعدا عامل واحد أي تحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير التابع. ويحاول البحث الكشف عن فعالية برنامج قائم على مهارات التحدث والخطابة أمام الجمهور في تعزيز وبناء الثقة بالذات، وذلك من خلال تكوين مجموعتين متكافئتين قدر الإمكان إحداها تجريبية وعددها (11) طالب وطالبة، والأخرى ضابطة وعددها (11) طالب وطالبة، واستخدام التطبيق القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، ثم التطبيق البعدي لدراسة الفروق ودلالاتها بين المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج موضوع البحث والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى التدريب وظلت على الطريقة التقليدية.

تكوّن مجتمع البحث من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

نتائج الدراسة

والنتائج التي توصل إليها الباحثون بعد اخضاعها للتحليل والتحقق من صحة فروض البحث وتحليل ومعالجتها إحصائياً وسوف يتناولها الباحثون بشكل مفصل أكبر كل على حدا.

وفيما يلي عرض وافي لهذه الجوانب:

أولاً: التحقق من صحة فروض الدراسة وتحليل البيانات:

1. اختبار صحة الفرض الأول: ونصه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث والخطابة "

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار مان ويتيني (Mann-Whitney) للفروق بين المجموعات المستقلة لحساب الفروق في الرتب في القياس البعدي لمهارات التحدث والخطابة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس مهارات التحدث والخطابة في القياس البعدي للمجموعتين

	المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التحدث والخطابة بعدي	52.00	1.732	87.09	1.640

تشير نتائج الجدول (1) إلى وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (2)

اختبار مان ويتيني للفروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمهارات التحدث والخطابة

	المجموعات الضابطة		المجموعات التجريبية		Z	الدلالة	حجم التأثير
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهارات التحدث والخطابة بعدي	6.00	66.00	17.00	187.00	4.002	.001	.992

تدل نتائج قيم z لاختبار مان ويتيني (Mann-Whitney) على وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.01) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات التحدث والخطابة، لصالح المجموعة التجريبية.

كما بلغ حجم الأثر بمربع ايتا (0.992) وهي قيمة مرتفعة دالة أثر البرنامج والأسلوب المستخدم في تحسين مهارات القراءة بالمجموعة التجريبية.

ولقياس فاعلية البرنامج المستخدم

تم حساب درجة الفاعلية البرنامج المستخدم في تحسين مهارات التحدث والخطابة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black) حيث نسبة الكسب المعدل =

$$\frac{\text{ص-س}}{\text{د-س}} + \frac{\text{ص-ص}}{\text{د}}$$

حيث " ص " : متوسط الدرجة في الاختبار البعدي لمهارات التحدث والخطابة , و "س" متوسط الدرجة في الاختبار

القبلي لقياس مهارات التحدث والخطابة، و"د" النهاية العظمى لقياس مهارات التحدث والخطابة. ويتم تحديد الدلالة وفق المعايير الآتية:

- إذا كانت صفر $\geq$ نسبة الكسب المعدل ≥ 1 فإن الطريقة غير فعالة.
- إذا كانت $1 \geq$ نسبة الكسب المعدل ≥ 1.2 فإن الطريقة فعالة بدرجة مقبولة.
- إذا كانت نسبة الكسب المعدل ≤ 1.2 فإن الطريقة عالية الفاعلية.

جدول (3)

يبين فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التحدث والخطابة

التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط	عدد الطلاب	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
القبلي	100	37.27	11	1.29	ذات دلالة عالية
البعدي		87			

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل (1.29) وهي نسبة ذات دلالة فاعلية عالية مما يوضح أن الطريقة المستخدمة فعالة في تنمية مهارات القراءة.

وتؤكد النتائج أثر الأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات التحدث والخطابة التجريبية.

مما سبق نلاحظ أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس القراءة حيث أوضحت نتائج مقياس القراءة صحة الفرض الأول من فروض البحث؛ تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التحدث والخطابة أي بعد التدريب على البرنامج. كما تؤكد النتائج أثر الأسلوب التجريبي المستخدم في تحسين مهارات التحدث والخطابة بالمجموعة التجريبية. وبذلك يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

1. اختبار صحة الفرض الثاني:

ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التحدث والخطابة.

استخدم الباحثون اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للفروق بين المجموعات المترابطة لحساب الفروق في الرتب بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

ويعرض الباحثون أولاً لقيم المتوسطات الحسابية للمقياسين بالمجموعة التجريبية: جدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التحدث والخطابة في القياس القبلي والبعدي بالمجموعة الضابطة

المجموعات الضابطة		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.849	36.73	مهارات التحدث والخطابة قبلي
1.732	52.00	مهارات التحدث والخطابة بعدي

تشير نتائج الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلي والبعدي لمهارات التحدث والخطابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. ولذا استخدم اختبار ويلكسون لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي. ويعرض الجدول (5) لنتائج حساب دلالة الفروق.

جدول (5)

اختبار ويلكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدى في قياس مهارات التحدث والخطابة بالمجموعة الضابطة

العدد	متوسط الرتب	مجموع الراتب	z	الدالة	
0	.00	.00	2.952	.003	الرتب الموجبة
11	6.00	66.00			الرتب السالبة
0					الروابط
11					المجموع

تدل نتائج قيم z لاختبار ويلكسون (Wilcoxon) لوجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والبعدى لاختباري القراءة والكتابة بالمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدى.

وبلغت مستوى الفعالية لمهارات التحدث والخطابة (0.79) وهى مستويات منخفضة وغير دالة على وجود فعالية للأسلوب التقليدي المستخدم مع الطلاب في تعليم تحسين مهارات التحدث والخطابة مع الطلبة بالمجموعة الضابطة. وتؤكد النتائج عدم فعالية الأسلوب التقليدي المستخدم في تحسين مهارات التحدث والخطابة للطلبة بالمجموعة الضابطة.

2. اختبار صحة الفرض الثالث: ونصه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب القياس البعدى والتبعية في مقياس مهارات التحدث والخطابة بالمجموعة التجريبية.

استخدم الباحث اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للفروق بين المجموعات المترابطة لحساب الفروق في الرتب بين القياس البعدى والتبعية للمجموعة التجريبية.

ويعرض الباحث أولاً لقيم المتوسطات الحسابية للمقياسين بالمجموعة التجريبية:

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التحدث والخطابة في البعدى والتبعية بالمجموعة التجريبية

المجموعات التجريبية		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.640	87.09	مهارات التحدث والخطابة بعدى
1.617	91.68	مهارات التحدث والخطابة تبعية

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود تحسن ظاهري في قيم متوسطات القياس والتبعية مقارنة بالقياس البعدى للمجموعة التجريبية لمقاييس مهارات التحدث والخطابة واستخدم اختبار ويلكسون لحساب دلالة الفروق بين القياسين. ويعرض الجدول (7) لنتائج ويلكسون لحساب دلالة الفروق.

جدول (7)

اختبار ويلكسون للفروق بين القياس البعدى والتبعية لمهارات التحدث والخطابة بالمجموعة التجريبية

العدد	متوسط الرتب	مجموع الراتب	z	الدالة	
11					المجموع
0	.00	.00	2.937	.003	الرتب الموجبة
11	6.00	66.00			الرتب السالبة
0					الروابط
11					المجموع

مهارات التحدث والخطابة بعدى
- مهارات التحدث والخطابة تبعية

تدل نتائج قيم z لاختبار ويلكسون (Wilcoxon) لوجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.01) بين القياس البعدي والتبعي لمقاييس القراءة والكتابة بالمجموعة التجريبية لصالح القياس والتبعي.

وتدل هذه النتائج على استمرار تحسن مهارات الطلاب بالمجموعة التجريبية بكل من مهارات التحدث والخطابة خلال فترة المتابعة بعد انتهاء البرنامج والأسلوب المقدم لهم، وهو ما يشير إلى ثبات واستمرارية التحسين لديهم.

وكما بينا في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها وذلك من خلال تحليل الفروض.

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

4. ترسيخ أساليب التعلم البناء والتفكير المبني على الاستنتاج والاستنباط لدى المتعلمين.
5. وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير في التطبيق؛ كل ذلك ساعد على السير بخطوات واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف المنشودة أثناء التدريس.
6. تقديم دعم كامل للمعلمين وأولياء الأمور من خلال عقد ورش عمل تتناول كل ما يخص عمليات التعلم وآليات التدريس وفق الاستراتيجية وكيفية ربحها بالبرامج التعليمية الأخرى.
7. التقويم الشامل (القلي والتكويني والنهائي) وما صاحبه من تغذية راجعة فورية، ساعد التلاميذ في التوصل لكافة جوانب التعلم المطلوبة لكل مهارة، ومن خلاله تأكد الباحث من تحقق أهداف كل نشاط.

توصيات البحث وقيمتها

لما كانت نتائج البحث الحالي قد أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تتدربوا على الاستراتيجية، ولما كان للاستراتيجية من شمولية وتنوع من حيث الفلسفة القائم عليها وتشابك وتنوع مصادرها من أصل اللغة وأسسها والجانب النفسي التربوي والجانب المنهجي، توصل الباحث إلى بعض التوصيات:

- التشجيع على الحث على زيادة البحث العملي في الدراسات اللغوية النفسية التربوية وذلك لوحدة الجانب الإنساني ووحدة الجانب العقلي والاجتماعي واللغوي.
- إبراز أهمية مهارات البحث والتفكير في تدريس اللغة العربية والعمل على تسلسلها بالشكل الصحيح والمنطقي سواء للغة والعقل في آن واحد مع مراعاة الفروق الفردية.
- تعزيز مفهوم وحدة النظريات في تناول المناهج مع الأخذ بالأصول، والتمسك بوحدة وشمولية تناول.
- تفعيل جانب التدريب المستمر في كل مدرسة لإعداد كفاءات تعليمية قادرة على التطوير الدائم والمستمر لتقديم الدعم اللازم لأبنائنا المتعلمين والأولياء الأمور.
- إشباع الدافع الذاتي للمتعلمين وربطه بالجوانب التربوية من خلال الدراسات النفسية الأكاديمية.

بحوث مقترحة

تبيّن للباحث أثناء القيام بهذه البحث أن هناك بعض المشكلات الأساسية في حاجة إلى دراسة وبحث علمي في هذا المجال، مما يزيد تأصيلاً وعمقاً وثراءً، ولذلك يقترح إجراء البحوث التالية:

- فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات البحث والتفكير في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات البحث والتفكير في تنمية مهارات القراءة.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات البحث والتفكير في تنمية مهارات التعبير الشفهي والوظيفي.

المراجع

1. القرآن الكريم
2. أبو النصر، مدحت محمد (2009). مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
3. أبو النصر، مدحت محمد (2010). إعادة هندسة الذات، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
4. بركات، وجدي محمد أحمد (2006). رعاية مجتمع الطلبة الفائقين من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، المؤتمر التاسع عشر " ضمان الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية بمصر والوطن العربي"، كلية الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان.
5. أبوعمشة، خالد حسين (2017) التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. شبكة الألوكة.
6. www.alukah.net
7. البجّة، عبد الفتاح حسن (2005). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ط2، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
8. التايه، محمود إبراهيم (د). اكتشاف قوانين بناء الذات، الأردن، دار النفائس للنشر والتوزيع.
9. الحلاق، علي سامي (2005). أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير.
10. زهران، حامد عبد السلام (2003) دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
11. الخولي، محمد علي (2000). أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، عمان: دار الفلاح.
12. الدجاني، مهدي (2010) موسوعة مفاتيح الكلام، ط1، بيروت - لبنان: دار العلم للملايين.
13. سليمان، سناء محمد (2005) تحسين مفهوم الذات تنمية الوعي بالذات، القاهرة: دار عالم الكتب.
14. الشرعة، نائل ومحمد، فارس (2004). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. مجلة دراسات: العلوم التربوية، المجلد 31، العدد 1.
15. فلييت، فان & جيمس ك (قوة المحادثة) مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الكويت.
16. عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.
17. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الأردن: دار المسيرة.
18. موسى، مصطفى إسماعيل والشيخ، محمد عبد الرؤوف (1997). أساليب التنمية اللغوية. الطبعة الأولى، دبي: دار القلم.
19. كارنيجي، ديل (دت) الخطابة، ترجمه رمزي يسي & عزت فهمي صالح، دار الفكر العربي.
20. مواقع: تاريخ الزيارة 29-5-2023

<https://www.ted.com/about/programs-initiatives/tedx-program>

بحث رقم 42

اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة والمعوقات التي تواجههن

دكتور / إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

أمل فهد علي الخزي

ماجستير مناهج وطرق تدريس - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف علي اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة والمعوقات التي تواجههن، واستخدام المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة على عينة بلغت (55) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الموجودة بمكتب شمال جدة، وذلك باستخدام استبانة لقياس مدى اتجاه معلمات الروضة نحو استخدام التعليم الرقمي، ودرجة توافر المهارات المرتبطة بإعداد بيئة التعلم الرقمية لديهن في ظل عصر الثورة الرقمية، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة تميزت بدرجة كبيرة جدا وبمتوسط وزن مرجح (88.86%)، وجود معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية بدرجة كبيرة وبمتوسط وزن مرجح (76.17%)، ومنها ارتفاع التكلفة الخاصة ببرامج التعلم الرقمي، وعدم توفر الأجهزة ذات الفعالية للتعلم الرقمي، وأوصت بزيادة مهارات المعلمات باستخدام الأجهزة العلمية للتعلم الرقمي، وزيادة الوعي المجتمعي حول التعلم الرقمي لأطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: البيئة الرقمية، تنمية مهارات الطفل، الثورة الصناعية الرابعة.

Abstract

The current study aimed to identify teachers' attitudes towards using digital learning to develop children's technological skills in light of the Fourth Industrial Revolution and the obstacles they face, and to use the descriptive approach in order to suit the subject of the study on a sample of (55) kindergarten teachers in the kindergartens located in the North Jeddah office. This was done by using a questionnaire to measure the extent of kindergarten teachers' attitudes toward using digital education, and the degree of availability of skills related to preparing their digital learning environment in light of the era of the digital revolution. The study resulted in the following results: Teachers' attitudes toward using digital learning to develop children's technological skills in light of the Fourth Industrial Revolution were distinguished. To a very large extent and with a weighted average (88.86%), there are obstacles to digital learning among teachers for developing the child's technological skills to a large extent and with a weighted average (76.17%), including the high cost of digital learning programs and the lack of effective devices for digital learning, and it was recommended to increase Teachers' skills in using scientific devices for digital learning, and increasing community awareness about digital learning for kindergarten children.

Keywords: Digital environment, Child skills development, Fourth Industrial Revolution.

المقدمة:

لقد انعكست الثورة الرقمية على مؤسسات التعليم خاصة بعد الثورة الصناعية الرابعة، فقد أصبحت التكنولوجيا قوة مهيمنة على كافة مجالات الحياة، وأثرت بشكل واضح على الفرد والمجتمع، ونتج عن ذلك أن المعارف التكنولوجية مثل القدرة على القراءة والكتابة، واستخدام الحاسوب يجب أن يتم تنميتها من خلال الاهتمام ببرامج التربية التكنولوجية في مرحلة رياض الأطفال، ليصبحوا قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وحلها ويمتلكون حسًا تكنولوجيًا يساعدهم على التعامل الواعي مع التكنولوجيا (الراشد، 2017، ص.408).

كما إن جهود التنمية يجب أن تركز على إحداث ثورة في النظام التعليمي من خلال سياسات وإستراتيجيات تدخل التطورات التكنولوجية في قلب العملية التعليمية، وتجعل منها قاعدة وأداة للارتقاء بالتعليم ولحفز الإبداع والجودة والتميز، وإثراء البيئة التعليمية بوسائل وأنشطة تكنولوجية تساهم في إكساب الطفل مهارات ضرورية لمواكبة التطورات التكنولوجية المتلاحقة (الشرقاوي، 2005، ص.19).

ويؤكد الشويحي (2014) علي أن التطورات العلمية والتكنولوجية فرضت على الساحة التربوية واقعًا جديدًا غير مألوف من قبل أخذ التعلم الرقمي باستخدام الحاسوب دورًا أساسيًا في مراحل التعليم المختلفة، وخاصة في مرحلة رياض الأطفال، الأمر الذي شجع المعلمين على السعي لتطوير أساليب التعلم للوصول بالطفل إلى اكتساب المعلومات بنفسه وتطويرها واستخدام مختلف أشكال التكنولوجيا في التعليم من أجل الوصول إلى مستوى أفضل للخبرات اليومية (ص.2)، ويواجه الأطفال في العصر الحالي عديد من التحديات التكنولوجية حيث ترتبط رؤية الطفل للعالم المحيط به وفهمه له بالأدوات التكنولوجية التي يراها من حوله الأمر الذي يزيد من تركيزه على العالم التكنولوجي ويبدو ذلك واضحًا في الألعاب والرسوم (أحمد، 2015، ص.450)، ويؤكد ذلك علي على أهمية بناء بيئة تعلم رقمية جيدة قائمة على تفعيل الأنشطة والوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية حيث توفر للطفل الفرص البناءة التي تمكنه من اكتشاف مواهبه وقدراته وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة التعليمية، وتسهم في توفير بيئة جيدة للتفاعل وإضافة جو من المتعة والتشويق الذي يسهم في زيادة دافعية الطفل للتعلم (الشويحي، 2014، ص.3).

ومن المسلم به أن الأطفال في هذه المرحلة يتميزون بفضول طبيعي تجاه العالم من حولهم ويكتشفون عالمهم من خلال حواسهم، ومن خلال مشاهدة وملاحظة الآخرين كذلك فهم ينغمسون في اكتشافاتهم واستقصاءاتهم (أحمد، 2019، ص.450)؛ وبالتالي يمكن تقديم التكنولوجيا للأطفال لكي يشاركوا مشاركته فعاله في تنمية ثقافتهم وتمكينهم من التنبؤ بتأثير ونتائج إدخال أشكال جديدة من أشكال التكنولوجيا على بيئتهم التعليمية والاجتماعية والطبيعية وخاصة في مرحلة التعليم المبكر.

إن توطيد العلاقة بين الأطفال والأجهزة التكنولوجية له أثر إيجابي في جودة العملية التعليمية مما دعا وزارة التربية والتعليم بتطوير البنية التعليمية وخاصة مرحلة رياض الأطفال، حيث تسعى الوزارة جاهدة إلى تطوير العملية التعليمية بكل مكوناتها تطويرًا يتواءم مع التقدم التكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي بتوفير خبرات تعليمية وأنشطة تكنولوجية تتحدى تفكير الطفل وتستثير خياله وتنمي قدراته الإبداعية والابتكارية (الشويحي، 2014، ص.3)؛ ونظرًا للتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، بالإضافة إلى تحديات العولمة، حيث يتطلب ذلك تنافسية مضاعفة، وعلى ذلك إذا ما أردنا لا الصمود في مجال المنافسة فإننا نحتاج إلى الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة والمتقدمة (وجدى، 2015، ص.23)، من هنا نمت الحاجة إلى اكتساب نظرة واعية حول الطرق التي تؤثر بها التكنولوجيا بشكل إيجابي على تطوير معرفة الأطفال، من خلال تحقيق النظر حول استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة (Brown,)

(2020, P242) ما دعا العديد من الدول إلى الدراسة في هذا الشأن للحاق بقاطرة التقدم حتى لا تتخلف وتتعرض مسيرتها وتتخلف وتظل في قائمة الدول المتخلفة، أو دول العالم الثالث.

الاحساس بمشكلة الدراسة:

أصبحت التكنولوجيا قوة مهيمنة على كافة مجالات الحياة وأثرت بشكل واضح على الفرد والمجتمع ونتج عن ذلك أن المعارف التكنولوجية مثل القدرة على القراءة والكتابة واستخدام الحاسوب يجب أن يتم تنميتها من خلال الاهتمام ببرامج التربية التكنولوجية في مرحلة رياض الأطفال ليصبحوا قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وحلها ويمتلكون حساً تكنولوجياً يساعدهم على التعامل الواعي مع التكنولوجيا (الملحم، 2003، ص.44)، فقد أدخل المختصون التكنولوجيا في العملية التعليمية لما لها من أثر قوي وإيجابي عليها، فلا تخلو مدرسة من جهاز كمبيوتر، ولا يخلو منزل منه.

ومن خلال الملاحظة الشخصية للباحثة لأهمية بناء بيئة رقمية مناسبة للأطفال الروضة تقوم على طرق التدريس الحديثة والتي تختلف كلياً عن الطرق التقليدية، حيث تقوم على توظيف عناصر التفاعل التعليمي واستخدام الأجهزة والأدوات المختلفة لفهم الاختلافات بين الأشياء فهي تثير حب الاستطلاع والملاحظة والتجريب لديه، ومن خلال الاهتمام بالبيئة الرقمية التي تشمل التكنولوجيا والأدوات الرقمية المختلفة التي يحتاجها الأطفال في جميع المراحل ابتداء من مرحلة رياض الأطفال والتي أصبح لها دور مألوف يتسع أكثر وأكثر في المنزل والعمل والمجتمع بأسرها، كما أن لطبيعة عمل الباحثة وقيامها بتدريبات لمعلمات رياض الأطفال لما يزيد عن ثلاث سنوات، لاحظت أن كثير منهن لديهن ضعف في المهارات التكنولوجية، مما ينعكس بالطبع على أطفالهن بالروضات، وهو ما لاحظته من زيارتها لبعض الروضات الحكومية والأهلية.

وما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الخالق (2004) إلى ضعف المهارات التكنولوجية لدى أطفال الروضة، وأوصت بضرورة الاهتمام وبجوانب التطور التكنولوجي في حياة الطفل وضرورة الالتفات نحو الثقافة التكنولوجية وإعداد البرامج التي من شأنها أن تثري وساهم في نمو معارف الطفل في مجال التكنولوجيا، كما توصلت دراسة (أحمد، 2015) ضعف الثقافة التكنولوجية لدى (5) طفل الروضة، وأوصت بتقديم التكنولوجيا للأطفال، لكي يشاركوا مشاركة فعالة في تنمية ثقافتهم وتمكينهم من التنبؤ بتأثير ونتائج إدخال أشكال جديدة من أشكال التكنولوجيا على بيئتهم التعليمية والاجتماعية والطبيعية وخاصة في مرحلة التعليم المبكر، وتوصلت دراسة (متولي، وعبدالخالق، 2008) إلى ضعف الثقافة التكنولوجية والحس التكنولوجي لدى أطفال الروضات وأوصت بضرورة تنمية الثقافة التكنولوجية الطفل الروضة ودعم وتطوير الحس التكنولوجي له وتقديم مفاهيم التكنولوجيا المختلفة في الطرق المناسبة لهذه المرحلة العمرية له وتحديد آثارها السلبية والإيجابية، بينما أوصت دراسة (محمد، 2008) بضرورة الاهتمام بتثقيف الأطفال تكنولوجياً، كما دعا المهتمون بتثقيف الأطفال علمياً وتكنولوجياً بالاهتمام بالمراحل التعليمية المتنوعة وإنشاء قنوات متخصصة لتثقيف الأطفال، وأوصت دراسة (حسن، 2019) إلى ضرورة قيام وزارة التعليم بتطوير وتنمية المهارات التكنولوجية لدى المعلمين والطلاب بمختلف المراحل التعليمية، وعلى رأسها مرحلة رياض الأطفال.

ويتضح من العرض السابق لبعض الدراسات السابقة ظهور عديد من المتغيرات العالمية التي أثرت على المجتمعات ومنها المجتمع السعودي، وأهمها التقدم والتطور التكنولوجي الذي أدى إلى ثورة صناعية رابعة؛ التي تتطلب من المربين ضرورة الاهتمام بتلبية المتطلبات التكنولوجية لطفل الروضة، وهذا الاهتمام من قبل الدراسة العلمي ساعد الباحثة على إدخال تعديلات جوهرية في بيئة التعلم الرقمية لتنشأ طفلاً مخترعاً ومبتكراً ومبرمجاً ومتبصراً بتكنولوجية العصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

مشكلة الدراسة:

مما سبق وفي ظل الاعتماد على وسائل التعليم عن بعد وتقنياتها وكذلك ظهور أنماط تعليمية جديدة مثل التعليم عن بعد والتي تساعد على تنمية مهارات الأطفال، فيمكن تحديد مشكلة الدراسة في افتقاد المؤسسات التعليمية لبيئة تفاعلية رقمية تتناسب مع الطفل، على الرغم من انتشار التطبيقات التكنولوجية والتوسع في استخدامها في المجال التعليمي، وبالتالي تمت صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: "كيف يتم بناء تصور مقترح لإعداد بيئة تفاعلية رقمية لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؟"، ويتفرع من السؤال الرئيسي للبحث التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؟
2. ما معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.
2. الوقوف على أهم معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

1. غرس حب العلم في نفوس الأطفال وسلوكهم، وذلك عن طريق تقديم المعلومات العلمية حول المشكلات والقضايا والحقائق العلمية والظواهر البيئية بشكل مبسط
2. تصحيح المفاهيم التكنولوجية والمعلومات لدى الأطفال، وذلك عن طريق تقديم تفسيرات لها باستخدام الوسائط العصرية في تثقيف الطفل
3. اعتبار أن الثورة الصناعية الرابعة أحد أهم التغيرات التي يشهدها العالم في الوقت الحالي، والتي تؤثر بشكل كبير على جميع المجالات، بما في ذلك المجال التربوي وبالتالي من الضروري تزويد القراء بالمعلومات المعرفية لذلك.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في التالي:

1. **معلمات رياض الأطفال:** تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي:
 - تفيدهم في تطوير معارفهم الخاصة بكيفية إعداد بيئة رقمية لطفل الروضة بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم الرقمية.
 - تساعد في إعداد بيئة التعلم الرقمية الخاصة بمرحلة رياض الأطفال الغنية بالخبرات التعليمية والأنشطة المتكاملة، التي تساهم في نمو وتطور مواهب الأطفال وتنمية مهاراته.
2. **مشرفات رياض الأطفال:** تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي:
 - تقدم الدراسة الحالية أدوات تكنولوجية حديثة تهدف إلى تنمية مهارات التعلم الرقمي، بما يمكنهم من تدريب المعلمات على هذه الاتجاهات.
 - تساعد المشرفات على تحديد المهارات التكنولوجية التي يحتاجها الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.
 - تزود المشرفات بأفكار واقتراحات حول كيفية إعداد بيئة تفاعلية رقمية لتنمية هذه المهارات.
 - تساعد المشرفات على تقييم فاعلية البيئة التفاعلية الرقمية في تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.

- تمكن المشرفات استخدام نتائج هذه الدراسة لتحسين ممارساتهن في تنمية مهارات الطفل التكنولوجية، مما يساعد الأطفال على النجاح في المستقبل في ظل الثورة الصناعية الرابعة.

3. مؤلفي ومطوري المناهج: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- يوجه أنظارهم إلى مراعاة تغيير المناهج بما يتلاءم مع بيئة التعلم الرقمية الحديثة.
- قد يستخدمون نتائج الدراسة لتصميم وحدات تعليمية جديدة حول تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.
- تساعد هذه الدراسة على مراجعة المناهج الدراسية الحالية لضمان تضمينها لأنشطة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.
- تعد مدخل لتقييم المناهج الدراسية الحالية لتحديد مدى فاعليتها في تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.

4. الباحثين: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- من الممكن أن يكون الدراسة الحالي نواة لبحوث جديدة في مجالات التعلم الرقمي وإعداد البيئة الرقمية لفئة رياض الأطفال.
- قد تساهم في إثراء المعرفة العلمية حول تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.
- توفر فرصاً جديدة للباحثين لدراسة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية في المملكة العربية السعودية.
- تساعد الباحثين على تطوير أدوات وتقنيات جديدة لقياس فاعلية أنشطة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.
- قد يستخدم الباحثون نتائج الدراسة لتصميم دراسات تجريبية لاختبار فاعلية أنشطة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.
- قد يستخدم الباحثون نتائج الدراسة لتحليل اتجاهات تنمية مهارات الطفل التكنولوجية في المملكة العربية السعودية.
- قد يستخدم الباحثون نتائج الدراسة لمقارنة فاعلية أنشطة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية في مختلف الدول.

5. المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- الوقوف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو إعداد بيئة التعلم الرقمية في التعليم مما يتيح لهم التركيز على الجوانب الإيجابية لهذه الاتجاهات ومعرفة السلبية منها ومعالجتها
- توجيه الأنظار إلى معرفة مدى الحاجة لتوفير الإمكانيات الخاصة بإعداد البيئة الرقمية من موارد بشرية ومادية من أجل تطبيق ناجح لمنظومة التعلم الرقمي.
- قد تساعد المسؤولين على تحديد المهارات التكنولوجية التي يحتاجها الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

- قد تزودهم بأفكار واقتراحات حول كيفية دمج أنشطة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية في المناهج الدراسية والبرامج التعليمية.
- قد تساعد على تقييم فاعلية أنشطة تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.

6. الموجهين: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- تجعل الموجهين قادرين على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المستقبل، وذلك عن طريق تشجيعهم على التفاعل مع التكنولوجيا وتعلم استخدامها بشكل فعال.
- تساعد الموجهين على دعم وتوجيه المعلمين في تنمية مهارات الطفل التكنولوجية.

مصطلحات الدراسة:

1. التعلم الرقمي:

تعرف الباحثة **التعلم الرقمي** إجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنه: تقديم محتوى تعليمي عبر الوسائط التكنولوجية إلى طفل الروضة بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي من خلال ممارسته التعليمية".

2. المنهج الرقمي:

تعرف الباحثة **المنهج الرقمي** إجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنه: عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية والعلمية التي توفرها للطفل عن طريق الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات، وهو يمثل شكلاً جديداً من أشكال المعرفة بين المعلم والمتعلم.

3. الثورة الصناعية الرابعة:

تعرف الباحثة **الثورة الصناعية الرابعة** إجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنها: الأجهزة والتقنيات الحديثة التي تقدم الدعم للعلم والمعرفة من خلال الذكاء الإلكتروني، والمركبات ذاتية التحكم، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وتكنولوجيا النانو.

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

مفهوم التعلم الرقمي:

يعرف التعلم الرقمي بأنه: "تقديم محتوى تعليمي (رقمي) عبر الوسائط المعتمدة على الأجهزة الذكية وتطبيقاتها وشبكاتها إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة. (ألف، 2019، ص.287)، وينظر إليه على أنه استخدام لتطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط، التنفيذ والتقييم سواء كان ذلك داخل غرفة الصف الدراسي أو عن بعد. (الشهري، 2008، ص.15).

يتضح مما سبق أن التعلم الرقمي منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية؛ لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم.

فلسفة التعليم الرقمي:

إن فلسفة التعليم الرقمي تنبثق من عدة مبادئ أهمها:

1. التعليم المستمر والتعليم الذاتي الذي يعتمد على قدرات الأفراد واستعداداتهم.
2. المرونة في توفير فرص التعليم للمتعلمين، نقل المعرفة إليهم وتفاعلهم معها بصرف النظر عن الزمان والمكان.
3. الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال الفرص المتاحة وحق الفرد في التعلم مدى الحياة وفق ظروفه وإمكاناته.
4. ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين دون تفرقة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها.
5. التعلم التشاركي أو التعاوني الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين وتناول المعلومات بحيث يستفيد كل المشاركين من بعضهم بعضاً.

وتقوم فلسفة التعليم الرقمي على إتاحة التعليم لجميع الأفراد طالما أن قدراتهم تمكنهم من النجاح في التعليم مما يؤدي إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين، كذلك يتيح الفرصة أمام الطلاب البعيدين جغرافياً أو يعيشون في مناطق نائية لا تمكنهم

ظروفهم من السفر أو الانتقال إلى الحرم الجامعي التقليدي، كما يعالج مشكلة الطلاب المعاقين جسدية بالحصول على فرص تعليمية وهم في أماكنهم. هذا بالإضافة إلى ما يتيح هذا النظام من مساعدة للطلاب على التقدم في الدراسة وفقا لقدراتهم الخاصة كل على حدة.

عناصر التعلم الرقمي:

يعد مصطلح "عناصر التعلم الرقمية" بمثابة امتداد لمصطلحي الوسائط المتعددة والفائقة، حيث يمكن تعريف مصطلح عناصر التعلم الرقمية بأنها: أجزاء تعليمية صغيرة (مكونة من مقاطع الصوت والفيديو والصور النابتة والمتحركة والنصوص) مخزنة داخل مكان محدد يسمى مستودعاً رقمياً، ويمكن استرجاعها والاستفادة منها وإعادة استخدامها مرة أخرى (صادق، 2009).

وقد تطور مفهوم عناصر التعلم تطوراً كبيراً منذ ظهوره في عام 1992 وحتى الآن، ويرجع التطور في المفهوم إلى: تطور البيئات التعليمية مع زيادة استخدام شبكة الإنترنت والاعتماد على التعلم الرقمي، وتحديث بنية المستودعات الرقمية وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر، ويمكن تقسيم عناصر التعلم الرقمي إلى ثلاثة عناصر رئيسية، هي (خليفة، والحنفي، 2022): المكون التعليمي: ويشمل الطلاب، والمعلمين، والمواد التعليمية، والتقييم، والمكون التكنولوجي: ويشمل البنية التحتية التكنولوجية، والأدوات والتطبيقات، والمحتوى الرقمي، والمكون التنظيمي: ويشمل السياسات والإجراءات، والدعم والتدريب.

فوائد التعلم الرقمي:

يعتمد التعلم الرقمي الذي على تقنيات الأجهزة الذكية ما هو إلا نظام تعليمي إلكتروني يقوم أساساً على الاتصالات السلكية واللاسلكية، بحيث يمكن للمتعلم الوصول إلى المواد التعليمية والمحاضرات والندوات في أي زمان ومكان، خارج الفصول الدراسية باستخدام أحد أشكال الأجهزة الذكية، وتوجد ثلاثة طرق تزيد من فعالية التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية وهي: الاستفادة من الوقت قدر الإمكان، والتحرر من المكان، وطرق بحالات أخرى في الحياة (الدهشان، 2010)، وبيئة التعلم الرقمي لا تعني بالضرورة التعلم عن بعد فيشير (Khader, 2014) إلى أن عدد كبير من المدارس لجأت إلى البلاك بورد وغيرها من بيئات التعلم الإلكتروني لاستكمال ودعم التعليم القائم في الفصول الدراسية، فقد أثبتت بعض الدراسات أنه إذا تم استخدام تكنولوجيا المعلومات بشكل فعال فإنه يزيد من تحصيل الطالب وتحسين أدائه.

ومن وجهة نظر الدراسة الحالية فإن التعلم الرقمي يتميز بالعديد من الفوائد العائدة على كلاً من الطلاب والمعلمين، منها:

- أ. فوائد التعلم الرقمي للطلاب: تتمثل في: الوصول إلى المعرفة باستخدام التكنولوجيا من أي مكان: فيمكن للطلاب الوصول إلى المعلومات والمعرفة من خلال الإنترنت، مما يوفر لهم فرصاً تعليمية لا حصر لها، والتفاعل مع الطلاب الآخرين من مختلف الثقافات: وذلك من خلال أدوات التعلم الرقمي، مما يساعدهم على تطوير مهارات الاتصال والتفكير النقدي، وتحسين مهارة التعلم الذاتي: فيمكن للطلاب التعلم وفقاً لأسلوبهم الخاص الذي يختارونه من خلال التعلم الرقمي، مما يوفر لهم بيئة تعليمية أكثر ملاءمة.
- ب. فوائد التعلم الرقمي للمعلمين: تتمثل في: تقديم نماذج الكترونية مبتكرة: مما يساهم في تنمية القدرات لدى الطلاب وبالتالي النجاح في تحقيق الهدف من التعلم، ويساعدهم على توفير المعلومات المعرفية اللازمة للدروس الدراسية: مما يساهم في توفير الوقت للتحضير وإنجاز الدروس المطلوبة، وتعزيز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات: فيجب عليهم الاستفادة بشكل كامل من التعلم الرقمي في تنمية مهارات حل المشكلات والتي تعود على الطلاب بالنفع.

أهداف التعليم الرقمي لفئة الأطفال:

تتمثل الأهداف المناسبة لفئة رياض الأطفال في الأهداف التالية:

1. التعود على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية مساندة:
2. استخدام بعض البرامج البسيطة لتسهيل توصيل الخبرات المتعلقة بالمنهج عن طريق أسلوب الممارسة. مثال: استخدام البرامج الإلكترونية للتمييز بين الحيوانات المفترسة والحيوانات الأليفة.
3. إثراء المنهج من خلال اتباع أسلوب اللعب باستخدام الحاسوب. مثال: توصيل أجزاء الجسم المختلفة إلى الكائن الحيوان المناسب ويحصل الطالب على نقاط تؤهله إلى الصعود إلى مستويات أعلى.
4. تعزيز المنهج من خلال القيام بأنشطة إلكترونية.
5. الدخول إلى مواقع إلكترونية مرتبطة بالمنهج مثال: مواقع تحتوي على صور وأصوات وحركات الحيوانات الأليفة وغير الأليفة.. الحصول على برامج ومصادر إلكترونية تحتوي على أحداث وقصص إلكترونية تفاعلية. مثال: برنامج كيف تساعد الأرنب أن يخرج إلى الشارع.
6. تزويد المتعلم بمهارات التعلم الذاتي الإلكترونية.
7. مساعدة الطفل باكتساب مهارات فتح البرامج التعليمية والمواقع الإلكترونية بالطريقة الصحيحة.
8. مساعدة الطفل باكتساب مهارات عرض الصور والأصوات والحركات على جهاز الحاسوب (عامر، 2015، ص.42)

دور المعلم في التعليم الرقمي:

لقد أصبح التعليم الرقمي في الوقت الحاضر مطلباً مهماً وضرورة ملحة فرضتها الثورة الضخمة في عالم الاتصالات وتقنية المعلومات، ولا يحتاج المعلمون إلى التدريب الرسمي فحسب بل والمستمر من زملائهم لمساعدتهم على تعلم أفضل الطرق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا وبين تعليمهم، ولكي يصبح دور المعلم مهمًا في توجيه طلابه الوجهة الصحيحة للاستفادة القصوى من التكنولوجيا، يجب أن يكون منفتحًا على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار (الحولي، والحوالي، 2012).

لذلك أن نجاح المعلم في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على درجة امتلاكه الكفايات تمكنه من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بكفاءة عالية، ومن منطلق الكفايات التي على المعلم أن يمتلكها، ويعمل جاهدًا في اكتسابها وتنميتها بشكل مستمر، حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، حددت مجموعة من المنظمات والمؤسسات التربوية بعض الكفايات التي ينبغي من المعلم أن يكون ملماً بها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مما سبق ترى الباحثة إن دور المعلمة من المتوقع إن يتعاطم في ظل انتشار واستخدام الكمبيوتر على نطاق واسع في العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بإعداد وتأهيل معلمة رياض الأطفال وتطوير أساليب التدريس في كليات إعداد معلمة رياض الأطفال بإدخال المفاهيم التكنولوجية والتعلم الإلكتروني ضمن مناهج الدراسة، ومن جهة أخرى تنظيم دورات وبرامج تأهيلية وتطويرية تكنولوجية تهدف لتأهيل معلمات رياض الأطفال تكنولوجياً والتوجه نحو استراتيجيات وآفاق تربوية وتعليمية وتكنولوجية تتلاءم مع تطورات العصر، وتحدياته المستقبلية.

الكفايات العلمية المرتبطة بالتعليم الرقمي اللازمة للمعلم:

إن أهمية تدريب المعلم ليتمكن من القيام بمهامه في عصر الثورة الرقمية بكفاءة عالية أمر ضروري وهام، ولذا يتوجب تحقيق الكفايات التالية: (كفاية التخطيط للتدريس بالبرمجيات، وكفاية تنفيذ الدرس بالبرمجيات، وكفاية ما بعد تنفيذ الدرس بالبرمجيات، وكفاية إنتاج البرمجيات).

في ما سبق يتضح أن الاستفادة من التقنيات الحديثة يلزمها تخطيط ودراسة شاملة قبل التطبيق الفعلي، واستخدامها في العملية التربوية، فعلى القائمين على التعليم تأهيل معلمي التكنولوجيا وتنمية خبراتهم ومهاراتهم عبر ورش عمل ودورات لتساعدتهم على اكتساب معارف وخبرات جديدة، وكذلك لابد من التهيئة النفسية المتعلم لتقبله المادة التعليمية المحوسبة وإشراكه في المواقف التعليمية (الراشد، 2017، ص 416).

المطالب اللازم توفرها لإعداد البيئة التعليمية للتعليم الرقمي:

يرى الحديفي (2008) أن البيئة التعليمية للتعليم الرقمي تتكون من عدة مكونات منها: الأجهزة الخدمية، ومحطة عمل المعلم، ومحطة عمل المتعلم، والدخول على الإنترنت، بينما الفيومي (2003) أن هذه البيئة تشمل: شبكة الربط الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب التي ستستخدم للاتصال والتصفح، والبرمجيات التي ستوفر التطبيقات التعليمية التي ستسهل التعامل مع المحتوى التعليمي الذي سيكون في الغالب باللغة العربية، وويرى موسى، والمبارك (2007) بأن مطالب البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الرقمي تنحصر في المطالب التالية: المطالب المادية وتشمل أجهزة الإنترنت وملحقاتها من برامج، والمطالب البشرية وتشمل التدريب على مهارات تطبيق التعليم الإلكتروني.

ويتضح من ذلك أهمية رياض الأطفال في توفير بيئة التعلم الرقمية والتي تختلف عن بيئة التعلم التقليدية من حيث الشكل والتجهيزات والأنشطة التي تتخطى حدود الزمان والمكان كما أن الحرص على حسن انتقاء النظام الإلكتروني المناسب والمرن يسمح للتحديث المتصل والمواكب للمعايير والأهداف التعليمية والتربوية المتطورة بشكل مستمر.

عناصر التعليم الرقمي:

إن التعليم الرقمي مجموعة من العناصر المتفاعلة والتي ينبغي توافرها جميعاً أو توفر معظمها حتى تتحقق فلسفة التعليم الرقمي. ومن هذه العناصر ما يلي:

1. المتعلم الرقمي: هو الطالب الذي يتعلم من خلال أسلوب التعليم الرقمي ولكن لن يتغير دوره بتغيير التقنية أو الأداء التي تستخدمها دائماً بتغيير كيفية أو طريقة تعلمه.
2. المعلم الرقمي: هو المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم رقمياً وهو المعلم الذي يشرف على عملية التعليم الرقمي ويتفاعل مع المتعلمين ويوجه تعلمهم ويقوم أدائهم ويتولى أعباء الإشراف التعليمي لحسن سير عملية التعليم.
3. الفصل الرقمي: ويقصد بالفصول الرقمية القاعات الدراسية التي تم تجهيزها ببعض الأجهزة والوسائل التي تخدم عملية التعليم والتعلم الرقمي.
4. الكتاب الرقمي: الكتاب الرقمي هو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف إلا أنه يختلف في شكله ويتفوق عليه في محتواه.
5. المكتبات الرقمية: المكتبة عنصر مهم في التعليم، والتي يتم من خلالها تقديم محتوى كبير من المجالات والكتب الرقمية التي يمكن تصفحها من خلال الإنترنت.
6. البريد الرقمي: وهو وسيلة مهمة وفعالة في التعليم الرقمي حيث يمكن من خلاله التواصل بالرسائل الإلكترونية بين الطلاب وكذا بينهم وبين معلمهم وأيضاً التواصل بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
7. المؤتمرات التعليمية الرقمية: إن المؤتمرات التي تمس موضوعات تهم أطفال الروضة ومعلمي الروضة أمر يهتم به التعليم ويخصص له قدرة من الإمكانيات المادية والبشرية ويأخذ قدرة كبيرة من التنسيق إلا أن التقنية كأحد تطبيقاتها في التعليم يمكن أن تسهل عقد مؤتمر تعليمي علمي يضم متحدثين وخبراء وحضور من أقطار مختلفة، ليحقق القدر الأكبر من الانتشار والفائدة.

8. الفصول الافتراضية: وهي عبارة عن فصل تخيلي يحاكي الفصل الحقيقي يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة على الإنترنت بحيث يتم الحضور في وقت محدد ويتم التفاعل فيما بينهم رقمياً.
9. المعامل الافتراضية: وهي معامل تخيلية تحاكي المعامل الحقيقية بحيث يتم برمجتها ونشرها على الإنترنت أو على أسطوانات ممغنطة.
- (عامر، 2015، ص. 98 - 99).

أهداف المنهج الرقمي:

تتمثل أهداف المنهج الرقمي في التالي: تصميم مناهج دراسية بطريقة الوحدات الدراسية ووضعها على موقع الإنترنت، ونشر الثقافة الحاسوبية بين الطلاب، وإتاحة الفرصة للمتعلم للعودة إلى الدروس السابقة ومتابعة تقدمه، وحل مشكلة الغياب لدى المتعلمين وتغيبهم عن الحصص، ووضع أنشطة مصاحبة للمنهج والأسئلة، ووضع روابط الموضوعات التي يرغب الطالب في إثراء معرفته بها، ومرونة التعليم، من حيث المكان والزمان، وطريقة العرض المشوقة، وإمكانية التعلم ذاتية، ويكون دور المعلم فيه مرشداً وموجهاً على عكس الدور السابق كملقن، وانخفاض تكاليف التعليم، وسهولة النشر، حيث يمكن للمناهج أن تنشر من خلال الإنترنت (حدادة، 2019، ص. 14).

الأجهزة الذكية وتطبيقاتها في البيئة الرقمية:

إن التعلم الذكي يعد أحد أنواع التعلم التي فيها يستخدم المتعلمون الأجهزة المتنقلة والتي تتضمن محتوى رقمي للتعلم في أي مكان وأي زمان ومن الأمثلة على هذه الأجهزة المتنقلة المساعدات الرقمية الشخصية **Personal Digital Assistants**، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة **Laptop Computers**، والهواتف الخلوية **cellular phones** ذات إمكانية الاتصال اللاسلكي.

ويعرف "هوسلر" التعلم الذكي بأنه: "التعلم الذي يتيح إمكانية التنقل لدى المتعلم باستخدام الأجهزة المحمولة باليد، والهواتف الذكية وأجهزة الآيفون والآيباد والاتصال اللاسلكي بالإنترنت، وقدرة المتعلم على التنقل بمرونة عبر الزمان والمكان وصولاً إلى محتوى التعلم والمعلومات والمناقشات اللازمة للتعلم في أي زمان وأي مكان" (ألطف، 2019، ص 290).

وأما عن مبررات استخدام الأجهزة الذكية في عملية التعليم فقد أدى النمو المتزايد في استخدام الأجهزة النقالة والهواتف الذكية على وجه الخصوص في العالم أي أن أصبحت الأجهزة التكنولوجية المحمولة في العصر الحالي أي الوقت الحاضر من الأدوات التكنولوجية التي لا تفارق مستخدميها، كما أنه يوفر نظام إدارة العملية التعليمية والمحتوى التعليمي من خلال نظام يعمل على شكل ويب أو تطبيق أو منصة تعليمية، بالإضافة إلى إنشاء أنماط تعلم عن بعد أنه نظام التعليم عن بعد قد انتشر في جميع أنحاء العالم ويستخدم الملايين فالتعلم بالأجهزة الذكية يعد ترجمة حقيقية لفلسفة التعلم عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الطلاب (العزام، 2017، ص. 10-11).

وتتمثل سمات التعلم بالهواتف والأجهزة الذكية في بيئة التعلم الرقمية تتمثل في تمكين الأطفال من التفاعل بحرية مع بعضهم البعض ومع المعلم، كما أن معظم أجهزة الهواتف النقالة والأجهزة الذكية التي تحمل المذكرات والكتب الإلكترونية تكون أخف وزناً وأصغر حجماً وأسهل حملاً من الحقائب المليئة بالملفات والكتب، وتساعد برامج الكتابة اليدوية في الهواتف النقالة والأجهزة الذكية على تحسين مهارات الكتابة اليدوية لدى الأطفال، وتمكن الهواتف النقالة الأطفال من رسم الحروف مباشرة على شاشات الحاسبات المصغرة، بالإضافة إلى أنها تساعد الأجهزة الذكية الأطفال في المشاركة لتنفيذ العمليات والمهام في العمل الجماعي (التشاركي)، كما تؤدي الأجهزة الذكية والهواتف إلى سد الفجوة الرقمية لأنها تكون أقل تكلفة من الحاسبات المكتبية (ألطف، 2019، ص. 295).

وتعدد الأجهزة الذكية وتنوعت الشركات المصنعة لها، ومن بين هذه الأجهزة الذكية التي يمكن استخدامها في عملية التعلم كما ذكرها (بدر، 2014) وهي: ايبود iPod touch، والمساعد الرقمي الشخصي Personal Digital Assistant، والناقل أو الحامل USB Drive، وقارئ الكتاب الإلكتروني E-Book Reader، وجهاز الهاتف الذكي Smart phone، وكمبيوتر محمول لوحى Laptop Tablet، ووأقلام المسح الضوئي، ومشغلات الفيديو الرقمية، والنظارات الرقمية. تنمية مهارات الطفل التكنولوجية :

يؤكد كلا من يوسف (2003)، والملحم (2003) على أن المعارف التكنولوجية أصبحت ضرورة هامة مثل تعلم القراءة والكتابة لذلك يجب الاهتمام بالبرامج التي تنمي الثقافة التكنولوجية في مرحلة رياض الأطفال ليصبحوا قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وحلها ويمتلكون حسًا تكنولوجيًا يساعدهم على التعامل الواعي مع التكنولوجيا وتقييم آثارها في مجتمع تكنولوجي سريع التغير.

ويمكن تقديم التكنولوجيا للأطفال لكي يشاركوا مشاركته فعاله في تنمية ثقافتهم وتمكينهم من التنبؤ بتأثير ونتائج إدخال أشكال جديدة من أشكال التكنولوجيا على بيئتهم التعليمية والاجتماعية والطبيعية وخاصة في مرحلة التعليم المبكر (شاهين، 2006، ص. 23)، وومن وجهة نظر الباحثة أنه يمكننا مساعدة الأطفال على تنمية معارفهم التكنولوجية من خلال إثارتهم وتشجيعهم على اكتشاف خصائص الأشياء المصنوعة وتأملها عن قرب لإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها كما أن الأطفال لديهم وعى قوى بمكونات المكان الذي يعيشون فيه ودائما ما يكونون قادرين على وصف الأشياء التي يرونها في بيئتهم الحالية كالمنزل أو الروضة. ويجب تشجيع الأطفال على التحدث عن بيئتهم الطبيعية أو عالمهم المصنوع وكيفية تلبية احتياجاتهم واحتياجات أسرهم والآخرين الذين يعرفونهم.

يمكن لمعلمة الروضة أن تسهم بشكل فعال في تنمية الثقافة التكنولوجية للطفل من خلال إعداد الرحلات والزيارات فهي من أهم الخبرات التربوية المباشرة التي تتيح للأطفال فرصًا متعددة للتفاعل المباشر مع البيئة الاجتماعية والمادية التي تحيط بهم، وكل زيارة أو رحلة تحقق عدة أغراض ويكتسب الأطفال منها العديد من الخبرات من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم.

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أنه يجب على المعلم أن يكون على وعى كامل بالاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتوظيفها التوظيف الأمثل في مهنتهم لخلق بيئة تفاعلية بينهم وبين الأطفال وعليهم أيضا الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تقديم التكنولوجيا للأطفال والاطلاع على قضايا التكنولوجيا المتجددة.

الأنشطة التكنولوجية التي يمكن للطفل تنفيذها:

1. الأنشطة التكنولوجية: مجموعة الأنشطة المصممة باستخدام برامج الكمبيوتر، ويكون لكل نشاط هدف محدد، وتقوم على مبدأ التكامل والتتابع والتسلسل في إعطاء الخبرات للطفل بحيث تكون كل خبرة مكملية للخبرات السابقة لها.
2. الخلفيات: تقوم فكرة هذا النشاط على قيام طفل الروضة بتغيير خلفيات الحجرة ويتعلم من خلال النشاط مبدأ البرمجة، وهو ربط أمر يحدث فيربط الطفل أمر (تغيير الخلفية) يحدث الضغط على الزر.
3. الساعة: تقوم فكرة هذا النشاط على تحريك عقرب الساعة، ويتعلم الطفل في هذا النشاط مبدأ (ربط أمر يحدث جديد)، وهو الضغط ugn Sprite معين، وهو في هذا النشاط عقرب الساعة الذي يتحرك بمجرد الضغط عليه.
4. أصوات الحيوانات: تقوم فكرة النشاط على إصدار كل حيوان للصوت المناسب له، وفي هذا النشاط يتعلم الطفل برمجة نفس الأمر 4 أشياء فيختار الطفل أمر لصوت ويطبقه على (القط والحصان والبطة والكلب) (إذا ضغط على الحصان يسمع صوته ونفس الشيء على الباقي).

5. القط والكلب: تقوم فكرة النشاط على جري الكلب وراء القط والنباح عليه فيحاول القط الهرب، ويصدر أصوات مواء، وفي هذا النشاط يتعلم الطفل مبدأ برمجة عدة أوامر على شيئين مختلفين حيث يحدد الطفل أمرين وهما الحركة وإصدار الصوت وينفذهما على القط والكلب.
6. الكرة: تقوم فكرة هذا النشاط على قيام لاعب الكرة بحركة استعراضية تتمثل في تدوير الكرة بقدمه، ويتعلم الطفل في هذا النشاط مبدأ من مبادئ البرمجة وهو تكرار أمر بشكل مستمر.
7. البالونات: تقوم فكرة هذا النشاط على تغيير ألوان البالونات وبحيث يتغير لونها بلون مختلف في كل مرة يضغط فيها الطفل على الحداث.
8. الفراشات: تقوم فكرة النشاط على تكرار مجموعة من الأوامر على شيئين (فراشتان) وذلك بعمل تحريك لفراشتين بشكل متكرر، وفي هذا النشاط يتعلم الطفل من مبادئ البرمجة (التزامن).
9. تأثيرات الصوت: تقوم فكرة هذا النشاط على تصوير الأطفال بالكاميرا الرقمية، ثم إدخالهم صورههم إلى البرنامج، وعمل تأثيرات عليها، وهذا النشاط شيق، ومثير للأطفال لأن به صورههم.
10. العنكبوت: تقوم فكرة هذا النشاط على نسج العنكبوت لخيوطه، ويتعلم الطفل في هذا النشاط التسلسل المنطقي لمجموعة من الأوامر (وضع القلم لأسفل، تغيير لون قلم الرسم، الحركة لعدة خطوات، الوصول للحافة، وضع القلم لأسفل لانهاء النسج).
11. نمو النبات: تقوم فكرة النشاط على ري الطفل لوردة صغيرة في الحديقة تنمو ويتابع الطفل مراحل نموها، ويتعلم الطفل في هذا النشاط التسلسل المنطقي لمجموعة من الأوامر المختلفة على شيئين.

ثانيًا- الدراسات السابقة

1. الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

هدفت دراسة (السهلي، 2022) إلى قياس أثر استخدام التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي للطلبة في جامعة الملك سعود. باستخدام المنهج التجريبي، وقد توصلت إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني كان له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا التعلم الإلكتروني حققوا تحصيلًا دراسيًا أعلى من الطلبة الذين لم يستخدموا التعلم الإلكتروني، وهدفت دراسة (العتيبي، 2022) إلى الكشف عن دور التعلم الإلكتروني في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وتوصلت إلى أن التعلم الإلكتروني يلعب دورًا مهمًا في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، حيث يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتعزيز مهارات الطلبة، وتحسين جودة التعلم والتعليم.

ودراسة (العصري، 2022) والتي هدفت إلى الكشف عن دور التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التعلم الإلكتروني يلعب دورًا مهمًا في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، حيث يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد، والحل الخلاق للمشكلات، والتواصل، والتعاون، بينما هدفت دراسة (الزهراني، 2022) إلى الكشف عن دور التعلم الإلكتروني في تنمية المهارات الرقمية لدى طلبة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن التعلم الإلكتروني يلعب دورًا مهمًا في تنمية المهارات الرقمية لدى الطلبة، حيث يساعد على تنمية مهارات استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، ومهارات البحث والتحليل، ومهارات حل المشكلات.

ودراسة (الدعجاني، 2022) التي هدفت إلى قياس أثر التعلم الإلكتروني على دافعية التعلم لدى الطلبة في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم الإلكتروني له أثر إيجابي على دافعية التعلم لدى الطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا التعلم الإلكتروني لديهم دافعية أعلى للتعلم من الطلبة الذين لم يستخدموا التعلم الإلكتروني، بينما هدفت دراسة (الزعي،

(2022) إلى قياس أثر التعلم الإلكتروني على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم الإلكتروني له أثر إيجابي على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا التعلم الإلكتروني لديهم مهارات اجتماعية أعلى من الطلبة الذين لم يستخدموا التعلم الإلكتروني.

ودراسة (الشريبي، 2022) التي هدفت إلى قياس أثر التعلم الإلكتروني على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم الإلكتروني له أثر إيجابي على مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا التعلم الإلكتروني لديهم مهارات تفكير ناقد أعلى من الطلبة الذين لم يستخدموا التعلم الإلكتروني، كما هدفت دراسة (إسماعيل، 2021) إلى قياس تأثير التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي للطلبة في مدارس التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وتوصلت إلى أن التعلم الإلكتروني له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا التعلم الإلكتروني حققوا تحصيلًا دراسيًا أعلى من الطلبة الذين لم يستخدموا التعلم الإلكتروني.

وهدف دراسة (المشهوروي، 2020) إلى قياس أثر تجربة توظيف التعلم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة توظيف التعلم الإلكتروني كان لها أثر إيجابي على العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات قطاع غزة، حيث أظهر المعلمون اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني، وقدرتهم على استخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية في العملية التعليمية، ورضاهم عن تجربة استخدام التعلم الإلكتروني، بينما هدفت (أبو غزالة، 2020) إلى الكشف عن واقع التعلم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد 19" من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التعلم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد 19" في الأردن كان جيدًا، حيث أظهر الطلبة اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني، وتمكنوا من استخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية في العملية التعليمية، ورضاهم عن تجربة استخدام التعلم الإلكتروني.

2. الدراسات التي تناولت البيئة الرقمية:

هدفت دراسة (Jain & Gupta, 2021) إلى قياس تأثير استخدام الأدوات التفاعلية في بيئة التعليم الرقمي على التحصيل الدراسي والمشاركة الفعالة لدى الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الأدوات التفاعلية في بيئة التعليم الرقمي يمكن أن يساعد في تحسين التحصيل الدراسي وزيادة المشاركة الفعالة لدى الطلاب، ودراسة (Truong, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير استخدام الوسائط المتعددة في بيئة التعليم الرقمي على الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في بيئة التعليم الرقمي يمكن أن يساعد في تحسين الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، وهدفت دراسة (Hoang, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير بيئة التعليم الرقمي على الانخراط الذاتي والتعلم النشط لدى الطلاب، توصلت الدراسة إلى أن بيئة التعليم الرقمي يمكن أن تساعد في تعزيز الانخراط الذاتي والتعلم النشط لدى الطلاب، ودراسة (Wu, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير استخدام تقنيات الواقع الافتراضي في بيئة التعليم الرقمي على التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام تقنيات الواقع الافتراضي في بيئة التعليم الرقمي يمكن أن يساعد في تحسين التحصيل الدراسي وزيادة التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب.

3. الدراسات التي تناولت مهارات التعليم الإلكتروني للأطفال:

ودراسة (Zhang, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير التعليم الإلكتروني على تعزيز الابتكار والإبداع لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تعزيز الابتكار والإبداع لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية،

ودراسة (Alshammari, 2021) التي هدفت إلى إثبات تأثير التعليم الإلكتروني على تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وودراسة (Chen, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير التعليم الإلكتروني على تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

ودراسة (Zhang, 2021) التي هدفت إلى تبيان تأثير التعليم الإلكتروني على تحسين الرضا الوظيفي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تحسين الرضا الوظيفي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وودراسة (Al-Tamimi, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير التعليم الإلكتروني على تعزيز مهارات الحاسوب واللغة الإنجليزية لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تعزيز مهارات الحاسوب واللغة الإنجليزية لدى الأطفال، ودراسة (Lee, 2021) التي هدفت إلى قياس تأثير التعليم الإلكتروني على تحسين التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تحسين التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، وودراسة (Wong, 2020) التي هدفت إلى تحديد تأثير التعليم الإلكتروني على تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

ودراسة (Kumar, 2020) التي هدفت إلى قياس تأثير التعليم الإلكتروني على تعزيز الفضول العلمي والاهتمام بالعلوم لدى الأطفال، وتوصلت نتائجها إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تعزيز الفضول العلمي والاهتمام بالعلوم لدى الأطفال، وودراسة (Kim, 2020) التي هدفت إلى قياس تأثير التعليم الإلكتروني على تحسين مهارات التعلم والذاكرة لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد في تحسين مهارات التعلم والذاكرة لدى الأطفال.

4. الدراسات التي تناولت الثورة الصناعية الرابعة:

دراسة محمد والحري (2016) التي هدفت إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: التعرف على مهارات المعلم في ظل الثورة الرقمية وطرق تنميتها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن المعلم يواجه كثير من التحديات في عصر الثورة الرقمية، وأن استخدام التكنولوجيا الجديدة في التعليم يتطلب مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو العصر الرقمي، كما أنه يمكن تنمية مهارات المعلم في ظل عصر الثورة الرقمية من خلال عدة طرق أبرزها التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم، والتدريب الإلكتروني المستمر له، وتقليل العبء التدريسي المكلف به.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تناولت معظم الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية أهمية التعلم عبر البيئة الرقمية بالإضافة إلى فعالية استخدام الكمبيوتر في رياض الأطفال وتأثيره الإيجابي على تنمية مهارات الطلبة كما أكدت على فاعلية الأنشطة التكنولوجية برياض الأطفال، ودورها في إثراء العملية التعليمية، وإضفاء جو من المتعة والتشويق لعملية التعلم، وزيادة خبرات الطفل بالمفاهيم التكنولوجية، وتحقيق بعض الأهداف التربوية والتعليمية مثل زيادة التحصيل، وإكساب الطفل مبادئ البرمجة، وتنقيف الطفل وتنمية مهارات تصميم وابتكار ألعاب إلكترونية، بالإضافة إلى أنها تناولت معايير تصميم البيئة الرقمية.
- تناولت دراسات بعض معوقات توظيف الأنشطة التكنولوجية برياض الأطفال مثل دراسة سعد الدليل التي أكدت على وجود مجموعة من المعوقات التي تحد دون الاستفادة من دمج الأنشطة في عملية التعلم، منها ما يرتبط بالتخطيط أو الاتجاهات السلبية من جانب معلمات الأطفال تجاه استخدامهن لهذه الأنشطة.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث اشتملت على عينة من معلمات رياض الأطفال أي أنها جمعت في العينة الإدارة والإشراف والمعلمات حتى يمكن التعرف على الواقع الفعلي للبيئة الرقمية برياض الأطفال.

- انفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستبانة يتكون من محورين يشتملا على اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم الرقمي، بالإضافة إلى والمعوقات التي تواجههن.
- تميزت الدراسة بتناولها لمجموعة من الدراسات السابقة الحديثة سواء العربية أو الأجنبية المتنوعة والتي تناولت عدة جوانب كالتحديات والمعوقات والأدوار والبرامج المختلفة المقدمة برياض الأطفال.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المعالجة الإحصائية حيث استعانت الدراسة بمعامل ارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي ومتوسط الوزن المرجح والانحراف المعياري.
- واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مناحي عديدة كصياغة المشكلة والإطار النظري وبناء الاستبانة وتفسير النتائج.

أولاً- منهجية الدراسة:

1. منهج الدراسة: المنهج الوصفي: الذي يعنى بوصف ما هو كائن من الظاهرة وتفسيره، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والكشف عن مدى وعي المعلمين بمهارات العلم الرقمي وكيفية إعداد البيئة الرقمية باستخدام المنهج الوصفي المسحي.

2. طرق جمع البيانات: اعتمدت الباحثة على نوعين من البيانات، هما:

- المصادر الأولية: (أسلوب الاستبانة)، حيث سيتم تصميم استبانة تتضمن مجموعة من الأسئلة الخاصة بتحقيق أهداف الدراسة، من أجل قياس مدى اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو استخدام التعليم الرقمي، والمعوقات التي تواجههن، وسيتم توزيعها على عينة الدراسة.
- المصادر الثانوية: مراجعة لأهم ما ورد في الكتب والمراجع العربية والأجنبية والدوريات والإحصائيات والنشرات الرسمية والدراسات السابقة المتخصصة في مجال الدراسة بهدف إثراء الدراسة والخروج بأفضل النتائج والتوصيات.

ثانياً- إجراءات الدراسة:

3. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: "يتناول هذا التقرير مشكلات التعلم الرقمي التي يواجهها الأطفال في تنمية مهاراتهم التكنولوجية".
- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في مكتب شمال جدة/ مدارس الطفولة المبكرة / الروضات.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في عام من بداية خطة الدراسة.
- الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على معلمات رياض الأطفال.

4. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 300 معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الموجودة بمكتب شمال جدة والتي تنقسم إلى عدة أقسام منها الروضة الحكومية، والروضة الخاصة، والروضة الأهلية.

5. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال مكتب شمال جدة وبذلك يكون مجموع الاستبانات التي أجاب عليها أعضاء هيئة التدريس في تلك الروضات (50) استبانة. استخدمت الباحثة العينة العشوائية المنتظمة في اختيار عينة الدراسة

رابعاً- أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة باستخدام الاستبانة الموجهة لمعلمات رياض الأطفال للحصول على البيانات التي تتطلبها الدراسة، حيث تعتبر الاستبيانات من أفضل وأنسب الأدوات التي يمكن من خلالها جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة ما أو مشكلة موجودة بالفعل.

1. محتويات الأداة: تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من 40 عبارة، وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى جزئين كما يلي:

- الجزء الأول ويشمل البيانات الشخصية.
- الجزء الثاني: يهدف إلى دراسة مدى اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو استخدام التعليم الرقمي، ودرجة توافر المهارات المرتبطة بإعداد بيئة التعلم الرقمية لديهن في ظل عصر الثورة الرقمية. وتم تقسيمه إلى ثلاثة محاور كما يلي:

1- المحور الأول: اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم الرقمي ويتكون من 19 فقرة.

2- المحور الثاني: درجة امتلاك المعلمات لمهارات التعلم الرقمي ويتكون من 15 فقرة.

3- المحور الثالث: معوقات التعليم الرقمي لدى المعلمات ويتكون من 5 فقرات.

2. صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين.

أ. الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على المشرف، والذي قام مشكوراً بتحكيم أداة الدراسة. وقد طلبت الباحثة من المشرف إبداء رأيه في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات ومدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه. ومدى كفاية العبارات لتغطية كل بعد من أبعاد متغيرات الدراسة الأساسية هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يراه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة لأداة الدراسة، وكذلك إبداء رأيه فيما يتعلق بالبيانات الأولية، إلى جانب مقياس ليكارت الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

ب. صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها 30 استبانة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له وبين جدول رقم (1) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من 0.01 وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.463، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (1)

الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم الرقمي			المحور الثاني: درجة امتلاك المعلمات لمهارات التعلم الرقمي		
1	.588**	.001	1	.722**	.000
2	.609**	.000	2	.826**	.000
3	.718**	.000	3	.819**	.000
4	.790**	.000	4	.810**	.000
5	.422*	.020	5	.674**	.000
6	.709**	.000	6	.831**	.000
7	.711**	.000	7	.825**	.000

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
8	.678**	.000	8	.738**	.000
9	.708**	.000	9	.803**	.000
10	.765**	.000	10	.682**	.000
11	.711**	.000	11	.704**	.000
12	.717**	.000	12	.780**	.000
13	.764**	.000	13	.711**	.000
14	.821**	.000	14	.661**	.000
15	.715**	.000	15	.702**	.000
16	.803**	.000	المحور الثالث: معوقات التعليم الرقمي لدى المعلمات		
17	.396*	.030	1	.550**	.002
18	.842**	.000	2	.549**	.002
19	.829**	.000	3	.772**	.000
			4	.848**	.000
			5	.919**	.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية "28" تساوي 0.463

** معامل الارتباط دال عند 0.01

ج. صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة: يبين جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الاستبانة مع المعدل الكلي لجميع الفقرات، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.01، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من 0.01 وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.463.

جدول رقم (2)

معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الاستبانة مع المعدل الكلي لجميع الفقرات

المحور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم الرقمي	.951**	.000
المحور الثاني: درجة امتلاك المعلمات لمهارات التعلم الرقمي	.923**	.000
المحور الثالث: معوقات التعليم الرقمي لدى المعلمات	.859**	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية "28" تساوي 0.463

** معامل الارتباط دال عند 0.01

3. ثبات فقرات الاستبانة: أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

أ. طريقة التجزئة النصفية:

بين جدول رقم (3) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاستبانة حيث بلغ معامل الثبات العام لجميع فقرات
مما يطمئن الباحثة على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة. 0.862 الاستبانة

جدول رقم (3)

معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
المحور الأول: اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم الرقمي	0.864	0.927
المحور الثاني: درجة امتلاك المعلمات لمهارات التعلم الرقمي	0.779	0.876
المحور الثالث: معوقات التعليم الرقمي لدى المعلمات	0.737	0.849
جميع الفقرات	0.757	0.862

ب. طريقة ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد بين جدول رقم (4) أن معاملات الثبات مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات العام لجميع فقرات الاستبانة 0.941 مما يطمئن الباحثة على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة.

جدول رقم (4)

معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم الرقمي	19	0.926
المحور الثاني: درجة امتلاك المعلمات لمهارات التعلم الرقمي	15	0.946
المحور الثالث: معوقات التعليم الرقمي لدى المعلمات	5	0.780
جميع الفقرات	39	0.941

المشكلات التي واجهت الباحثة أثناء التطبيق:

واجهتني أثناء التطبيق مجموعة من المشكلات، والتي بدورها أثرت على جودة البحث ونتائجه. ومن ضمنها ما يلي: بعض الصعوبة في مرحلة جمع البيانات كان هناك بعض الصعوبة في تفسير البيانات التي تم جمعها، وذلك بسبب عدم وضوح جزء منها قد كان لبعض العوامل الخارجية كسلوك المشاركين تأثيراً على نتائج البحث.

وفيما يلي بعض الطرق للتغلب على هذه المشكلات: استخدام الأساليب المناسبة لجمع البيانات، والتي تعتمد على نوع البحث الذي يتم إجراؤه استخدام الأساليب المناسبة لتحليل البيانات، والتي تعتمد على نوع البيانات التي تم جمعها التحكم في العوامل الخارجية التي قد تؤثر على نتائج البحث، قدر الإمكان الوعي بالعوامل البشرية التي قد تؤثر على نتائج البحث، وأن يتخذوا الإجراءات اللازمة للتقليل من تأثيرها.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V26) Statistical Package for Social Science وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

1. تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة

2. المتوسط الحسابي **Mean** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي
 3. الانحراف المعياري (**Standard Deviation**) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة
 4. اختبار ألفا كرونباخ ثبات فقرات الاستبانة
 5. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات والعلاقات بين أبعاد الدراسة.
 6. معادلة سبيرمان براون للثبات.
 7. اختبار (ت) للعينة الواحدة لاختبار الفروق بين استجابات أفراد العينة على الفقرة والمتوسط المحايد "3".
- نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 مناقشة السؤال الأول: "ما اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثروة الصناعية الرابعة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟"

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الوزن المرجح، واختبار (ت) للعينة الواحدة، والنتائج مبينة في جدول رقم (6) والذي تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.32-4.75) وتراوحت متوسطات الأوزان المرجحة بين (66.33% - 95.07%). وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول (اتجاه المعلمة نحو استخدام التعلم %، والانحراف المعياري يساوي 88.86 من (5) وهي أكبر من القيمة المتوسطة المحايدة "3.0" ومتوسط الوزن المرجح 4.44 الرقمي) وهي 44.788 وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.56 أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي 1.97، والقيمة الاحتمالية تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يدل على أن جدا اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثروة الصناعية الرابعة تميزت بدرجة كبيرة ($\alpha \leq 0.05$) عند مستوى دلالة (

جدول رقم (5)

تحليل فقرات المحور الأول (استخدام تكنولوجيا المعلومات في مرحلة التخطيط)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن متوسط	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاتجاهية	الترتيب
2	أعلم أن هناك أهمية لاستخدام الحاسوب في التعلم.	4.75	0.63	95.07	47.988	.000	ينطبق دائماً	1
10	أتمنى للطفل اتجاهاته نحو البيئة التعليمية.	4.72	0.64	94.33	46.374	.000	ينطبق دائماً	2
3	أهتم بالبرامج التكنولوجية التربوية لأطفال الروضة.	4.71	0.64	94.13	46.242	.000	ينطبق دائماً	3
11	أستخدم عنصر التشويق في التعلم الرقمي.	4.69	0.68	93.87	43.205	.000	ينطبق دائماً	4

م	الفقرة	الحساب المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن المتوسط	قيمة (ت)	الاحتمالية القيمة	الاستجابة	الترتيب
9	أوفر للطفل فرصًا متنوعة لاكتشاف قدراته من خلال التعلم الرقمي.	4.66	0.72	93.20	39.892	.000	ينطبق دائمًا	5
15	يحقق التعلم الرقمي للطفل الاستيعاب الجيد.	4.64	0.77	92.80	36.907	.000	ينطبق دائمًا	6
8	أستخدم التعلم الرقمي لتحقيق الجودة التعليمية.	4.63	0.79	92.60	35.802	.000	ينطبق دائمًا	7
13	أدرك مدى تأثير أشكال جديدة من التكنولوجيا على البيئة التعليمية لطفل الروضة.	4.51	0.70	90.27	37.390	.000	ينطبق دائمًا	8
12	أفهم احتياجات طفل الروضة التعليمية من خلال التعلم الرقمي.	4.50	0.76	90.07	34.432	.000	ينطبق دائمًا	9
19	أساهم في تشجيع وتحفيز المشاركة الحيوية للطفل من خلال التعلم الرقمي.	4.49	0.73	89.73	35.317	.000	ينطبق دائمًا	10
4	أستخدم الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارات طفل الروضة.	4.48	0.76	89.60	33.519	.000	ينطبق دائمًا	11
7	أستخدم التعلم الرقمي لدعم خبراتي التعليمية.	4.46	0.80	89.13	31.449	.000	ينطبق دائمًا	12
14	أستخدم تكنولوجيا التعلم الرقمي للزيادة التنافسية.	4.45	0.79	89.00	31.652	.000	ينطبق دائمًا	13
16	أستخدم التعلم الرقمي لزيادة الانتماء لأطفال الروضة.	4.45	0.79	89.07	31.886	.000	ينطبق دائمًا	14
1	أبدع في استخدام التكنولوجيا في نقل المعارف للأطفال.	4.44	1.06	88.80	23.461	.000	ينطبق دائمًا	15
18	أرى أن أنسب الوسائل التعليمية في ظل الثورة	4.26	0.97	85.20	22.563	.000	ينطبق دائمًا	16

م	الفقرة	الحساب المتوسط	المعيار الانحراف	الوزن المتوسط	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستجابة	الترتيب
	الصناعية الرابعة هي التعلم الرقمي لأطفال الروضة.							
6	أرى أن سياسات التعلم الرقمي في التعليم لأطفال الروضة بعيدة عن الأهمية التعليمية.	4.14	1.13	82.73	17.432	.000	ينطبق	17
5	أستخدم التعلم الرقمي لزيادة وعي الأطفال.	4.12	1.33	82.47	14.608	.000	ينطبق	18
17	أعتقد أن استخدامي للتعلم الرقمي يبعدي عن الحقائق.	3.32	1.72	66.33	3.188	.002	ينطبق	19
	جميع فقرات المحور الأول	4.44	0.56	88.86	44.788	.000	ينطبق دائماً	

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية 299 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى إدراك المعلمات بأهمية تكنولوجيا المعلومات وتقنيات وتطبيقاتها البرمجية في التعليم، وبأهمية إكساب الطلاب المهارات اللازمة لهذه التقنية وما توفره للطفل من فرص بناءة تمكنه من اكتشاف مواهبه وقدراته وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة التعليمية، كما تعزو الدراسة ذلك إلى أهداف الخطط التعليمية الحديثة، والتوجيهات الإشرافية للمعلمات التي تدعو إلى تعزيز المهارات التقنية والتكنولوجية لدى الطلاب، كما تعي المعلمة أهمية إكساب الطلاب المهارات التقنية ليتمكنوا من تحقيق التعلم الفعال، وأنها تعمل على تذليل وتسهيل فهم واستيعاب نقل الخبرات والمعارف إلى الطلبة، فالتقنيات التعليمية تعمل على توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أكبر ما تكون إلى الخبرات الواقعية، كما أنها تساعد على نمو المفاهيم وتكوين الاتجاهات العلمية المرغوبة والجديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سعبان (2022) التي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات رياض الأطفال نحو استخدام التعلم الرقمي، ومع نتائج دراسة حمادنة والشواهين (2019) التي توصلت إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة مرتفعة، ومع نتائج دراسة السيد والزيود (2018) التي توصلت إلى أن تصورات معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية على نحو عام جاءت بدرجة كبيرة، ومع نتائج دراسة العدوان (2021) التي توصلت إلى أن اتجاهات معلمي طلبة الصف الثامن نحو توظيف الهاتف النقال كوسيلة تعليمية في التعلم عن بعد جاءت بدرجة كبيرة.

مناقشة السؤال الثاني: ما معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية عند مستوى دلالة () $\alpha \leq 0.05$ ؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و متوسط الوزن المرجح، واختبار (ت) للعينة الواحدة، والنتائج مبينة في جدول رقم (8) والذي تبين أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.61-4.21) وتراوحت متوسطات الأوزان المرجحة بين (72.27% - 84.27%). وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثالث (معوقات التعلم

الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية) **3.81** من (5) وهي أكبر من القيمة المتوسطة المحايدة "3.0" ومتوسط الوزن المرجح **76.17 %**، والانحراف المعياري يساوي **1.37** وهو أكبر من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات غير متقاربة من بعضها البعض) ، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة **10.251** وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي **1.97**، والقيمة الاحتمالية تساوي **0.000** وهي أقل من **0.05** مما يدل وجود معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية بدرجة كبيرة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول رقم (6)

تحليل فقرات المحور الثاني (معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية)

م	الفقرة	الحساب المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الوزن	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستجابة	الترتيب
3	ارتفاع التكلفة الخاصة ببرامج التعلم الرقمي.	4.21	0.98	84.27	21.475	.000	ينطبق دائماً	1
1	عدم توفر الأجهزة ذات الفعالية للتعلم الرقمي.	3.84	1.60	76.87	9.104	.000	ينطبق	2
5	الافتقار للوعي المجتمعي حول التعلم الرقمي لأطفال الروضة.	3.74	1.59	74.73	8.023	.000	ينطبق	3
4	مقاومة التطوير والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم الرقمي.	3.64	1.63	72.73	6.761	.000	ينطبق	4
2	تدني مهارات المعلمات باستخدام الأجهزة العلمية للتعلم الرقمي.	3.61	1.61	72.27	6.606	.000	ينطبق	5
	جميع فقرات المحور الثالث	3.81	1.37	76.17	10.251	.000	ينطبق	

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية 299 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.97

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى توظيف التعلم الرقمي في التعليم يعتبر من المستجدات على الساحة التعليمية، ويحتاج هذا التطور في العلمية التعليمية إلى توفير منية تحتية توفر الإمكانيات المادية والمعنوية التي تساهم في تحقيق أهدافه من حيث الوعي بأهميتها، كما تعزو الدراسة النتيجة إلى غياب أو عدم وجود خطة محددة لتوظيف وتضمين الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، وربطها مع المنهج، وعدم وجود خطة استراتيجية أو خطة واضحة من قبل الإدارات العليا لتنظيم الميزانية الخاصة بالتعليم الرقمي، حيث إن ارتفاع ثمن تكاليف اقتناء أو إنتاج بعض التقنيات التعليمية، يعمل على تجنب توظيفها في التعليم، لذلك جاءت عبارة "ارتفاع التكلفة الخاصة ببرامج التعلم الرقمي" على المرتبة الأولى وهذا يؤكد على ضرورة وجود خطة لتنظيم الميزانية الخاصة بالمدرسة لضمان توفير التقنيات التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (2019) التي توصلت إلى وجود العديد من المعوقات الاقتصادية كصعوبة شراء وامتلاك التقنيات التعليمية، ومعوقات بشرية تتمثل في عدم توفر الكوادر القادرة على توظيفها ومعوقات فكرية تمثل في مقاومة المعلمين للتغيير، ومع دراسة زيناتي (2020) التي أكدت على ضرورة العمل على توفير بنية قادرة على تأهيل برمجيات تعليمية وإدخالها للمدارس والمنشآت التعليمية، ومع دراسة العمرو وصليبي (2019) التي أوصت بضرورة توفير التقنيات التعليمية في المدارس نظرًا لأهميتها وفعاليتها في التعليم، ومع دراسة العليان (2019) التي أكدت على وجود معوقات مادية وبشرية في توظيف التقنيات التعليمية في التعليم، ومع نتائج دراسة سفيان (2022) التي توصلت إلى افتقار البرامج التدريبية لتنمية المهارات التقنية لدى معلمات الروضة إلى سياسة واضحة وعدم مشاركة المعلمة في التخطيط لهذه البرامج وإلزامها بموضوعات غير متوافقة مع احتياجاتها الفعلية.

ملخص نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة تميزت بدرجة كبيرة جدا وبمتوسط وزن مرجح 88.86 %.
2. وجود معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية بدرجة كبيرة وبمتوسط وزن مرجح 76.17 % ، ومنها ارتفاع التكلفة الخاصة ببرامج التعلم الرقمي ، وعدم توفر الأجهزة ذات الفعالية للتعلم الرقمي ، والافتقار للوعي المجتمعي حول التعلم الرقمي لأطفال الروضة ، ومقاومة التطوير والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم الرقمي ، تدني مهارات المعلمات باستخدام الأجهزة العلمية للتعلم الرقمي.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية توصي الباحثة المدققين في مكاتب التدقيق بما يلي:

1. زيادة مهارات المعلمات باستخدام الأجهزة العلمية للتعلم الرقمي.
2. زيادة الوعي المجتمعي حول التعلم الرقمي لأطفال الروضة.
3. تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال.
4. تهيئة بيئة التعلم المناسبة للتحويل من النمط التقليدي للتعليم إلى نمط التعلم الإلكتروني وذلك بتجهيز بيئة تحتية تكنولوجية.
5. الإكثار من الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال وأثره على التفكير المنطقي للأطفال.

المقترحات:

1. تعد الدراسة نقطة انطلاق للباحثين في المجال التربوي حيث يقدم نتائج علمية وأطار نظري متكامل يمكن الاعتماد عليه في إجراء البحوث المستقبلية.
2. تعتبر الدراسة إضافة علمية غير مسبقة تعمل على إثراء المكتبة العربية بدراسات علمية حديثة حول إعداد بيئة تفاعلية رقمية لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

خاتمة:

أصبحت التكنولوجيا قوة مهيمنة على كافة مجالات الحياة وأثرت بشكل واضح على الفرد والمجتمع، وعليه فإن توطيد العلاقة بين الأطفال والأجهزة التكنولوجية له أثر إيجابي في جودة العملية التعليمية حيث تساهم التكنولوجيا الرقمية في تسهيل عمليتي التعليم والتعلم

وتحويل دور المعلم من شارح للمعلومات إلى ميسر لعمليتي التعليم والتعلم، حيث أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وتوظيفها بشكل فعال يجعلها جزءاً أساسياً في التعليم وليس إضافة.

ومن هنا تبرز أهمية تعرف اتجاهات المعلمات نحو التعلم الرقمي، تهيئاً للعمل علي تنمية المهارات الرقمية للطلاب، وعليه فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمات نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة والمعوقات التي تواجههن، حيث وظفت المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة من معلمات رياض الأطفال للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم الرقمي، والكشف عن معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية، وكشفت النتائج عن وجود اتجاهها إيجابية نحو استخدام التعلم الرقمي لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، كما أظهرت النتائج إن معوقات التعلم الرقمي لدى المعلمات لتنمية مهارات الطفل التكنولوجية جاءت بدرجة كبيرة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو غريب، عائدة عباس. (2007). اتجاهات تربية طفل ما قبل المدرسة في بعض دول العالم، المؤتمر العلمي الخامس، تربية طفل فاقبل المدرسة الواقع وطموحات المستقبل، القاهرة، مركز الكتاب للنشر بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
2. أحمد، نهاد عبد الحميد. (2015) برنامج مقترح لتنمية الثقافة التكنولوجية لطفل الروضة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
3. ألطف، إياد عبدالعزيز حسن. (2019). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2)، 281 - 312.
4. أمين، هبة محمد. (2003). أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض المهارات، دراسة تجريبية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس
5. بشير، هشام بركات. (2005). التنمية المهنية عبر الإنترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم.
6. بلا تشفورد، جو، ووايتريد، ديفيد (2006) تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سنوات الطفولة المبكرة، ترجمة بهاء شاهين، سلسلة دعم التعلم في سنوات الطفولة المبكرة، مجموعة النيل العربية.
7. حدادة، علي. (2019). تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية، اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية.
8. الحذيفي، خالد بن فهد. (2008). اثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 20(3)، 675 - 715.
9. حسن، أسماء أحمد خلف. (2019). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، (68)، 2903 - 2974.
10. حمادنة، مؤنس والشواهين، سوزان. (2019). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو التعلم الإلكتروني في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(4)، 457-471.
11. الحولي، عليان عبد الله والحولي، فادي عبد الله، (2012) التعليم الإلكتروني ودوره في تعزيز مجتمع المعلومات في فلسطين، ضمان جودة التعليم العالي : المؤتمر العربي الدولي الثاني المنعقد في الجامعة الخليجية / البحرين خلال الفترة 04-05 / 04 / 2012م.
12. حنفي، مها كامل. (2015). مهارات معلم الحادي والعشرين، ورقة عمل، جامعة أسيوط، 1-40.
13. خليفة، م. ر.، الحنفي، م. ر. (2022). التعليم الرقمي المفاهيم والتطبيقات والتجارب. دار النشر الدولية
14. خليل، عزة. (2005). الأنشطة في رياض الأطفال، ط3، دار الفكر العربي.
15. خميس، محمد عطية. (2003). تطور تكنولوجيا التعليم. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

16. الدهشان، جمال علي. (2007). الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي "أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي في الفترة من 25 - 26 نوفمبر 2007 بدار الضيافة بجامعة عين شمس.
17. الراشد، مضوي عبدالرحمن. (2018). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(3)، 407 - 432.
18. سعد عبد الرحمن الدليل، (2008) معوقات مستحدثات تكنولوجيا التعليم في رياض الأطفال بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مؤتمر تكنولوجيا التعليم وتعليم الطفل العربي، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، 13 - 14 أغسطس.
19. سفان، أماني. (2022). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، 4(7)، 116-1215.
20. السيد عبد العزيز محمد، (2009) فاعلية استخدام بعض الأنشطة التكنولوجية التفاعلية من خلال الإنترنت في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، المؤتمر العلمي التاسع، المستحدثات في التكنولوجيا وطرق تدريس الرياضيات، القاهرة.
21. السيد، جهاد واليزود، محمد. (2019). تصورات معلمي المرحلة الأساسية في الأردن نحو أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 33(8)، 1241-1272.
22. شاهين، بهاء. (2006) الإنترنت والعولمة. عالم الكتب.
23. الشرقاوي، جمال مصطفى عبدالرحمن. (2005). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 58(2)، 214 - 253.
24. شريف، السيد عبد القادر. (2005). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
25. الشمري، منال وأحمد، منال. (2022). فاعلية برنامج قائم على استخدام تقنيات التعلم الرقمية في تنمية المهارات الحياتية في مرحلة الطفولة المبكرة. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل. 5(21)، 119-170.
26. الشهري، سلطان بن صالح بن محمد آل سلمان: (2008) برنامج تدريبي مقترح في مجال مستحدثات تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء احتياجاتهم التدريبية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، كلية التربية، السعودية.
27. الشويبي، محمد بن إبراهيم. (2014). أثر خلاف مدخل تحكم المتعلم نقص المفصل FULL MINUS زيادة الموجز LEAN PLUS على التحصيل المعرفي ومهارات تصميم واجهة تفاعل برمجيات التعلم الإلكتروني لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، 3(1)، 1 - 36.
28. عامر، طارق عبد الرؤف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
29. عبد الله الموسى، وأحمد المبارك، (٢٠٠٥) التعلم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. مؤسسة شبكة البيانات.
30. عبد الحميد، عمر. (2019). تقنيات التعليم. الأرشيف العربي العلمي.
31. عبد الخالق، عبير محمود (2004) أثر الزيارات المتحفية لطفل الروضة على تمييزه بعض جوانب التطور التكنولوجي بين اليوم وأمس (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
32. العدوان، هبة. (2021). معلمين والطلبة لدى الصف الثامن واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية للتعلم عن

- بعد في ظل جائحة الكورونا. مجلة كلية التربية، 37(5)، 82-58 .
33. العزام، فريال ناجي مصطفى. (2017). درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الاردن.
34. العليان، نرجس، (2019). استخدام التقنية في العملية التعليمية. مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (42)، 142-117.
35. العمر، ريان وصليبي، محمد. (2019). درجة توافق تقنيات التعليم مع المناهج المطورة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، مجلة جامعة حماة، 2(10)، 298-215.
36. الفتلاوي، عباس نوري خضير. (2016). أثر التعليم الإلكتروني المباشر في اكتساب المفاهيم الفنية واستبقائها بمادة عناصر الفن. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 4(1)، 222 - 193.
37. الفيومي، نبيل (2003). التعليم الإلكتروني في الأردن، خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية للتحديات والإنجازات وآفاق المستقبل، الإتحاد الدولي للاتصالات.
38. متولي، إيمان علي محمد، وعبدالحال، حنان محمد ربيع. (2008). توظيف الأنشطة الإلكترونية لإكساب طفل الروضة مبادئ البرمجة. مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي، القاهرة: معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة والجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 184 - 148.
39. متيجي، فايزة، عمارة، سعد. (2015). أثر التطور التكنولوجي على العملية التعليمية عند الطفل (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، جامعة أكلي محمد أولحاج، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
40. محمد، عبد الغفار محمد. (2008). إعداد برنامج لتنمية الثقافة التكنولوجية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مع الاستعانة ببعض البرامج الثقافية التليفزيونية (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
41. محمد، محمد فتوح، والحري، هيا تركي معدي، (2016) مهارات المعلم في ظل عصر الثورة الرقمية وطرق تنميتها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
42. محمود، عبد الرازق وأحمد، منصور ومحمد، محمد. (2019). المستحدثات التكنولوجية وتنمية مهارات استخدام وحدات التعلم الرقمية. مجلة العلوم التربوية، 38(38)، 481-460.
43. المعمري، سيف بن ناصر، المسروقي، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (34)، 131-167.
44. الملحم، إسماعيل. (2003). تنشيط قدرات الطفل على التعلم، مجلة الخطوة، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
45. منصور، طلعت (2003). أطفال ما قبل المدرسة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، 12(13)، 166-149.
46. هناء محمد عبد الرحيم. (2006). دمج التكنولوجيا في أنشطة رياض الأطفال. دار الكتاب الحديث.
47. وجدى، زيد (2015) التعليم ومستقبل مصر رؤية واقعية وخطة عملية. مصر.

48. يوسف، عبد التواب. (2003). أبنائنا والثقافة العلمية والتكنولوجية، مجلة الخطوة، القاهرة المجلس العربي للطفولة والتنمية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية.

1. Alshammari, N., & Alshammari, R. (2021). The effectiveness of e-learning on improving critical thinking skills among primary school children. *International Journal of Instruction*, 14(1), 861-876.
2. Al-Tamimi, M., & Al-Emran, M. (2021). The impact of e-learning on enhancing computer and English language skills among primary school students. *Education and Information Technologies*, 26(1), 535-551
3. Chen, Y., & Wang, H. (2021). The effect of e-learning on promoting creative thinking skills among children. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2485-2500
4. Eisinga, R.; Te Grotenhuis, M.; Pelzer, B. (2012). "The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown?". *International Journal of Public Health*. 58 (4): 637–642
5. Hoang, H. T., & Nguyen, H. P. (2021). The effect of digital learning environment on self-engagement and active learning of students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4705-4724.
6. Houglan: Susanw. Computers and Young Children, Clearing house on Elementary and Early Childhood Education ,2000
7. Jain, A., & Gupta, S. (2021). Impact of interactive tools in digital learning environment on academic achievement and active participation of students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4825-4843.
8. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. The New Media Consortium.
9. Khan, S., & Keengwe, J. (2017). Mobile Learning in Higher Education: Challenges and Opportunities. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 9(2), 1-16.
10. Kim, S. Y., & Kim, M. J. (2020). The effects of e-learning on learning and memory skills of elementary school students. *Education and Information Technologies*, 25(1), 731-748
11. Kumar, A., & Anand, S. (2020). Impact of e-learning on curiosity and interest in science among primary school children. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5215-5227
12. Lee, H. J., & Huh, S. (2021). The effects of e-learning on critical and creative thinking skills of elementary school students. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2163-2179
13. Truong, H. M., & Nguyen, T. H. (2021). The effect of multimedia use on memory and academic achievement in digital learning environment. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1521-1539.
14. Wong, K. C., & Zhang, J. (2020). The effects of e-learning on improving reading proficiency of primary school children. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(22), 4-16.
15. Wu, X., Xu, S., & Li, B. (2021). The impact of virtual reality technologies in digital learning environment on academic achievement and social interaction of students. *Interactive Learning Environments*, 29(3), 324-341.
16. Zhang, N., & Zhang, H. (2021). The impact of e-learning on improving job satisfaction and social skills of children. *Education and Information Technologies*, 26(2), 2115-2129.

Abstract

Objectives of the study: Disclosure of the benefits of electronic games from the point of view of parents, and the reality of the harms of electronic games from the point of view of parents from the point of view of parents, and disclosure of the perceptions of parents of pupils in the upper elementary grades in the governorate to reduce the negative effects of children's use of electronic games, and then come up with suggested recommendations for the role of parents in Immunizing their children from the dangers of electronic games. Methodology: Descriptive method (survey). (Research population and its sample: The research community consisted of all the parents of the upper elementary grades students in Jeddah Governorate, and the study sample consisted of (120) parents of the upper primary grades students in Jeddah Governorate, who were chosen randomly. The tool of the research: A questionnaire containing (44) statements distributed in three axes, and its validity and stability were confirmed. The main results of the study: The agreement of the study sample of parents that electronic games are an environment full of stimuli, and explains this because they contain audio and visual effects; It stimulates more than one sense in a person, which makes it more effective, and increases the motivation of the child because it satisfies the innate tendency to play. As it includes gradual levels from easy to difficult, and it is one of the most stimulating means for the child and works to increase his mental development, especially creative thinking because of the problem-solving activities it contains, as it breaks the barrier of boredom in some children, The agreement of the study sample of parents is that electronic games are harmful. Despite the educational importance and advantages that characterize the games, they contain negative contents that negatively affect children. Electronic games have health, mental, religious, behavioral, social and academic damage. Primary School in Jeddah Governorate to reduce the negative effects of children's use of electronic games in terms of the necessity of activating the government's supervisory role on discs operating electronic games. By obliging shops to put identifying information on the nature of the games offered, and the appropriate age groups for them, in addition to the supervisory role of the family, and the educational role of the school in order to protect our children from risks to their religion, health, and morals, the child of today is the citizen of the future.

Keywords: The role of parents, immunizing their children, electronic games

مقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة المرحلة الرئيسة التي تُرسى فيها دعائم الشخصية، وتُعد - كذلك - مرحلة الطفولة من المراحل الأكثر تأثيراً في حياة الطفل بصفة خاصة؛ حيث يتأثر الطفل بالمحيط الخارجي الذي يعيش فيه، ويتعلم كيفية التعامل مع الآخرين بدءاً بوالديه، ومروراً بتكوين الصداقات - بشكل كبير - مع أقرانه، وانتهاءً بالتعاون مع المثيرات الاجتماعية المحيطة به.

ويرى خبراء التربية أمثال فروبل، وبياجيه أن أهم المداخل التي يتعلم من خلالها الأطفال التعلم عن طريق اللعب؛ فينمي اللعب لديهم كل المهارات الداعمة لهم في المستقبل؛ مما يجعلهم أكثر نشاطاً ونجاحاً، وثقة بالنفس الخفاف (الخفاف، 2010، 26).. ويمارس الأطفال اللعب في الشهور الأخيرة من عامهم الأول مع أول قدرة لهم على الحركة، وذلك في صورتين: الأولى: اللعب بقصد الاستطلاع، والتعرف على ما يحيط بالطفل من أشياء، وظواهر، والثانية: اللعب بقصد تجسيد الصور، والفكر، والأحاسيس الداخلية (عبد الفتاح، 2014، 174).

ويشهد العصر الحالي ثورة تكنولوجية هائلة انعكست على كل معالم الحياة، فيما نتاجه قصر المسافة بين الأطفال، والعلم والتكنولوجيا؛ بل وصارت تلك التكنولوجيا إحدى صور الإمتاع والألعاب التي يمكن اقتناؤها بما يُطلق عليه: "الألعاب الإلكترونية" (محمد، 2018، 130)، وقد حلت محل كثير من الألعاب اليدوية الممارسة من ذي قبل، وتضم تلك التقنيات التكنولوجية في طياتها كثيراً من التطبيقات التي يجب أن يكون الآباء والأمهات على وعي تام بها، وعلى قدر من المسؤولية تجاهها؛ كي لا تمثل مصدر تهديد للطفل. وتعد الألعاب الإلكترونية سلاحاً ذا حدين، ف رغم قدرتها الهائلة على تطوير مهارات الأطفال، وتنشيط مجالات تفكيرهم، وإثراء مداركهم ومخيلاتهم بشكل مُوسَّع وتنمية قدراتهم إلى النمو والإدراك الواسع؛ فإنها - وفي الوقت ذاته - تحمل كثيراً من الأضرار، والتأثيرات السلبية عليهم، وخاصة في الجوانب الصحية والنفسية، والعقلية، والسلوكية (مطر، 2016، 206).

وإن الألعاب الإلكترونية صارت في ضوء ما أشارت إليه عديد من الدراسات عاملاً مهماً في إشاعة العنف وترسيخه في نفوس الأطفال، ويتجلى ذلك في سلوكيات الأطفال العدوانية، واستمتاعهم بالعنف، والتدمير، وتحطيم الممتلكات العامة، والاعتداء على الغير، وإيذاء الآخرين، وتعلُّم أساليب الجريمة، والتحايل، فاللعب الإلكترونية - في الأساس - غير مقصورة على الإمتاع والتسلية، بل تتعدى ذلك لتكون وسائل إعلامية متضمنة رسائل مشفرة لتحقيق غايات: ثقافية، وسياسية، ودينية، ومن تلك الألعاب: الحوت الأزرق وغيرها (حنفي، 2018، 22).

وقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن إيجابيات الألعاب الإلكترونية، وسلبياتها ومنها دراسة (عبد العزيز، 2013) أن الألعاب الإلكترونية لها عديد من الفوائد والإيجابيات إذا ما أُحسن استخدامها بوجود ضوابط معينة، ومتابعة أولياء الأمور لأطفالهم، وعلى صعيد آخر أكدت عديد من الدراسات؛ كدراسات: (قويدر، 2012)، و(ماجد الزيوتي، 2015)، و(محمد 2018)، و(ميهوب، 2013)، ودراسة (Douglas Others، 2010)، و(دحلاب، 2003)، و(مطر، 2016)، و (Anne & Barbara 2015) و (Kapton 2015)، و (Fletcher & others 2015)، و (Joan 2016) على السلبيات الناجمة عن الألعاب الإلكترونية، والإفراط في ممارستها بما يفوق مزايا ممارستها، وأن هذه الألعاب تستهدف الأطفال، وتؤثر سلباً أو إيجاباً - في شخصية الطفل واعتمدت هذه الدراسات في أدواتها على استخدام المقابلات واستمارات تحليل المحتوى وتحاول هذه الدراسة طرح رؤية مقترحة؛ لتوعية الوالدين بدورهم في حماية أطفالهم من مخاطر الألعاب الإلكترونية؛ كالألعاب الحوت الأزرق وغيرها من الألعاب، والتي انتشرت في كثير من الدول العربية؛ لما تسببه هذه الألعاب من مقتل كثير من الأطفال، وإصابة آخرين بأضرار نفسية واجتماعية وخيمة، وقد أثارت تلك الألعاب الفزع والخوف في المجتمعات العربية؛ مما جعل توعية الوالدين بدورهما في حماية أطفالهما من تلك الألعاب أمراً ملحاً وواجب الدراسة. ونظراً لغلبة الدراسات المعنية بدراسة التأثيرات الناتجة عن تلك الألعاب الخطيرة؛ فقد اختلفت الدراسة الحاضرة بطرائق توعية الوالدين بدورهما لحماية أطفالهما من تلك الألعاب؛ نظراً لحدثة تلك الألعاب، وانشغال الوالدين الدائم عن أطفالهما، وبجتهما دوماً عن مصدر لصرف انتباههم. ولما كان أطفال اليوم هم بناء الغد، وصناع المستقبل؛ فلا يمكن تركهم يتأثرون بكل ما يدور حولهم من متغيرات، دون أن يؤثر هذا

التغيير في إعداد قدراتهم، وتنمية مداركهم، ومواهبهم، بما يتناسب مع الطموح الذي تدفعهم إليه تلك التكنولوجيا كسلاح للتقدم في شتى المجالات، فلا حياة بلا تقنية، ولا مستقبل بدونها. وإذا كانت الآلات والأجهزة أحد شقي التكنولوجيا؛ فإن الشق الأعظم منها هو التفكير؛ فالتكنولوجيا - في الأصل - منظومة متكاملة في إطار واحد تجمع بين كل من الإنسان، والآلة، والأفكار؛ لذا يجب توفير النصيب الأعظم منها لأطفالنا في الحاضر، والمستقبل (الخواجة، 2017م، 167).

وللحقيقة والإنصاف نقول إن الألعاب الحديثة نحتض بثقافة الطفل ودفعته مسيرته إلى الأمام ثقافياً، وفكرياً، وعلمياً، ومهارياً، وخيالياً؛ لكنها من جهة أخرى سلبته الكثير، ويعود ذلك إلى أسلوب استخدام هذه الألعاب والاندفاع وراءها بشكل عشوائي غير مدروس، وغير متقن (عثمان، 2018، 160).

ورغم أن إدراك الأسر أهمية استخدام التكنولوجيا، والأجهزة الرقمية؛ إلا أنه يجب أن يخافوا في الوقت نفسه - على أطفالهم من تأثيراتها السلبية؛ لتحقيق الاستفادة القصوى من تلك التكنولوجيا دون إضرار بالطفل، ونموه؛ جسمياً، ونفسياً، واجتماعياً؛ لذا يقفون موقف تحد يجعل أطفالهم يستفيدون من تلك التقنية، ومع الانتشار الموسع لهذه الألعاب الإلكترونية، وزيادة الساعات المصروفة من قبل الأطفال في اللعب؛ بدأت التساؤلات من قبل المربين، وعلماء النفس والاجتماع حول كيفية حماية أطفالنا في هذا العالم الرقمي، وتوعية آبائهم بكيفية حماية أطفالهم من تلك الظاهرة.

فإن ممارسة الألعاب الإلكترونية كانت السبب في بعض المآسي؛ فقد ارتبطت نتائج هذه الألعاب خلال الفترة الأخيرة بازدياد السلوك العنيف ومعدل جرائم القتل، والاعتصاب، والاعتداءات الخطيرة في العديد من المجتمعات، والقاسم المشترك في جميع هذه الدول هو العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام، والألعاب الإلكترونية، ويتم تقديمه للأبناء والمراهقين من أنواع التسلية والمتعة. بصفته نوعاً فبالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم دون وجه حق، فإنها تعلم الانبناء والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيله. (السعد 2005).

ومن المعروف أن عملية الغرس الثقافي تبدأ لدى الطفل بتكوين صورة ذهنية عن المجتمعات التي يحاكيها والتي هي غالباً ما تكون من خارج منظومتنا الاجتماعية والثقافية، ذلك أن نسبة كبيرة من ألعاب الانبناء الإلكترونية هي أجنبية، وتحمل - بكل أسف - كثيراً من القيم التي لا تناسب فكرنا وقيمنا. لقد زاد اهتمام الباحثين في مجال الآثار والانعكاسات الناجمة عن التكنولوجيا المعاصرة على ثقافة المجتمعات ومنظوماتها القيمية، إذ يذكر (Poonam الوارد في الرماوي، 2010) أن مما زاد من هذا الاهتمام ملاحظات لا تخطئها عين مراقب، ومنها تزايد طول الفترة التي يقضيها الطفل في مشاهدة برامج التلفاز الموجهة للأبناء وللراشدين ومنها الألعاب الإلكترونية، وتعرضهم لأفلام حاملة لثقافات الأمم الأخرى تحاكي ثقافة أطفالنا وتدفعهم إلى تذوق ثقافات غريبة عنا. أضف إلى ذلك شكوى الوالدين والمعلمين من الأداء المدرسي لأبنائهم الذين يبالغون في طول فترات اللعب، وما ينجم عن هذا من اضطرابات سلوكية ومشكلات مدرسية. كل هذه الأضرار التي تصيب أطفالنا في الوقت الذي تحقق فيه الشركات الأمريكية واليابانية المنتجة لهذه البرامج جراً تسويقها لمثل هذه الأجهزة وأسطوانات مكاسب هائلة، وفي ضوء ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الوالدين في تحصين أبنائهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية.

مشكلة الدراسة:

إن المتأمل فيما تشهده المملكة العربية السعودية في العقود القليلة الماضية يلحظ تغيرات جذرية متسارعة أدت إلى انعكاسات على شتى مجالات الحياة وقد صاحبت عملية التنمية والتطوير تغيرات كثيرة في بنية الأسرة السعودية وهو ما انعكس - بشكل أو بآخر - على تماسك واستقرار الأسر السعودية، فالأسرة هي المحضن الرئيسي لإشباع الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للأبناء فإذا ما حدث خلل في التماسك الأسري فإن ذلك سيترتب عليه زيادة المشكلات.

حيث تؤدي الأسرة دوراً مهماً ورئيساً في إكساب أفرادها مجموعة من المقومات بسبب التنشئة الأسرية ليصبح جزءاً من السلوك الاجتماعي الذي ينتقل عن طريق الأسرة إلى المجتمع الخارجي. ولكي تتمكن الأسرة من ممارسة هذا الدور بنجاح فإنها تحتاج إلى تعزيز

التضامن بين أفرادها لتحقيق التلاحم والتماسك والتوافق بينها لتستطيع أداء دورها في إشباع حاجات أفرادها، وجلبت التطورات التكنولوجية المعاصرة، في مجال أفكار الكمبيوتر والإنترنت معها أشكالاً ومشكلات جديدةً لأطفالنا، حيث ظهرت في السنوات الأخيرة أشكال ثقافية وتربوية جديدة تسير هذا التطور وهي الألعاب الإلكترونية الأكثر جذباً للأطفال .

ففي ظل التطور التكنولوجي والإلكتروني المعاصر وتوسع رذاذ الموجة الثالثة وتبعاتها المعرفية، ازداد اهتمام الباحثين والمتخصصين بمستقبل الطفولة والأبناء في مجتمعنا المعاصر، وفرض عليهم الاهتمام بقضاياهم ومشكلاتهم أكثر من أي وقت مضى كون هذه الفئات العمرية أكثر استجابة للتغيرات الاجتماعية والثقافية . إن الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية، وزيادة الساعات التي يقضيها الأبناء في ممارسة اللعب، بدأ يثير التساؤلات من قبل المربين وعلماء الاجتماع، حول آثارها النفسية والاجتماعية، وقد أصبح هذا الموضوع مثاراً بين العلماء، فريق منهم متفائل، وآخر متشائم.

ورغم كون الألعاب الإلكترونية من أهم الظواهر في العصر الحديث، الموصوفة -في ضوء ما أوردته الدراسات- بسرعة الانتشار، وعمق التأثير على الأطفال ممارسيها، فإن الأمر يستدعي ضرورة دراسة تلك الظاهرة في المجتمع السعودي بما تتضمنه من إيجابيات وسلبيات؛ كي يمكن الاستفادة من تلك الإيجابيات، وتعزيزها، ومواجهة مخاطرها، والتي تمثل مشكلة تهدد حياة الأسرة والمجتمع ؛ دون الوقوف عند حدود العنف وثقافة الألعاب الإلكترونية فحسب؛ بل تتجاوزها إلى مؤثرات الواقع اليومي، وما يشهده من تطور في السلوك، وظهور بعض السلوكيات السلبية بين الأطفال من عنف، وقسوة، وضرب، وتنمر، وخروج عن طاعة الوالدين، وإتلاف ممتلكات الغير ؛ نتيجة لتقليد بعض الألعاب الإلكترونية، وتطبيق هذا السلوك في الواقع بأشكال مختلفة؛ سواء لفظية، أو بدنية على حد سواء.

وفيما يتعلق بالبيئة السعودية، فقد ذكر النفيعي (2009) أن حجم إنفاق الطفل السعودي على ألعاب الترفيه دولار سنوي أن السوق الإلكترونية يقدر بنحو (400 ا)، وأكد السعودية تستوعب ما يقرب من 3 ملايين لعبة إلكترونية في العام الواحد، منها عشرة آلاف لعبة أصلية والباقي تقليد، كما أن أسواق المملكة استوعبت حوالي مليون و800 ألف جهاز بلايستيشن، وأن أكثر من (40 %) من البيوت السعودية يوجد لديها جهاز واحد على الأقل .

وفي ذات السياق أشارت العديد من الدراسات، (الرميان، 2007، واليعقوب، واديس، 2009، وعبد الرحمن 2011، الهدلق، 2012، والسعد، 2005) التي أجريت على الأبناء العرب، ومنها دراسات سعودية، إلى خطورة الألعاب الإلكترونية على الجوانب الصحية والاجتماعية والثقافية للأطفال وأوصى بعضها بضرورة إجراء دراسات جديدة لمتابعة تعاضم تأثيرها على الأبناء، ولا سيما انعكاساتها على الجوانب التربوية والنفسية للأطفال. كما أن الباحث أحس بمشكلة الدراسة من خلال استماعه لشكاوى الأسر في المجتمع المحلي من تعلق الأبناء الزائد بهذه الألعاب ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة وبالتالي إجراؤه، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما دور الوالدين في تحصين أبنائهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية؟

أسئلة البحث

تمثلت أسئلة البحث الحالي فيما يلي:

- (1) ما واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين؟
- (2) ما واقع أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين؟
- (3) ما تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية؟

أهداف البحث:

- 1) التعرف على فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين.
- 2) التعرف أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين.
- 3) الكشف عن تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- محاولة لإضافة نتائج جديدة للمجال العلمي والمعرفي حول ما دور الوالدين في تحصين أبنائهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية.
- التعرف على مفهوم الألعاب الإلكترونية؛ أنواعها، وخصائصها .
- رصد الانعكاسات الإيجابية والسلبية الناتجة عن الألعاب الإلكترونية.

الأهمية التطبيقية:

- عرض الدراسة لظاهرة اجتماعية تزايدت خطورتها في السنوات الأخيرة، وهي: "الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية"، والتي كان من آثارها انتحار الكثير من الأطفال وما جلبته من مخاطر: نفسية، وصحية، واجتماعية
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في مجال الإرشاد النفسي إلى أهمية الألعاب الإلكترونية وأساليب المعاملة الوالدية في إعداد برامج توعوية.
- سعيها إلى إلقاء الضوء على الدور الذي ينبغي أن يقوم به الوالدان في حماية أطفالهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية.
- سعيها لوضع توصيات إجرائية مقترحة لتوعية الوالدين بدورها في تحصين أطفالهما ضد مخاطر الألعاب الإلكترونية؛ مما يعد مرجعية مهمة في مواجهة مخاطر هذه الظاهرة.

• حدود البحث:

تتمثل حدود البحث بما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على موضوع دور الوالدين في تحصين أبنائهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق أداة البحث على الأبناء المدارس الابتدائية بمحافظه جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 1444 هـ/1443 م.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

الألعاب الإلكترونية:

تعرف الألعاب الإلكترونية بأنها: ألعاب ترويجية أو تعليمية تُقدّم من خلال جهاز إلكتروني، يتنافس فيها الأطفال للحصول على بعض النقاط، وتمتاز غالبًا باستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية، والتركيز على إحراز النقاط، أو إتمام المهمة؛ تحقيقًا لأهداف ما في إطار قواعد محددة مسبقًا، معتمدة -في الأساس- على مبدأي: المنافسة، والإثارة (عبد العزيز، 2011م، 608).

وتعرف الألعاب الإلكترونية إجرائيًا بأنها: "الألعاب التي تُمارس عن طريق الأجهزة الإلكترونية (مثل: الهواتف، والحواسيب)، وتمتاز بوجود مؤثرات صوتية وبصرية؛ فيشعر فيها الطفل بحالة من المتعة والتربح من أجل تحقيق هدف الفوز، أو الرغبة في الانتقال لمستوى متقدم في اللعب، وهذه الألعاب يمارسها الطفل سواء بمفرده، أو مع الآخرين.

الإطار النظري للبحث

تعد الألعاب الإلكترونية سلاحًا ذا حدين، فرغم قدرتها الهائلة على تطوير مهارات الأبناء، وتنشيط مجالات تفكيرهم، وإثراء مداركهم، ومخيلاتهم بشكلٍ مُوسَّع، وتنمية قدراتهم إلى النمو والإدراك الواسع؛ فإنها وفي الوقت ذاته - تحمل كثيرًا من الأضرار، والتأثيرات السلبية عليهم، وخاصة في الجوانب الصحية والنفسية، والعقلية، والسلوكية. بناءً على ما تقدم؛ فإن هذا الفصل سيتضمن اللعب، وسماته وأهميته للطفل، وأنواع اللعب ووظائفه، ونظريات اللعب، والألعاب الإلكترونية؛ مفهومها ونشأتها وخصائصها وتصنيف الألعاب الإلكترونية، وإرشادات واجب اتباعها عند تصميم لعبة إلكترونية، وإيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية

المحور الأول: تعريف الألعاب الإلكترونية

عرف سبتي (2021) الألعاب الإلكترونية بأنها: استخدام التقنية والرسوم المتحركة من قبل شركات متخصصة في تقديم تنافس مع الحاسوب أو مع لاعب آخر موجود فعلياً أو عبر النت يتم فيها إشباع حاجة اللاعبين إلى الفوز والشعور بنشوة الانتصار، وتسود روح التحدي، والمغامرة عبر مراحل متعددة تتدرج من السهولة إلى الصعوبة".

كما عرفها الهدلق (2013، 155) الألعاب الإلكترونية بأنها "نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل محكوم بقواعد معينة، وتُشغل بواسطة الحاسوب، أو الهواتف النقالة، والتلفاز، والفيديو.

وعرف الديك (2010، 12) الألعاب الإلكترونية وفق استخداماتها بأنها شكل من أشكال التعلم القائم على مجموعة من الخطوات، والإجراءات المخططة التي يؤديها المتعلم على الحاسب الآلي، من خلال الالتزام بقواعد معينة لتحقيق هدف تعليمي محدد في إطار تنافسي وممتع، وهي نوع من التعليم المتمركز، ويتيح له حرية الاستكشاف والتجربة بفاعلية داخل البيئة التعليمية.

وتعرف الدراسة الألعاب الإلكترونية إجرائياً بأنها: نوع من الألعاب يتم ممارستها عن طريق الأجهزة الإلكترونية، مثل الهواتف، ألعاب الحاسب وتمتاز بوجود مؤثرات صوتية وبصرية، والتي يشعر فيها الطفل بحالة من المتعة والترويح من أجل تحقيق هدف الفوز أو الرغبة في الانتقال لمستوى متقدم في اللعب، وهذه الألعاب يمارسها الأبناء بمفرده أو مع الآخرين.

المحور الثاني: إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية

1. إيجابيات الألعاب الإلكترونية:

ومن إيجابيات الألعاب الإلكترونية ما يلي:

الألعاب الإلكترونية تقدم قيماً للمواطنة وتحقق الجماعية، وتتجاوز الأنماط التقليدية لأنها تعد بيئة تعليمية مليئة بالمشيرات وتساعد على التفاعل بين الأفراد. (Prenske, 2020, 66)

- تحول الألعاب الإلكترونية العالم إلى قرية عالمية حقيقية حيث تزيل الحواجز التي تصنعها المسافات والحدود، وتسهم في التفاعل والتواصل وفي تحسين أساليب المحادثة وتنمية ثقافة الحوار وقبول الآخر. (الناشف، 2015، 28)

- الألعاب الإلكترونية تكسب الأبناء العديد من المهارات الاجتماعية؛ فتساعد على ترسيخ الصداقة مع أقرانهم، وتقلل من العزلة الاجتماعية، وتنمي فيهم الاستقلال، وتشجعهم على المشاركة في المجتمع بأدوار فعالة، وتنمي لديهم مهارات حل المشكلات (مشري، 2017، 71).

- الألعاب الإلكترونية لها دور كبير في تطوير قدرات الأبناء، حيث تكسب الثقة في النفس عند الفوز فيها. للألعاب الإلكترونية دور تربوي إيجابي يتمثل في تعلم الأطفال مهارات القراءة والحساب، وتساعد الأبناء في التعبير عن مشاعرهم. (مشري، 2017، 71).

- تساهم الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات القيادة لدى الطفل؛ لأن معظم الألعاب تمنح الطفل عدة خيارات أثناء اللعب وتمنحه حرية التحكم في مسارها، وطبقاً للسرعة الفائقة التي تمتاز بها الألعاب، يتطلب التعامل بسرعة في اتخاذ القرارات، وذلك لمواكبتها وتحقيق التفاعل التام معها، وهذا يضاف إلى رصيد الطفل القائد.

- الألعاب الإلكترونية تكسب الطفل العديد من المهارات الأكاديمية والعقلية ومنها مهارة البحث عن المعلومات، ومهاره الكتابة،

ومهارات اكتساب اللغات الأجنبية، ومهارات التفكير الناقد، والسعي إلى الفوز والمنافسة والتحدي وحب الاستطلاع وغيرها (الناشف، 2015، 28)

- الألعاب الإلكترونية تحسن المهارات الانفعالية لدى الأبناء، وتنمي مهارة ربط المحسوس بالمجرد وتعلم الطفل احترام القواعد والقوانين (البسيوني، 2020م، 333)

- تساعد الألعاب الإلكترونية على زيادة القدرة على التخيل؛ حيث إنها تقوم برفع درجات الإدراك والانتباه لدى الطفل، وتكسبه مهارات التذكر (البسيوني، 2020م، 333).

- الألعاب الإلكترونية تقدم نماذج السلوك المنشود الذي يتسابق الجميع للاقتداء به، عبر التحلل شيئاً فشيئاً (الصغيري، 2013م، 355)

- من الضغوطات الموضوعية والأخلاقية لمجتمع اللاعبين؛ وذلك من أجل بلوغ حالات جديدة من الانصهار والنوبان في عالم اللعبة في ظل ثنائية انتماء جسدي وفكري لوجود واقعي مستقر أمام الشاشة (الصغيري، 2013م، 355).

كما تستخدم الألعاب الإلكترونية (Electronic Games) في الرعاية الصحية والصحة العقلية، وذلك من خلال مجموعة من التشخيصات والأهداف العلاجية، بوصفها عنصراً معاوناً للعلاج النفسي؛ حيث أشارت الدراسات الحديثة إلى مميزات الألعاب الإلكترونية (Electronic Games) في إعادة التأهيل؛ حيث تساعد في علاج الاكتئاب، والغضب، وتحسين مفهوم الذات، ومعالجة الخوف المرضي لديهم، مثل الخوف من الطيران، واضطراب الهلع (البسيوني، 2020م، 333).

وفي حالات الإصابة في اليدين، أو الذراعين؛ فقد أسهمت في تعزيز القوة، وأكسبتهم مهارات جديدة، كما أسهمت في تحسين حياة الأطفال المرضى الذين يستخدمون المقاعد المتحركة؛ بسبب إصابتهم في العمود الفقري، إضافة إلى المصابين بحروق بالغة، وضمور العضلات، وتعتبر ألعاب الكمبيوتر تفاعلية وممتعة، وأثبتت الأبحاث أن استخدام الألعاب - علاجياً - يمكن أن يُساعد في إشراك العملاء، وتحسين حضور الجلسة، وتقليل وصمة العار المرتبطة بالحضور، وقد أفادت الدراسات أن الألعاب العلاجية ساعدت المراهقين على تطوير مزيد من الثقة بالنفس، والمسؤولية، وساعدت الأطفال على إزاحة عدوانهم من خلال تطوير مهارات التعامل، وحل المشكلات (البسيوني، 2020م، 333).

مما سبق ذكره نستنتج أن الألعاب الإلكترونية لها دور مهم لا يمكننا أن نتجاهله في تنمية قدرة الطفل على تحليل المعلومات وزيادة الوعي والإدراك لما حوله بصورة أفضل وأسرع، كما أنها تزيد من مستوى الخيال لدى الطفل والقدرة على حل المشكلات وغيرها من المهارات الاجتماعية والعلمية المهمة.

2. سلبات الألعاب الإلكترونية

بالرغم من الأهمية التربوية والمميزات التي تميز الألعاب الإلكترونية، إلا أن لها سلبيات تنجم عن طول مدة اللعب أو الإفراط فيه، لأن معظم الألعاب المستخدمة من قبل الأطفال تحتوي على مضامين سلبية تؤثر فيهم، فكثرة استخدامها يؤثر بالسلب على الأطفال الذين يمارسونها؛ وتكمن الأسباب الحقيقية لتلك السلبيات أن تلك الألعاب تمتاز بعنصر التشويق والجذب، ولا تخضع للمراقبة من قبل المختصين في التربية وعلم نفس الطفل، وذلك للموافقة على ما يتناسب مع الأطفال ورفض ما لا يتناسب معهم (الحشاش، 2008، 4)، فإيجابيات الألعاب الإلكترونية لا يمكن أن تحجب عنا سلبياتها؛ حيث يمكن تصنيفها إلى ست فئات: أضرار ذهنية، وأضرار دينية، وأضرار سلوكية، وأضرار اجتماعية، وأضرار أكاديمية، وأضرار عامة وسيتم عرض الفئات الستة بشكل مفصل فيما يلي:

أ. **الأضرار الذهنية:** الألعاب الإلكترونية تعمل على تدمير قدرات العقل، بما فيها من جو المنافسة، والسرعة والمطاردة، مثل: سباق السيارات، وألعاب القتل، حيث إن الألعاب الإلكترونية السريعة تقوم بتدمير خلايا العقل وذلك خلال ثلاثة أشهر من الاستخدام؛ حيث إن لها تأثيراً على ثلاث قدرات أساسية للاستيعاب لدى الطفل وهي قدرة التذكر وقدرة الانتباه والتركيز؛ حيث إنها سبب

أساسي في خمول العقل وليست حافزًا لتنمية الذكاء؛ فالطفل حينما يبلغ أعلى مراتب اللعبة فذلك نتاج الخبرة لا الذكاء، مثال على ذلك: عند التعامل مع طفل يلعب الألعاب الإلكترونية لمدة عام، تجده فاقد التركيز ومشتتًا لأي حركة تحدث حوله. (صالح ،

2017، 238)

ب. **الأضرار الصحية:** الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية يؤدي إلى تصلب الرقبة وآلام حادة في الذراعين، والعمود الفقري، وهذه المشكلات لم يكن الأطفال يعانون منها في السابق، ولكن مع انتشار الكمبيوتر، صارت هذه الأعراض المرضية أمرًا لافتًا؛ ولا سيما مع الجلوس غير المريح أمام الكمبيوتر، إضافة إلى الحركة السريعة للعنين أثناء اللعب مما يزيد من فرصة إجهاد العينين والإشعاع المنبثق من شاشة الكمبيوتر، والذي يؤدي إلى حمرة العين ويتسبب في استخدام العدسات الطبية في سن صغير (قاسم، 2013، 84).

كما يرى الأنباري (2021) أن سهر الأبناء طوال الليل في مزاولة الألعاب الإلكترونية يؤثر بشكل كبير على مجهودهم الشخصي في اليوم التالي، ويزيد من تعب الجسم، ولا يمكنهم من التركيز أكثر من خمس دقائق فقط، واكتشف بعض العلماء في جامعة طوكيو باليابان أن ألعاب الكمبيوتر لا تحفز من أجزاء الدماغ سوى تلك المتعلقة بالرؤية أو الحركة، وأنها لا تساعد في تنمية الذاكرة، أو المشاعر.

ج. **أضرار دينية:** في المقابل فإن الألعاب الإلكترونية تؤثر بالسلب وذلك على حسب محتوى اللعبة - على صحة الأبناء؛ فهي أيضًا تؤثر بشكل سلبي على الجانب الديني لما يتعرض له الطفل من محتوى غير لائق مثل الصور الجنسية والإباحية والمواد العنصرية والتمييزية والكراهية، والمواقع التي تدعو إلى سلوكيات منافية للدين مثل إيذاء النفس والانتحار، بالإضافة إلى التمر والاستغلال الجنسي والاعتداء الجنسي، وما يحدث من قرصنة على بيانات الأبناء وهوياتهم التي قد تكون غير محمية على وسائل التواصل الاجتماعي، وما قد يتبع ذلك من مخاطر جمة.

كما أن محتوى بعض الألعاب الإلكترونية، وما تحمله من طقوس دينية يكون معاديا ومسيئا للأديان، كما أن تعلق الأطفال بهذه الألعاب قد يبعدهم عن أداء بعض العبادات وخاصة الصلوات، وقد تلهيهم عن القيام بطلبات الوالدين وطاعتهم، وتقلل من فرص زيارة الأقارب والقيام بصلة الرحم ، كما ذكر راشد (٢٠١٧، 162)، أن ما نلاحظه اليوم من ألعاب الإلكترونية تحتوي مشاهد متكررة بين أيدي أطفالنا، تتضمن مخالفات عقائدية، فيها جرأة على الخالق عز وجل، وتعظيم لبعض المخلوقات، ورفعها إلى مقام الله الأعلى، وإضفاء بعض صفات الخالق عليها ، والانصراف عن أداء العبادات؛ للانشغال عنها .

د. **الأضرار السلوكية:** قامت العديد من البحوث الأمريكية بعمل دراسة لمعرفة تأثير ألعاب الفيديو على الأطفال والتي من ضمنها **Phy Station** ، ووجدت أنها تعرض على العنف وأنها أشد تأثيرًا من أفلام القتال لأن الألعاب قائمة على التفاعل، بينما دور المشاهد للأفلام سلبي، وقد وجدت أن أغلب ألعاب الفيديو درجة العنف فيها يؤدي إلى الوفاة أو الإصابة الخطيرة بنسبة ٥٠ % في الحياة الطبيعية، وأن اللعب بشكل مستمر بهذه النوعية من الألعاب يؤدي إلى العدوانية في التفكير والمشاعر والسلوك، كما أن تلك الألعاب تجعل مستخدميها أقل عناية وعطفًا على الآخرين، وقد تم اكتشاف أن الألعاب التي تصاحبها الموسيقى لها تأثير سلبي على أداء الأطفال المستخدمة لها؛ فهي تشوش على تركيزهم وتضعف أداءهم (Yamade , 2018,210).

فإن الوجه السلبي للألعاب الإلكترونية يتمثل أساسًا في خطورة ما تتناوله من موضوعات مثل: (الجنس والعنف وتجاهل الآخر) وأن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الأشخاص وتدمير ممتلكاتهم والاعتداء عليهم دون أي وجه حق، وتعليم الأطفال أساليب الجريمة، وتنمي قدرات العنف والعدوان لدى الأطفال، فعلى سبيل المثال أجريت دراسة لمراجعة وتقويم محتوى ثلاث مئة لعبة إلكترونية، وفي النتائج تم رصد مائتين واثنين وعشرين (٢٢٢) لعبة منها تعتمد اعتمادًا مباشرًا على فكرة ارتكاب الجريمة (قويدر، 2012).

هـ. **الأضرار الاجتماعية:**

أظهرت الدراسات أن الألعاب الإلكترونية لها مخاطر كبيرة على عقلية الطفل، فقد يتعرض الطفل إلى إعاقة عقلية واجتماعية إذا أصبح مدمنًا على ألعاب الكمبيوتر، لأنه قد اعتاد على نمط السرعة في التكنولوجيا وقد يجد صعوبة في اعتياد حياتنا الطبيعية التي تمتاز بأن سرعتها أقل بكثير من التكنولوجيا، ويكون عرضة للفراغ النفسي والوحدة. (فتح الله، 2013م، 23).

كما أن ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى حدوث بعض الآثار الاجتماعية السلبية التي تتمثل في عزلة الأبناء عن بقية الأسرة، ويكون الناتج عنها طفلًا غير اجتماعي، فالطفل الذي يقضي ساعات طويلة في ممارسة الألعاب الإلكترونية من دون تواصل مع الآخرين يجعل منه طفلًا غير اجتماعي منطويًا على ذاته، وإسرافه في التعامل مع عوالم الرمز يمكن أن يعزله عن التعامل مع عالم الواقع؛ فيفتقد بعض قيم المواطنة كالكسب المهارات الاجتماعية في إقامة صداقات والتعامل مع الآخرين والتسامح وقبول الآخر (Gallagher, 2011, 66). وقد أصبحت الصناعة الإلكترونية متهمه بأنها تعزز السلوك العدواني لدى الأطفال، حيث أشار (الفاضل) إلى مجزرة أتت على ثلاثة عشر إنسانًا بريئًا، قام بها طفلان بالمدرسة الثانوية الشهيرة في (كولورادو)، وهما يلعبان ببلاي ستيشن Play Station معارك فيديو، ووصلت المخاوف إلى أبعد من ذلك (العجمي، 2017م، 162).

مما سبق نستنتج أن سلبيات الألعاب الإلكترونية أكثر من إيجابياتها؛ لأن معظم الألعاب المستخدمة من قبل الأطفال ذات مضامين سلبية تؤثر عليهم سلبيًا، بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم بدون وجه حق، كما تعلم الأطفال أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها، وتنمي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان ونتيجتها الجريمة، وهذه القدرات تكتسب من خلال الاعتقاد على ممارسة تلك الألعاب. المحور الثالث: لدور الوقائي والعلاجي للوالدين لحماية الأبناء من مخاطر الألعاب الإلكترونية

1. تنظيم الوقت: ينبغي تحديد عدد معين من الساعات لممارسة تلك الألعاب ألا يتعدى ساعتين خلال اليوم كحد أقصى وبعد إكمال واجباتهم المدرسية وغيرها من المهام الأخرى، فلا تضيق الساعات تلو الساعات بين تصفح الإنترنت واللعب بالألعاب الإلكترونية، وإنما يتم الاتفاق على تحديد وقت معين لهذه الأنشطة، والحرص على إقناع الطفل بأن تحديد الوقت مفيد لصحته وسلامته (سليمان، 2014م، 32).

2. إيجاد البدائل: من الضروري توفير بدائل ممتعة للأطفال من خلال ممارسة الألعاب الرياضية الجماعية أو الفردية، وذلك لتقليص أوقات الفراغ لديهم، حتى يكون اليوم لديهم ينقسم بين المدرسة والأنشطة الرياضية، بالإضافة إلى أنه ينمي لديهم الشعور بالنجاح. (Jennifer, 2012, 5)

3. تثقيف الأطفال حول كيفية الحفاظ على سلامتهم: يتم توضيح مدى خطورة هذه الألعاب على صحتهم النفسية والجسدية، بدلا من منعهم عن استخدامها دون ذكر الأسباب، بالإضافة إلى حث الأطفال على القراءة والاطلاع على كتب بسيطة في عرضها حتى تتناسب مع المرحلة العمرية، وتحفيزهم على النجاح من خلال إلقاء الضوء على شخصيات ناجحة من أقاربهم. (Nancy, 2019, 7)

4. متابعة الآباء لأبنائهم أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية: يرغب الآباء بشكل دائم في مساعدة أبنائهم في أي مشكلة قد يقعون بها، ولكن حينما يتعلق الأمر بوسائل التواصل الاجتماعي أو الحقائق الافتراضية أو الألعاب عبر الإنترنت، فإنهم غالبا ما يشعرون بأن ليس لديهم المعرفة أو الخبرة الكافية لذلك فإن الكثير من الآباء لا يعرفون ما يفعله أبنائهم عبر الإنترنت، وإلى من يتحدثون وما المحتوى الذين يصلون إليه ويشاركونه، لذا لا بد من معرفة الآباء كل ما هو جديد في عالمنا الآن حتى لا يقع أبنائهم في المشكلات فيما بعد. (David, 2018, 2)

ولا بد على الوالدين من فهم المخاطر التي قد يواجهها الأطفال أثناء اللعب على الكمبيوتر أو اللعب بألعاب الفيديو، فقد يتعرض الأطفال إلى الاستغلال الجنسي وذلك من خلال التحدث مع الغرباء، وقد يتعرضون أثناء اللعب إلى مشاهد إباحية ومشاهد عنيفة ودموية لا تتناسب أخلاقيا مع قيمنا ومجتمعنا، علاوة على ذلك قد تقوم اللعبة على إنتاج صور جنسية أيضًا ويقوم الطفل بمشاركتها مع

أقرانه، وقد يتعرضون إلى رسائل تهديد لإيذاء النفس، لذا لا بد من معرفة الآباء بالمخاطر التي قد تصيب أبنائهم، وذلك للوقاية من حدوثها.

5. تنمية الوازع الديني عند الأبناء: إن الشعور الديني هو نظام نفسي يتكون بتفاعل نزعات الطفل الفطرية والكامنة في أعماقه مع عوامل البيئة المحيطة، ويتطور ويتكامل هذا النظام مع تطور شخصية الطفل وتكاملها، ومن هنا نجد أن الشعور الديني لدى الطفل هو ما يغرس من قيم واتجاهات وما يكتسبه من مفاهيم وقيم وأخلاقيات، وذلك من خلال التعرف على العقيدة وينمو الوازع الديني . وتأسسًا على ما تقدم وجب على الوالدين معرفة كيفية التنشئة الاجتماعية الصحيحة للأبناء وذلك باستخدام الأساليب الصحيحة والبعد عن الأساليب الخاطئة التي تم ذكرها، ومعرفة دورهما الوقائي مثل تنظيم الوقت وإيجاد بدائل عن التكنولوجيا وعلاج الفجوة المعرفية بين الآباء والأطفال، والتعرف على الدور العلاجي للألعاب الإلكترونية حيث تم تصنيف اللعب المتكرر بالألعاب الإلكترونية على أنه إدمان، ويتم من خلال عمل حوار بين الآباء والأبناء والتأكيد على القيم المجتمعية، وذلك من خلال استخدام النصح والإرشاد والقُدوة، وشغل أوقات الفراغ بأعمال مفيدة، ومن الممكن الاسترشاد بأخصائي تعديل السلوك.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

- أشارت دراسة (الزيودي، 2015) الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمون وأولياء الأمور لطلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة، فالمعلمون يرون أن ثمة مخاطر لهذه الألعاب، من حيث دورها في حوادث العنف المدرسي بأنواعه، كما أنهم يدركون حجم الآثار الصحية السلبية نتيجة إدمان الأطفال على هذه الألعاب، كمشكلات البصر والسمع، وعلى صعيد تنمية قدرات ومهارات الأطفال العقلية والحركية، أو مهارة تعلم اللغة الإنجليزية، أو مهارة إدارة الوقت، فلا يرى المعلمون ثمة فوائد لها في هذا الجانب، وبالنظر لوجهة نظر أولياء الأمور، فقد بينت نتائج الدراسة أن الأهالي يواجهون معاناة حقيقية نتيجة سهر الأطفال في ممارسة الألعاب الإلكترونية، مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي، فضلاً عن استحواذ هذه الألعاب على وقت وعقول أطفالهم، مما تسبب في عدة مشكلات داخل الأسر، كضعف التواصل الأسري بين أفراد الأسرة، وبروز نزعة الأنانية لدى الأطفال، كما أبدى أفراد العينة من الأهالي قلقهم مما تحتويه هذه الألعاب من مشاهد عنف ولقطات جنسية، كما بينت نتائج الدراسة أن ثمة توافقاً بين تصورات المعلمين وأولياء أمور الطلبة حول الحد من الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية، منها: ضرورة إشراف أهل على شراء برامج الألعاب المناسبة لأعمار أطفالهم .
- وبينت دراسة (حسن، 2018) دور المحتوى العنيف لألعاب الفيديو في السلوك المضاد للمجتمع والتحصيل الدراسي للمراهقين في المدرسة، باعتبار أن ألعاب الفيديو هي الأكثر شعبية بين الشباب في جميع أنحاء العالم، أن أولئك الذين يتعرضون لمستويات مرتفعة من المحتوى العنيف لألعاب الفيديو سيزداد سلوكهم المضاد للمجتمع، وأثبتت النتائج أن التعرض لألعاب الفيديو العنيفة ارتبط إيجابياً بالوقت المستهلك باللعب، والسلوك المضاد للمجتمع، وتدنى درجات الطلاب في المقررات الدراسية، وارتبط سلباً بالرقابة الوالدية، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث بالنسبة للوقت المستهلك في لعب ألعاب الفيديو العنيفة لصالح الذكور مقارنة بالإناث، كما ثبت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المحتوى العنيف لألعاب الفيديو وتدنى درجات الطلبة في موادهم الدراسية.
- اهتمت دراسة عثمان، (2021) بالتعرف على اتجاهات الآباء نحو استخدام أبنائهم لتطبيقات الألعاب الإلكترونية إيجاباً أو سلباً، ورصد وجهة نظر الآباء حول أهم الفوائد أو المخاطر التي يتعرض لها الأبناء نتيجة استخدام الألعاب الإلكترونية، وكذلك فهم رؤية الآباء حول كيفية وقاية الأبناء من الآثار السلبية لاستخدام الألعاب الإلكترونية المختلفة، واعتمدت الدراسة على نموذج تقبل التكنولوجيا TAM، واستخدمت المنهج المسحي من خلال تطبيق استبيان على عينة من الآباء قوامها (205) مفردة، وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي: ثبت استخدام الأبناء لتطبيقات الألعاب الإلكترونية بشكل دائم بنسبة كبيرة، لتشغل جزء كبير من الروتين اليومي لديهم، كما أكدت ارتفاع نسبة معرفة الآباء بالألعاب الإلكترونية التي يستخدمها أبنائهم، والتي تركزت حول الألعاب القتالية وألعاب المغامرات، وهو ما انعكس سلباً على ارتفاع نسب العنف لدى الأبناء، كما تأكد التأثير الكبير لتطبيقات الألعاب

الإلكترونية على التحصيل الدراسي للأبناء، وكانت أهم فوائد تلك التطبيقات: ازدياد اهتمام الأبناء بالتكنولوجيا، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة التواصل والمشاركة خلال اللعب سواء مع أصدقاء، أو من خلال التعرف على آخرين من ثقافات مختلفة وفقاً لطبيعة الألعاب، بينما جاءت أهم المخاطر لاستخدام تلك الألعاب: الأضرار الجسدية نظراً لزيادة الوقت المنقضي أمام الجوال أو شاشة الكمبيوتر أثناء اللعب، ما يؤدي لمشاكل بالعمود الفقري والأعصاب وغيرها، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة العنف لدى الأبناء، وتضييع الوقت بدلاً من استغلاله في أنشطة أخرى.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أكدت دراسة (et al Jiayu, 2020) أن معظم الألعاب الإلكترونية التي يحرص على لعبها صغار السن تحتوي على مضامين عنيفة، وأوضحت أن كثافة استخدام المراهقين للألعاب الإلكترونية تزيد من معدلات العنف والعدوانية لدى المراهقين، ولكن في نفس الوقت أوضحت أن الألعاب الإلكترونية ليست فقط العامل الوحيد في زيادة معدلات العنف والعدوانية لدى المراهقين، حيث أن أنماط تربية الوالدين للأبناء، ومستوى العدوانية لدى المراهق يلعبان كمتغيرات وسيطة بين استخدام المراهقين للألعاب الإلكترونية ومستوى العدوانية لديهم.

واهتمت دراسة كونتوستافلو ودرجاس (2020) بالتأثيرات المعرفية للألعاب الإلكترونية حول مدى تأثير الألعاب الإلكترونية على الذاكرة والانتباه، حيث أوضحت أهمية الألعاب الإلكترونية في تدريب وتنمية الوظائف المعرفية لذاكرة اللاعبين، وأشارت إلى أن الألعاب يمكن أن تفيد في علاج عسر القراءة وزيادة درجة الانتباه لتعدد الخطوات التي تحتاجها الألعاب، واحتياج الفوز باللعب للتركيز في أكثر من مهمة في نفس الوقت، ولكن أوضحت النتائج أن المتغير الوسيط في هذه العلاقة الارتباطية هو النظر في نوع اللعبة، ومدة اللعب وطريقة اللعب، وأكدت أن هناك حاجة لمزيد من البحث لتحديد خصائص معينة للألعاب الإلكترونية التي يمكن أن تعزز تنمية الوظائف المعرفية والاستفادة منها في العمليات التعليمية والتدريبية.

وأضافت دراسة ألين (Allen 2020) عن العلاقة بين مستوى الرضا المتحقق أثناء لعب الألعاب الإلكترونية وسعادة الفرد اليومية، بالمقارنة مع مستوى الرضا المتحقق في حياة الفرد الفعلية، بعداً آخر لتأثيرات الألعاب الإلكترونية، حيث توصلت الدراسة إلى أن رغم الطبيعة الافتراضية للألعاب الإلكترونية إلا أنها من العوامل المساعدة على تحقيق السعادة والرضا للاعبين في حياتهم الحقيقية، كما أوضحت أن الخطر الحقيقي يكمن في إدمان الألعاب الإلكترونية حيث يمكن أن يضر بسعادة الفرد ومستوى رضاه، وأوضحت أنه كلما قل الوقت المنقضي في اللعب يرتبط ذلك بارتفاع نسبة الإحباطات التي يواجهها الفرد في حياته الفعلية.

إجراءات البحث

- **منهج البحث:** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور الوالدين في تحصين أبنائهما من مخاطر الألعاب الإلكترونية، واستناداً إلى مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي.
- **مُجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأبناء الذين يدرسون في الصفوف العليا الابتدائية بمحافظة جدة.
- **عينة الدراسة:** تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من (120) أولياء أمور الأبناء الذين يدرسون في الصفوف العليا الابتدائية بمحافظة جدة.

أداة الدراسة:

استُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، حيث تم إعداد الاستبانة بناءً على أهداف الدراسة، والأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تضمّنت الاستبانة في صورتها الأولية جزأين، كما يلي:

- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (النوع - العمر - المستوى التعليمي - وظيفة ولي الأمر).
- الجزء الثاني: ويحتوي على () عبارة مُوزَّعة في محورين، كما يلي:

- أ- المحور الأول: يقيس " فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور "، ويشتمل على (21) عبارة.
- ب- المحور الثاني: يقيس " واقع أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين ويشتمل على (14) عبارة.
- ج- المحور الثالث: يقيس " تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية " ويشتمل على (9) عبارات.

وقد تصدّر الاستبانة لغايات التحكيم خطاب مُوجّه للمحكم، طلب فيه الباحث قراءة عبارات الاستبانة، وبيان الرأي من حيث مناسبة العبارات لمضمون الاستبانة وانتمائها إلى المحور والبعد الواردة فيه، بالإضافة إلى الحكم على مدى وضوحها وصياغتها اللغوية.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (15) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية المتخصصين، وتم التعديل بناء على مقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وتراوح نسبة الارتباط لعبارات محور فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين ما بين (0.695) و(0.866)، ومحور أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين من وجهة نظر الوالدين ما بين (0.770) و(0.878)، ومحور تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية ما بين (0.683) و(0.833)، وهو ما يدل على ان عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، وصالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: أن معاملات الثبات لمحوري الأداة وأبعادهما كانت مرتفعة، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ لأنها تزيد على (60%)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين (0.978)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين من وجهة نظر الوالدين (0.972)، و كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية (0.951).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها: ما واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أولياء الأمور على عبارات المحور الأول من أداة الدراسة؛ الذي يقيس واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الوالدين حول واقع فوائد الألعاب الإلكترونية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1.	تساعد الألعاب الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة مثل (الحب والتآلف بين أفراد أسرته ومجتمعه).	3.39	0.90	مرتفع	18
2.	تحقق الألعاب الإلكترونية التعاون والتفاعل الجماعي بين الأبناء بعضهم البعض.	3.80	0.93	مرتفع	13
3.	تنمي الألعاب الإلكترونية ثقة ابنك بنفسه.	4.95	0.78	مرتفع جدا	2
4.	تعد الألعاب الإلكترونية بيئة مليئة بالمشيرات.	4.76	0.90	مرتفع جدا	1

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة
9	متوسط	0.86	3.97	تعلم الألعاب الإلكترونية المهارات الأكاديمية للأبن مثل: القراءة والحساب.	5.
14	متوسط	0.83	3.78	تساعد الألعاب الإلكترونية الأبن على التعبير عن مشاعره الداخلية.	6.
8	مرتفع	0.80	4.04	تنمي الألعاب الإلكترونية روح القيادة لدى الأبن.	7.
12	مرتفع	0.83	3.87	تكسب الألعاب الإلكترونية الأبن مهارات اجتماعية مثل (التعاون، القدرة على التواصل مع الآخرين).	8.
17	مرتفع	0.90	3.69	تنمي الألعاب الإلكترونية لدى الابن ثقافة الحوار، وتقبل الآخر.	9.
10	متوسط	0.68	2.95	تساهم الألعاب الإلكترونية في تنمية حل المشكلات لدى الأبن.	10.
7	مرتفع	1.21	4.08	تنمي الألعاب الإلكترونية مهارة التفكير الناقد لدى الأبناء.	11.
3	مرتفع جداً	0.88	4.65	تساهم الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة التخيل عند الأبناء.	12.
5	مرتفع	0.93	4.12	تنمي الألعاب الإلكترونية مهارة الانتباه عند الأبناء.	13.
6	مرتفع	0.90	4.11	تنمي الألعاب الإلكترونية مهارة الإدراك عند الأطفال.	14.
19	متوسط	0.66	3.37	تقدم الألعاب الإلكترونية نموذج السلوك المنشود الذي يتسابق الجميع للاقتداء به.	15.
11	مرتفع	1.12	3.88	تنمي الألعاب الإلكترونية التفكير المجرد لدى الأبن.	16.
15	مرتفع	0.89	3.75	تستخدم الألعاب الإلكترونية في علاج الأمراض عن طريق إدخال الأمل على قلوب الأبناء.	17.
16	مرتفع	1.12	3.88	تسهم في تحسين مستوى الذات لدى الأبن.	18.
15	مرتفع	1.20	3.71	تنمي الألعاب الإلكترونية حس المسؤولية لدى الأبن.	19.
4	مرتفع جداً	0.96	4.34	تكسب الألعاب الإلكترونية الأبن المهارات العقلية مثل مهارات البحث عن المعلومات.	20.
5	مرتفع	0.93	4.12	تساعد الألعاب الإلكترونية على إزالة الحواجز بين الأبناء وبعضهم البعض فتقل المسافات بينهم.	21.
	مرتفع	0.88	3.96	المتوسط العام	

يشير الجدول (1) إلى أن واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين (الكلي) جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الوالدين حول واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين (4.95) وانحراف معياري (0.90) بمستوى مرتفع.

- احتلت العبارة (تعد بيئة مليئة بالمثيرات) المرتبة الأولى بين واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين بمتوسط وزني بلغ (4.95)، وانحراف معياري (0.90) بمستوى مرتفع جداً.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

أما تعدد من أكثر الوسائل تشويقاً وجذباً، وتحتوي على مؤثرات سمعية وبصرية؛ فهي تثير أكثر من حاسة لدى الإنسان مما يجعلها أكثر تأثيراً، وتزيد الدافعية لدى الطفل لأنها تشبع الميل الفطري إلى اللعب؛ حيث إنها تتضمن مستويات متدرجة من السهل إلى

الصعب، ومن أكثر الوسائل التي تثير التفكير لدى الطفل وتعمل على زيادة نموه العقلي خاصة التفكير الإبداعي لما تحتويه من أنشطة لحل المشكلات، حيث إنها تكسر حاجز الملل لدى بعض الأطفال لذلك تعد بيئة مليئة بالمتغيرات.

- احتلت العبارة (تقدم نموذج السلوك المنشود الذي يتسابق الجميع للاقتداء به) المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الوالدين بين واقع فوائد الألعاب الإلكترونية بمتوسط وزني بلغ (3.37)، وانحراف معياري (0.66)، بمستوى (متوسط).

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

يدل ذلك على أن تقديم السلوك المرغوب فيه للطفل من خلال الألعاب الإلكترونية يعد أقل تأثيراً من وجهة نظر أولياء الأمور على أطفالنا وذلك لأن الأطفال الذين اعتادوا ممارسة ألعاب الكمبيوتر، خاصة العنيفة منها وتلك التي تشمل الحروب والقتل، زاد لديهم السلوك العدواني واتسموا بسرعة الغضب، بالإضافة إلى إصابتهم بمشاكل في النوم وزيادة عدد ضربات القلب، فضلاً عن انزعاجهم عن أسرهم وأصدقائهم، كما تسبب أمراضاً صحية ونفسية واجتماعية مستقبلاً، ووجهة النظر تلك تؤكد عدم وعي أولياء الأمور بمدى أهمية بعض فئات الألعاب الإلكترونية في تقديم نماذج للسلوك الصحيح للطفل، فليست كل الألعاب الإلكترونية مضرّة للطفل، حيث إن في الألعاب الرياضية مثل لعبة كرة القدم يتم غرس الكثير من السلوكيات الصحيحة المرغوب فيها لدى الطفل، وتعود هذه النتائج إلى عدم وعي أولياء الأمور بمدى أهمية تلك الألعاب، وإدراكهم التام أن تلك الألعاب كلها ضارة، وأنها مضيعة للوقت، والأطفال يمارسونها من أجل التسلية والترفيه فقط، وأنها لا تعود بالنفع على أطفالهم بالرغم من وجود العديد من الألعاب التي تساعد الطفل على اكتساب الكثير من المهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة الهدلق (٢٠١٣)، ودراسة مصطفى (٢٠١٠)، واتفقت الدراسات السابقة على أن الألعاب الإلكترونية لها العديد من الآثار الإيجابية؛ حيث تساعد على تحسين بعض المهارات الاجتماعية والأكاديمية والعقلية مثل مهارات البحث عن المعلومات ومهارة الكتابة ومهارة اكتساب اللغة الأجنبية، ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات، حيث الدراسة الحالية توصلت إلى أن كل ذلك يتم تنميته من خلال ما تحتويه الألعاب الإلكترونية من مؤثرات سمعية وبصرية، فهي تثير أكثر من حاسة لدى الطفل، مما أدى إلى جذب الطفل ودفعه لممارستها، ونتج عن تلك الممارسات الآثار الإيجابية التي تم ذكرها.

في حين تختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة عثمان (٢٠١٨)، ودراسة دحلان (٢٠٠٣)، ودراسة منسي (٢٠١٢)، واختلفت الدراسات السابقة مع هذه النتيجة بسبب أن هذه الدراسات ركزت على الجانب السلبي الناتج عن ممارستها، وتمثلت تلك النتائج فيما يلي: تأكيد أولياء الأمور على الأثر السلبي على سلوك الأطفال، وتواصلهم الاجتماعي، وضعف تحصيلهم الدراسي، في حين توصلت الدراسة الحالية إلى أن الألعاب الإلكترونية لها تأثير إيجابي على بعض المهارات الأكاديمية والعقلية للطفل، وذلك نتيجة ممارسة الألعاب الإلكترونية.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها: ما واقع أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين من وجهة نظر الوالدين؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أولياء الأمور على عبارات المحور الأول من أداة الدراسة؛ الذي يقيس واقع أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الوالدين حول واقع أضرار الألعاب الإلكترونية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة
10	مرتفع جداً	0.74	4.58	تعمل الألعاب الإلكترونية على تدمير خلايا المخ لما فيها من جو المنافسة والسرعة.	1
7	مرتفع جداً	0.80	4.64	تجعل الألعاب الإلكترونية الأبن فاقداً للتركيز ومشتتاً لأي حركة تحدث حوله.	2
3	مرتفع جداً	0.85	4.79	تؤدي الألعاب الإلكترونية إلى أضرار صحية مثل تصلب الرقبة.	3
1	مرتفع جداً	0.87	4.88	تضعف الألعاب الإلكترونية النظر في سن صغير.	4
13	مرتفع جداً	0.81	4.46	تضعف الألعاب الإلكترونية الذاكرة عند الأبن.	5
8	مرتفع جداً	0.80	4.62	تؤثر الألعاب الإلكترونية بشكل سلبي على الجانب الأخلاقي، لما يتعرض له الأبن من محتوى غير مناسب للعمر.	6
2	مرتفع جداً	0.76	4.82	تلهى الألعاب الإلكترونية الأبناء عن القيام بواجباتهم المدرسية.	7
9	مرتفع جداً	0.81	4.59	تقلل من فرص زيارة الأقارب وصلة الرحم.	8
12	مرتفع جداً	0.82	4.56	تعرض الألعاب الإلكترونية على العنف.	9
11	مرتفع جداً	0.84	4.57	تغرس في الأبن العدوانية في التفكير والمشاعر والسلوك.	10
6	مرتفع جداً	0.83	4.66	تجعل الألعاب الإلكترونية الأبن منعزلاً اجتماعياً مما يعرضه للإصابة بالتوحد.	11
4	مرتفع جداً	0.80	4.76	تعزل الأبن عن العالم الواقعي.	12
14	مرتفع جداً	0.80	4.36	تجعل الأبناء يميلون إلى أسلوب الجريمة والقتل بطريقة لاشعورية.	13
5	مرتفع جداً	0.83	4.69	عند ممارسة تلك الألعاب بين الأطفال قد تحدث مشاحنات بينهم والتفوه بالكلام غير اللائق.	14
-	مرتفع جداً	0.89	4.63	المتوسط العام	

يشير الجدول (2) إلى أن واقع أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين من وجهة نظر الوالدين (الكلية) جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الوالدين حول واقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين (4.63) وانحراف معياري (0.89) بمستوى مرتفع جداً.

• احتلت العبارة (ضعف النظر في سن صغير) المرتبة الأولى من وجهة نظر الوالدين بين واقع أضرار الألعاب الإلكترونية بمتوسط وزني بلغ (4.88)، وانحراف معياري (0.87)، وبمستوى مرتفع جداً، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الحركة السريعة للعينين أثناء اللعب؛ مما يزيد من فرصة إجهاد العينين، والإشعاع المنبثق من شاشة الكمبيوتر والذي يؤدي إلى حمرة العين، ويتسبب في استخدام العدسات الطبية في سن صغير.

• احتلت العبارة (تجعل الأبناء يميلون إلى أسلوب الجريمة والقتل بطريقة لاشعورية). المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الوالدين بين واقع أضرار الألعاب الإلكترونية بمتوسط وزني بلغ (4.36)، وانحراف معياري (0.80)، بمستوى (مرتفع جداً)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر ولي الأمر لا تعتبر قاتلة، وذلك يرجع لعدم وعي أولياء الأمور بمدى خطورة بعض تلك

الألعاب على أطفالنا، وعدم اطلاعه على الجرائم التي حدثت بالفعل نتيجة ممارستها، مما قد يؤدي إلى مشكلات وحوادث كثيرة نتيجة عدم معرفة ولي الأمر بتلك الجوانب السلبية. وتدل هذه النتائج السابق ذكرها على عدم وعي أولياء الأمور بما قد تسببه الألعاب الإلكترونية الفتالة لأطفالنا نتيجة عدم وجود رقابة على الألعاب التي يمارسها الأطفال، مما قد يستدعي وضع رؤية لتوعية أولياء الأمور بمخاطر الألعاب التي قد تؤدي إلى الجريمة، ولوقاية أطفالنا من مخاطرها والاستفادة القصوى من إيجابيات تلك الألعاب.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها: ما تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أولياء الأمور على عبارات المحور الثالث من أداة الدراسة؛ الذي يقيس تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الوالدين حول تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظه جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة
1	مرتفع جداً	0.97	4.70	ضرورة تقرب الآباء لأبنائهم وأن يصادق وهم، وعدم الانشغال عنهم.	1.
5	مرتفع جداً	0.87	4.60	تشغيل ساعات التليفزيون التي تغلق التلفاز الذي يلعب عليه الطفل أوتوماتيكياً بعد فترة محددة من التشغيل.	2.
2	مرتفع جداً	0.75	4.66	تفعيل دور المدرسة في توعية الأطفال بمخاطر الإدمان على تلك الألعاب، وكيفية ممارستها بصورة صحيحة.	3.
3	مرتفع جداً	0.84	4.65	تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية المختصة في مراقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب بما يتفق مع ثقافتنا وأخلاقنا وديننا.	4.
7	مرتفع جداً	0.81	4.46	تحديد زمن معين يومي من قبل الأهل لممارسة الألعاب الإلكترونية.	5.
6	مرتفع جداً	0.79	4.50	تشجيع الألعاب الرياضية في المدرسة والبيت والحي.	6.
8	مرتفع	1.20	3.71	وضع جهاز البلايستيشن في مكان عام في المنزل حتى لا ينفرد الطفل بمشاهدته.	7.
4		0.91	4.62	إرشاد الأطفال وتعليمهم العادات الصحية السليمة أثناء ممارسة اللعب (مثل وضعية الجلسة، المسافة الآمنة عن الجهاز،)	8.
9	مرتفع	1.20	3.70	يتعرف الوالدين على المواهب التي يتمتع به الأبن والعمل على تنميتها.	9.
	مرتفع جداً	0.79	4.40	المتوسط العام	

يشير الجدول (3) إلى أن تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافضة جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين (الكلية) جاء مرتفعاً، جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الوالدين حول تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافضة جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية (4.40) وانحراف معياري (0.79) بمستوى مرتفع جداً.

ومن النتائج السابقة يتبين للباحث تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافضة جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية في جانب ضرورة تفعيل الدور الرقابي الحكومي على الأقراص المشغلة للألعاب الإلكترونية، من خلال إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة الألعاب المعروضة، والفئات العمرية المناسبة لها، فضلاً عن الدور الرقابي للأسرة، ودور المدرسة التوعوي حرصاً على حماية أطفالنا من المخاطر على دينهم، وصحتهم، وأخلاقهم، فطفل اليوم هو مواطن المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kutner, Olso and Warner, 2008)، و(المهلقي، 2012) اللتين أظهرتا ضرورة تفعيل السياسات الحكومية في التعامل مع الألعاب الإلكترونية، وضرورة تنفيذ الأنظمة والتشريعات ذات الصلة بالألعاب الإلكترونية وتطويرها باستمرار كلما دعت الحاجة لذلك.

ملخص النتائج:

1. النتائج المتعلقة بواقع فوائد الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين: أظهرت النتائج اتفاق أكبر عدد من أولياء الأمور حول أن الألعاب الإلكترونية تعد بيئة مليئة بالمثيرات، وتفسر ذلك لاحتوائها على مؤثرات سمعية وبصرية؛ فهي تثير أكثر من حاسة لدى الإنسان مما يجعلها أكثر تأثيراً، وتزيد الدافعية لدى الطفل لأنها تشبع الميل الفطري إلى اللعب؛ حيث إنها تتضمن مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن أكثر الوسائل التي تثير التفكير لدى الطفل وتعمل على زيادة نموه العقلي خاصة التفكير الإبداعي لما تحتويه من أنشطة لحل المشكلات، حيث إنها تكسر حاجز الملل لدى بعض الأطفال.
2. النتائج المتعلقة بواقع أضرار الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الوالدين"، أظهرت النتائج الرأي الغالب على أولياء الأمور نحو الألعاب الإلكترونية هو أن الألعاب الإلكترونية ضارة، فبالرغم من الأهمية التربوية والمميزات التي تمتاز بها الألعاب إلا أنها تحتوي على مضامين سلبية تؤثر بالسلب على الأطفال، فالألعاب الإلكترونية لها أضرار صحية وذهنية ودينية وسلوكية واجتماعية وأكاديمية ولكن هذه الأضرار لن تظهر إلا إذا كان هناك عدم متابعة من ولي الأمر للطفل، أن الألعاب الإلكترونية تؤدي إلى ضعف النظر في سن صغير، وذلك بسبب الحركة السريعة للعينين أثناء اللعب، مما يزيد من فرصة إجهاد العينين والإشعاع المنبعث من شاشة الكمبيوتر والذي يؤدي إلى حمرة العين ويتسبب في استخدام العدسات الطبية.
3. النتائج المتعلقة بتصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظة جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية: يتبين للباحث تصورات أولياء أمور تلاميذ الصفوف العليا الابتدائية بمحافظة جدة للحد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية في جانب ضرورة تفعيل الدور الرقابي الحكومي على الأقراص المشغلة للألعاب الإلكترونية، من خلال إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات تعريفية عن طبيعة الألعاب المعروضة، والفئات العمرية المناسبة لها، فضلاً عن الدور الرقابي للأسرة، ودور المدرسة التوعوي حرصاً على حماية أطفالنا من المخاطر على دينهم، وصحتهم، وأخلاقهم، فطفل اليوم هو مواطن المستقبل.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الدراسة تُوصي بالآتي:

- تثقيف الوالدين بمدى أهمية توفير بدائل ممتعة للأطفال من خلال ممارسة الألعاب الرياضية الجماعية أو الفردية، وذلك لتقليص أوقات الفراغ لديهم؛ حتى يكون اليوم مقسوماً بين المدرسة والأنشطة الرياضية، بالإضافة إلى أنه ينمي لديهم الشعور بالنجاح.
- توعية الوالدين بكيفية تثقيف الأطفال حول الحفاظ على سلامتهم، فيقومون بتوضيح مدى خطورة هذه الألعاب على صحتهم النفسية والجسدية، بدلاً من منعهم عن استخدامها دون ذكر الأسباب، بالإضافة إلى حث الأطفال على القراءة، والاطلاع على كتب بسيطة؛ حتى تتناسب مع المرحلة العمرية، وتحفيزهم على النجاح من خلال إلقاء الضوء على شخصيات ناجحة من أقرانهم.
- التنبيه على الوالدين بعدم ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية داخل الأماكن المغلقة مثل غرفهم الخاصة، وذلك حتى يظل الطفل تحت رقابة، والدية حيث يفيد ذلك في فتح حوار حول الألعاب مع الطفل والوالدين؛ مما يزيد من التواصل بينهم.
- توعية الوالدين بأهمية إشراكهم في اختيار الألعاب التي تتناسب مع أعمار أبنائهما، بالإضافة إلى القيام بمراقبتهم، وذلك لتجنب أي خطر ناتج عن فضول الأطفال في هذا السن الذي يدفعهم إلى اكتشاف كل ما هو غريب؛ حيث يمكن الانتقال بسهولة إلى أشياء أخرى لا تتناسب معهم.
- تنمية الوالدين للتفكير الناقد للطفل، وذلك من خلال مشاركة الآباء والأمهات للطفل في اللعب؛ خاصة أثناء لعبه للألعاب الإلكترونية، وخصوصاً في المرحلة العمرية الأقل من ١٠ سنوات، ومناقشته في الموضوعات التي تتواجد داخل اللعبة، والأشخاص الذين يتفاعل معهم، ومناقشته في الصواب والخطأ؛ بحيث يتم غرس المعايير والقيم المختلفة عملياً.
- أن يقلل الآباء والأمهات من الانشغال بالتكنولوجيا أثناء التعامل مع الأطفال، فليعلم أن ينتبهوا إلى ما يقومون به من سلوكيات أمام

- الأطفال، حتى لا يكونوا سبباً في إدمان أطفالهم للتكنولوجيا.
- تعليم الوالدين للطفل بكيفية استخدام الإنترنت، خاصة الألعاب الإلكترونية بشكل صحيح وبطريقة آمنة، وكيفية حماية أنفسهم؛ لذا لا بد من تعليم الأطفال كيفية توخي الحذر وعدم الإفراط في الثقة. أي شخص على الإنترنت؛ خصوصاً في ظل انتشار كثير من الوسائل والتقنيات القادرة على تغيير الأشياء، سواء بالتحريف أو بالتزييف.
- متابعة الوالدين سجل البحث في الإنترنت للتعرف على المواقع الإلكترونية التي اطلع الطفل عليها.
- توعية الوالدين بضرورة عمل كلمة سر خاصة بالجهاز الإلكتروني، وعدم إعطائها للأطفال لمنعهم من استخدام الجهاز الإلكتروني أثناء غياب الآباء أو الأمهات.
- حرص الآباء على القراءة عن بيانات أية لعبة قبل شرائها لأطفالهم، والفئات العمرية المخصصة لها، وفكرة اللعبة، وما تتضمنه من أفكار.
- تنمية الوالدين للوازع الديني عند الأطفال، وذلك من خلال التدريب والتعود، والتكرار الذي له دور فعال في تكوين، وتنمية مفاهيم وقيم المجتمع فإنه ينبغي على الوالدين أن يقوموا بتكرار السلوكيات المرغوبة أمام الأطفال، من الحكايات، أو القصص؛ حيث تشبع رغبته في التخيل، وفي الوقت نفسه تربطه بالواقع الذي يعيشه من خلال القيام بأدوار تجسد هذه الحكايات بمواقفها المتعددة. ونتيجة تنمية الوازع الديني داخل الطفل تنمو بداخله القدرة على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ وبالتالي القدرة على المفاضلة بين الألعاب الإلكترونية التي قد تفيده والتي قد تعود عليه بالسلب.
- غرس الوالدين قيم وعادات المجتمع عند الأطفال من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي، ويتم ذلك من خلال عدة أساليب وهي أسلوب القدوة، القصص، التعلم بالأمثال، الحوار والسؤال، الممارسة، الترغيب والترهيب.
- التثقيف الذاتي للوالدين، وذلك من خلال الاطلاع المستمر على المستجدات التي تنتج في عالم التكنولوجيا وخاصة الألعاب الإلكترونية، حتى يكونوا على دراية كاملة بما يمارسه أطفالهم.
- اشتراك الوالدين الدائم في الندوات التي تنظمها الدولة والجمعيات الأهلية التي تتحدث عن محاسن وأضرار الألعاب الإلكترونية والمناسب منها لأطفالنا والمدة الزمنية التي يقضونها مع الألعاب المناسبة لأعمارهم والتي تضيف إليهم مهارات جديدة.
- تفعيل الشراكة بين الوالدين والمدرسة في وقاية الأطفال من مخاطر الألعاب الإلكترونية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. الأنباري باسم (2010)، نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية - <http://alexmedia.forumsmotions.com/t150> topic
2. البسيوني، مها إبراهيم (2020)، "الألعاب التربوية ودورها في تنمية تحمل المسؤولية لأطفال الرياض"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٣٠، العدد 3 نوفمبر.
3. حسن، يوسف (2018) دور المحتوى العنيف لألعاب الفيديو في السلوك المضاد للمجتمع والتحصيل الدراسي للمراهقين في المدرسة. مجلة الارشاد النفسي. مركز الارشاد النفسي: جامعة عين شمس. ع (53). 197-217
4. الحشاش، دلال عبد العزيز (2008)، "أثر ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت"، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية
5. حمدان، محمد زباد (٢٠٠٦): أساليب عامة للوالدية للأبناء، دار التربية الحديثة، دمشق.
6. حنفي، خالد صلاح (2018)، "الطفل العربي والألعاب الإلكترونية القاتلة: دراسة تحليلية"، مجلة الطفولة والتنمية، العدد ٣٢.
7. الخفاف، إيمان عباس (2010)، اللعب استراتيجيات تعليم حتمية، عمان: دار المنابع للنشر والتوزيع
8. الخواجة، هيثم يحيى (2014)، "ثقافة الطفل العربي بين الراهن والمستقبل" مجلة الطفولة والتنمية، مجلد ٦، العدد ٢١.
9. دحلاب، أحمد (2003)، "العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزة" (رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية).
10. الديك، سامية عمر (2010)، "أثر المحاكاة بالحاسوب على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الحادي عشر العلمي" (رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية).
11. راشد، عبد الله عوض (2017)، "تأثير الألعاب الإلكترونية في التكوين العقدي لدى الشباب" مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، المجلد ٣٢، العدد ١٠٨ (يناير).
12. الرميان، هند بنت سليمان صالح (2007)، "العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن، دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض" رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية.
13. الرماوي، محمد (2010)، برامج الانبناء في التلفاز وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لأطفال مرحلة المهد ومرحلة الطفولة المبكرة : الواقع والمأمول. كتاب الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، الأردن
14. الزويدي، ماجد محمد (2015). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية كلية التربية: جامعة طيبة. مج (10) ع (1). 15-32
15. السعد، نورة. (2005). الخطر في العاب الفيديو للأطفال، جريدة الرياض، (13406).
16. سليمان، محمود عبد العليم محمد (2014)، دور الأسرة في حماية الأبناء من مخاطر شبكة الإنترنت دراسة ميدانية في مدينة سوهاج بصعيد مصر"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد ٣٦.
17. صالح، أماني عبد التواب (2017)، تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على للذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالملكة العربية السعودية " مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٥، العدد ٣.
18. الصغيري، فريد (2013)، "الممارسة الشبائية للألعاب الإلكترونية، وعلاقتها بالعنف"، مجلة دراسات وأبحاث، المعهد العالي بقصة،

جامعة الجلفة، تونس، العدد ١١ (أبريل).

19. عبد العزيز، فاطمة سامي ناجي (2011)، "المخاطر الناجمة من الألعاب الإلكترونية التي يمارسها طفل الروضة وأساليب الوقاية منها" *مجلة كلية التربية*. العدد ٤٣.

20. عبد العزيز، عبد الله (2013)، إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض"، *مجلة القراءة*، ع ١٣٨.

21. عبد الفتاح، سهير (2014) "الخصائص النفسية والسلوكية لمسرح الطفل العربي"، *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلد 6، العدد ٢١.

22. عثمان، أماني خميس محمد (2018) "أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا." *مجلة كلية التربية*. مجلد ٣٤، العدد 1.

23. عثمان، داليا عثمان إبراهيم 2021 اتجاهات الآباء نحو استخدام الأبناء للألعاب الإلكترونية *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام* مج 20، ع 1 جامعة القاهرة - كلية الإعلام - مركز بحوث الرأي العام

455 - 421

24. العجمي، عبد الله عوض راشد (2017)، "تأثير الألعاب الإلكترونية في التكوين العقدي لدى الناشئة"، *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*، مجلد ٣٢، العدد 8 يناير.

25. قاسم، محمود الحاج (2013)، "أضرار الألعاب الإلكترونية على الأطفال وكيفية الانتقاء منها"، *مجلة مواصلات جامعة الموصل*، العدد ٢٤ (فبراير).

26. قويدر، مريم، "أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال"، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر.

27. محمد، أماني خميس (2018)، أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا، *"المجلة العلمية لكلية التربية"* جامعة أسيوط، المجلد ٣٤.

28. مشري، أميرة (2017)، أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنساني، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

29. مطر، محمد السيد (2016)، "ممارسة الألعاب الإلكترونية في وقت الفراغ وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية"، *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة*، جامعة المنصورة، العدد ٢٧.

30. ميهوب، سهير إبراهيم عيد (2012)، "دراسة تأثير الألعاب الإلكترونية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال في المرحلة العمرية من 4 إلى 6 سنوات"، *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة مجلد ١٦، العدد ٦٠.

31. الناشف، هدى محمود (2015)، تصميم البرامج التعليمية للأطفال ما قبل المدرسة، دار الكتاب الحديث، القاهرة

32. النفيعي، منيف. (2009). سوق الألعاب الإلكترونية أرباح عالية. *جريدة الاقتصادية*، (5567)، السعودية.

33. الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز (2013)، "إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر التعليم العام بمدينة الرياض"، *مجلة القراءة والمعرفة* كلية التربية جامعة عين شمس العدد ١٣٨ (أبريل).

34. اليعقوب، علي محمد، وأديس، منى يونس (2009). دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة مستقبل التربية العربية*. المركز العربي للتعليم والتنمية. مج (16) ع (58).

35. مصطفى، أسماء إبراهيم محمد (2010)، "فاعلية الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لطفل الروضة"، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طنطا.

ثانياً: المراجع الأجنبية

36. Allen, J. (2020), Gaming as psychologically nutritious: Does need satisfaction in video games contribute to daily well-being beyond need satisfaction in the real world?, Iowa State University, Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2445982791?accountid=178282>
37. Anne, M." Consequences of Play: A Systematic Review of the Effects of Online Gaming", International Journal of Mental Health and Addiction, v10 n1(Feb 2015): 3-23.
38. David H (2018) "Kids & Tech: Tips for Parents in the Digital Age" American Academy of pediatrics (10Aug)
39. Fletcher, J. Dexter." Digital Games as Educational Technology: promise and Challenges in the Use of GAMES to Teach", Educational Technology, v 55 n5 (2015): 3-12.
40. Gallagher, M (2011), Michael D. The 2011 Essential Facts about The Computer and Video Game Industry. Entertainment Software Association (ESA).
41. Jennifer A (2012) "The role of parents and Related Factors on Adolescent Computer Use"j Public Health Res, voll, N1 (14 feb).
42. Joan, F." Possible Effects of Electronic Social Media on Gifted and Talented children's Intelligence and Emotional Development", Gifted Education International, V32 n2 (2016) :165- 172.
43. Knapton,S Using iPads to Pacify children children may harm their development, say scientists, Young Exceptional Children, v18 n3 (2015): 3-18.
44. Kontostavlou, E., Drigas, A., (2020), The Effects of Video Games in Memory and Attention, N.C.S.R. "DEMOKRITOS", Athens, Greece, Retrieved from <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11290>.
45. Nancy M(2019)"AParent's Guide to Preventing and Overcoming Problems With Gaming " Oxford University Press ,N1 6 feb)
46. Prenske, M(2020), "Digital Games Based learning" ,New York: McGraw-Hill..
47. Yamade, M.(2018),Fujisawa, and S. Komori. Effect of music on the performance and impression in a video racing game. journal of music perception and Cognition.N7.

بحث رقم 44

واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام

الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد مبروك قطب

جمعان بن سعيد الغامدي

الأستاذ المشارك بكلية التربية

دكتوراه في مناهج وطرق تدريس - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

Eman.khutob@mediu.my

Jmaan1393@gmail.com

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام، وللإجابة على التساؤلات واختبار الدراسة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إظهار وتوضيح الجانب النظري من خلال الدراسات السابقة والدوريات والرسائل العلمية، وتحليل نتائج الدراسة التطبيقية واختبار الفرضيات باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) وذلك بعد إجراء مسح شامل توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة لعدد (18462) استبانة، بواقع (52) معلم تربية بدنية، (18410) طالب في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام وتم تحليل عدد (1192) استبانة بنسبة استجابة (100%). أثبتت نتائج الدراسة إن درجة موافقة أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة، كما أكدت الدراسة على أن نسبة استخدام الواتساب من قبل المعلمين بلغت 75%، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية تعزى لصالح الذين لديهم 6 دورات فأكثر.

الكلمات المفتاحية: معلمو التربية البدنية، تطبيق الواتس آب.

Abstract

The study aimed to identify the reality of physical education teachers' use of WhatsApp and the trends of high school students in Dammam governorate, and to answer questions and test the study, the researcher adopted the analytical descriptive curriculum to show and clarify the theoretical aspect through previous studies, periodicals and scientific messages, analyze the results of the applied study and test hypotheses using the statistical program (SPSS) after a comprehensive survey of the distribution of the questionnaire to the study community (18462) Identification of (52) physical education teacher, (18410) secondary student in Dammam city and (1192) identification of the number of responses (100%). The results of the study showed that the degree of approval of members of the sample towards the reality of the use of physical education teachers for the application of WhatsApp was moderate. The study also confirmed that the rate of use of WhatsApp by teachers was 75%. The study found that there were no statistically significant differences at the level of 0.05 and below in the trends of the study members about (The reality of physical education teachers using WhatsApp for high school students) according to the variables of scientific qualification, years of experience, and also emphasized that there are statistically significant differences at the level of 0.01 and below in the trends of study personnel about (The fact that physical education teachers use WhatsApp for secondary students) with different varying glands of training courses comforts those with 6 courses and more.

Keywords: Physical Education Teachers, WhatsApp.

مقدمة:

تتجه الدراسات التربوية الحديثة إلى البحث في أفضل الطرق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على التعلم، وتبادل الآراء والحوار، فلا يكون الطالب متلقيًا للمعلومات فقط، بل مشاركة إيجابية، وصانعة للخبرة، وباحثًا عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة.

وتعتبر عملية انتشار تقنيات المعلومات ممثلة بالهواتف الخلوية والحواسيب والإنترنت، وملحقًا من البرامج والوسائط المتعددة من أنجح الوسائل لإيجاد البيئات الثرية، والأنظمة التعليمية الغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب، والنمو، والتطور الذاتي، بما يحقق احتياجات واهتمامات الطلبة، وتعزيز دافعتهم من جهة وخدمة العملية التعليمية، والارتقاء بمخرجاتها من جهة أخرى (العلي، 2004).

ويعتبر الواتساب من أشهر البرامج والتطبيقات التي يتم تحميلها على الهواتف الذكية المتنقلة حول العالم، حيث وجد مكانًا له داخل مئات الملايين من الهواتف الذكية متجاوزة في ذلك بعض وسائل الاتصال الأخرى المستخدمة على نطاق واسع مثل تويتر، فقد صرح نيوتن (Newton) - الرئيس التنفيذي لشركة واتساب - أن عدد مستخدمي الواتساب قد بلغ 200 مليون شهريًا، وأنه يتم تبادل 18 مليار رسالة فورية بشكل يومي بين مستخدميهم (Newton, 2013). ولا يعتبر حجم تطبيق الواتساب كبيرًا عند تحميله على الهواتف المتنقلة، حيث يبلغ 11.26 ميجابايت فقط.

يشهد العالم اليوم ثورة رقمية كبيرة وخاصة في تقنية الهواتف الذكية، والشبكات اللاسلكية، ومع الانتشار الواسع لاستخدام الهواتف الذكية لدى الطلبة في الآونة الأخيرة ارتفعت نسبة استخدام تطبيقات وبرامج التواصل الاجتماعي وخاصة برنامج الواتس آب. تم تأسيس الواتس آب عام (2009) على يد كلا من بريان أكتون وجان كوم وهو تطبيق مراسلة متزامن مجاني يمكن استخدامه في إرسال واستقبال الرسائل الفورية بين الأفراد والمجموعات ويعمل بشكل رئيسي على الهواتف الذكية، ويمكن إرسال الصور والفيديو والرسائل الصوتية والملفات بالإضافة إلى الرسائل النصية، ويعمل على جميع أنواع الهواتف الذكية.

يعد الهاتف النقال من منجزات الثورة التكنولوجية الحديثة، لاسيما بعد انتشاره بين جميع أفراد الأسرة، وخاصة الأنواع الحديثة التي تحتوي على كثير من التطبيقات والبرامج الذكية، والمزودة بخدمة الإنترنت، إن التطور الكبير في الهاتف النقال بأنواعه وتطبيقاته شجعت كثيرًا من التربويين على دمج الهاتف النقال في التعليم والإفادة منه في التواصل مع الآخرين، ونشر المعرفة، والثقافة، وخاصة أن معظم الطلبة لهم معرفة جيدة بكيفية التعامل مع الهاتف النقال.

مشكلة البحث:

تأتي هذه الدراسة في إطار الإحساس بخطورة عملية التواصل الإلكتروني التي تتم بين الطالب والمعلم، بجانب ما تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة من ضرورة مواكبة النظم التعليمية لمتطلبات واحتياجات العصر، فضلًا عن متطلبات المستقبل المتوقع حدوثها، لذا فقد أصبح هناك ضرورة لإدخال التغيير المناسب علي مناهج وأساليب التعليم بشكل إلكتروني حيث إن الأساليب التقليدية المطبقة غالبًا قد لا تجدي نفعًا في عصر المعرفة، فأصبح من الحتمي أن يتحول التعليم إلى الإيجابية حيث المشاركة الفعالة من جانب المتعلم من أجل تكامل العملية التعليمية من خلال أساليب تكنولوجيا التعليم السائدة.

ومن جانب آخر أكد عدد من الباحثين على ضرورة استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي وخاصة الواتس آب في التعليم النقال لما لها من الإمكانيات الضخمة التي يوفره من سهولة الوصول والقدرة على التواصل للعالم اليوم، وما يوفره كمنصة غنية للموارد التعليمية التي يمكن توجيهها في التعليم، ودعم التعلم الفردي والتعلم التعاوني، كما أوصت الدراسات إلى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتعزيز التعليم والتعلم (عفيفي، 2018؛ الزامل والعطوي، 2017). ومما سبق عرضه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في معرفة "واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام".

أسئلة البحث:

عطفًا على مشكلة البحث، ورغبة من الباحث في مواجهة إشكالية البحث، فقد تمثل السؤال الرئيس للبحث في: "ما واقع

استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام؟

وانبثق من السؤال الرئيس للبحث، مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

- ما واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب في تدريس التربية البدنية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $(\alpha \leq 0.05)$) في واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام من وجهة نظر المعلمين والتي قد تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية؟

- ما اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام نحو واقع استخدام معلمهم لتطبيق الواتساب؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $(\alpha \leq 0.05)$) في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظه الدمام نحو واقع استخدام معلمهم لتطبيق الواتساب تعزى لمتغير فرع الدراسة علمي، أدبي؟
- أهداف البحث:

- التعرف إلى واقع استخدام معلمي التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بمحافظه الدمام لتطبيق الواتساب.
 - التعرف إلى اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب.
- أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

5. من المتوقع أن تمثل الدراسة إضافة مهمة للمكتبة العلمية؛ تؤكد على أهمية مواكبة التعليم للتطور التقني في هذا العصر
6. من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة للباحثين مجالات أوسع لدراسات حديثة لاستخدامات تطبيق الواتساب في التعليم.
7. تسليط الضوء على نمط حديث يدمج تطبيق الواتساب في العملية التعليمية.
8. اعطاء الفرصة للتربويين لإعادة النظر في البيئة التعليمية، واستحداث بيئة تعلم حديثة تضم تقنيات حديثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

5. من المؤمل أن تعطي المعلم تصور عن الاستخدامات الممكنة لمجاميع الواتساب في التعليم.
6. قد تساعد المعلم على تطبيق ممارسات تربوية واستراتيجيات تعليمية لتفعيل استخدام الواتس آب في التعليم.
7. قد تفيد في تطوير الممارسات التعليمية لاستخدام الهاتف النقال وتطبيقاته في التعليم.
8. قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه الطلبة إلى الاستخدامات التعليمية الممكنة لتطبيق الواتس آب.

حدود البحث:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على " واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحوه بمحافظه الدمام".

ثانياً: الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على المدارس الحكومية والأهلية بمحافظه الدمام.

ثالثاً: الحدود البشرية: معلمو وطلاب المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام.

رابعاً: الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة: استخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية:

تطبيق الواتساب:

هو تطبيق يقوم على استخدام الإنترنت لإرسال الرسائل النصية، والصور، والرسائل الصوتية ومقاطع الفيديو تتاح إمكانية استخدامه من خلال تحميله على الأجهزة الخاصة سواء الهواتف الذكية أو أجهزة الكمبيوتر. وقد حقق التطبيق نجاح كبير منذ انشائه عام 2009م على يد شخصين كانا يعملان في شركة ياهو؛ نظرًا لما يتمتع به من مجانية خدمات الاتصال إلى جانب دعمه من قبل العديد

من منصات التشغيل مثل ويندوز، والعديد من الأجهزة المحمولة مثل آيفون، والاندرويد، وغيرها (عبدالفتاح 2015). ويعرفه الهواري 2015م، هو تطبيق ترأسل فوري محتكر متعدد المنصات للهواتف الذكية يمكن المستخدمين بالإضافة إلى المحادثة إرسال الصور والفيديو والرسائل الصوتية والوسائط. (الهوري، 2015)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "استخدام تطبيق الواتس آب في التعليم كعمز للتعليم التقليدي، بحيث يرسل المعلم معلومات إضافية وتعزيزية للطلبة بهدف رفع تحصيلهم".

الدراسات السابقة:

1. دراسة (سمر نبيل سباعي، 2018م): استهدف البحث التعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام التعلم المتنقل المدعم برسائل الواتس آب 'What s App' على التحصيل المعرفي في مقرر الجودو، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة قوامها (24) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية - جامعة الزقازيق، وتوصلت إلى نتائج منها، أن استخدام التعلم المتنقل المدعم برسائل الواتس آب 'What s App' يؤثر تأثيراً إيجابياً دال إحصائياً عند مستوى (05.0) على التحصيل المعرفي، كما يؤثر استخدام أسلوب التعلم بالأمر تأثيراً إيجابياً دال إحصائياً عند مستوى (05.0) على التحصيل المعرفي (نشأة وتاريخ الجودو - قانون الجودو - الجانب المهاري) في مقرر الجودو.
2. دراسة (العنزي، 2017م): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وعي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم من خلال توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية (الواتساب نموذجاً)، تضمن المجتمع جميع طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (117) طالبا وطالبة. كما أظهرت النتائج دور الواتساب في إتاحة فرص النقاش والحوار، وتبادل الأفكار والتجارب، والتقييم للأداء الذاتي والجماعي، ومدى إسهامه في عملية التطوير والتحسين لدى الطلاب.
3. دراسة (البوشي، 2014م): هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدامات الطلبة في الجامعات العمانية لتطبيق الواتساب وتأثيره في تحصيلهم الدراسي، حيث شمل مجتمع الدراسة طلاب وطالبات الجامعات العمانية (جامعات السلطان قابوس، ونزوى، وصحار)، وتكونت عينة الدراسة من (371) طالبا وطالبة من كل المستويات الدراسية لبرنامج البكالوريوس، وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من مفردات عينة الدراسة. خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها التأكيد على أهمية تعزيز إيجابيات هذا التطبيق، ونشر الوعي بأهميته من قبل القائمين على الجامعات واستخدامه للأغراض التعليمية. كما أوضحت الدراسة أن كل مفردات العينة يستخدمون تطبيق الواتساب.
4. دراسة (Bhatt Arshad 2016): هدفت إلى معرفة تأثير الواتساب على شباب اغرا في الهند، حيث أجريت دراسة ميدانية على (100) من الشباب المستهدفين، وتم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات إلى جانب الاستبيان. توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الواتساب هو وسيلة لجعل التواصل أسهل وأسرع، وبالتالي من خلاله يتم تعزيز التدفق الفاعل للمعلومات وتبادل الأفكار وربط الناس بشكل أسهل. كما بينت النتائج أن استخدام الواتساب له أيضا تأثير سلبي عميق على الشباب، ويؤثر سلبا على التعليم والسلوك والحياة الروتينية اليومية لهم.

5. دراسة (Sarker, 2015): والتي هدفت إلى معرفة تأثير الواتساب في حياة الطلاب في جامعة بيقم روكيا في بنغلادش. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مفردات العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرا سلبيا لاستخدام الواتساب على الطلاب ومستواهم العلمي، وسلوكهم، ونظام حياتهم اليومي.
6. دراسة (Hashim, etal, 2015): تهدف إلى معرفة أثر تطبيق الواتساب على طلاب الدوام الجزئي في الجامعات الماليزية الذين لديهم أعمال. استخدمت المقابلة والاستبيان أدوات رئيسة لجمع البيانات، حيث تم توزيع (86) استبانة على أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى إجراء مقابلة شخصية لعدد (15) طالبا من مجتمع الدراسة. توصلت النتائج إلى أن تطبيق الواتساب يسهم في تعزيز

الأداء والتحصيل العلمي للطلاب لسهولة استخدامه، وسرعة تبادل المعلومات ومشاركة الأفكار بين الطلاب. وكشفت الدراسة وجود أثر سلمي لاستخدام الطلاب الواتساب يتمثل في ضياع وقت طويل من أوقات الدراسة، وضعف التركيز أثناء المحاضرات.

7. دراسة (Johnson & Ewur 2014): هدفت إلى معرفة تأثير استخدام تطبيق الواتساب في التحصيل العلمي لطلاب الجامعات في غانا. استخدمت الدراسة المقابلة الشخصية لعدد (50) طالبا، إضافة إلى استخدامها للاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة. حيث تم توزيع (500) استبانة على مفردات عينة الدراسة من طلاب نفس الجامعات في خمس ولايات في غانا. كانت أهم نتائج الدراسة أن تطبيق الواتساب من وسائل الاتصال السهلة والسريعة التي تسهم في زيادة فعالية تبادل المعلومات، ومشاركة الأفكار في أوساط الطلاب بشكل إيجابي أكثر من تأثيراته السلبية في التحصيل العلمي لهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة تعدد الدراسات السابقة التي تناولت استخدامات تطبيق الواتساب في التعليم والتعلم بشكل عام، في حين أن الدراسات التي ركزت على استخدامات التطبيق في مجال التربية البدنية جاءت محدودة ونادرة.

ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي أجريت على عينات من المعلمين، ويتفق أيضاً البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. ويختلف البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما يختلف البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المقابلة أو الاختبارات التحصيلية كأدوات لجمع البيانات.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مفهوم الواتساب WhatsApp:

لعب التطور التقني دوراً كبيراً في التغيير الديناميكي للعالم في مختلف المجالات ومنها التقدم في تقنية الأجهزة الذكية ومنها الهواتف النقالة؛ حيث يكاد يكون من المستحيل تجنب وجود تطبيقات الجوال هذه الأيام لدى أغلب الناس لما له من أهمية في تسهيل أنشطة حياتهم اليومية. ويعد الواتساب واحداً من بين التغييرات الرئيسة في تطبيقات الجوال والاتصالات في الماضي القريب؛ حيث ينمو مستخدموه بشكل كبير على الهواتف المحمولة وأيضاً على أجهزة الكمبيوتر.

ثانياً: تطبيق الواتساب:

الواتساب هو تطبيق متاح في الجيل الجديد من الهواتف الذكية مثل آي فون، أندرويد، بلاك بيري، ونوكيا، والهواتف المحمولة التي تسمح للمستخدمين بإرسال رسائل نصية إلى بعضهم البعض مجاناً من خلال اتصال بيانات الإنترنت، والواتساب يدعم عدداً من أنواع الرسائل المختلفة، من نص بسيط إلى الصور إلى ملفات الفيديو والصوت (Alsaleem, 2013)، كما يتيح إمكانية استرجاعها من خلال ذاكرة التخزين الخارجية، أو الداخلية (internal memory) كما يمكن الواتساب إجراء نسخة احتياطية دردشاتك في (Drive Google)، كما يمكن الاحتفاظ بالمحادثات الكتابية من خلال فتح الإعدادات الخاصة بالبرنامج واختيار إرسال المحادثة بالبريد الإلكتروني (كامل، 2015).

ويعد الواتساب واحداً من أهم تطبيقات التواصل الاجتماعي، فهو تطبيق مراسلة إضافي للرسائل النصية القصيرة، ومن خلاله يمكن المشاركة في كافة أنواع الوسائط سواء ملفات الصور، أو مقاطع الصوت والفيديو أو غيرها، وأكثر ما يتميز به تطبيق الواتساب هو خصوصيته العالية، إذ أن جميع المحادثات بما تحتوي عليه من ملفات مشفرة تماماً، لا يمكن لأحد الاطلاع عليها، وتجدر الإشارة إلى أنه قد اشترك في تأسيس تطبيق الواتساب كل من (كوم وبداين ألكتن) الذين كانا يعملان في شبكة ياهو (yahoo) لفترة زمنية تقدر بنحو عشرين عاماً، وفي عام 2009م اشتركا معاً في إطلاق خدمة الواتساب وتقديمها للناس كمنتج يمكن استخدامه للتواصل مع الآخرين بسهولة، ورغم وجود بعض العقبات في تعثر التطبيق عند بداية انطلاقته، إلا أنه الآن يتبوأ مكاناً مرموقاً للخصائص والمميزات التي يتبعها التطبيق لمستخدميه، ومن الجديد بالذكر أنه عقدت صفقة بلغت قيمتها 19 مليار دولار أستولت عليها شركة فيسبوك على تطبيق

الواتساب، وأصبح ملكا لها في عام 2014م، ونظرا لانتشار استخدام تطبيق الواتساب بين كافة الفئات العمرية، فقد رأت بعض الجهات المسؤولة عن العملية التعليمية، استغلال شيوع وسهولة استخدامه في إنجاز عدد كبير من المهمات التي تطور من أداء الطلاب في داخل وخارج القاعة الصفية (Deepali Moray. 2-2-5,20.1.2018)

ثالثاً: أسباب استخدام الواتساب في التعليم:

توجد مجموعة كبيرة من الأسباب التي ساهمت في دفع المعلمين نحو تطبيق الواتساب في العملية التعليمية، والتي تنطلق من الخصائص والمميزات التي يمتلكها، ما جعله من التطبيقات الشعبية الكبيرة على مستوى العالم. من أهم هذه الأسباب ما جاء في الموقع: (Jagan,25.11.2019)

1. يعد من التطبيقات المجانية، والتي لا يحتاج تحميلها على جهاز الهاتف المحمول والعمل عليها سوى الاتصال بشبكة الانترنت.
2. يمكن تطبيقه بسهولة وبساطة دون أي قيود، حيث يتيح تبادل الرسائل المجانية لعدد غير محدود ولجميع أنحاء العالم.
3. يسمح تطبيقه بإرسال الملفات بكافة صيغها سواء ملفات (pdf) أو ملفات (Word) وغيرها من برامج مايكروسوفت على اختلافها.
4. يتيح نظامه إمكانية تبادل ملفات الوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية مع كافة المشتركين.

5. يخلو من أي صفحات إعلانية يمكن لها أن تشتت تركيز الطلاب أو تهدر وقتهم في أمور لا فائدة منها.

6. استخدامه باستمرار خاصة بعد أن أضيفت إليه بعض الخدمات والخصائص المميزة، إذ صار يعمل مؤخراً على برنامجي الويندوز والماك.

رابعاً: استخدام الواتساب في العملية التعليمية:

يوصف تطبيق الواتساب بأنه ثاني أكبر شبكة اجتماعية على مستوى العالم بعد الفيسبوك، إذ يهتم به أكثر من مليار ونصف مشترك نشط حسب إحصاءات عام 2017م، نظراً لكونه معروف ومألوف لدى كل من الطلاب وذويهم والمعلمين، ما شجع على استخدامه كأداة تعليمية يمكن من خلالها زيادة التواصل بين الطالب والمعلم، وفيما يلي مجموعة الطرق التي يمكن من خلالها استخدام تطبيق الواتساب في العملية التعليمية (Sue Alderman,7.11.2017). حث الطلاب روح التعاون: يتيح تطبيق الواتساب خاصية إنشاء المجموعات والتي يمكن الاستعانة بها لإعطاء الطلاب بعض المهام التعاونية، وأنه يمكن تقسيم الطلاب في القاعة الصفية إلى عدة مجموعات يكون لكل واحدة منها مهام يجب إنجازها في فترة زمنية محددة وبالتالي يساعد ذلك على زيادة الحماس وروح الفريق عند الطلبة والحصول على نتائج مثمرة كما تجدر الإشارة إلى أنه يمكن المعلم من خلال هذه الخاصية أن يلتقى مطلعاً على جهود الطلبة بالإضافة إلى تقييمها والإشراف عليها لضمان نجاحها.

4. استمرار التواصل بين المشاركين في العملية التعليمية: يوفر الواتساب فرصة للعمل الجماعي، حيث يمكن المعلم من التواصل مع طلابه طوال الوقت، وللاستفادة من هذا التطور الهائل، كان لا بد للمعلم من تكثيف جهوده من أجل البقاء بالقرب من طلابه محل مشكلاتهم بالاتصال بهم لمساعدتهم على تجاوز كافة العقبات التي تواجههم، من خلال إرسال الشرائح والصور والرسومات والواجبات ومقاطع الفيديو ليساهم في توضيح كل ما يطرأ عليهم، واضعة نصب عينيه تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية.

5. خلق الثقة المتبادلة بين المشاركين في العملية التعليمية: يتصف كثير من الطلاب والنجمل والتردد من المشاركة والتفاعل داخل القاعة الصفية، كما أن بعضاً منهم يكون عاجزاً عن التواصل مع المعلم، ما يؤثر سلباً على تحصيله العلمي. وعلى تكوين شخصيته، ما يدعو إلى الاستعانة بوسائل تعليمية أخرى، لبناء قواعد تحقق الثقة المتبادلة بين المعلم والطلاب، عن طريق التواصل معهم، وسؤالهم عما إذا كان لديهم أي استفسارات أو صعوبات في التعلم، مع السعي لتشجيعهم ليصبحوا أكثر تفاعلاً داخل وخارج القاعة الصفية.

6. البقاء على اتصال مع أولياء الأمور: يحرص معظم أولياء الأمور على الاحاطة بكافة الجوانب الشخصية والتعليمية المتعلقة بأبنائهم، وتمكن تقنية الواتساب من تحقيق ذلك عوضاً عن زيارة المدرسة باستمرار، إذ يمكن لأولياء الأمور التواصل مع إدارة المدرسة

والمعلمين ومعرفة ما يحتاجون اليه من بيانات ومعلومات واستفسارات عن طريق انشاء مجموعات خاصة بهم يتواصلون فيها لتقييم سلوك طلابهم وتقويتهم بطريقة إيجابية.

خامساً: دور المعلم في العملية التعليمية عبر الواتس آب:

4. الشارح باستخدام الوسائل التقنية بحيث يستخدم شبكة الإنترنت والتقنيات المختلفة لعرض المحاضرة. من ثم يعتمد الطلاب على هذه التكنولوجيا لحل الواجبات وعمل الأبحاث.

5. دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق تشجيع طرح الأسئلة والاتصال بغيرهم من الطلبة والمعلمين في مختلف الدول.

6. دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم.

سادساً: سليات تطبيق الواتس آب:

5. أثبتت العديد من الأبحاث أن تطبيق الواتساب يؤثر في العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص الذين يستخدمونه وبين الأهل والأقارب والأصدقاء؛ فعلى الرغم من أن تلك التقنية تعمل على التواصل بشكل دائم ومستمر بين الأصدقاء والأهل فإنها تلغي الاتصال المواجهي تماماً؛ مما يؤدي إلى شعور الشخص بعزلة وخاصة الأشخاص الذين أدمنوا استخدام تلك التقنية، حيث أصبحوا أكثر تعرضاً للإصابة بالعزلة عن العالم الخارجي والاعتماد بشكل كلي على تلك التقنية المعرفة الأخبار وتطورات الأحداث، ومن ثم يصبح الشخص غير قادر على التعامل مع ضغوط الحياة اليومية؛ لأنه اعتاد الوصول إلى الأشياء بسهولة دون تعب.

6. يعد هذا التطبيق وسيلة لضيق الوقت في أمور غير ناعفة؛ حيث أصبح بعض الأشخاص يستخدمونه بشكل مستمر ليلاً ونهاراً، ومن ثم لا يلتفتون إلى أمور أخرى بديلة قد تكون أكثر نفعاً للقضاء أوقات فراغهم، أو العمل على ممارسة الهوايات التي يحبونها، أو تنمية مهاراتهم والتفكير في مستقبلهم.

7. كما أن هناك احتمالاً لوجود العديد من الثغرات التي تمكن الآخرين من التجسس على مستخدمي الواتساب تسريب الفيديوهات والمعلومات المتبادلة بين الأطراف المختلفة، ومن ثم فهو سلاح ذو حدين؛ ولذلك يجب استخدامه بطريقة صحيحة وسليمة تساعد في التواصل مع الآخرين دون قطع العلاقات الاجتماعية، وتوفير وقت لممارسة بعض الهوايات والتفكير في المستقبل.

8. عدم التحقق؛ إذ لا يطلب تطبيق الواتس آب التحقق من رقم الهاتف أو الهوية عند الاشتراك، في حين ترسل التطبيقات التي تهتم بمحاربة السبام والتحرش رسائل قصيرة أو بريد إلكتروني إلى المشترك في العادة وتطلب منه النقر على رابط لتأكيد الاشتراك (رقم الهاتف، والهوية).

سابعاً: مزايا تطبيق الواتس آب:

8. تقريب المسافات بين الأهل والأصدقاء، حيث يستخدمه عدد كبير من الأشخاص المغتربين والذين لا يستطيعون التواصل بشكل مستمر مع الأهل والزوجة والأبناء، ومن ثم يصبح الواتس آب

9. من ضروريات الحياة التي لا يمكنهم الاستغناء عنها للتواصل مع الآخرين ومعرفة أخبارهم.

10. يلجأ بعض الأشخاص إلى استخدام الواتس آب نظراً لأنه خدمة مجانية توفر فواتير الهاتف التي أصبحت مرتفعة جداً، فيرسلون الرسائل النصية إلى الأصدقاء لمعرفة أحوالهم، والحديث معهم لفترة طويلة مجاناً.

11. التخصيص؛ إذ يستطيع المستخدمون تغيير وضعهم وتعديله إلى ما يريدون تماماً كما هو الحال في تطبيق الدردشة على شبكة الإنترنت، كما يمكنهم أيضاً مشاركة مواقعهم على خرائط جوجل، وتحميل صورة الملف الشخصي، واستخدام الرموز في الدردشات، أو

تغيير مظهر المحادثة. يسمح خيار مجموعة الدردشة بما يصل إلى 10 أشخاص في محادثة واحدة.

12. يتيح برنامج الواتساب إمكانية إرسال العديد من الصور والفيديوهات، والرسائل الصوتية، والوسائط المتعددة؛ مما يزيد من درجة التفاعل بين الأصدقاء والأهل.

13. يعد برنامج الواتس آب من أسهل التطبيقات استعمالاً، ومن ثم يمكن لأي شخص التعامل معه بسهولة.

14. يستخدم بعض الأشخاص هذا التطبيق لتبادل الأفكار والمعلومات. (عبدالفتاح، 2015).

منهجية الدراسة وأجراءاتها:

أولاً: **منهجية الدراسة:** اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي المسحي لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافه. ويعرف عبيدات (2007، 176) المنهج الوصفي بأنه منهج يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

ثانياً: **مجتمع الدراسة:** يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، وتمثل مجتمع الدراسة من معلمي التربية البدنية عدد (52) معلم، وطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام عدد (18410) طالب.

ثالثاً: **عينة الدراسة:** تم اختيار أفراد عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية، تمثلت عينة البحث في معلمي التربية البدنية وطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام، حيث شملت العينة على (50) من معلمي التربية البدنية، في حين بلغ عدد عينة طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الدمام (1142) طالباً.

رابعاً: **أداة الدراسة:** اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة، حيث أن للاستبيان عدة مزايا منها يمكن تطبيقه للحصول على معلومات عن عدد من الأفراد، وقلة تكلفته وسهولة تطبيقه، وسهولة وضع عباراته وتحديد معانيه.

خامساً: **صدق أداة الدراسة وثباتها:** صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها".

جدول رقم (1): محكات الحكم على درجة الاستخدام التي توضحه الفقرة

م	درجة المقياس	درجة الاستخدام
1	من 1 إلى 1.66	درجة ضعيفة
2	من 1.67 إلى 2.33	درجة متوسطة
3	من 2.34 إلى 3.00	درجة كبيرة

سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، سيتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package for Social Sciences** والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن يتم ترميز وإدخال البيانات، وبعد ذلك سيتم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " **Weighted Mean** " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون، المتوسط الحسابي " **Mean** " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط

حسابي، الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروقات ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات الديموغرافية ومحاور الدراسة.

تحليل النتائج والمعلومات:

أولاً: التحليل الإحصائي للتساؤل الأول:

"ما واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحوه بمحافظه الدمام؟"

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأستجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الاستجابة	الترتيب
الأكاديمي للأغراض التربوية						
1	استخدم تطبيق الواتساب لتعلم مهارات تعليمية وتدريبية جديدة .	1.76	.796	59%	بدرجة متوسطة	5
2	استخدم تطبيق الواتساب لتحسين العملية التعليمية	1.80	.808	60%	بدرجة متوسطة	4
3	استخدم تطبيق الواتساب لتدريب الطلاب على برامج التدريب الرياضي البدني	2.10	.763	70%	بدرجة متوسطة	2
4	استخدم تطبيق الواتساب للتعرف على تجارب الدول المتقدمة في مجال التدريس	1.34	.626	45%	بدرجة منخفضة	7
5	استخدم تطبيق الواتساب لإثارة التفكير بأنواعه لدى الطلبة.	1.74	.694	58%	بدرجة متوسطة	6
6	استخدم تطبيق الواتساب كوسيلة تعليمية ومصدر من مصادر التعلم	2.10	.891	70%	بدرجة متوسطة	3
7	استخدم تطبيق الواتساب لإثارة الدافعية لدى الطلبة	2.44	.675	81%	بدرجة كبيرة	1
	المتوسط للبعد	1.90	.750	63%	بدرجة متوسطة	
النمو المهني						
8	استخدم تطبيق الواتساب لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي.	2.56	.644	85%	بدرجة كبيرة	2
9	استخدم تطبيق الواتساب للتسجيل في البرامج والدورات التدريبية	2.72	.536	91%	بدرجة كبيرة	1
10	استخدم تطبيق الواتساب كوسيلة لتنوع مصادر التدريب لي	1.30	.544	43%	بدرجة منخفضة	6
11	استخدم تطبيق الواتساب للاطلاع على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة	1.80	.571	60%	بدرجة متوسطة	3

12	استعين بتطبيق الواتساب عند إعداد التقارير المهنية	1.80	.535	60%	بدرجة متوسطة	4
13	استخدم تطبيق الواتساب للاطلاع على بنوك الأسئلة الخاصة بتخصصي	1.60	.728	53%	بدرجة منخفضة	5
	المتوسط للبعد	1.96	.593	66%	بدرجة متوسطة	
التواصل الاجتماعي						
14	استخدم تطبيق الواتساب لإرسال واستلام الواجبات من الطلبة	2.68	.653	89%	بدرجة كبيرة	4
15	استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع الطلبة	2.94	.314	98%	بدرجة كبيرة	3
16	ستخدم تطبيق الواتساب لتبادل المعلومات والخبرات مع المعلمين من مدارس اخري	3.00	.000	100%	بدرجة كبيرة	1
17	استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع المجتمع المحلي (أولياء الأمور)	2.84	.468	95%	بدرجة كبيرة	5
18	استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع زملائي المعلمين في المدرسة	3.00	.000	100%	بدرجة كبيرة	2
	المتوسط للبعد	2.89	.287	96%	بدرجة كبيرة	
	المتوسط العام	2.25	.543	75%	بدرجو متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (2) أن درجة موافقة أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.25 من 3)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (من 1.67 وحتى 2.33) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (استخدم بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة، ونسبة استخدام 75%، مما يفسر أن واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتفع ويختلف من مجال إلى آخر ولمعرفة ذلك نجد:

المجال الأكاديمي للأغراض التربوية جاءت درجة الاستخدام بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 63%، وتراوحت المتوسطات الحسابية لآراء العينة بين (1.34 – 2.44)، حيث حازت العبارة (7)، "استخدم تطبيق الواتساب لإثارة الدافعية لدى الطلبة" على المرتبة الأولى بمتوسط (2.44 من 3)، والذي يشير إلى خيار بدرجة كبيرة، ويعزي ذلك إلى أنه تيح تطبيق الواتساب خاصية إنشاء المجموعات والتي يمكن الاستعانة بها لإعطاء الطلاب بعض المهام التعاونية؛ إذ إنه يمكن تقسيم الطلاب في القاعة الصفية إلى عدة مجموعات يكون لكل واحدة منها مهام يجب إنجازها في فترة زمنية محددة، وبالتالي يساعد ذلك على زيادة الحماس وروح الفريق عند الطلبة والحصول على نتائج مثمرة، بينما جاءت خمس عبارات بدرجة متوسطة نحو واقع استخدام الواتساب في المجال الأكاديمي للأغراض التربوية من أهم العبارات:

3. جاءت العبارة رقم (3) وهي "استخدم تطبيق الواتساب لتدريب الطلاب على برامج التدريب الرياضي البدني" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.10 من 3.00).

4. جاءت العبارة رقم (6) وهي "استخدم تطبيق الواتساب كوسيلة تعليمية ومصدر من مصادر التعلم" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (2.10 من 3.00).

مجال النمو المهني جاءت درجة الاستخدام بدرجة متوسطة ونسبة بلغت 66% ، وتراوح المتوسطات الحسابية لآراء العينة بين (1.30 – 2.72)، حيث جاءت اثنين من العبارات بدرجة استخدام بدرجة وهما :

3. جاءت العبارة رقم (9) وهي " استخدم تطبيق الواتساب للتسجيل في البرامج والدورات التدريبية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (2.72 من 3.00).

4. جاءت العبارة رقم (8) وهي " استخدم تطبيق الواتساب لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (2.56 من 3.00).

ويعزي ذلك الي أنه يعتبر الواتساب وسيلة يمكن من خلالها تحصيل نتائج إيجابية مثل: خلق التعاون والتفاعل بين الطلبة والمعلمين، ودعم التعلم عن بُعد، وتبادل المعلومات، كما ان انتشار الواتساب يمكن من الاستفادة من كافة الخصائص والمميزات التي يتيحها التطبيق لمستخدميه.

مجال التواصل الاجتماعي جاءت درجة الاستخدام بدرجة كبيرة ونسبة بلغت 96% ، حيث كانت جميع عبارات البعد بدرجة كبيرة لاستخدام الواتساب في التواصل الاجتماعي من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام ومن أهم اشكال التواصل الاجتماعي ويتم استخدامها بنسبة 100% نجد " استخدم تطبيق الواتساب لتبادل المعلومات والخبرات مع المعلمين من مدارس اخري"، استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع زملائي المعلمين في المدرسة، والتواصل مع الطلبة كذلك إرسال واستلام الواجبات من الطلبة بالإضافة للتواصل مع أولياء الأمور، ويعزي ذلك الي أنه يعدّ الواتس آب واحدًا من أهم تطبيقات التواصل الاجتماعي، فهو تطبيق مراسلة بديل للرسائل النصية القصيرة، ومن خلاله يمكن مشاركة كافة أنواع الوسائط سواء ملفات الصور، أو مقاطع الصوت والفيديو أو غيرها، وأكثر ما يميّز به تطبيق الواتس آب هو خصوصيته العالية؛ كما يمكن استخدام الواتساب مع أولياء الأمور البقاء على اتصال مع المعلمين ومعرفة ما يحتاجون إليه من معلومات عن طريق إنشاء مجموعات خاصة بهم يتواصلون فيها لتقييم سلوك الطلاب وتقويمه بطريقة أكثر إيجابية.

عليه يمكن استنتاج ان واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتفع وبدرجة كبيرة في مجال التواصل الاجتماعي وبدرجة متوسطة في كل من النمو المهني للمعلمين والاستخدام للأغراض الأكاديمية.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأستجابات أفراد عينة الدراسة في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو

واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الاستجابة	الترتيب
الأكاديمي للأغراض التربوية						
1	أرى أن الفائدة تكمن في الاطلاع على الدروس النموذجية التي يرسلها المعلم من خلال تطبيق الواتساب .	2.59	.588	86%	يستخدم	2
2	المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال تطبيق الواتساب مفيدة	2.73	.570	91%	يستخدم	1
3	تجددني طريقة المعلم في التدريس من خلال تطبيق الواتساب	1.91	.742	64%	يستخدم لحد ما	6
4	يشجعني معلمي على امتلاك مهارات التعامل مع تطبيق الواتساب	1.84	.782	61%	يستخدم لحد ما	7
5	اشعر انني أثق بالمعلومات التي أتوصل إليها عبر تطبيق الواتساب وبإرشاد المعلم	1.84	.687	61%	يستخدم لحد ما	8

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الاستجابة	الترتيب
6	إتقان مهارات تطبيق الواتساب ييسر لي التعليم	2.13	.471	71%	يستخدم لحد ما	3
7	يطبق علمي التعلم التعاوني باستخدام تطبيق الواتساب	2.11	.897	70%	يستخدم لحد ما	4
8	أعتقد أن معلمي يقدم تغذية راجعة سريعة فيما يتعلق باستلام الواجبات	2.11	.830	70%	يستخدم لحد ما	5
	المتوسط للبعد	2.16	.695	72%	يستخدم لحد ما	
النمو المهني						
9	اشعر أن معلمي يعزز مهارات التعلم الذاتي لدي من خلال تطبيق الواتساب	2.30	.849	77%	يستخدم	2
10	مهارات تطبيق الواتساب لدى معلمي تشعرني ب الرضا معرفيا	2.50	.813	83%	يستخدم	1
	المتوسط للبعد	2.40	.831	80%	يستخدم	
التواصل الاجتماعي						
11	أسعى لمحاكاة سلوك المعلم في تواصله الاجتماعي	1.42	.647	47%	لا يستخدم مطلقاً	3
12	التواصل الاجتماعي يعزز ديمومة التعلم لدي.	1.72	.792	57%	يستخدم لحد ما	2
13	أرى ان التواصل الاجتماعي عبر تطبيق الواتساب يسهم في انتقال أثر التعلم	1.83	.682	61%	يستخدم لحد ما	1
	المتوسط للبعد	1.66	.707	55%	يستخدم لحد ما	
	المتوسط العام	2.07	.744	69%	يستخدم لحد ما	

يتضح من الجدول رقم (3) أن درجة موافقة أفراد العينة في إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.07 من 3)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي من (من 1.67 وحتى 2.33) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (تستخدم لحد ما) على أداة الدراسة، وبنسبة استخدام 69%، مما يفسر أن إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب متوسطة ويختلف من مجال إلى آخر ولمعرفة ذلك نجد:

المجال الأكاديمي للأغراض التربوية جاءت درجة الاستخدام بدرجة يستخدم لحد ما وبنسبة بلغت 72%، وتراوح المتوسطات الحسابية لآراء العينة بين (1.82 – 2.73)، حيث جاءت اثنين من العبارات بدرجة يستخدم نحو إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب وهي:

جاءت العبارة رقم (2) وهي " المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال تطبيق الواتساب مفيدة

" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة يستخدم بمتوسط (2.73 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (1) وهي " أرى أن الفائدة تكمن في الاطلاع على الدروس النموذجية التي يرسلها المعلم من خلال تطبيق

الواتساب" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة يستخدم بمتوسط (2.59 من 3.00).

ويعزي ذلك إلى أنه وُجِدَ الواتساب حيزًا يجمع المعلم مع الطلاب وبيقيهم على تواصل طوال الوقت، والتي تكمن بقدرة المعلم على

البقاء بالقرب من طلابه واتصاله معهم لمساعدتهم من خلال إرسال الشروحات والواجبات المفروضة والدروس على شكل رسائل نصية أو وسائط متعددة؛ سواء تسجيلات صوتية أو صور ومقاطع فيديو تساهم في توضيح كل ما طرأ عليه لبس. بينما جاءت ستة من العبارات بدرجة يستخدم لحد ما نحو اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب

مجال النمو المهني جاءت درجة الاستخدام بدرجة يستخدم ونسبة بلغت 80% مما يعكس اتجاهات الطلاب نحو استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب في مجال النمو المهني بدرجة كبيرة تتمثل في "تعزيز المعلم لمهارات التعلم الذاتي لدى من خلال تطبيق الواتساب"، "مهارات تطبيق الواتساب لدى معلمي تشعري ب الرضا معرفيا"

ويعزي ذلك الي أن الاستعانة بتطبيق الواتساب يعمل على بناء قواعد الثقة مع الطلاب عن طريق التواصل معه وإرسال الشروحات إليهم، وسؤالهم عما إذا كان لديهم أية استفسارات أو صعوبات في التعلم، ثم السعي لتشجيعهم ليصبحوا أكثر تفاعلاً في القاعة الصفية وبذلك يزيد مستو النمو المهني الاكاديمي لهؤلاء الطلاب.

مجال التواصل الاجتماعي جاءت درجة الاستخدام بدرجة يستخدم لحد ما ونسبة بلغت 69%، وهي درجة متوسطة وتتمثل هذه الاستخدامات في كون ان التواصل الاجتماعي يعزز ديمومة التعلم للطلاب ، كما ان التواصل الاجتماعي غير الواتساب يسهم في انتقال أثر التعليم، بينما جاءت عبارة واحده بدرجة لا استخدم مطلقاً وهي " أسعى لمحاكاة سلوك المعلم في تواصله الاجتماعي" يعزي ذلك الي انه يتميز تطبيق الواتساب بخصوصيته العاليه؛ إذ إنّ جميع المحادثات بما تحتويه من ملفات مُشَفَّرة تماماً؛ إذ لا يمكن لأحد الاطلاع عليها. هذه الخاصية تحد من محاكاة سلوك المعلم في تواصله الاجتماعي من قبل الطالب عليه يمكن ان استنتاج أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب مرتفعة في المجال المهني والاكاديمي وتقل في مجال التواصل الاجتماعي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظه الدمام من وجهة نظر المعلمين والتي قد تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية؟

جدول رقم (4): نتائج " تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة

طبقاً إلى اختلاف المتغيرات الشخصية

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	بين المجموعات	171.427	2	85.714	2.016	0.145
	داخل المجموعات	1998.493	47	42.521		
	المجموع	2169.920	49			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	13.707	2	6.853	0.149	0.862
	داخل المجموعات	2156.213	47	45.877		
	المجموع	2169.920	49			
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	473.317	2	236.659	4.374	0.018**
	داخل المجموعات	2543.003	47	54.106		
	المجموع	3016.320	49			

** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

- يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغيرات المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة.
 - يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغير غدد الدورات التدريبية تعزي لصالح الذين لديهم 6 دورات فأكثر لديهم معرفة بدرجة أكبر في استخدامهم معلمي المرحلة الثانوية للواتساب مقارنة مع الفئات الأخرى التي يقل لديها عدد الدورات التدريبية في هذا المجال.
- وهذا يفسر ان كلما زاد عدد الدورات للمعلمين في مجال التواصل الاجتماعي " الواتساب " أدى ذلك إلى ارتفاع درجة المعرفة بأهمية استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية.

جدول رقم (5): عدد دورات المعلمين في مجال التواصل الاجتماعي (الواتساب)

الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اقل من ثلاثة دورات	33	1.40	0.416
من 3 إلى اقل من 6 دورات	10	1.71	0.389
6 دورات فأكثر	7	1.83	0.399
المجموع	50	1.65	0.436

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلميه لتطبيق الواتساب تعزي لمتغير فرع الدراسة علمي، أدبي؟

الجدول رقم (6): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)

للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير افرع الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
فرع الدراسة	بين المجموعات	19995261.7	1	19995261.7	661.4	000.**
	داخل المجموعات	34464197.1	1140	30231.8		
	المجموع	54459458.8	1141			

** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلميه لتطبيق الواتساب) باختلاف متغير التخصص تعزي لصالح الذين تخصصهم علمي.

وهذا يفسر ان هذه الفئة لديها معرفة أكثر بأهمية استخدام المعلم لتطبيق الواتساب ويرجع ذلك الي أهمية التطبيقات العلمية التي تحتاج الي وسائط مُتعددة؛ في شكل تسجيلات صوتية أو صور ومقاطع فيديو تساهم في توضيح المادة العلمية وهذا ما يقوم به المعلم ويوفره الواتساب.

النتائج والتوصيات:

- إن درجة موافقة أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة متوسطة
- إن نسبة استخدام الواتساب من قبل المعلمين بلغت 75% ، ومن أكثر العبارات التي تفسر ذلك:
- ✓ استخدم تطبيق الواتساب لإثارة الدافعية لدى الطلبة.

- ✓ استخدم تطبيق الواتساب للتسجيل في البرامج والدورات التدريبية.
- ✓ استخدم تطبيق الواتساب لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي.
- ✓ استخدم تطبيق الواتساب لتبادل المعلومات والخبرات مع المعلمين من مدارس أخرى.
- ✓ استخدم تطبيق الواتساب للتواصل مع زملائي المعلمين في المدرسة والتواصل مع الطلبة.
- ✓ إرسال واستلام الواجبات من الطلبة بالإضافة للتواصل مع أولياء الأمور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب لطلبة المرحلة الثانوية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية تعزي لصالح الذين لديهم 6 دورات فأكثر.
- إن درجة موافقة أفراد العينة في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في نحو واقع استخدام معلمي التربية البدنية لتطبيق الواتساب جاءت بدرجة يستخدم لحد ما
- إن نسبة اتجاهات الطلاب لاستخدام الواتساب من قبل المعلمين بلغت 69% ، ومن أكثر العبارات التي تفسر ذلك:
- ✓ المعلومات التي يقدمها المعلم من خلال تطبيق الواتساب مفيدة.
- ✓ أرى أن الفائدة تكمن في الاطلاع على الدروس النموذجية التي يرسلها المعلم من خلال تطبيق الواتساب
- ✓ تعزيز المعلم لمهارات التعلم الذاتي لدي من خلال تطبيق الواتساب.
- ✓ مهارات تطبيق الواتساب لدى معلمي تشعري ب الرضا معرفيا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الدمام نحو واقع استخدام معلميهم لتطبيق الواتساب) باختلاف متغير التخصص تعزي لصالح الذين تخصصهم علمي.

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد، عمر (2017). التفاعل الاجتماعي عبر الواتس آب: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلبة كلية الآداب في جامعة الملك سعود بالرياض. *مجلة الآداب: جامعة الملك سعود - كلية الآداب*، (مج29)، (ع.2) 171-200.
2. البلوشي، مدين بن سعود، (2014). استخدام طلبة الجامعات العمانية لتطبيق الواتساب وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
3. البلوشي، مدين، وعنانزه، عزام (2014). استخدامات طلبة الجامعات العمانية للواتس آب وتأثيره على تحصيلهم الدراسي رسالة ماجستير غير منشورة إربد، جامعة اليرموك.
4. حسين، عامر فتحي (2011). وسائل الاتصال الحديثة من الجريدة إلى الفيس بوك. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
5. الخنعمي، مسفرة بنت دخيل الله بن مسفر (2016). تطبيقات الهواتف الذكية من قبل طالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة وصفية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، (مج 9)، (ع.1) 75-92.
6. الخريشة، هبة نمر (2020). أثر استخدام تطبيق الواتس آب في الهاتف النقال في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية في لواء مديرية قصبة عمان في الأردن". *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية*، (مج.5)، (ع.2).
7. الزامل، ناصر (2015). بريان أكتون وجان كوم مؤسسا تطبيق واتس آب، الرياض: مجلة الفكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، (ع.9) 96-97.
8. الزامل، ناصر (2015). رقميون غيروا حياتنا هذه المادة مختاره من كتابي: رقميون غيرو حياتنا. الرياض: دار العبيكان للنشر والتوزيع.
9. الزامل، هالة، والعطوي، صالح (2017). واقع تطبيق طالبات الدراسات العليا في قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود للجيل الثاني للويب Web 0.2 واتس آب -يوتيوب - تويتر. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث* (مج.6)، (ع.4) 171-187.
10. الشهري، محمد هادي علي (2014). تقييم تجربة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتنمية مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشرورة، *مجلة كلية الآداب بشرورة، جامعة نجران*.
11. الصالح، بدر (1428هـ). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس* (ع.29).
12. عبد الفتاح، سعيد (2015) فاعلية استخدام تطبيق الواتس كتقنية اتصالية تعليمية لتطوير مهارات الكتابة للطلبة. *مجلة التعليم والتدريب*. (ع.6)، (ج.32) 1-115.
13. عفيفي، محمد كمال عبد الرحمن (2018). التفاعل بين نمطي تصميم الانفوجرافيك " الثابت والمتحرك " ومنصتي التعلم الإلكتروني " البالد بورد، الواتس آب " وأثره في تنمية مهارات تصميم التعلم البصري وإدراك عناصره. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، (مج177)، (ع.1) 258-339.
14. العلي، أحمد عبد الله (2004). *التعلم عن بعد*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
15. العنزي، احمد محمد (2017). وعي طالب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية (الواتساب) ، القاهرة جمهورية مصر العربية: *مجلة العلوم التربوية*، (ع.2)
16. القرني، حسن بن عبد الله حسن الرزقي (2013). أثر استخدام طلبة جامعة تبوك لشبكات التواصل الاجتماعي على سلوكياتهم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، (مج 2)، (ع.12) 1219-1240.

17. قنديل، أحمد (2006). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
18. كامل، محمد عبد الفتاح (2015) توظيف تقنيات الأجهزة المحمولة في تقديم الخدمة المرجعية بالمكتبات ومراكز المعلومات: الواتس آب نموذجاً، *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات، مصر، (ع. 2)، (ج. 1) 111-139.
19. النملة، عبد العزيز (2018). حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (ع. 16) 485-537.
20. النويهي، أحمد محمد (2018م). دور شبكات التواصل الاجتماعي (الواتس آب) في دعم تدريس مقرر تقنيات التعليم لطلبة كلية التربية بخولان "جامعة صنعاء". *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية* (ع. 3) يوليو 2018م.
21. الهواري، لمياء صالح (2015). مستوى استخدام طلبة جامعة مؤتة لشبكاتي الواتساب والفيس بوك وعلاقته بكل من البناء القيمي وفعالية الذات الأكاديمية، *مجلة التربية*: جامعة الأزهر، مصر. (ع. 164)، (ج. 1) 207-230.

بحث رقم 45

وعي معلمات الطفولة المبكرة بإدارة تعليم الرياض بمعايير التعلم الإلكتروني

جيلان عيد السميري

دكتوراه في مناهج وطرق تدريس - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتورة/ إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

Eman.khutob@mediu.my

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجات الوعي بمعايير التعلم الإلكتروني التي تُعزى لاختلاف التخصص، وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي المسحي، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (3873) معلمة يتوزعون على (245) مدرسة للطفولة المبكرة، تم اختيار (340) منهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم توزيع استبانة تكوّن من (16) عبارة تقيس درجة وعي المعلمات بمعايير التعلم الإلكتروني بأربعة مجالات (المحتوى، التقييم والقياس، التفاعل والمشاركة، التكنولوجيات المستخدمة) تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد كشفت النتائج عن وجود درجات متوسطة لوعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض، ولجميع مجالاتها كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالوعي بالمعايير تُعزى لاختلاف التخصص، بينما وجدت الفروق لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن من خمسة عشر سنة فأكثر وأوصت الدراسة بالعمل على تدريب معلمات الطفولة المبكرة بالعمل وفق معايير التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: وعي معلمات الطفولة المبكرة، إدارة تعليم الرياض، معايير التعلم الإلكتروني.

Abstract

The study aimed to reveal the awareness of early childhood teachers of e-learning standards in the Riyadh Education Department, and to reveal the significance of statistical differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the means of estimating the degrees of awareness of e-learning standards that are attributed to the difference in specialization and the number of years of experience. The survey descriptive approach, where the study population consisted of (3873) female teachers distributed among (245) early childhood schools, (340) of whom were selected using the simple random method, and a questionnaire consisting of (16) phrases measuring the degree of female teachers' awareness of e-learning standards was distributed in four domains. (Content, evaluation and measurement, interaction and participation, technologies tools) Their validity and reliability were confirmed, and the results revealed that there are medium degrees of awareness among early childhood teachers of e-learning standards in the Riyadh Education Department, and for all its fields. It also showed that there were no statistically significant differences in awareness of the standards due to differences specialization, while differences were found in favor of female teachers whose experience is five years old or more. The study recommended training early childhood teachers by working according to e-learning standards.

Keywords: awareness of early childhood teachers, Riyadh Education Department, e-learning standards.

المقدمة

أصبحت العملية التعليمية القائمة عن بعد سمة من سمات هذا العصر؛ نتيجة لبعض التطورات والمتغيرات المعاصرة، كالتقدم العلمي والتقني الكبيرين في مجال نظم الاتصالات وتقنية المعلومات، والعولمة، وتدويل التعليم، وظهور جائحة كورونا (كوفيد-19)؛ التي كان لظهورها تأثير كبير على المجال التربوي والتعليمي، مما شكّل ذلك واقعاً جديداً على الأنظمة التعليمية في معظم الدول؛ وذلك بالتحوّل إلى نظام تعليمي عن بعد يعتمد على التقنيات التكنولوجية الحديثة، وقد شهدت في الآونة الأخيرة أن تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العملية التعليمية القائمة على التعليم عن بعد خصوصاً مع جائحة كورونا، وقد أدّى ذلك إلى ضرورة مواكبة عناصر العملية التعليمية هذه التطورات والمتغيرات السريعة؛ لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنه، فضلاً عن التطوّر السريع في تقنيات التعليم والتعلّم الإلكتروني، وفي هذا أكدت حسن (2021) على أهمية تطبيقات التعليم الإلكتروني لدى جميع الفئات من المتعلمين، حيث اهتمت النظم التربوية الحديثة بإعداد الأفراد إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد للحاسبات وتقنية المعلومات، مما أدى إلى ظهور أنماط وطرق عديدة للتعليم، خاصة في مجال التعليم الفردي أو الذاتي، الذي يسير فيه المتعلم حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه، ووفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة، ومن أبرز تلك الطرق؛ طريقة التعليم الإلكتروني، وينعكس ذلك على أهمية تنمية وعي جميع المعلمين والمعلمات وعلى وجه الخصوص معلمات مدارس الطفولة المبكرة.

وتُعد العملية التعليمية القائمة على نمط التعليم الإلكتروني إحدى الوسائل الناجحة في التعامل مع إشكالية التعليم الناتجة عن ظروف معينة تُحتم على المسؤولين جعل كامل العملية التعليمية إلكترونية بحتة (تعليم، تدريس، إشراف)، والهدف منها إتاحة فرص التعلم والتعليم وتوفيرها للتلاميذ الذين لا يستطيعون الحصول عليها، كما في الظروف التقليدية والدوام اليومي (محمود، 2020).

وبرزت الحاجة إلى تنمية الوعي المعرفي والمهاري في التعليم الإلكتروني لاستخداماته الواسعة بالعملية التعليمية لإيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الموسى والمبارك، 2015، 36). ومن خلال التعليم الإلكتروني لم يعد الهدف من التعليم إكساب الطالب المعرفة والحقائق فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات والقدرات والاعتماد على الذات؛ ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر، ومع ذلك يُعد التعليم الإلكتروني تحديداً للتربية التقليدية، وليس بديلاً عنها، يسير بجوارها ليحقق العديد من الأهداف التربوية التي تعجز التربية التقليدية عنها (الدوسري، 2020، 91) فالتعلم الإلكتروني يغير في وسائل التربية التقليدية، ليجعل العملية التربوية أكثر قوة، وقدرة على تحقيق أهدافها فالنظامين يمكن أن يعملان معاً ويكمل كل منهما الآخر (الديحاني، 2017، 10).

ويذكر خواجه (2021، 22) أنّه مع نهاية التسعينيات من القرن الماضي بدأت الموجة الأولى فيما يسمى بالتعلّم الإلكتروني-E-Learning، وركّزت هذه الموجة على إدخال التكنولوجيات المتطورة في العمل التدريسي، والانتقال من الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية Virtual Classrooms عن طريق استخدام الشبكات المحلية، أو الدولية، وتكنولوجيا المعلومات، وبدأت تنتشر مصطلحات التعلم الإلكتروني مثل: التعلم المباشر Online learning، والتعلم عبر الشبكة Web based learning، والتعلم الرقمي Digital learning والتعلم عبر مؤتمرات الفيديو Video Conferences، وغير ذلك من مسميات، وبالرغم من تطوّر التطبيقات الإلكترونية تؤكد سمحان (2021، 16) إلى الحاجة للتنمية المستمرة لوعي المعلمات بمهارات التعليم الإلكتروني ومعاييرها حيث تتسم بالتجديد والتطور.

وفي المملكة العربية السعودية استحدثت وزارة التعليم مرحلة الطفولة المبكرة من مرحلة الطفولة الواقعة بين سن 3-8 سنوات، والتي تهدف إلى التميز في أساليب التعلّم والتعليم لتلاميذ هذه الفئة، حيث جاء في الدليل التنظيمي للوزارة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (511) وتاريخ 2-9-1440 هـ: "إن الهدف العام من عمل الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام يرتكز على العمل على توفير خدمات تعليمية مميزة للأطفال (من سن 3 وحتى الصف الثالث الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للمؤشرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي" (وزارة التعليم، 2019). وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض.

مشكلة الدراسة:

حرصت وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) على إقرار معايير لمعلمي الصفوف الأولية إلا أنه يُلاحظ على هذه المعايير قلة تضمينها معايير التعليم الإلكتروني بالرغم من أهمية تطبيقاته في مرحلة الطفولة المبكرة، ومع تزايد الإقبال على استخدام التعلم الإلكتروني ورغم مميزاته العديدة، وفعاليته مقارنة بالنمط التقليدي للتعلم، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود بعض السلبيات التي قد تحد من كفاءته في تعليم أطفال المرحلة المبكرة، حيث تمثلت في شعور الطفل بالعزلة وغياب المشاعر، قلة الإحساس بالمجتمع والتفاعل مع الأقران وجهاً لوجه، ولا يناسب بعض الأنشطة والفعاليات خاصة التي تتطلب مهارات عملية، كما أنه يحتاج إلى تدريب للمعلمات، ومع ذلك فقد كانت أبرز الدروس المستفادة من جائحة كورونا أنه يجب العمل على الاستمرارية والجاهزية للاستعداد بتطبيق التعلم والتعليم الإلكتروني وتنمية وعي المعلمين والمعلمات لزيادة وتنمية المهارات المعرفية والادائية وبناء الاتجاهات الإيجابية، وبسبب ظروف جائحة كورونا أصبح من الضرورة بمكان العمل على توفير بيئة افتراضية تربوية جاذبة لمعلمات الطفولة المبكرة حيث أكد المنصور، والقحطاني (2021). عن وجود العديد من التحديات التي تواجه تفعيل الروضة الافتراضية في ظل الأزمات في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية. وأيضاً كشفت نتائج دراسة يونس (2020) عن بعض المعوقات في تنمية المهارات الفنية لدى الطالبات معلمات الطفولة المبكرة، كما كشفت نتائج دراسة الشديفات (2015) عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية والتي تبين فيها وجود احتياج كبير لإكتساب مهارات دمج التقنية بالتعليم. كما كشفت نتائج دراسة العجلان (2021). عن وجود درجة كبيرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض، ودراسة المجادي وخضر والعنيزي (2012). التي تبين فيها وجود درجات عالية في احتياجات التعليم الإلكتروني في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما أوصت العديد من الدراسات على أهمية تنمية وعي معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمهارات التعليم الإلكتروني كدراسة إبراهيم (2017) ودراسة إبراهيم وعبد السيد (2018) وحمد (2018) والديب، ولاشين، و عميرة. (2021) والزهراني (2018) كما كشفت نتائج بعض الدراسات عن ضعف امتلاك المعلمات لمهارات وكفايات التعليم الإلكتروني كدراسة الشعبي (2015) والشمراني (2021) والصائغ (2018) والطويقي (2019). ودراسة عبدالرحمن (2020) ودراسة عبدالغفار و سليمان (2021). كما أكدت نتائج دراسة العنزي (2020) على أهمية تطوير أداء معلمات برامج الطفولة المبكرة بصورة عامة، وأيضاً أشارت نتائج دراسة الغامدي و الناجم (2020). إلى أهمية إكساب معلمات مرحلة الطفولة المبكرة مهارات القرن الحادي والعشرين وبمجال تطوير معايير التعليم الإلكتروني، وأكد المناعي (2018) على أهمية تحقيق معايير تصميم مواد التعلم الإلكتروني التفاعلية وإنتاجها بحيث تناسب الفئات العمرية المستهدفة.

وخلصت توصيات المؤتمر إلى أن توجه المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها سيكون نحو استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني بجميع المراحل التعليمية (سمحان، 2021) وترى الباحثة أن ما شهدته المملكة العربية السعودية من تحولات في الاعتماد على التعليم الإلكتروني والذي أثر بدوره في إعادة تشكيل وتنظيم المؤسسات التعليمية ومنها الصفوف الأولية وما رافق ذلك من تشريعات لإعادة ضمها إلى تعليم البنات، وما رافق ذلك ظهور جائحة كورونا وما ترتب عليه من تغيرات في شكل التعليم وتطبيق التعليم الإلكتروني فأصبح من الضروري تنمية وعي معلمات الطفولة المبكرة لمعايير التعليم الإلكتروني من أجل تحسين مستوى استخدام تقنيات التعليم والادارة الإلكترونية بالتدريس. ويظهر مما تم عرضه في مجمل الدراسات عن وجود معوقات تحول دون تطبيق التعلم الإلكتروني.

ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة لسد الفجوة البحثية بمجال درجات الوعي بمعايير التعليم الإلكتروني من أجل الاستفادة من نتائجها لأغراض التطوير واتخاذ القرارات، وعليه تبلورت مشكلة الدراسة في تحديد درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض تُعزى للمتغيرات (التخصص، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض التي قد تُعزى للمتغيرات (التخصص، عدد سنوات الخبرة).

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على مجالات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض وهي (المحتوى، التقييم والقياس، التفاعل والمشاركة، التكنولوجيات المستخدمة) .
2. **الحدود البشرية:** اقتصر الدراسة على عينة من معلمات الطفولة المبكرة.
3. **الحدود المكانية:** اقتصر الدراسة في تطبيق الأداة على إدارة تعليم الرياض.
4. **الحدود الزمانية:** تم التطبيق في الفصل الثاني للعام الدراسي 2022/2023م.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- **الأهمية النظرية:** تنبع أهمية الدراسة في تناولها لتحديد وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعليم الإلكتروني كونها تتزامن مع التوجهات الحديثة لتفعيل التعليم الإلكتروني والعمل بالمنصات الرقمية بسبب ظروف جائحة كورونا، مما يتوقع لها المساهمة في المعرفة التراكمية للتعليم الإلكتروني ومعايير تطوير أداء المعلمين، مما يعطي الدراسة الحالي أهمية في إيجاد معايير عملية لتطوير أداء معلمات الطفولة المبكرة.
- **الأهمية التطبيقية:** يتوقع استفادة بعض الجهات من النتائج المتوقعة من هذا الدراسة مثل **التلاميذ:** توفير بيئة تعليم وتعلم لاطفال وتلاميذ المرحلة المبكرة تساعدهم على التعلم في أي وقت وأي مكان وفقاً لقدراتهم الذاتية، وبالنسبة **للمعلمات** إفادة المعلمات وتطوير الممارسات لتنمية الوعي في توظيف التعليم الإلكتروني بالعمل التعليمي والتدريسي بطرق فعالة ونشطة، إضافة إلى مساعدتهن في تحديد قائمة معتمدة ومحكمة بقائمة معايير التعلم الإلكتروني الواجب توافرها وإكتسابها من خلال التدريب وبرامج التنمية المهنية. ويوفر تغذية راجعة الى **المشرفات التربويات**، والمسؤولين في وزارة التعليم ممثلة بالإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام لتطوير أداء العاملين بحيث بتحديث وتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة ومواكبة المستحدثات التقنية الحديثة، وأن تزود نتائج الدراسة صانعي القرار التربوي في الاستفادة من المتطلبات اللازمة لتطوير أداء معلمات الطفولة المبكرة في ضوء التعليم الإلكتروني .

مصطلحات الدراسة:

- **الوعي:** Awareness تشتق كلمة "الوعي" لغوياً من مصدر "وعى" وتعني "الحفظ والتقدير" أو "الفهم وسلامة الإدراك" وهو: شعور الكائن الحي بما في نفسه وما يحيط به"، ويقال: "كان وعيه حاداً بما حدث" بمعنى "شعوره وعقله الواضح الذي يسمح له بالحكم على الأفعال خلقياً وتمييز ما هو حسن وسيء" (مصطفى وأنيس والزيات وعبد القادر والنجار ، 2010) وتعرف "الموسوعة الفلسفية" الوعي بوصفه: "حالة عقلية من اليقظة، يدرك فيها الإنسان نفسه وعلاقاته بما حوله من زمان ومكان وأشخاص، كما

يستجيب للمؤثرات الإيجابية البيئية استجابة صحيحة"، ويرى "قاموس الخدمة الاجتماعية" أن الوعي هو: "ذلك الإدراك الذهني، أو هو ذلك الجزء من العقل الذي يتوسط بين البيئة Environment والمشاعر Feelings والأفكار Thoughts). ويرى البعض أن الوعي: "مجموعة المفاهيم والتصورات والآراء والمعتقدات الشائعة لدى الأفراد في بيئة اجتماعية معينة، والتي تظهر في البداية بصورة واضحة لدى مجموعة منهم ثم يتبناها الآخرون لاقتناعهم بأنها تعبر عن مواقفهم". (في الهمزاني، 2001، ص 10) ويعرف "الوعي بمعايير التعليم الإلكتروني" إجرائياً بأنه: الأفكار والمعارف التي تكونها معلمات الطفولة المبكرة حول معايير التعلم الإلكتروني بمعلومات ومهارات واتجاهاتهم في الجانب التقني وتوظيف التعليم الإلكتروني بالتدريس.

- **الطفولة المبكرة Early childhood**: عرّفها وزارة التعليم (2019، 9) هي وقت مبكر من مرحلة الطفولة الواقعة بين سن 3-8 سنوات، يتم فيها تهيئة دخول الطفل لمراحل التعليم الأعلى، وعرّفها الطويرقي (2019، 121) بأنها "مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وتؤثر هذه المرحلة تأثيراً عميقاً في حياة الشخص المستقبلية وفي مراهقته ورشده وشيخوخته".
- **وإجرائياً: معلمات الطفولة المبكرة** هن المعلمات اللواتي تم اسناد مهام التدريس إليهم بفصول الطفولة المبكرة بالمدارس الحكومية بالصفوف رياض الأطفال والصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي.
- **الوعي بمعايير التعلم الإلكتروني E-Learning Standard** يعرف المعيار بأنه "الشروط والمواصفات والأبعاد أو القواعد أو المرامي التي يتعين توافرها حتى تثبت أن مؤشرات الجودة النوعية فيها عالية " (الرفاعي، 2015، 41) وعرف عايش (2017، 9) المعايير تلك المقاييس العلمية للحكم على الأداء بالنظام التعليمي تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو المحلي، ومعايير التعلم الإلكتروني هي مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات أو شروط، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى المحتويات والمناهج الإلكترونية، وهي نماذج و أدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محلياً وعالمياً) وضبطها و تحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات نظام التعلم الإلكتروني ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة (الطراونة، 2014، 9) وعرفها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020، 2) هي معايير الجهات، التي اشتملت على معايير: القيادة، والتقنية، والتأهيل والدعم، وتألقت من ثمانية وعشرين معياراً فرعياً، وثانيهما معايير البرامج وتألقت من أربعة معايير هي: التصميم، والتفاعل، والعدالة وإمكانية الوصول، والقياس والتقييم، وفيها تسعة وثلاثون معياراً فرعياً. كما تم تقسيم المعايير الفرعية إلى أساسية إلزامية (ترخيص)، ومتقدم اختياري (ضبط جودة). **وإجرائياً: الوعي بالمعايير العالمية للتعلم الإلكتروني** والتي تتكون من الوعي بالمعايير الخاصة بالمحتوى والتقييم والقياس، وتفاعل المتعلمين ومشاركتهم، والتكنولوجيات المستخدمة كما تقيسها الاستبانة.

الاطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للإطار المفاهيمي للطفولة المبكرة ومعلمات الطفولة المبكرة والوعي بمعايير التعلم الإلكتروني وعرضاً للدراسات السابقة كما يلي:

الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية

أدركت المملكة العربية السعودية أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، وتواصل اليوم الاستثمار في تطوير المدارس وتدريب المعلمات وتطوير برامج التعليم؛ فقد نشأت الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام، والتي تهدف للعمل على توفير خدمات تعليمية متميزة للأطفال (من سن 3 وحتى الصف الثالث الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً للمؤشرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي.

وقد خططت المملكة خطوات جادة لدعم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتوفير رعاية عالية الجودة للأطفال (التلاميذ)؛ فقد أطلقت مبادرة بناء معايير التعلم المبكر النمائية السعودية، والتي توفر توجيهاً شاملاً لما يجب أن يكون الأطفال قادرين على القيام به في مراحل متدرجة خلال السنوات الأولى من تطوّرهم (رؤية المملكة، 2030). ومن المبادرات الحديثة التي قامت بها وزارة التعليم لتطوير مرحلة

الطفولة المبكرة، ما يأتي: (وزارة التعليم، 2023) لرفع نسبة الالتحاق بالصفوف الأولية من خلال إسناد تدريس البنين والبنات لمعلمات مع بداية العام الدراسي 1441 هـ، وصدر قرار الوزارة رقم 11306 والذي نص على دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع مرحلة رياض الأطفال، وحصر تدريس وإدارة المرحلة الابتدائية الأولية على المعلمات والقيادات النسائية، وأدخل القرار حيز التنفيذ بشكل تدريجي بدءاً من العام 1440-1441 هـ في المدارس والروضات التي تمتلك بيئة مدرسية مناسبة، وعناصر بشرية مؤهلة، ليكون التدريس في هاتين المرحلتين مقصوداً على المعلمات دون المعلمين. وقد دُشنت أول مدرسة حكومية للطفولة المبكرة على مستوى المملكة في مدينة تبوك؛ حيث تضم فصولاً للطلاب، وفصولاً أخرى للطالبات (وزارة التعليم، 2019). واستهدفت رؤية المملكة 2030 رفع الأقبال على التعلم من النسبة الحالية للطفولة المبكرة 23% و الوصول إلى 40% في عام 2025 وإلى 90% بعام 2030، والوصول لتلك النسب عن طريق ثلاثة مبادرات لتوسيع مرحلة رياض الأطفال والطفولة المبكرة للصفوف الأولية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الابتدائي وذلك من خلال تعزيز المهارات لدى الأطفال ومناهج جديدة والتوسع في الفصول والمباني (برنامج تنمية القدرات البشرية 2025، 2021).

وعلى مستوى التدريب والتطوير للمعلمين وللقيادات المدرسية بالميدان تتمثل أهميتها في المستهدفات التي كان أبرزها كما ذكرتها آل دعلان (2020) من خلال تبنيها للأهداف الإستراتيجية التي تضمنتها خطتها الإستراتيجية من عام 2016/2017 والتي تتطلب تطوير مراكز التدريب التربوي كونها الجهة الوحيدة في وزارة التعليم المناطة بها برامج التنمية المهنية للعاملين الارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع، وبناء بيئة مدرسية محفزة ، وجاذبة ومرغبة للتعلم ، مرتبطة بمنظومة خدمات مساندة ومتكاملة وتوفير فرص التعليم قبل الابتدائي والتوسع فيه ، وتوفير الحضانات ورياض الأطفال وتفعيل ارتباطها مع منظومة التعليم والمساهمة في التحول الرقمي.

وترى الباحثة أن ما شهدته المملكة العربية السعودية من تحولات في الاعتماد على التعليم الإلكتروني والذي أثر بدوره في إعادة تشكيل وتنظيم المؤسسات التعليمية ومنها الطفولة المبكرة وما رافق ذلك ظهور جائحة كورونا وما ترتب عليه من تغيرات في شكل التعليم وتطبيق التعليم الإلكتروني فأصبح من الضروري استخدام تقنيات التعليم والإدارة الإلكترونية؛ لما تحققة من نتائج واضحة في تحسين الأداء ورفع كفاءته مستخدميه، وتشرف الوزارة في مجال التقنية والاتصالات والتحول الرقمي على تفعيل التعلم الإلكتروني التزامني (عبر منصات مفتوحة المصدر) وتعلم إلكتروني غير التزامني (تطبيق مدرستي الافتراضية)، وترفع تقارير دورية عن سير العملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة (وزارة التعليم، 1445).

معايير تطوير الأداء المهني والتدريسي بالتعليم الإلكتروني لمعلمات الطفولة المبكرة

من خلال المهام السابقة والمعايير التي اعتمدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) لتقييم مهام معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، وفي سياق غرض الدراسة الحالية تنمية وعي معلمات الطفولة المبكرة بمجال التعليم الإلكتروني أشارت سبحي (2016) إلى عدداً من المهارات اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة لتطبيق التعلم الإلكتروني كما أصدرها الاتحاد القومي لتربية الطفولة المبكرة بالولايات المتحدة الأمريكية في وثيقة حدد فيها موقفه من التكنولوجيا بالنسبة للأطفال سن 3 إلى 8 سنوات، وأهم ما جاء في الوثيقة أنه تستخدم كلمة التكنولوجيا في الوثيقة للإشارة إلى تكنولوجيا الكمبيوتر، وإن كانت تمتد لتشمل التكنولوجيا المتصلة بها مثل الاتصالات عن بعد telecommunications والوسائط المتعددة multimedia ويزداد استخدام الأطفال الصغار التكنولوجيا مع تحقيق السهولة في التشغيل، والازدهار في المنتجات من برامج الكمبيوتر (software) وهذا يعني أن على العاملين في التربية المبكرة للطفل مسؤولية مراجعة ما يقدم للأطفال وتأثيره عليهم وإعداد أنفسهم لاستخدام ما يعود بالنفع على أطفالهم.

كما أورد إسماعيل (2009) وبوقحوص (2005) وزين الدين (2011) مجالات تطوير الأداء المهني بالتعليم الإلكتروني لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة وهي كما يلي:

- التعامل مع التقنية ودمجها في التعليم بما يحقق الفائدة التربوية المرجوة
- توظيف التقنية في عالم الطفل من خلال الألعاب الالكترونية الهادفة الجماعية مع بعضهم البعض في خلق العالم الذي يعيشون فيه ويستمتعون بمعطياته.
- الاستفادة من الحاسب كمصدر للمعلومات
- اتقان المهارات التفاعلية : مثل المؤتمرات السمعية، واستخدام الشرائح، والإشكال المتحركة مثل: الأفلام، وشرائط الفيديو، والتعامل مع الأشكال المنتجة بشكلها الأساسي في الوقت الحقيقي التي تجمع مع المؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو المستخدم في اتجاه واحد أو اتجاهين مع مصاحبة الصوت.
- اتقان مهارات التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين المتعلم والحاسوب فقط والتعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل: استرجاع المعلومات، أو مراجعة الأسئلة والأجوبة والتعلم بإدارة الحاسوب حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم نتيجة لاستخدام التقنيات السابق ذكرها نشأ مصطلح الوسائط المتعددة وتُعرف الكفايات بمجال التعليم والتعلم الإلكتروني بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم بالمجالات التكنولوجية والتقنية للقيام بعمله بالتدريس، بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يُعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل" (الأحمد ، 2005 ، 242). وعرفها القاضي ومحمود (2013، 316) بأنها: "المعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم، واللازمة لإعداد المعلم لتطوير أدائه".
- ولتنمية وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعليم الإلكتروني ذكر خميس (2015، 14) أن مجال تكنولوجيا التعليم يتكون من شقين أساسيين متكاملين ومتفاعلين هما:

1. القاعدة المعرفية (البحوث والنظريات): وهي البناء المعرفي المنظم الذي يتكون من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات في مجال التعليم الإنساني، خاصة بعمليات التعليم ومصادر التعلم.
2. قاعدة الممارسات العملية والتطبيق: وهذه القاعدة تعنى الاشتغال العملي بتكنولوجيا التعليم عن طريق تطبيق المعرفة النظرية والتجريبية في تصميم مصادر التعليم المختلفة وإنتاجها وتقومها واستخدامها، ومن خلال هذه الممارسات يكتسب المشتغل بتكنولوجيا التعليم معلومات ومهارات عملية بالخبرة.

ووفقاً للجمعية الأمريكية للاتصالات والتكنولوجيا في التعليم فقد أصدرت منذ عام (1985)، كفايات تكنولوجيا التعليم والتي تتكون من الأفراد، وأساليب العمل، والأفكار، والأدوات، والتنظيمات التي تتبع في حل المشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها وتنفيذها وتقويم نتائجها، وإدارة العمليات المتصلة بهذه الحلول في المواقف التي يكون فيها التعلم هادفاً مضبوطاً، وتأخذ هذه الحلول شكل مكونات النظام التعليمي التي يتم بناؤها وتحديد إطارها مسبقاً من حيث تصميم هذه المكونات أو اختيارها، واستخدامها وتجميعها في شكل نظم كاملة للتدريس (الحفاوي، 2018).

ومهما اختلفت تصنيفات الباحثين والمتخصصين حول كفايات تكنولوجيا التعليم؛ فإنها في النهاية تجمع الادييات مثل الشهري (2010) و حسين (2008) وعبدالرحمن (2020) الى مجالات الوعي بمعايير التعليم الإلكتروني في: الكفايات المعرفية المرتبطة بمجالات تكنولوجيا التعليم، والكفايات الأدائية المرتبطة بمجال تصميم المواد والوسائل التعليمية وإنتاجها، والكفايات المرتبطة بمجال اختيار الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية واستخدامها، والكفايات المرتبطة بمجال تنظيم مصادر التعلم وإدارته، والكفايات المرتبطة بمجال التدريب، والكفايات المرتبطة بالتفاعل مع المجتمع التعليمي.

الوعي بمعايير التعليم الإلكتروني لدى معلمات الطفولة المبكرة

يتكون الوعي من خلال علاقة الفرد بمحيطة المادي والاجتماعي، ويحاول الفرد تنظيم حياته بواسطته، وهناك أنواع من مكونات الوعي: بعضها يتكون "عفوياً" كبعض الأفكار، والآراء، والنظريات التي تأتي سماعاً، أو تكون قائمة في المحيط، والسائد الاجتماعي؛

وتتصف بسطحيتها، وعدم عمقها؛ وغالباً تكون أحاسيسه، والطباعية وترتبط بالحذر، والعاطفة؛ وهناك "الوعي الأعماق" الذي يتكون بعد التفكير، والمداولة، و"الوعي النظري" المكون من أحكام منطقية وأخلاقية، ومعللة؛ وفي كل الأحوال لا يمكن فصل أي مستوى من الوعي عن تأثير الأحاسيس، والعواطف، والقيم، والعادات... كما يرتبط نط الوعي بالأيديولوجيات والسياسة والعلم(عبدالرحمن، 2020).

وتزايد الاهتمام بتنمية وعي المعلمين المعرفي والادائي بالتعليم الإلكتروني من خلال تدريبهم وتنمية الكفايات التكنولوجية للمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة، كما يذكر حماد (2014) و حماد(2018) وسويدان (2011)، حيث أنه في ظل التنامي المطرد لحجم وكمية المعلومات واستدعائها وتخزينها يدوياً، أصبح من الأهمية بمكان تعليم الأطفال في ظل وجود الحاسب الآلي، و استخدامه كتقنية تعليمية وإعداد الطفل وتعويد عليها لتصبح جزءاً أساسياً من منظومة حياته العلمية والمستقبلية وبما يخدم ذاته ووطنه، وبمجال الكفايات التكنولوجية للمعلمات فقد ذكر الحيلة (2014) أنه قام مكتب القياس التكنولوجي OTA بالكونغرس الأمريكي عام 1980 بدراسة موسوعة لأثر نشر تكنولوجيا المعلومات على التربية الأمريكية لتحقيق أربعة أهداف رئيسية وهي تطوير الجودة في التدريس والتعليم بواسطة تكنولوجيا المعلومات، وتقديم الدعم من أجل تكامل تكنولوجيا المعلومات عبر مناهج برامج إعداد المعلمين، وتطوير الاستراتيجيات الإدارية لدعم المهدفين السابقين، ومراقبة عملية التغير المؤسساتية اللازمة.

واستعرضت القرشي(2018) كفايات المعلمة في مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لدوارها في التعلم الإلكتروني فيما يلي :

- مهارة كباحث ينبغي أن تقوم بها المعلمة، وتعني الدراسة عن المواقع والمعلومات وطرق التقديم.
- مهارة كمصممة خبرات وذلك من خلال ما تقدمه من خبرات وأنشطه للتلاميذ سواء داخل قاعة الدرس أو خارجها.
- مهارة كتكنولوجي: ويستلزم ذلك امتلاكها العديد من مهارات استخدام الحاسب.
- مهارة كمقدم للمحتوى :حيث يقدم محتوى التعلم بأسلوب سهل ميسور.
- مهارة كمرشد وميسر لتقديم المحتوى لأنه لم يعد هو المصدر الوحيد للحصول على المعلومات بل أصبح مهارة تسهيل حصول الطفل المعلومة وتوجيهه وإرشاده .

- مهارة كمقوم فيجب عليه ان يتعرف على أساليب مختلفة لتقويم أطفاله وتقديم البرامج الإثرائيه والعلاجية له
 - مهارة كمدیر أو قائد للعملية التعليمية، وذلك من خلال ما يقدمه من معلومات ولقاءات وتنظيم لمواعيد لقاءه بالأطفال .
- وهناك مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تمتلكها معلمة الطفولة المبكرة لتمكينها من استخدام الحاسوب في التدريس وعمليات إعداد وتطوير وتنفيذ استراتيجيات التدريس، والتي يمكن ممارستها بمستوى أداء مقبول من الكفاءة والفعالية في الموقف التعليمي بمهارة عالية من أجل توصيل المحتوى التعليمي من المعلم للمتعلم وقد أشار لها العديد من الباحثين مثل الصبحي والعباسي (2023) ومشعل وآخرون (2023) والعنزي (2023) والغامدي والناجم (2020) وعبدالرحمن (2020) والطويرقي (2019) كما يلي:

اخور الأول: الكفايات التقنية للتعليم الإلكتروني وتشمل ما يلي:

المجال الأول: إتقان المعلمات المهارات الأساسية للحاسب، من خلال المؤشرات التالية:

- تعامل المعلمات مع أنظمة إدارة التعلم بفاعلية مع متصفحات الانترنت جوجل كروم وسفاري Microsoft Edge, Chrome, Safari
- إتقان المعلمات المهارات الأساسية للحاسب كانشاء وتنظيم المجلدات على الحاسب وتعديل الملفات واستخدام خدمات الحوسبة السحابية
- التعامل مع متصفحات الانترنت المختلفة في الحاسب الآلي.
- اتقان انشاء وتنظيم المجلدات بالحاسب
- اتقان انشاء وتعديل الملفات في برامج الاوفيس بنجاح.

• استخدام المعلمات إحدى خدمات الحوسبة السحابية مثل icloud, Dropbox, Google, one drive

المجال الثاني: تعامل المعلمات مع أنظمة إدارة التعلم، مثل، (منصة مدرستي - كلاسيكا - وغيرها) بفاعلية

- تسجيل الدخول من نظام إدارة التعلم والخروج منه
- التنقل بين محتويات المقرر في النظام.
- تسجيل بيانات الطالبات واسترجاعها من النظام.
- تستطيع المعلمات إدارة ملفات الطالبات عبر النظام.
- الوصول إلى جميع خدمات النظام.
- تستطيع المعلمات إنشاء وتنظيم وحذف الملفات والمجلدات داخل النظام.

المجال الثالث: استخدام أدوات التواصل داخل النظام (منصة مدرستي - كلاسيكا - وغيرها) بفاعلية.

- استخدام الفصول الافتراضية المتوفرة في النظام للتواصل مع الطالبات.
- استخدام خاصية المحادثة المتوفرة في النظام للتواصل مع الطالبات.
- استخدام البريد الإلكتروني المتوفرة في النظام للتواصل مع الطالبات

المحور الثاني: كفايات التصميم للتعليم الإلكتروني

المجال الأول: تضع المعلمات وصفاً متكاملًا للمادة في النظام (منصة مدرستي - كلاسيكا - وغيرها) من خلال المؤشرات التالية:

- مراعاة المعلمات سياسيات وأنظمة الجهة التعليمية التابعة لها في أثناء تصميم المقرر
- تنوع المعلمات في أساليب التدريس المناسبة لأنماط التعلم المختلفة
- تحديث المعلمات المقرر العلمي الخاص بها بصورة مستمرة إلكترونياً
- وضع المعلمات وصفاً متكاملاً للمادة في النظام

المجال الثاني: تصمم المعلمات المحتوى في النظام (منصة مدرستي - كلاسيكا - وغيرها) بطريقة تتمركز حول الطالب، ويكون دور المعلمة التوجيه والتنظيم.

- مراعاة المعلمات الاختلافات بين خصائص الطالبات في أثناء تصميم المقرر.
- تصميم المعلمات المحتوى في النظام بطريقة تتمركز حول الطالبة
- استخدام أدوات النظام في تشجيع الطالبات على إكمال المهام التعليمية
- استخدام أدوات النظام مثل التنبيه بتنظيم الوقت والمذاكرة، وتسليم الأعمال بوقتها بصورة مستمرة.

المجال الثالث: تمكن المعلمات من المادة العلمية وتصميمها

- تمكن المعلمات من المادة العلمية وتصميمها
- تعرف المعلمات بمكونات المقرر وطريقة تنظيمه قبل البدء بالمادة.
- مراجعة المعلمات الوسائل والأنشطة التعليمية بما فيها روابط ووثائق المقرر والتأكد من سلامة عملها.

المجال الرابع: انتقاء المعلمات أدوات التعلم الإلكتروني المناسبة، والتي تزيد من فعالية عملية التعلم وتخدم أهدافها

- انتقاء المعلمات أدوات التعليم الإلكتروني المناسبة
- استخدام المعلمات أدوات التعليم الإلكتروني التي تسهم بتحفيز الطالبات وزيادة تفاعلهن.
- تستخدم المعلمات أدوات التعليم الإلكتروني مع طالباتهن التي تشجع على التعلم التعاوني.
- **المجال الخامس:** تنوع المعلمات في أساليب التدريس المناسبة لأنماط المختلفة لدى الطالبات.
- استخدام المعلمات أكثر من وسيلة لايصال المعلومة (النص، صورة، فيديو، انفوجرافيك، لوحة نقاش، ...)

- استخدام استراتيجيات السؤال والدراسة عن الإجابات مثل لوحة النقاشات والواجبات الأسبوعية والأنشطة
- استخدام استراتيجيات العمل الجماعي والمشاريع في النظام بصورة دائمة
- المجال السادس: مراعاة المعلمات سياسيات وأنظمة الجهات التعليمية التابعة لها في أثناء تصميم المقرر.
- الالتزام بأنظمة الجهة التعليمية في التعليم والتقييم في استخدام الفصول الافتراضية وبنك الأسئلة
- استخدام الأدوات الإلكترونية حسب أنظمة الجهة التعليمية كالفصل الافتراضي والاثراءات والواجبات
- الالتزام بحقوق الملكية والأمانة العلمية

المجال السابع: تحديث المعلمات المقرر العلمي الخاص بها بصورة مستمرة إلكترونياً.

- التأكد من أن جميع الروابط تعمل بصورة صحيحة.
- حذف الروابط التي لا تعمل بصورة صحيحة.
- تحديث تحميل الوثائق بصورة سليمة.
- مواكبة الجديد بالتخصص.
- المجال الثامن: مراعاة المعلمات الاختلافات بين خصائص الطالبات أثناء تصميم المقرر ليعتم تجربة تعليمية مناسبة.

- مراعاة صعوبات التعلم عند تصميم المحتوى.
- التركيز على خصائص الطالبات عند تصميم المقرر.
- المحور الثالث: كفايات إدارة التعليم الإلكتروني وتشمل:

المجال الأول: الحضور الإلكتروني المستمر والفعال

- متابعة مستوى تطور الطالبات في المقرر والتواصل معهن بخصوص ذلك لضمان نجاحهن.
- استخدام الرسائل الإلكترونية والاشعارات الدورية.
- الرد الإلكتروني على استفسارات الطالبات
- تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة الفورية
- المشاركة المستمرة في لوحة النقاش.

المجال الثاني: إشراك المعلمات الطالبات في عملية التعلم بصورة تفاعلية.

- القدرة على تسهيل وتوجيه النقاش الإلكتروني في النظام بين الطالبات.
- القدرة على تزويد الطالبات بأنشطة في النظام تفاعلية تحدم أهداف المادة.
- تعميق النقاش في النظام عن طريق طرح الأسئلة التي ترقى النقاش وتعميقه
- طرح سؤال أسبوعي للنقاش وإعطاء الفرص للمشاركة بالنقاش.

المجال الثالث: تقييم المعلمات للطالبات بصورة موضوعية وعادلة.

- تنوع أساليب التقييم بين اختبارات وواجبات ومشاريع ونقاشات
- كتابة تعليمات واضحة لجميع الأنشطة التعليمية المطلوبة من الطالبات.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة الصبحي والعباسي (2023) هدفت إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني حسب معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني لدى المعلمات في مدينة جدة، واستخدام المنهج الكمي الوصفي المسحي وصممت الاستبانة التي اقتبست من دليل مهارات التدريس الإلكتروني الصادر عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني مع التعديل عليها وتكونت من (52) عبارة، واستجاب لها (110) مشرفة تربوية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات التقنية للتعليم الإلكتروني لدى

المعلمات كبيره، وجاءت في المرتبة الأخيرة كفايات التصميم للتعليم الإلكتروني كبيرة، و عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة الإشرافية والتخصص.

وفي دراسة مشعل والعبد(2023) هدفت الى الكشف عن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، تم استخدام المنهج الوصفي بالدراسة، تم اختيار عينة عشوائية من المعلمات تخصص الطفولة المبكرة بمحافظة شقراء، وتم الاعتماد على (99) استبانة صالحة للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف كبير في معرفة معلمات الطفولة المبكرة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي على الرغم من وعيهم لأهميتها بتلك المرحلة، وندرة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.

دراسة البشر(2022) هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في تطبيق التعليم عن بعد عبر منصة (مدرستي) في ظل جائحة كورونا، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة، وزعت على جميع معلمات الصفوف الأولية، البالغ عددهن (400) معلمة، وتم بناء قائمة بالتحديات مكونة من محورين: الأول يتعلق بالمعلمة، والثاني بالطالبات وأولياء أمورهن، ضمت (28) عبارة دالة عليها، تبين أن أفراد عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على التحديات المتعلقة بالمعلمة، وبدرجة كبيرة على التحديات المتعلقة بالطالبات وأولياء أمورهن، التي تواجههن في تطبيق التعليم عن بعد عبر منصة (مدرستي) كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح الأعلى.

دراسة السفيناني (2021) هدفت إلى بيان أهمية فاعلية المنصات التعليمية عن بعد في مرحلة الطفولة المبكرة والتعرف على إيجابيات وسلبيات ومعوقات التعليم عن بعد في مرحلة الطفولة المبكرة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر القائدات والمشرفات والمعلمات في مدينة جدة. استخدمت المنهج الكمي وتكونت عينته العشوائية من (43) قائدة و(24) مشرفة و(226) معلمة، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأكدت النتائج: أن المتوسط العام لمحور (سلبيات التعليم عن بعد) والذي بلغ (2.19) ما يعني تباين آراء العينة على سلبيات التعليم عن بعد في مرحلة الطفولة المبكرة في ظل جائحة كورونا وان بعض السلبيات المطروحة لم تلق موافقة تامة من عينة الدراسة، وجاء المتوسط العام لمحور (معوقات التعليم عن بعد) والذي بلغ (2.19) ما يعني عدم تأكد العينة من معوقات التعليم عن بعد في مرحلة الطفولة المبكرة في ظل جائحة كورونا، ما يشير إلى أن المعوقات المطروحة لم تلق موافقة تامة من عينة الدراسة.

دراسة الثمالي والجهني (2021). هدفت الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني برياض الأطفال بمدينة الطائف في ظل جائحة كورونا "covid-19" من وجهة نظر المعلمات واتبع المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) معلمة، وأخذت العينة عشوائيا من مجتمع معلمات رياض الأطفال بمدينة الطائف، واستخدمت الاستبانة وتوصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج أن العملية التعليمية لأطفال الروضة بمدينة الطائف سارت من خلال الفصول الافتراضية المباشرة في ظل جائحة كورونا بصورة تفاعلية من وجهة نظر المعلمات، وحصلت على درجة توافق كبيرة جدا، كما وضحت النتائج قدرة المعلمة على تقييم المهارات النمائية لطفل الروضة في نهاية كل فصل افتراضي، وإن من أهم المعوقات التي واجهت التعليم الإلكتروني برياض الأطفال في ظل جائحة كورونا ضعف شبكة الإنترنت، وضعف انتباه الأطفال وتششتهم في أثناء العمل بنظام الفصول الافتراضية، وأكدت على أهمية تقديم الدورات وورش العمل للمعلمات؛ لتوعيتهن، بالأساليب الفعالة في جذب انتباه الأطفال خلال التعليم الإلكتروني.

دراسة الديب ولاشين وعميرة(2021) هدف تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، والكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تطوير كفايات التخطيط، التدريس، المعلم المتواصل، اتبعت المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمة من معلمات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة والرسومية بمجموعة من مديريات التربية والتعليم بوزارة التربية والتعليم بمصر، وتضمنت أدوات ومواد الدراسة اختبار التحصيلي المعرفي للكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال وبطاقة التقييم الأدائية للكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسيناريو المحتوى التدريبي وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التدريبي الإلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

دراسة العجلان (2021). هدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت العينة من 92 معلمة روضة في الروضات الحكومية في مدينة الرياض، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وأظهرت النتائج أن أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تصميم موقع تعليمي خاص بالأطفال، تحميل الوسائط التعليمية وحفظها لعرضها على الأطفال، استخدام البرامج والتطبيقات مثل (Zoom, Classera, Edmodo Teams) في عرض محتوى الدرس إلكترونياً وذلك من خلال (التشغيل، عرض الدروس، إنشاء المجموعات، بدء وإنهاء الاتصال).

دراسة عبدالرحمن (2020) هدفت التعرف على وعي معلمات الطفولة المبكرة بتقنية الواقع المعزز، والكشف عن الفروق التي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لديهن. ووضع تصور مقترح لتطبيق تقنية الواقع المعزز في تعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. واستخدم المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (472) معلمة طفولة مبكرة بمحافضة المنيا وتمثلت أدوات الدراسة في: قائمة بمتطلبات وعي معلمات الطفولة المبكرة بتقنية الواقع المعزز، ومقياس وعي معلمات الطفولة المبكرة بتقنية الواقع المعزز وقد توصلت النتائج إلى وجود وعي بدرجة متوسطة لدى معلمات الطفولة المبكرة بمفهوم تقنية الواقع المعزز وأهميتها، عدم وعي معلمات الطفولة المبكرة بكيفية استخدام تقنية الواقع المعزز، وبواقع استخدامها في تعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ووجود وعي بدرجة كبيرة لدى معلمات الطفولة المبكرة بالتحديات التي تواجه استخدام تقنية الواقع المعزز في تعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ويوجد فرق دال إحصائياً يُعزى لسنوات الخبرة لصالح أكثر من خمسة سنوات.

وفي دراسة العوضي (2019) TPACK" هدفت إلى تحديد المعرفة البيداغوجية التكنولوجية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن وفقاً لآطار TPACK وتبنت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (357) معلمة رياض الأطفال، واستخدمت استبانة الكترونية كوسيلة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى تحديد مستوى المحاور الأساسية لآطار TPACK متمثلة في المعرفة التربوية والمعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية للمحتوى والمعرفة التكنولوجية للمحتوى والمعرفة التربوية للمعرفة التكنولوجية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال (ككل) عالية وتم تقديم نموذج للمعارف التكنولوجية التربوية اللازم توافرها لدى معلمة الروضة .

دراسة الطويرقي. (2019). هدف إلى التعرف على تقنية الواقع المعزز، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق تقنية الواقع المعزز لدى عيونه من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة. واستخدم الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتم تطبيقها على (291) معلمة من معلمات رياض الأطفال في التعليم العام بمحافضة الطائف. وكانت أبرز التحديات مالية ومعرفية وقلة الدورات التدريبية وورش عمل عن تقنية الواقع المعزز وكيفية استخدامها في القاعات التدريسية.

دراسة اليوسف (2016) هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمان لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم، واتبعت المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (175) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (35) عبارة موزعة على أربعة مجالات تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ولصالح المؤهل العلمي الأعلى وسنوات الخبرة الأكثر.

دراسة سبحي (2016) هدفت التعرف على المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتطبيق التعلم الإلكتروني ومعوقاته من وجهة نظرهن بالعاصمة المقدسة، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت العينة في 130 معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة في الروضات الحكومية والخاصة. وجاءت الأدوات متمثلة في قائمة بمهارات المعلمة اللازم ممارستها في التعلم الإلكتروني وأدائها، واستبيان لتحديد مدى وعي معلمات رياض الأطفال بمهارات المعلمة في التعلم الإلكتروني، ومقابلات مفتوحة مع

المعلمات؛ لتحديد صعوبات تطبيق التعلم الإلكتروني في الروضة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود درجات متوسطة في المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتطبيق التعلم الإلكتروني ووجود درجات عالية في معوقاته وقلة توعية المعلمات باستخدامات الكمبيوتر، وكيفية المحافظة على بعد التفاعل الاجتماعي. وجود فروق بين متوسط درجات المعلمات ذوات الخبرة أقل من 3 سنوات على المحور الأول (مهارات استخدام الألعاب الإلكترونية) عند مقارنتهم بفئة الخبرة الأخيرتين لصالح خبرة المعلمات (أقل من 3 سنوات). وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات ذوات الخبرة من (3-6) سنوات على المحور الثاني (مهارات استخدام البرامج التعليمية الجاهزة) عند مقارنتهم بفئة الخبرة (6 سنوات) فأكثر لصالح خبرة المعلمات من (3- أقل من 6 سنوات)

دراسة الشعبي (2015) هدفت الى معرفة واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للتطبيقات التربوية للأجهزة الذكية، ومدى توظيفها في التعليم، وتحديد معوقاتها، ومتطلبات توظيفها وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة، تم اختيارهن عشوائياً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وكشفت النتائج أنّ درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتطبيقات التربوية في الأجهزة الذكية كان بدرجة متوسطة، وإن درجة الاستفادة من توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في التعليم من وجهة نظر معلمة رياض الأطفال متوسطة، وإن معوقات توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في التعليم من وجهة نظر معلمة رياض الأطفال متوسطة، وإن درجة توافر متطلبات توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في التعليم من وجهة نظر معلمة رياض الأطفال كانت ذات درجة ضعيفة.

دراسة بلاكويل (Balckwell,2015) هدفت الكشف عن درجة استخدام واتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا وبخاصة الأجهزة اللوحية الذكية واستقصاء أثرها في تحصيل المتعلمين في مراحل دراسية مبكرة، في الولايات المتحدة الأمريكية اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج شبه التجريبي، من خلال تطبيق استبانة اشتملت على (52) عبارة تناولت بعدي الاستخدام والوصول لتكنولوجيا الأجهزة اللوحية الذكية في الغرفة الصفية على عينة مكونة من (945) معلماً ومعلمة شكلت الإناث ما نسبته (96) من حجم العينة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لتطبيقات الأجهزة اللوحية الذكية (الايپاد) في صفوفهم بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس ونوع التأهيل في إدراك المعلمين لأهمية الأجهزة اللوحية في التعليم الصفي، وبالجاء الثاني من الدراسة استخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي وتعتمد على بيانات تحصيل الطلاب (352) من رياض الأطفال لفهم تأثير أجهزة الایپاد على التحصيل. وبينت الدراسة أن للأجهزة اللوحية الذكية دور مهم في زيادة تحصيل المتعلمين واستثارة دافعيّتهم للتعلم.

أجرى الزبون وحمدی (2014) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٩٣) معلماً ومعلمة يستخدمون اللوح التفاعلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت أداة الدراسة من (٣٣) عبارة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي

وأجرى فريزر (Frazier,2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الأساسي حول استخدام الأجهزة اللوحية الذكية في التدريس في مدارس الغرب الأوسط الأمريكية، اتبعت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (1528) معلماً ومعلمة تلقوا استبانة بواسطة البريد الإلكتروني، وتضمنت الاستبانة (32) سؤالاً عاماً حول أهمية الأجهزة اللوحية وسبب استخدامها وأهمية استخدامها في الغرفة الصفية، أظهرت نتائج الدراسة أن 68% من المعلمين يدركون أهمية الأجهزة اللوحية الذكية في زيادة تحصيل المتعلمين وزيادة دافعيّتهم للتعلم، وأن 2% منهم يستخدمونها لغايات الاختبارات ورصد درجات المتعلمين، بينما يستخدمها الباقون في التدريبات والنشاطات الصفية، وبينت الدراسة أن أكثر استخدامات الأجهزة اللوحية يتم في حصص اللغة ومن ثم حصص الرياضيات والعلوم وأخيراً الدراسات الاجتماعية.

وأجرى باوموك وساكير وإرجون ويلماز وإيس (Pamuk, Cakir, Ergun, Yilmaz, & Ayas, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم أثر استخدام الأجهزة اللوحية والسبورة التفاعلية في تركيا كجزء من مشروع (الحركة نحو تحسين الفرص وتحسين التكنولوجيا) الذي شارك فيه (181) معلماً و(918) تلميذاً من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية الدنيا من (11) مدرسة ابتدائية حكومية شاركت في البرنامج، حيث اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت العينة من (44) معلماً ومعلمة منهم (24 ذكور، 20 إناث)، و(75) تلميذاً منهم (40 ذكور، 35 إناث). وتم إجراء مقابلات فردية معمقة تم تحليل البيانات وتبين اتفاق أفراد عينة الدراسة على المزايا والفوائد التي يمكن تحقيقها من استخدام الأجهزة اللوحية والسبورة الذكية في الغرفة الصفية للتلاميذ المرحلة الابتدائية، وبين المعلمون أن الاعتماد على السبورة الذكية لا زال أكبر من الاعتماد على الأجهزة اللوحية بسبب قلتها وضعف التدريب الفني على استخدامها من قبل المعلمين والمتعلمين في الغرفة الصفية رغم أهميتها للطلاب والمعلم على حد سواء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث يُستخدم لاستطلاع الظاهرة لدى الجمهور المستهدف بقصد تشخيص الواقع وكشف جوانبه (العساف، 2012، 87) وبالدراسة الحالية تم استخدامه للكشف عن درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض .

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة من مُعلّمات الطفولة المبكرة في إدارة تعليم جدة والبالغ عددهن (3873) معلمة يتوزعون على (245) مدرسة للطفولة المبكرة، حسب إحصائيات العام الدراسي 1445/هـ، تم اختيار (340) منهم بالطريقة العشوائية البسيطة، بنسبة (8.79%) وتم توصيف خصائص عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة والتخصص كما تتضح النتائج في جدول (1)

جدول(1) توزيع عيّنة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة الأولية

المتغيرات الأولية	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	71	21%
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	27	8%
	من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة	177	52%
	من خمسة عشر سنة فأكثر	65	19%
التخصص بالبيكالوريوس	معلم صف	58	17%
	طفولة مبكرة	61	18%
	صفوف أولية	51	15%
	أخرى (عامة)	170	50%
المجموع		340	100%

يتبين من نتائج جدول (1) أن أعلى نسبة كانت للمعلمات اللواتي تراوحت سنوات خبرتهم من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة بنسبة (52%) وأقلها من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات (8%)، ونصف العدد الكلي من المعلمات من التخصصات العامة مثل (أحياء، وتربية اسريه، والتربية البدنية، وتربية إسلامية، ورياض أطفال، ورياضيات وصفوف أولية، وعلوم، وفيزياء، ولغة عربية، وأحياء واللغة الإنجليزية) بنسبة (50%) بينما أقل فئة كانت من الصفوف الأولية بنسبة (15%) ومعلم الصف (17%) وتخصصات الطفولة المبكرة (18%).

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد وتطوير استبانة تقيس وعي المعلمات بمعايير التعلم الإلكتروني بأربعة مجالات (المحتوى، التقييم والقياس، التفاعل والمشاركة، التكنولوجيات المستخدمة) بالإعتماد على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، أبو عباة (2021) والمنصور والقحطاني (2021) ودرويش (2020) ومسلم (2020) والزهراني (2018) والديب ولاشين وعميرة (2021) والعجلان (2021) وحمد (2014) تكوّنت من (16) عبارة تكوّن المجال الأول: المعايير الخاصة بتقديم المحتوى من (4) عبارات تقيس المؤشرات الدالة على وعي معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالتعامل مع المنصة (مدرستي) بالمشاركة والتفاعل أثناء تعليم وتدرّس تلاميذ وأطفال المرحلة المبكرة، والمجال الثاني: تكوّن من (4) عبارات تقيس الوعي في التقييم والقياس: تقيس المؤشرات الدالة على كفايات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في تقييم المحتوى الإلكتروني والأدوات المضافة بالمنصة الإلكترونية، والمجال الثالث: تفاعل المتعلمين ومشاركتهم، تكوّن من (4) عبارات تقيس الوعي بمعايير التفاعل المستمر بين المعلمة والتلاميذ ومشاركتها لهم بتبادل المحتوى الإلكتروني باستخدام تطبيقات الشبكة العنكبوتية سواء المتزامنة (باستخدام السكايب أو المنصة الرقمية) أو غير المتزامنة، وفي المجال الرابع تكوّن من (4) عبارات تقيس الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة في استخدام وتوظيف الأدوات التكنولوجية بالمنصة والموارد المتاحة وتم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، وتجربتها على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة الأصلية بهدف التأكد من شمول فقرات الاستبانة وتغطيتها جميع المجالات، ومدى انتماء كل عبارة من عبارات الاستبانة الى المجال الذي تنتمي إليه، وبعد استعادة نسخ استبانات التحكيم تم الإبقاء على أصل العبارات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين 80% فأكثر بأنها تنتمي للمجال المقاس.

تم تدريج العبارات وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي ولجميع المحاور والمجالات (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً) وصيغت جميع عبارات المجالات في الاتجاه الإيجابي، بحيث تدلّ الدرجة المرتفعة على وجود درجة عالية من السمة المقاسة "درجة الوعي والدرجة المنخفضة تدلّ على وجود درجة منخفضة للسمة المقاسة، وتم وضع درجات تقديرية لاستجابة عينة الدراسة، كما بالجدول (2).

جدول (2) معيار الحكم على استجابات المعلمات (درجة الوعي)

الفئات	الاستجابات	الحكم (درجة الوعي)
1-1.80	منخفضة جداً	منخفضة جداً
1.81- أقل من 2.60	منخفضة	منخفضة
2.60- أقل من 3.40	متوسطة	متوسطة
3.40- أقل من 4.20	عالية	عالية
من 4.20 فأكثر	عالية جداً	عالية جداً

الخصائص السيكومترية للأداة

(1) صدق أداة الدراسة (الاستبانة) تم التَحَقُّق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من كونها تخدم أهداف الدراسة، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة كما تتضح النتائج في جدول (3).

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمجال بالاستبانة "درجات وعي معلمات الطفولة

المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض

الوعي بالمعايير الخاصة بالمحتوى		الوعي بمعايير التقييم والقياس		الوعي بمعايير تفاعل المتعلمين ومشاركتهم		الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.78**	1	0.69**	1	0.74**	1	0.71**
2	0.75**	2	0.67**	2	0.64**	2	0.59**
3	0.73**	3	0.80**	3	0.75**	3	0.78**

0.77**	4	0.70**	4	0.65**	4	0.68**	4

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل

من الجدول السابق (3) تبين أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، تراوحت قيم معامل ارتباط العبارات بمجالاتها من (0,59 - 0,80) وتدلل على اتساق العبارة مع مجالها كما تم حساب معاملات ارتباط بين كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة كما تتضح النتائج في جدول (4).

جدول (4) معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	الارتباط بالدرجة الكلية
المجال الأول الوعى بالمعايير الخاصة بالمحتوى.	0.78**
المجال الثاني الوعى بمعايير التقييم والقياس.	0.71**
المجال الثالث الوعى بمعايير تفاعل المتعلمين ومشاركتهم .	0.59**
المجال الرابع الوعى بمعايير التكنولوجيات المستخدمة.	0.70**

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق (4) تبين أن قيم معامل ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت من (0,59 - 0,78) وتدلل هذه القيم على توافر صدق الإتساق الداخلي للمجالات.

(2) ثبات الاستبانة: للتحقق من الثبات لعبارات الاستبانة، تم التأكد من ثبات التجانس الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحوري الإستبانة

المجالات	الثبات
المجال الأول الوعى بالمعايير الخاصة بالمحتوى.	0.81
المجال الثاني الوعى بمعايير التقييم والقياس.	0.71
المجال الثالث الوعى بمعايير تفاعل المتعلمين ومشاركتهم .	0.74
المجال الرابع الوعى بمعايير التكنولوجيات المستخدمة.	0.78
جميع عبارات الاستبانة	0.92

من خلال النتائج الموضحة أعلاه تبين أن ثبات الاستبانة " وعى معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض " يزيد عن الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (0.70) حيث بلغت (0.92) وتراوحت للمجالات (0.71) إلى (0,81) وهي قيم تدل على صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الأساليب الإحصائية من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية statistical package for social sciences مثل مُعامل ارتباط بيرسون (Person)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات للاستبانة ومُعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من مدى ثبات محاور الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار اللامعلمي كروسكال واليس Kruskal Wallis للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين رتب المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير الخبرة والتخصص.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشته " نص السؤال الأول على "ما درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض ؟ للإجابة عن هذا السؤال وتحديد درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض بمجالات وعي المعلمات في (المعايير الخاصة بتقديم المحتوى، معايير التقييم والقياس، معايير تفاعل المتعلمين ومشاركتهم، معايير التكنولوجيات المستخدمة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة تم ترتيبها حسب قيمة المتوسط الحسابي لها، كما بجدول (6)

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطفولة المبكرة في تقدير درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض مرتبة تنازلياً

م	رقم الاجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	3	الوعي بمعايير تفاعل المتعلمين ومشاركتهم	3.04	0.76	متوسطة
2	1	الوعي بالمعايير الخاصة في المحتوى	2.95	0.78	متوسطة
3	2	الوعي بمعايير التقييم والقياس	2.83	0.77	متوسطة
4	4	الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة	2.77	1.05	متوسطة
		المتوسط العام	2.90	0.88	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض " جاء بدرجة "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.90)، والانحراف المعياري (0.88)، وكان أعلى مجال بين المجالات (الوعي بمعايير تفاعل المتعلمين ومشاركتهم) بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.04) وانحراف معياري (0.76)، وأقل مجال (الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة) بدرجة "متوسطة" حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.77) والانحراف المعياري (1.05)، تدل على اختلاف كبير في تقديره بينما بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لمجال (الوعي بالمعايير الخاصة في المحتوى) والوعي بمعايير التقييم والقياس على التوالي (2.95، 2.83). ويمكن تفسير النتيجة العامة لدرجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض والتي ظهرت بدرجة متوسطة تميل للانخفاض لقلة ممارسات معلمات الطفولة المبكرة لتطبيق التعلم الإلكتروني؛ وخاصة بالمجالات المتعلقة بالتقييم والقياس، فضلاً عن وجود صعوبات تتعلق بقلّة الإلمام المعرفي والمهاري لبعض المعلمات بهذه المعايير والتي تتطلب العمل على تطوير درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض ذات الصلة بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى، وتفاعل المتعلمين ومشاركتهم، والتكنولوجيات المستخدمة والتقييم والقياس، ووجود مشكلات وتحديات فرضتها ظروف الجائحة والتي اقحمت المعلمات بالتدريس عن بعد دون التدريب والاستعداد الأولي للتحويل الرقمي وبصورة عامة لقلّة الاستخدام للتعليم الإلكتروني بالأيام العادية فضلاً عن وجود معوقات تتعلق بقلّة التدريب والمتابعة لاستخدام وتوظيف المعلمات للمنصة وفق منهجية التعليم المدمج .

وهذا يتفق مع ما ذكره السفيناني (2021) من وجود معوقات تواجه استخدام التعلم الإلكتروني لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة منها صعوبة التدريب وقلّة الوعي بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني وقلّة توفر الخبرات والكوادر الفنية لدعم المعلمات وقلّة توفر الأنشطة الاثرية ومشكلات المنصة الالكترونية وقلّة تفعيل التقنية بالتواصل وضعف المعرفة والمهارة بأساليب توظيف أدوات القياس والتقييم بالعملية التعليمية. كما تتفق مع نتيجة دراسة البشر (2022) التي كشفت عن بعض التحديات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في تطبيق التعليم عن بعد ما يتعلق بالمعلمة من حيث الإلمام المعرفي والمهاري لاستخدام المحتوى الإلكتروني وتفعيل أدوات القياس والتقييم بالعملية التعليمية، ومعوقات تتعلق بالطلبة وأولياء أمورهم وعدم تمكنهن من التحقق من مصداقية أعداد الطالبات في الغياب أو الخروج من الحصة، وقلّة توفر الأساليب المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة جيدة.

وقد أكدت نتائج عدة دراسات محلية إلى وجود جوانب ضعف في الوعي بممارسات التعلم الإلكتروني بمدارس الطفولة المبكرة كدراسة الثمالي والجهني (2021) وأكدت على أهمية تقديم الدورات وورش العمل للمعلمات؛ لتوعيتهن، بالأساليب الفعالة في جذب انتباه الأطفال خلال التعليم الإلكتروني. واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الديب ولاشين وعميرة (2021) التي تبين فيها جوانب قصور بالوعي في الكفايات المهنية للمعلمات بمجال التعليم الإلكتروني، كما ظهرت درجات احتياجات عالية في دراسة العجلان (2021) بمجال تصميم الموقع التعليمي وتحميل الوسائط التعليمية وحفظها لعرضها على الأطفال، استخدام البرامج والتطبيقات في عرض محتوى الدرس إلكترونياً وذلك من خلال (التشغيل، عرض الدروس، إنشاء المجموعات، بدء وإنهاء الاتصال) كما اتفقت ضمناً مع نتيجة دراسة الطويرقي (2019) التي تبين فيها بعض التحديات المالية والمعرفية وقلة الدورات التدريبية وورش عمل عن تقنية الواقع المعزز وكيفية استخدامها في القاعات التدريبية. واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة عبدالرحمن (2020) التي كشفت عن وجود وعي بدرجة متوسطة لدى معلمات الطفولة المبكرة بمفهوم تقنية الواقع المعزز وأهميتها، واتفقت مع دراسة اليوسف (2016) التي كشفت عن درجة متوسطة لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم ودراسة سبهي (2016) أيضاً تبين فيها وجود درجات متوسطة في المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتطبيق التعلم الإلكتروني ووجود درجات عالية في معوقاته وقلة توعية المعلمات باستخدامات الكمبيوتر، وكيفية المحافظة على بعد التفاعل الاجتماعي، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الشعيبي (2015) التي تبين فيها أنّ درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتطبيقات الإلكترونية متوسطة، وإن درجة الاستفادة من توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في التعليم من وجهة نظر معلمة رياض الأطفال متوسطة. واتفقت مع نتيجة دراسة بلاكويل (Balckwell, 2015) التي تبين فيها أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لتطبيقات الأجهزة التقنية بدرجة متوسطة، واتفقت مع نتيجة دراسة فريزر (Frazier, 2014) التي تبين فيها قصور في معرفة أهمية الأجهزة اللوحية الذكية في زيادة التحصيل وقلة توظيفها لأغراض القياس والتقويم، كما اتفقت ضمناً مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن قصور في الأداء والممارسات دون الحد المأمول مثل دراسة درويش (2020) التي تبين فيها قصور في الوعي بجوهر الجودة الشاملة الذي انعكس سلباً على جودة الأداء وأكدت على أهمية أن تعاد آلية التطبيق العملي للممارسات وتعديل وجهه النظر حول جوهر الجودة الشاملة.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة العوضي (2019) التي كشفت عن درجات عالية بالمعرفة التربوية التكنولوجية اللازمة للمعلمات وبمؤدج المعارف التكنولوجية التربوية اللازم توافرها، واختلفت مع نتائج دراسة الزبون وحدي (2014) التي كشفت أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي كانت مرتفعة. واختلفت مع نتيجة دراسة مشعل والعيد (2023) والتي تبين فيها انخفاض الكفايات والممارسات واختلفت مع نتيجة دراسة الصبحي والعباسي (2023) التي تبين فيها مستوى الكفايات عالية. وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، للعبارات بالمجالات كما يلي:

المجال الأول: الوعي بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول درجة الوعي بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى مرتبة تنازلياً

م	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	1	تكريس الألعاب الإلكترونية في خدمة العملية التعليمية	3.29	0.97	متوسطة
2	3	تصميم البرمجيات التعليمية القائمة على الوسائط التفاعلية لرفعها على المنصة	2.93	1.06	متوسطة
3	4	استخدام الأدوات التقنية بالتخطيط اليومي والفصلي	2.81	1.02	متوسطة
4	2	تنمية قدرات الطفل على كيفية التعامل مع الإنترنت	2.75	1.04	متوسطة
		المتوسط العام	2.95	0.78	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجات الوعي بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى من خلال مؤشرات الأداء الدالة عليه بالعبارات بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (2.95) والانحراف المعياري (0.78)، وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة الممارسات التي تدعم تفعيل المحتوى الإلكتروني عبر المنصات الرقمية المستخدمة بتعليم تلاميذ الطفولة المبكرة مثل تحفيزهم وتشجيعهم على التعلم الذاتي وربما لقلة تمكن البعض من التلاميذ وأولياء أمورهم بالمتابعة والعمل مع الطالب ضمن المنصات التعليمية ومتابعة الأبناء، كما تُعزى النتيجة العامة لضعف وقصور بالمعرفة والمهارة بمجال تصميم البرمجيات التعليمية القائمة على الوسائط التفاعلية لرفعها على المنصة، وقصور باستخدام الأدوات التقنية بالتخطيط اليومي والفصلي، حيث يتم الاعتماد على التحضير الورقي، وتباين كبير في اهتمام معلمات الطفولة المبكرة في تنمية قدرات الطفل على كيفية التعامل مع الإنترنت، بالإضافة إلى قلة وجود برامج لتطوير الأداء. ويتضح أن أعلى عبارة من حيث درجة الوعي بها العبارة (1) ونصها: " تكريس الألعاب الإلكترونية في خدمة العملية التعليمية " بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.29) والانحراف المعياري (0.63)؛ وقد يعود السبب في ذلك لقلة التدريب على أساليب التخطيط والتصميم للألعاب الإلكترونية في خدمة العملية التعليمية وتوظيف الألعاب الإلكترونية بالتدريس، ولضعف عنصر التلعيب في المنصة الإلكترونية والتطبيقات العملية المرتبطة فيها. بينما انحصرت بقية قيم المتوسطات الحسابية للعبارات في مجال الوعي بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى بين (2.93-2.75) وجاءت جميعها بدرجة تحقق متوسطة وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (1.02-1.06). تدل على اختلاف تقدير الوعي بها وهي " تصميم البرمجيات التعليمية القائمة على الوسائط التفاعلية لرفعها على المنصة واستخدام الأدوات التقنية بالتخطيط اليومي والفصلي وتنمية قدرات الطفل على كيفية التعامل مع الإنترنت بالرتبة الأخيرة وربما يفسر ذلك لقلة وجود ثقافة داعمة لغرس المهارات الرقمية لدى تلاميذ مدارس الطفولة المبكرة، ولوجود تباين كبير بين قدرات ومهارات المعلمات واهتمامهم بتوعية التلاميذ لطبيعة المرحلة وقلة وجود فرص لتعليم التلاميذ على مهارات استخدام الانترنت بالتعلم والتعليم كما أنه قد يكون التزام معلمات المرحلة بالمنهج والأنشطة والاسئلة وتطبيقها سبباً يحول دون توسيع متطلبات تدريس المقرر أو إثارته من خلال توجيه التلاميذ واسرهم القائمين على متابعتهم في كيفية التعامل مع الإنترنت.

المجال الثاني: التقييم والقياس

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول درجة الوعي بمعايير التقييم والقياس مرتبة تنازلياً.

م	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	1	استخدام الاختبارات الإلكترونية في التدريس	3.08	0.98	متوسطة
2	2	بناء أنشطة الكترونية لأغراض التقييم التشخيصي	2.92	0.99	متوسطة
3	3	استخدام البروتوفوليو الإلكتروني في عملية تقييم مشاركات التلاميذ	2.82	1.11	متوسطة
4	4	بناء أدوات التقييم الواقعي مثل (قوائم الشطب وسلام التقدير) باستخدام الحاسوب	2.50	1.13	منخفضة
		المتوسط العام	2.83	0.77	متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الوعي بمعايير التعلم الإلكتروني بمجال التقييم والقياس من خلال مؤشرات الأداء الدالة عليه بالعبارات جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (2.83) والانحراف المعياري (0.77)، وقد يعود السبب في ذلك لمعوقات تتعلق بإتقان المعلمات لمهارات التقييم والقياس ودمج استراتيجيات التقييم بالتقنية، ومعوقات تتعلق بطبيعة المنصة وقلة دعمها لأنواع كثيرة من القياس والتقييم كالملاحظة والتأمل الذاتي ومقاييس التقدير، ولقلة وضوح الربط بين محتوى المادة التعليمية والاهداف التي تحققها والتي تسهم في تحقيق مسار التعلم، ولحدودية أنشطة التعلم في المنصة التي توفر فرص التفاعل التي تدعم التعلم النشط، ولضعف معرفة المعلمات بإسلوب البروتوفوليو الإلكتروني في

عملية تقييم مشاركات التلاميذ، ولقلة أساليب قياس وتقييم مشاركات التلاميذ وتفاعلهم عبر المنصة. ويتضح أن أعلى عبارة من حيث درجة الوعي بها العبارة (1) ونصها: " استخدام الاختبارات الالكترونية في التدريس " بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.08) والانحراف المعياري (0.98)؛ وقد يعود السبب في ذلك لشيوع الاختبارات الالكترونية في المنصة الرقمية ولكن ظهورها بدرجة متوسطة يتطلب ذلك تنمية وعي معلمات الطفولة المبكرة بطرق وفتيات اعداد الاختبارات الالكترونية، وظهرت العبارات الأخرى بدرجات متوسطة ومنخفضة انحصرت قيم متوسطاتها الحسابية بين (2.92 - 2.50) وتراوحت إنحرافات المعيارية من (1.13-0.99) تدل على اختلاف تقديرها ووجود تباين في الوعي بها وهي " بناء أنشطة الكترونية لأغراض التقييم التشخيصي " واستخدام البروتوكول الإلكتروني في عملية تقييم مشاركات التلاميذ" بينما جاءت العبارة " بناء أدوات التقييم الواقعي مثل (قوائم الشطب وسلام التقدير) باستخدام الحاسوب" بدرجة منخفضة تدل على ضعف الوعي بأساليب بناء أدوات التقييم الواقعي الالكترونية، وقد يعود السبب في ذلك لقلة التدريب على أساليب وأدوات التقييم الواقعي حيث بقيت استراتيجيات القياس لنتائج التعلم تتعلق بالاختبارات الوقفية التي تتعلق بالاختيار من متعدد والتي لا تشمل أنواع التقييم الأخرى، كما بقيت محدودة الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة فيها من حيث تناولها لأنواع التقييم الحقيقي (الواقعي) وغياب محكات أو معايير تساعد على اصدار الاحكام، وهذا انعكس على انخفاض مستوى توفرها بالمنصة وبالتالي ضعف الوعي بها .

المجال الثالث: تفاعل المعلمين ومشاركتهم

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول درجة الوعي بمعايير تفاعل المعلمين ومشاركتهم مرتبة تنازلياً

م	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	2	تبادل الملفات عبر الواتس اب مع الطالبات أو أولياء الأمور	3.48	0.98	عالية
2	4	تنوع الوسائط المتعددة المستخدمة في التدريس	3.01	0.95	متوسطة
3	3	ربط مشاركات الطالبات بمواقع أخرى	2.91	1.02	متوسطة
4	1	استخدام البرامج التفاعلية لتبادل المشاركات مع التلاميذ.	2.77	1.12	متوسطة
		المتوسط العام	3.04	0.76	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجات الوعي ب معايير تفاعل المعلمين ومشاركتهم، من خلال مؤشرات الأداء الدالة عليه بالعبارات بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.04) والانحراف المعياري (0.76)، وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة الممارسات التي تدعم تفاعل المعلمين ومشاركتهم سواء عبر المنصات الرقمية المستخدمة بتعليم تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة مثل تقييم المشاركات عبر المنصة وفق المعايير الواضحة والمحددة ولقلة وجود بيئة تعلم تحفز تقديم المشاركات مثل الأنشطة المحفزة للتعلم والمشاركة، ولضعف مهارات وقدرات المعلمات على ربط المشاركات بمواقع أخرى، ولحدودية الصلاحيات التقنية والفنية التي تُمكن المعلمة من إجراء عمليات الحذف او الاضافة بإدارة المحرر حول نشاطات التلاميذ الإضافية وربما لحدودية الاعتماد على أنشطة المقرر من خلال المنصة لقلة متابعة المعلمات واهتمامهم بتعزيز عنصر المشاركة لوجود أعباء تدريسية ومهنية على المعلمات تحد من تفرغهم بالنظر للمشاركات والتفاعل معها، ولقلة وجود برامج تفاعلية لتبادل وضبط مستوى المشاركات مع التلاميذ.

يتضح أن أعلى عبارة من حيث درجة الوعي بها العبارة (2) ونصها: " تبادل الملفات عبر الواتس اب مع الطالبات أو أولياء الأمور " بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.48) والانحراف المعياري (0.98)؛ وقد يعود السبب في ذلك لإدراك المعلمات لأهمية الاتصال والتواصل مثل ارسال ملفات مع الرسالة الإلكترونية خاصة مع ظهور تقنية الواتس اب ووسائل التواصل الاجتماعي التي ساهمت في الاستخدام، بينما انحصرت بقية قيم المتوسطات الحسابية للعبارات بين (3.01-2.77) وجاءت جميعها بدرجة تحقق

متوسطة وتراوح قيم الانحرافات المعيارية من (0.95-1.12). وأبرزها تنوع الوسائط المتعددة المستخدمة في التدريس وربط مشاركات الطالبات بمواقع أخرى، واستخدام البرامج التفاعلية لتبادل المشاركات مع التلاميذ بالترتبة الأخيرة، وقد يعود السبب في ذلك لوجود تباين كبير بين قدرات ومهارات المعلمات واهتمامهم باستخدام البرامج التفاعلية لتبادل المشاركات مع التلاميذ ولقلة الدعم الفني والتقني عند تصميم بيئات التعلم وفق منصة مدرستي لتقييم مشاركة التلاميذ وفق معايير واضحة ومحددة وأصبحت عمليات التقييم تركز على الحصول بزمن الدخول والخروج بدون وجود اهتمام لتقييم التعليقات والمشاركات ومن جهة أخرى صعوبة ضبط مصدر المشاركات في ضوء تدخل أولياء الأمور واعتماد التلاميذ على ذويهم في إجراء الأنشطة والتدريبات عبر منصة مدرستي، ولقلة وجود تطبيقات مثل (فن التلعيب) بالمنصة بحيث تتيح التطبيقات المشاركة في بناء المعرفة وتبادل الخبرات؛ وعرض الصور والرسوم بكافة أنواعها وأشكالها، والدراسة على الشبكة، واستعرض المواقع الاثرية، وتتطلب معرفة تقنية من التلميذ أو ذويه، حيث ما زالت أنماط الفاعل تقتصر على توصيل المهام والواجبات إلكترونياً كوسيلة بناءة في المشاركة لحل الواجبات، حيث يذكر كينغسلي قرابنر (2015, kingsley & grabener) ان التلعيب هو التعلم القائم على سمات اللعب في تطبيقات غير الألعاب حيث يعتمد على المعلم في تقديم الأنشطة او التدريس من خلال استخدام اليات الألعاب مثل شارات الانجاز ومستويات الاتقان وغيرها، و بالتالي تؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب وتنشيط تعلم المحتوى، وتطبيق المهارات كلعبة، مما يجعل التجربة العلمية أكثر تحدي وتشويق معاً.

المجال الرابع: الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول تقدير الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة مرتبة تنازلياً

م	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
1	2	استخدام الأدوات ووسائل التكنولوجيا لدعم نتائج التعلم	3.21	1.06	متوسطة
2	4	الاستفادة من البدائل المتوفرة بالمنصة عبر المحتويات السمعية والبصرية	2.69	1.12	متوسطة
3	3	توظيف جميع الموارد والمواد الموجودة بالمنصة في الأنشطة التعليمية	2.60	1.16	متوسطة
4	1	استخدام الفيديو التفاعلي في تدريس موضوعات المقرر	2.57	1.22	منخفضة
		المتوسط العام	2.77	1.05	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط العام لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجات الوعي بالمعايير الخاصة بالتكنولوجيات المستخدمة من خلال مؤشرات الأداء الدالة عليه بالعبارات بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (2.77) والانحراف المعياري (1.05) تدل على اختلاف تقديرها، وقد يعود السبب في ظهورها بدرجة متوسطة تميل للانخفاض إلى قلة الممارسات التي تدعم استخدام التقنيات بعملية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة بالمهارات والكفايات التي تملكها المعلمات لتنفيذ التقنية والقدرة على استخدام وتصميم برامج تعليمية إلكترونية قائمة على الوسائط المتعددة في التدريس، وقدرتها على توظيف استراتيجيات التعلم بالحاسوب في التدريس، والاهتمام بتوظيف الفيديو التفاعلي في تدريس موضوعات المقرر، حيث كشفت النتائج عن ضعفها، كما تبين محدودية استفادة المعلمات من البدائل المتوفرة بالمنصة عبر المحتويات السمعية والبصرية، وضعف قدرتها على إنشاء روابط لصفحات أخرى عند تدريس موضوعات المقرر، وتوظيف جميع الموارد والمواد الموجودة بالمنصة في الأنشطة التعليمية

يتضح أن أعلى عبارة من حيث درجة الوعي بها العبارة (2) ونصها: " استخدام الأدوات ووسائل التكنولوجيا لدعم نتائج التعلم " بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.21) والانحراف المعياري (1.06)؛ وقد يعود السبب في ظهورها بالترتبة الأولى لإدراك المعلمات لأهمية استخدام الأدوات ووسائل التكنولوجيا لدعم نتائج التعلم، ولكن ظهورها بدرجة متوسطة يتطلب تنمية مهارات المعلمات المعرفية والادائية والاتجاهات نحو استخدام الأدوات ووسائل التكنولوجيا لدعم نتائج التعلم، كما انحصرت بقية قيم المتوسطات

الحسابية للعبارات بين (2.57-2.69) وجاءت بدرجات وحي متوسطة ومنخفضة وهي الاستفادة من البدائل المتوفرة بالمنصة عبر المحتويات السمعية والبصرية وتوظيف جميع الموارد والمواد الموجودة بالمنصة في الأنشطة التعليمية" وجاءت العبارة " استخدام الفيديو التفاعلي في تدريس موضوعات المقرر" بالرتبة الأخيرة وبدرجة وحي منخفضة حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (2.57) وانحراف معياري كبير بلغ (1.22) تدل على اختلاف كبير في الوعي بها وقد يعود السبب بظهورها منخفضة لقلة المهارات التي تملكها المعلمات باستخدام الفيديو التفاعلي والتدريب على استخدام الوسائط المتعددة الفائقة في التدريس، ولضعف قدراتها في توظيف استراتيجيات التدريس بالفيديو التفاعلي في تدريس موضوعات المقرر

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير درجة وحي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض تُعزى للمتغيرات (التخصص، عدد سنوات الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين رتب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير درجات وحي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض تم استخدام اختبار كروسكال واليس للمقارنة بين رتب المتوسطات وفقاً للخبرة والتخصصات حيث تبين وجود أعداد صغيرة بالمستويات أقل من (30) وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

(1) الفروق وفقاً للتخصص

جدول (11) نتائج اختبار كروسكال - واليس: (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق في تقدير درجات وحي

معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض التي تُعزى للخبرة

المجالات	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجال الأول الوعي بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى	معلم صف	58	179.25	1.162	3	0.762
	طفولة مبكرة	61	157.91			
	صفوف أولية	51	170.38			
	أخرى	170	166.50			
المجال الثاني الوعي بمعايير التقييم والقياس	معلم صف	58	173.07	0.374	3	0.945
	طفولة مبكرة	61	175.24			
	صفوف أولية	51	170.95			
	أخرى	170	164.51			
المجال الثالث الوعي بمعايير التفاعل والمشاركة	معلم صف	58	183.23	1.585	3	0.663
	طفولة مبكرة	61	168.24			
	صفوف أولية	51	166.73			
	أخرى	170	167.80			
المجال الرابع الوعي بمعايير التكنولوجيا المستخدمة	معلم صف	58	177.01	0.606	3	0.895
	طفولة مبكرة	61	161.26			
	صفوف أولية	51	169.23			
	أخرى	170	170.68			
الدرجة الكلية للوعي بالمعايير	معلم صف	58	178.85	0.743	3	0.863
	طفولة مبكرة	61	164.19			

المجالات	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	صفوف أولية	51	169.47			
	أخرى	170	166.79			

يتبين من الجدول السابق (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط رتب تقدير درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (0.743) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (0,05) مما يعني عدم وجود فروق درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض التي تُعزى لعدد سنوات الخبرة، كما تبين عدم وجود فروق بين رتب متوسطات بالمجالات الوعي في (المعايير الخاصة بتقديم المحتوى، والتقييم والقياس، وتفاعل المتعلمين ومشاركتهم، والتكنولوجيات المستخدمة) حيث تراوحت قيم كاي تربيع لها من (0.374-1.162) وكانت قيم دلالتها الإحصائية تزيد عن حد الدلالة (0,05) مما يعني عدم وجود فروق تُعزى لعدد سنوات الخبرة، وربما يفسر ذلك لتماثل إدراك معلمات الطفولة المبكرة بغض النظر عن سنوات خبرتهن، حيث أن المظاهر الدالة على الوعي بالمعايير ترتبط بالممارسات الفعلية والتطبيق لها أثناء عرض الدرس والممارسات التدريسية، كما أن جميع المعلمات ظهرت الحاجة لهن لتنمية الوعي من خلال التدريب المتخصص، اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة الصبحي والعباسي (2023) والتي تبين فيها عدم وجود فروق تُعزى للتخصص.

(2) الفروق وفقاً لعدد سنوات الخبرة

جدول (12) نتائج اختبار كروسكال - والس: (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق في تقدير درجات وعي

معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض التي تُعزى للتخصص

المجالات	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجال الأول الوعي بالمعايير الخاصة بتقديم المحتوى	أقل من خمس سنوات	71	183.43	2.901	3	0.407
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	27	170.22			
	من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة	177	182.09			
	من خمسة عشر سنة فأكثر	65	162.71			
المجال الثاني الوعي بمعايير التقييم والقياس	أقل من خمس سنوات	71	184.65	3.097	3	0.377
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	27	169.34			
	من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة	177	181.77			
	من خمسة عشر سنة فأكثر	65	162.71			
المجال الثالث الوعي بمعايير التفاعل والمشاركة	أقل من خمس سنوات	71	192.77	6.911	3	0.075
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	27	155.66			
	من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة	177	186.50			
	من خمسة عشر سنة فأكثر	65	163.43			
المجال الرابع الوعي بمعايير التكنولوجيات المستخدمة	أقل من خمس سنوات	71	182.41	3.247	3	0.355
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	27	159.03			
	من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة	177	184.97			
	من خمسة عشر سنة فأكثر	65	166.21			
الدرجة الكلية للوعي بالمعايير	أقل من خمس سنوات	71	186.16	3.890	3	0.274
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	27	163.85			

المجالات	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	من عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة	177	185.23			
	من خمسة عشر سنة فأكثر	65	163.12			

يتبين من الجدول السابق (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط رتب تقدير درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض تُعزى إلى متغير التخصص، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (3.890) وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (0,05) مما يعني عدم وجود فروق درجة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض التي تُعزى للتخصص، كما تبين عدم وجود فروق بين رتب متوسطات بالمجالات الوعي (المعايير الخاصة بتقديم المحتوى، والتقييم والقياس، وتفاعل المتعلمين ومشاركتهم، والتكنولوجيات المستخدمة) حيث تراوحت قيم كاي تربيع لها من (2.901-6.911) وكانت قيم دلالتها الإحصائية تزيد عن حد الدلالة (0,05) مما يعني عدم وجود فروق تُعزى للتخصص، ووربما يعود سبب ذلك لقلّة التركيز على اكساب المعلمات عند اعدادهن التربوي على مهارات التعلم والتعليم الإلكتروني مما ساهم في تماثل إدراك معلمات الطفولة المبكرة بغض النظر عن التخصص، اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة الصبحي والعباسي (2023) والزبون وحدي (2014) التي لم يتبين فيها فروقاً تُعزى للخبرة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة البشر (2022) التي ظهرت لأصحاب الخبرات الطويلة كما اختلفت مع نتيجة دراسة عبدالرحمن (2020) واليوسف (2016) يوجد فرق دال إحصائياً يُعزى لسنوات الخبرة لصالح أكثر من خمسة سنوات كما اختلفت مع نتيجة دراسة سبهي (2016) حيث تبين وجود فروق لصالح خبرة المعلمات من (3- أقل من 6 سنوات)

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تنمية وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني حيث دلت النتائج ان درجات الوعي متوسطة تميل للانخفاض.
2. ضرورة العمل على توظيف التعلم الإلكتروني في التدريس والإيفاء بكافة المتطلبات اللازمة لتطوير درجات وعي معلمات الطفولة المبكرة بمعايير التعلم الإلكتروني بإدارة تعليم الرياض التي كشفت عن جوانب القصور فيها .
3. إعداد معايير وشروط واضحة ومحددة من قبل وزارة التعليم لتطبيق معايير التعليم الإلكتروني، وتطوير برامج إعداد المعلمات بالجامعات لمراحل الطفولة المبكرة وتنمية الكفايات اللازمة وخاصةً مجال التعليم الإلكتروني والتعلم الإلكتروني بالصفوف الأولية
4. ربط عدد ساعات التدريب على تقنيات وتطبيقات التعليم الإلكتروني والواقع المعزز والتعلم الإلكتروني بالصفوف الأولية
5. استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة في تعليم الطفولة المبكرة بالتركيز على استخدام الحواس بالأنشطة التعليمية مع تنمية مهارة النشاط الذاتي بمجال التعلم الإلكتروني بمساعدة أولياء أمورهم.
6. رفع كفاءة المعلمات بإعطاء دورات تدريبية (التنمية المهنية المستمرة بمجال التعليم الإلكتروني)، عن أيضاً النمو المهني الذاتي للمعلمة حول كيفية الدراسة عن الأساليب والطرق المناسبة بمجال التعليم الإلكتروني
7. تدريب معلمات الطفولة المبكرة على أساليب استخدم وتوظيف الأدوات التقنية بالتخطيط اليومي والفصلي
8. تطوير ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في البرامج التفاعلية في تبادل المشاركات مع التلاميذ وتقييم مشاركات التلاميذ عبر المنصة بناءً على معايير واضحة ومحددة والقدرة على توظيف الموارد والمواد الموجودة بالمنصة في الأنشطة التعليمية

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. إبراهيم، وائل سماح محمد. (2017). فاعلية المدونات على تنمية مهارات تصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية ودافعية الإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية*، 23(2)، ص 1323 - 1377.
2. إبراهيم، يارا إبراهيم محمد، و عبدالسيد، منال أنور سيد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال وأثره على عادات العقل لديهن. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط - كلية التربية للطفولة المبكرة*، (5)، 194 - 266.
3. أبو عبا، أثير إبراهيم محمد. (2021). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء المملكة 2030 من وجهة نظرهم. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، 1(189)، ص 297 - 334.
4. الأحمد، خالد طه (2005). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*، العين: دار الكتاب الجامعي.
5. إسماعيل، الغريب زاهر (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
6. آل دعلان، هيفاء بنت محمد بن عبدالله. (2020). دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا. *المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني: المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني - الإدارة العامة للبحوث والدراسات*، (2)، 190 - 224.
7. برنامج تنمية القدرات البشرية (2021) <https://filaat.com/uploads/articles/files/49211.pdf> تاريخ الدخول 2023/12/4م.
8. البشر، منى بنت عبدالله بن محمد. (2022). التحديات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في تطبيق التعليم عن بعد عبر منصة "مدرستي" في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (26)، 40 - 76.
9. بوقحوص، خالد أحمد (2005). *التعلم الإلكتروني المفهوم، المميزات، المكونات وعوامل النجاح، في التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيقية*، أمانة لجنة مسؤول التعليم عن بعد، وزارة التربية والتعليم الكويت.
10. الثمالي، عبدالرزاق بن عويص، و الجهني، سارة عيد عواد. (2021). واقع التعليم الإلكتروني برياض الأطفال بمدينة الطائف في ظل جائحة كورونا "covid-19" من وجهة نظر المعلمات. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، (9)، ص 215 - 255.
11. حسن، زينب محمد. (2021). تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. *دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي*، (51)، ص 501 - 521.
12. حسين، عمرو جلال الدين أحمد (2008) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات المهنية لأخصائي تكنولوجيا التعليم بمدارس المعاقين سمعياً، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية - مصر*، 14(4)، ص 223-285.
13. الحلفاوي، وليد سالم محمد (2018). *مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية* (ط2). الأردن: دار الفكر.
14. حماد، أحمد سالم عويس. (2014). منظومة الكترونية مقترحة بنظام إدارة التعلم الإلكتروني (moodle) لتنمية مهارات توظيف السبورة الذكية لدى معلمات رياض الأطفال واتجاهات نحوها في ضوء التنور التكنولوجي برياض الأطفال. *مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس - كلية التربية*، 2(38)، 450 - 487.
15. حماد، أحمد سالم عويس. (2018). نظام إلكتروني قائم على توظيف الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني التعليمي لمعلمات رياض الأطفال واتجاهات نحوها. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (37)، ص 453 - 492.

16. الحيلة، محمد محمود (2014). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
17. خميس محمد عطية (2015). *مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد، والوسائط، الجزء الأول*، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
18. خواجه، زينهم مشحوت سيد أحمد. (2021). التعليم المدمج وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية: جامعة الفيوم - كلية الخدمة الاجتماعية*، (33) ص 15 - 85.
19. درويش، حكمت علي محمد. (2020). فعالية ممارسات بيئة التعلم المبهج في تغيير ثقافة المعلمة نحو جوهر الجودة الشاملة بمرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة والتربية*، 12(41)، 149 - 192
20. الدوسري، فاتن على محمد. (2020). تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة 2030 م من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز*، 5(1) ص، 89 - 132.
21. الديب، راندا مصطفى، لاشين، مرفت عبدالوهاب، و عميرة، حمدي عز العرب. (2021). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، (7)، 134 - 171.
22. الديحاني، فيصل سعود. (2017). *دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج في مدارس التعليم العام في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.
23. الرفاعي عقيل محمود (2015). *معايير الجودة والاعتماد بالمدارس*، مصر: السحاب للنشر والتوزيع.
24. الزبون، مأمون وحدي، نرجس (2014) درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمان في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفّي، *دراسات العلوم التربوية*، 41(2) ص 827-849.
25. الزهراني، بدرية ضيف الله. (2018). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم الرياضيات لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، 21(5) ص، 6 - 43.
26. زين الدين، محمد محمود (2011) *كفايات التعليم الإلكتروني*، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
27. سبحي، منال محمد درويش. (2016). المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتطبيق التعلم الإلكتروني ومعوقاته من وجهة نظرهن بالعاصمة المقدسة. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية*، 32(2) ص 193 - 250.
28. السفياي، مها بنت عمر بن عامر. (2021). فاعلية المنصات التعليمية عن بعد في تعليم الطفولة المبكرة في ظل جائحة كورونا "كوفيد 19" من وجهة نظر القائدات والمشرفات والمعلمات في مدينة جدة. *شؤون اجتماعية*، 38(152)، 131 - 163.
29. سمحان، منال فتحي. (2021). متطلبات التحول نحو التعلم المدمج بالتعليم قبل الجامعي لمواجهة تحديات جائحة كورونا. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، 29(1) ص، 1 - 77.
30. سويدان، أمل عبدالفتاح أحمد. (2011). تصميم برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال، وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، 35 - 93.
31. الشديفات، جومانة حامد. (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من وجهة نظرهن في محافظة المفرق، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعه دمشق - كلية التربية*، 13(2) ص، 169 - 197.
32. الشعيبي، أماني بنت حمد بن منصور (2015) واقع توظيف معلمات رياض الأطفال للتطبيقات التربوية في الأجهزة الذكية في التعليم. *دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي* (31) ص 55 - 82.

33. الشمراي، ليلى أحمد محمد. (2021). درجة إسهام الإشراف الإلكتروني في تطوير الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن. *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (237) ص، 263 - 297.
34. الشهري، على بن سالم (2010). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية بنظام الفصول الافتراضية واتجاهاتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.
35. الصائغ، عهود بنت خالد. (2018). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، 2(29) ص، 84 - 101.
36. الصبحي، أريج بنت علي بن مخيضير، و العباسي، دلال عمر. (2023). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني حسب معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني لدى المعلمات في مدينة جدة من وجهة نظر المشرفات التربويات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (148)، 403 - 432.
37. الطراونة، بتول أحمد عوض. (2014). نموذج مقترح لتطوير منظومة التعلم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية و التعليم الأردنية في: ضوء معايير التعلم الإلكتروني العالمية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان.
38. الطويرقي، تركية حمود حامد. (2019). التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر عينة من معلمات الطفولة المبكرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (115)، 119 - 142.
39. عايش، رواء نبيل خليل (2017) *معايير الاعتماد والجودة في المدارس الخاصة بمحافظات غزة في ضوء أنموذج سينا للاعتماد المدرسي، وسبل تعزيزه* (رسالة ماجستير غير منشورة) . الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
40. عبدالرحمن، نجلاء أحمد أمين. (2020). وعي معلمات الطفولة المبكرة بتقنية الواقع المعزز ووضع تصور مقترح لتطبيقها في مرحلة الطفولة المبكرة: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط - كلية التربية للطفولة المبكرة*، (14) ص 119 - 185.
41. عبدالغفار، حسناء محيي الدين، و سليمان، خالد رمضان عبدالفتاح. (2021). متطلبات الأنشطة الإلكترونية التفاعلية لمرحلة رياض الأطفال في المدارس الأهلية بمدينة جدة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمات والقائدات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (61) ص، 44 - 108.
42. العجلان، هند عبدالعزيز. (2021). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مجال التعليم عن بعد في الروضات الحكومية التابعة لمكتب الشفا في مدينة الرياض: دراسة عن أثر جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (28) ص 271 - 312.
43. العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى الدراسة في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
44. العنزي، هدى شفاقة. (2020). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في الكويت للممارسات الملائمة نمائياً في برامج الطفولة المبكرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 21(4)، 191 - 221.
45. العنزي، هناء محمد ساير. (2023). مدى وعي المعلمات للمشكلات السلوكية وآليات التعامل معها لمرحلة الطفولة المبكرة: دراسة حالة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في محافظة حفر الباطن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(20)، 112 - 134.
46. العوضي، رباب عبدالله. (2019). المعرفة البيداغوجية التكنولوجية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن وفقاً لأطار "TPACK". *مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة - كلية التربية*، 6(108) ص، 1821 - 1857.
47. الغامدي، أماني خلف، و الناجم، أماني سعد. (2020). مهارات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين: دراسة تنبؤية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون الدراسة العلمي والدراسات العليا*، 28(6) ص، 546 - 572.

48. القاضي، رضا عبده إبراهيم ومحمود، صلاح الدين عرفه (2013) كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، *مجلة تكنولوجيا التعليم الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، 4(3) ص 313-337
49. القرشي، أمل حسين محمد (2018) *تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم التكيفي لتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمات رياض الأطفال وفقاً لأساليب المعرفة* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الباحة
50. المجادي وخضر و العنيزي (2012). التي تبين فيها وجود درجات عالية في احتياجات التعليم الإلكتروني في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت. *دراسات في التعليم العالي: جامعة أسيوط - مركز تطوير التعليم الجامعي*، 1(1) ص 227 - 297.
51. محمود، محمد جابر. (2020). دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. *المجلة التربوية*، (77)، 1523-1544.
52. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020) *معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام بالملكة العربية السعودية*، الرياض.
53. مسلم، خوله حامد عيد (2020). *تقويم الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في المرفق في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المرفق.
54. مشعل، مروة توفيق محمد، و العيد، نداء محمد صالح. (2023). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، 3(198)، 433 - 478.
55. مصطفى إبراهيم وأنيس رضوان، والزيات أحمد وعبد القادر حامد والنجار محمد (2010م) *المعجم الوسيط*، مجمع اللغة العربية: القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
56. المملكة العربية السعودية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مسترجع من gov.sa/download/file/fid.vision2030/
57. المناعي، عبدالله بن سالم. (2018). معايير تصميم مواد التعلم الإلكتروني التفاعلية وإنتاجها من وجهة نظر معلمي ومعلمات المواد الأساسية في مدارس قطر الثانوية المستقلة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، 12(3) ص، 524 - 538.
58. المنصور، منيرة عبدالله، و القحطاني، هيا ناصر. (2021). التحديات التي تواجه تفعيل الروضة الافتراضية في ظل الأزمات وسبل مواجهتها من وجهة نظر التربويات: دراسة ميدانية مطبقة في مدينة نجران بالملكة العربية السعودية. *شؤون اجتماعية: جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، 38(151) ص، 137 - 168
59. الموسى، عبد الله و المبارك، احمد (2015). *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*. الرياض. مطابع الحمضي
60. الهمزاني شائم (2001) *علاقة الواقع الاجتماعي بالوعي الديني لدى مسلمي ألبانيا*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الرياض، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض
61. هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) *دليل المعايير الخاصة بمعلمات الطفولة المبكرة*، تم الرجوع إليها بتاريخ 2023/7/2م من الموقع الإلكتروني <https://etec.gov.sa/home>.
62. وزارة التعليم (2019) *الدليل التنظيمي للوزارة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (511) وتاريخ 2-9-1440*
63. وزارة التعليم (2019). *دليل مدارس الطفولة المبكرة*. المملكة العربية السعودية.
64. يونس، رباب طه علي طه. (2021). متطلبات توظيف التعليم عن بعد بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء انتشار فيروس كورونا المستجد: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، 100، 256 - 316.
65. يونس، رويدا حسن محمد. (2020). أسس ومعوقات تنمية المهارات الفنية لدى الطالبات معلمات الطفولة المبكرة. *بحوث في التربية النوعية: جامعة القاهرة - كلية التربية النوعية*، (37) ص 497 - 529.

ثانياً: المراجع الأجنبية

66. Balckwell, C. (2015). *Technology Use in Early Childhood Education: Investigating Teacher Access and Attitudes toward Technology and the Effect of iPads on Student Achievement*. PhD Dissertation
67. Frazier, D. (2014). *Changing course: mid-western primary-grade teachers Perception and use of IPADS for classroom instruction*. PhD Dissertation, Ball State University, USA.
68. Kingsley, T. L., & Grabner-Hagen, M. M. (2015). Gamification. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 51-61.
69. Pamuk, S. , Cakir, R., Ergun, M. , Yilmaz, H., & Ayas, C. (2013). The Use of Tablet PC and Interactive Board from the Perspectives of Teachers and Students: Evaluation of the FAT iH Project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3): 1815-1822

بحث رقم 46

دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية من خلال توظيف المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس

The role of the teacher in developing social values by employing digital citizenship among school students

دكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

حنان معلا عبدالله الأحمدى

دكتوراه في أصول التربية - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية من خلال توظيف المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للقيم الاجتماعية وآخر للمواطنة الرقمية وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية والرياضيات في شمال مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث استجاب على الدراسة عينة تكونت من (265) معلما ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية لدى المعلمين، وإلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات أفضل في القيم الاجتماعية من المعلمين، وأن المعلمين ذوي تخصص اللغة العربية أفضل في المواطنة الرقمية من المعلمين ذوي تخصص الرياضيات، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها ضرورة على حث المعلمين لممارسة القيم الاجتماعية لما لها من دور في تحسين المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: القيم الاجتماعية، المواطنة الرقمية، المعلمين.

Abstract

The research titled the effectiveness of a program based on speaking and public speaking skills in promoting and The current study aimed to identify the role of the teacher in developing social values by employing digital citizenship among school students. To achieve the objectives of the study, a scale for social values and another for digital citizenship was prepared and their psychometric properties were verified. The study was applied to a sample of Arabic language and mathematics teachers in the northern city of Jeddah. In the Kingdom of Saudi Arabia, where a sample of (265) male and female teachers responded to the study, the results indicated that there is a high level of social values and digital citizenship among teachers, and that there is a positive correlation between social values and digital citizenship. The results also indicated that female teachers Better in social values than teachers, and teachers with a specialization in the Arabic language are better in digital citizenship than teachers with a mathematics specialization. Based on the results of the study, some recommendations were made, including the necessity of urging teachers to practice social values because of their role in improving digital citizenship among students.

Keywords: social values, digital citizenship, teachers.

1. المقدمة:

يتم اكتساب القيم الشخصية عن طريق التنشئة الاجتماعية، إذ يشترك عدد من العوامل الرئيسة في تكوينها مثل: الدين، والأسرة، والثقافة، والتعليم، والبيئة، والجماعات المختلفة التي ينتمي لها الفرد في حياته.

تكاد تجمع الآراء عبر التاريخ البشري إن الإنسان يعد قيمة بذاته، وأنه المورد الرئيس ضمن مفهوم الموارد في الدول المختلفة. إن الإنسان يمكن اعتباره المنتج والمستهلك معا، الباني والهادم، المعمر والمخرب، فهو يمتلك فردا وتميزا عن بقية الكائنات بهذه السمات التي تجعله يجمع ما لا يجتمع لدى غيره. لقد قامت الحضارات والدول والثقافات على الإنسان من خلال شحذ الفكر والإرادة، فكانت تلك الوقائع التاريخية التي أثبتت إن الإنسان له وظيفة محورية وجوهرية في هذه الحياة، تتمثل بتعمير الأرض وأنسنة الحياة فيها، والأنسنة مفهوم يستخدم ضد الوحش؛ أي البدائية والبهيمية الحيوانية (عمار، 2016).

لقد شغلت الأخلاق والفضائل اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين عبر العصور المختلفة، علاوة على أنها ارتبطت بأهداف الرسائل السماوية. وقد كان إتمام مكارم الأخلاق وتنظيم السلوك الإنساني من أبرز ما بعث الله تعالى به سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وجاء في سنن البيهقي قوله صلى الله عليه وسلم «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق» (سنن البيهقي، الحديث رقم 192). وفي الحياة المعاصرة، ازداد الاهتمام بأخلاقيات العمل الإداري للتخلص من طغيان الجانب المادي للأخلاقي ومن الأزمات الأخلاقية في العمل الإداري (بخاري، 2010).

ولأن مجتمع التعليم هو الركيزة الأساسية التي لا بد من البدء منها لنشر هذا الوعي، وغرس السلوكيات الإيجابية للاستفادة من التكنولوجيا في خدمة أنفسهم ومن ثم المجتمع وهذا ما أكدته دراسة كلا من (المسلماني، 2014 والنجار، 2016) واللذان أكدوا على ضرورة التوجه نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف تطبيقاتها في مراحل التعليم

إن الطلاب يمارسون النشاطات الرياضية ويتنافسون في مختلف الألعاب الرياضية بحثا عن الفوز، وبالتالي من خلال هذه الأنشطة يكون دور معلم التربية البدنية والرياضية إضافة إلى تنمية الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي العاطفي والجانب النفس حركي هو توجيه الطلاب وتنمية قدرتهم ومهاراتهم وقيمهم (مجيدى، 2016).

وهناك العديد من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها لدى الفرد منها الأسرة، والمؤسسات الدينية، وجماعة الرفاق، والمؤسسات التعليمية وهي التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، حيث تمثل المؤسسات التعليمية عاملاً حاسماً في تربية المواطنة (Gary et al, 2006, 5)

فقد أصبحت التقنية من أساسيات الحياة كما بات التعايش معها ضرورة ملحة لا غنى عنها. فهي أداة فعالة في التواصل مع الآخرين وتعد ميزة أساسية من مميزات العصر الرقمي (الدهشان، 2016). وأنتج هذا التطور جيلا نشأ وترى على هذه التقنيات وهم ما نسميهم بالمواطنين الرقميين.

حيث يعد ازدياد الشعور بالمواطنة من التوجهات المدنية الأساسية، والتي من أهم مؤشرات الموقف من احترام القانون والنظام العام، واحترام حقوق الإنسان، والتسامح وقبول الآخر، وغيرها من المؤشرات التي تمثل القيم الأساسية للمواطنة، مهما اختلفت المنطلقات الفكرية والمرجعيات الفلسفية لأي مجتمع (أبو حشيش، 2010، 251).

فالمواطنة الرقمية ليست تقنية ولكنها ثقافة يجب إن تغرس في نفوس جميع المستخدمين الرقميين (مهدي، 2018)، ويعتبر وجود التكنولوجيا الحديثة المتاحة للأفراد خصوصا فئة المراهقين أدى إلى الطلب المتزايد لاستخدام هذه التكنولوجيا بطرق أكثر أمانا وقانونية وأخلاقية (حسن، 2017)

2.1 القيم الاجتماعية:

إن أهمية القيم الاجتماعية تكمن في الدور الذي تقوم به القيم الاجتماعية والتي تؤثر به على الحياة الأفراد بجميع جوانبها المختلفة حيث تعتبر هي الموجهات السلوكية العامة للإنسان حيث تشجع على سلوكيات المتطابقة معها وتشجع سلوك المرغوب فيه مع تحديد

نوعه وإجراءاته وأنماط الحياة الواقعية للأفراد وسلوكهم اليومي بكل أشكاله ومظاهره الإيجابية والسلبية (مطانيوس، 2002). وتأخذ القيم الاجتماعية المنظم لسلوكيات الإنسانية المتعددة، وذلك من خلال تنظيمها للسلوك الاجتماعي والفردى، بذلك تحقق القيم الاجتماعية وظائف أساسية من خلال أنها: تساعد في بلورة الطرق الإيجابية للتصرفات والعلاقات مع الآخرين، وتعمل على ضبط السلوك الإنسان، وتعتبر ركيزة أساسية في تنظيم السلوك، وتنظم المجتمعات، وتساعد في تفسير السلوك الجماعي، وتنظم غرائز الإنسان ودوافعه (الزعي، 2001).

3.1 دور المدرسة في تنمية القيم الاجتماعية:

إن تغير تنمية القيم الاجتماعية من خلال برامج التعليم الرسمية ليست مهمة سهلة، لأن هناك جدل حول الكيفية التي بها يمكن أن تعدل أو تنمي القيم، وبالرغم من ذلك هناك العديد من المداخل والأساليب التي تستخدم لتنمية القيم الاجتماعية منها: إتباع المثل الصالح القدوة (الجلاد، 2007)، والوعظ والإرشاد، والإقناع والألعاب والمحاكاة (النمذجة (المصري، 2010)، والثواب والعقاب (سلوت، 2005)، ولعب الأدوار والدراما الاجتماعية والقصص الاجتماعية (أبو العنين، 1988).

ويمكن تحديد دور المدرسة اعتماداً على أهداف التعليم فيما يأتي: تعميق انتماء الطالب لوطنه وحضارته وتأكيد الولاء الوطني وتنمية الاعتزاز به، وترسيخ الإيمان والاعتزاز بدينه وقيمه السماوية والاجتماعية واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم وشعائهم، والمشاركة في تحقيق الاستقرار السياسي والسلام الاجتماعي وتأكيد الاستقلال الوطني وتعميق الانتماء القومي وتكوين المجتمع الديمقراطي وتعزيز مسيرة التنمية والإنتاج والاعتماد على الذات، واكتساب القدرة على المشاركة الإيجابية في عمل الجماعة والجهد التعاوني والتكافل والقدرة على إدراك العلاقة بين الحق والواجب وبين العطاء والمسؤوليات في إطار من تحقيق الحرية وإقرار الديمقراطية وتعميق احترام الطالب لنفسه والآخرين والإحساس بالمسؤولية، وتقدير تراثه بموضوعية واستلهم قيمة المشرقة والإفادة من دروسه وفهم واقع مجتمعه وهويته والإمام بالجهود المبذولة لتنميته وإصلاح بيئته والتطلع إلى مزيد من آفاق تقدمه وذلك في إطار المتغيرات والمعارف العلمية والتكنولوجية للحضارات العالمية، وتكوين مهارات وعادات العمل المثابر والمنتج وما تتطلبه من معرفة علمية وتكنولوجية ومن ممارسات في النظام والتنظيم والجهد والتعامل مع الموارد وذلك من أجل الإسهام في تطوير إنتاجية العمل، وتشجيع النشاط الحر والتلقائي والمنظم وتنمية روح المبادرة والشجاعة والرغبة في الاكتشاف والاعتزاز بالنفس والقدرة على التذوق الفني والموسيقي والمسرحي مما يخلق روح الإبداع والإمتاع وتكوين الشخصية الذاتية ويتيح للتلميذ الإرادة المستقلة والرأي الحر والفهم قبل الحفظ والمناقشة قبل الالتزام. (وزارة التربية والتعليم، 2003).

4.1 المواطنة الرقمية:

تُعَدُّ تنمية المواطنة الرقمية ضرورةً في التخلص من الآثار السلبية للإدمان عند الفرد، حيث يؤثر الإدمان على الإنترنت واستخدامه بطريقة غير مقبولة على كل من الفرد والمحيطين به ويجعله عرضةً لسوء التكيف، وإن الاستخدام المفرط لمواقع الإنترنت يؤثر سلباً على الطلبة في تحصيلهم الدراسي ويؤدي إلى الكسل والتراخي، بالإضافة إلى الوقوع في كثير من المشاكل نتيجةً للاستخدام المفرط وغير الموجة، ومن هنا يظهر أهمية توعية الطلبة لاستخدام الإنترنت بطريقة آمنة، وتُشكّل إدارة الذات جانباً مهماً لدى الطلبة للتحكم بسلوكهم وبناء أفكارهم وشخصياتهم، وتُشكّل أهمية كبرى في تحسين جودة الحياة، حيث كشفت الدراسات عن العديد من النتائج منها وجود علاقة موجبة دالة بين إدارة الذات وجودة الحياة، كدراسة بايلس (Bayliss, 2007).

وقد أصبحت التكنولوجيا في مجتمعات اليوم أكثر أهمية من أي وقت مضى، وقد تغيرت طرق تصفح الإنترنت وأصبحت أكثر سهولةً وتوفرًا لدى الطلبة في المدارس، وقد أدى ذلك إلى ظهور مخاطر جديدة لاستخدام الإنترنت، مما شجع الحكومات والأنظمة التربوية للبحث عن عمل مناهج خاصة بالمدارس لتدريس المواطنة الرقمية، ويُظهر ذلك أنّ استعراض المواطنة الرقمية في الدروس اليومية لدى الطلبة أصبح له تأثير بارز على حياة الطلبة سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها على حد سواء (Dillinger, 2015).

وتهدف المواطنة الرقمية إلى تحقيق (الجزار، 2014) ما يلي: توعية مختلف المراحل العمرية بمفهوم المواطنة الرقمية، ورفع مستوى الأمان الإلكتروني، وتمثيل الدولة بأحسن صورة من خلال السلوك الرقمي السليم، وتقليل الانعكاسات السلبية لاستخدام الإنترنت على

الحياة الواقعية، ونشر ثقافة حرية التعبير الملتزمة بالأدب.

تكمن أهمية المواطنة الرقمية ليس في أنها تضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، بل تلعب دوراً في إعداد مواطن صالح قادر على الاستفادة من إيجابيات العالم الرقمي وتلافي سلبياته، وقد وضع (Lyons, 2012, 40) ذلك على النحو التالي: الممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا، واكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا والذي يمتاز بالتعاون والتعلم والإنتاجية، وتحمل المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة، وكونها أداة تساعد في إدراك ما هو صحيح، وما هو خاطئ، كما أنها تساعد المعلمين على الاشتراك مع الطلاب في مناقشات مرتبطة بمواقف حقيقية في الحياة، ومساعدة المعلمين على فهم مفهوم السلوك الرقمي وسبل إكسابه للطلاب، وإعداد الفرد لأن يكون عضواً فاعلاً في المجتمع العالمي عبر الإنترنت، والممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا، واكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا، والذي يتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية.

ويُعدُّ هذا العصر الذي نعيش فيه بعصر المواطنة الرقمية لما فيه من سرعة في استخدام التكنولوجيا وتطورها باستمرار، حيث أصبح على المدارس مسؤولية كبيرة في تدريب طلبتها على المواطنة الرقمية، وأن يصبحوا مواطنين رقميين صالحين، ويجب أن يكون المواطن الرقمي يمتلك المهارات التسعة في المواطنة الرقمية، حيث يتمكن من استخدام الإنترنت بطريقة آمنة، وتحتاج المدارس إلى تدريب طلبتها على تلك المهارات (Isman & Gungoren, 2014).

كما أن اكتساب الأفراد للمواطنة الرقمية يمكنهم من فهم كيفية استخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة، وأخلاقية وقانونية ليكونوا مواطنين رقميين، ومتعلمين مدى الحياة، حيث برز مصطلح المواطن الرقمي الذي أطلقه الأستاذ الجامعي مارك برينسكي، ليشير إلى الأفراد الذين ولدوا ونشأوا في عصر التكنولوجيا المتقدمة الذي شكلت أجهزة الكمبيوتر وألعاب الفيديو والهواتف المحمولة أبرز الملامح المميّزة له (المسلماني، 2014).

يسهم المعلم بصفة أساسية في تنمية القيم لطلابه، فهو الذي يستطيع أن يبني علاقات إنسانية مستمرة مع طلابه، رسمية وغير رسمية، حيث تتاح له الفرص المناسبة لإحداث التغييرات المطلوبة في سلوك الطلاب وتقويمها، ومتابعة نتائج تلك المؤثرات في إطار سياسة تربية مدروسة. وكما أن للمعلم أهمية في إقامة العلاقات الإنسانية البناءة مع طلابه، فكذلك له أهمية في تقوية الروابط بين الطلاب أنفسهم، وإشباع رغباتهم، وإبعادهم عن المفاهيم والقيم المخالفة للمبادئ الأخلاقية الإسلامية (المدخلي، 2018). ويتضح الدور الذي تلعبه القيم الاجتماعية لدى المعلم في مجالات شتى ولعل منها قد يكون المواطنة الرقمية لدى الطلبة

2. مشكلة البحث:

إن من أهم دواعي الاهتمام بموضوع القيم ما يتعرض له مجتمعنا من غزو ثقافي، وتذويب قيمي، أفقده - في كثير من الأحيان - القدرة على المقاومة أو المسايرة الهادفة، فاهتز كيانه واضطرب سلوكه واختلت معايير التي يزن بها الأمور، فحقيقة أن المجتمعات العربية والإسلامية تعيش أزمة قيم، تتجلى مظاهرها في صراع القيم، الذي يظهر في حيرة الإنسان بين الأخذ بقيمه الأصيلة أو القيم الوافدة، فهو يعيش مذنب بالانتماء بينها، وقد ترتب على هذه الأزمة أزمة ثانية هي المفارقة القيمية التي تتبدى في التناقض وعدم الاتساق بين القول والعمل، وبين ما يتعلمه وما يمارسه في حياته من سلوكيات، ويؤكد هذا حقائق الواقع والنتائج التي نشاهدها، ولعلنا نكتفي بالتدليل على ذلك ما نراه من ممارسات وسلوكيات لطلبة الثانوية العامة فهم يتعلمون ليل نهار أن الغش حرام، ومع ذلك تجددهم لا يتخرجون من ممارسته كلما دخلوا قاعة الامتحان

فبالقيم تنتظم العلاقات البشرية وعليها تقوم الحياة الاجتماعية؛ لذا فإن أي خلل في القيم ينتج عنه خلل في الحياة البشرية لأن مدارها وعمادها تلك القيم. وقد أظهرت الدراسات وكشفت الأرقام في فرنسا "أن هناك زيادة في نسب الإساءات في المجتمع عن فساد المناخ السائد بين الطلبة من الجنسين وزيادة نسبة العنف والاعتداءات فيما بينهم حتى وصلت إلى أربعة آلاف حالة في المجتمع المدرسي خاصة في الجامعات، حيث وصلت نسبة الاعتداءات الجسمانية إلى نسبة (13.1%). أما في بلجيكا من خلال نتائج الأبحاث التي

أجريت لمعرفة مدى تفشي العنف في المدارس البلجيكية، بلغت النسبة (38%) من الطلاب قاموا بحالة عنف. وأما على المستوى العربي فقد كشفت دراسة حديثة للمركز المصري لحقوق المرأة تحت عنوان "غيوم في سماء مصر أن (64%) من المصريات يتعرضن للتحرش بصفة يومية. أما في قطر فقد أظهر تحليل دراسة حديثة نشرها المجلس الأعلى لشؤون الأسرة بالتعاون مع جامعة قطر حول العنف ضد المرأة، أن الضرب في المجتمع القطري هو (61.88%) من الحالات التي تعرضت للعنف أثناء فترة الطفولة (العيسى، 2010).

وأما في المملكة العربية السعودية حسب الكتاب الإحصائي الذي تصدره وزارة الداخلية فقد زادت القضايا الأخلاقية المسجلة لدى الوزارة في عام 1427 هـ عن العام السابق له بنسبة (25%)، حيث سجلت في عام 1426 هـ إحدى عشر ألف وسبعمائة وثلاثة ثمانين قضية بينما في عام 1427 هـ سجلت أربعة عشر ألف وسبعمائة وخمسة وعشرون قضية وقد تنوعت ما بين اعتداء على العرض وعلى النفس وعلى المال، ومسكرات (العيسى، 2010).

إن الحياة في العصر الرقمي تتطلب منا إن نكون على وعي بواجباتهم والتزاماتهم أثناء التعامل مع معطيات ذلك العصر والتي هي في الحقيقة حقوق للآخرين ممن يتعاملون معنا، وفي المقابل يكونوا على وعي ودراية بحقوقهم وهم يتعاملون مع تلك الحياة وذلك العصر والتي هي في المقابل واجبات والتزامات على الآخرين ممن يتعاملون معهم من خلال تقنيات ذلك العصر، وهو ما يمكن إن يتم من خلال ما اصطلح عليه تسميته المواطنة الرقمية.

ومع انتشار الاستخدام السيئ للتطبيقات الرقمية المختلفة تأثرت شخصية الطلاب وتكوينهم الأخلاقي والعلمي، وفي ظل مجتمع رقمي خالي في أغلب الأحيان من القواعد المرتبطة بالسلوكيات السلبية والإيجابية للمواطن الرقمي، ظهرت الحاجة إلى ضرورة توظيف المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لتدريب الطلاب على السلوك التكنولوجي المقبول، وتعريفهم بالقواعد والمسؤوليات الملقة على عاتقهم في المجتمع الرقمي، والاستفادة من إيجابيات العالم الرقمي وتلافى سلبياته.

وتتضمن المواطنة الرقمية ممارسة قواعد السلوك المقبول فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا، حيث تُبيّن البحوث الحديثة أنّ الطلّبة أصبحوا يعتمدون بشكل متزايد على الأدوات الرقمية وعلى شبكة الإنترنت كتطبيقات للتعلّم والتواصل، ووفقاً لدراسة استقصائية أُجريت في عام (2012) شملت (500) من طلبة التعليم العالي، أشارت إلى أنّ (73%) لا يستطيعون الدّراسة دون التكنولوجيا الرقمية، وأنّ (91%) منهم يستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع الأساتذة، وأنّ (74%) منهم يستخدم المحتوى الرقمي، و (72%) يستخدمون نظم إدارة التعليم، وأنّ (70%) يأخذون ملاحظات المحاضرات باستخدام الأقلام الرقمية والأجهزة اللوحية، وأن (65%) يستخدمون الأجهزة الرقمية لإنشاء العروض الصّفيّة، كما أنّ (55%) منهم يستخدم الهواتف الذكية، و (53%) يسجلوا محاضراتهم الكترونياً، وأكثر وسائل الإعلام الاجتماعيّة استخداماً هو الفيس بوك وتويتر وإنستجرام (Nordin, Ahmad, Zubairi, Ismail, Rahman, Trayek, & Ibrahim, 2016).

وقد أوصت دراسة كل من (Mahdi, 2018)، بضرورة الاهتمام بالتوعية والتدريب بمجال المواطنة الرقمية لدى فئات المجتمع المختلفة (المعلمين، والمشرّفين، والمسؤولين التربويين، والمتعلمين، وأولياء الأمور)؛ للتعرف على أبعاد المواطنة الرقمية العملية وتطبيقاتها في حياتنا اليومية، بهدف المحافظة على المنظومة القيمية في العصر الرقمي.

كما أوصت دراسة الصمادي (2017) بضرورة إجراء دراسات مكثفة حول موضوع المواطنة الرقمية قامت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على عدد من الأهداف، وقد ركزت على مسألة القيم لدى الطالب مثل أخذه بأداب السلوك ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله وروحه وسلوكه. وهذا يتطلب توفير المثل الأعلى للمتعلمين خصوصاً في المرحلة الابتدائية.

وفي ضوء اتساع قاعدة الاستخدامات المتعددة للتكنولوجيا بات من الضروري تعزيز الجوانب الإيجابية للتكنولوجيا، والاستفادة منها وتوجيه المجتمع لتحقيق فهم أعمق لمفاهيم المواطنة الرقمية، ومؤشراتها السلوكية المعيارية.

وفي خضم ما يتعرض له المجتمع العربي عموماً من متغيرات تكنولوجية وفي ظل ثورة التكنولوجيا وتغلغل وسائل التواصل على نظامنا الاجتماعي، ومن خلال عمل الباحثة مع هذه الفئة العمرية وفي رعاية سلوك الطالبات لاحظت مدى ضعف الهوية لدى الطالبات في

المرحلة الثانوية وعدم قدرتهم على تحقيق التمكين النفسي بمفاهيمه التي تتضمن الاستقلال والمبادرة والوعي بذلك لاحظت الباحثة مدى ضعف مفهوم المواطنة الرقمية¹ واستخدام الطالبات السي لها من خلال نسب القضايا التي ترد إليها من هذا النوع. ومن خلال الحوار مع طالبات وطلاب هذه المرحلة اتضح لدي الباحثة تشوش مفهوم المواطنة الرقمية لدى الطلاب وربما يكون للمعلم دور مهم في تنمية القيم الاجتماعية يساهم في تنمية المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

ومن خلال الخبرة العملية فقد لاحظت الباحثة تسارعا في تأثر الطلاب بالقيم وخاصة القيم الاجتماعية، كما لاحظت تعمقا للطلاب لاستخدام الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي واختلافهم في مدى معرفتهم بمبادئ المواطنة الرقمية، فقد تبين أن بعضهم يسعى نحو الاستكشاف والمخاطرة غير المحسوبة بينما يعي البعض الآخر الطرق المناسبة لاستخدام الإنترنت بطريقة تتناسب مع القيم الاجتماعية، مما دفع الباحثة للعمل على دراسة هذا البحث الذي يتناسب مع الاهتمام المجتمعي. ومن أجل ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية تناولت مقابلة عددا من الطلاب في المدارس في مدينة جدة وقد تبين فعلا امتلاك بعض الطلاب للقيم الاجتماعية وحرصهم على استخدام المواطنة الرقمية، ولكن تبين أن هناك قلة من الطلاب لا يمتلكون مستويات مرتفعة من القيم الاجتماعية وبنفس الوقت ليس لديهم معرفة بمبادئ المواطنة الرقمية.

ومن أجل ذلك ثار تساؤل في ذهن الباحثة وهو: هل هناك علاقة بين امتلاك القيم الاجتماعية مع المواطنة الرقمية، وما دور المعلم في هذا تحسين القيم الاجتماعية للطلاب وكيف ينعكس ذلك على المواطنة الرقمية. وبناء على ما سبق ارتأت الباحثة للقيام بالبحث الحالي والتي تدور حول السؤال التالي: ما دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية من خلال توظيف المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس في مدينة جدة؟

3. أسئلة البحث:

ينبثق عن السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

1. ما دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب في مدينة جدة؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:
2. ما دور المعلم في وصول الطلبة إلى المواطنة الرقمية في مدينة جدة؟ ويتفرع عنه ما يلي من الأسئلة
3. ما طبيعة العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية وبين المواطنة الرقمية لدى الطلاب؟

4. ما طبيعة الاختلافات في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية باختلاف جنس المعلم؟

5. ما طبيعة الاختلافات في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية باختلاف تخصص المعلم؟

4. أهداف البحث:

ينبثق من هذا الهدف الأساسي عدة أهداف فرعية تتمثل فيما يلي:

- التعرف على طبيعة دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب في مدينة جدة.
- التعرف على مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلبة في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمين.
- استقصاء طبيعة العلاقة بين تنمية القيم الاجتماعية وبين المواطنة الرقمية لدى الطلاب.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية يعزى إلى مستوى جنس المعلم.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية يعزى إلى تخصص المعلم.

5. أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من الموضوع الذي تناوله وهو تناولها لدور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية من خلال توظيف المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس في مدينة جدة

1-أهمية النظرية:

- يساهم هذا البحث في إثراء الأدب النظري المرتبط بالمتغيرات الرئيسية (المواطنة الرقمية، والقيم الاجتماعية).
 - يحاول البحث أن تتجه للربط بين المتغيرات من ناحية نظرية حتى تتمكن من معرفة طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات.
 - يلفت الأبحاث الأنظار حول أهمية تفعيل دور المعلم في مساعدة الطالب في الجوانب القيمية.
- 2-الأهمية العملية:**

- المعلمين: قد يستفيد المعلمون في حسن توجيه الطلبة حول كيفية استخدام الإنترنت وتطوير القيم الاجتماعية من معرفة طبيعة الأدوار التي تساعد في توظيف المواطنة الرقمية.
 - المشرفين التربويين والمسؤولين في إدارة التعليم: توجيه أنظار المشرفين والمسؤولين في إدارة التعليم لضرورة إدخال المواطنة الرقمية في مناهج التعليم.
 - للطلاب: يوجه البحث الأنظار لفئة من الطلبة قد تعاني في حالة استخدمت الإنترنت بشكل خاطئ.
 - للباحثين: تساعد الباحثين في العمل على إجراء دراسات مشابهة تعني بالقيم الاجتماعية من خلال توظيف المواطنة الرقمية ودور المعلم في تنميتها، وقد يشكل هذا البحث نقطة انطلاق لمجموعة من الدراسات اللاحقة وعمل برامج موجهة للطلبة.
 - لوضعي البرامج: تساعد معدي البرامج في المدرسة لإضافة مناهج للقيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية في الصفوف المختلفة.
- 6. التعريفات المفاهيمية والإجرائية:**

1.6 المعلم:

يعرف المعلم على أنه "هو المتخصص الذي يقوم بالدور الأساسي في عملية التربية والتعليم، فهو الذي يوجه نشاط الطلاب، ويبحث في نفوسهم الرغبة في الدراسة والتعلم، ويعمل على تحديد أهداف البحث على مستوى الدرس والوسائل التعليمية، ومن ثم الجو العام الذي يسود حجرة الدراسة وكذلك تحديد القيم والمثل العليا والعادات ومظاهر السلوك المختلفة وتنمية المرغوب فيها" (الأسمرى، 2001، 11). وتعرفه الباحثة إجرائياً معلمي الطلبة في المواد المختلفة والذي قضى على الأقل ثلاثة شهور مع الطلبة في تدريسهم. أما دور المعلم فيعرفه الباحث إجرائياً بأنه جميع الأنماط السلوكية والأساليب التربوية التي يقوم بها المعلم بهدف التأثير على سلوك الطالب وتوجيهه بحيث يكون أكثر إيجابية وتوافقاً مع نفسه ومع مجتمعه.

2.6 القيم الاجتماعية: Social Values

هي مجموعة من السمات والصفات المرغوبة عند الأفراد من قبل الجماعة والتي تحدد من خلال الثقافة المعتمدة على القيم منها: (التسامح والحق والقوة والعدل والمحبة) كما لها دور مهم في تصنيف وتحديد الفعل من الصواب والخطأ أو من العيب والحرم (1999 Wright). ويمكن تعريف القيم الاجتماعية "بأنها تلك المعتقدات التي نتمسك بها بالنسبة لنوعية السلوك المفضل ومعني الوجود وغاياتها" (البقي، 2009، 12). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير الاجتماعية التي يتعامل بها المعلم مع طلابه في المواقف التعليمية والعملية لتساعدتهم في تنظيم علاقاتهم وسلوكهم داخل المدرسة وخارجها. ومن أهم القيم الاجتماعية التي سيتم دراستها: اداب المخالطة، وحفظ اللسان والصفح عن الأذى والتعاون والعدل والتقدير والاحترام.

3.6 المواطنة الرقمية: Digital Citizenship

يشير مفهوم المواطنة الرقمية إلى مدى التفاعل عبر الوسائل الالكترونية بين الفرد والآخرين في المجتمع المتمثلة بشبكة المعلومات وتطبيقاتها المختلفة (Maughan, 2017) كما يعرفها سيمك وسيمك (Simsek & Simsek, 2013: 128) بأنها: قدرة الفرد على المشاركة في المجتمع الشبكي؛ بهدف إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين من الذكور والإناث (الأطفال، والمراهقين، والشباب، والشيخوخ)، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات غير المرغوبة في التعاملات الرقمية من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويمجته من أجل تقدمه. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها المبادئ والسلوكيات والضوابط والقيم التي يجب توفرها لدى الطلبة وتعرفهم

بالحقوق والواجبات والايجابيات وتعزز لديهم الهوية النفسية والتمكين النفسي ويكونوا قادرين على استخدامها الاستخدام الأمثل. ويتم التعرف عليها من خلال أبعاد احترام نفسك والآخرين، وعلم نفسك والآخرين واحم نفسك والآخرين.

7. الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة متغيرات البحث كل على حدى، كما حاولت ربط المتغيرات معاً، وسيتم تناول الدراسات السابقة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

تناولت دراسة الجزار (2014) تقديم تصوّر مقترح حول الدور الذي يُمكن أن تقوم به المؤسسة التربوية في التعامل مع المواطنة الرقمية كأحد ثمار الثورة التكنولوجية التي نعيشها في العصر الحالي، حيث سعت الدراسة للمزيد من الفاعلية في مواجهة وتقنين ظاهرة المواطنة الرقمية والمجتمعات الافتراضية وما تتسبب فيه من سلبيات على أفراد المجتمع، ودورها في إمدادهم بإطار أخلاقي وقيمي يحكم تفاعلاتهم مع هذه المجتمعات الافتراضية ويكسبهم الأسس والقواعد اللازمة للمواطنة الرقمية المثلى، وقد توصّلت الباحثة إلى تصوّر مقترح لدور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية يتضمّن العمل على ثلاثة محاور هي تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية وتشكيل المجتمعات الافتراضية ووضع ضوابط ومعايير التعامل الرقمي وتعظيم الدور التربوي للمدرسة.

هدفت دراسة زامل (2015) إلى تحديد درجة تقدير المعلمين للقيم العملية والأخلاقية والاجتماعية والوطنية. ومعرفة دور بعض المتغيرات المتعلقة بأفراد العينة وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والصف الذي يدرسه في درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم التربوية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. وتكونت عينة الدراسة من (175) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقديرات عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدينة نابلس، كانت متوسطة، وقد حصلت المجالات الأربعة للقيم التربوية على درجة تقدير متوسطة، حيث حصل مجال القيم التربوية الوطنية على المرتبة الأولى، وحصل مجال القيم التربوية الاجتماعية على المرتبة الثانية، أما مجال القيم التربوية العملية فقد حصل على المرتبة الثالثة، فيما حصل مجال القيم التربوية الأخلاقية على المرتبة الرابعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية؛ تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والصف الذي يدرسه المعلم.

وقد تناولت دراسة برادي (Berardi, 2015) استعراض مفاهيم المعلمين الابتدائيين للقيمة والفاعلية فيما يتعلّق بتعليم المواطنة الرقمية، وجمعت البيانات من (64) مشاركاً من معلمي المرحلة الابتدائية في خمس مقاطعات تعليمية عامة في جنوب وسط ولاية بنسلفانيا، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّه في حين أنّ معلمي المرحلة الابتدائية يقدّرون مفهوم المواطنة الرقمية، فإن معظمهم يرغبون في رؤية رسالة أوضح من منطقة عملهم لتعزيز كفاءتهم الذاتية فيما يتعلّق بتعليم المواطنة الرقمية.

وهدف دراسة الحصري (2016) الكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة بأبعاد المواطنة الرقمية باعتبارها من المهارات الأساسية للمعلم، وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد أظهرت النتائج انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، ووجود فروق بين المعلمين ترجع لصالح المرحلة المتوسطة، والمؤهل الأعلى، والأكثر خبرة، وحضور الدورات، وعدم وجود فروق بين المعلمين نتيجة النوع، وأوصى البحث بضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على أبعاد المواطنة الرقمية وإدخالها ضمن برامج الإعداد والتدريب، وضرورة نشر ثقافة المعرفة بها.

واستهدفت دراسة عوض (2016) التعرف على دور التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذه، وتخلّت أداة البحث في استبانة تم تطبيقها على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي من تلاميذ (الحلقة الثانية) بمحافظة القليوبية، وقد بلغ قوامها (426)، ومن أهم النتائج: قيام التعليم الأساسي بتعزيز المواطنة الرقمية لدى تلاميذه بدرجة متوسطة، وأن تلاميذ (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي لديهم معرفة مرتفعة بالتكنولوجيا الحديثة، كما أوضحت النتائج أن قيام المعلم بدوره في تعزيز المواطنة الرقمية كان فيه قصور.

وقام محمود وإسماعيل (2017) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة قيام معلم الصف بمدينة حمص بدوره في ترسيخ القيم الاجتماعية

لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس وإلى تعرف معوقات قيام المعلم، بذلك الدور، طبقت الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين بلغت (241) معلماً ومعلمة و(70) مديراً، توصلت النتائج إلى وجود أدوار إيجابية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلامذتهم، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في أدوارهم ككل في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلامذتهم وفق المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمديرين حول درجة قيام المعلم بدوره في ترسيخ القيم الاجتماعية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة تعود لصالح المعلمين.

وتناولت دراسة محمد (2020) التعرف على مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتهم من وجهة نظرهم، بلغ عدد أفراد العينة (160) طالباً وطالبة، وكان من أهم نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة ومتوسط المجتمع لصالح العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس والمجالات: الانتماء، المشاركة، الحقوق، والواجبات وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما تناولت دراسة البدوي (2020) وضع رؤية مقترحة لدور معلمي مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية، طبقت على عينة بلغت (375) مفردة من القادة والمشرفين والمعلمين والمعلمات بتلك المدارس؛ وأسفر البحث عن وضع الرؤية المقترحة، وموافقة أفراد عينة البحث حول أهمية دور المعلم في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لطلابها بدرجة "كبيرة"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور المعلم للمواطنة الرقمية للطلبة تعزى لمتغير الوظيفة الحالية، والمرحلة التعليمية.

كما قام المعمرى والعجمي (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم العيش المشترك من وجهة نظر طلابهم في مرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في محافظة مسقط. تكونت العينة من (470) طالباً وطالبة من مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان. أظهرت النتائج أن المعلم غالباً ما يمارس دوره في تعزيز قيم العيش المشترك من وجهة نظر طلاب مرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في محافظة مسقط. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد الدراسة حول دور المعلم في تعزيز قيم العيش المشترك تبعاً لمتغير النوع لصالح المعلمات.

وتناولت دراسة بالعبيد (2021) تحديد دور معلمات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالتعليم الثانوي ببشة في مواجهة الآثار السلبية للتطور التقني على القيم الاجتماعية والهوية الثقافية للطلابات، وتحقيقاً لأهداف البحث طبقت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (156) معلمة لغة عربية ودراسات اجتماعية بمدارس التعليم الثانوي ببشة. وتوصل البحث إلى أن أهم أدوار المعلمة في مواجهة الأثر السلبي للتطور التقني على القيم الاجتماعية والهوية الثقافية للطلابات هي: إكساب الطالبات مفاهيم اجتماعية سليمة، وإرشاد الطالبات إلى تطبيق قيمة حسن التعامل مع الآخرين، وقيمة التراحم في الأسرة والمجتمع، وتفعيل المشاركة في المناسبات الوطنية، والتوعية بأهمية المحافظة على الهوية الثقافية.

1.7 التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات الدراسة بشكل حديث وخاصة المواطنة الرقمية وقد ظهر التشابه مع الدراسات السابقة في كونها كلها أشارت لأهمية تلك المتغيرات في العملية التعليمية سواء للمعلم أو للطالب، ودور تلك المتغيرات في المحافظة على المستوى المتوقع من التربية. وقد استخدمت بعض تلك الدراسات المنهج الوصفي كما في دراسة المعمرى والعجمي (2020). وتتناول الدراسة الحالية المنهج الارتباطي وهو ما لم تتجه له الدراسات السابقة، كما تربط متغيري القيم الاجتماعية لدى المعلمين بالمواطنة الرقمية لدى الطلبة وهو ما لم تتجه له الدراسات السابقة، ويحاول البحث الحالي أن تبحث دور المعلمين في تنمية القيم الاجتماعية معاً وهو ما لم تتجه له الدراسات السابقة، ويضيف البحث الحالي على البحوث والدراسات السابقة الربط بين المتغيرات معاً

من ناحية ارتباطية، ويمكن تلخيص جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في النقاط التالية: استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة بإثراء الجزء النظري ببحثها الحالي، وتمكنت الباحثة من تحديد المنهج المناسب والملائم لمشكلة البحث وهو المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، وأسهمت الدراسات السابقة في بلورة وتحديد مكونات الأدوات للبحث الحالي، ومن خلال الرجوع والعودة للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، تمكنت الباحثة من تحديد أكثر الأساليب الإحصائية ملائمة للبحث الحالي، ومن خلال اطلاع الباحثة على طريقة اختيار العينات، تمكنت الباحثة من تحديد الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث الحالي، ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة سيتم مقارنتها مع نتيجة البحث الحالي.

8. تصميم البحث: استخدمت الباحثة منهجا من مناهج البحث العلمي هما: المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي.

9. مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين في شمال مدينة جدة في المملكة العربية السعودية والذين يدرسون مادتي اللغة العربية والرياضيات، والبالغ عددهم (850) معلما ومعلمة، حسب إحصائية إدارة التعليم في عام 2022

10. عينة البحث: تم اختيار أفراد العينة من المعلمين بطريقة العينة العشوائية، حيث تم حصر المدارس للمرحلة الثانوية في شمال جدة وتم حصر المعلمين والمعلمات في تلك المدارس، وطبق البحث على معلمي اللغة العربية والرياضيات، حيث تم اختيار ما نسبته (30%) من كل مدرسة من المعلمين، حيث بلغ عدد المعلمين في العينة (265) معلما ومعلمة بما يتناسب مع معادلة روبرت مايسون.

11. حدود البحث: تنقسم مجالات هذا البحث إلى:

1. الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية بالجانب النظري الخاص بموضوع البحث الحالي.
2. الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية في مدارس شمال مدينة جدة في المملكة العربية السعودية
3. الحدود الزمانية: من المتوقع أن يتم هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2023-2024م.
4. الحدود البشرية: يتمثل في معلمين يدرسون الطلبة في المدارس الحكومية في شمال مدينة جدة.

12. أدوات البحث:

تم إعداد مقاييس لتناسب الفئة والبيئة حيث تكونت أدوات الدراسة مما يلي:

أولاً: مقياس القيم الاجتماعية

هدف المقياس: الكشف عن مستوى استخدام المعلمين للقيم الاجتماعية عند تعامله مع الطلبة.

إعداد المقياس: تكون مقياس القيم الاجتماعية من (44) فقرة وست أبعاد بصورة أولية، ولإعداد المقياس تم الاستعانة بعدد من المقاييس والأدب النظري وخاصة ما يلي (حمود، 2011؛ والرفع، 2014؛ والشاورة، 2016؛ وعازز، 2010؛ والقاضي وعبد الغني ونوع، 2012؛ وقشالان، 2010؛ ومرنجي، 2004؛ والهندي، 2001)، وفيما يلي أبعاد المقياس الستة:

البعد الأول: آداب المخالطة وتهتم بمعرفة الأسلوب الذي يستخدمه الفرد عن الاختلاط مع الآخرين والتعامل معهم، وتقيسه الفقرات من 7-1

البعد الثاني: حفظ اللسان وقياس القدرة على استخدام الكلمات المناسبة والايجابية والابتعاد عن الكلمات القبيحة عند الحديث مع الآخرين، وتقيسه الفقرات من 8-14

البعد الثالث: الصفح عن الأذى، ويهتم بمعرفة قدرة المعلم على استخدام التجاوز عن الذنب والتسامح مع الآخرين وإظهار ذلك للطلبة، وتقيسه الفقرات من 15-21

البعد الرابع: التعاون وقياس طريقة الفرد في المساعدة المتبادلة مع الآخرين، وتقيسه الفقرات من 22-28

البعد الخامس: العدل ويتضمن المساواة بين الطلبة في الحقوق والواجبات وإعطاء كل ذي حق حقه، وتقيسه الفقرات من 29-36

البعد السادس: التقدير والاحترام، ويهتم بتقدير والإعجاب بالجميع من الطلبة بغض النظر عن أي اعتبار، وتقيسه الفقرات من 37-

وللتأكد من مناسبة المقياس للبيئة والعينة فقد جرى التحقق من خصائصه السيكمومترية ومناسبتها للدراسة الحالية، من صدق وثبات.

أولاً: صدق المقياس

1- الصدق الظاهري (المحكمين) للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس القيم الاجتماعية، ولغايات الدراسة الحالية، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين، تألفوا من عشرة من الأساتذة من المختصين في أصول التربية في الجامعات العربية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للمعلمين المستهدفين في الدراسة الحالية، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وتصدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق المحكمين كافة على صلاحية القائمة ووضوح ومناسبة فقراتها، حيث بلغت نسبة الاتفاق (80%)، وهي نسبة اتفاق مقبولة، حيث تم تعديل (20) فقرة، ولم يتم إضافة أو حذف أي من الفقرات.

2- صدق البناء الداخلي حسب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضم (30) معلماً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالبعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع البعد قد تراوحت ما بين (0.41 - 0.87)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية ما بين (0.39-0.79)، وقد تراوحت معاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ما بين (0.54، 0.59، 0.61، 0.52، 0.64، 0.63)، للأبعاد الستة على التوالي، وقد تجاوزت جميعها (0.25) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.5$) وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة. (عودة، 2010)

ثبات المقياس

استخرجت دلالات ثبات مقياس القيم الاجتماعية بطريقتين هما:

1- طريقة الثبات بإعادة الاختبار (Test-Retest Reliability). طبق مقياس القيم الاجتماعية بصورته الحالية على عينة مكونة من (30) معلماً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وبعد أسبوعين، طبق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، وحسب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار - إعادة الاختبار) بين درجات المعلمين في مرقي التطبيق، ووجد أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس القيم الاجتماعية، كما يوضحه جدول (1)

2- الاتساق الداخلي (Internal consistency): أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس القيم الاجتماعية، فكانت باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث حسب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه جدول (1)

جدول (1): معاملات الثبات بطريقتين لإعادة وكرونباخ ألفا لمقياس القيم الاجتماعية

الرقم	الأبعاد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
1	آداب المخالطة	**0.79	0.84
2	حفظ اللسان	**0.84	0.72
3	الصفح عن الأذى	**0.89	0.89
4	التعاون	**0.82	0.84
5	العدل	**0.91	0.86
6	التقدير والاحترام	**0.88	0.81
	الدرجة الكلية	**0.86	0.86

** دال عند ($\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (1) أن معامل جميع معاملات الثبات سواء بطريقة الإعادة، أو الاتساق الداخلي كانت مناسبة ومرتفعة مما يُظهر ثبات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للدرجة الكلية (0.86) كما تراوحت معاملات الثبات بالإعادة للأبعاد ما

بين (0.79-0.91)، كما جاءت معاملات الثبات بالانساق الداخلي للدرجة الكلية (0.86)، بينما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.72-0.89).

وصف المقياس وطريقة التصحيح والتفسير: تكون مقياس القيم الاجتماعية من (44) فقرة، تقيس مستوى القيم الاجتماعية لدى المعلمين، ويتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار خيار من الخيارات الخمسة، وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وجميع الفقرات ذات اتجاه إيجابي، ويتم تفسير المقياس ضمن المدى (1-2.33) مستوى منخفض لامتلاك المعلم للقيم الاجتماعية، (2.34-3.67) متوسط لمستوى امتلاك المعلم للقيم الاجتماعية، و(3.68-5) مرتفع لمستوى امتلاك المعلم للقيم الاجتماعية.

ثانياً: المواطنة الرقمية

هدف المقياس: الكشف عن مستوى المواطنة الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين

إعداد المقياس: تكون مقياس المواطنة الرقمية من (37) فقرة وثلاثة أبعاد بصورة أولية، ولإعداد المقياس تم الاستعانة بعدد من المقياس والأدب النظري وخاصة ما يلي (جاسر، 2011؛ والدهشان الفهويهي، 2016؛ والمسلماني، 2014؛ والمصري وشعت، 2017؛ وميسوم، 2016؛ و(Fernandez-Prados, et al, 2021)، وفيما يلي أبعاد المقياس الثلاثة:

البعد الأول: (احترم نفسك / الآخرين)، ويتضمن البعد الفقرات التي تتحدث عن احترام الذات، واحترام الآخرين، واحترام الانترنت؛ عند استخدام التكنولوجيا الرقمية في العلاقات الاجتماعية. وتقيسه الفقرات من 1-12.

البعد الثاني: (علم نفسك / الآخرين الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية)، ويتضمن هذا البعد الفقرات التي تهتم بدور التكنولوجيا الرقمية في تعليم الذات وتعليم الآخرين، وتقيسه الفقرات من 13-24.

البعد الثالث: (احم نفسك / الآخرين)، ويركز هذا البعد على أهمية حماية الذات والآخرين عند استخدام التكنولوجيا الرقمية وتقيسه الفقرات من 25-37.

وللتأكد من مناسبة المقياس للبيئة والعينة فقد جرى التحقق من خصائصه السيكمومترية ومناسبتها للدراسة الحالية، من صدق وثبات.

أولاً: صدق المقياس

1- الصدق الظاهري (المحكمين): للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس المواطنة الرقمية، ولغايات الدراسة الحالية، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين، تكونوا من عشرة من الأساتذة من المختصين في أصول التربية في الجامعات العربية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للمعلمين المستهدفين في الدراسة الحالية، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وتصدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق المحكمين كافة على صلاحية القائمة ووضوح ومناسبة فقراتها، حيث بلغت نسبة الاتفاق (80%)، وهي نسبة اتفاق مقبولة، والجدول (10) يبين فقرات المقياس قبل تعديل المحكمين وبعده وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل (7) فقرات، ولم يتم إضافة أو حذف أي من الفقرات.

2- صدق البناء الداخلي: حسب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضم (30) معلماً من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالبعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع البعد قد تراوحت ما بين (0.52 - 0.82) كما تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية ما بين (0.49-0.79)، وقد تراوحت معاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ما بين (0.66، 0.61، 0.69)، للأبعاد الثلاثة على التوالي، وقد تجاوزت جميعها (0.25) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.5$) وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة. (عودة، 2010)

ثبات المقياس استخرجت دلالات ثبات مقياس المواطنة الرقمية بطريقتين هما:

1- طريقة الثبات بإعادة الاختبار (Test-Retest Reliability). طبق مقياس المواطنة الرقمية بصورته الحالية على عينة مكونة من (30) معلما من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وبعد أسبوعين، طبق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، وحسب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار - إعادة الاختبار) بين درجات المعلمين في مرتي التطبيق، ووجد أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس المواطنة الرقمية، كما يوضحه جدول (2)

2- الاتساق الداخلي (Internal consistency): أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس المواطنة الرقمية، فكانت باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث حسب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه جدول (2)

جدول (2): معاملات الثبات بطريقتين لإعادة وكرونباخ ألفا لمقياس المواطنة الرقمية

الرقم	الأبعاد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
1	احترم نفسك الآخرين	**0.90	0.84
2	علم نفسك / الآخرين	**0.93	0.89
3	احم نفسك / الآخرين	**0.92	0.82
	الدرجة الكلية	**0.94	0.88

** دال عند ($\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (2) أن معامل جميع معاملات الثبات سواء بطريقة الإعادة، أو الاتساق الداخلي كانت مناسبة ومرتفعة مما يُظهر ثبات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للدرجة الكلية (0.94) كما تراوحت معاملات الثبات بالإعادة للأبعاد ما بين (0.90-0.93)، كما جاءت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.88)، بينما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.82-0.89)،

وصف المقياس وطريقة التصحيح والتفسير: تكون مقياس المواطنة الرقمية من (37) فقرة، تقيس مستوى المواطنة الرقمية لدى المعلمين، ويتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار خيار من الخيارات الخمسة، وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وجميع الفقرات ذات اتجاه إيجابي، ويتم تفسير المقياس ضمن المدى (1-2.33) مستوى منخفض لامتلاك المعلم للمواطنة الرقمية، (2.34-3.67) متوسط لمستوى امتلاك المعلم للمواطنة الرقمية، و(3.68-5) مرتفع لمستوى امتلاك المعلم للمواطنة الرقمية.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS، وهي:

- 1) حساب الصدق والثبات تم استخدام بيرسون وكرونباخ ألفا.
- 2) للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى.
- 3) للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون
- 4) للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة

13. نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب في مدينة جدة؟

للإجابة عن السؤال الأول أيضا تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس القيم الاجتماعية والدرجة الكلية والجدول (3) يوضح النتائج

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس القيم الاجتماعية والدرجة الكلية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب

6	التقدير والاحترام	4.80	0.36	مرتفع	1
5	العدل	4.78	0.33	مرتفع	2
4	التعاون	4.64	0.38	مرتفع	3
2	حفظ اللسان	4.63	0.39	مرتفع	4
1	آداب المخالطة	4.59	0.37	مرتفع	5
3	الصفح عن الأذى	4.59	0.49	مرتفع	6
	الدرجة الكلية	4.68	0.31	مرتفع	

ويتبين من نتائج السؤال الأول المتعلق بالقيم الاجتماعية للأبعاد والدرجة الكلية أن جميع الأبعاد جاءت بدرجة مرتفعة في القيم الاجتماعية، وقد جاء أعلى بعد هو التقدير والاحترام ثم العدل ثم التعاون بينما جاء أقل بعد هو الصفح عن الأذى وآداب المخالطة وحفظ اللسان، وقد جاء مقياس القيم الاجتماعية بالدرجة الكلية بنفس الوقت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (4.68) وبانحراف معياري بلغ (0.31) مما يشير إلى تمتع المعلمين بالقيم الاجتماعية واستخدامها لدى الطلبة بشكل عال. وتظهر نتائج السؤال الحالي أن المعلمين يتمتعون بمستوى مرتفع من استخدام القيم الاجتماعية نظراً لأنها تفيد الطلبة وتؤدي إلى تحسين المستوى التربوي لديهم، ويرى المعلمون أن التعليم لا يمكن أن يتحقق دون امتلاك للقيم وخاصة القيم الاجتماعية، لذلك هم يحرصون عليها، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة زامل (2015) التي أشارت لمستوى متوسط من القيم الاجتماعية، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لكون المعلمين يعتقدوا أن أهم ما يمكن تحقيقه ويساعد في العملية التعليمية التركيز على الجانب الاجتماعي فعندما يمتلك الطالب قدرة اجتماعية عالية فإن ذلك يساعده في حسن التعامل مع الآخرين وتلقي العلم بشكل أكثر إيجابية وهو ما يحرص عليه المعلمون.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما دور المعلم في وصول الطلبة إلى المواطنة الرقمية في مدينة جدة؟

للإجابة عن السؤال الثالث أيضاً تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المواطنة الرقمية والدرجة

الكلية والجداول (4) يوضح النتائج

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المواطنة الرقمية والدرجة الكلية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
2	احترم نفسك الآخرين	4.69	0.48	مرتفع	1
3	علم نفسك الآخرين	4.45	0.60	مرتفع	3
4	احم نفسك الآخرين	4.67	0.46	مرتفع	2
	الدرجة الكلية	4.60	0.45	مرتفع	

ويتبين من نتائج السؤال الثالث المتعلق بالمواطنة الرقمية للأبعاد والدرجة الكلية أن جميع الأبعاد جاءت بدرجة مرتفعة في المواطنة الرقمية، وقد جاء أعلى بعد هو احترم نفسك والآخرين، بينما جاء أقل بعد هو علم نفسك والآخرين، وقد جاء مقياس المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية بنفس الوقت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (4.60) وبانحراف معياري بلغ (0.45) مما يشير إلى تمتع المعلمين بالمواطنة الرقمية واستخدامها لدى الطلبة بشكل عال. وتتفق مع نتيجة دراسة البدوي (2020)، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لكون المواطنة الرقمية تعلم الطلبة أهمية حماية الذات وتعليم الذات واحترام الذات، وبأنفس الوقت تساعد في احترام الآخرين وتعليمهم وحمايتهم، بما ينعكس على حسن استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي، وتساعدتهم في إدارة ذواتهم عند استخدام الإنترنت، ويقلل من المخاطر المتعرض لها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته: ما طبيعة العلاقة عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha=0.05$) بين دور المعلم في

تنمية القيم الاجتماعية وبين المواطنة الرقمية لدى الطلاب؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية وبين المواطنة الرقمية، والجدول (5) يوضح النتائج

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية وبين المواطنة الرقمية

الأبعاد	احترم نفسك والآخرين	علم نفسك والآخرين	احم نفسك والآخرين
آداب المخالطة	**0.41	**0.46	**0.49
حفظ اللسان	**0.51	**0.39	**0.38
الصفح عن الأذى	**0.53	**0.51	**0.0
التعاون	**0.77	**0.60	**0.73
العدل	**0.45	**0.33	**0.56
التقدير والاحترام	**0.59	***0.35	**0.57
الدرجة الكلية للقيم الاجتماعية	**0.68	**0.55	**0.67

يتبين من نتائج السؤال الحالي وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين تنمية القيم الاجتماعية من جهة وبين المواطنة الرقمية من جهة ثانية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على أنه كلما زادت تنمية القيم الاجتماعية لدى المعلم تحسن مستوى استخدام المعلم للمواطنة الرقمية، حيث بلغ معامل الارتباط بالدرجة الكلية بين القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية بالدرجة الكلية (0.71). وتتفق مع نتيجة دراسة برادي (Berardi, 2015)، ودراسة الجزائر (2014) ودراسة الحصري (2016) ودراسة عوض (2016) ودراسة محمود وإسماعيل (2017) ومع نتيجة دراسة محمد (2020) ودراسة البدوي (2020)، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لكون المعلمين عندما يمارسون القيم الاجتماعية ويختلطوا مع الآخرين ويصبروا عليهم ويتعاونوا معهم ويكونوا عادلين في التعامل معهم ويكون لديهم مهارة عند الاختلاط بالآخرين ويستخدموا كلمات إيجابية، ويقدرها الآخرون فإن ذلك يؤثر إيجابياً على تحسين مهارة الطلبة في المواطنة الرقمية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشته: ما طبيعة الاختلافات في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية باختلاف جنس المعلم؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير الجنس (معلم - معلمة) تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير الجنس

المقاييس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	معلم	70	4.60	0.36	263	-2.21	0.03
	معلمة	195	4.71	0.29			
المواطنة الرقمية	معلم	70	4.55	0.50	263	-1.05	0.30
	معلمة	195	4.62	0.44			

يظهر من الجدول (6) عدم وجود فروق في المواطنة الرقمية لدى عينة من المعلمين باختلاف متغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة ت (1.05) في المواطنة الرقمية، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن المواطنة الرقمية لا تختلف حسب جنس المعلم، بينما يتبين من نتائج السؤال الحالي وجود فروق في القيم الاجتماعية بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات حيث بلغت قيمة ت (2.21) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن المعلمات يبدو أفضل من المعلمين في مستوى القيم الاجتماعية، وتتفق مع نتيجة دراسة محمود وإسماعيل (2017)، ومع نتيجة دراسة المعمرى والعجمي (2020) ونتيجة دراسة محمد (2020)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة زامل (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في القيم الاجتماعية تعزى للجنس، وتعزى النتيجة نظراً لحرص المعلمات

على ممارسة القيم الاجتماعية نتيجة حرصهن على إقامة علاقات اجتماعية أفضل مع الآخرين والقدرة على التسامح والتصافح مع الآخرين والبقاء معهم.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشته: ما طبيعة الاختلافات في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية باختلاف تخصص المعلم؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في تنمية القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير التخصص (لغة عربية، رياضيات) تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية تبعاً لمتغير تخصص المعلم

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
القيم الاجتماعية	لغة عربية	115	4.69	0.24	263	0.83	0.43
	رياضيات	150	4.66	0.35			
المواطنة الرقمية	لغة عربية	115	4.67	0.37	263	2.27	0.02
	رياضيات	150	4.55	0.51			

يظهر من الجدول (7) عدم وجود فروق في القيم الاجتماعية لدى عينة من المعلمين باختلاف متغير تخصص المعلم، حيث بلغت قيمة ت (0.83) في القيم الاجتماعية، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن المعلمين لا يختلفون تبعاً للتخصص في كل من القيم الاجتماعية، بينما أظهرت النتائج في الجدول وجود فروق بين المعلمين في المواطنة الرقمية تعزى للتخصص ولصالح اللغة العربية على الرياضيات حيث بلغت قيمة ت (2.27) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن المواطنة الرقمية لدى المعلمين في اللغة العربية أفضل منها من المعلمين ذوي تخصص الرياضيات. وتختلف مع نتيجة دراسة زامل (2015) ودراسة بالعبيد (2021)، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لكون معلمي اللغة العربية يحرصوا للتركيز على المواطنة الرقمية أثناء شرحهم لبعض الدروس النظرية، ووجود بعض الوحدات التي تتناول مواضيع ذات علاقة بالمواطنة الرقمية.

14. التوصيات: بناء على نتائج الدراسة الحالية فقد تم الخروج ببعض التوصيات:

- تشجيع المعلمين على الاستمرار بتنمية القيم الاجتماعية لما لها من دور في تنمية المواطنة الرقمية لدى الطلبة.
- الاستفادة من طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيم الاجتماعية والمواطنة الرقمية.
- تشجيع المعلمين على تحسين القيم الاجتماعية للوصول لما لدى المعلمين من مستوى مرتفع.
- تشجيع معلمي الرياضيات على ممارسة المواطنة الرقمية كما معلمي اللغة العربية.
- إجراء المزيد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية على فئات أخرى.

قائمة المراجع

1. أبو العنين، علي خليل، القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، (1988م).
2. أبو حشيش، بسام محمد، دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 2010م، 14(1)، يناير.
3. الأسمرى، أحمد إبراهيم، مدى توظيف المكتبة المدرسية من قبل معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية في خدمة المقررات الدراسية بتعليم محافظة محابيل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1422هـ.
4. بالعبيد، شيخة، دور معلمات التعليم الثانوي ببيشة في مواجهة الآثار السلبية للتطور التقني على القيم الاجتماعية والهوية الثقافية للطلّابات. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 2021م، 84، 805-841.
5. بخاري، سلطان، التكوين الأخلاقي للإداري المسلم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2010م، 2(1)، 287 - 338.
6. البدوي، أمل، دور معلمي مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية في تحقيق المواطنة الرقمية لطلابها: رؤية مقترحة. مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، 2020م، 11(1)، 89-124.
7. البقمي، ميثب محمد، إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب (تصور مقترح)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1430هـ.
8. جاسر، خالد، المواطن الرقمية في المدارس. الرياض: دار الرشد (2011م).
9. الجزائر، هالة، دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية، تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2014م، 56، 385-418.
10. الجلاد، ماجد زكي، تعليم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم، ط 2، عمان: دار المسيرة، (2007م).
11. حسن، شمس ندى على، المواطنة في العصر الرقمي، نموذج مملكة البحرين، سلسلة دراسات، معهد البحرين للتنمية السياسية، البحرين، (2017م).
12. الحصري، كامل، مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، 2016م، 8، 89-141.
13. حمود، فريال، مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين. مجلة جامعة دمشق، 2011م، 27. كلية التربية، جامعة دمشق.
14. الدهشان، جمال والفهويهي، نزاع، المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. مجلة البحوث النفسية التربوية. كلية التربية جامعة المنوفية، 2016م، 30(4)، 1-42.
15. الرفوع، تماضر، فعالية برنامج إرشادي جمعي ديني في تنمية القيم الاجتماعية لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة وأثره في تحقيق الهوية لديهن "سورة النور أنموذجاً". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، 2014م.
16. زامل، مجدي، درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس وسبل تعزيزها. مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، 2015م، 10(1)، 153-182.
17. الزعبي، احمد محمد، أسس علم النفس الاجتماعي. عمان: دار زهران (2001م).
18. سلوت، نور السيد، مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة-غزة، 2005م.

19. الشواورة، مشهور، أساليب العزو وعلاقتها بالقيم الاجتماعية لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، 2016م.
20. عازز، أمل إسماعيل، قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة الفتح، الجامعة المستنصرية، 2010م، 45، كانون الأول، 46-97.
21. عمار، أروى، الإنسان، أهميته وقيمه، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، 2016م، 53(1)، 107-108.
22. عوض، أسيد، دور التعليم الأساسي الحلقة الثانية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذه. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 2016م، 16(6)، 242-341.
23. العيسى، علي مسعود، تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2010م.
24. القاضي، حنان صالح وعبد الغني، قمر الزمان ونوح، محمد أدري، إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، مجلس الإسلامية للتربية، الجامعة الوطنية الماليزية، 2012م، 4(2)، 71-76.
25. قشلان، عبد الكريم منصور، دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2010م.
26. مجيدي، محمد، دور حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الطور الثاني من وجهة نظر معلمي التربية البدنية دراسة ميدانية على ابتدائيات بلدية المسيلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، 2016م، 23، 9-24.
27. محمد، احمد، مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعزى فرع التربة، 2020م، 8، 318-342.
28. محمود، سميرة وإسماعيل، محمد، دور معلم الصف في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث، 2017م، 39(29)، 107-150.
29. المدخلي، محمد، إسهامات معلم المرحلة المتوسطة في تنمية القيم لطلابه والمعوقات التي تواجهه ومقترحات علاجها. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، 2018م، 9(1)، 153-185.
30. مرتجي، عاهد محمود (2004). مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2004م.
31. المسلماني، لمياء، التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة. عالم التربية، مصر، 2014م، 15(47)، 15-94.
32. المصري، دينا، أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010م.
33. المصري، مروان وشعت، أكرم، مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين، 2017م، 7(2)، 187-200.
34. مطانيوس، مخايل (2002). دراسة مقارنة للقيم وقيم العمل السائدة لدى عينة من الطلبة الجامعيين في سورية وسكوتلاند، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2002م، 1 (2) جامعة دمشق.
35. المعمري، سيف والعجمي، حوراء، دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم العيش المشترك من وجهة نظر طلابهم في مرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2020م، 30(2)، 81-116.

36. مهدي، حسن ربحي، الوعي بالمواطنة الرقمية بين مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات، *المجلة الدولية لنظم إدارة التعلم*. جامعة الأقصى، 2018م، 6(1)
37. ميسوم، ليلى، المخدرات الرقمية: ظهور إدمان جديد على شبكة الإنترنت، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، 2016م، 21، 163-174.
38. النجار، حسن عبد الله، فاعلية مدونة إلكترونية على التحصيل في مقرر تقنيات التدريس والاتجاه نحوها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الأردن، 2016م، 43(1).
39. الصمادي، هند سمعان إبراهيم، تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية ودراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم، *مجلة دراسات نفسية وتربوية جامعة قاصدي مرباح - الجزائر*، 2017م، (18)، 266-285.
40. الهندي، سهيل والعاجز، فؤاد. دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2001م.
41. وزارة التربية والتعليم، التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، قطاع الكتب، 2002، 2003. (2003م).
42. Bayliss, E. Barriers to self-management & quality of life outcomes in seniors with multiorbidities, *Annual of family medicine*, 2007 5, 395-402.
43. Berardi, R. **Digital Citizenship: Elementary educator perceptions and formation of instructional valley and efficacy**, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, 2015.
44. Dillinger, A. **Digital citizenship and today's online student**, university of central Missouri, Warrensburg, Missouri. (2015).
45. Fernandez-Prados, J., Lozano-Diaz, A, & Ainz-Galende, A. Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis, *Informatics*, 2021, 8(18),.
46. Gary, H., & Carolyn, B., & Judith, T. **Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies. CIRCLE Working Paper 48**, 2006, Center for information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland.
47. Isman, A., & Gungoren, F. Digital Citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2014, 13(1) 73-77.
48. Lyons, R. **Investigating Student Gender and Grade Level Difference in Digital Citizenship Behavior**, 2012, PhD. In Education, Walden University.
49. Mahdi, H. the Awareness of the Digital Citizenship among the Users of Social Networks and its Relation to Some Variables. *International Journal of Learning Management Systems*, 2018, 6(1), 11-25.
50. Maughan, S. **Teaching Digital Citizenship: School librarians lead students in the tech age**. Publishers Weekly, 2017, 21 (August). 35-44.
51. Nordin, M., Ahmad, T., Zubairi, A., Ismail, N., Rahman, A., Trayek, A., & Ibrahim, M. Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire. *International Education Studies*, 2016, 9(3), 71-80.
52. Simsek, E., & Simsek, A. New Literacies for digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 2013, 4(2), 126-137.
53. Wright, J. Social Status in Small Group. *Journal of personality and Social Psychology*, 1999, 50 ,523-536.

بحث رقم 47

مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات

عفاف علي المغربي

باحثة دكتوراه - كلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتورة/ إيمان محمد مبروك قطب

الأستاذ المشارك بكلية التربية

جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وقد اختيرت عينة البحث بشكل عشوائي، حيث أرسلت أداة البحث إلى (400) معلمة، وقد استجاب منهن (280) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وأعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات تكونت من ثلاثة محاور، و (24) عبارة، توزعت على محاور البحث (المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي، التخطيط لمنهج النشاط الصحي، قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي). أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي للاستجابات الكاملة لعينة البحث بلغت (3.47) وبدرجة موافقة كبيرة لمدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وقد كان أعلى محور (قدرة المعلمات على التخطيط لمنهج النشاط الصحي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) وبدرجة موافقة كبيرة، تلاه محور (المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط) بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة موافقة كبيرة أيضاً، وجاء في المرتبة الثالثة محور (مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي)، بمتوسط حسابي (3.34) وبدرجة موافقة متوسطة. وأوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات، من أبرزها: تزويد المدارس الابتدائية بتجهيزات ووسائل تعليمية تكنولوجية ومصادر تعلم تقنية متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط الصحي.

الكلمات المفتاحية: منهج النشاط الصحي؛ المرحلة الابتدائية؛ مدارس التعليم العام.

Abstract

This research aimed to identify the extent to which the health activity curriculum can be applied to primary school students in Jeddah from the point of view of female teachers, and the descriptive survey approach was followed. A primary school teacher in Jeddah, the researcher prepared a questionnaire to collect data consisting of three axes, and (24) phrases, distributed among the research axes (technical requirements for applying the health activity curriculum, planning for the health activity curriculum, the ability of female teachers to apply the health activity curriculum). The results showed that the arithmetic mean of the complete responses of the research sample amounted to (3.47), with a high degree of agreement for the extent to which the health activity curriculum can be applied to primary school students in general education schools in Jeddah from the teachers' point of view, and it was the highest axis (the ability of female teachers to plan the health activity curriculum). The axis ranked first with an arithmetic average of (3.54) and a high degree of agreement, followed by the axis (technical requirements for applying the activity curriculum) with an arithmetic mean of (3.53) and with a high degree of agreement as well. The third axis came with (the ability of female teachers to apply the health activity curriculum), with an arithmetic average of (3.34).) with a medium degree of approval. The researcher recommended a set of recommendations, the most prominent of which are: Providing primary schools with equipment, technological teaching aids, and various technical learning resources that help implement the health activity curriculum.

Keywords: Health Activity Curriculum, Primary Stage, Jeddah City, Female Teachers.

مدخل إلى البحث

مقدمة:

تعد التربية وسيلة المجتمع لإعداد التلاميذ إعدادًا جسميًا وعقليًا واجتماعيًا، بغرض تهيئتهم تهيئةً صالحة تعود بالفائدة على أنفسهم ومجتمعهم، وتعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية والتربوية التي يسعى المجتمع من خلالها لتزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات والأنشطة الاجتماعية والصحية الملائمة والتي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيشون فيها، الأمر الذي جعل من المناهج الدراسية أهم الوسائل التي تعين على نمو التلاميذ وتطورهم من الجوانب النمائية المختلفة (الحري، 2020).

وتظهر أهمية تعزيز الأنشطة الصحية والوعي الصحي لدى التلاميذ مع بروز العديد من الأمراض الطارئة كجائحة (COVID-19)، أو الأحداث أو الإصابات المرضية التي قد تصيب التلاميذ سواء داخل المدرسة أم خارجها، مما دعا المهتمين بالمناهج الدراسية السعي لمراجعتها وتطويرها بما يلبي احتياجات التلاميذ العقلية والجسمية والاجتماعية والصحية، وذلك من خلال تضمينها أنشطة تعليمية متنوعة تدعم العملية التعليمية في تحقيق تلك الاحتياجات (بارعده، 2020)، لا سيما وإن الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج تركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية، والسعي لتنميته من خلال ممارسته الأنشطة التعليمية المختلفة التي تعد عنصرًا أساسيًا من منظومة المنهج وتؤثر في سائر عناصرها ويتأثر ويتفاعل معها (الجعفري، 2018).

وتعد الأنشطة التعليمية من مقومات العملية التربوية المهمة، بوصفها تساهم في تربية التلميذ تربية شاملة متكاملة في شتى الجوانب العملية والحياتية، لذا تعددت الدراسات التي تناولت الأنشطة التعليمية وأهميتها في العملية التعليمية، حيث ذكر الخليفة والمطاوع (2015) أن الأنشطة التعليمية تخدم المادة التعليمية وتعمل على تسهيلها واستيعابها، وإزالة الملل، وحسن استثمار الوقت، وتساعد التلميذ في تلبية العديد من حاجاته النفسية كالتخفيف من التوتر والقلق، وتنمية رغباته، واكتشاف قدراته، هذا وتدريب التلميذ على حب العمل خاصة الجماعي.

ولقد أثرت الاتجاهات الحديثة لتطوير المناهج الدراسية تأثيرًا كبيرًا على أوجه مختلفة من العملية التعليمية - التعليمية، وشملت تلك الاتجاهات الفكر التربوي برمته، حيث نهج التربويون طرائق جديدة في تحديث وتطوير المناهج الدراسية وأنشطتها بطريقة متكاملة بما يتناسب مع مختلف مستويات التعلم الفكرية والمعرفية والبدنية والصحية للتلاميذ، مع التركيز على وحدات النشاط المختلفة التي يمارسها التلاميذ بما يتناسب مع خصائص وحاجات التعلم في كل مرحلة (السر، 2018).

ويتبوأ المنهج الدراسي قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي، والمنهج الجيد هو الذي يتصف بجودة الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وما يتضمنه من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، والمعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض (شوقي، 2016).

ولقد تطور مفهوم المنهج ليصبح أعم وأشمل من النظرة القديمة التي كانت تشدد على أن تكون المادة الدراسية محور العملية التعليمية إلى أن يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية، فأصبح يعرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه: " مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل وفق أهداف تربوية محددة، وضمن خطة علمية مرسومة بدنيًا، وصحيًا، وعقليًا، ونفسيًا، وقيميًا، واجتماعيًا " (الدخيل، 2010، ص 211). وعد الرباط (2015، ص 36) المنهج بأنه: "التعليم التراكمي للمعرفة والخبرات والأنشطة المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية"، وذكر (Tanner & Tanner, 2006, p 315) أن المنهج: "أسلوب للتفكير والبحث حول ظاهرة ما". وأشار الصاعدي (2013) إلى أن الآراء والأفكار التربوية المطروحة قد اهتمت بتحسين تنظيمات المناهج وتطويرها، بما يساعد على مواكبة التطورات التقنية والمعرفية الحاصلة بشكل مستمر، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة كي يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وحياتهم الخاصة. ولقد كان منهج النشاط بشكل عام أحد هذه الأفكار المطروحة، كونه يركز على الاهتمام بميول وحاجات وقدرات واستعدادات التلاميذ، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة التي تتفق مع هذه الميول لإشباع حاجاتهم، حيث يتم من خلال هذه الأنشطة والخبرات العمل على تنمية المهارات وتكوين العادات والاتجاهات

وتتطلب عملية تطبيق منهج النشاط اتباع فلسفة حديثة في بناء هذا المنهج، فلسفة قائمة على تلبية متطلبات المجتمع ورغباته وملائمة لمتطلبات العصر وتواكب التطور التقني والمعرفي الحالي، وتركز على بناء التلميذ في شتى جوانب نموه وحياته من خلال التعلم بالعمل والتجربة والخبرة.

وعند الحديث عن فلسفة التعلم بالعمل والتجربة، لا بد من الإشارة إلى تجربة "جون ديوي" لتنظيم منهج النشاط أو منهج الخبرة والتي تعد منطلقاً فكرياً لتنظيم المنهج، والتي قسم فيها أنشطة المنهج إلى تنظيمات تمثل نشاطات حياتية تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للتلميذ بعالمه، وتضمنت تلك الأنشطة جانبين: يدوي أو حركي، وجانب عقلي، حيث يمارس التلميذ هذه النشاطات في الواقع العملي والتجريبي (السر، 2018). وكذلك تجربة "مدرسة مريام التجريبية" بجامعة ميسوري عام (1904م) والتي قسمت منهج النشاط كتنظيم إلى أربعة أقسام من الأنشطة، هي: الملاحظة، حيث يقوم التلميذ باستكشاف ودراسة مظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية في محاولة للتكيف مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، واللعب؛ والذي لا يعد مجرد وسيلة للترويح بل مكون مهم من مكونات حياة التلميذ، وتشمل ألعاب تنافسية، وألعاب بدنية وصحية، وألعاب فنية، والنشاط القصصي الذي يتضمن قراءة القصص، وسرد الحكايات، وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم، والأشغال اليدوية، وتشمل صنع أشياء للزينة، والديكور، وأشياء مفيدة، ويتعلم التلميذ القراءة والكتابة والحساب عندما يعبرون عن حاجتهم إليها (مقبل، 2010).

وقد استخدم "جون ديوي" منهج النشاط سنة (1896م) في مدرسته الابتدائية التجريبية التي أنشأها ملحقة بجامعة شيكاغو، وكانت الدوافع التي تقوم عليها المدرسة هي: الدافع الاجتماعي: وفيها يظهر التلميذ رغبته بالمشاركة بخبراته مع الآخرين، والدافع الإنشائي البنائي، ويظهر عن طريق حركاته الاجتماعية وتشكيل المواد الخام في صورة لعب أو أشياء مفيدة، ودافع البحث والتجريب: وذلك عن طريق قيام الطفل بعمل بعض الأشياء، وذلك لرغبته في معرفة ما يحدث نتيجة هذا العمل، والدافع المعبر، أي (دافع التعبير عن النفس): وذلك عن طريق تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية في اتصاله مع غيره (Hodges, 2016).

وقد أحدث تطبيق جون ديوي لمنهج النشاط تغييراً في وظيفة المدرسة ومبادئها وتغييراً في تنظيم المدرسة ذاتها، وبالتالي، عدم تدريس المادة العلمية بصورتها التقليدية، فالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب يتعلمها المتعلم عندما يكون مستعداً لها، ولا تفرض عليه في سن معينة، والدوافع المرتبطة بتعلم المهارات الأساسية تكون نابعة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلميذ خلال اندماجهم في أعمال ذات معنى لهم، عندما يكون هذا النشاط موجهاً نحو إشباع حاجة أو تحقيق رغبة (Michail, 2019).

ويعد منهج النشاط تحولاً في ارتكاز المنهج من المادة الدراسية إلى التلميذ، فالتلميذ هو محور اهتمام هذا المنهج، وكل ما يجري في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه الشامل في جميع جوانب شخصيته، ولأن هذا المنهج يوجه عنايته الكبرى للنشاط الذي يرى بأنه وسيلة التعلم الفعال، فهو يقوم على مبدأ الفاعلية والنشاط الذاتي للمتعلّم والذي يحفزه نحو الكشف عن الحقائق بنفسه، كونه يهتم بميوله وحاجات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم ويتيح الفرصة لهم للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتفق مع هذه الميول (العجمي، 2010).

ولمنهج النشاط معايير لتنظيمه، منها أولاً: تمثيل ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين كما يعبرون عنها، وتعتمد عملية التعلم على ما لدى التلميذ من ميول حقيقية؛ أي ليست الميول الطارئة أو المؤقتة التي سرعان ما تتغير أو تتلاشى، وعلى المعلم أن يبحث على الميول المشتركة بين التلاميذ والأسئلة والمشكلات التي تجذب الانتباه وعن الأنشطة التي تشبع هذه الميول، وثانياً: الارتكاز على سيكولوجية التلميذ، وأن الخبرات والأنشطة التعليمية مبنية على أساس ميوله وحاجاته، وعلى خبراته الحياتية (لافي، 2011)، وثالثاً: الحصول على المعرفة في منهج النشاط من عمل التلميذ ومشاركته وإيجابيته في المواقف التعليمية لتحقيق أهداف واضحة يتبناها ويعمل على تحقيقها (مبارك، 2008)، ورابعاً: تنظيم منهج النشاط وفق طريقة حل المشكلات بصفة أساسية، إذ إن معظم المواقف التي يقوم عليها تمثل مشكلات حقيقية يشعر التلاميذ بحاجتهم لدراستها، ومن خلال التصدي للمشكلات يقع التفاعل بين التلميذ والخبرات المكتسبة (Kelevn, 2009)، وخامساً: العمل الجماعي والتخطيط المشترك، وذلك من خلال دراسة وتحديد الميول الحقيقية للتلاميذ، ويشارك

في هذا التلاميذ والمعلمون، والباحثون في مجال التربية، وأولياء الأمور، وذلك حتى نحقق معرفة سليمة عن ميول وحاجات التلاميذ وأساليب إشباعها، فالعمل الجماعي يدرب التلاميذ على العمل كفريق مع الآخرين من خلال تحمل المسؤولية، وحرية إبداء الرأي، واحترام آراء الآخرين (أبو عودة والبهنساوي، 2019). وسادسًا: يصمم المنهج وفقًا لميول التلاميذ، حيث يقوم المعلم بالعمل مع التلاميذ بشكل فردي أو جماعي للتعرف على ميولهم واختيار الأفضل منها لمساعدتهم كجماعة على تخطيط وتنفيذ أنشطة المنهج المحققة لهذه الميول والحاجات (الجعفري، 2018)، وسابعًا: مراعاة الاستمرار في الخبرة، حيث أن التعلم عملية نمو مستمر، لذلك فالتنظيم الجيد للمنهج هو الذي يساعد على هذا النمو، مع مراعاة التتابع في الخبرة، والمقصود بالتتابع هو أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها التلميذ مبنية على الخبرات السابقة لديه، وأن تكون أساسًا للخبرات اللاحقة (العقيل، 2011).

يتضح مما سبق، أن منهج النشاط الصحي أحد تنظيمات المنهج المناسبة لتعزيز الوعي الصحي لدى التلاميذ، ولكي يقوم هذا المنهج بدوره بفاعلية وتأثير فلا بد من إعطائه الاهتمام الكافي من قبل القائمين على العملية التعليمية ومناهجها وأن يخطى بالمتابعة والتطوير والتقويم، لا سيما أن المرحلة الابتدائية من التعليم تركز على بناء شخصية التلميذ بشكل سليم في شتى جوانب شخصيته، وليس فقط التركيز على الجانب المعرفي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تفعيل منهج النشاط الصحي في العملية التعليمية الذي يقوم على العمل والتجربة والخبرة، وذلك لأن منهج النشاط والخبرة هو عبارة عن تنظيم المعرفة البشرية على شكل خبرات مباشرة أو غير مباشرة يمر بها التلاميذ ويتفاعلون معها، بحيث يكتسبون من وراء هذا التفاعل على علم ومعرفة ومهارة تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية، وبشكل يؤدي إلى نمو شخصيتهم في جميع جوانبها بشكل سليم.

وتتطلب عملية تطبيق منهج النشاط الصحي في المرحلة الابتدائية، بعض الإجراءات المنظمةة، منها: تعرف حاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم ورغباتهم وخصائص المجتمع ومشكلاته، وتحديد المشكلات التي يجب دراستها، وتحديد ميادين الخبرة والنشاط التي يجب اكسابها للتلاميذ، على أن يشارك في تحديدها الخبراء التربويون والمعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور، ومن ثم تنظيم خبرات منهج النشاط نحو الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة، أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محوراً لها، ومن ثم التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً، ودراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ في الحاضر والمستقبل، وربط محتوى المنهج بما تعلمه التلاميذ بما يؤدي إلى تكامل المعرفة (الرباط، 2015).

وانطلاقاً من رؤية المملكة (2030) والتي ركزت على بناء مجتمع سعودي حيوي يقوم على تنمية وتطوير جميع الجوانب الصحية والتعليمية، والاقتصادية، والوطنية، والتنمية للمجتمع السعودي، بالإضافة إلى تعزيز الهوية الوطنية، والفخر بإرث المملكة الثقافي والتربوي والصحي، بالإضافة إلى توفير الفرص للجميع عبر بناء منظومة تعليمية مرتبطة بمتطلبات عصر المعرفة والتقنية (رؤية المملكة، 2030، 2017). وفي ضوء تلك الرؤية، اتجهت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحديث نظم التعليم بما يتلاءم ومتطلبات العصر، ومواكبة المستجدات العلمية والتقنية بفاعلية في سبيل ازدهار المجتمع السعودي وعزته، ومشاركته في بناء الحضارة وتقدم الإنسانية (السيبي، 2020). كما حرصت الوزارة على تعزيز الوعي الصحي لدى التلاميذ، من خلال تضمين بعض المناهج والكتب المدرسية لموضوعات وأنشطة صحية، ومن بينها كتب العلوم، واللغة العربية، والتربية المنزلية، بالإضافة إلى الأنشطة الصحية المختلفة التي تقوم بها المدرسة كلما دعت الحاجة إليها، إلا إنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات التلاميذ الصحية، وتعزيز مستوى الوعي الصحي لديهم، مما يبرر الحاجة إلى وضع منهج نشاط صحي خاص لكل مرحلة تعليمية، يتضمن عديد من الأنشطة والخدمات الصحية التي تساهم في تعزيز الوعي الصحي لدى التلاميذ.

وإن إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية يأتي معززاً لصحة المجتمع ومنطلقاً لتنميته، عن طريق رفع مستوى الوعي الصحي والبيئي في المدارس، وتعريف التلاميذ بالمفاهيم الصحية والبيئية، وتحليل القضايا الصحية والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها، واكتساب الطالبات لمهارات وخبرات عملية تساهم في تكوين السلوك الصحي، والشعور بالمسؤولية تجاه صحتهم وأسرهم ومجتمعهم.

ويعتمد تطبيق منهج النشاط الصحي على نشاط التلاميذ وتفاعلهم في تنفيذ المشاريع والأنشطة الصحية المدرسية، وبأتي دور المعلمة ببحثهن على التعلّم عن طريق البحث والتقصي وتوظيف الطاقات الكامنة لديهن، من خلال التخطيط لتنفيذ المشاريع الصحية، أو الأنشطة الصحية، ومساعدة الطالبات في فهم القضايا الصحية الأساسية، والتنسيق والتعاون مع الإدارة والمعلمات والمرشدة الصحية في تنفيذ المشاريع والأنشطة الصحية (سويلم، 2020).

ويتطلب تطبيق منهج النشاط الصحي مجموعة من الأنشطة المنزلية والمجتمعية، وإعداد الأنشطة والبرامج الصحية وتنفيذها وتقييمها، وتقوم المعلمة بتقويم معارف الطالبات الصحية وتحديد سلوكهن الصحي، ويتبعه شرح المفاهيم الصحية الأساسية، عن طريق تحديد الهدف العام وهو الهدف البعيد، والأهداف الخاصة وتعلق بالإجراءات والأنشطة التي ستقوم بها الطالبات لتعريف المشكلة الصحية، وأسبابها وطرق الوقاية منها، وإكسابهن المهارات العملية لتحسين سلوكهن وممارساتهن الصحية، وتوزيع الطالبات إلى مجموعات وتحديد المهام لكل مجموعة، ويتم تزويدهن بالمعلومات الصحية المتعلقة بالموضوع، ومن ثم تتولى كل مجموعة تنفيذ النشاط عن القضية الصحية، والبيئية، وفق اتجاهات متعددة، وتقييم الموضوع ليحدد مصادر النجاح والفشل لأعمال المشروع على أسس المعرفة، والمهارة، والسلوكية، والوجدانية، والقيمة للعمل (سفران ومحززي، 2020).

هذا ويمكن توظيف البعد التقني في تقديم خدمات الرعاية الصحية للتلاميذ في المدارس ولأفراد المجتمع، لا سيما وإن النظام الصحي في المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي يشهد حراكاً واسعاً على المستوى الصحي والتقني والتوعوي، ما جعله من أكثر الأنظمة الصحية في التفاعل معه من قبل أفراد المجتمع، لما تقدمه من خدمة صحية أفضل بمجودة وسرعة عاليتين، مما أصبح لها تأثير مباشر على صحة المجتمع (الفايدي، 2021). حيث أصبح يمكن تنفيذ الأنشطة والبرامج الصحية عن طريق استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الرقمية للوصول إلى خدمات الرعاية الصحية الإلكترونية المقدمة للتلاميذ، ومن هذه التقنيات أجهزة الكمبيوتر والأجهزة المحمولة، مثل الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية؛ وهي من الوسائل التقنية التي يمكن استخدامها في المدرسة أو المنزل، حيث يمكن الاستعانة بالزيارات الافتراضية لمواقع صحية للحصول من طبيب على الرعاية الصحية في كثير من الأمراض مثل الصداع النصفي وأمراض الجلد والسكري والاكنتاب والقلق ونزلات الزكام والسعال وكوفيد 19، ويمكن أن يستخدم التلميذ خدمات الويب أو الخدمات الهاتفية للحصول على الرعاية أو المشورة الصحية، ومن خلالها يتلقى الإرشادات اللازمة من الطبيب أو الممرض الممارس وصف الأدوية المناسبة لحالته الصحية، أو قد يقترحان عليه نصائح للرعاية في المنزل أو طلب رعاية صحية أكثر (Gordon, 2020).

وبالتالي، جاء البحث الحالي للوقوف على مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي والأنشطة الصحية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمات.

الإحساس بمشكلة البحث:

تولد الإحساس بمشكلة هذا البحث لدى الباحثة من خلال عملها موجهة صحية سابقاً، وكمشرفة تربوية في الوقت الحاضر في إدارة الشؤون الصحية بإدارة تعليم مدينة جدة لعدد من السنوات، حيث لاحظت أن أنشطة الرعاية الصحية تقدم بشكل مقتضب في بعض المناهج والكتب المدرسية كالعلوم أو اللغة العربية، وتبين أنها لم تعد كافية لتلبية حاجات التلاميذ الصحية، وتعزيز مستوى وعيهم الصحي، مما يتوجب التفكير في تخصيص مناهج نشاط خاص للصحة المدرسية يدرس بشكل منفصل كغيره من المناهج الدراسية، كما تبين لها من خلال البحث والاطلاع على الأدبيات والأبحاث السابقة في هذا المجال، وجدت أن معظم هذه الأبحاث اهتمت بتقييم البرامج والخدمات الصحية المدرسية، ولم تتناول بالتحديد إمكانية تطبيق مناهج خاص للأنشطة الصحية، وفي هذا السياق أوصت دراسة الحربي (2020) بضرورة تفعيل النشاط الصحي وتخصيص مناهج صحي يعمل على تعزيز السلوكيات والعادات الصحية السليمة وخاصة في ظل الظروف الطارئة لانتشار الأوبئة والأمراض التي قد يواجهها التلاميذ.

ولعل من أبرز الأسباب التي تدعو إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة تتمثل في وجود قصور في تنظيم الأنشطة الصحية المضمنة في كتب التربية المنزلية أو العلوم للمرحلة الابتدائية، حيث يلاحظ أن هذه الأنشطة لا

تتراعي التغيرات الصحية التي تطرأ على حياة التلميذ والبيئة والمجتمع والتربية نتيجة لخصائص العصر التقني والمعرفي الذي يعيش فيه التلاميذ (سفران ومحزري، 2020).

وقد أيدت نتائج الدراسات التي أجراها: الحري (2020)؛ سخلة (2017)؛ وأمين (2015)؛ وطلبة (2015)؛ وعراقي (2013)؛ ومنصور (2012)؛ والعقيل (2011). فاعلية منهج النشاط في تعليم الطلبة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على تنظيمات المنهج، ومقارنة تنظيم المنهج المتبع في المملكة العربية السعودية وتنظيمات المنهج في أكثر من (15) دولة من الدول المتقدمة في الاختبارات الدولية، توصلت الباحثة إلى أن هذه الدول لم تعد تطبق منهج المواد الدراسية المنفصلة والذي يطبق في السعودية، واتجاه معظمها لتطبيق منهج النشاط، وللتكامل بين التنظير والتطبيق بحكم أن الباحثة متخصصة في المناهج وممارسة للإشراف الصحي على المرحلة الابتدائية، ولأن الحديث يدور حول إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي، بدأت فكرة البحث، ولأن الباحثة وجدت أن المعلمات هن من سيطبقن مثل هذا المنهج، وهن أكثر معرفة بالميدان، وأقرب للطلابات، وعلى دراية بإمكانات تطبيقه في الميدان، فقد رأت الباحثة الحاجة إلى معرفة وجهات نظرن حول إمكانية تطبيق منهج خاص للنشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وبهذا فقد تحددت مشكلة البحث في تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

وقد أجريت عديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة المناهج الدراسية وتنظيماتها، وتفعيل الأنشطة المدرسية في التعليم، ومنهج النشاط؛ حيث أجرى مارتينش (Martincevic, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مشاركة طلبة المرحلة الابتدائية بالأنشطة المدرسية في كرواتيا بميول واهتمامات الطلبة، استخدم البحث المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (30) فقرة على عينة تكونت من (800) طالب وطالبة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية اللامنهجية وبين ميول واهتمامات الطلبة.

أجرى المعشني (2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (45) فقرة موزعة على ست مجالات، وتكونت عينة البحث من (300) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، أظهرت النتائج أن المعلمين يرون إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية وبدرجة مرتفعة.

أما دراسة القطيش (2011) فهدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في البادية الشمالية الشرقية في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (53) معلماً ومعلمة، وطبقت استبانة تكونت من (40) فقرة توزعت على خمسة أبعاد للنشاط المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون النشاط المدرسي بدرجة متوسطة، وأن النشاط الرياضي والثقافي هو الأكثر ممارسة من قبل الطلبة.

كما أجرى الحوامدة (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأهمية هذه المشاركة من وجهة نظرهم، وتقصي أثر المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في هذه المشاركة وأهميتها. ولتحقيق ذلك اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من 38 فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على عينة البحث المكونة من 193 معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، أظهرت نتائج البحث أن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كانت مشاركة بدرجة ضعيفة، أما درجة أهمية مشاركتهم، فكانت مهمة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين أصحاب الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة أهمية مشاركتهم، تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة.

وهدف دراسة أبو عودة والبهنساوي (2019) إلى الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبعت البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وفق التصميم من نوع قبلي بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، تكونت عينة البحث من (84) طالبًا من طلبة الصف الرابع الأساسي، و (42) طالبًا للمجموعة التجريبية درست منهج مقترح قائم على النشاط التكاملي، و (42) طالبًا للمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الباحثة للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية في كافة مهارات التفكير العلمي، كما تبين وجود أثر لاستخدام المنهج المقترح القائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

أجرت سويلم (2020) دراسة هدفت إلى تطوير الخدمات الصحية بالمدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائدة التربوية والمعلمات والإداريات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (153) قائدة تربوية ومعلمة وإدارية، وأظهرت النتائج أن درجة توفر الخدمات الصحية بالمدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة منخفضة، وجاء أعلى المجالات مجال مجالات التطوير الإداري والمهاري، تلاه مجال الخدمات الصحية التي يقدمها برنامج الصحة المدرسية، وأخيرًا جاء مجال الاحتياجات المادية والمعنوية، وجميعها جاءت بدرجة منخفضة.

وأجرت العمري (2020) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الأنشطة المدرسية في المدارس المتوسطة بتعليم شرق جدة، واحتياجاتها من مختبرات وتجهيزات لازمة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وصممت الباحثة استبانة تكونت من (50) فقرة، وبينت نتائج الدراسة وجود رغبة لدى التلميذات بممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، وجاء في مقدمتها النشاطات المتعلقة بصيانة الحاسوب، وأعمال السباكة والحرف اليدوية.

وفي دراسة قام بها سفران ومحزري (2020) والتي هدفت إلى الوقوف على إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جيزان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (303) فردًا من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، وصممت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات عينة الدراسة جاءت منخفضة بشكل عام حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالتعليم الثانوي من وجهة كل من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين.

يلاحظ من استعراض بعض الدراسات التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها، أنها لم تتناول بالتحديد إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي بالتعليم، ما عدا دراسة المعشني (2011) التي حاولت التعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، ودراسة سفران ومحزري (2020) التي اهتمت بالكشف عن إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية. أما دراسة أبو عودة والبهنساوي (2019) فهدفت الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى الطلبة.

وبما إن إمكانية وضع منهج خاص للنشاط الصحي يعد من المناهج المتميزة، ولمناسبتها لمتطلبات عصر المعرفة والتقنية، وما يحققه من تلبية لاحتياجات التلميذ، ومن نمو لشخصيته فقد تشكل لدى الباحثة مشكلة بحثية تحتاج إلى البحث فيها، وهي إمكانية تطبيق منهج خاص للنشاط الصحي لطالبات المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة جدة.

أسئلة البحث:

مما سبق، تحددت مشكلة هذا البحث في وجود قصور في الأنشطة الصحية المقدمة لطالبات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، ويمكن تحديدها بالسؤال الرئيس الآتي: ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟ وتفرع منه الأسئلة التالية:

- س1. ما المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟
- س2. ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟
- س3. ما مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي تقنياً لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهن؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لفجوة بحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس، فقد توصلت دراسة سفران ومحزري (2020) إلى أن البحث في إمكانية تطبيق منهج النشاط يعد من التوجهات البحثية التي لا يوجد بها بحوث كافية، وتعد من ثاني الفجوات البحثية حاجة للبحث. كما إن البحث يستمد أهميته من بحثه في منهج النشاط الصحي. كما أنه يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تطوير المناهج والأنشطة الدراسية في المرحلة الابتدائية للعمل على تطبيق منهج النشاط الصحي في العملية التعليمية. وستمد لهم نتائج البحث بمدى إمكانية تطبيقه.

مصطلحات البحث:

منهج النشاط: "مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء التلاميذ وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسمياً وصحياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً" (العمرى، 2020، ص 211).

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه: الخبرات والأنشطة المصنفة وفق نشاط التلميذ الصحي والجسمي، والتي تلبي احتياجاته وتراعي قدراته وميوله ورغباته، وتسعى لتنمية شخصيته في جميع جوانبها.

المرحلة الابتدائية: وتشمل الصفوف الدراسية من الأول الابتدائي إلى السادس الابتدائي وفق تقسيم مراحل التعليم المعتمدة في المملكة العربية السعودية، والتي يلتحق فيه التلاميذ من سن السادسة.

معلمات المرحلة الابتدائية: المعلمات اللواتي يقمن بتدريس المناهج الدراسية المختلفة لطلبة المرحلة الابتدائية للعام الدراسي 2022/2023م في مدارس التعليم العام بجدة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلة البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة الابتدائية العمالات بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، والبالغ عددهن حوالي (2350) معلمة، وفق إحصائية إدارة التعليم بمدينة جدة لعام 2022/2023م.

عينة البحث:

اختيرت العينة بشكل عشوائي، حيث أرسلت أداة البحث إلى (400) معلمة، وقد استجاب منهن (280) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

أداة البحث:

قامت الباحثة بتصميم أداة البحث والتي تهدف إلى تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وذلك من خلال الرجوع إلى دراسة (سفران ومحزري، 2020؛ أبو عودة والبهنساوي (2019)؛ شوقي (2016)؛ الحوامدة (2011)؛ المعشني (2011)؛ (Martincevic, 2011)؛ العجمي (2010)).

وقد تكونت أداة البحث من ثلاثة محاور، و (24) عبارة، توزعت بالتساوي بواقع (8) عبارات لكل محور، وهي (محور المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي، التخطيط لمنهج النشاط الصحي، قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي). وتم تصنيف استجابات المعلمات وفق تقسيم ليكرت الخماسي الذي يقابل كل استجابة: (بدرجة قليلة جداً، وتقدر بدرجة واحدة، بدرجة قليلة، وتقدر بدرجتين، بدرجة متوسطة، وتقدر بثلاث درجات، بدرجة كبيرة، وتقدر بأربع درجات، بدرجة كبيرة جداً، وتقدر بخمس درجات. وقد اعتمدت الباحثة ترتيب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة بناءً على الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على أربع مستويات وهكذا تصبح الأوزان على النحو الآتي: (بدرجة قليلة جداً من 1 إلى أقل من 1.80، بدرجة قليلة من 1.80 إلى أقل من 2.60، بدرجة متوسطة من 2.60 إلى أقل من 3.40، بدرجة كبيرة من 3.40 إلى أقل من 4.20، بدرجة كبيرة جداً من 4.20 إلى 5).

وبناءً على ذلك، إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (1 إلى أقل من 1.80) فذلك يدل على إن مستوى الموافقة قليلة جداً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (1.80 إلى أقل من 2.60) فذلك يدل على إن مستوى الموافقة بدرجة قليلة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (2.60 إلى أقل من 3.40) فهذا يدل على أن مستوى الموافقة بدرجة متوسطة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (3.40 إلى أقل من 4.20) فهذا يدل على أن مستوى الموافقة بدرجة كبيرة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (4.20 إلى 5) فهذا يدل على أن مستوى الموافقة بدرجة كبيرة جداً.

الخصائص السيكمترية للأداة:

أ. الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرض صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين والتي تكونت من (12) محكماً من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومن معلمات المرحلة الابتدائية، وذلك لأخذ آرائهم حول صدقها الظاهري؛ لتعرف مدى مناسبة الأداة من عدمها، والصدق المفهوم؛ لتعرف مناسبة المفاهيم الواردة في عبارات الأداة، وصدقها العملي؛ لتعرف مدى ارتباط عبارات الأداة بمحاورها، ومحاورها بخصائص ومواصفات منهج النشاط الصحي، بالإضافة إلى وضوح عباراتها، وسلامتها اللغوية، وقد طلب من المحكمين الحذف أو الإضافة أو التعديل مع التبرير، وبعد أن قاموا مشكورين بالتحكيم أجرت الباحثة تعديلاتهما في ضوء آراء المحكمين وتصميم أداة البحث في صورة النهائية، والتي تكونت من (24) عبارة توزعت على ثلاثة محاور.

ب. الثبات:

للتحقق من ثبات الأداة، استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات ، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (88%)، وحصل أقل محور على (86%). وبهذا تأكدت الباحثة من ثبات الاستبانة دون حذف أي من عباراتها، أو محاورها.

الأساليب الإحصائية:

للتوصل إلى نتائج البحث استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن أسئلة البحث الفرعية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على عبارات كل محور من محاور الاستبانة بشكل منفرد، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجداول (1-4) التالية:

الجدول (1):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

عن عبارات محور المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي مرتبة تنازلياً

المرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	يتطلب امتلاك المعلمات القدرة على استخدام التقنية في التواصل مع التلميذات في تنفيذ الأنشطة والبرامج الصحية.	3.76	0.72	كبيرة
2	8	يتطلب توفير مستلزمات الإرشاد الصحي من خدمة الإنترنت والبرامج التقنية الصحية.	3.72	0.77	كبيرة
3	5	يتطلب تنفيذ برامج ودورات تدريبية للمرشدة الصحية فيما يتعلق بتنفيذ التقنية في إدارة الأنشطة والخدمات الصحية.	3.70	0.78	كبيرة
4	7	يتطلب منح المرشدة الصحية صلاحيات أوسع في استخدام المعدات والوسائل التقنية المتوفرة في المدارس.	3.56	0.82	كبيرة
5	3	يتطلب تخصيص قاعات في المدارس تتوفر بها جميع المستلزمات التقنية لتنفيذ الأنشطة الصحية.	3.42	0.83	كبيرة
6	1	يتطلب إنشاء منصة إلكترونية في البوابة التعليمية تختص بالأنشطة والخدمات الصحية للتلاميذ.	3.40	0.81	كبيرة
7	6	يتطلب تخصيص مخصصات مالية مستقلة تحت إشراف المرشدة الصحية لتوفير المستلزمات التقنية لتنفيذ الأنشطة الصحية.	3.35	0.86	متوسطة
8	4	يتطلب التطوير المستمر في الجوانب المتعلقة بتكنولوجيا الاتصال لتعزيز مساعي التحول الرقمي في تقديم خدمات الرعاية الصحية وتسهيل الوصول إليها.	3.32	0.88	متوسطة
الكلية للمحور					
			3.53	0.84	كبيرة

من الجدول (1) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن عبارات محور المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوح ما بين (3.32-3.76) وجاءت (6) عبارات من هذا المحور بدرجة موافقة بدرجة كبيرة، و (2) عبارة بدرجة موافقة بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى العبارة رقم (2) والتي تنص: " يتطلب امتلاك المعلمات القدرة على استخدام التقنية في التواصل مع التلاميذ في تنفيذ الأنشطة والبرامج الصحية "، بمتوسط حسابي (3.76) وبدرجة موافقة كبيرة، تلتها العبارة رقم (8) وتنص " يتطلب توفير مستلزمات الإرشاد الصحي من خدمة الإنترنت والبرامج التقنية الصحية"، بمتوسط حسابي (3.72)، وبدرجة موافقة بدرجة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (4) والتي تنص: " يتطلب التطوير المستمر في الجوانب المتعلقة بتكنولوجيا الاتصال لتعزيز مساعي التحول الرقمي في تقديم خدمات الرعاية الصحية وتسهيل الوصول إليها "، بمتوسط حسابي (3.32) وبدرجة موافقة متوسطة.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على عبارات المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط الصحي قد حققت درجة موافقة بدرجة كبيرة حول إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمات المرحلة الابتدائية بما يتطلبه التطبيق التقني لمنهج النشاط من خبرات تقنية في تنفيذ أنشطة المنهج الصحي عبر الوسائل التقنية المختلفة. كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن تنفيذ منهج النشاط الصحي يتطلب تجهيزات وأدوات وبرامج تقنية معينة غير متوفرة بكثير من المدارس، وربما إلى عدم قناعة بعض المعلمات بجدوى استخدام التقنية لتنفيذ أنشطة الرعاية الصحية.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

الجدول (2):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور التخطيط لمنهج النشاط الصحي مرتبة تنازلياً

المرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	10	يمكن استقلال كل مدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط الصحي بما يناسبها.	3.74	0.78	كبيرة
2	12	يمكن صياغة أهداف منهج النشاط الصحي وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل.	3.72	0.80	كبيرة
3	9	يمكن تحديد المحاور العامة لمنهج النشاط الصحي.	3.67	0.83	كبيرة
4	16	يمكن تنظيم منهج النشاط الصحي وفق تنظيمات المناهج المنفصلة.	3.62	0.84	كبيرة
5	14	يمكن تعاون معلمات المدرسة الابتدائية في تخطيط وتنفيذ أنشطة وخبرات منهج النشاط الصحي.	3.58	0.88	كبيرة
6	15	يمكن تخطيط منهج النشاط الصحي وفق ميول وحاجات التلاميذ الصحية.	3.55	0.89	كبيرة
7	13	يمكن تنفيذ خبرات وأنشطة منهج النشاط الصحي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك.	3.31	0.92	متوسطة
8	11	يمكن تخطيط الأنشطة والخبرات الصحية على شكل مشروعات وبرامج صحية بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة.	3.15	0.94	متوسطة
		الكلي للمحور	3.54	0.88	كبيرة

من الجدول (2) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن عبارات محور متطلبات تخطيط منهج النشاط الصحي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوح ما بين (3.15-3.74) وجاءت (6) عبارات من هذا المحور بدرجة موافقة بدرجة كبيرة، و (2) عبارة بدرجة موافقة بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى العبارة رقم (10) والتي تنص: " يمكن استقلال كل مدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط الصحي بما يناسبها"، بمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة موافقة كبيرة، تلتها العبارة رقم (12) وتنص " يمكن صياغة أهداف منهج النشاط الصحي وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل"، بمتوسط حسابي (3.72)، وبدرجة موافقة بدرجة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (11) والتي تنص: " يمكن تخطيط الأنشطة والخبرات الصحية على شكل مشروعات وبرامج صحية بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة"، بمتوسط حسابي (3.15) وبدرجة موافقة متوسطة.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على عبارات متطلبات تخطيط منهج النشاط الصحي قد حققت درجة موافقة بدرجة كبيرة حول إمكانية التخطيط لمنهج النشاط الصحي بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمات المرحلة الابتدائية بما يتطلبه التخطيط لمنهج النشاط وما ينبغي أن يتضمنه من خبرات وأنشطة صحية تناسب تلميذات المرحلة الابتدائية.

ونظراً لأهمية منهج النشاط ولدوره الفاعل في تلبية حاجات وميول واهتمامات الطلبة، ترى الباحثة أن الهدف الأسمى للتربية يكمن في تهيئة خبرات تعليمية تقوم على إعداد مشاريع عمل واقعية تساعد التلاميذ على مواجهة مواقف حقيقية على أساس التفكير السليم والعمل المبني على التفكير العلمي، وحل المشكلات وهي الطرق السائدة في منهج النشاط، فالمشروع الذي يقوم به التلاميذ مع المعلم تواجه مشكلات أثناء تحقيق الطلبة لميولهم و حاجاتهم، لابد من التوجه نحو تنظيم بعض الموضوعات التعليمية وفق منهج النشاط، والعمل على

تقسيم موضوعات التعلم إلى مشاريع عمل واقعية.

كما ترى الباحثة أن منهج النشاط الصحي كتنظيم يتصف بالكثير من الجوانب الإيجابية والتي نفتقدها التنظيمات الأخرى للمنهج، ففي منهج النشاط الصحي تتميز التلميذة بالإيجابية في ظل هذا المنهج لأنه يقوم باختيار المشروعات الصحية ويخططها وينفذها ويقومها ويقوم بالتجارب ويواجه المشكلات ويسجل النتائج، وبذلك فإننا نجد أنه يتيح الفرصة أمام التلميذات لتحمل المسؤولية كاملة في النواحي الصحية المختلفة .

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (2011) والتي أشارت إلى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط بشكل متوسط، ومع دراسة القطيش (2011) التي أظهرت أن لدى معلمي المرحلة الأساسية القدرة على التخطيط للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة. واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحزري (2020) التي توصلت إلى أن مدى إمكانية التخطيط للمنهج المحوري منخفضة من وجهة نظر قادة ومشرفي ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم جيزان.

ما مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي تقنياً لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهن؟
نتائج السؤال الثالث: ما مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهن؟

الجدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

عن مؤشرات محور قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	21	تستطيع المعلمة تطبيق منهج النشاط الصحي داخل مدرستها بشكل مستقل.	3.78	0.68	كبيرة
2	24	يمكن للمعلمة في منهج النشاط الصحي التركيز على رغبات وميول واهتمامات التلميذات.	3.72	0.74	كبيرة
3	17	في منهج النشاط الصحي تستطيع المعلمة تطبيق أدوات التقويم البديل، كالملاحظة، والمقابلة، وأدوات التقويم.	3.64	0.78	كبيرة
4	23	في منهج النشاط الصحي يمكن للمعلمة التفاعل بإيجابية مع كل تلميذة.	3.56	0.84	كبيرة
5	19	تستطيع المعلمة ربط خبرات وأنشطة منهج النشاط الصحي بواقع التلميذات الصحي.	3.42	0.86	كبيرة
6	22	يمكن للمعلمة تحقيق التكامل في منهج النشاط الصحي بين المواد الدراسية.	3.32	0.88	متوسطة
7	20	في منهج النشاط الصحي يمكن للمعلمة اكتساب التلميذات معلومات ومفاهيم واتجاهات وميول واهتمامات صحية متكاملة.	3.18	0.92	متوسطة
8	18	تساعد المعلمة في منهج النشاط التلميذات على تحديد المصادر التقنية للإفادة من الخدمات والأنشطة الصحية وخدمات التعلم الصحي.	2.12	0.98	قليلة
الكلي للمحور			3.34	0.83	متوسطة

من الجدول (3) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن عبارات محور مدى قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوح ما بين (2.12-3.78) وجاءت (5) عبارات من هذا المحور بدرجة موافقة كبيرة، و (2) عبارة بدرجة موافقة متوسطة، وعبارة واحدة بدرجة موافقة قليلة، وجاء بالمرتبة الأولى العبارة رقم (21) والتي تنص: " تستطيع المعلمة تطبيق منهج النشاط الصحي داخل مدرستها بشكل مستقل"، بمتوسط حسابي (3.78) وبدرجة موافقة كبيرة، تلتها العبارة رقم (24) وتنص " يمكن للمعلمة في منهج النشاط الصحي التركيز على رغبات وميول واهتمامات التلميذات"، بمتوسط حسابي

(3.72)، وبدرجة موافقة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (18) والتي تنص: "تساعد المعلمة في منهج النشاط التلميذات على تحديد المصادر التقنية للإفادة من الخدمات والأنشطة الصحية وخدمات التعلم الصحي"، بمتوسط حسابي (2.12) وبدرجة موافقة قليلة.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على عبارات محور قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي قد حققت درجة موافقة بدرجة متوسطة حول إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمات المرحلة الابتدائية بما يتطلبه منهج النشاط الصحي من معارف وخبرات وطرق تدريس لتطبيقه على تلميذات المرحلة الابتدائية. وتعتقد الباحثة أن بعض المعلمات يعتقدن أن تنظيم وتخطيط منهج النشاط الصحي ربما قد يشكل عبئاً زائداً عليهن، لأنه يضاف إلى الأعمال والخصص المسندة إليهن، بالإضافة إلى قلة تقديم إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للمعلمة المتميزة على الأنشطة الصحية التي تقوم بها داخل المدرسة وخارجها مما يؤدي إلى إحباط المعلمة والتقليل من فاعليتها أو اتجاهاتها نحو تطبيق منهج النشاط الصحي بفاعلية. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (2011) والتي أشارت إلى أن قدرة المعلمين في تطبيق منهج النشاط متوسطة، ومع دراسة القطيش (2011) التي أظهرت أن مستوى قدرة معلمي المرحلة الأساسية على تطبيق الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الرئيس:

تمت الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص: ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن جميع محاور الأداة والأداة الكلية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن محاور الأداة والأداة ككل

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	1	قدرة المعلمات على التخطيط لمنهج النشاط الصحي	3.54	0.88	كبيرة
1	2	المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط	3.53	0.84	كبيرة
4	3	قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي	3.34	0.83	متوسطة
		الكلية للأداة	3.47	0.85	كبيرة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للاستجابات الكاملة لعينة البحث بلغت (3.47) وبدرجة موافقة كبيرة لمدى إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. وتراوحت متوسطات استجابات العينة الكاملة على جميع محاور إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي ما بين (3.34-3.54). وقد كان أعلى محور (قدرة المعلمات على التخطيط لمنهج النشاط الصحي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) وبدرجة موافقة كبيرة، مما يشير ذلك إلى امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية للكفايات والخبرات اللازمة للتخطيط في تنظيم منهج النشاط الصحي. تلاه محور (المتطلبات التقنية لتطبيق منهج النشاط) بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة موافقة كبيرة أيضاً، مما يدل على إدراك عينة البحث متطلبات تطبيق منهج النشاط، وما يحتاجه من إجراءات تخطيط وتنفيذ وتقييم، وغير ذلك. وجاء في المرتبة الثالثة محور مؤشرات (قدرة المعلمات على تطبيق منهج النشاط الصحي)، بمتوسط حسابي (3.34) وبدرجة موافقة متوسطة. مما يدل على وعي عينة البحث بأهمية تنظيم وتخطيط وتنفيذ خبرات وأنشطة منهج النشاط.

ويمكن القول: أن هذه النتائج تؤكد أن المعلمات يوافقن بدرجة كبيرة على إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، وهذا يؤكد إمكانية تطبيق منهج النشاط الصحي في المرحلة الابتدائية، وما يدعم ذلك مجيء

العديد من مؤشرات محاور البحث بدرجة موافقة كبيرة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات التي اهتمت بالبحث في إمكانية تطبيق منهج النشاط، كدراسة: المعشني (2011) والتي أشارت إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. ومع دراسة القطيش (2011) التي أظهرت أن معلمي وطلة المرحلة الأساسية بتعليم البادية الشمالية الشرقية في الأردن يمارسون الأنشطة المدرسية بفاعلية. واختلف مع نتائج دراسة سفران ومخزري (2020) التي توصلت إلى أن درجة إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بتعليم نجران منخفضة. والخلاصة في ذلك أن تنظيم منهج النشاط الصحي بالرغم من وجود عدد من السلبيات المختلفة، إلا أننا نستطيع أن نتلافها أو على الأقل أن نقلل منها وذلك بتنوع استخدام تنظيمات المناهج الأخرى، حتى يحدث نوع من التكامل ونخرج بالفائدة المرجوة وهي الوصول بالتلميذ إلى درجة مناسبة من الرضا عن الخدمات والأنشطة الصحية المقدمة في المدرسة.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- إطلاق مبادرة تطويرية قائمة على تنظيم منهج النشاط الصحي تبدأ أولاً بمدرسة ابتدائية في كل إدارة من إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.
- تزويد المدارس الابتدائية بتجهيزات ووسائل تعليمية تكنولوجية ومصادر تعلم تقنية متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط الصحي.
- تكليف المدارس الابتدائية بتقديم أنشطة صحية تعليمية وفق منهج النشاط الصحي يمارس فيها التلميذ أنشطة صحية متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكاناته وتحقق مطالبه.
- تقديم برامج تعريفية متنوعة في تنظيم منهج النشاط الصحي تعرض من خلاله تجارب بعض الدول المطبقة لمنهج النشاط الصحي، وكيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه لنشر ثقافته.
- إجراء بحوث مماثلة في باقي إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

المراجع

1. أبو عودة، محمد فؤاد، والبهنساوي، آلاء. (2019). أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(4)، 1-22.
2. أمين، إيمان. (2015). تخطيط بعض الأنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقيا أثرها على تنمية كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري المكاني. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة، 104(43)، 83-103.
3. بارعيدة، إيمان سالم. (2020). مستوى الوعي الصحي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، 1(4)، 664-688.
4. الجعفري، مهند عبد اللطيف (2018). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 4 (1)، 97-112.
5. الحربي، نورة عبد العزيز. (2020). أثر أنشطة تعليمية مقترحة في مقرر العلوم على تنمية الوعي بأبعاد التربية الوقائية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(21)، 83-102.
6. الحوامدة، محمد فؤاد. (2011). درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، سلسلة العلوم الإنسانية، 21(2)، 371-382.
7. خالدي، فاطمة (2018). كيف ينجحون فيما فشلنا فيه: التعليم في كوريا الجنوبية.
8. الخليفة، حسن جعفر؛ والمطاوع، جعفر. (2015). المنهج المدرسي المعاصر، الرياض: مكتبة الرشد.
9. الدخيل، محمد بن عبد الرحمن (2010). النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، 17(1)، 51-81.
10. الرباط، بهيرة شفيق (2015). المناهج وتطبيقاتها التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
11. رؤية المملكة العربية السعودية، (2030)، (2017).
12. السبيعي، علي، بن ميثب. (2019). تصور مقترح لتعزيز الشخصية الوطنية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 19(4)، 81-102.
13. سويلم، أريج. (2020). تطوير الخدمات الصحية بالمدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، 28(8)، 67-82.
14. سفران، محمد حسن، ومحزري، محمد موسى. (2020). إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جازان. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 30(7)، 155-201.
15. السر، خالد خميس (2018) أساسيات المناهج التعليمية، جامعة الأقصى، غزة.
16. سخلة، محمد، عنان (2017). أثر تدريس وحدة في العلوم مصممة وفق منهج النشاط والخبرة في التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الرابع في مدينة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نابلس الوطنية، نابلس.
17. شوقي، أحمد محمود (2016). الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية. ط1، القاهرة : عالم الكتب.
18. الصاعدي، بثينة (2013). فاعلية استخدام وحدة قائمة على منهج النشاط في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
19. طلبة، ابتهاج (2015). فاعلية الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 26(101)، 261-280.

20. عراقي، شيرين (2013). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية، 1(41)، 57-87.
21. العمري، غادة، عاطف (2020). تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت، الكويت: مكتبة الفلاح.
22. العجمي، مها محمد. (2010). المناهج الدراسية وتنظيماتها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2005.
23. العقيل، محمد (2011). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
24. الفايد، أحمد عطية ربيع. (2021). أثر التطبيقات الذكية على الرعاية الصحية. المجلة العربية للنشر العلمي، 32(4)، 211-224.
25. القطيش، حسين (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 15(1)، 64-92.
26. لاني، سعيد (2011). النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق، ط2، القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
27. منصور، ميرنا (2012). فاعلية منهج الأنشطة في تنمية بعض المفاهيم العلمية واللغوية والاجتماعية لدى أطفال رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
28. مبارك، فتحي (2008). الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، النظرية والتطبيق. ط1، القاهرة: دار المعارف.
29. مقبل، فهمي توفيق (2010). النشاط المدرسي: مفهومه وتنظيمه، وعلاقته بالمنهج، ط2، عمان: دار المسيرة.
30. المعشني، سعيد (2011). آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ظفار، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية:

31. Gordon, W & Bates, D.. (2020). Beyond validation: Getting health apps into clinical practice. *NPJ Digital Medicine*, 3 (1) 1-6.
32. Tanner, D. & Tanner F. (2006). *Curriculum Development Theory into practice*, New York: Macmillan publishing Co.
33. Kelevn, H. (2009). Theoretical dimensions of multicultural education and curriculum development: a content analysis of multicultural textbooks, *Dissertation Abstract, International Journal of Curriculum*, 36(10), 2002, P.346-352.
34. Martincevic, J. (2011). Extracurricular Activities as A Factor of Education for a Leisure Time. *Ukrainian Journal of Education*, 62(12), 19- 34.
35. Michail, M. (2019). *Advantage and Disadvantage of an Activity Curriculum*, Alabama State University.
36. Hodges, P. (2016). *Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education*, Arizona State University.

بحث رقم 48

فاعلية استراتيجية الويب كويست (Web Quest) لتدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ/ سلمان سليمان جابر غزواني

باحث دكتوراة، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا

الأستاذ المشارك الدكتور: إيمان محمد مبروك قطب

كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الويب كويست (Web Quest) لتدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، وصمم الباحث اختبار تحصيلي تضمن مهارات المعرفة العلمية والتطبيق والاستدلال كأداة بحثية تم التحقق من صدقها وثباتها، وتطبق على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس إدارة التعليم بمحافظة صبيا تتكون من (105) طالباً وتنقسم لمجموعتين متجانستين: مجموعة تجريبية مكونة من (54) طالباً، ومجموعة ضابطة مكونة من (51) طالباً، ويتم معالجة البيانات إحصائياً لبيان حالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي ضوء النتائج تقدم توصيات البحث ..

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الويب كويست، الرحلات المعرفية، التحصيل الدراسي، الفيزياء..

The research aims to identify the effectiveness of the Web Quest strategy for teaching physics in the academic achievement of first-year secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia, and to achieve this, the researcher used the semi-experimental approach based on the design of the two groups: experimental and control, and the researcher designed an achievement test that included the skills of scientific knowledge, application and reasoning as a research tool that has been verified for its validity and stability, and applied to a representative sample of the study population of first-year secondary students in schools of the Department of Education in Sabia Governorate, consisting of (105) Students are divided into two homogeneous groups: an experimental group consisting of (54) students, and a control group consisting of (51) students, and the data is processed statistically to show the status of statistically significant differences between the averages of the scores of the experimental and control groups, and in light of the results research recommendations are provided.

Keywords: Web Quest strategy, cognitive journeys, academic achievement, physics.

● مقدمة (خلفية البحث):

تُعد الفيزياء من العلوم التجريبية التي تُعنى بتفسير وفهم الظواهر الطبيعية الكونية وكثير من التطبيقات التكنولوجية، والتعامل معها بكفاءة؛ من خلال التجربة والقياس والتفكير العلمي، بما يُكسب المتعلمين المعرفة العلمية وتنمية المهارات العقلية والاتجاهات والقيم والعادات المناسبة بطريقة وظيفية.

وفي ظل الاتجاهات التربوية الحديثة المهتمة بإيجابية المتعلم ونشاطه في أثناء العملية التعليمية؛ ظهرت مناهج الفيزياء المطورة وفق النظريات المعرفية والبنائية التي تمكن المتعلم من بناء المعرفة ذاتياً؛ فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والطالب المتعلم يناقش ويحاور، ويضع فرضيات تنبؤيه تفسيرية ويستقصي ويتحرى، ويأخذ مختلف وجهات النظر (زيتون، 2007)؛ وذلك بهدف الوصول إلى نتيجة قد تكون: الفهم، أو اتخاذ قرار، أو التخطيط وحل المشكلات، أو الحكم على شيء ما (فتح الله، 2008).

ولما يشهده العصر الحالي من تطورات سريعة ومتلاحقة في شتى فروع المعرفة؛ أصبح لازماً الانتقال إلى تعلم نشط يتركز حول المتعلم، و يتطلب تفاعله ومشاركته، والتعبير عن آرائه وأفكاره، والبحث عن المعلومات واستخلاصها (السليم، 2009)؛ ومن ذلك استراتيجية الويب كويست (Web Quest) والتي تعتمد على قيام الطلاب برحلة مخطط لها عبر الانترنت تهدف إلى الحصول على المعارف واكتساب المهارات وذلك من خلال أجهزة الحاسب المدرسية أو أجهزة الذكاء (الجديع، 2017)، وتستند إستراتيجية الويب كويست (Web Quest) فلسفياً على النظرية البنائية، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فالمتعلم يقوم ببناء المعرفة والمهارات الجديدة من خلال التفكير، والبحث والاستقصاء الموجه، و من خلال عملية تفاعل وتواصل مع زملائه. (Kachina, 2012)

ويشير رايدر (Rader, 2009) إلى أنها تسهم في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وتحسن قدرات الطلاب على المناقشة والتواصل، إذ أنها توفر بيئة تعليمية يعمل المتعلمون من خلالها في مجموعات عمل تعاونية، وتقع عليهم مسؤولية البحث عن المعلومة وصياغتها، مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم، وهذا ما أثبتته الدراسات ك: (الشيداية، 2017)؛ (الدغيشية، 2016)؛ (الرواحية، 2016)

ويُعد التحصيل من الأهداف التربوية المهمة؛ فهو معيار يقيس مدى تقدم الطالب في دراسته ويستخدمه في مواجهة مشكلات الحياة. و قد أشار محمد (2008) إلى أن التحصيل يُعد أحد أهداف التربية العلمية في الدراسات والبحوث التربوية؛ لأنه يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية، كما يمثل مفهومه قدرة الطالب على استيعاب المعلومات والمعارف والمهارات. وانخفاض التحصيل لدى الطلاب في المواد الدراسية من مشكلات التعليم الرئيسة، التي تؤثر سلباً على الطالب، وتسبب له الإحباط، وضعف الدافعية (الكبيسي والحياني، 2004).

وبناءً على ما سبق، ونظراً لقلة البحوث والدراسات السابقة بالملكة العربية السعودية التي تتناول فعالية تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في المرحلة الثانوية، فإن هناك حاجة ماسة للقيام بالبحث الحالي لتعرف فعالية تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

● الإحساس بمشكلة البحث:

بعد تطوير محتوى مناهج الفيزياء ليركز على الأنشطة العملية وممارسة المتعلم للتعلم بشكل تشاركي نشط وفعال مكوناً اتجاهات إيجابية نحو المادة والمعلم والمجتمع التعليمي؛ صار العامل المؤثرة في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلم هو طرق التدريس وإستراتيجياته المطبقة؛ ذلك أن الكثير من المفاهيم الفيزيائية والعلاقات فيما بينها تكون على درجة عالية من التعقيد والتجريد وتحتاج إلى التفاعل معها لفهمها، وهذا قد يكون محدوداً لضيق الوقت والكثافة الطلابية وقلة الإمكانيات المتاحة مما يؤدي إلى ضعف مستوى التحصيل لدى الطلاب.

ومن خلال عمل الباحث مشرفاً فنياً للفيزياء في المرحلة الثانوية، وما تقتضيه طبيعة العمل الإشرافي من الالتقاء بالمعلم وبالطلاب ومناقشتهم وقياس البعد المعرفي والمهاري والوجداني لدى المعلم والمتعلم - لوحظ انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للمادة ، ومن مؤشرات

ذلك ما تم رصده أثناء الزيارة الفنية من انخفاض مستوى المشاركة الصفية، والتفاعل مع أنشطة الدرس، و أداء التكاليفات والمهام الأدائية المرتبطة بالمادة، مع حالات الشرود الذهني وضعف الاهتمام والشعور بالملل.

وتؤكد نتائج الطلاب في اختباراتهم الفصلية والنهائية ونتائج المسابقات المحلية كأولمبياد الفيزياء الوطني الذي تنظمه مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية- تدني مستوى التحصيل الدراسي للمادة، وكذلك نتائج الاختبارات التي يجريها المشرف التربوي أثناء الزيارات الفنية، ومن ذلك النتائج المرصودة خلال العام الدراسي الماضي 1441/1442 بمدارس العينة.

جدول(1): النسب المئوية لتحصيل العينة في مؤشر التحصيل الدراسي

الدرجة الكلية	عدد الطلاب	مستوى الطلاب التحصيلي			
		$0 \leq$ منخفض > 7		$7 \geq$ متوسط > 14	
		ن	%	ن	%
20	76	53	69.7 %	21	27.6 %
				2	2.6 %

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الطلاب منخفضي المستوى في التحصيل تمثل (69.7 %) من العينة وأن نسبة الطلاب متوسطي المستوى في التحصيل (27.6 %)، وأن النسبة الأقل لمستوى المرتفع (2.6) .

● مشكلة البحث:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كما اشارت إلى ذلك البحوث والدراسات السابقة كدراسة كل من: (أحمد، 2010؛ الأخر، 2008؛ الديك، 2010؛ السعدي، 2011؛ سليمان، 2009).

ونظراً لما أشارت إليه نتائج البحوث و الدراسات السابقة من فعالية إستراتيجية الويب كويست (Web Quset) في عدد من المتغيرات، فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرّف فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الويب كويست (Web Quset) في التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

● أسئلة البحث:

● يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية استراتيجية الويب كويست (Web Quest) لتدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

- فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

● أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى توضيح فاعلية استراتيجية الويب كويست (Web Quest) لتدريس الفيزياء في التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

● أهمية البحث البحث:

● أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها:

- تدعم التصورات النظرية المرتبطة باستراتيجية الويب كويست (Web Quest) والتي لم تنل الحظ الوافر من البحث والدراسة في مجتمع الدراسة الحالية.

- إضافة مصدر حديث للمكتبة العربية في مجال البحوث التربوية عن جدوى التدريس بإستراتيجية الويب كويست وأثرها على التحصيل الدراسي .
- تسهم في بناء الاطار النظري للدراسات التربوية أو المرتبطة بالمناهج وطرق التدريس
- ثانياً: الأهمية التطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أنها:
- تقدم دليل للتدريس بإستراتيجية الويب كويست يستفيد منه المعلمين والطلاب و المشرفين و واضعوا المناهج ومطورها بما يتناسب مع الاستراتيجية المطبقة.
- تقدم مادة علمية قابلة للتطبيق والتطوير يستفيد منها المعنيين بالتعليم وإستراتيجياته والباحثين في مجال التربية والتعليم وطرق التدريس.
- تقدم أنموذج للاختبار التحصيلي وفق الاستراتيجية المطبقة كأداة قياس يستفاد منها في قياس تحصيل الطلاب ذاتيا من الطلاب أنفسهم وداخلياً من المعلم وخارجياً من الجهات الإشرافية و تقييم النظام التعليمي ونواتج التعلم.
- تساعد القائمين على العملية التعليمية في التعرف بعض المتغيرات ذات التأثير على التحصيل الدراسي للمتعلمين واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة، وانعكاساتها في إعداد البرامج التدريسية لتحسين الاداء الاكاديمي.

● مصطلحات البحث:

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أدبيات ودراسات ذات صلة، تم التوصل إلى التعريفات التالية لمصطلحات البحث:

1- الويب كويست (Web Quest)

الويب كويست (Web Quest) أو الرحلات المعرفية: تتكون من (Web) بمعنى أنها قائمة على الاتصال بشبكة الإنترنت من أجل الحصول على المعلومات وجمعها وتحليلها، و (Quset) يعني الرحلة المعرفية، وتتطلب وجود سؤال يدور حول تلك الرحلة، مما يحفز ويدفع المتعلمين إلى البحث عن معاني ومفاهيم جديدة حتى يتمكنوا من الإجابة عن هذا السؤال (Pelliccion & Craggs, 2007). عرّفها ستوكويل (Stockwell, 2016) بأنها: مدخل تدريس يتركز حول الطالب قائم على النظرية البنائية والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتعلم التعاوني. وعرفت دياب (2016) بأنها: أنشطة تعليمية تعتمد على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول للمعلومة بأسرع وقت وأقل جهد. وعرفها بيروكوسو وقوميز (Berrocso & Gomes, 2014) بأنها: طريقة تدريس تسمح باستخدام ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأنشطة البحثية، وحل المشكلات باستخدام الإنترنت، وتسهم في تعزيز العمل الجماعي. وعرفها سشويزر وكوسو (Schweizer & Kossow, 2007) بأنها: نشاط استقصائي يتيح للطلاب استخدام مصادر وأدوات في الإنترنت ليحقق تعلمًا ذا معنى، وتمهد لطريقة سهلة ومنطقية للإبحار المعرفي على شبكة الإنترنت تساعد الطلاب على فهم الموضوعات العلمية.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريس وتعلم يصممها إلكترونياً المعلم لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم على شبكة الإنترنت على هيئة رحلة معرفية محددة المصادر والمهام لتكون بمثابة المتعلم توفيراً للوقت والجهد في البحث والاستقصاء ضمن مصادر التعلم بما يحقق تعلمًا ذاتيًا وتبادل الأفكار والآراء بين المتعلمين كتعلم تعاوني.

2- التحصيل Achievement

عرّفه (Brown, 1981:2) بأنه: "المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة". وعرفه (اللقاني والجميل, 2003: 84) بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

وعرفه أحمد (2010: 92) بأنه " ما يحصل المتعلم من علوم مختلفة من خلال دراسته واطلاعه بحيث يظهر أثر هذا التحصيل في النشاطات التي يقوم بها المتعلم أو في اختبارات المدرسين وتقديرات المعلمين".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مقدار ما يكتسبه طالب الصف الأول الثانوي من حقائق، ومفاهيم، وتعميمات، من خلال دراسته للفصل الثالث من مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي (فيزياء1)، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري للبحث

استراتيجية الويب كويست Web Quest:

■ نشأة استراتيجية الويب كويست.

نشأت فكرة الويب كويست (Web Quest) من قبل "بيرني دودج"، الأستاذ الباحث بجامعة سان دياغو بولاية كاليفورنيا الأمريكية وذلك عام 1995م، وقد عرفها بأنها نشاط استقصائي محدد وموجه يساعد الطلاب على التعلم من خلال جمع وتحليل وتقييم المعلومات المستمدة من شبكة الانترنت والمنتقاة مسبقاً من قبل المعلم (Dodge, 1995).

ويُعد الويب كويست نظام استراتيجي تربوي، يمكن استخدامه في جميع المراحل الدراسية، وتطورت فكرته بمشاركة توم مارش "March" من خلال تقديم عروض وورش عمل في جميع أنحاء العالم، وانتشرت في المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها طريقة حديثة للتعليم من خلال البحث عبر الويب (طلبة، 2010).

■ مفهوم الويب كويست:

ويقصد بكلمة Web الشبكة العالمية العنكبوتية (الانترنت)، وكلمة Quest تعني حرفياً باللغة الإنجليزية (" A long search for something that is difficult to find" تعني البحث الطويل عن شيء من الصعب العثور عليه (Oxford dictionary, 2006).

ويعرف (Dodge, 1997) الويب كويست بأنها طريقة تدريس جديدة تعتمد على الاستقصاء

والتساؤل والبحث والاكتشاف، تهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطالب وتعتمد جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب، والمنتقاة مسبقاً، مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر مثل المجالات والكتب والأقراص المدججة، أو أي مصادر أخرى للمعرفة.

أما (March, 2003) فيعرفها بأنها عبارة عن وثيقة يعدها المعلم لمساعدة طالبه في عملية البحث

العشوائي والابحار عبر الإنترنت حول موضوع معين، وتوفر الجهد والوقت الذي قد يضيع في البحث

العشوائي، كما أن المهام التي تتضمنها الاستراتيجية تجعل الطلاب يعرفون بوضوح ما الذي يبحثون

عنه، و ما مهمة كل طالب في عملية البحث، كما تجعل الأهداف المرجوة من البحث واضحة ومفهومة

للطلاب، مما يساعد في إنجاز عمل متقن ومفيد، وتتكون استراتيجية الويب كويست من اجزاء قد توضع

في صفحة الكترونية واحدة أو في عدة صفحات ترتبط بروابط تشعبية، وهناك مواقع مجانية تقدم قوالب

جاهزة WebQuest Templates بأشكال متعددة تمكن المعلم من تصميم استراتيجية جيدة دون جهد.

– مزايا الويب كويست:

أورد بيرني دودج (Dodge, 1995) مزايا الويب كويست في الميداني التربوي على النحو التالي:

- تمثل نغماً تربوياً بنائياً يتمحور حول نموذج الطالب الرحالة والمستكشف.
- تشجع على العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب بصورة لا تلغي التعلم الفردي.
- تمكن الطلاب من التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.

- تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطالب وتبني قدراته؛ ليكون باحثاً قادراً على تقييم ذاته إضافة إلى تقييم زملائه الآخرين.
- توظيف شبكة الإنترنت لأهداف تعليمية كأساس للعملية التعليمية.
- تتيح للطلاب فرص البحث في مواضيع محددة بشكل عميق ومدرّس، ضمن إطار تعليمي محدد من قبل المعلم.
- تكسب الطلاب مهارات البحث الإلكتروني بشكل فاعل ومنتج، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت.
- تحفز الطلاب على التعلم وتزيد من دافعيتهم .
- وأضاف مارش (March, 2004):
- الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت من خلال الأنشطة التعليمية وعمليات البحث عن المعلومات، حيث تتيح استراتيجية الويب كويست لمصمميها مراقبة مواقع الويب التي يزورها الطلاب.
- أنواع الويب كويست:
- يصنف دودج (Dodge, 1997) الويب كويست إلى نوعين هما:
- الويب كويست قصيرة المدى: يهدف هذا النوع إلى اكساب الطالب المعارف ذات المعنى والمغزى المفيد، وتطبق خلال فترة زمنية تتراوح بين الحصة والثلاث حصص كحد أقصى.
- الويب كويست بعيدة المدى: ويهدف هذا النوع إلى تقييم المعرفة، ويكتسب الطالب في نهايتها مهارات تحليل المعرفة بعمق، ونقلها إلى سياق عملي ومشاركتها مع الآخرين، ويتم تطبيقها خلال فترة زمنية تتراوح من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع وقد تصل لشهر.
- عناصر الويب كويست المكونة :
- أورد دودج (Dodge, 2001) أن الويب كويست على مختلف أنواعها تتكون من مجموعة من العناصر الرئيسية التي تشكل الهيكل العام للويب كويست وتتمثل فيما يلي:
- المقدمة (Introduction): وهي عبارة عن تمهيد عام الهدف منه تقديم السياق العام للمهمة المناطة بالطلاب بطريقة مشوقة وجذابة، تعمل على ربط موضوع الويب كويست باهتمام الطالب وأهدافه وخبراته السابقة.
- المهمة (Task): وتشمل مجموعة من المهام الأساسية والفرعية المنظمة والمعدة إعداداً جيداً، والتي يكتشف الطالب من خلالها الموضوع المحدد، كما يتم بناءً عليها تحديد أدوار متنوعة للطلاب.
- الإجراءات (Procedures): وتتضمن تحديد وتفسير الآليات والخطوات التي سيقوم بها الطلاب لإجراء الأنشطة وإنجاز المهمة، حيث تعمل الإجراءات على تجزئة المهمة إلى مجموعة خطوات محددة وواضحة.
- المصادر (Resources): وتتضمن قائمة المصادر المنتقاة مسبقاً والمتاحة للويب كويست، حيث يقوم مصمم الويب كويست بتحديد مواقع الإنترنت التي على الطالب زيارتها لإتمام المهمة.
- التقييم (Evaluation): ويشمل تقييم الطلاب لأنفسهم، ومقارنة ما تعلموه وأنجزوه باستخدام قوائم الرصد ودليل مجموع الدرجات، ويتم من خلاله وضع مجموعة من المعايير التي تساعد في تقييم الطلاب، وتزويد الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم المعرفية بالويب كويست.
- الخاتمة (Conclusion): في هذا الجزء يتم تذكير الطلاب بالمهارات التي سيتم اكتسابها عند نهاية الويب كويست، وكذلك تحفيزهم على إتمام جميع مراحلها، كما يمكن إثارة تساؤلات مستقبلية فيها.
- صفحة المعلم (Teacher Page): هي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الويب كويست، تتيح لمعلمين آخرين الاستفادة من الويب كويست المنفذة في فصول ومدارس أخرى، وتتضمن خطة السير والتنتاجات المتوقعة من الويب كويست.
- تصميم الويب كويست

حدد دودج (Dodge, 2001) مجموعة من المبادئ العامة القابلة للتطوير المستمر لتصميم الويب كويست ويطلق عليها (FOCUS) اختصاراً للعمليات التي تتضمنها تلك المبادئ وفقاً لما يلي:

- البحث عن مواقع جيدة (Find great sites).
- تنسيق الطلاب والموارد (Orchestrate learners and resources).
- حث الطلاب على التفكير (Challenge learners to think).
- استخدام المتوسط (Use the medium).
- سقالة توقعات عالية (Scaffold high expectations).

وقد طور دودج (Dodge, 2004) هذه المبادئ لتصبح مجموعة خطوات خير خطية تتطلب المراجعة والتعديل حسب المنجز وهذه الخطوات هي:

- تحديد الموضوع المناسب
- اختيار التصميم الملائم للموضوع والمحتوى
- وصف آلية تقييم الطلاب.
- تصميم المهام مع تحديد كيفية الأداء والمصادر.
- تعديل وتحسين قالب الويب كويست.

— دور المعلم في الويب كويست

لقد تغيرت أدوار المعلم لتواكب مبادئ التعليم في الويب كويست، ويمكن توضيح هذه الأدوار من خلال ما أورده كل من: (Lipscomb, 2003)، (Neufeld & Şen, 2006)، (إسماعيل وعبد، 2008)، (جودة، 2009)

- يجب اختيار موضوع الويب كويست بحكمة.
- عليه أن يقيس كفاءة الطالب في القدرة علي كيفية البحث.
- أن يحدد المعرفة السابقة ومحتوي فهم المتعلم.
- أن يقيم مدى توفر أجهزة الحاسوب.
- أن يضع خطة احتياطية للعمل.
- أن يحقق أقصى قدر من الوقت في العمل على الحاسوب.
- أن يحدد أدوار للطلبة.
- أن يستمر في العمل حتى بعد انتهاء وقت العمل على الحاسوب.
- أن يقدم تقييماً واضح للطلبة.
- أن يكن متحمساً ولديه الحافز للعمل في الويب كويست.
- أن يبحث بشكل مكثف لتحديد الصفحات التي يراها ملائمة للموضوع.
- أن يصنف المصادر الإلكترونية حسب طبيعتها وعلاقتها بالمادة والمنهاج.
- أن يقيم الجودة التربوية للمصادر الإلكترونية بعد تحديد معايير دقيقة للتصميم.
- أن يحرص على مرونة المهمات الموكلة للطلبة بالتناسب والفروق الفردية بينهم، ولا تستغرق وقتاً طويلاً في تنفيذها.

- أن يحرص عند تصميمه للويب كويست على اعطاء الوقت الكافي للطلبة لتنفيذها.
- ينبغي عليه أن ييسر عمل الطلبة أثناء تنفيذ الويب كويست، ويحاول أن يحول مسؤولية التعلم ضمن سياق الويب كويست .

- أن يحافظ على التعاون بين الطلبة من خلال استخدام مجموعة العمل التعاوني.

ثانياً: التحصيل: Achievement

يعد التحصيل الدراسي هدفاً تربوياً رئيسياً في العملية التعليمية، حيث تشير نتائجه إلى مدى التقدم المعرفي للمتعلم، وعلى أساسه يتم انتقال المتعلم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى، أو بقاءه في نفس المرحلة، كما تتعدى أهمية ذلك إلى الحياة العامة للمتعلم، حيث يستخدم المتعلم حصيلته المعرفية في المواقف الحياتية المختلفة (آل مبارك، 2012).

■ مفهوم التحصيل:

عرّف (السدحان، 2004: 32) التحصيل بأنه: "مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة، معبراً عنه بالتقدير الذي يناله في امتحان نهاية العام الدراسي، وهو يعكس مستويات تحصيلية متباينة". وعرفه الدرعان (Alderman, 2007: 101) بأنه: "إثبات القدرة على إنجاز ما تم اكتسابه من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجله".

كما عرفه (الجابري، 2007: 14) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، والذي يتميز بالصدق والثبات والموضوعية". وعرفه (محمد، 2008: 3) بأنه: "اكتساب معلومات ومعارف وخبرات وفق محتوى معرفي منظم لوحدة وبرامج دراسية". وتوصل الباحث إلى أن التحصيل هو: مقدار ما يكتسبه طالب الصف الأول الثانوي من حقائق، ومفاهيم، وتعميمات ومهارات، عند دراسته للفصل الثالث من مقرر (فيزياء 1)، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لذلك عند مستويات بلوم المعرفية.

■ أهداف التحصيل:

يُعد التحصيل هدفاً عاماً لكل العاملين في التربية والتعليم، وهو المعوّل عليه في قياس المعارف والمعلومات التي اكتسبها الطالب المستهدف من عملية التعليم نتيجة لما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، فالتحصيل يعني "أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة" (الجلالي، 2011)، وقد ذكر (علي، 2008) بعضاً من أهداف التحصيل على النحو التالي:

1. تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
 2. تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقاً.
 3. معرفة القدرات الفردية للطلبة.
 4. الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى.
- ويضيف (محمد، 2008):
5. أن التحصيل يهدف إلى دفع الطلاب لاكتساب المعارف وتكوين الاتجاهات العلمية.
 6. إحاطة القائم بالتعليم بنواحي الضعف ونقاط القوة لدى المتعلمين.
 7. التعرف على مجالات تطوير المناهج، وطرق التدريس، والاستراتيجيات، والأساليب، والوسائط، والمقررات الدراسية.

■ العوامل المؤثرة في التحصيل في الفيزياء.

هناك العديد من العوامل المتداخلة في التأثير على تحصيل الطالب، وهناك تباين في البحوث والدراسات حولها قد يكون ناتج عن اختلاف المجتمعات ومستوياتها واختلاف الظروف المحيطة بالبيئة التعليمية و طبيعة المادة الدراسية وقد ذكر (خواجي، 2013) نقلاً عن:

زيتون؛ زيتون، 1995) أن هناك قسمين رئيسيين للعوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي لمواد العلوم الطبيعية يمكن تلخيصها بالشكل التالي:

1. **العوامل التربوية:** وهي عوامل متعلقة بالعملية التعليمية، وتشمل:
 - طبيعة المادة الدراسية مثل: مدى صعوبة المادة، ومحتوى المادة، ومستوى تنظيمها، ومدى ارتباطها بواقع حياة الطالب.
 - المعلم من حيث: طرق التدريس التي يستخدمها، والأنشطة التي يقوم بها، وأدوات التقويم التي يتبعها، ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب، وطريقة تعامله معهم.
 - المدرسة من حيث: الإدارة المدرسية، والامكانيات المتاحة، والفصول الدراسية، وتوفير المختبرات العملية والوسائل التعليمية، والكتب الدراسية، ومصادر التعلم، والمكتبات المطورة.
 2. **العوامل الشخصية:** وهي العوامل التي تخص الطالب وأسرته وطبيعة مجتمعه الذي يعيش فيه، وتشمل:
 - **العوامل الصحية والنفسية مثل:** صحة الطالب من الناحية العضوية والنفسية، ومستوى قدراته العقلية، والميول والاتجاهات والاستعدادات، والثقة بالنفس والدافعية للتعلم.
 - **العوامل الأسرية والاجتماعية مثل:** مستوى التعليم للوالدين، ونوع العلاقات الأسرية، والحالة الاقتصادية للأسرة.
- دور معلم الفيزياء في رفع مستوى التحصيل:

إن هذا العالم المتغير يفرض على المعلم قبل المتعلم أن يكون مبتكراً متجداً متطوراً، وهي معادلة طبيعية تتناغم مع إيقاع العصر وروحه في عالم لا يعترف إلا بالقوة العلمية والاقتصادية والطاقات البشرية، وقد حددت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أدور معلم الفيزياء في مشروع التطوير المهني لمعلمي العلوم المهادف لرفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم، حيث عرض (الرحيلي وآخرون، 2010) عدد من أدوار المعلم وذلك على النحو التالي:

1. التخطيط الفعال للدرس.
2. توفير بيئة صفية آمنة حسيًا وعاطفيًا.
3. تقديم مواقف وخبرات تعليمية تثير تفكير المتعلمين وتحفزهم على التفكير الإيجابي وإيجاد الحلول المطلوبة.
4. توفير فرص التعلم الذاتي بتكليف المتعلم بمهام يبحث فيها عن المعرفة من مصادر متنوعة.
5. التفاعل اللفظي وإثارة الدافعية.
6. ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم.
7. تقويم تقدم التعلم .
8. التغذية الراجعة.
9. إدارة التعلم إدارة ذكية.

ثانياً: عرض البحوث و الدراسات السابقة

— بحوث ودراسات اهتمت بالويب كويست

- 1- أجرت الموزان، أمل علي (2020)، دراسة بعنوان **توظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات**، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور بيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية Web Quest في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات؛ وذلك من خلال تحليل ومناقشة آراء الطالبات الجامعيات وردود أفعالهن لتقييمهن الذاتي بعد تعلمهن عبر تلك البيئة، وتكونت عينة الدراسة من (97) طالبة من الطالبات اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم في العام الجامعي

1438/1439هـ، من تخصصات وكليات متنوعة، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، ووظفت بطاقة تقييم ذاتي كأداة لجمع البيانات، ومقياس اتجاه تعزيز التوجهات الإيجابية للطالبات نحو توظيف التقييم بالأقران؛ وأظهرت النتائج صحة فروض الدراسة التي أشارت إلى وجود دور لبيئة تعلم نشطة قائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية، والتوجهات الإيجابية نحو توظيف التقييم بالأقران في تحقيق أهداف التعلم عبر تلك البيئة، كما لم تدل تلك النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص في مستوى جميع تلك المهارات، وناقشت الدراسة ضمن نتائجها بعض تحديات ومقترحات تحسين التعلم عبر بيئة التعلم النشطة القائمة على إستراتيجية الرحلات المعرفية من وجهة نظر الطالبات الجامعيات.

2- أجرى نايل، بشير نايل طه (٢٠٠٨) دراسته استخدام الويب كويست وأثره في تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية- استطلاع آراء المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات- والتي هدفت إلى معرفة مدى استخدام الويب كويست في تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالسودان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (كمي وكيفي)، وتكونت عينة البحث من معلمي ومعلمات الفيزياء وطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي مساق علمي، وطبق الباحث على العينة أداتي الاستبيان والمقابلة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تكون اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والطلاب نحو استخدام الويب كويست، ومن المعوقات لتطبيق الاستراتيجية ضعف البنية التحتية وتأهيل وتدريب العاملين.

3- أجريا بعارة؛ حسين عبد اللطيف، القعقعة؛ عمر رياض (2021)، دراسة بعنوان تصميم رحلة معرفية واستقصاء أثرها على التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مادة علوم الأرض والبيئة في الأردن، وهدفت الدراسة إلى تصميم رحلة معرفية واستقصاء أثرها على التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مادة علوم الأرض والبيئة في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي من مدرسة كفرنجة الثانوية للبنين في محافظة عجلون، مقسمة إلى شعبتين تم اختيار شعبة عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية حيث تكونت من (22) طالباً تم تدريبهم بالرحلات المعرفية (WEB QUEST) والأخرى ضابطة تكونت من (24) طالباً تم تدريبهم بالطريقة التقليدية، تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، واختبار اكتساب المفاهيم العلمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار اكتساب المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الرحلات المعرفية (WEB QUEST) في تدريس مادة علوم الأرض والبيئة بخاصة ومواد العلوم بعامة لما لها من أثر في زيادة التحصيل، واكتساب المفاهيم العلمية.

4- أجرت اليامي، هدى يحيى ناصر (2014)، دراسة بعنوان فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى، وتهدف إلى قياس أثر كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وكانت عينة البحث 30 طالبة معلمة في مرحلة التربية العملية جامعة الملك عبد العزيز 15 طالبة عينة تجريبية و 15 طالبة عينة ضابطة، وطبقت الباحثة على العينة اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم منتج، وبطاقة ملاحظة، وخلصت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج وبطاقة الملاحظة.

5- دراسة سمرة، عماد محمد عبد العزيز (2016)، بعنوان أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي و بقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي عينة ضابطة وأخرى وتجريبية، وكانت العينة من طلاب المستوى الأول - قسم علم المعلومات- كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى 20 طالب عينة ضابطة و 20 طالب عينة تجريبية، وتطبيق أدوات البحث المثلثة في

اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية، ومقياس اتجاه نحو استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، خلصت الدراسة إلى أن إستراتيجية الرحلات المعرفية كمتغير يؤثر على تحصيل الجوانب المعرفية و على تنمية الاتجاه نحو استخدامها في التدريس و لا تؤثر في بقاء أثر التعلم.

6- وأجرى الزعبي(2017)، عبد الله سالم دراسة بعنوان أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي , وتهدف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بالبلقاء بالأردن، استخدم الباحث في دراسته منهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٤٦ طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي، وزعوا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وطبق الباحث في دراسته اختبار أدائي لقياس مستوى مهارات التفكير العلمي، واختبار لقياس فهم طبيعة العلم، وخلصت الدراسة إلى وجود أثر في استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العلمي للطلاب لصالح المجموعة التجريبية، و وجود أثر في استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية فهم الطلاب لطبيعة العلم لصالح المجموعة التجريبية.

7- وأجرت رضا، حنان رجاء عبد السلام (2017)، دراستها: إستراتيجية مقترحة قائمة على الويب كويست لتنمية مهارات التدريس الاستقصائي لدى طلاب كلية التربية وأثرها على اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، وهدفت إلى قياس أثر إستراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات التدريس الاستقصائي وأثرها على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو تدريس العلوم بالمنوفية بمصر، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي -القياس القبلي والبعدي لمجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية- وتكونت عينة البحث من ٥٢ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسي، وكانت أدوات البحث بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الاستقصائي لدى الطلاب ومقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم، وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التدريس الاستقصائي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، وإلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين مهارات التدريس الاستقصائي والاتجاه نحو تدريس العلوم .

8- أجرت الغليظ، هبة صالح (2007) دراسته التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء، و هدفت للتعرف على التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة تم اختبارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أربع مدارس بقطاع غزة، وقد تم توزيع العينة حسب متغير الجنس الى مجموعتين، وطبق الباحث على عينة الدراسة اختباراً تحصيلياً ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اتجاه الطلبة نحو المفاهيم الفيزيائية دون المستوى المطلوب، وأنه لا يوجد علاقة ارتباطية بينه وبين الجنس أو التصورات البديلة في المادة.

9- أجرى الجعافرة، اعتماد جميل (2013)، دراسته أثر استخدام استراتيجية دورة 5Es في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي بمادة الفيزياء واتجاهاتهن نحوها، وتهدف إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية دورة العلم (5Es) في تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي علمي بمادة الفيزياء، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبة ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (18) طالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (18) طالبة ، وطبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء.

- التعقيب على البحوث و الدراسات السابقة:

من خلال عرض البحوث والدراسات يمكن استخلاص ما يلي:

أ- أوجه الاتفاق:

اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- 1- تناول استراتيجية الويب كويست (Web Quest) كمتغير مستقل، كدراسة كل من: الموزان 2020؛ نايل، 2008؛ الناقة، 2015؛ سمره، 2016؛ الزعبي، 2017؛ رضا، 2017.
 - 2- تناول البحث الحالي العلاقة بين استراتيجية الويب كويست (Web Quest) والتحصيل الدراسي كدراسة: سمره، 2016.
 - 3- تناول البحث الحالي العلاقة بين استراتيجية الويب كويست (Web Quest) والاتجاه نحو المادة، كدراسة كل من: الموزان (2020)؛ نايل، 2008؛ رضا، 2017.
 - 4- التطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، كدراسة: (نايل، 2008) و (سعيد، 2012) و (الزعبي، السلامة، 2011).
 - 5- التطبيق على مادة الفيزياء، كدراسة: نايل، 2008.
- ب- أوجه الاختلاف:**

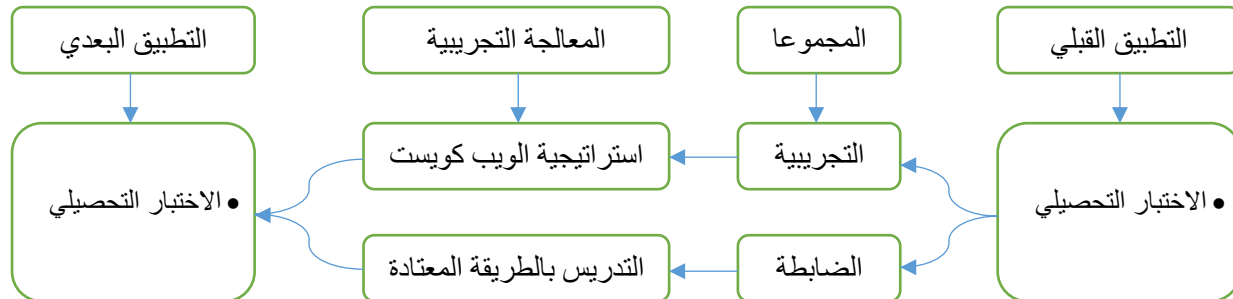
اختلف البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- 1- المتغيرات المستقلة التي استخدمت لرفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، حيث استخدم البحث الحالي: استراتيجية الويب كويست (Web Quest) بينما استخدم: (اليامي، 2014) كتاب إلكتروني تفاعلي؛ واستخدم (الزعبي؛ السلامة، 2011) استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو؛ واستخدم (الجعافرة، 2013) دورة التعلم الخماسية 5Es .
 - 2- المرحلة التعليمية: تناول البحث الحالي المرحلة الثانوية، في حين تناول بعضها المرحلة المتوسطة، مثل دراسة (الزعبي، 2017) .
 - 3- عينة البحث: حيث طبق البحث الحالي على الطلاب، في حين طبق بعضها على طلاب وطالبات أو معلمين ومعلمات مثل دراسة: الموزان (2020)؛ (نايل، 2008)؛ (اليامي، 2014)؛ (الغليظ، 2006)؛ (الجعافرة، 2013).
 - 4- التصميم التجريبي: حيث استخدم البحث الحالي التصميم ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في حين أخذت بعضها بالتصميم التجريبي لمجموعة واحدة كدراسة: الموزان (2020)؛ (نايل، 2008)؛ (سعيد، 2012).
- ج- أوجه التفرد والتميز:**

- 1- يتميز البحث الحالي أنه أول بحث على مستوى المملكة العربية السعودية- في حدود علم الباحث- تناول الويب كويست مع منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي ويطبق على عينة قصدية وفق المنهج الشبه التجريبي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة).
- د- أوجه الاستفادة من البحوث و الدراسات السابقة:**
- 1- تحديد مشكلة البحث، وصياغة أسئلته، وأهدافه، وأهميته.
 - 2- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وإعداد دليل المعلم.
 - 3- تم التعرف من خلال مراجعتها على العديد من الكتب و المجلات والرسائل العلمية التي تخدم البحث الحالي.

• منهج البحث.

تم استخدام المنهج الشبه التجريبي لدراسة فاعلية استراتيجية الويب كويست (Web Quest) لتدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال تكوين مجموعتين: تجريبية تم تدريسهم باستراتيجية الويب كويست، وأخرى مجموعة ضابطة تم تدريسهم بالطريقة المعتادة، والشكل التالي يوضح التصميم الشبه التجريبي للبحث.



وتم استخدام المنهج الوصفي في تحليل الفصل الرابع من مقرر فيزياء 1 وتصميمه باستخدام استراتيجية الويب كويست، لدراسة فاعلية تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الويب كويست في التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• حدود البحث.

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- 1- عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس منطقة جازان التعليمية.
- 2- الفصل الرابع من مقرر الفيزياء 1 للصف الأول الثانوي ، فبعد الاطلاع على محتوى مقرر الفيزياء 1 للصف الأول الثانوي للعام 1444هـ ، تم اختيار الفصل الرابع من المقرر (القوى في بُعد واحد) كونه ممثلاً للبنية المعرفية لمقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية ويتضمن:
 - معارف وخبرات ذات تطبيقات بواقع الحياة .
 - مفاهيم علمية عديدة يمكن اختبارها رياضياً وتجريبياً.
 - قوانين علمية ذات نطاق واسع للتطبيق الرياضي و التجريبي.
 - تعميمات مفسرة لكثير من الظواهر الكونية و التطبيقات التقنية.
- 3- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1445/1444).

- 1- قياس تحصيل الطلاب في المستويات الإدراكية: (المعرفة، والتطبيق، الاستدلال).

• مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس منطقة جازان التعليمية،

• عينة البحث

عينة البحث مكونة من طلاب الصف الأول الثانوي (بنين) بمدريتين من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا يتم اختيارها بالطريقة العمدية، نظراً لكونهما ضمن النطاق الإشرافي للباحث ولمعرفته بعوامل التكافؤ بينهما كالمستوى التحصيلي، والعمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والخبرات المدرسية والبيئة التعليمية، وخبرات معلميهما ومستوى أدائهم التدريسي، يبحث تكون إحداها تجريبية (آل علي الثانوية) والأخرى ضابطة (الداير الثانوية) حيث بلغ عدد طلاب العينة (105) طالباً حسب الجدول (4) الموضح لتوزيع عينة البحث.

جدول (4): توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	المدرسة	عدد الطلاب	مجموع عينة البحث
المجموعة التجريبية	مدرسة آل علي الثانوية	51	105 طالباً

الجموعة الضابطة	مدرسة الدائر الثانوية	54	

أدوات البحث

يستخدم البحث الحالي اختبار تحصيلي (من إعداد الباحث) في الفصل الرابع من مقرر فيزياء 1 - عند مستويات الإدراك: (المعرفة- التطبيق-الاستدلال)، تم تصميم الاختبار بعد تحليل المحتوى وإنشاء جدول مواصفات يتضمن الأوزان النسبية للموضوعات ومستوى الأهداف الإدراكية والدرجات المحتسبة لكل فقرة . - وتم تحكيمه من قبل خبراء التعليم والقياس والتقويم ومناهج وطرق التدريس.

• إجراءات البحث.

• تحليل محتوى المادة التعليمية.

لتحديد مجالات التعلم المتضمنة بفصل (القوى في بُعد واحد) من مقرر فيزياء 1 للصف الأول الثانوي؛ تم الاطلاع على مراجع ودراسات تناولت تحليل المحتوى للاستفادة منها: (طعيمه، 2004)، (الغياض، 2005)، (العساف 2006)؛ وتبين من خلالها أن تحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والكمي المنظم للمضمون الظاهر والصريح للمادة المراد تحليلها؛ وبناءً على ذلك اتُبعت الخطوات التالية للتحليل:

أ- تحديد الهدف من عملية تحليل المحتوى:

تهدف عملية تحليل المحتوى لتصنيف وتبويب المكونات المعرفية لمحتوى المادة التعليمية إلى: مفاهيم علمية وقوانين تطبيقية للاستفادة منها في اشتقاق الأهداف التدريسية (معرفة، تطبيق، استدلال) ، وإعداد دليل المعلم، وبناء أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي).

ب- تحديد فصول التحليل:

بعد الاطلاع على محتوى مقرر الفيزياء 1 للصف الأول الثانوي للعام 1444هـ ، تم اختيار الفصل الرابع من المقرر (القوى في بُعد واحد) كونه ممثلاً للبنية المعرفية لمقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية ويتضمن:

- معارف وخبرات ذات تطبيقات بواقع الحياة .
- مفاهيم علمية عديدة يمكن اختبارها رياضياً وتجريبياً.
- قوانين علمية ذات نطاق واسع للتطبيق الرياضي و التجريبي.
- تعميمات مفسرة لكثير من الظواهر الكونية و التطبيقات التقنية.

ت- تحديد فئات التحليل:

بعد القراءة الفاحصة لمحتوى الفصل الرابع من مقرر الفيزياء 1، وبناءً على طبيعة المحتوى المعرفي، وطبيعة البحث الحالي وإجراءاته التنفيذية تم تصنيف المحتوى إلى:

- مفاهيم علمية
- قوانين
- أهداف معرفية

ث- حساب ثبات التحليل:

يشير (طعيمة، 2004: 177) في تعريفه لثبات تحليل المحتوى إلى: " أن الباحث يقوم بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين وفي هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل " ، وقد تم تحليل محتوى الفصل المحدد للدراسة (القوى في بُعد واحد) خلال فترتين متباعدتين من الزمن، وتم حساب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، والجدول التالي يوضح ذلك: جدول (5): نتائج حساب ثبات تحليل محتوى فصل (القوى في بُعد واحد) فيزياء 1

معامل الثبات (ر) = $2 \div (ن + 1)$ حيث م: تمثل عدد المفردات التي تم الاتفاق عليها بين التحليلين: ن 1 عدد المفردات بالتحليل الأول، ن 2: عدد	معادلة هولستي

المفردات بالتحليل الثاني			
عمليات التحليل	عدد المفردات	عدد المفردات المتفق عليها	معامل ثبات التحليل
التحليل الأول	97	90	96.25%
التحليل الثاني	90		

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ثبات التحليل يساوي (96.25%) وهي قيمة عالية تدل على ثبات تحليل محتوى المادة التعليمية المحددة للبحث.

ويمثل الجدول (6): التالي نتائج تحليل محتوى الفصل المحدد للدرسة

مستويات الأهداف الإدراكية			تحليل محتوى الفصل الرابع مقرر فيزياء 1: القوى في بُعد واحد			
الدرس	الموضوع	المفاهيم	القوانين	المعرفة	التطبيق	الاستدلال
1	القوة والحركة	القوة		2	1	0
		قوة التماس		1	1	0
		قوة المجال		1	1	1
		مخطط الجسم الحر		2	2	1
		القوة والتسارع	$F = ma$	3	3	2
		القوة المحصلة		3	3	2
		قانون نيوتن الثاني	$a = F/m$	2	3	2
		قانون نيوتن الأول		2	2	1
		القصور الذاتي		2	3	2
		الاتزان		2	1	1
				20	20	12
2	استخدام قوانين نيوتن	الوزن الظاهري		2	2	2
		القوة المعيقة		2	1	0
		السرعة الحدية		2	2	2
				6	5	4
3	قوى التأثير المتبادل	أزواج التأثير المتبادل		2	2	1
		قانون نيوتن الثالث	$F_A = -F_B$ في A في B	3	2	1
		قوة الشد		2	2	2
		القوة العمودية	$F_N = F_g - F_{\text{الخط}}$	2	2	2
				9	8	6
المجموع	3	17	4	35	33	22

ويتضح من جدول التحليل أن مستويات الأهداف وأعدادها لكل مفهوم قد تم بيانه كمياً ومن ذلك تم بناء جدول المواصفات التالي و الخاص بتصميم أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي).

جدول (6): يمثل مستويات الأهداف وأوزانها النسبية وعدد أسئلة الاختبار التحصيلي لكل درس

عدد أسئلة الاختبار			المجموع	المجموع	المجموع	مجاميع الأهداف ووزنها النسبي			عدد الحصص	جدول المواصفات
30						22	33	35		
7	11	12	100 %	100 %	90	24%	37 %	39 %	17	
أسئلة الاستدلال	أسئلة التطبيق	أسئلة المعرفة	الوزن النسبي للأهداف	الوزن النسبي للموضوع	أهداف الموضوع	الاستدلال	التطبيق	المعرفة	عدد الحصص	المحتوى
4	6	7	58%	59%	52	12	20	20	10	القوة والحركة
1	2	2	17%	18%	15	4	5	6	3	استخدام قوانين نيوتن
2	3	3	26%	24%	23	6	8	9	4	قوى التأثير المتبادل

قائمة المصادر والمراجع:

1. الدغيشية، محفوظة بنت ناصر بن حمود (2016). فاعلية الويب كويست (WebQuest) في تدريس الرياضيات التطبيقية على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
2. رضا، حنان رجاء عبد السلام ، ٢٠١٧، إستراتيجية مقترحة قائمة على الويب كويست لتنمية مهارات التدريس الاستقصائي لدى طلاب كلية التربية وأثرها على اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، مجلة كلية التربية -جامعة المنوفية، المجلد ٢٠١٧، العدد ١.
3. الزعبي، عبد الله سالم، ٢٠١٧، أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٥، العدد ٣.
4. سمرة، عماد محمد عبد العزيز، ٢٠١٦، أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد ١٥، العدد ٢.
5. الموزان، أمل على ؛ 2020؛ توظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية في تعزيز مهارات مجتمعات التعلم المهنية والتوجهات الايجابية نحو توظيف التقويم بالأقران لدى الطالبات الجامعيات، المجلة التربوية، كلية التربية، العدد 73.
6. اليامي، هدى يحيى ناصر، 2014، اعلية كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) لدى الطالبات الملمات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، السعودية: جامعة أم القرى.
7. نايل، بشير نايل طه، ٢٠٠٨، استخدام الويب كويست وأثره في تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
8. الرواحية، هبة بنت سالم بن سعيد (2016). أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) على تحصيل طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
9. الشيايدة، أصيلة بنت سليمان بن عبيد، و البلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان. (2017). أثر الرحلات المعرفية (Web Quests) في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.
10. الزهراني، أحمد يحيى أحمد الدامر؛ علام، اسلام جابر (2021)، اثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات الحاسب الالى لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمحافظة المخواه، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 37، العدد 5، مايو 2021، الصفحة 83-112.
11. جودة ، وجدي (2009). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على
12. تنمية التنور العلمي لطالب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة . رسالة ماجستير غير
13. منشورة ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين .

14. إسماعيل، و داد ، و عبده، ياسر (2008). أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم .
15. على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية. مجلة
16. الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، 2(1).
17. Stockwell, E. (2016). Using web-based exploratory tasks to develop intercultural competence in a homogeneous cultural environment. *Innovation in Education and Teaching International*, 53(6), 649-659.
18. Pelliccione, L. & Graggs, G. (2007). Web Quest: An online learning Strategy to Promote Cooperative Learning and Higher-level Thinking in Proceedings of AARE Conference. 26th , December 2007 Perth-Australia.
19. Schweizer, H, & Kossow, B. (2007). Web Quest: Tools for differentiation gifted child today, 30, 29-35.
20. Lipscomb, G. (2003) .I Guess It Was Pretty Fun": Using Web Quests in the Middle School Classroom. **Clearing House** , 76(3).
21. Kachina, Olga A. "Using WebQuests in the Social Sciences Classroom." *Contemporary Issues in Education Research* 5.3 (2012): 185-200.
22. Rader, L. (2009). Web Quests: A tool for all teachers. *I-manager's Journal on School Educational Technology*. 3(4), 1-5
23. Şen, A. & Neufeld, S. (2006). In Pursuit of alternatives in ELT methodology: Web Quests. **The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET** . 5(1) .
24. Dodge, B. (1995): WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*. 1(2) ,pp10-13.
25. Dodge, B. (1997). Some thoughts about Webquests from: http://Webquest.sdsu.edu/about_Webquests.html.
26. Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, 28 (8): pp 6-9. From: <http://WQ.sdsu.edu/documents/focus.pdf>
27. Dodge, B. (2004). What are the essential parts of a WebQuest? https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/webquests/index_sub7.html
28. March,T. (2003).The learning power of Webquests .**Educational Leadership**, 61(4), pp 42-47.

بحث رقم 49

دور الذكاء الاصطناعي في تشكيل صورة مدرسة المستقبل (دراسة استشرافية للمستقبل)

أ/ عبدالعزيز مدين فروان الشراري

دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص أصول التربية

الأستاذ المشارك الدكتور / أيمن عايد محمد

كلية التربية – جامعة المدينة العالمية – بماليزيا

ملخص البحث:

الكلمات المفتاحية: ا

المقدمة

تطورت التكنولوجيا الرقمية بشكل كبير في الثلاثين عامًا الماضية ومن المتوقع أن تتطور بشكل أكبر في الثلاثين عامًا القادمة. ففي الثمانينيات، تم إدخال أجهزة الكمبيوتر الأولى إلى المدارس، ولكنها كانت تقتصر على عدد قليل من الأجهزة في كل مدرسة. أصبح الوصول إلى البريد الإلكتروني والإنترنت أكثر شيوعًا خلال التسعينيات، بينما تم إطلاق Google في عام 1998 ويكيبيديا في عام 2001.

نعيش اليوم ثورة صناعية كبرى في مختلف المجالات وعلى كافة الأصعدة، وبخاصة المجال التكنولوجي (التقنية) الذي أحدث تغييرا في سياق وصورة الحياة اليومي منذ اكتشاف الانترنت حتى اليوم وقد أدى هذا التطور المتسارع لتكيف البشر بالتدرج معه ، مما أدى إلى تبلور مايسمى بالحكومات الاليكترونية وهندرة العمليات ، والسوشل ميديا والذكاء الاصطناعي واكتشاف بدائل تقنية تقوم بما يقوم به البشر ، وتختصر الجهد والوقت والعمل بدقة وإتقان ساهم في تقليل تدخل البشر في العمليات ليصبح دورهم فقط هو مراقبة تلك الآلات أثناء عملها والتدخل في حالة وجود خطأ ما. ولأن التعليم هو الركيزة الأساسية لتقدم الدول وتطوير الأجيال فإن العناية به وتطوير صورة المدرسة بالمستقبل في ضوء هذا التقدم التكنولوجي وعصر الذكاء الاصطناعي أصبح واقعا تهم به معظم الدول وحقيقة لا خيال.

الإحساس بمشكلة الدراسة

لاحظ الباحث ومن خلال خبرته وسط هذا التطور التكنولوجي المتسارع أن المدرسة كبيئة (فصول - طاولات - مقاعد - سبورة - حصص... إلخ) لم تتغير صورتها القديمة من حيث المدخلات بشكل ملحوظ عنها اليوم. ومن خلال تأمل ثورة الذكاء الاصطناعي وما نشاهده اليوم من الريبوتات التي تحاكي البشر و CHATGPT والتطبيقات التي تزامت اليوم لخدمة البشر، ومصانع السيارات عبر هذه الريبوتات والسيارات الذكية... إلخ والتي نجحت إلى حد كبير في مجالاتها واختصاصاتها وبخاصة في التعليم والوصول إلى المعلومات وجمعها وفرزها وتقديمها للمستفيد بسرعة ودقة.

ذلك التطور المتسارع المذهل جعل الباحث يتساءل كيف ستكون صورة المدرسة في المستقبل وسط ثورة الذكاء الاصطناعي لتنسجم معه ومع متطلبات هذا الجيل؟ كون المدرسة هي المنظمة المسؤولة عن تأسيس الأجيال.

مشكلة الدراسة

لاشك أن دور الذكاء الاصطناعي في بلورة صورة المستقبل من الموضوعات الأساسية المهمة التي تستحق الاهتمام والمزيد من الدراسات فقد أشارت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات إلى أهمية الموضوع والبحث فيه. وفيما يلي نشير لبعض منها:

فقد أكدت دراسة فاتن صالح (2009 م) في نتائجها أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام أساليب الذكاء الاصطناعي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية، و بين استخدام أساليب الذكاء العاطفي وجودة القرارات الإدارية،

ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تنمية مهارات العاملين بهدف التعامل مع الأساليب المختلفة من الذكاء الاصطناعي.

أما دراسة نوره العزام (٢٠٢٠م) فقد كان من أهم توصياتها ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الاصطناعي وعلاقته بكفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بحيث تشمل عينات أكبر من الجامعات على مستوى المملكة.

أيضا أظهرت دراسة د. محمد حمد العتل وآخرون والمنشورة في مجلة الدراسات والبحوث التربوية المجلد (١) العدد (١) يناير ٢٠٢١ م التي هدفت إلى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم. وأظهرت النتائج أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقا لمتغير السنة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقا لمتغيري النوع والمعدل التراكمي.

وأوصت الدراسة ببعض التوصيات التي تؤكد أهمية الذكاء الاصطناعي ومنها:

- إجراء دراسات وبحوث حول أثر تقنية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلبة الجامعة في المقررات الدراسية المختلفة

- إجراء دراسات وبحوث حول دور تقنية الذكاء الاصطناعي في تنمية الابتكار لدى طلبة الجامعة.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر الذكاء الاصطناعي على تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلبة الجامعة.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.
- ومن خلال الإشارة لما سبق من دراسات ونتائجها وتوصياتها نستنتج أهمية الموضوع ومشكلة الدراسة إلى جانب الإحساس بها.

أسئلة الدراسة

1. من خلال التطورات الهائلة في الذكاء الاصطناعي وربطها بالمدرسة

2. كيف تتخيل صورة المدرسة في المستقبل في المجالات التالية:

3. مجال البيئة المدرسية

4. مجال أدوات التقويم

5. مجال طرائق التدريس

6. مجال المقررات الدراسية

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الذكاء الاصطناعي في تشكيل صورة مدرسة المستقبل ووضع صورة مستقبلية للمدرسة الذكية وتحليل صورتها من الآن والاستعداد للعمل على إيجادها واقعا يواكب التطور وهذا الجيل والأجيال القادمة

أهمية الدراسة

لاشك أن الأبحاث المستقبلية وبخاصة في التعليم تعد مرجعا للجهات المسؤولة عن التعليم سواء وزارة التعليم أو هيئة تقويم التعليم أو المؤسسة العامة للتعليم التقني وغيرها

وتعد هذه الدراسة مفيدة لها في رسم خططها وبرامجها المستقبلية ، وترسم خارطة الطريق نحو المستقبل والتطلعات التي تحقق أهداف التعليم وسوق العمل.

تأتي هذه الدراسة لاستشراف المستقبل لتطوير المدرسة من وضعها الحالي لصورة مستقبلية تليق وتنسجم مع التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها في التعليم، حيث المدرسة هي الدائرة الثانية للتعليم بعد دائرة الأسرة التي نشأ فيها الطفل وبدأ حياته في التعلم من خلالها إلى جانب قنوات السوشل ميديا التعليمية التي ولد هذا الجيل لتصاحبه منذ نشأته.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي: هو سلوك وخصائصه معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، ومن

أنهم هذه الخواص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على الأوضاع لم ترمج في الآلة (شوقي، ٢٠١٧).

ويعرفه الباحث أنه علم يستخدم الحاسوب وبرمجياته و يعمل بذكاء في مجالات متنوعة لمحاكاة مايقوم به البشر من أعمال ويختصر الجهد والوقت.

مدرسة المستقبل: هي المدرسة الذكية التي تنسجم مع ثورة الذكاء الاصطناعي نظاما وبيئة وطرائق تدريس وتشجع المتعلمين على الاكتشاف والبحث والتعلم الذاتي والاستفادة من التطور التكنولوجي في الوصول للمعلومات.

البيئة المدرسية: هي البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل اكساب المتعلمين المهارات والخبرات والمعلومات وتواكب التطورات المستقبلية ومتطلبات الحياة وسوق العمل ، بحيث تكون هذه البيئة محفزة جاذبة للطلاب من حيث التجهيزات المنسجمة مع التطور التكنولوجي والذكاء الاصطناعي

أدوات التقييم: هي أدوات متنوعة لكل منها أهداف لقياس مدى إتقان الطالب لمهارة أو مجموعة من المهارات حسب تصنيف الأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، المهارية) ومن تلك الأدوات: الاختبار، الملاحظة، سلم التقدير، النماذج الالكترونية ..إلخ. طرائق التدريس: هي كل مايقوم به المعلم من استراتيجيات وخطوات أثناء الحصة الدراسية غرضها تحقيق أهداف المحتوى الذي يقوم بتدريسه.

المقررات الدراسية: هي مجموعة من المواد الدراسية لكل منها أهداف ، وتحتوي على معلومات ومهارات وحقائق ومفاهيم وتدرجات يتم نقلها بواسطة المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية.

هيكل الدراسة

الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
المقدمة	الأدب النظري	منهج الدراسة
الإحساس بالمشكلة	الدراسات السابقة	حدود الدراسة
مشكلة الدراسة		مجتمع الدراسة
أسئلة الدراسة		عينة الدراسة
أهداف الدراسة		ادوات الدراسة
أهمية الدراسة		إجراءات الدراسة
مصطلحات الدراسة		
هيكل الدراسة		

الأدب النظري:

لمحة تاريخية حول الذكاء الاصطناعي

يعود ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى العقد الخمسين من القرن العشرين، وتحديد عام ١٩٥٠ عندما قام العالم Alan بتقديم ما يعرف باختبار تورينج (Test Turing) والذي يعنى بتقييم الذكاء لجهاز الحاسوب وتصنيفه ذكياً في حال قدرته على محاكاة العقل البشري.

وبعد ظهور اختبار تورينج بعام واحد تم إنشاء أول برنامج يستعمل الذكاء الاصطناعي من قبل كريستوفر ستارشي (Christopher Strachey)، الذي كان يشغل أبحاث البرمجة في جامعة أكسفورد، إذ استطاع تشغيل لعبة الداما عبر جهاز الحاسوب وتطويرها، ثم قام بقياس قدرة الحاسوب على التعليم، وكانت أول تجربة ناجحة لما يعرف بتعلم الآلة.

وفي عام ١٩٥٦ عقد مؤتمر بجامعة دارتموث (Dartmouth) وفي هذا المؤتمر اقترح جون مكارثي (McCarthy John) استعمال مصطلح الذكاء الاصطناعي (Intelligence Artificial) أو (AI) لوصف الحاسبات الآلية ذات المقدرة على أداء وظائف العقل البشري، لذا تشمل نظم الذكاء الاصطناعي على كل الأفراد والإجراءات والأجزاء المادية للحاسب الآلي، والبرمجيات والبيانات والمعرفة المطلوبة لتنمية وتطوير نظم الحاسبات الآلية والمعدات التي تظهر خصائص الذكاء.

في عام ١٩٧٣ ظهر أول نظام للذكاء الاصطناعي بما يعرف بنظام "HEARSAY" للتعرف على الكلام. وفي عام ١٩٧٩ تم بناء مركبة ستانورد وهي عبارة عن أول مركبة مسيرة تسير عن طريق الكمبيوتر (٥)، ويعتبر عام ١٩٩٧ نقلة نوعية لتطور ذكاء الحاسوب بعد تغلبه على المنافس البشري في لعبة الشطرنج.

وبعد ذلك بدأت وتيرة التسارع في علم الذكاء الاصطناعي في بداية القرن الواحد والعشرين حتى أصبحت الروبوتات التفاعلية متاحة في المتاجر، بل أن الأمر تعدى ذلك ليصبح هنالك روبوت يتفاعل مع المشاعر المختلفة ضمن تعابير الوجه وغيرها من الروبوتات التي أصبحت تقوم بمهام صعبة.

وأصبح الذكاء الاصطناعي في وقتنا الحاضر يشغل حيزاً كبيراً وفي كل المجالات، لما تتمتع به هذه التقنية من ذكاء عالي يضاهي الذكاء البشري.

يعد الذكاء الاصطناعي (Intelligence Artificial) أحد فروع علم الحاسوب، وإحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في العصر الحالي، تأسس على افتراض أن ملكة الذكاء يمكن وصفها بدقة بدرجة تمكن الآلة من محاكاتها. والذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الحاسب الآلي من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان والتي تتطلب التفكير والفهم والسمع والتكلم والحركة وبأسلوب منطقي ومنظم، وترجع بدايته إلى التحول من النظم التقليدية إلى استحداث برامج الحاسبات التي تتسم بمحاكاة الذكاء الإنساني في اجراء الألعاب ووضع الحلول المناسبة لبعض الألغاز والتي أدت بدورها إلى نظم أكبر للمحاكاة، والتي تبلورت بعد ذلك وأصبحت نظاماً للذكاء الاصطناعي.

ويوصف الذكاء الاصطناعي بأنه العلم الذي يجعل الآلات تفكر مثل البشر، أي أن الحاسوب له عقل؛ فالذكاء الاصطناعي له سلوكيات وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية، وأنماط عملها، ومن أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم، والاستنتاج، ورد الفعل على أوضاع لم ترمج عليها الآلة.

تعريف الذكاء الاصطناعي

يرى قطامي أن الذكاء الاصطناعي هو العلم الذي يسعى إلى تطوير نظم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير، أي أنه قدرة الآلة على تقليد ومحاكاة العمليات الحركية والذهنية للإنسان، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج، والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية؛ فهو يضاهي عقل الإنسان والقيام بدوره.

وأن الذكاء الاصطناعي يضم كل الخوارزميات والطرق النظرية منها والتطبيقية، والتي تعني بإتمام عملية أخذ القرارات مكان الإنسان، سواء كان ذلك بطريقة كلية أو جزئية بمعنى الإنسان، مع القدرة على التأقلم أو التنبؤ أو الاقتباس.

وقد عُرف الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة أجهزة الكمبيوتر على التفكير كالبشر، فهو مجال شامل يدمج حدود علوم الكمبيوتر والاحصاء وعلم الأعصاب والعلوم الاجتماعية بهدف تصميم برمجيات يمكن أن تحل محل الإنسان في الإدراك والتحليل واتخاذ القرار.

مستقبل التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي

أما فيما يخص المستقبل وتوقعاته في العملية التعليمية والمرتبطة بالذكاء الاصطناعي ، فكان هناك اهتمامات وجهود تستحق الإشارة إذ لاحظنا تزايداً تنافسياً في استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم واهتمام العديد من المؤتمرات والفعاليات بمستقبل التعليم في ثورة الذكاء الاصطناعي نشير لبعض منها:

١- فقد أجرت مؤسسة "برايس ووترهاوس كوبرز" وتوصلت إلى أن أعلى زيادة في معدلات استخدام الذكاء الصناعي خلال فترة جائحة كوفيد - ١٩ كانت في الهند، والتي سجلت ارتفاعاً بنسبة (٤٥٪) في استخدام الذكاء الصناعي، وجاءت الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة (٣٥٪)، وبريطانيا بنسبة (٢٣٪)، وفي اليابان بنسبة (٢٨٪)

٢- الحوار الاستراتيجي الرابع لوزراء التعليم **SDM 4** الذي أقامته منظمة وزراء التربية بجنوب شرق آسيا SEAMEO خلال الفترة من ٢٥-٢٢ يوليو ٢٠١٩ في كوالالمبور بماليزيا؛ والمؤتمر الدولي للتعليم الرقمي والبرمجة والروبوتات المنعقد في بوينس آيرس بالأرجنتين خلال الفترة من ٢٦-٢٩ أغسطس ٢٠١٩ ؛ والمتندى العام لدول الكومنولث ٩، المنعقد في إدنبرة باسكتلندا خلال الفترة من ٩ - ١٢ سبتمبر ٢٠١٩. والتي أكدت مجتمعة على ضرورة التخطيط للجلسات المصممة لبناء قدرات صانعي السياسات في التخطيط للذكاء الصناعي في سياسات التعليم، وضرورة الالتزام بالشراكات التي يتم عقدها مع الشركات الكبرى والتي تعمل على تدعيم هذا الذكاء الاصطناعي

٣- المؤتمر الدولي حول "الذكاء الاصطناعي والتعليم" الذي عقد في بكين خلال الفترة من ١٦-١٨ مايو ٢٠١٩، والذي انتهى بالتأكيد على النهج الإنساني في نشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لزيادة الذكاء البشري وحماية حقوق الإنسان وتعزيز التنمية المستدامة من خلال التعاون الفعال بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم والعمل. مع الالتزام ببعض الآليات الخاصة بتنفيذه في التعليم في خمسة مجالات؛ الذكاء الاصطناعي لإدارة التعليم وتقديمه، والذكاء الاصطناعي لتمكين التدريس والمعلمين، والذكاء الاصطناعي لتقييم التعلم والتعليم، وتنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي، والذكاء الاصطناعي لتقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع. وأوصى بتشجيع الاستخدام المنصف والشامل للذكاء الاصطناعي في التعليم، وضمان المساواة المنصفة بين الجنسين والذكاء الاصطناعي، وضمان الاستخدام الأخلاقي والشفاف والقابل للتدقيق في البيانات والبرمجيات التعليمية، والحرص على الرصد والتقييم والبحث. (اليونسكو، ٢٠١٩).

٤- ومن الفعاليات الاهتمام العلمي البحثي بالقضية، فقد أكدت نتائج الدراسة التي أجريت عن "تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا COVID 19"، ونشرتها مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، عدد أكتوبر، ٢٠٢٠. وهدفت إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل تحديات جائحة كورونا، وانتهت إلى وجود مشكلات تعوق استثمارها التعليمي، ومنها محدودية جاهزية المعلمين والبنية التحتية الرقمية في البيئة التعليمية، وضعف الاهتمام بتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، والاعتماد بشكل كامل في العملية التعليمية على الكتب الورقية. وأوصت بضرورة اعتماد بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، ونشر الثقافة التكنولوجية وتوعية المؤسسات التعليمية والمجتمع بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي.

فقد أشارت بعض التقارير العالمية لباحثين، ومنظمات كاليونسكو، اعتمدت على دراسات علمية دقيقة من أجل تكوين نظرة شاملة عن التعليم في جميع أنحاء العالم إضافة إلى ترتيب النظم التعليمية العالمية من خلال رصد:

مكامن الضعف مثل:

- برامج لا تواكب سوق العمل.
- ضعف اهتمام بعض الدول باللغات العالمية.
- ضعف دمج التكنولوجيا في بعض الأنظمة العالمية.

و مكان القوة مثل:

• اعتماد بعض البلدان في أساليب التعلم النشط

• دمج التكنولوجيا في التعليم في بلدان كثيرة مثل اليابان و كوريا الجنوبية.

وتذكر ويكيبيديا ركائز التعليم من أجل المستقبل التي استنبطها الرئيس الثامن للمفوضية الأوروبية منذ عام 1985 وحتى عام 1995 الفرنسي جاك ديلور، وهي:

١- التعلم للمعرفة: أي إتقان أدوات التعلم بدلا من اكتساب المعرفة المنظمة.

٢- التعلم للعمل: أي تجهيز الناس لأنواع من العمل المطلوب في الحاضر والمستقبل بما في ذلك الابتكار والتكيف مع بيئات التعلم من العمل في المستقبل.

٣- التعلم للعيش مع الآخرين: أي حل النزاع سلميا، واكتشاف الآخرين وثقافتهم، وتعزيز قدرة المجتمع المحلي، والكفاءة الفردية والقدرات، والمرونة الاقتصادية، والاندماج الاجتماعي.

٤- تعلم أن تكون: ويقصد بها المساهمة في تطوير التعليم للشخصية الكاملة للمتعلم: العقل والجسم، والذكاء، والحساسية، والتقدير الجمالي والقيم الروحية.

مستقبل التعليم حتى عام 2050م

يطرح الكثير من الناس السؤال: كيف سيكون شكل التعليم في عام 2050؟

وفي هذا السياق طرحت مدونة **Student life** تصورات لما سيبدو عليه التعليم في غضون 30 عاماً، والتي تمثلت في الآتي:

أولاً: انتشار نصح التعليم المنزلي على نطاق واسع.

ثانياً: التعلم الشخصي.

ثالثاً: التعلم القائم على المشاريع وصعود تكنولوجيا التعليم في الفصل.

رابعاً: المزيد من منصات التعلم الإلكتروني.

خامساً: المعلم كموجه: وظيفتهم الأساسية توجيه الطلاب في المجالات التي يحتاجون فيها إلى التوجيه كمبدعين

سادساً: المهارات الاجتماعية والعاطفية كأولوية.

الدراسات السابقة

لقد تناول كثير من الباحثين موضوع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجالات عديدة ، إلا أن الاهتمام به في مجالات التعليم والمؤسسات المسؤولة عنه للاستفادة منه يعد اهتماماً بالغ الأهمية ذلك لأن التعليم يحتل مكانة أساسية في المجتمعات المعاصرة المتطورة وهو أحد المؤشرات المهمة على نمو وتطور المجتمعات وتقدمها ومنافستها.

وقد قام الباحث بمراجعة بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته ستم الإشارة لعينة حديثة منها فيما يلي:

أولاً: الدراسات العربية

لقد أجريت دراسات عربية عديدة تدور حول موضوع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته وفيما يلي عرضاً لبعض منها:

١- دراسة فاتن صالح (2009م) التي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات في

البنوك التجارية الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (102) من مديري البنوك .

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١- بيان أهمية الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي ودورها الفعال في اتخاذ القرارات الإدارية.

٢- حصر مجتمع الدراسة بجميع البنوك التجارية في الأردن واستثناء البنوك الأجنبية.

٣- تصميم الاستبانة وتوزيعها على العينة.

٤- جمع بيانات الاستبانة وعرضها.

٥- تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

٦- تفسير النتائج والوصول إلى توصيات.

تمت معالجة البيانات على الحاسب باستخدام برنامج (SPSS) في عملية تفرغ البيانات ومعالجتها وتحليلها. و ذلك عن طريق اتباع الخطوات التالية:

١- استخدام معادلات تحليل الانحدار البسيط لبيان تأثير المتغيرات (الذكاء الاصطناعي، الذكاء العاطفي)، وتأثيرها على اتخاذ القرارات.

٢- اجراء اختبار (ت Paired) Test Sample (لا اختبار العلاقة بين جودة اتخاذ القرار وكل أسلوب مستخدم من أساليب الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي، حيث يتضمن هذا الاختبار فحص فرضية تتعلق بمساواة متوسط متغيرين او مساواة متوسط متغير لعينتين غير مستقلتين بحيث تكون مشاهدات العينة على هيئة ازواج.

٣- استخدام ارتباط بيرسون لقياس أثر المتغيرات الشخصية على كل من الذكاء العاطفي والاصطناعي واتخاذ القرارات في البنوك. وقد توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج

١- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام أساليب الذكاء الاصطناعي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية، وهذه العلاقة فسرت بقيمة معامل التحديد Square-R والتي تعادل 0.5 %.

٢- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام أساليب الذكاء العاطفي وجودة القرارات الإدارية، وهذه العلاقة فسرت بنحو 0.68 % بمعامل التحديد

٣- أشارت نتائج اختبار ارتباط بيرسون أن هناك ارتباطا "موجبا" بين المؤهل العلمي ومتغير الذكاء الاصطناعي.

٤- كذلك أشارت النتائج الى أن هناك ارتباطا "موجبا" بين الخبرة والمؤهل العلمي ومتغير الذكاء العاطفي.

٥- كذلك أظهرت النتائج ارتباطا "موجبا" بين المؤهل العلمي ومجال اتخاذ القرارات الإدارية.

٦- بينت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدوافع كأحد تطبيقات الذكاء العاطفي وجودة اتخاذ القرارات.

٧- تبين ان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين قدرة النظام وبين جودة اتخاذ القرار. ٨- بإجراء اختبار T-Test Sample Paired أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع البرنامج الذكي المستخدم في أساليب الذكاء الاصطناعي وبين جودة اتخاذ القرارات بمستوى معنوية 0.004 .

٩- تبين كذلك أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة اتخاذ القرار وقدرة النظام بمستوى معنوية 0.034 .

١١- أما بخصوص العلاقة بين جودة اتخاذ القرار واستخدام أساليب الذكاء العاطفي فقد أظهرت نتائج الاختبار ان هناك علاقة بين الدوافع وجودة اتخاذ القرار بمستوى معنوية 0.001 ، وكذلك هناك علاقة دالة إحصائية بين وجهات النظر المثيرة للنزاع وجودة اتخاذ القرار بمستوى معنوية 0.00 .

وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات العاملين بهدف التعامل مع الأساليب المختلفة من الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي ، و العمل على تحديد الأسس العلمية والموضوعية الواجب اعتمادها في اتخاذ القرار.

٢- دراسة نوره العزام (٢٠٢٠م) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك.

وقد اعتمدت الباحثة لإجراء الدراسة المنهج التحليلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة التي تم اختيارها بأسلوب الطريقة العشوائية لجمع البيانات من إدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك والبالغ عددهم (٧٠) موظفاً وموظفة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. تكونت أداة الدراسة من (٣٦) فقرة لقياس فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في أداة الدراسة تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي، عدد سنوات الخبرة) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات منها ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الاصطناعي وعلاقته بكفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بحيث تشمل عينات أكبر من الجامعات على مستوى المملكة.

٣-دراسة د. محمد حمد العتل وآخرون والمنشورة في مجلة الدراسات والبحوث التربوية المجلد (١) العدد (١) يناير ٢٠٢١ م

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأثر متغيرات (النوع، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي) في ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالباً وطالبة يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب بكلية التربية الأساسية طبقت عليهم استبانة تضمنت (٣١) عبارة موزعة على محورين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٢,٢١) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية

٤-دراسة الشوابكة (٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي «النظم الخبيرة» في اتخاذ القرارات الإدارية في البنوك السعودية العاملة في محافظة الطائف. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة شملت (٢٨) فقرة لجمع المعلومات الأولية من عينة الدراسة المكونة من (٨٣) موظف. وفي ضوء ذلك جرى جمع البيانات وتحليلها واختبار الفرضيات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبعد إجراء عملية التحليل لبيانات الدراسة واختبار فرضياتها. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:-

- ١- جميع أبعاد المتغير المستقل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي «النظم الخبيرة» «ملائمة النظام والتدريب والتطوير والبرنامج الذكي المستخدم والنظام الأمني» كانت مرتفعة.
- ٢- جميع أبعاد المتغير التابع اتخاذ القرارات الإدارية وقت اتخاذ القرار وجوده القرار وقبول القرار "كانت مرتفعة.
- ٣- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد المتغير المستقل (ملائمة النظام وعملية التدريب والتطوير وفاعلية البرنامج الذكي المستخدم والنظام الأمني) أبعاد على المتغير التابع اتخاذ القرارات الإدارية وقت اتخاذ القرار وجوده القرار وقبول القرار عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى للعمر والمؤهل العلمي والمستوى الوظيفي.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى للخبرة الوظيفية.

التوصيات:

- ١- التركيز على اختيار الأشخاص الذي يتم تعيينهم على توفر خبرات علمية وعملية لديهم في مجال نظم المعلومات بشكل عام وفي النظم الخبيرة بشكل خاص.

- ٢- تدريب الموظفين وتعزيز خبراتهم الإدارية والفنية من خلال عقد الدورات التدريبية على أفضل الممارسات العملية للاستفادة من مخرجات النظم الخبيرة الموجودة في البنوك.
- ٣- ضرورة الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي «النظم الخبيرة» بمختلف أبعادها الأربعة من خلال التدريب والتطوير المستمر للموظفين بهدف تجويد اتخاذ القرار الإداري.
- ٥- وتناولت دراسة عزمي وإسماعيل ومبارز (٢٠١٤) الكشف عن مدى فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلبة كلية التربية النوعية بقنا، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا معن الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا طبق عليهم اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي في مفاهيم حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لحل هذه المشكلات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أفاد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية استخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي في زيادة تحصيل المفاهيم في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب شبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.
- ٦- وسعت دراسة أبو شمالة (٢٠١٢) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر بغزة، وتكونت العينة من (٥٩) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (ن=٢٧) طالبة وضابطة (ن=٣٢) طالبة، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي واختبار التفكير الاستدلالي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الاستدلالي لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٧- وسعت دراسة النجار (٢٠١٢) إلى تعرف فعالية برنامج تعليمي ذكي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت العينة من (٢٠) طالبا بكلية تكنولوجيا المعلومات في جامعة سيناء تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، واستخدم برنامج تعليمي ذكي، واختبار لقياس مهارة بناء المواقع الإلكترونية التعليمية، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وتبين أن البرنامج المقترح يتصف بالفاعلية في تنمية بض مفاهيم ومهارات بناء المواقع الإلكترونية لدى طلاب شبة تكنولوجيا المعلومات بكلية تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسب جامعة سيناء.
- ثانياً: الدراسات الأجنبية**
- ١- أجرى بارغاري وعبد العزيز وتريكي وزبياري (٢٠٢٠م) دراسة في العراق هدفت إلى التعرف على أثر إدارة أنظمة الاتصالات اللاسلكية باستخدام الراديو المحدد بالبرمجيات القائم على الذكاء الاصطناعي على العمليات الإدارية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفية الناقدة المستندة إلى مراجعة عدد من قواعد البيانات مثل (Emerald) و (ScienceDirect) من أجل تحليل الدراسات التي تناولت استخدام نماذج الذكاء الاصطناعي وقياس أثرها على مختلف العمليات الإدارية في الشركات.
- أشارت النتائج إلى أن توظيف التقنيات المختلفة المستندة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابياً على قدرة الشركات في أداء المهام الإدارية المختلفة.
- ٢- وقام تشانغ (Chang, 2019) بإجراء دراسة في الصين هدفت إلى تقييم أداء أنظمة الإدارة البيئية القائمة على الذكاء الاصطناعي.

تكونت عينة الدراسة من (66) شركة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهجية الكمية المستندة إلى الاستبانة والمنهجية النوعية المستندة إلى المقابلة، أشارت النتائج إلى أن مستوى أداء أنظمة الإدارة البيئية القائمة على الذكاء الاصطناعي كانت فاعلة ومؤهلة في أداء المهام الإدارية المختلفة، حيث توسع حجم شركاتهم وتمكنوا من تحسين كفاءتهم.

٣- في حين أجرى زباو شين وليو وازنغ وكوبلند (Copland, 2019 Zhang, Liu, Chen, Zhao &) دراسة في الصين هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أنظمة التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي عبر الإنترنت، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الناقد المستند إلى تحليل أنظمة التدريس من أجل تحليل الدراسات التي استخدمت أنظمة التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي عبر الإنترنت.

أشارت النتائج إلى أن استخدام أنظمة التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي عبر الإنترنت أثرت إيجاباً على درجة التحصيل الأكاديمي للطلبة.

٤- كما هدفت دراسة كيو وهيوانغ (Kuo&Huang, 2018) التي تم إجراؤها في

تاينان إلى الكشف عن مدى تطبيق برنامج الطاقة الخضراء في أنظمة إدارة الطاقة من خلال نموذج التنبؤ بالإشعاع الشمسي القائم على الذكاء الاصطناعي.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج التجريبي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق برنامج الطاقة الخضراء في أنظمة إدارة الطاقة من خلال نموذج التنبؤ بالإشعاع الشمسي القائم على الذكاء الاصطناعي كان مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى أن تطبيق برنامج الطاقة الخضراء في أنظمة إدارة الطاقة من خلال نموذج التنبؤ بالإشعاع الشمسي القائم على الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابياً على قدرة المؤسسات في أداء المهام الإدارية المختلفة وتحسين مخرجاتهم.

٥- أجرى هينجولوسينا وآخرون (Hinojo-Lucena, et al. 2019) دراسة هدفت إلى تحليل الإنتاج العلمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم الآلي المفهرسة في قواعد بيانات الويب للعلوم وسكوبوس خلال الفترة (2007-2017)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج الوصفي المسحي من خلال الدراسات الببليوجرافية في قواعد البيانات الأكثر صلة في العلوم الاجتماعية، حيث تم تحليل (132) دراسة. وأظهرت النتائج أن هناك اهتماماً عالمياً بموضوع الذكاء الاصطناعي وأن الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع في مرحلة مبكرة. نستنتج أنه على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي هو حقيقة واقعة، إلا أن الإنتاج العلمي حول تطبيقه في التعليم العالي لم يتم توحيده.

٦- وسعت دراسة جينا Jena (2018) إلى الكشف عن فاعلية منهج الشبكة العصبية للذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء الأثر التعلم وتعديل المفاهيم الخاطئة للطلبة في العلوم خاصة مفاهيم التمثيل الضوئي والعرق والانتقال، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية واحدة لديهم (60٪ - 80٪) مفاهيم خاطئة قبل التدريس لهم باستخدام الذكاء الاصطناعي، وقد طبق عليهم اختبار تحصيلي واختبار المفاهيم البديلة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبدي للاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم البديلة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء الأثر التعلم وتعديل المفاهيم الخاطئة في العلوم.

٧- وهدفت دراسة كاسترو-سانتوس (Santos-Castro, 2017) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتحسين صنع القرار لدى الطلاب في مجال الذكاء الاصطناعي وتحسين تعلم الحاسوب. حيث يقوم نظام التعليم الإلكتروني بتفريع الطلاب من القيام بعمل لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بمشكلات الذكاء الاصطناعي وهندسة المعرفة. بهذه الطريقة يمكن للطلاب تجربة تطويرهم وتقييم ذاتي لمستوى تقدمهم. وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في نتائج تعلم الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الدراسات السابقة فقد ركزت على العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات إدارية وفنية مختلفة، وأثر الذكاء الاصطناعي على تطويرها وجودة العمل من خلال تلك التطبيقات.

ولاشك أن تلك الدراسات مع اختلاف تناوّلها ومجالاتها إلا أنها أكدت على أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في تحسين العمليات والمخرجات.

وأوصت تلك الدراسات بإجراء المزيد من الدراسات حول استخدام الذكاء الاصطناعي لما له من أثر إيجابي وأهمية بالغة لمواكبة تطورات العصر الحالية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بتناول أهمية الموضوع وطرحه النظري، وأثره في تطوير الحياة بعامّة وخدمة البشر بخاصة، إلا أنها تختلف باستخدامها للمنهج النوعي وتلك الدراسات استخدمت المنهج الكمي.

كذلك ركزت هذه الدراسة على موضوع لم يتم تناوله (وفقاً لما اطلع عليه الباحث من دراسات ومرجعيات بحثية) - ركزت - على المدرسة ككل وصورها المستقبلية وليست الصورة الحالية التي نشاهدها اليوم ودور الذكاء الاصطناعي في تشكيل تلك الصورة مما يحفز عينة الدراسة على الإبداع في تخيل المستقبل وصورة المدرسة من حيث: البيئة المدرسية والمقررات الدراسية و طرائق التدريس وأدوات التقويم.

وبالتالي تكون محفزة أيضاً لمجتمع الدراسة والمجتمعات الأخرى عند ظهور النتائج باكتمال الصورة المستقبلية للمدرسة في ضوء الذكاء الاصطناعي

منهج الدراسة

لأن الدراسة استشرافية للمستقبل ، وتدور حول دور الذكاء الاصطناعي في صناعة صورة المدرسة في المستقبل ، وتعتمد على استجابة العينة من خلال التخيل وتصور المستقبل في ظل معطيات الحاضر فقد اتبع الباحث المنهج التحليلي في البحث النوعي

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحالي وهو (دور الذكاء الاصطناعي في تشكيل صورة مدرسة المستقبل (دراسة استشرافية)
الحدود البشرية: سيتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب (المرحلة الثانوية الحكومية) والمعلمين (مراحل مختلفة حكومية) ومديري المدارس (مراحل مختلفة حكومية) والمشرفين التربويين (مشرفي تقنيات تعليم ومواد مختلفة).

الحدود المكانية: ستجرى هذه الدراسة على عينة تم ذكرها في الحدود البشرية في محافظة جدة

الحدود الزمانية: ستجرى هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية وهي العينة الملائمة لموضوع الدراسة حيث يحتاج الموضوع لذوي الخبرة والاطلاع والاهتمام في مجالات الذكاء الاصطناعي .

وتتكون عينة الدراسة من (٦٠) فرداً وفق التوزيع التالي:

١٠ طلاب من المرحلة الثانوية

١٠ معلمين للحاسب الآلي

١٠ معلمين لمواد مختلفة

١٠ مديري مدارس من مراحل مختلفة

١٠ مشرفين للتقنيات والحاسب الآلي

١٠ مشرفين لمواد مختلفة

مجتمع الدراسة

وفقاً لأحدث تقرير لإدارة التخطيط والمعلومات في تعليم محافظة جدة الذي تم حصره في عام ١٤٤٤هـ. والموجود على موقع الإدارة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٥٩٠٠٩) والمعلمين (١٩٢٧٦) ومديري المدارس (٤٥٦) والمشرفين التربويين (٢٤٩) في محافظة جدة

أداة الدراسة:

سيتم تطبيق أداة مجموعات التركيز في هذه الدراسة ، وسيتم توزيع أفراد العينة وفقا لفئتها بحيث تشكل كل فئة مجموعة تركيز ويتم تطبيق الأداة لكل فئة لوحدها .

إجراءات البحث

ستمر هذه الدراسة بالعديد من الإجراءات الرسمية والعلمية منذ بدايتها حتى خروجها بصورتها النهائية سيتم ذكرها فيما يلي:

- ١- بعد اعتماد أداة الدراسة يتم تحديد مجتمع الدراسة والعينة الفعلية التي ستطبق عليها.
- ٢- التأكد من موثوقية وجودة البحث النوعي (ما يسمى بالصدق والثبات في البحوث الكمية) وذلك عن طريق التأكد من استجابات العينة ومطابقتها للنتائج بعد التحليل وذلك بعرضها بشكل أولى عليهم وأخذ آرائهم هل هذه النتائج ما يقصدونه ثم يؤكدون أو يعدلون.
- ٣- بعد الحصول على كتاب رسمي يتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة تحت إشراف الباحث نفسه ، وشرح أهدافها للعينة ووعدهم بأن المعلومات التي سيدلون بها ستكون محاطة بالسرية التامة ولن تستخدم إلا للأغراض البحثية فقط
- ٤- تفرغ استجابات أفراد العينة على الأداة ثم تحليلها وإظهارها بشكل نهائي.
- ٥- تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها واستخلاص التوصيات المناسبة بشأنها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أبو شمالة، رشا عبد المجيد سليمان. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- ٢- أحمد، عقيلي محمد، برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على أبعاد الحوار الحضاري العالمي لتنمية مهارة التفكير المستقبلي والتفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد ٣٣، العدد ٢، جامعة أسيوط، مصر، ٢٠١٧، ص ٢.
- ٣- بونيه، آلن، الذكاء الاصطناعي الطموح والأداء، ترجمة: العنكي، عدنان وزيتون، جنان فؤاد، اريد، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ٢٣٢.
- ٤- تريفل، جيمس، هل نحن بلا نظرية، ترجمة: الموسوي، ليلي، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٦، ص ٢٣.
- ٥- جيان، ليو، وآخرون، (٢٠٢٠) نسخة مترجمة التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية. مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم 2020م.
- ٦- حايك، هيام، (٢٠٢١) التعليم من أجل المستقبل - كيف سيبدو شكل التعليم في عام 2050. موقع أكاديمية نسيج. ٢٠٢١م.
- ٧- حسن، مصطفى، نظم التدريس الذكية بوابة تكنولوجيا التعليم، مقال منشور على الإنترنت، ٢٠١٩، ص ٢٤.
- ٨- الحسيني، أسامة، الذكاء الاصطناعي للكمبيوتر، دار الجامعي، بيروت، لبنان، ١٩٨٠، ص ٢٢.
- ٩- الشوابكة، عدنان (٢٠١٧). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي "النظم الخبيرة" في اتخاذ القرارات الإدارية في البنوك السعودية العاملة في محافظة الطائف. جامعة الطائف، مجلة العلوم الإنسانية (الإدارة والاقتصاد)، (١٥) ١٤، ٤-٥٨.
- ١٠- صالح، فاتن عبدالله إبراهيم. (٢٠٠٩). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمان-الأردن.
- ١١- عبد الرزاق، علاء، نظم المعلومات والذكاء الاصطناعي، دار المناهج، عمان، الأردن، ١٩٩٩، ص ٢٣.
- ١٢- عبد اللطيف، أسامة جبريل احمد ومهدي، ياسر سيد حسن وإبراهيم، سالي كمال، فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعليم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد ١، العدد ٢١، ٢٠٢٠، ص ٣١٦.
- ١٣- العتل، محمد حمد وآخرون (٢٠٢١) دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، دراسة منشورة في مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد (١) العدد (١) يناير ٢٠٢١.
- ١٤- العزام، نورة محمد عبدالله (٢٠٢١) دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك ، دراسة منشورة في المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، عدد إبريل-ج ١- (٨٤) ٢٠٢١.
- ١٥- عزمي، نبيل جاد وإسماعيل، عبد الرؤوف محمد محمد ومبارز، منال عبد العال. (٢٠١٤). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم: دراسات وبحوث، مصر، ٢٢ (١)، ٢٣٥-٢٧٩.
- ١٦- قطامي، سمير، الذكاء الاصطناعي وأثره على البشرية، مجلة أفكار، المجلد ٣، العدد ٣٥٧، الأردن، ٢٠١٨، ص ١٤.
- ١٧- اللوزي، موسى، الذكاء الاصطناعي في الأعمال، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن، ٢٠١٢، ص ٢٠.

- ١٨- محمود، عبد الرزاق مختار، تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كورونا، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد ٣، العدد ٤، ٢٠٢٠، ص ١٨٢.
- ١٩- مكاي، مرام عبد الرحمن، الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم، مجلة الثقافة، المجلد ٦٧، العدد ٦، أرامكو، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٨، ص ٢٢.
- ٢٠- المهدي، مجدي صلاح طه، (٢٠٢١) التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، أوراق عمل بحثية، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، المجلد (٢) العدد (٥) الرقم المسلسل للعدد (٥) نوفمبر ٢٠٢١، الصفحة ٩٧-١٤٠.
- ٢١- ميرة، أمل كاظم وكاطع، تحرير جاسم، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة تدريسي الجامعة، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية (الذكاء والقدرات العقلية)، مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، ٢٠١٩، ص ٢٩٨.
- ٢٢- النجار، محمد خليفة السعيد. (٢٠١٠). فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 23- Bargarai, & .F., Abdulazeez, A., Tiryaki, V Zeebaree, .D.)2020(Management of Wireless Communication Systems Using Artificial Intelligence-Based Software Defined Radio.
- 24-Castro-Santos, A.; Fajardo, W.; Molina-Solana, M. (2017). A game based e-learning system to teach artificial intelligence in the computer sciences degree, International conference e-learning.
- 25-Chang, W. Y. (2019). A Data Envelopment Analysis on the Performance of Using Artificial Intelligence-Based Environmental Management Systems in the Convention and Exhibition Industry. Ekoloji Dergisi, (107).
- 26-Hinojo-Lucena, F.J.; Aznar-Díaz, I.; Cáceres-Reche, M.P.; Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study on its impact in the scientific literature, Education Sciences, 9.
- 27-Jena, A.K. (2018). Predicting learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis, transpiration and translocation, Asia-Pacific forum on science learning and teaching, 19(1).
- 28-Kuo, P. H. & Huang, C. J. (2018). A Green Energy Application in Energy Management Systems by an Artificial Intelligence-Based Solar Radiation Forecasting Model. Energies, 11(4), 819
- 29-Labidi Sofiane, Lejouad Wided, (2006): De 'intelligence artificielle distribue aux systems multi-Agents, Rapport de Recherche, INRIA, Paris, France, p 2.
- 30-Zhao, L., Chen, L., Liu, Q., Zhang, M. & Copland, H. (2019). Artificial Intelligence-Based Platform for Online Teaching Management Systems. Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, .51-45 ,(1)37

بحث رقم 50

تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة: الفلسفة والمنهج

الباحثة/ غادة وداعة سيد أحمد الفكي

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث:

تُعد المناهج الدراسية بمثابة الأساس الذي يُبنى عليه عملية التعلم، وتشكل عقول ومهارات الأجيال القادمة. يعتبر ضمان جودة المناهج الدراسية أمراً بالغ الأهمية لتحقيق الأهداف التعليمية وإعداد الطلاب للنجاح في عالم يتطور باستمرار. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التأسيس لآلية تقويم مثالية يمكن تطبيقها على أي منهج تعليمي، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على رصد الظاهرة وإخضاعها للنقد والتحليل، حيث أنها تخوض في الجوانب الفلسفية والمنهجية لتقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مما يوفر فحصاً نقدياً للمبادئ والممارسات التي تنطوي عليها هذه المهمة الحاسمة.

الكلمات المفتاحية: التقويم - المناهج الدراسية - معايير الجودة.

Curricula serve as the foundation upon which the learning process is built, shaping the minds and skills of future generations. Ensuring the quality of curricula is of utmost importance to achieve educational objectives and prepare students for success in a constantly evolving world. This study aims to establish an ideal evaluation mechanism applicable to any educational curriculum. The study adopts a descriptive approach based on observing and subjecting the phenomenon to criticism and analysis. It delves into the philosophical and methodological aspects of curriculum evaluation in light of comprehensive quality standards, providing a critical examination of the principles and practices involved in this crucial task.

Keywords: Evaluation – Curricula – Quality Standards.

المقدمة:

يعد التقييم من أهم مكونات أي نظام تربوي وتعليمي، فهو يشكل أرضيته الصلبة التي تحدد الواقع الموجود فعلاً مقارنة بما هو مأمول ومستهدف؛ الأمر الذي يدفع به نحو التطور المستمر، بما يشمل عليه من كل عناصر العملية التربوية التي تتضمن البرامج والمقررات التربوية، وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة لوضع رؤى جديدة متكاملة وشاملة للتقييم تركز على الجوانب الإيجابية والمتميزة وجوانب الضعف والقصور، وذلك حتى تحقق هذه البرامج والمقررات التربوية الأهداف المرجوة والمنشودة منها بما يتلاءم مع الواقع ومع معايير الجودة، خاصة في ظل عصر المعلومات والمعرفة والتطورات والمستجدات في كافة مناحي الحياة التي تغطي على الحياة الإنسانية (House, 2003).

ومن أبرز مجالات التقييم، تقييم المناهج فهو مجال يتعلق بالتحقق من مدى فاعلية خطة المنهج في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ومن ثم الحكم على مدى فاعلية المنهج المعد، وجودته من حيث تصميمه، وإعداده، وتنظيمه، وطرق تعليمه، وطرق إدارته، وطرق تقويمه، وفيما إذا كان يحقق الأهداف المطلوبة التي وضع من أجلها، ومن ثم فالتقييم يهدف إلى التعرف على نقاط القوة والعمل على تدعيمها، والتعرف على نقاط الضعف والعمل على معالجتها (دروزة، 2006).

تتبع أهمية التقييم في تحديد مقدار تحقق الأهداف التربوية الموضوعة والمتوقع منها أن تؤثر بصورة إيجابية على المسيرة التعليمية وعلى الطالب والعملية التعليمية معاً، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته وفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المادة الدراسية. وكذلك يجب أن تكون عملية التقييم منسجمة مع تطوير أهداف المنهج وتوجهه العام (عفانة، 2011). وجودة التقييم تساعد في إصدار القرارات الفاعلة والصحيحة، والتعرف على جوانب القوة والقصور في البرامج والمقررات المعتمدة فيها (Mnsy, 2003).

لقد أصبح من الضروري أن تخضع المناهج الدراسية إلى عملية تقييم شاملة وفق معايير موضوعية تنطلق من أحدث النظريات والمبادئ والدراسات، إذ إن استخدام مثل هذه المعايير سيساعد في الحكم على فاعلية هذه المناهج ومواكبتها لروح العصر، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وتعتمد الكتب الدراسية في تقييم محتواها أيضاً على معايير محددة، تستند إلى أدوات تبنى على قاعدة من الصدق والثبات، لتكون النتائج صادقة وموثوقة بها، وتشمل غالبية عناصر المحتوى، ومن هنا فإن كل دول العالم التي تنشُد التقدم والرفي تخضع مناهجها ممثلة بالكتب المدرسية لعمليات التقييم المستمرة، بهدف تحسينها وتطويرها (Ajiboye, 2009).

مشكلة الدراسة:

في ظل عدم وجود سلطة تقييمية تؤسس على فلسفة وتضع محددات وأسس لبناء المناهج، وفي ظل عدم اعتماد مؤلفي محتوى المناهج على نتائج البحوث العلمية، هل يمكننا الوثوق من نتائج تقييم المحتوى لأي منهج؟ تظل كل الجهود في هذا المجال اجتهادات، وذلك لأن مدى اتفاق نتائج تقييم المحتوى يعتمد على مجموعة من العوامل، منها:

- وضوح ودقة المعايير المتفق عليها، وما إذا كانت المعايير واضحة وقابلة للقياس.
 - مدى خبرة وكفاءة فرق العمل في مجال التقييم.
 - استخدام أدوات وتقنيات تقييم متشابهة.
- ومع ذلك، حتى لو تم استيفاء جميع هذه العوامل، فمن الممكن أن تكون نتائج فرق العمل مختلفة. وذلك لأن فرق العمل قد تختلف في:
- فهمها للمعايير المتفق عليها: قد يفهم أعضاء فرق العمل المعايير بشكل مختلف، مما يؤدي إلى اختلافات في التقييم.
 - خبرتها وكفاءتها في مجال المحتوى المراد تقويمه: قد يكون لدى فرق العمل خبرة وكفاءة مختلفة في مجال المحتوى المراد تقويمه، مما يؤدي إلى اختلافات في التقييم.

أسئلة الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف نؤسس لمعايير تقويم منهج دراسي تتسم بالموضوعية ويؤدي تطبيقها لبناء منهج مثالي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التأسيس لآلية تقويم مثالية يمكن تطبيقها على أي منهج دراسي.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من واقع أهمية المناهج الدراسية والسعي لتطويرها.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

يعرف التقويم بأنه: " إصدار حكم قيمي على خصائص الأشياء المقدرة تقديرًا كمياً أو كيفياً في ضوء معيار أو محك، واتخاذ القرارات بشأنها من خلال تحليل المضمون" (العجيلي، 2005: ص 11).

المناهج الدراسية:

" مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، بطرق تدريس وأنشطة ووسائل تقنية مختلفة؛ سواء داخلها أو خارجها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، وتحقيق الأهداف التربوية" (مطوع، والخليفة: 2017 ص 15).

معايير الجودة:

عرفها فتح الله (2007: ص 86) بأنها: " عبارات محكية عما ينبغي أن يكون عليه المنهج المكتوب، وتجب عن السؤال التالي: كيف يكون الجيد جيداً بما فيه الكفاية".

التقويم التربوي ماهيته وأهميته:

تناول العديد من المختصين والباحثين مفهوم التقويم، فالتقويم هو عملية تحديد قيمة المنهج لتوجيه أسسه وعناصره نحو تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة مسبقاً، وتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتطويره. (مرعي، والحيلة، 2011).

مفهوم التقويم التربوي

يعتبر التقويم عملية هادفة تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم إصدار الحكم للوصول إلى اقتراح العلاج المناسب الذي يؤدي إلى تصحيح مسا العملية التعليمية وتحسين نتائجها، فهو حكم عقلائي بخصوص قيمة الأشياء واختيارها، وكشف مدى صلاحية وصحة المعلومات وأهميتها من خلال نتائج الدراسات والأبحاث، ويتم عبر المقاييس والاختبارات باعتبارها أدوات لجمع البيانات بطريقة موضوعية وصادقة وثابتة، فهي تتعامل مع الكم بالأرقام والحسابات والنسب والإحصاءات كما تتعامل مع الكيف عن طريق التقدير الموضوعي للمواصفات والدرجات (الربيعي، 2016).

ويعد التقويم أحد العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فمن خلاله يتم تحديد الصعوبات والمعوقات ونقاط الضعف التي تحول دون تحقيق التقدم نحو الأهداف المرجوة، ومن أجل التحسين والتطوير، فالهدف الرئيس هو إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي يسبق تحديدها من خلال الخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة.

أنواع التقويم

يتم تصنيف التقويم كما أشار سليمان (2010) والربيعي (2016: ص 262-263) إلى الأنواع الآتية:

6- التقويم القبلي (التمهيدي): وهو الذي يتم قبل البدء بتنفيذ المنهج، ويستخدم للتعرف على مدى استعداد الطلبة لتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين وهدفه التشخيص أي التعرف على الخلفية العلمية للطلاب، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية.

7- التقييم التكويني أو البنائي (المستمر): ويمثل عملية مستمرة تحدث خلال تنفيذ المناهج بغرض تقويم المادة الدراسية وأساليب تدريسها، والتعرف على نواحي القوة والضعف، ومدى تحقق الأهداف، ويكون الهدف تزويد المعلم والتعلم بالتغذية الراجعة المنظمة والمستمرة لتحسين وتطوير عملية التعلم أو المنهج، وكذلك معرفة التقدم الحاصل لدى الطلبة، ومن أدوات الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والواجبات المنزلية.

8- التقييم التشخيصي: وهو يرتبط بالتقويم التكويني وذلك من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد الأخطاء الشائعة بين الطلاب سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، ومن أدوات الاختبارات التحصيلية ومن أهدافه تحديد المستوى.

9- التقييم الختامي أو النهائي: وهو الذي يؤدي إلى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعليم مقرر ما، وهدفه أيضاً مستوى الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف، ومن أدوات الاختبارات النهائية والشفوية والعلمية. وقد ذكر إسماعيل دحدي ومزياني الوناس في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية أن التقييم الختامي: "لا بد أن يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين المراقبين والقائمين به، وكذلك مراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ودقة تصحيحها" (دحدي والوناس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد، 31 ديسمبر 2017).

10- التقييم التتبعي: ويجري بعد تنفيذ المنهج أو البرنامج وبعد فترة من التقييم النهائي من أجل معرفة الآثار البعيدة له. وظائف التقييم التربوي:

يعتبر التقييم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية؛ حيث إنه الموجه لمسار التعليم والتعلم نحو تحقيق النتائج الإيجابية، وقد بين الربيعي (2016) أن وظائف التقييم تتمثل في تلمس نقاط القوة والضعف في عمليات تنفيذ المناهج ومن خلال ذلك تصحيح المسار، والحكم على قيمة أهداف المناهج ومدى تحقيقها. توفير معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية أثناء تنفيذ وحدات المناهج، ومعرفة صلاحية الأدوات والأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف التربوية، يساعد في التعرف على مدى تحقيق الخبرات والأنشطة التي تضمها المناهج، تحديد مستوى أداء ودرجة تقدم المتعلمين وإعطائهم قدرًا من التعزيز لزيادة دافعتهم للتعلم. وتناول الخوالدة (2006) وظائف التقييم بشيء من التفصيل وأوردها فيما يأتي:

4- وظائف تشخيصية، ومنها:

يحدث من خلال عملية التدريس تفاعلاً بين المعلم والمتعلم، أو الموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم، ويمكن للمعلم من خلال طرح الأسئلة عمل التالي:

- استكشاف قدرات المتعلمين واستعداداتهم، فالمعلم هو الذي يحرك تلك الاستعدادات ويوجهها الوجهة الصحيحة.
- التعرف على البيئة الثقافية للمتعلمين؛ إذ ينتمون لطبقات عدة ومستويات مختلفة، فيستعمل المعلم طرق التدريس المناسبة لهم.
- تحديد مواطن القوة والضعف في المنهج.

5- وظائف علاجية؛ ومنها:

- تصحيح المفاهيم المغلوطة، والتي تحمل أكثر من معنى.
- تصحيح الأخطاء، فالمتعلم قد لا يتقن ما تعلمه، لذا فهو بحاجة مستمرين لتحسين أدائه وتصحيح أخطائه.
- تطوير الأهداف، فهي لا تتحقق دفعة واحدة، فبعضها يتحقق على المدى البعيد، لذلك فهي بحاجة إلى مرجعتها وتطويرها متى ما دعت الحاجة لذلك.
- تعديل الإجراءات، فالموقف التعليمي لا بد من تهيئته قبل الشروع في الدرس، وتعديل ما يلزم من إجراءاته.

6- وظائف وقائية، ومنها:

- تحديد أساليب النجاح والقصور، فالمتعلم الذي لديه مشاكل في نطق الحروف بشكل سليم أثناء درس التلاوة مثلاً؛ يمكن التعاون مع معلم اللغة العربية لتلافي القصور.
- التغذية الراجعة، وتكون بتزويد المعلم ببيانات عن سير أدائه، ومدى تحقق أهدافه، فيتجنب ما كان من سلبات، وفي نفس الوقت يعزز الإيجابيات.
- تطوير المنهج، فلا بد أن يستجيب الكتاب لعوامل التغيير والتطوير، فهو جزء مهم تتبناه كل نظريات بناء المناهج.
- توعية المجتمع بأهمية التربية والمشاركة في حل مشكلاته، فيعلن عن نتائج الجهد التربوي المقدم للمتعلمين، من خلال تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية سواء من حيث المناهج أو المعلمين، أو الإجراءات المادية، أو مدى تقدم تحصيل المتعلمين، لكي يطمئن المجتمع ويدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام، من خلال معالجة القصور وتدعيم الجوانب الإيجابية.

أسس التقويم التربوي

لخص (عفانة ونشوان، 2016: ص42) الأسس التي يستند إليها التقويم التربوي فيما يلي:

- ارتباط التقويم بالأهداف: من الضروري أن يكون التقويم مرتبطاً بالأهداف المخططة مسبقاً، لأن أهداف المادة التعليمية هي المرشد والموجه في عملية التقويم.
- شمولي: وهذا يعني أن يتسع التقويم ليشمل كل أهداف العملية التعليمية (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، ويجب أن يشمل التقويم على جميع عناصر العملية التعليمية من أنشطة وأهداف ووسائل، وكذلك يجب أن يكون التقويم مراعيًا لجميع جوانب شخصية المتعلم وميوله واتجاهاته ورغباته.
- استمراري: التقويم المستمر هو التقويم الذي يمتد طوال مدة تنفيذ المادة التعليمية.
- متنوع: يقصد بالتنوع في التقويم هنا تنوع أدوات ووسائل التقويم، لاستخدام أكبر عدد من الوسائل المستخدمة، فلا يقتصر التقويم على الحكم على الجوانب المعرفية، أو العقلية للفرد بل الحكم على جميع جوانب نموه المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ديمقراطي: التقويم الديمقراطي هو التقويم الذي يتيح الفرصة لكل من يرغب في إبداء رأيه في المادة التربوية، كالمنهاج مثلاً، من العاملين في مجال التربية والتعليم، وأولياء الأمور والمتعلمين، وأساتذة الجامعات، وغيرهم من قطاعات المجتمع وكوادره.
- اقتصادي: يجب أن يكون اقتصاديًا في الوقت والجهد والمال، لذا لا بد من استخدام أساليب ووسائل تقويم لا تستنفذ وقتًا أو جهدًا أو تكلفة مالية كبيرة عند استخدامها في عملية التقويم التربوي.
- تعاوني: ضرورة أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها كالمشرفين التربويين، مديري المدارس، المعلمين، والطلاب أنفسهم والمسؤولين في التربية، وذوي الخبرة من أولياء الأمور والخبراء من المجتمع المحلي.
- علمي: يبنى التقويم على أساس الأسلوب العلمي من خلال توافر الموضوعية والصدق والثبات والتمييز، وذلك لإصدار الأحكام السليمة.

ويقصد بموضوعية أدوات ووسائل التقويم هو عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الشخصية التي يتعرض لها من يقوم بعملية التقويم، أما الصدق فيقصد به أن تقيس الأدوات والوسائل المستخدمة في عملية التقويم التربوي ما وضعت لقياسه، ويقصد بالثبات إعطاء أدوات ووسائل التقويم نتائج ثابتة نسبيًا عند تكرار استخدامها، ويقصد بالتمييز هو قدرة أدوات ووسائل التقويم على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب.

خطوات التقويم التربوي:

أشار (عفانة ونشوان، 2016: ص45) إلى أن عملية التقويم تمر بعدة خطوات تتمثل في:

- تحديد أهداف التقييم: تعد مرحلة تحديد أهداف التقييم من أكثر الخطوات أهمية، حيث تبنى على أساسها المراحل التالية، وكلما كانت أهداف التقييم محددة بدقة، وواضحة في أذهان المقومين، كلما حققت عملية التقييم أهدافها.
- تحديد أدوات التقييم وبنائها وضبطها: تتحدد أدوات التقييم التربوي وفقاً لأهداف تقويمه، فقد تتناول مختلف أدوات التقييم في حال التقييم الشامل، وقد تقتصر على عدد منها يناسب المجال المراد تقويمه، وبعد تحديد وبناء أدوات التقييم يتم ضبطها، وذلك من خلال التأكد من صحتها وثباتها.
- تطبيق أدوات التقييم: يتطلب تطبيق أدوات التقييم مهارات خاصة، لذا يتم تدريب من سيقومون بتطبيق الأدوات على أهداف التقييم، والأدوات المستخدمة وكيفية تطبيقها، وشروط نجاح عملية تطبيق الأدوات وبعد ذلك يتم التطبيق الفعلي لأدوات التقييم على أرض الواقع.
- معالجة نتائج التقييم وتفسيرها: بعد الانتهاء من تطبيق الأدوات، وشروط نجاح عملية تطبيق الأدوات، يتم تجميع نتائج تطبيق الأدوات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً، ومن ثم تفسيرها.
- اتخاذ القرار: في ضوء نتائج التقييم ودلالاتها يتم اتخاذ القرار المناسب حول موضوع التقييم، فمثلاً إذا كان موضوع التقييم يدور حول تقويم مناهج معين، فإنه في ضوء نتائج التقييم يتم اتخاذ قرار من الإدارة التعليمية بتطوير عناصر المنهاج كلياً أو جزئياً أو الإبقاء على وضعه.

خصائص التقييم التربوي الجيد

- تتعدد نماذج التقييم وتختلف لتلائم ظروف وبرامج تربوية معينة، وحتى يؤدي التقييم الغرض المطلوب منه، هناك خصائص لا بد من مراعاتها، من أهمها ما ذكره الربيعي (2016: ص 261-262)، والمتمثلة فيما يأتي:
- الموضوعية: ويقصد بها الدقة في الإجراءات والعناصر والمقاييس خالية من الزيف، بعيدة عن التأثير الذاتي والانطباعات الشخصية.
- الملائمة: أن تتلاءم الأدوات والإجراءات والنتائج مع موضوع التقييم.
- الشمول: أن تشمل الدراسة جوانب الموضوع كافة وتمثل العينة بشكل عام.
- الثبات: في حالة تكرار القياس أو التقييم نحصل على نفس النتيجة.
- الصدق: أي يصمم التقييم لما قصد تقويمه.
- السهولة: أن تكون أدوات التقييم عملية لها إمكانية التطبيق بسهولة ويسر ضمن الحدود المتاحة والظروف المحيطة.
- الوضوح: العمليات والإجراءات والأدوات والمقاييس والجداول والبيانات واضحة وجلية غير قابلة للتغييرات.

تقويم المناهج

- التقويم هو أحد عناصر المنهج، وبشكل عام يتناول تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، وتقويم التقييم نفسه، ويعتبر تقويم المنهج إحدى العمليات الضرورية في مجال العملية التربوية، ويعتبر فتح الله (2005: ص 69) أن تقويم المنهج هو "إصدار الحكم على مدى جودة المنهج من خلال الكشف عن نقاط القوة ومواطن الضعف فيه تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لعلاجها"، ويؤكد اللقاني والجمل (2007: ص 58) أن تقويم المنهج هو "عملية جمع المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتفسيرها إلى نواحي القوة والضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والمتعلم وأولياء الأمور والإداريون والموجهون والمديرون وكل من له علاقة بالمنهج المدرسي"، وبالتالي كل شيء لا يخضع للتقويم يكون بعيداً عن التحسين والتجديد.
- ويرى الضبع (2006: ص 159) أن أهمية تقويم المناهج الدراسية تتمثل فيما يلي:
- ضبط الجودة وصولاً إلى تحقيق الجودة الشاملة في المناهج خاصة وفي التعليم عامة.

- تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين والمسؤولين عن مدى فعالية هذا المنهج، وقدرته على الإيفاء بالمتطلبات العامة، ومن ثم تحديد مسارات اتخاذ القرار بشأن إلغاء منهج أو تعديله، أو استحداث مواد دراسية، أو الدمج بين المواد.
 - التأكد من سلامة الخطوات الإجرائية لبناء وثائق المناهج، وبالتالي اشتقاق الأهداف العامة والخاصة.
 - التأكد من ملائمة طرائق التدريس، وأساليب التقويم للمنهج .
 - التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه، ومدى استفادتهم منه، وتوجهاتهم نحوه، مما يعطي المبرر الكافي لأية عمليات تترتب على مردود المتعلمين والمعلمين عليه.
 - الكشف عن مواطن القصور ومواطن القوة في المنهج للعمل على تلافيها أو تأكيدها، فأدوات التقويم وحدها هي القادرة على اكتشاف أن قصور المنهج قد لا يعود إلى صعوبة في المنهج أو في المعلم، وإنما في أساليب التدريس التي يتم تقديم المنهج به.
 - الكشف عن برامج المعلمين التدريبية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة في ضوء ما تكشف عنه عمليات التقويم من مواطن قصور لدى المعلمين، أو تدخلات تدريبية قد يحتاجون إليها، خاصة في ظل التطور العالمي الذي فرض على سوق العمل؛ بما فيه من العمل في التعليم.
- ويعتمد التطوير التربوي على التقويم، فمن خلال تقويم كل عنصر من عناصر المنهج يمكن الحكم على مدى مناسبة أهدافه، ومدى ملاءمتها لطبيعة المتعلم وميوله وقدراته وحاجاته، وكذلك مدى مناسبة محتوى المنهج لكل من الأهداف والمتعلمين، وإسهامه في تطوير المجتمع، ومصادقته وسهولته أو صعوبته. هذا إلى جانب مدى ملائمة طرق التدريس والأنشطة التعليمية وأيضاً أساليب التقويم المستخدمة للتأكد من تكاملها مع أهداف المنهج ومحتواه وطبيعة المتعلمين والإمكانات المتاحة. (الشربيني والطناوي، 2015).
- ويشير مرعي والحيلة (2011: ص325) إلى ثلاث منطلقات لتقويم المناهج وهي على النحو التالي:
- 4- التعامل مع المنهج على أنه نظام، حيث سيتيح التعامل لتحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصره الأربعة وما بين المدخلات والمخرجات والعمليات، مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلبيًا أو إيجابًا.
 - 5- النظرة على نظام المنهج على أنه من عناصر نظام التربية، وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.
 - 6- الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير.
- إن عملية التقويم عملية مستمرة فهي تتكامل مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائجه التنفيذية، كما أن التقويم يعد بمثابة عملية مرتبطة بكل خطوة من خطوات بناء المنهج من صياغة أهدافه، وتحديد محتواه وتشخيص صعوبات التنفيذ، وبيان جوانب القوة والضعف فيه، ولكنها تبقى عملية مهمة وضرورية حتى بعد أن يتم تخطيط المناهج وتنفيذها، بل إنها مفتاح عمليات تطوير المناهج فيما بعد. فمن خلال تقويم المنهج تتحدد قيمة وفعالية المنهج المراد تقويمه، وفي ضوء البيانات وتحليل المعلومات تصاغ التوصيات المناسبة لمعالجة الوضع واقتراح الخطط العلاجية، ويتضح من ذلك أن تقويم المنهج الدراسي يهدف أساسًا إلى تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمة لتطوير المناهج وتحسينها (الجعفري، 2010).

الأسس الفلسفية لتقويم المناهج:

يتأصل تقويم المناهج الدراسية بعمق في الاعتبارات الفلسفية التي تشكل غرض ونطاق هذا المسعى. في صميم هذا الإطار الفلسفي يكمن السؤال الأساسي حول ما الذي يشكل منهجاً دراسياً "جيداً". هناك وجهات نظر مختلفة حول جودة المناهج الدراسية، يركز كل منها على جوانب مختلفة ويضع درجات متفاوتة من الأهمية على مكونات محددة.

تنظر إحدى وجهات النظر البارزة إلى جودة المناهج الدراسية من خلال عدستها لفعاليتها في تحقيق نتائج التعلم المرغوبة. وتركز على مدى تمكين المناهج الدراسية للطلاب من اكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات التي تعتبر ضرورية لنموهم الأكاديمي والشخصي. يدعو مؤيدو هذا المنظور إلى تقويم المناهج الدراسية بناءً على قدرتها على إنتاج نتائج طلاب قابلة للقياس وذات مغزى.

يؤكد منظور آخر على توافق المناهج الدراسية مع المعايير والمقاييس التعليمية ذات الصلة. ويرى أن المناهج الدراسية الجيدة هي تلك التي تلتمز بالمبادئ التوجيهية والتوقعات الراسخة، مما يضمن تعرض الطلاب للمحتوى والمهارات الأساسية التي تعتبر ضرورية لمستوى الصف أو مجالهم الدراسي. يرى هذا المنظور أهمية تماسك المناهج الدراسية وتناسقها عبر الإعدادات التعليمية المختلفة.

ويشمل منظور أكثر شمولية لجودة المناهج الدراسية ويمتد إلى أبعد من مجرد الإنجاز الأكاديمي. ويدرك دور المناهج الدراسية في تعزيز التفكير النقدي والإبداع والتطور الاجتماعي والعاطفي والمسؤولية المدنية. ويدعو مؤيدو هذا المنظور إلى تقويم المناهج الدراسية بناءً على قدرتها على تنشئة أفراد متكاملين مستعدين للنجاح في عالم معقد ومترابط.

أساليب تقويم المناهج:

توجه الأسس الفلسفية لتقويم المناهج الدراسية اختيار وتطبيق الأسلوب المناسب. هناك مجموعة متنوعة من الأساليب، يقدم كل منها نقاط قوة وقيود فريدة في تقويم جودة المناهج الدراسية.

يتضمن أحد أساليب التقويم الشائعة فحص وثائق المناهج الدراسية نفسها، والتدقيق في الأهداف المحددة والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس. يسمح هذا الأسلوب بإجراء تحليل منهجي لتصميم المناهج الدراسية وتوافقها مع المعايير الموضوعية. ومع ذلك، قد لا يوفر رؤى حول التنفيذ الفعلي وفعالية المناهج الدراسية في الفصل الدراسي.

يتضمن أسلوب آخر مراقبة أساليب التدريس والتفاعلات بين الطلاب في الفصل الدراسي. ويوفر هذا الأسلوب دليلاً مباشراً على كيفية تطبيق المناهج الدراسية وتأثيرها على تعلم الطلاب.

غالبًا ما يستخدم تقويم المناهج الدراسية مجموعة من الأساليب، وذلك بالاستفادة من كل من تحليل الوثائق وملاحظات الفصل الدراسي. يعزز هذا المنهج التقريبي صحة وصدق نتائج التقويم، مما يوفر فهمًا أكثر شمولاً لنقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية.

معايير الجودة:

الجودة:

الجودة بمفهومها العام تشير إلى ثقافة التعامل مع المؤسسات التطبيقية ليس فقط لضمان جودة المخرجات بل أيضًا لضمان جودة كافة العناصر (المدخلات) ولتحقيق الأهداف المحددة بأعلى كفاءة ممكنة (أحمد، 2020: ص3).

الجودة في الاصطلاح التربوي: عرفها حلس (2007: ص112) بأنها: "الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات من منهج معين، ويتوقع أن يستوف مستوى تمكنٍ محددٍ مسبقاً".

وتتشترك هذه التعريفات التي تعرضت لمفهوم الجودة على اختلافها في العديد من المسلمات أهمها:

- أن التركيز على تحسين المنتج هو المخرج النهائي لأي نظام.
- أن إدارة الجودة الشاملة تعد فلسفة وإستراتيجية طويلة الأمد تحتاج إلى مجهود كبير ومدة للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

- تحتاج إدارة الجودة الشاملة إلى توفير قيادات فاعله قادرة على الابتكار والتطبيق الفعال بثقة وبدون تردد.

- تحتاج إلى استخدام أساليب ابتكارية وتوليد أفكار والتخطيط الأمثل للوصول إلى الحل الأمثل
 - تحتاج إلى تدريب مستمر لحل المشكلات بأسلوب علمي كالعصف الذهني.
 - تحتاج إلى مزيد من الجهد والمنافسة الشديدة بين المنظمات للوصول إلى أفضل منتج بأقل التكاليف للحصول على رضى المستهلك.
 - تحتاج إلى توفير هيكلية ملائمة لعملية التطبيق والتنفيذ. (قطيشات، 2021: ص15)
- إن مفهوم الجودة وتطبيقه لم يقتصر على المؤسسات والمنظمات التي تهدف للربح المادي فقط، بل إن رغبة المؤسسات التربوية لتحقيق جودة مخرجاتها وتحقيق أداء عال في العملية التعليمية لا تقل عن رغبة تلك المؤسسات الهادفة للربح، ويرى الترتوري (2006: ص66) أن فلسفة الجودة في التربية تقوم على أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، وإنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه، ومقدرته على الفهم والإدراك العلمي، والمقدرة على أداء الأشياء وتصميمها وتشكيلها، والمقدرة على تحديد وتركيب أولوياته في الحياة، واكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على أن يكون عضوًا صالحًا يسهم في المجتمع.

مفهوم الجودة في التعليم واتجاهات تطبيقها:

حقق مفهوم الجودة الشاملة نجاحًا كبيرًا في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية، بعد أن شاع استخدامه منذ مطلع الخمسينات من القرن الماضي كفلسفة إدارية، ونتيجة للتطور المعرفي الكبير والثورة التكنولوجية الشاملة التي شهدتها العالم في النصف الثاني من القرن العشرين انتقل هذا المفهوم إلى قطاع التعليم، مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بمستوى نظمها التربوية، فأصبحت جودة التعليم مطلبًا أساسيًا وضرورة تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية إلى تحقيقه (عطية، 2015). حيث انطلقت المؤسسات التعليمية لتبني مفهوم الجودة وتطبيقها بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية، لضمان الحصول على خريجين مؤهلين ينافسون في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى العالمي (محمود، 2009).

وبذلك انتقل مفهوم الجودة من المجال الاقتصادي إلى مجال التعليم، مع تغيير مفهوم العملاء ومفهوم المنتج وكذلك المدخلات والعمليات والمخرجات وغيرها. ولكن تبقى ثقافة الجودة والأفكار الأساسية فيها متشابهة سواء كانت في المجال الاقتصادي أو المجال التعليمي (المرجع السابق).

اتجاهات تطبيق الجودة في التعليم:

تطبيق مفهوم الجودة في التعليم وإدارة نظم التعليم ومناهجه يأخذ أكثر من اتجاه، أوردها عطية (2015: ص36-37) كما يلي:

- الاتجاه الذي ينظر إلى الجودة كتميز
- هذا الاتجاه يبنى على اعتبار أن المؤسسة التعليمية لها ما يميزها عن غيرها من المؤسسات التعليمية من حيث مستوى انجازها وما تقدم، وما تتمتع به من قدرات إدارية ومستوى متميز للعاملين، فإذا توفرت فيها هذه الصفة، فهذا يعني أنها جيدة ومتضمنة لمفهوم الجودة، فتقوم سياستها على أن يكون المدرسون فيها متميزون، وكذلك أن يكون الطلبة الملتحقون بها من أفضل الطلبة في تحصيلهم وقدراتهم، وأن توفر أفضل المصادر للمعلومات.
- الجودة تعني الكمال والخلو من العيوب
- ويتسم هذا الاتجاه بأنه يشدد على العمليات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية ويحدد المواصفات التي تؤدي إلى الكمال وتجنب وقوع أي خطأ أو عيب في الخدمة التعليمية، وبالتالي منتج الجودة في ظل هذا الاتجاه مخرجات خالية من العيوب.
- الاتجاه القائم على أن الجودة ملائمة الهدف لأغراض المستفيدين
- ويهتم هذا الاتجاه بملاءمة التعليم لأغراض المتعلمين والمجتمع، من خلال ملاءمة مواصفات الخدمة التعليمية للمستفيدين منها، ويتأسس هذا على أن تكون شروط المستفيدين محددة بدقة وأن يكون الناتج مطابقا لهذه الشروط، فيتحقق رضا المستفيدين وإشباع حاجاتهم

بحسب توقعاتهم من المؤسسة التعليمية. وفي ضوء هذا فإن المؤسسة التعليمية التي تتبنى مفهوم الجودة يجب أن تحقق أهداف المتعلمين وأهداف المجتمع وأن تعكس احتياجات سوق العمل.

■ الاتجاه القائم على أن الجودة نتاج لرقابة عالية

الجودة على وفق هذا الاتجاه تتضمن إخضاع المؤسسة التعليمية إلى مستويات أداء محددة، تتطلب تحقيق المواصفات في المنتج على وفق المعايير التي وضعتها الجهات المعنية لضمان الجودة وتقومها.

كما يشير عليمات (2004) إلى بعض الأسباب والجوانب التي تدعو إلى الأخذ بمفاهيم الجودة في التعليم تمثلت في أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت، وبأقل جهد وأقل تكلفة، وإشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، إلى جانب تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع، وتحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

وبالتالي يسعى تطبيق الجودة في التعليم إلى اتخاذ ما يلزم من إجراءات وقائية لتجنب الأخطاء قبل وقوعها، والاهتمام بمستوى الأداء وتنمية الكفاءة التعليمية للعاملين بالمؤسسة التربوية، وتطوير نظامها الإداري إلى جانب تحفيز جميع منسوبيها على التميز والإبداع وتحقيق التكامل من خلال العمل بروح الفريق من أجل الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والاجتماعي والنفسي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي (الزهيري، 2015، عناني ومجاهد، 2011).

وترى ياسين (2008: ص 424) إنه " في ضوء تبني النظام التعليمي لفلسفة الجودة الشاملة، فلا بد لتحقيق مراده أن يعتمد على معايير ومحكات تشتمل على المواصفات والشروط التي يجب أن يضمها الكتاب المدرسي، نظرًا لما لتلك المعايير من أهمية كبرى؛ فهي توضح المنطلقات التي تبني في ضوءها المناهج، وتمكن العاملين في التعليم من إعادة النظر في المناهج الحالية، والعمل على تطويرها، كما تعد تلك المعايير مؤشرات لجودة المناهج الدراسية، ولذلك ينبغي تحديدها لمسايرة متطلبات العصر والتقدم التكنولوجي".

كما وتتفق نتائج العديد من البحوث على ضرورة أن يكون النهوض بجودة المناهج الدراسية متكاملًا، من حيث المحتوى ووضع الأهداف وإمكانية تحقيقها، كما يجب الاهتمام بتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم، ومن هذا المنطلق يؤكد عليمات (2004) على أن الجودة الشاملة في هذا المجال لا بد أن تلقي الضوء على المدخلات والعمليات والمخرجات، وذلك يعني إعادة النظر في أهداف وغايات واستراتيجيات المؤسسات التعليمية واتباع معايير التقويم الجيدة والوظيفية، وتقديم البحوث العلمية، بالإضافة إلى توفير البيئة التعليمية بغرض توفير فرص العمل وحل مشكلات المجتمع.

إن الاهتمام بجودة التعليم ومن ضمنه جودة المناهج الدراسية المقدمة يعد مطلبًا ضروريًا، وحاجة ملحة في ظل التطورات المتسارعة والمستجدات العلمية والتكنولوجية التي تظهر سواء على المستوى الأكاديمي أو المستوى التربوي، فالمناهج تلعب دورًا كبيرًا في المنظومة التربوية التعليمية، فمن المهم أن تكون في مستوى الجودة والكفاءة والفعالية، وبالتالي فإن جودة التعليم تقتضي توافر مجموعة من الشروط والمواصفات، تتمثل في معايير ترتبط بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية وعلى رأسها معايير الجودة المرتبطة بالمناهج الدراسية.

توفر معايير الجودة الشاملة إطارًا لتقويم المناهج الدراسية، وتشمل جوانب مختلفة من تصميم المناهج الدراسية وتنفيذها ونتائجها. تعمل هذه المعايير كمعايير مرجعية يمكن من خلالها تقويم المناهج الدراسية، مما يضمن أنها تلي أعلى توقعات الجودة والفعالية.

غالبًا ما تتناول معايير الجودة المجالات الرئيسية التالية:

- أهداف المناهج الدراسية: تحديد واضح ومقاس لأهداف المناهج الدراسية تتوافق مع المعايير التعليمية وتعزز تعلم الطلاب.
- محتوى المناهج الدراسية: محتوى ذو صلة ودقيق وحديث يتماشى مع الأهداف المحددة.
- تنفيذ المناهج الدراسية: استراتيجيات تدريس فعالة وجذابة تعزز التعلم النشط وتدعم أنماط التعلم المتنوعة.
- تقويم المناهج الدراسية: طرق تقويم صالحة وموثوقة توفر ردود فعل هادفة للطلاب وتساعد في تحسين المناهج الدراسية.

- مراجعة المناهج الدراسية وتعديلها: عمليات مراجعة وتعديل مستمرة لضمان بقاء المناهج الدراسية ذات صلة وفعالة ومتماشية مع المعايير التعليمية المتطورة واحتياجات المجتمع.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

من خلال ما سبق استنتجت الدراسة أن احتمالية اتفاق نتائج تقويم المنهج تزداد إذا تم اتخاذ الإجراءات التالية:

5. تحديد معايير واضحة وقابلة للقياس: يجب تحديد معايير التقويم بعناية، بحيث تكون واضحة وقابلة للقياس، مما يسهل على فرق العمل فهمها وتطبيقها.
6. تدريب فرق العمل على المعايير: يجب تدريب فرق العمل على المعايير المتفق عليها، مما يساعدهم على فهمها بشكل صحيح وتطبيقها بشكل متسق.
7. استخدام أدوات وتقنيات تقويم متشابهة: يجب على فرق العمل استخدام أدوات وتقنيات تقويم متشابهة، مما يساعد على ضمان الاتساق في النتائج.
8. مراجعة نتائج التقويم: يجب مراجعة نتائج التقويم من قبل مجموعة من الخبراء، مما يساعد على تحديد أية اختلافات.

ثانياً: التوصيات:

أوصت الدراسة بما يلي:

4. مراعاة معايير الجودة وضرورة ارتباطها بتقويم المناهج الدراسية.
5. الاطلاع على الدراسات العالمية التي تعنى بالتقويم التربوي ومعايير الجودة.
6. أن تفعل نتائج وتوصيات الدراسات العلمية حول تقويم المناهج الدراسية.

الخاتمة:

يعتبر تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مسعىً معقداً ومتعدد الأوجه، يستند إلى الاعتبارات الفلسفية والصلابة المنهجية وفهم عميق لعملية التعلم. من خلال تطبيق نهج شامل يراعي الأبعاد المختلفة لجودة المناهج الدراسية، يمكن للمعلمين ضمان أن مناهجهم الدراسية تعد الطلاب بشكل فعال للنجاح في عالم يتغير باستمرار.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد حمود، 2011م، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط9، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عفانة، محمد عطية أحمد، 2011م، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة
- فتح الله، مندور عبد السلام، 2007م، تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع (104).
- اللقاني، أحمد، والجمل، علي، 2007م، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
- العجيلي، صباح، 2005م، القياس والتقويم التربوي، ط3، صنعاء: مركز التربية للطباعة والنشر
- سليمان، أمين، 2010م، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، ط1، القاهرة: دار الكتاب
- دحدي، إسماعيل، والوناس، مزياني، 2017م، التقويم التربوي مفهومه وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع31، ديسمبر 2017م.
- الربيعي، محمود داود، 2016م، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع
- الخوالدة، محمد، 2006م، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- دروزة، أفنان نظير، 2006م، المناهج ومعايير تقييمها، نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية

- Ajiboye, J. (2009). Beyond Cognitive Evaluation in Primary Social Studies in Botswana: Issues and Challenges. European Journal of Social Sciences. 7 (4), 48-
- Mnsy, M, A. (2003). Educational Evaluation. 2. Dar university knowledge.
- House, Ernest, 2003. *New Directions in Educational Evaluation*. Routledge, New York, USA.

بحث رقم 51

العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي

لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض

الباحثة: فوزية بنت ابراهيم الزهراني

(دكتوراه – كلية التربية – جامعة المدينة العالمية – بماليزيا)

دكتورة/ أمل محمود علي

أستاذ مشارك ووكيل كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الاختبار الشكلي (ب). مجتمع البحث، طُبِّقَ البحث على عينة من (60) تلميذة، فصلين دراسيين بابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض؛ فصل تم التدريس له باستخدام البرنامج مجموعة تجريبية، وفصل تم التدريس له بالطريقة التقليدية كمجموعة ضابطة. وقد توصل البحث إلى نتائج، من أهمها: توجد علاقة ارتباط موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض. لمقياس التفكير الإبداعي؛ بمعنى أن كلما زادت استخدام استراتيجية اللعب زادت تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة) لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض..

The research aimed to determine the relationship between playing strategy and developing creative thinking skills (fluency, flexibility) among Safia Bint Shaybah primary school students in Riyadh. The researcher used the descriptive approach by applying the Torrance Scale for Creative Thinking, formal test (B). Research population: The research was applied to a sample of (60) female students in two classrooms at Safiya Bint Shaybah Primary School in the city of Riyadh. A class taught using the program was an experimental group, and a class was taught using the traditional method as a control group. The research reached results, the most important of which are: There is a positive, statistically significant correlation at the level of significance (0.05) between playing strategy and the development of creative thinking skills (fluency, flexibility) among Safia Bint Shaybah primary school students in the city of Riyadh. For the creative thinking scale: This means that the more the game strategy is used, the greater the development of creative thinking skills (fluency, flexibility) among Safia Bint Shaybah primary school students in the city of Riyadh.

مقدمة البحث:

مرحلة الابتدائية هي إحدى أهم مراحل حياة الطفل، حيث ينمو فيها وتتشكل لديه المفاهيم والقيم من خلال تفاعلاته مع البيئة المحيطة به في الحياة اليومية. لذا، يتعين على المعلمين والوالدين الانتباه إلى بناء مهارة التفكير لدى الطفل وتوجيهها نحو الطرق الإيجابية الفعالة. فهم يجب عليهم أن يعملوا على تنمية تلك المهارة من خلال تقديم تجارب تعليمية وتنقيفية تعمل على تحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطفل وتشجيعه على حل المشاكل واتخاذ القرارات الصحيحة. إن تحقيق ذلك يساهم في تنمية شخصية الطفل وتأهيله للتعامل مع التحديات والصعوبات في المستقبل، ويمهد الطريق أمامه لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي والاجتماعي. ويعد اللعب بمثابة أنفاس الحياة بالنسبة للطفل (أي أنه حياته تتنفس باللعب)، وليس مجرد مضيعة للوقت واشغال الذات واللعب للطفل هو كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل للكبار (أحمد، 2016).

إن استراتيجية التدريس هي ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقاً، ويتحدد ذلك الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها المعلم والطلاب خلال خطوات عملية التدريس (صحراوي، 2017). من أهم أهداف التربية التي يتفق عليها الجميع هو التعليم من أجل التفكير أو من أجل اكتساب مهارات جديدة، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها، وتنوع الطرق التي يمكن الاعتماد عليها لتطوير مهارة التفكير لدى الأطفال وتنميتها والتي تختلف عن بعضها بحسب ظروف حياة الطفل وقدراته والتي من أهمها تنمية مهارة التفكير الإبداعي عن طريق اللعب (محمود، 2020).

وبما أن اللعب وظيفيا وفكريا وسيط فاعل في تشكل معارف الانسان، اذ من منطلقاته التجسيدية (حركيا وذهنيا) يمارس الطفل بحرية تامة محاكاة نماذج الحياة التي يتفاعل معها، ومن فضاءاتها الثقافية ينمي وعيه ومعارفه، لهذا بات اللعب أحد اساسيات الاشتغال الدرامي، ولا سيما كونه وسيط احتواء وجذب للتفكير (جاسم، 2020).

ويعد تغيير استراتيجيات التعليم من أبرز مكونات البيئة الغنية التي تساعد على إحداث تغيير مرغوب في سلوك الأطفال وفي طرائق تفكيرهم، التي تحقق التعلم من خلال اللعب، وشبكة الإنترنت، وتؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال هو أفضل وسائل تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة من خلال أشكال اللعب المختلفة، فتكسيهم مهارات التفكير المختلفة وتنمي الوظائف العقلية العليا كالذكر والتفكير والإدراك (Peter & peter., 2018).

كما عرف (بياجيه) اللعب بأنه عملية التمثيل لمعطيات البيئة من خلال النشاط والحركة، لذا هو وسيلة فعالة لتسهيل عملية التمثيل لمحتوى التعلم ويسهم اللعب من خلال الصور المنقطعة والمتاهات والمكعبات في النمو العقلي للطفل واكتسابه المعلومات الجديدة، وتمكنه من تصنيف الأشياء وفقاً لخاصية معينة مثل: "الشكل، واللون، والحجم، والطول، والوزن، واستخدام المتاهات والألغاز للوصول إلى النتيجة المطلوبة وبالتالي تطوير مهارات التفكير المنطقي، حيث تنمو قدرة الطفل على تنظيم الأشياء في تتابع وتسلسل يعتمد على التذكر أو استرجاع الصورة الأصلية (الرويلي والصعيدى، ٢٠١٠).

ولطالما تم التأكيد على الدور الحيوي للعب في مرحلة التعليم المبكرة وتطور القدرات العقلية للطفل، حيث يحتاج الطلاب في المرحلة الابتدائية إلى اللعب الذي يعبرون من خلاله عن احتياجاتهم المتزايدة التي تشكل بالتالي المنهج الذي يتم تقديمه لهم فيما بعد، فاللعب يعد عملية مؤثرة تعمل على التعلم بشكل تلقائي، حتى في حالة عدم وجود شخص مسئول عن تعليم الطفل (بينت، وود، وروجرز، ٢٠٠٩).

كما أنه عندما يلعب الأطفال فهم لا يهتمون بتحقيق هدف معين وإنما يجربون تركيبات سلوكية غير عادية قد لا يجربونها لو كانوا تحت ضغط تحقيق هدف ويستخدم الأطفال هذه التركيبات السلوكية لحل مشكلات حقيقية في الحياة (الشرييني، 2003). فالتفكير الإبداعي يزود المجتمع بالأفكار التي يفتقر إليها دائما والتي يتطلع إليها بهدف نقله من التقليدية إلى المعاصرة والتحديث والاتفاق على معايير المجتمعات الحديثة، ويتميز الإنتاج في التفكير الإبداعي بخصائص فريدة تجعله يتمتع بالجودة المبتكرة "الأصالة" أو بالتنوع الثري

للأفكار "المرونة" أو بالتعدد الشامل للأفكار المتصلة بالموقف "الطلاقة"، ومن المهم أن يفترض الأستاذ أن لكل تلميذ قابلية لأن يكون مبدعاً وأن يكون لديه قناعة بأن الإبداع ليس وقفاً على مجموعة معينة من التلاميذ، سواء أطلق عليهم صفة التفوق أو العبقرية، لأن تنمية الإبداع يبدأ عندما نشجع التلاميذ على توليد الأفكار والاندماج في أنشطة مبدعة مع توفير البيئة المناسبة، والأستاذ المبدع والمناخ الإبداعي وطريقة التدريس الإبداعية فإنه ينمي القدرات الإبداعية عند التلميذ ويوجهه نحو الأصالة والمرونة (عبيد، 2012).

مشكلة البحث:

يعد التفكير مصدراً لتزويد الأفراد بمجموعة من الاستراتيجيات يستطيعون من خلالها التفاعل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل مما يكون، وفي الحقيقة نحن ملزمون بالتفكير ويرتبط نجاحنا بتأثيرنا، ونفكر حين نريد نتائج أفضل من التي نحصل عليها من دون تفكير، وهنا يعني أن اتخاذ القرارات الصحيحة يرتبط بالتفكير لاسيما التفكير الإبداعي (العديني، 2013).

لما كانت الباحثة تعمل بالجال التربوي منذ أكثر من عشرين عام، ودرست لكل مراحل التعليم من ثانوي ومتوسط وابتدائية حيث أصبحت خبرتها التعليمية ٢٥ سنة وتنقلت بعدة مدن داخل المملكة، وتعرفت على طلابها وقدراتهم التعليمية، ولاحظت أثناء عملها أهمية التفكير الإبداعي في العملية التعليمية، وأهتمت بالبحث عن أفضل الطرق التربوية التي تشارك في تنمية الطلبة، وبدأت تجرب بعض استراتيجيات التدريس المختلفة، ولاحظت وجدت أن هناك علاقة بين الاستراتيجية وعمر التلميذ، وعندما طبقت على المرحلة الابتدائية وجدت أفضل الطرق وهي التعلم عن طريق اللعب. ومن هنا بدأت فكرة بحثها: العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.

تنمية التفكير الإبداعي تعد من أهم أهداف العملية التعليمية لجميع المواد الدراسية، وللإستراتيجيات التدريسية التي من شأنها مساعدة الطالب على اكتساب مهارات البحث العلمي والتفكير الإبداعي ومنهم (الطلاقة والمرونة). كما أشارت دراسة كل من الحارثي، (٢٠١٧)؛ (Alashaa., 2016)، على فاعلية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير المختلفة.

وعملًا بما قاله الإمام الشافعي كما جاء في (Attas., 1979. P13) لطلابه "إذا عرضت عليكم أمرًا لا تقبله عقولكم فافرضوه" وما قاله جبران خليل جبران في كتاب النبي في المجموعة الكاملة المعربة (2008) إن على المدرس أن يقود الطلاب إلى استخدام عقولهم.

كما أن هناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين الدراسات شرين (2020)، والناجي (2020)، والصيد (2020) إلى أهمية التفكير الإبداعي، وينبغي أن يكون التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التعليم المختلفة، فهو بمثابة تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التفاعل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير والتعليم التفكير أهمية متزايدة كحاجة لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

ولقد وجدت الباحثة حسب اطلاعها قلة في الدراسات العربية التي تطرقت إلى علاقة استراتيجية اللعب وتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، ومن هنا جاء هذا البحث لفحص العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما مدى توافر استراتيجيات اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.
2. ما مدى توافر تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.
3. ما العلاقة بين استراتيجيات اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة:

1. تحديد توافر استراتيجيات اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.
2. تحديد توافر تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.

3. الكشف عن العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

تتمثل في تحديد العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

- أهمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية قد تشارك في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال ارتباطها باستراتيجية اللعب إذا كشفت النتائج عن ذلك.
- أهمية للمعلمين لفت انتباه المعلمين إلى أن اللعب يعد ضروريا في التعليم، وتوجيه معلمي الأطفال إلى استخدام اللعب في تنمية مهارة الطلاقة والمرونة.
- أهمية للموجهين قد يساعد البحث في التعرف على استراتيجية اللعب التي من شأنها تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.
- أهمية لواقعي المناهج أنها كما يمكن الاستفادة من النتائج في توجيه القائمين على وضع المناهج بالمرحلة الابتدائية، فيما يتعلق باستراتيجيات اللعب اللازمة لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي.

المصطلحات والمفاهيم

استراتيجية التعلم باللعب **Strategic games** "نوع من أنواع التعلم مناسب للاستثمار في الفصول الدراسية لأنه يجعل التعلم أكثر فعالية وتحفيزية عن طريق تمكين المتعلمين من بناء معرفتهم، ومهاراتهم، لتطوير مهارات عالية المستوى للتعامل مع المواقف المعقدة" (El Azizi & Arbai., 2017:4).

وهو "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية" (الحيلة، 2019: 225).

وتعرف الباحثة استراتيجية اللعب إجرائياً على أنها: مجموعة الألعاب التربوية المستخدمة ضمن التدريب الذي يسعى إلى تنمية التفكير الإبداعي لتلميذات المرحلة الابتدائية.

مهارات التفكير الإبداعي: **Creative thinking** يعرف تورانس **Torrance** الابداع بأنه "عملية شعور بالمشكلات ووعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين" (جروان، 2013: ٢٢).

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي إجرائياً "بأنه قدرة التلميذة على التعبير بإعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والطلاقة بالنسبة للتلميذة نفسها، وتعتبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة للتعبير (القصصي، الفني، الحركي، الموسيقي)، حيث يقصد به الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار التفكير الإبداعي المستخدم بهذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: استراتيجية اللعب **Strategic games**

كثيراً ما نستخدم كلمة اللعب في حياتنا اليومية إلى درجة يكاد معها هذا المفهوم أن يفقد معناه الحقيقي فيحصره بأي نشاط يمارسه الفرد يهدف إلى التسلية وقتل الفراغ أو مضيق الوقت وبأي نشاط ترفيهي ترفي غير مجدي ووفقاً لهذا فقد فهم اللعب على أنه نشاط هدفه اللهو واستهلاك الطاقة والجهد.

استراتيجية التعلم باللعب عبارة عن نشاط تقوم بالتوجه به إلى الأطفال لتعديل وتحسين السلوك لديهم، وتساعد في تنمية القدرات الوجدانية والجسمية للأطفال والعقلية، فهو نشاط ليس بممل للأطفال بل مسلي وترفيهي، وهذه الاستراتيجية تعتبر استغلالاً للأنشطة الخاصة باللعب لتساعد على تحسن وتوسيع آفاق الأطفال والاكساب لديهم للمعرفة وتعليم المبادئ لهم، وهي لها نسبة كبيرة في تحسين السلوك والقدرات (محمود، 2020).

كما إنها استراتيجية تعليمية حديثة تعمل على إثارة نشاط المتعلم وسلوكه وتساعد على زيادة الرغبة نحو التعلم كما أنها تسعى بدورها في تحقيق أهداف تعليمية معينة مسبقة الوضع والتعلم باللعب نشاط ليس عشوائي أو ارتجالي بل قائم على أسس وموجه نحو المتعلمين ليستغل الطفل من خلاله أنشطة التعلم واكتساب المعارف والمهارات المفيدة.

للعلم دور هام في المهارات النفس الجسمية والحركية والمعرفية والوجدانية عند التلاميذ، ولقد أظهرت الدراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام التلميذ لكل الحواس المختلفة هو بمثابة مفتاح التعلم والتطور، حيث لم تعد الألعاب مجرد وسيلة للتسلية فقط أو لقضاء وقت الفراغ، فهي لم تعد وسيلة ترفيهية، بل أصبحت أداة لتحقيق النمو والنضج العقلي (ملحم، 2002).

مفهوم الألعاب التربوية: الألعاب تعتبر نشاط هادف يتضمن أفعالا معينة يقوم بها المعلم والتلاميذ أو التلميذات أو في صورة مجموعات من خلال اتباع قواعد معينة، لما تتمتع به من مميزات كثيرة ومتعددة لخدمة الأهداف الوجدانية والمعرفية (أبو لوم وأبو هاني، 2002).
أن مضمون اللعب يتسم بأنه نشاط تعليمي واجتماعي عبر حركة أو سلسلة من الحركات تهدف إلى التسلية، وهو نشاط موجه يقوم به الطفل من أجل المتعة والتسلية يعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم مع حاجات الفرد، وهو نشاط فطري تتم من خلاله عملية النمو والتطور عند الطفل وتساعد على نمو شخصيته لأن اللعب هو مخرج لعلاج مواقف الإحباطات الموجودة في الحياة.

تعريف اللعب التربوي:

يعرف بأنه استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية. فإنه لون من النشاط الجدي أو العقلي يستخدم كمتعة بهدف معرفي يؤدي إلى الكسب والتطور والاكتشاف، وهو كذلك مقطع من الحياة الواقعية تتم فيه عادة المباراة بين شخصين أو مجموعتين أو أكثر بناء على قواعد موضوعة سلفاً من أجل تحقيق أهداف معينة، وأهم عنصر فيه هو عنصر المنافسة (ربيع، 2008).

أنواع الألعاب التربوية في استراتيجية التعلم باللعب:

أهم أنواع الألعاب التربوية التي يمكن استخدامها في التعلم باللعب مع تلميذات المرحلة الابتدائية هي: الدمى مثل: العرائس وأدوات الصيد والقطارات ودمى الحيوانات والآلات وأدوات الزينة وأدوات المطبخ المصغرة والميكانيكا؛ الألعاب الحركية مثل: مثل القفز، الرمي، التآرجح، الجري، لعب الكرة؛ ألعاب الذكاء مثل: ألعاب حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة، الفوازير؛ ألعاب الغناء والرقص مثل: تقليد الأغاني، الرقص الشعبي، الغناء التمثيلي؛ الألعاب التمثيلية مثل: التمثيل المسرحي، لعب الأدوار، تقليد المشهورين؛ ألعاب الحظ مثل: الدومينو، السلم والثعبان، بنك الحظ؛ القصص والألعاب الثقافية مثل: المسابقات الشعرية، وبطاقات التعبير.

يمكن تقسيم الألعاب التعليمية بصفة عامة إلى ثلاث أنواع أساسية: الألعاب التعليمية المتضمنة خصيصاً لمساعدة التلميذ على دراسة أو تعلم عبارة ما، ومن أكثرها شيوعاً المكعبات المكتوب عليها حروف الهجاء أو الأرقام؛ الأنشطة والتمثيلات التخيلية الجادة، وهي مستمدة من حقائق أو وقائع في حياة الناس اليومية، وقد تتعرض لأحداث تاريخية أو مواقع جغرافية أو اجتماعية؛ ألعاب المباريات التي تقوم على المنافسة بين التلاميذ، وهي تجري بناء على قواعد يتفق عليها اللاعبون، ويتحدد فيها الفائز والخاسر، بناء على هذه القواعد الخاصة باللعبة المعنية (ربيع، 2008).

فالألعاب التعليمية تركز عند استخدامها في التعليم والتعلم على تعليم أشياء أكثر من قدرته العقلية ومن خلال زيادة هذا القدرة يستطيع التلميذ التعامل مع المواقف الحرجة، وبالطبع سوف ينعكس عن ذلك شعوره بالسعادة وإحساسه بأنه تلميذ مفيد وجيد (عبد الباقي، ٢٠٠١).

ويرى الخفاف (٢٠١٠) أن الألعاب التعليمية تعد شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعاً لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها، يقوم المعلمون بإعدادها وتجربتها وتوجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة. للعب هو طريقة فهم الأطفال للعالم. فهناك عدة أدلة تظهر أن اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن يؤثر على طريقة تطور دماغ طفلك، مما يساعد على تنسيق قدراته العقلية والبدنية. فالألعاب التعليمية تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال التي يحتاج إليها المعلم في تعليم تلاميذه، وهناك علاقة وثيقة بين اللعب والتعليم (خليل، ٢٠٠٢).

أن اللعب هو الطريق الطبيعي والتلقائي لتعليم التلاميذ لأنه نشاط طبيعي يميل إليه الأفراد ويمارسونه بشكل تلقائي أو منظم، وفيه يظهرون تطبيقاتهم لما يتعلمون ويعكسون مهاراتهم بشكل تكاملي، فالتعليم بواسطة الألعاب التعليمية هو محاولة لرفع مستوى الأداء أو مهارات التحكم في السلوك ويؤدي إلى تعليم أشياء أكبر من قدرته الفعلية، ومن خلال زيادة شعوره بالسعادة وإحساسه بأنه تلميذ وشخص مفيد (عبد الباقي، ٢٠٠١).

تركز المدارس التي تستخدم منهج تعليمي يعتمد على فلسفة تربوية أن تأخذ بمبدأ أن كل طفل يحمل في داخله الشخص الذي سيكون عليه في المستقبل، أن العملية التربوية يجب أن تهتم بتنمية شخصية الطفل بصورة تكاملية في النواحي النفسية، والعقلية، والروحية على تشجيع الأطفال على التعلم من خلال "اللعب الهادف".

حددت عبير محمود (2020) استراتيجية التعلم باللعب بأن لها خمس خصائص، وهي كالتالي: (أ) تعطي الطفل خياراً عما يريد القيام به؛ أنها تشعر الطفل بالمرح وتجعل عملية التعلم ممتعة له؛ تجعل الطفل يتطور تلقائياً بدلاً من إعطاء الأطفال نصاً معيناً تتعلمه؛ تكون الدافع الجوهرية حول ما يريد الطفل القيام به؛ تخلق الاستراتيجية بيئة جديدة خالية من المخاطر حيث يمكن للأطفال تجربة أفكار جديدة).

وفي هذه الاستراتيجيات يكون الأطفال مشاركين نشطين على سبيل المثال، بدلاً من مشاركة الطفل في الدرس بشكل سلبي، يلعب الأطفال في هذه الاستراتيجية أدواراً بجانب أقرانهم، ويستجيبون للأطفال الآخرين وفقاً لقواعد اللعب التي أنشأوها، وفي حين أن القواعد في هذه الألعاب قد تبدو متناقضة مع فكرة اللعب الحر التطوعي، وهو "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية وأسلوباً للتعلم باستغلاله للأنشطة في كسب معرفة وتقريب مبادئ التعلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية" (الحيلة، 2019، ص 225).

وقد قسمت أمال باظة (2017) استراتيجية التعلم باللعب بصفة عامة في أربعة أنواع أساسية وهي:

- **اللعب الإيهامي:** ويقصد بهذه النوع من اللعب وهو الذي يقوم على الخيال والتظاهر، حيث الإشارة إلى الأشياء مع عدم تواجدها مثل تلذذ الطفل بالشرب من الكوب، على الرغم من أنها فارغة.
- **اللعب الاستكشافي والحركي:** يلاحظ السلوك الاستكشافي والاستطلاعي لدى الطفل عادة عندما يتلقى لعبة جديدة لها مكونات خاصة مثل الأزرار أو المحولات، وهي اللعب التي تحدث أصواتاً أو تعطي إضاءة، ويحاول الطفل فش اللعبة واستطلاع ما بداخلها أو تجميعها.
- **اللعب بالتقليد والمحاكاة:** يعتبر اللعب الإيهامي مزجاً بين الواقع والخيال أما اللعب المحاكاة فهو إعادة الوقاع كما هو بدقة وبنفس التتابع الذي حدثت به.
- **اللعب الاجتماعي:** الألعاب التي تقوم فيها تقاسم الدمى والأنشطة وتحديدها وتقبلها وفقاً لقواعد معينة

ثانياً: التفكير الإبداعي Creative Thinking

عرفه تورانس (Torrance) الابتكار بأنه عملية شعور بالمشكلات ووعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوفرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين (جروان، 2013). وعرفه غانم (2004) أنه نشاط ذهني متعدد الوجوه يتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذات قيمة من قبل الأشخاص والجماعات".

كما يمكن نعرف التفكير الإبداعي بأنه عملية رعاية خيالك مما يسمح لك "بالتفكير خارج الصندوق"؛ وتساعدك القدرة على تدريب عقلك على التفكير الإبداعي على الابتكار وحل المشكلات والابتكار. لذا فالتفكير الإبداعي هو الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشبوع (الأصالة).

واعتماداً على ذلك في التفكير الإبداعي يعتمد على الأسلوب العلمي الذي يتضمن: الحساسية للمشكلات، والقدرة على الملاحظة، ووضع الفرضيات واختبارها، والتحقق من صحة النتائج ومدى فقدها، وتعميمها (الهويدي، 2012). وهكذا فإنه ينظر إلى التفكير الإبداعي بأنه عملية تكامل يتداخل فيه الشخص المبدع والإنتاج الإبداعي والعملية الإبداعية والبيئة الإبداعية معاً بهدف إنتاج شيء جديد أو الوصول إلى حل مشكلة قائمة (هلال، 1996).

ان التفكير الإبداعي يقوم على عدد من الافتراضات الأساسية الآتية (العتوم وآخرون، 2014).

- الفرد المبدع يفترض ان الآخرين مبدعون.
- مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد ان يتعلمها من خلال مادة تعليمية او تدريبية مثلاً.
- الإبداع يعني التحرر من الخوف والمنع لذا يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد.
- الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة لا تصمد للنقد في بدايتها وإصدار حكماً سريعاً قد يقتلها.
- الإبداع ليس حكراً على الطلبة المتفوقين او الأشخاص ذوي الذكاء العالي، فالتلميذ الذكي ليس شرطاً أن يكون مبدع، لأن الإبداع يعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية.

ويرى جيلفورد ان المكونات الأساسية للإبداع هي كما يأتي:

أولاً: الطلاقة (Fluency) يقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، فالشخص المبدع يكون متفوقاً من حيث كمية الأفكار التي يقترحها حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي انه على درجة عالية من سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

ثانياً: المرونة في التفكير الإبداعي (Flexibility):

وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغيير الموقف، أي ان المرونة هي عكس التصلب العقلي، فالشخص المبدع مطالباً لكي يكون على درجة عالية من المرونة حتى يكون قادراً على تغيير حالته العقلية لكي تناسب الموقف الإبداعي، حيث تمثل المرونة الجانب النوعي للإبداع وهنالك مظهرين للمرونة هما:

- مرونة تلقائية: القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة والمتنوعة المرتبطة بموقف معين وفي زمن محدد، ان يعطي عدداً من الاستجابات المتنوعة، والتي لا تنتمي لفئة او مظهر واحد.
- مرونة تكيفية: القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف او مشكلة معينة.

ثالثاً: تلاميذ المرحلة الابتدائية

المرحلة الابتدائية: هي المرحلة الدراسية الأولى للطالب، والتي تساعد في استمرار التطور المعرفي والبيولوجي والاجتماعي للطفل، كما أنها الفترة التي يتم فيها تزويد الطفل بالفرصة المناسبة للتعليم والتربية، وأيضاً تعلم طرق التواصل مع الآخرين، كما تزدهر فيها مواهب كل طفل بشكل تدريجي.

عرفها الشبلي (2001) بأنها: المستوى الأول من مرحلة التعليم الأساس في العراق تعمل على جعل التلميذ عضواً فاعلاً في مجتمعه (ص31). وعرفها أحمد (2002) بأنها: هي المرحلة الإلزامية في التعليم في المملكة العربية السعودية، وتشمل الصفوف من الأول، إلى الصف السادس (ص25).

بدايةً تجدر الإشارة إلى أن المرحلة الابتدائية هي أهم من غيرها حتى من الجامعة، لأن القدرات العقلية تتشكل في هذه الفترة، ولهذا فإن المرحلة الابتدائية لها مكانة خاصة في مراحل التعليم، ويعتمد وصولك إلى المراحل التالية على التأسيس الجيد في هذه المرحلة، وتشمل أهمية مرحلة الابتدائي في:

بناء القدرات العقلية

يواجه الطلاب في المرحلة الابتدائية تغيير جوهري من حيث قدرتهم العقلية، فيصبحون مستعدين لاكتساب العديد من الأمور التعليمية والتدريبية التي لم يجدها قبل دخول المدرسة، وبالتالي تحدث تغييرات كبيرة في ذهن الطالب.

تنمية المواهب والقدرات

تعد هذه الفترة أرض خصبة لازدهار العديد من مواهب الطالب، بما في ذلك المواهب الفنية والأدبية والفنية، كما يتم توفير ضمان النجاح المستقبلي في الحياة الشخصية والاجتماعية.

تشكل أساس التعليم في المستقبل

تعتبر المرحلة الابتدائية مهمة جداً، لأن المراحل الأولية حاسمة للغاية في تنظيم شخصية الطفل وتشكيل خصائصه السلوكية والعقائدية وصفاته وأخلاقه، لذلك فإن التعليم الابتدائي له أهمية كبيرة لأن معظم البرامج والموارد البشرية والبحوث تتركز في هذه الفترة.

كيف توضع المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية؟

يعتبر تخطيط المناهج أحد الركائز المهمة للتعليم، فالمنهج عبارة عن مجموعة من القواعد واللوائح التي تنظم مجموعة من الأمور المتعلقة بالتعليم، كما ينبغي النظر في التعليم المناسب لحياثهم الفعالة في مرحلة الابتدائي للطلاب، لذلك يجب إعداد مناهج وتنفيذها وفق الأسس التالية:

- أن تكون متزامنة مع مراحل التعليم الأخرى.
- تكون متجانسة مع مراحل نمو الطفل في هذه الفترة.
- تكون مناسبة لمدة الدوام المدرسي.
- تكون متوافقة مع تقدم العلم والتكنولوجيا.

الدراسات السابقة

وسيتم عرض أهم الدراسات، وترتيبها بدءاً بالدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم باللعب، ثم الدراسات التي تناولت التفكير الابداعي، مُرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم حسب تاريخ النشر كالتالي:

الخوار الأول استراتيجيات التعلم باللعب

دراسة الخطيب (2023) أظهرت نتائجها وجود أثر لاستراتيجيات التعلم باللعب دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم باللعب وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على اختبارات التفكير الناقد

لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة الظفيري (2021) أثبتت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تدريس مقرر الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الفائقين بالصف التاسع نهاية المرحلة الأساسية. ودراسة الصياد (2020) كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي في التفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد ومهاراته والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياس البعدي والتتبعي. ودراسة عزاق (2019) قد توصلت إلى أن اللعب له فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تورانس على عينة الدراسة، حيث بدأ الأطفال في ابتكار حيل لحل مشاكلهم اليومية سواء في الروضة أو حتى في المنزل. ودراسة الزهراني (2018) أظهرت إن استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس مادة لغتي الجميلة يؤدي إلى تنمية المفاهيم الوطنية لدى طلاب الابتدائي في السعودية.

المحور الثاني التفكير الإبداعي

وستتناول الباحثة في هذا المحور الدراسات التي استخدمت التفكير الإبداعي في التدريس

دراسة المطيري (2023) أظهرت أنّ اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي كان مرتفعاً. ودراسة عباي (2021) بينت أن مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي منخفض، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى القدرة على التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ودراسة شاهين (2020) أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التفكير الابتكاري، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبّع مدتها ستة أسابيع، وبلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (893). ودراسة الجيوسي (2020) أوصت بتضمين مناهج رياض الأطفال على ألعاب تعليمية تستثير التفكير الإبداعي عند الأطفال، وإسنادها بكراسة خاصة تشرح كيفية إعداد هذه الألعاب وتنفيذها.

دراسة هورناكوف (Hornackova., 2016) أشارت إلى تطور الابتكار في التعليم الحديث في مرحلة ما قبل المدرسة. ودراسة أبو عرار (2012) أسفرت نتائجها عن أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. ودراسة العنزي (2012) كشفت عن أهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وإن إثارة دافعية التلاميذ وتيسير تفاعلهم في الجلسات وتحمل مشاق الأداء بمختلف صورها كانت من مسببات نجاح البرنامج في تحقيق الفعاليات. ودراسة جريجوردوبيل وبريكو (Garaigordobil & Berrueco., 2011) أشارت نتائجها إلى أن برنامجها أسهم في زيادة مهارات التفكير الابتكاري (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل) وسلوكيات وصفات في الشخصية الابتكارية، وعدم وجود فروق في الابتكار حسب متغير الجنس. ودراسة زكري ونوار (٢٠١٠) أكدت أن نشاط اللعب يساهم في تطوير التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة ورقلة بالجزائر. ودراسة رسمي (٢٠١٠) صممت برنامج تعليمي مقترح باستخدام اللعب في تنمية التفكير الابتكاري للأطفال الروضة بجازان في المملكة العربية السعودية ذو فاعلية. ودراسة البلهان (٢٠٠٧) التي أظهرت أثر أنشطة اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بدولة الكويت، وتم قياسها بواسطة "اختبار تورانس للتفكير الابتكاري. ودراسة جريجوردوبيل (Garaigordobil., 2006) صممت برنامج يستند إلى اللعب في تنمية الابتكار اللفظي والتصوري للأطفال ذو فاعلية.

التعليق على الدراسات

استعرضت الباحثة الدراسات السابقة ذات العلاقة، من حيث الأهداف، والمنهج، والأداة، والعينة، وأهم النتائج، وكان عددها (17) دراسة، ما بين عام 2006 وحتى عام 2023، وقُسمت حسب مُتغيّرات الدراسة، فمنها (5) دراسات تناولت استراتيجية اللعب، و(12) دراسة تناولت تنمية مهارات القدرة على التفكير الإبداعي؛ وقُسمت حسب ناشر الدراسة، ان منها (9) دراسات محلية،

و(5) دراسات عربية، و(3) دراسات اجنبية، وكانت أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والبحث الحالي، ومدى الاستفادة منها كالتالي:

- **المنهج المستخدم:** اتفقت أغلب الدراسات مع البحث الحالي في استخدام المنهج شبه التجريبي للدراسة بمجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة؛ وباقي الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.
- **الأسلوب المستخدم:** اختلفت معظم الدراسات مع البحث الحالي في استخدامهما للأسلوب التحليلي من المنهج الوصفي.
- **الأداة المستخدمة:** بناء على الأسلوب المتبع؛ اتفقت أغلب الدراسات مع البحث الحالي في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد استفادت الباحثة من جميع هذه الدراسات في تكوين نظرة عامة عن محاور البحث، والاستفادة منها في بناء المقدمة، وصياغة المشكلة، وتحديد الأهداف، وبناء الإطار المفاهيمي، وبناء أداة البحث.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث والأهداف ستسعى الدراسة لتحقيقها باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ للإجابة عن الأسئلة، ويعد هذا المنهج من أكثر المناهج البحثية ملائمة لدراسة مثل هذا النوع من المشكلات؛ حيث إنه "يعتمد على الوصف والتحليل والتفسير؛ للوصول إلى معلومات يمكن من خلالها الوقوف على المشكلة وتحليلها، والتوصل إلى حلول مناسبة لها، ووضع المقترحات، وصياغة الآليات بشأنها" (العساف، 2015، ص213).

مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في كل مدارس المرحلة الابتدائية للتلميذات في مدينة الرياض. وتكونت عينة البحث من (60) تلميذة عبارة عن فصلين دراسيين، وهم في المرحلة الابتدائية من تلميذات المدرسة الابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** التزم البحث بتناول متغيراتها الأساسية: "استراتيجية اللعب في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شيبه بمدينة الرياض".
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق في مدرسة صفية بنت شيبه بمدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية.
- **الحدود الزمانية:** تحدد البحث بالفترة الزمنية التي تم خلالها جمع المعلومات وتطبيق البحث، وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ.

أدوات البحث:

(1) بطاقة البيانات الأولية (إعداد الباحثة)

تهدف هذه البطاقة إلى التعرف على التلميذات المشاركات من جميع جوانبه الشخصية، والاجتماعية، والمعرفية، والجسدية، وذلك من خلال استجابة الأفراد المسؤولين عن هذه البطاقة عن رعاية التلميذة، أو تعبئة بعض المعلومات من خلال السجلات المدرسية الخاصة بالتلميذات.

حيث تم تجميع المتغيرات اللازمة لتضمينها في البطاقة والتي أجمعت عليها الدراسات، وتمثلت في: الاسم، وتاريخ الميلاد (لمعرفة العمر الزمني للتلميذة)، والترتيب الولادي، ومكان السكن، ووظيفة كل من الأب والأم، والمستوى التعليمي للوالدين، ودخل الأسرة الشهري، وعدد أفراد الأسرة، وسؤال الوالدين: هل يوجد أطفال لديهم إعاقات؟ وما نوعها؟

الهدف من البطاقة ليس تشخيصياً، ولا تبنى عليه قرارات متعلقة بالتلميذة، وإنما تهدف للتعرف على الجوانب الشخصية والاجتماعية والمعرفية والجسدية لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، للوصول إلى مجموعتين متكافئتين من حيث هذه العوامل.

(2) مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الاختبار الشكلي (ب).

استخدم في هذا البحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الاختبار الشكلي ب) الذي ظهر عام ١٩٦٦، نتيجة للجهود التي بذلها "تورانس" على مدى تسع سنوات متوالية من البحث والدراسة في جامعة مينسوتا، حيث يستخدم هذا الاختبار لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد. وهو يناسب جميع الفئات العمرية، ابتداء من رياض الأطفال وحتى المرحلة الدراسية العليا، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي.

والمدة الزمنية اللازمة لتطبيق الاختبار نصف ساعة، موزعة بالتساوي على الأنشطة الثلاثة التي يتضمنها، بواقع (10) دقائق لكل منها. ويتكون اختبار "تورانس" (الشكلي ب) المستخدم في هذا البحث من ثلاثة أنشطة على النحو الآتي:

– النشاط الأول (تكوين الصورة). Picture Construction Activity.

– النشاط الثاني (تكملة الشكل) Picture Completion Activity.

– النشاط الثالث (الدوائر) Circles Activity.

صدق الاختبار وثباته:

أجريت العديد من الدراسات العربية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتنوعت بين دراسات هدفت إلى اشتقاق معايير أو دراسات استخدمت اختبار تورانس بطريقة غير مباشرة، فكان لا بد من التأكد من تمتعه بدلالات صدق وثبات.

فقد قام كل من عبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣) بتعريب الاختبار، وقدموا دلالات صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمي، وذلك من خلال تقديرات المدرسين للمهارات الإبداعية، وذلك طبقاً لشروط موضوعية، تم تعيين دلالة الفروق بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة في كل مهارة من القدرة على التفكير الإبداعي التي قررها المدرسون، حيث اتضح أن فروق الدرجات على اختبار تورانس للمجموعتين دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ بالنسبة لمهارة المرونة والطلاقة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مهارات الاختبار للتدليل على الصدق التكويني الفرضي للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.16 - 0.84) وهي جميعها دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ ، كما أن أعلى معامل ارتباط كان بين الدرجة الكلية والمهارات جميعها، مما يوحي أن هذه المتغيرات تمثل أبعاداً مختلفة للمتغير الكلي العام للإبداع.

الثبات والصدق

تكونت العينة التي طبق عليها الاختبار بهدف استخراج معاملات الصدق والثبات من 50 تلميذة تتراوح أعمارهم من 4 - 7 سنوات. وفي المراكز التعليمية التي تنقسم إليها المنطقة التعليمية لمدينة الرياض وهي كلٌّ مما يلي (مكتب تعليم العليا، مكتب تعليم المعذر، مكتب تعليم العارض، مكتب تعليم الدرعية، مكتب تعليم الملز، مكتب تعليم النسيم، مكتب تعليم السلي، مكتب تعليم العريجات)، وكان التطبيق بمدرسة ابتدائية صفية بنت شيبية بمدينة الرياض.

الثبات

يتطلب اختبار تورانس التفكير الابتكاري استخراج نوعين من الثبات: ثبات التصحيح؛ وثبات الأيام على الاختبار ولقد تم حساب ثبات التصحيح بإعادة تصحيح عينة من أوراق الإجابة بين مقطع وآخر كما تم استخراج معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق - ثبات التصحيح تتميز النشاطات التي تتكون منها اختبارات التفكير الابتكاري بأنه لا توجد لها اجابات محددة تصحح على أساسها استجابات المفحوصين فيما عدا القواعد العامة ونسب تكرارات الاستجابات وتصنيف الفئات ويتطلب ذلك تدريبية مكثفا لمن يقومون

بتصحيح الاختبارات كي يتم التصحيح على قواعد مشتركة ومفهومة من المصححين ولتكوين إطار موحد لعملية التصحيح حتى لا يكون هناك فروق في الدرجات التي يحصل عليها المفحوص تعود إلى التباين في التصحيح.

اجراءات البحث:

1. إعداد بطاقة البيانات الأولية.
2. إعداد وحدة دراسية من مقرر (اللغة العربية) لقياس مهارات القدرة على التفكير الإبداعي.
3. تطبيق مقياس التفكير الإبداعي تورانس التفكير الإبداعي المصور (الصورة ب)، بطاقة البيانات الأولية.
4. قياس مهارات القدرة على التفكير الإبداعي باستخدام اختبار في الوحدة.
5. أجراء المعالجة الإحصائية على المخرجات للخروج بالنتائج.

أساليب تحليل البيانات:

معالجة البيانات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) **Statistical Package for Social Sciences**، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لضبط أداة البحث، ومعامل الارتباط بيرسون بين درجات استراتيجية اللعب ودرجات مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض للوصول للنتائج المستهدفة.

النتائج وتفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول ما مدى توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض.

وللاجابة على هذا السؤال تم تقديم الاختبار للتلميذات وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (1) توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض".

متغيرات الدراسة	متوسط	الفئة	انحراف معياري
توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض	2.44	ضعيف	0.917
	3.48	جيد	0.872
	3.60	جيد	0.577
	3.18	مقبول	0.642

يتبين من الجدول السابق أنه توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض (القصصي/ الفني/ الحركي) وعلى الدرجة الكلية لتوافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض، بلغت (3.18 من 5)، وهو متوسط يُعبر عن الاختيار (مقبول) عن استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة الرياض ويقع في الفئة الثالثة للمقياس (من 2.60 إلى أقل من 3.40)، بانحراف معياري (0.642).

وقد رتبّت الباحثة متوسطات استراتيجية اللعب تنازلياً من خلال اختيارات التلميذات على المدرّج الخماسي لعبارات الاختبار، ووجدت أن هناك تفاوتاً في متوسطات درجات اختيار التلميذات يتراوح ما بين (2.44) إلى (3.60)، وهي متوسطات تقع بالفئتان الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسية، اللائي تُشيران إلى اختيارات (ضعيف، جيد).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

❖ **أولاً:** استراتيجية اللعب التي حصلت على درجة (جيد)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسية للمقياس (من 3.40 إلى أقل من 4.20)، وتعبّر عن توافر استراتيجية اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شعبة بمدينة

الرياض، وتم موافقة التلميذات على استراتيجيتين من استراتيجيات اللعب رُتبوا تنازلياً حسب متوسطات كلٍّ منهما، من وجهة نظر التلميذات، وهما الاستراتيجيات اللعب (الفني/ الحركي) ومتوسطاتهم كالتالي:

جاءت استراتيجيات اللعب الحركي في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (3.60 من 5.00)، وانحراف معياري (0.577).

ثم جاءت استراتيجيات اللعب الفني في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (3.48 من 5.00)، وانحراف معياري (0.872).

❖ ثانياً: استراتيجيات اللعب التي حصلت على درجة (ضعيف)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسية للمقياس (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، وتعتبر عن ضعف توافر استراتيجيات اللعب القصصي عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض بمتوسط درجة الموافقة، (2.44 من 5.00)، وانحراف معياري (0.917).

إجابة السؤال الأول

ومن النتائج السابقة نجد أن توافر استراتيجيات اللعب عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض كانت بدرجة توافر إجمالية (مقبول) للاستراتيجيات اللعب الثلاثة مرتبة تنازلياً (الحركي/ ثم الفني/ وأخيراً اللعب القصصي).
السؤال الثاني "ما مدى توافر القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض".
وللاجابة على هذا السؤال تم تطبيق الاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الاختبار الشكلي (ب). للتلميذات وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (2) توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض".

متغيرات الدراسة	متوسط	الفئة	انحراف معياري
توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض	الطلاقة	2.30	ضعيف
	المرونة	2.18	ضعيف
	الدرجة الكلية	2.24	ضعيف
			0.467
			0.686
			1.098

يتبين من الجدول السابق أنه توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة (الطلاقة / المرونة) وعلى الدرجة الكلية لتوافرها عند تدريس تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض، بلغت (2.24 من 5)، وهو متوسط يُعبر عن الاختيار (ضعيف) عن توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض ويقع في الفئة الثانية للمقياس (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، بانحراف معياري (1.098).

وقد رُتبت الباحثة متوسطات القدرة على التفكير الإبداعي تنازلياً من خلال اختيارات التلميذات على المدرج الخماسي لعبارات الاختبار، ووجدت أن هناك تفاوتاً في متوسطات درجات اختيار التلميذات يتراوح ما بين (2.18) إلى (2.30)، وهي متوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس الخماسية، التي تُشير إلى اختيار (ضعيف).

وفيما يلي تفصيل البيانات وتحليلها وتفسيرها:

توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض التي حصلت على درجة (ضعيف)، ويقع ذلك الاختيار في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسية للمقياس (من 1.80 إلى أقل من 2.60)، وتعتبر عن ضعف توافر القدرة على

التفكير الإبداعي، وجاءت القدرة على الطلاقة في المرتبة الأولى من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (2.30 من 5.00)، وانحراف معياري (0.467).

ثم جاءت القدرة على المرونة في المرتبة الثانية من حيث متوسط درجة الموافقة، بمتوسط (2.18 من 5.00)، وانحراف معياري (0.686).

ومن النتائج السابقة نجد أن توافر القدرة على التفكير الإبداعي عند تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بالرياض التي حصلت على درجة (ضعيف)، كانت بدرجة توافر إجمالية (ضعيف) لكلاً من (الطلاقة/ المرونة). واتفقت مع نتائج الدراسة الحالية دراسة عباي (2021) التي استهدفت معرفة القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وبناء اختبار للتفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية مكون من ثلاثة أبعاد (طلاقة، مرونة، أصالة)؛ بينت نتائج الدراسة أن مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي منخفض.

السؤال الثالث: "ما العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض".

وللاجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون؛ ويوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة بهذه السؤال: وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (3) العلاقة بين استراتيجية اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي ودرجاتهم الاجمالية لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض

متغيرات الدراسة		استراتيجية اللعب عند التدريس				القدرة على التفكير الإبداعي		
		القصص	الفني	الحركي	استراتيجية اللعب	الطلاقة	المرونة	التفكير الإبداعي
استراتيجية اللعب عند التدريس	القصص	-	0.76**	0.68**	0.57**	0.67**	0.55**	0.66**
	الفني	-	-	0.64**	0.65**	0.52**	0.60**	0.67**
	الحركي	-	-	-	0.69**	0.73**	0.77**	0.70**
	الدرجة الكلية	-	-	-	-	0.75**	0.62**	0.71**
القدرة على التفكير الإبداعي	الطلاقة	-	-	-	-	-	0.57**	0.64**
	المرونة	-	-	-	-	-	-	0.68**
	الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-	-

تبين من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات اللعب وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي ودرجاتهم الاجمالية لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض (0.71) ايجابية ودالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01).

كما كشفت قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات اللعب عند التدريس والقدرة على التفكير الإبداعي ودرجاتهم الاجمالية لدى تلميذات ابتدائية صفية بنت شبيبة بمدينة الرياض تتراوح بين (0,55) و(0,77) وكلها دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01). ويتفق ذلك مع دراسة عزاق (2019) فعالية اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى الاطفال، حيث وجدت علاقة إيجابية بينهم (Jarareh. et al., 2016). ودراسة جريجوردويل وبريكو (Garaigordobil & Berrueco., 2011) أثر برنامج يستند إلى اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدم الباحثان مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (1990). وأشارت النتائج إلى أن البرنامج أسهم في زيادة مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل) وسلوكيات وصفات في الشخصية الإبداعية.

التوصيات الدراسية التربوية:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بشقيها النظري والتطبيقي يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية كما يلي:

1. الاهتمام بمهارات القدرة على التفكير الإبداعي والتي تلعب دوراً في تنمية الجوانب الشخصية والعملية لدى التلميذات مما يساعدهن في النواحي المختلفة المتضمنة في المناهج التعليمية، ومن زيادة تحصيلهم الدراسي.
3. إعداد دورات تدريبية للمعلمات لتعريفهن بالتفكير الإبداعي وأنواعها وأبعادها وكيفية تنمية تلك المهارات لدى التلميذات.
4. التركيز من جانب المعلمات على تدريب التلميذات على كيفية اختيار الفنيات والأنشطة المناسبة للتعلم، مما له الأثر في تسهيل عملية التعلم وبقاء المعلومات فترة أطول، ومن ثم تنميتها وتذكرها فيما بعد.

البحوث المقترحة: مقترحات بداراسات مستقبلية

1. الاهتمام باستراتيجيات اللعب وأثرها على التلاميذ.
2. إجراء المزيد من البحوث لدراسة التفكير الإبداعي بمختلف أبعادها.
3. إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي.

المراجع

1. أبو لوم، وخالد، وأبوهاني سليمان (2002). **الألعاب في تدريس الرياضيات**، ط 2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
2. أبو عرار، حماد رمضان سليمان. (2012). **التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.
3. أحمد، عبد الحسن عبد الأمير. (2002). **الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد: كلية التربية ابن الهيثم.
4. أحمد، علي الهماي. (2016). **اللعب وأثره على عملية التعلم لدى الأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، 6(11)**.
68-24.
5. باظة، آمال عبد السميع. (2017). **النمو النفسي للأطفال والمراهقين**، (ط5)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
6. جاسم، سافرة ناجي. (2020). **استراتيجية اللعب المسرحي في تمكين وبناء شخصية الطفل، مجلة الأكاديمي، ع(97)**.
142-129.
7. جبران، خليل جبران. (2008). **المجموعة الكاملة المعربة**، بيروت: مكتبة التربية.
8. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). **الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه**، (ط3)، عمان: دار الفكر للنشر.
9. الجبوسي، مجدي راشد نمر. (2020). **أثر الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم، مجلة العلوم النفسية والتربوية: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بالجزائر**،
(1)6، 92 - 70.
10. الحارثي، سعد بن عايض بن سعد (2017). **فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، جامعة الأزهر**،
(1)174، 754 - 783.
11. الحيلة، محمد محمود. (2019). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا**، (ط11)، عمان: دار المسيرة.
12. الخطيب، ياسين. (2023). **أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الاساسي في مديرية تربية لواء الاغوار الشمالية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 39(2)**، 1-29.
13. ربيع، هادي مشعان (2008)، **اللعب والطفولة**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للدراسات والأبحاث.
14. رسمي، أميمة. (٢٠١٠). **برنامج تعليمي مقترح باستخدام اللعب وأثره في تنمية التفكير الابتكاري لأطفال الروضة. دراسات الطفولة، ١٣ (47)**، ٩١ - 114 .
15. الزهراني، ماجد علي محمد. (2018). **فاعلية تدريس لغتي الجميلة باستخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية المفاهيم الوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(16)**، 84-98.
16. شاهين، محمد أحمد؛ وخطيب، أسماء. (2020). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 1(2)**. 208-176.
17. الشبلي، إبراهيم مهدي. (2001). **التعليم الفعال والتعلم الفعال**، ط2، أريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

18. الشريبي، زكريا أحمد. (2003). سيكولوجية الطفولة المبكرة لطفل الحضنة والروضة، الجزء الأول، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
19. صحراوي، علي. (2017). أثر استخدام استراتيجية التدريس باللعب في تنمية بعض القدرات البدنية والحركية لدى التلاميذ (8-9 سنوات)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح - ورملة، الجزائر.
20. الصياد، وليد عاطف. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(124)، 395-432.
21. الظفيري، سلوى عبدالحادي مجيد (2021). أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة الفائقين بالصف التاسع بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع(103)، 35 - 96.
22. عباي، مليكة. (2021). مستوى القدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمقاطعة التربوية السابعة ورقلة الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة الجزائر، 13(4)، 477 - 492.
23. عبيد، وليم. (2012). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء المعايير وثقافة التفكير، ط5، عمان: دار المسيرة للنشر.
24. العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق. (2014). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، (ط.5)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
25. العديني، غالب عبده. (2013). التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة كليات التربية قسم الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن الهيثم، بغداد.
26. عزاق، رقيه. (2019). دور اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(3)، 123-142.
27. العنزي، سلامة عجاج. (2012). أثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العربية الصغيرة للعلوم الاجتماعية: الجمعية العربية للاستشارات العلمية والتنمية البشرية، 1(1)، 47-80.
28. غانم، محمود محمد. (2004). التفكير عند الأطفال، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
29. محمود، عبير سروة عبدالحמיד. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية الذكاء الوجداني وبعض المهارات الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، 6(36)، 2-40.
30. المطيري، نوف نهار. (2023). اتجاهات المعلمات نحو استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال في حفر الباطن، مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 7(2)، 92 - 109.
31. ملحم، سامي. (2002). استخدام اللعب في تعليم المفاهيم العلمية والمعلومات في مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، مجلة جامعة الملك سعود، 2(11)، 1-33.
32. الناجي، عبد السلام بن عمر. (2020). تصور مقترح لتوظيف التلعيب في تدريس مناهج التعليم العام، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 66(71)، 86-122.
33. الهويدي، زيد. (2012). الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير، ط.3، العين: دار الكتاب الجامعي.

34. Al-Attas, Syed Muhammad. (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. King Abdulaziz University. Jeddah.
35. Garaigordobil, M. & Berrueco, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. The Spanish, Journal of Psychology, 14 (2), 608-618.
36. Garaigordobil, M. (2006). Intervention in Creativity with Children Aged 10 and 11 Years: Impact of a Play Program on Verbal and Graphic - Figural Creativity, Creativity Research Journal, 18 (3), 329--345.
37. Hornáčková, V. (2016). The Impact of Drama Education on Creativity Development at Preschool Children. World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 10 (8), 2975-2979

بحث رقم 52

تطوير منصة نظام إدارة التعلم للمعلمين والمتعلمين في برنامج فني رعاية المرضى (المصطلحات الطبية) في الأكاديمية
الصحية بالمملكة العربية السعودية

أ/ لمياء إبراهيم سعد النفيسه

باحثة ماجستير في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية

lmool2255@gmail.com

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تطوير منصة نظام إدارة التعلم للمعلمين والمتعلمين في برنامج فني رعاية المرضى PCT (المصطلحات الطبية) في الأكاديمية الصحية بالمملكة العربية السعودية , لذلك تم اعتماد الدراسة على منهجية أبحاث التصميم والتطوير (DDR) بهدف إضافة أساس تجريبي لإنشاء منتجات وأدوات تعليمية وغير تعليمية ونماذج جديدة أو محسنة تساعد على تطوير البرنامج . من خلال تصميم وتطوير بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية، حيث تسعى الدراسة إلى تعزيز المشاركة والتعاون وتجارب التعلم النشط لكل من معلمي و متعلمي المصطلحات الطبية في برنامج فني رعاية المرضى PCT. وستساهم نتائج هذا البحث في النهوض بالممارسات التعليمية من خلال تقديم رؤى قيمة حول فوائد دمج العناصر التفاعلية في بيئات تعلم برنامج PCT في الأكاديمية الصحية بالمملكة العربية السعودية.

المقدمة:

في الآونة الأخيرة، شهد القرن الحادي والعشرين طفرة ملحوظة في اعتماد وشعبية أنظمة إدارة التعلم (LMS) في مجال التعليم العالي. حيث أحدثت هذه الأنظمة التكنولوجية ثورة في المؤسسات الأكاديمية من خلال تقديم وظائف إدارة الدورة التدريبية وإدارة المحتوى والتقييم وإعداد التقارير بشكل سلس. ونتيجة لذلك، يتم الاعتراف بأنظمة إدارة التعلم (LMS) بسرعة لاعتبارها التكنولوجيا التعليمية المفضلة، مما يسهل تجارب التعلم المحسنة للطلاب. ومن خلال توفير مجموعة شاملة ومتكاملة من الخدمات والأدوات، تلعب هذه المنصات دوراً محورياً في تشكيل مشهد التعليم العالي، وتجاوز التعليم التقليدي وجهاً لوجه لتبني بيئات التعلم المختلطة وعبر الإنترنت.

ولقد أدى دمج التكنولوجيا ودمج أنظمة التعلم (LMS) في التعليم إلى تحويل أساليب التدريس والتعلم التقليدية إلى أساليب عصرية حديثة، مما أدت إلى توفير فرصاً جديدة لتعزيز تقديم التعليم وتحسين نتائج التعلم. أحد هذه الأساليب هو التعلم المدمج، الذي يجمع بين التدريس وجهاً لوجه في الفصول الدراسية وأنشطة التعلم عبر الإنترنت. لقد اكتسب التعلم المدمج اهتماماً كبيراً نظراً لقدرته على إشراك المتعلمين وتعزيز المشاركة النشطة وتخصيص تجربة التعلم (Altay and Altay, 2019). وكانت إحدى الأدوات التكنولوجية الرئيسية المستخدمة في التعلم المدمج هي منصة نظام إدارة التعلم (LMS)، وهو تطبيق برمجي يساعد على تسهيل إدارة الدورة التدريبية، وتقديم المحتوى، والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين.

يمثل تطوير المصطلحات الطبية في برنامج PCT بمنصة نظام إدارة التعلم (LMS) بشكل تدريجي اختباراً قيماً في التعلم وتعلم المهارات اللغوية المختلفة في المجال الطبي. حيث يتيح هذا النظام فرصاً للتفاعل والتعلم الفعال والتقييم المستمر. ولأن الطب يشتمل على مجموعة واسعة من المفاهيم والمصطلحات المتخصصة، فإن فهم المصطلحات الطبية يعدّ ذو أهمية قصوى في مجال الطب.

وتعرف المصطلحات الطبية على أنها مجموعة من المصطلحات والمفردات التي تستخدم في المجال الطبي للإشارة إلى الأمراض والأعراض المستمرة الطبية والتشخيص والعلاج والتشريح وغيرها من المفاهيم المتعلقة بالصحة والطب. تعتبر مصطلحات طبية خاصة بالمجال الطبي تساعد على التواصل الفعال بين العاملين الصحيين والمرضى وبين العاملين الصحيين المختلفين. تتألف المصطلحات الطبية من كلمات وعبارات مشتقة من اللغة اللاتينية واليونانية القديمة، إلى جانب المصطلحات المشتقة من اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات. تم تطوير هذه المصطلحات لتوحيد الشفافية والوضوح في مجال التواصل الطبي. تشمل مصطلحات طبية ومفاهيم متنوعة مثل أجزاء الجسم وأعضائه، والأمراض والحالات الصحية المختلفة، وتتطلب الطبية والجراحية، والأدوية والعلاجات، والتشخيصات والفحوصات المخبرية والشعاعية، وغيرها. يجب على المهنيين الصحيين والطلاب والباحثين في الميدان الطبي أن يعرفوا بالمصطلحات الطبية الشائعة وأن يفهموا معانيها للذهاب إليها بشكل سليم. ولكي يتم التوصل إلى اتفاق المصطلحات الطبية فإنها تحتاج إلى دراسة واسعة النطاق، حيث يلزم على الأشخاص العاملين بالمجال الطبي أن يتعلموا ويمارسوا هذه المصطلحات بشكل منتظم ودائم التواصل الفعال والفهم الدقيق في سياق الرعاية الصحية.

في تجربة الزهراني (2019)، تم تكليف 49 طالباً مسجلين في مقرر الفيزياء بجامعة حائل، عمادة السنة التحضيرية، باستخدام نظام إدارة التعلم LMS Blackboard، الذي يتضمن كلا الطريقتين غير المتزامنة والمتزامنة. وكشفت النتائج أن بيئات التعلم المدمجة توفر للطلاب الفرصة لتحقيق النجاح الأكاديمي من خلال مزيج من الأساليب المتزامنة وغير المتزامنة. عندما يستخدم الطلاب كلتا الطريقتين، فإنهم يميلون إلى تحقيق درجات أعلى مقارنة بأولئك الذين يتبعون أسلوب التعلم التقليدي. علاوة على ذلك، فإن بيئة التعلم عبر الإنترنت التي يسهلها مدرس مؤهل قادر على إدارة واستخدام موارد نظام إدارة التعلم (LMS) بشكل فعال ستمكن الطلاب من اكتساب المعرفة وتجربة نتائج تعليمية إيجابية.

أجرى Viz and Kaur (2017) دراسة على 100 طالب تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة برايت لاند للدراسات العليا في مدينة أمريتسار. أشارت أبحاثهم إلى أن التعلم عبر الإنترنت فعال، إن لم يكن أكثر فعالية، من التعلم التقليدي وجهاً لوجه. طبقت الدراسة منهج التعلم المدمج، والذي أظهر مزايا كبيرة من حيث تحصيل الطلاب مقارنة بأساليب التعلم التقليدية.

وفقاً ل(Bradely 2021)، فإن وجود المعلم داخل نظام إدارة التعلم (LMS) يخلق بيئة تعليمية جذابة ويساعد الطلاب على الحفاظ على الاستقلالية والحماس والتحفيز. وجدت دراسة لتقييم بنيت وتكوينات LMS المختلفة أن LMS Classroom حقق أعلى مستوى من الأداء، بمتوسط 73%. كما أظهر نظام إدارة التعلم LMS Classroom أيضاً قبولاً جيداً وكان له تأثير كبير على الكفاءة الأكاديمية، لا سيما في عوامل محو الأمية التكنولوجية (TL)، والتعلم الافتراضي (VL)، والدافع لاستخدام (MU). أجرى حسين وحلمي (2021) استطلاعاً شمل 212 طالباً من جامعتين حكوميتين كبيرتين في ماليزيا حول تأثير الراحة على استخدام نظام إدارة التعلم (LMS). تم استخدام نموذج المعادلات الهيكلية لاختبار العلاقات في النموذج المفاهيمي. أشارت نتائج تحليل البيانات باستخدام تقنية PLS-SEM المستخدمة في الدراسة إلى أن استخدام نظام إدارة التعلم قد وجد أنه يتأثر بشكل إيجابي برضا الطلاب وله تأثير كبير على الوساطة. والأهم من ذلك، أن هذه الدراسة أكدت على أهمية منصات LMS المصممة جيداً والتي تلبي الاحتياجات المحددة للمتعلمين والمعلمين. وبناء على ذلك، فإن رضا الطلاب يتأثر بشكل إيجابي بعوامل جودة المعلومات وجودة النظام وجودة الخدمة والراحة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة البحث التي تتناولها هذه الدراسة في نقص المحتوى الجذاب والتفاعلي في برنامج فني رعاية المرضى PCT الذي تقدمه الأكاديمية الصحية في المملكة العربية السعودية. وينشأ هذا النقص من القيود المتأصلة في أساليب التدريس والكتب المدرسية التقليدية. وقد تم التأكيد على هذه المشكلة من خلال التعليقات المكثفة التي تم جمعها من كل من الطلاب والمعلمين، مما سلط الضوء رسمياً على الحاجة إلى مواد تعليمية أكثر جاذبية وفعالية.

يهدف البحث إلى سد الفجوة بين أساليب التدريس التقليدية وتفضيلات التعلم الحديثة من خلال تصميم وتنفيذ مواد مبتكرة لتعلم المصطلحات الطبية. وتهدف هذه المواد إلى تعزيز مشاركة الطلاب وتشجيع المشاركة النشطة وتحسين تجربة التعلم بشكل عام. ويسعى البحث أيضاً إلى الاستفادة من الأفكار المكتسبة من التعليقات التي تم جمعها لخلق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وتحفيزاً، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين إتقان المادة ومهارات الاتصال لدى الطلاب.

ومن خلال تحليل شامل للمنهج والممارسات التربوية وتفضيلات كل من المتعلمين والمعلمين، تسعى الدراسة إلى تطوير مجموعة من المحتوى والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات والتطلعات المحددة لبرنامج رعاية المرضى في الأكاديمية الصحية بالمملكة العربية السعودية. ومن خلال القيام بذلك، يسعى البحث إلى المساهمة في تطوير منهجيات تعليم المصطلحات الطبية، وتعزيز عملية تعلم أكثر فعالية ومتعة لجميع أصحاب المصلحة المعنيين.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ماهي الاتجاهات المعاصرة ؟
2. كيف يستفيد المعلمون و الطلاب القارئون على تعليم و تعلم برنامج فني رعاية المرضى PCT من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير منهج المصطلحات الطبية ؟
3. ماهي مراحل تحويل المقرر المدرسي التقليدي إلى محتوى رقمي على أنظمه إدارة التعلم LMS ؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تطوير الممارسات التعليمية: تحمل هذه الدراسة قيمة كبيرة لأنها تساهم في تطوير الممارسات التعليمية في سياق تعليم وتعلم المصطلحات الطبية. من خلال التحقيق في آثار التعلم المدمج باستخدام منصات LMS، فإنه يوفر رؤى قيمة حول الأساليب المبتكرة التي يمكن أن تعزز تقديم التعليم وتحسين نتائج التعلم.

2. 2- تعزيز أداء المعلم: يحمل البحث أهمية في فهم كيف يمكن للتعلم المدمج من خلال منصات LMS أن يؤثر على أداء معلمي برنامج فني رعاية المرضى PCT . ومن خلال تحديد الفوائد والتحديات والاستراتيجيات للتنفيذ الفعال، يمكن للدراسة أن تساعد في تعزيز فعالية المعلم، والمناهج التربوية، وتقنيات التصميم التعليمي.
3. 3- تحسين نتائج تعلم الطلاب: يمكن أن يكون لنتائج الدراسة حول تأثيرات التعلم المدمج باستخدام منصات LMS على متعلمي برنامج رعاية المرضى PCT تأثير كبير على أدائهم الأكاديمي وإنجازاتهم. ويمكن أن يوفر نظرة ثاقبة لاستراتيجيات التعلم الفعالة، وتقنيات المشاركة، وتعزيز التحفيز، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين نتائج التعلم.
4. 4- إعلام السياسات وصنع القرار: يمكن للبحث أن يفيد السياسات التعليمية وعمليات صنع القرار على مختلف المستويات. يمكن للنتائج أن توجه المؤسسات التعليمية والإداريين وصانعي السياسات في اتخاذ خيارات مستنيرة حول دمج منصات التعلم المدمج ونظام إدارة التعلم في المناهج والممارسات التعليمية.
5. 5- معالجة تحديات التكامل التكنولوجي: يساعد تركيز الدراسة على منصات LMS والتعلم المدمج على معالجة التحديات المرتبطة بتكامل التكنولوجيا في البيئات التعليمية. من خلال التحقيق في التحديات المحددة التي يواجهها معلمي ومتعلمي البرنامج واستكشاف استراتيجيات التخصيص وقابلية التوسع، ويمكن للبحث أيضاً أن يوفر رؤى عملية للتغلب على هذه التحديات.
6. 6- المساهمة في الجسم المعرفي: يساهم هذا البحث في الجسم المعرفي الموجود في مجال تعليم برنامج رعاية المرضى PCT ، وتحديدًا في سياق الأكاديمية الصحية بالملكة العربية السعودية. حيث يضيف إلى الأدبيات المحدودة حول تأثيرات التعلم المدمج باستخدام منصات LMS على معلمي ومتعلمي البرنامج ، و يوفر أدلة تجريبية قيمة ورؤى يمكن للباحثين المستقبليين البناء عليها.

أهمية عملية:

1. 1- تعزيز اعتماد تكنولوجيا التعليم: من خلال فحص تصورات وتجارب معلمي برنامج فني رعاية المرضى PCT فيما يتعلق بسهولة استخدام وفعالية منصات LMS ، يمكن أن يساهم البحث في نجاح اعتماد التقنيات التعليمية. ويمكنه تحديد العوامل التي تسهل أو تعيق التكامل التكنولوجي، مما يؤدي في النهاية إلى تعزيز بيئة إيجابية لاعتماد منصات LMS والتقنيات التعليمية الأخرى.
2. 2- دعم التطوير المهني: يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في تصميم وتنفيذ برامج التطوير المهني لمعلمي برنامج PCT. من خلال فهم تأثير التدريب والتطوير المهني على استعداد المعلمين وكفاءتهم في استخدام منصات LMS بشكل فعال، يمكن للبحث أن يوجه تطوير مبادرات التطوير المهني المستهدفة والفعالة.
3. 3- تنمية أفضل الممارسات: يمكن أن يساعد البحث في تحديد أفضل الممارسات لدمج التعلم المدمج باستخدام منصات LMS في سياق البرنامج. ومن خلال تقديم التوصيات والرؤى المبنية على الأدلة التجريبية، حيث تساهم الدراسة في تنمية استراتيجيات التصميم التعليمي الفعالة، والأساليب التربوية، وأساليب التكامل التكنولوجي.
4. 4- تعزيز التعاون العالمي: تمتد أهمية البحث إلى ما هو أبعد من السياق المحلي، حيث يمكن أن تساهم النتائج في المناقشات العالمية حول التعلم المدمج واستخدام منصات LMS في تعليم المصطلحات الطبية. ومن الممكن أن يعزز التعاون وتبادل المعرفة بين المعلمين والباحثين وصناع السياسات في جميع أنحاء العالم، مما يعود بالنفع في نهاية المطاف على المجتمع التعليمي الأوسع.

مصطلحات الدراسة:

توفر مصطلحات البحث هذه أساساً لفهم المفاهيم والمكونات الرئيسية للدراسة، مثل التعلم المدمج، ومنصات LMS، وبرنامج فني رعاية المرضى PCT، والتأثيرات، والتصميم التعليمي، والسياق المحدد للأكاديمية الصحية في المملكة العربية السعودية.

1- بحوث التصميم والتطوير: (DDR) يشير هذا المصطلح إلى نهج بحثي يهدف إلى تصميم وتطوير حلول أو تدخلات مبتكرة لمعالجة تحديات أو مشاكل محددة في سياق معين. في هذه الدراسة، يعتبر DDR هو الإطار الشامل لدراسة آثار التعلم المدمج باستخدام منصات LMS على أداء معلمي ومتعلمي برنامج فني رعاية المرضى PCT.

2- التعلم المدمج: يشير التعلم المدمج إلى نهج تعليمي يجمع بين التدريس وجهًا لوجه في الفصول الدراسية وأنشطة التعلم عبر الإنترنت أو الرقمية. ويتضمن دمج طرق التدريس التقليدية مع الموارد والأدوات الرقمية، مثل منصات LMS، لإنشاء تجربة تعليمية أكثر مرونة وتفاعلية.

3- منصات نظام إدارة التعلم (LMS): منصات LMS هي تطبيقات برمجية أو منصات عبر الإنترنت تسهل إدارة الدورات التعليمية أو البرامج التدريبية وتقديمها وتتبعها. في سياق هذه الدراسة، يتم استخدام منصات LMS لتقديم تجارب تعليمية مدمجة ودعم تكامل أنشطة التعلم عبر الإنترنت وغير متصل.

4- برنامج فني رعاية المرضى (PCT): هو برنامج تدريبي متخصص مصمم لإعداد الأفراد للعمل في مجال الرعاية الصحية، وتحديدًا في تقديم الرعاية المباشرة للمرضى. تعمل PCTs تحت إشراف الممرضات والأطباء أو غيرهم من المتخصصين في الرعاية الصحية للمساعدة في الرعاية اليومية ومراقبة المرضى في مختلف أماكن الرعاية الصحية مثل المستشفيات والعيادات ومرافق الرعاية الطويلة الأجل الرعاية الصحية المنزلية. يتضمن البرنامج عادةً مزيجًا من التدريس في الفصول الدراسية والتدريب المختبري والخبرة السريرية العملية. يغطي المنهج مجموعة واسعة من المواضيع المتعلقة برعاية المرضى، بما في ذلك مهارات التمريض الأساسية، ومراقبة العلامات الحيوية، ومكافحة العدوى، ونظافة المرضى، والمساعدة على الحركة، والفصد (جمع الدم)، وإجراءات تخطيط القلب الكهربائي، والمصطلحات الطبية الأساسية. التأثيرات: تشير التأثيرات إلى التغييرات أو التأثيرات أو النتائج الناتجة عن تنفيذ التعلم المدمج باستخدام منصات LMS. تهدف الدراسة إلى دراسة آثار هذا النهج على معلمو و متعلمو برنامج فني رعاية المرضى PCT، بما في ذلك تأثيره على فعالية التدريس، ومشاركة الطلاب، ونتائج التعلم، والخبرات التعليمية الشاملة.

الأكاديمية الصحية: هي أكاديمية تقدم برامج وأدوات في مجال الرعاية الصحية. ويساعد التركيز الأكاديمي الصحي في الأكاديمية على تأهيل وتدريب الفرق الطبية المختلفة أهم مهاراتهم ومعرفتهم في مجالات مختلفة مثل التمريض، والطب، والصيدلة، والتقنيات الطبية، وإدارة الخدمات الصحية، واللوحات العامة، وغيرها. وتشتمل برامج التقدم الأكاديمية التعليمية المتنوعة على عروض تعليمية وتدريبية مفيدة، وتستخدم أحدث الأساليب والتقنيات التعليمية في مجال التدريب. وتعتمد هذه البرامج على المعرفة الطبية والممارسات الحديثة، مع التركيز على المهارات العملية والتفاعلية للتدربين. يمكن للأكاديمية الصحية أن تكون جزءًا من مؤسسة تعليمية أكبر مثل الجامعة أو المستشفى، أو يمكن أن تعمل ككيان خبيرًا متخصصًا في تقديم التدريب والتعليم العام. يعتبر الأكاديميون الصحيون مرجعًا هامًا للمهندسين الصحيين الذين يمثلون مهاراتهم ويكونون قادرين على تقديم رعاية صحية ذات جودة عالية.

6- التصميم التعليمي: يشير التصميم التعليمي إلى العملية المنهجية لإنشاء تجارب تعليمية فعالة وجذابة. في هذه الدراسة، يتم استكشاف مبادئ واستراتيجيات التصميم التعليمي لتحسين استخدام منصات LMS.

7- المملكة العربية السعودية: المملكة العربية السعودية هي السياق الجغرافي والثقافي الذي تجري فيه الدراسة. فهو يوفر إعدادًا محددًا لدراسة تأثيرات التعلم المدمج باستخدام منصات LMS على برنامج فني رعاية المرضى PCT، مع الأخذ في الاعتبار الخصائص والتحديات والفرص الفريدة داخل النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

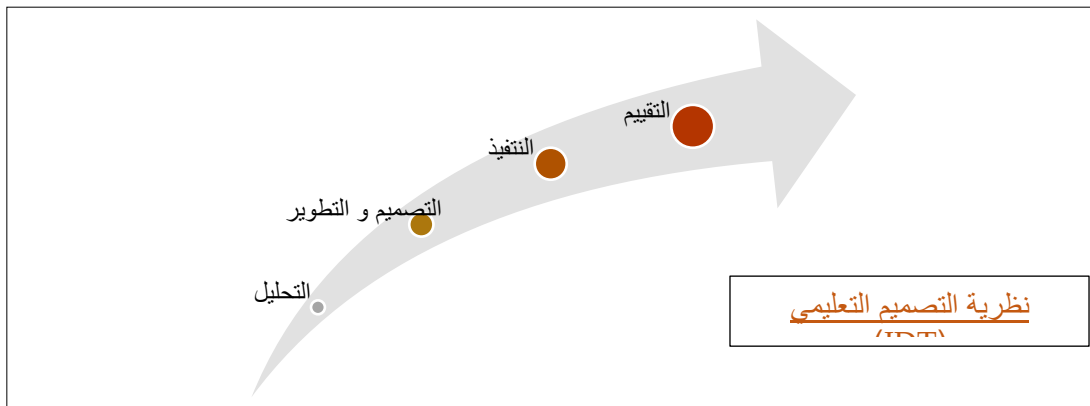
منهجية الدراسة:

نظرية التصميم التعليمي (IDT)

ستستخدم هذه الدراسة منهجية أبحاث التصميم والتطوير (DDR) "دراسة منهجية لعمليات التصميم والتطوير والتقييم بهدف إنشاء أساس تجريبي لإنشاء منتجات وأدوات تعليمية وغير تعليمية ونماذج جديدة أو محسنة تحكم تطويرها" (Richey & Klein, 2008, p. 748 باستخدام دورة ADDIE الأساسية (التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم) كمبدأ توجيهي (Yusop and a (Correia. 2008).

وسيعتمد الباحث على الدورة المنهجية على النحو التالي:

1. التحليل: سيقوم الباحث بإجراء تحليل شامل للاحتياجات لتحديد المتطلبات والتحديات والأهداف المحددة لمعلمي ومتعلمي برنامج في رعاية المرضى PCT في الأكاديمية الصحية .
2. التصميم والتطوير: سيقوم الباحث بتطوير منصة LMS الإلكترونية، بما في ذلك تصميم مواد تعليمية جذابة وأنشطة تفاعلية وتقييمات تتماشى مع منهج المصطلحات الطبية. تستلزم مرحلة التطوير الإنشاء الفعلي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بناءً على مواصفات التصميم. ويشمل البرمجة وتطوير قواعد البيانات وإنشاء المحتوى. تركز هذه المرحلة على تصميم نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذي يعالج المشكلة المحددة. تتضمن عملية التصميم إجراء تحليل الاحتياجات لتحديد متطلبات برنامج في رعاية المرضى PCT، مثل إدارة المحتوى والميزات التفاعلية وأدوات التقييم. يجب أن يأخذ التصميم في الاعتبار واجهات سهلة الاستخدام، وإمكانية الوصول، والتوافق مع البنية التحتية التكنولوجية الحالية.
3. التنفيذ: بمجرد تطوير نظام إدارة التعلم الإلكتروني، سيقوم الباحث بتنفيذه في الأكاديمية الصحية من خلال 14 مدربًا للبرنامج و660 متدربًا، مقسمين إلى 22 قسمًا. تتضمن عملية التنفيذ جلسات لمعلمي ومتعلمي المصطلحات الطبية لتعريفهم بميزات ووظائف نظام إدارة التعلم. ويجب إنشاء أنظمة دعم لمعالجة أي صعوبات فنية وتقديم المساعدة أثناء مرحلة التنفيذ.
4. التقييم: سيستخدم الباحث الإطار النظري والإطار العملي لجمع البيانات الكمية والنوعية من خلال الدراسات الاستقصائية والمقابلات والملاحظات الصفية وتحليل مؤشرات أداء الطلاب لتقييم تأثير منصة LMS الإلكترونية على أداء معلمي و متعلمي برنامج في رعاية المرضى PCT. . حيث يتضمن التقييم التكويني جمع التعليقات من المعلمين و المتعلمين أثناء عملية التطوير. حيث تساعد هذه التعليقات في تحديد المشكلات المحتملة ومخاوف قابلية الاستخدام ومجالات التحسين. وتضمن الدورات التكرارية للتطوير والتقييم أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني يلبي متطلبات وتوقعات المستخدمين.



الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع منصات إدارة التعلم LMS وقد تم ترتيب الدراسات زمنياً بناءً على تاريخ صدورها من الأقدم إلى الأحدث وهي كالتالي:

في دراسة أجراها (رحمي رمضان - و اخرون - 2019) حيث كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد أثر استخدام نموذج التعلم القائم على المشكلات المقلوبة المعتمد على LMS-Google Classroom في عملية تعلم الرياضيات في المدارس الثانوية في مدينة ميدان، شمال سومطرة، إندونيسيا. تنمية القدرات السابقة في الرياضيات لدى الطلاب من خلال تطبيق نماذج التعلم القائمة على المسائل المعكوسة المعتمدة على LMS-Google Classroom. يتكون طلاب PMA من مرتفع ومتوسط ومنخفض. نموذج التعلم المبني على المشكلات المعكوسة المبني على LMS-Google Classroom هو نموذج تعليمي يجمع بين التعلم الرقمي القائم على الفصل والتعلم وجهًا لوجه. حيث كان البحث شبه تجريبي مع تصميم المجموعة الضابطة للاختبار القبلي والاختبار البعدي. وكانت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي من مدرستين والبالغ عددهم 62 فرداً. تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS 25.0 مع اختبار ANOVA ثنائي الاتجاه واختبار Post Hoc-LSD. بناءً على اختبار التحليل، وجد أن متوسط نتائج تعلم الرياضيات للطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام نموذج التعلم المبني على المشكلات المعكوسة المعتمد على Google Classroom LMS شهد زيادة كبيرة مقارنة بالتعلم التقليدي. كما أسفرت نتائج الاستبيان في التعلم عن نتائج مفادها أن طلاب المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية شعروا بالحماس والدافع والرغبة في المشاركة في التعلم داخل الفصل الدراسي. و يوفر التعلم الرقمي باستخدام نموذج التعلم المبني على المشكلات المعكوسة على LMS-Google Classroom تجربة جديدة لطلاب المستوى الثاني في المدرسة الثانوية في المشاركة في تعلم الرياضيات داخل الفصل وخارجه.

ويستنتج (بلازيسكا تاباكوفسكا، ناتاشا، وآخرون - 2019) من خلال دراسته التي ركزت على تحليل ومقارنة الاختلافات الرئيسية بين أنظمة إدارة التعلم الثمانية الأكثر استخدامًا، وفقًا لمعيار WCAG . حيث وضح أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، التي تغطي عددًا كبيرًا من التطبيقات البرمجية والأجهزة المختلفة، تلعب دورًا كجزء لا يتجزأ وروتينًا من الحياة اليومية، وبالتالي تغير بسرعة طريقة التعامل مع المعلومات المفيدة. من أجل العمل بفعالية في المجتمع الرقمي المعاصر، ووضح أن الأفراد يحتاجون إلى مهارات مناسبة ليكونوا متعلمين رقميًا، ويجب تحديث هذه المهارات لتقييم المعلومات وجمع المعرفة. وبين أنه إلى جانب مهارات القراءة والكتابة الرقمية هذه، هناك مهارات أخرى تغطي القدرة على الحصول على القراءة والفهم والتعلم. وهناك حاجة إلى استخدام معلومات الرعاية الصحية لمعالجة أو حل المشكلات الصحية المختلفة. وأوضح أنه من أجل زيادة هاتين المهارتين بين السكان، وخاصة بين الأشخاص ذوي الإعاقة وكبار السن، فإن أسهل طريقة هي توفير دورات التعلم الإلكتروني. يعد اختيار نظام إدارة التعلم المناسب (LMS) وفقًا لمعايير إرشادات إمكانية الوصول إلى محتوى الويب (WCAG) من أجل زيادة المعرفة الرقمية والصحية مهمة صعبة.

كما وضح (شوريجان و آخرون - 2021) أثناء دراستهم إن التطور الحالي لتكنولوجيا المعلومات يؤدي إلى غزوات أعمق وأعمق في جميع مجالات النشاط البشري، الاجتماعي والاقتصادي. ومن الطبيعي أن يؤثر بشكل كبير على صناعة التعليم، ويغيروا مناهج وأساليب وأشكال التعليم. في الوقت الحالي، يتم إدخال تقنيات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بشكل نشط في كل من التعليم الأكاديمي والتعليم المؤسسي، باعتبارها مكملات للأشكال التقليدية. تهدف جهود المعلمين إلى إيجاد نماذج فعالة للتعلم المدمج. كل هذا يحدد أهمية الدراسة الحالية. حيث تهدف الدراسة إلى تطوير إطار نموذج التعلم عن بعد القائم على استخدام أنظمة إدارة التعلم الحديثة. للحصول على نتائج شاملة وموثوقة، حيث درسوا نهجين بحثيين: التراكمي والقائم على الكفاءة. وقاموا بمراجعة الميزات ونطاق واستخدام منصات LMS الحالية ووضع أدوات لتطوير نظام التعلم الإلكتروني. بالإضافة إلى ذلك، قاموا بتقييم مدى امتثال أدوات التعلم الإلكتروني لتفضيلات مستخدمي الأجيال X و Y و Z. وكانت نتيجة البحث كالتالي: تطوير كفاءة علمية يمكن تطبيقها على دراسة الأساليب والأساليب الحديثة فيما يتعلق بكل من التدريس والتعلم الأكاديمي، والتدريب المؤسسي. وأوضحوا أن إيجابيات وسلبيات نظام إدارة التعلم LMS

وإمكانياته يجب دراستها بعناية واستخدامها بشكل مدروس. حيث يتطلب التعلم الإلكتروني الفعال مراقبة مستمرة للمعدات، والعمل السليم للخوادم المضيفة، والنظر في سهولة استخدام المنصات. هذا هو تتعلق بحقيقة أن المؤسسات التعليمية العامة، بما في ذلك المدارس. ويقدم الباحثون رزالي، سليمان، أيوب (2022) طريقة استخدام منهج التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم (LMS) في التعليم العالي لأنهم وجدوا تكاملاً إيجابياً بين أسلوب التعلم والتعلم النشط والتعلم المدمج في تطوير المناهج عبر LMS بين طلاب التعليم العالي. يعتبر استخدام نظام إدارة التعلم (LMS) مفيداً ويمكن أن يؤثر على نية الطلاب في استخدامه. كما تبين أن تكرار استخدام منصة LMS يزيد من الأثر الإيجابي لاستخدامها بين الطلاب في مؤسسات التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، يعد LMS نظاماً برمجياً متطوراً يعمل على تحسين التعلم من خلال أتمتة توزيع محتوى الدورة وقياس التقدم الذي يحززه الطلاب في التعلم. ويُنظر إليه على أنه أداة يمكنها تمكين المعلمين من تحسين تعلم الطلاب ويتم استخدامه بشكل متزايد في التعلم الإلكتروني. يُنظر إلى التعلم المدمج، الذي يجمع بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم وجهاً لوجه، على أنه ذو صلة بالعالم الرقمي ويمكن تعزيزه من خلال استخدام نظام إدارة التعلم. ويذكر الغزالي (2022) أن الدراسات التي أجريت في البيئات العربية تشير إلى أن الطلاب وأولياء الأمور يعتقدون أن التعلم الكامل عبر الإنترنت وحده غير كافٍ في بيئات التعلم العربية، بناءً على الدراسات الاستقصائية التي أجريت في دول مثل الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وغيرها. ولمعالجة هذه المشكلة، تم اقتراح BLMS كبديل قابل للتطبيق يجمع بين مكونات التعلم وجهاً لوجه وعبر الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، تشير الورقة إلى أن التعلم المدمج قد يكون فعالاً بشكل خاص على المستوى الجامعي مقارنة بالمستوى المدرسي. ويمكن أن ترجع هذه الملاحظة إلى عوامل مختلفة مثل نضج طلاب الجامعة واستقلاليتهم، وتوافر الموارد، وطبيعة مناهج التعليم العالي.

التعليق الدراسات السابقة:

بناءً على الدراسات السابقة في نظام إدارة التعلم (LMS) في مجال التعليم، يمكن التعليق على بعض النقاط الرئيسية التي تم استكشافها وتوضيحها في هذه الدراسات. أولاً، أظهرت الدراسات أن استخدام نظام إدارة التعلم يساهم في تعزيز التفاعل والتواصل بين المعلمين و المتعلمين. يوفر النظام واجهة تفاعلية تسمح للمتعلمين بالمشاركة في مناقشات المجموعة وتبادل المواد التعليمية وتقديم الأسئلة والملاحظات. كما يتيح للمعلمين تقديم الملاحظات والتوجيهات الشخصية وتتبع تقدم المتعلمين بشكل فعال. ثانياً، تشير الدراسات إلى أن نظام إدارة التعلم يعزز الوصول إلى الموارد التعليمية. يتيح النظام للمتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي عبر الإنترنت في أي وقت ومن أي مكان، مما يزيد من المرونة والتوافر. ويمكن للمتعلمين الاستفادة من المقالات والمحاضرات المسجلة والمواد التعليمية الأخرى دون الحاجة إلى الحضور الشخصي في الصفوف الدراسية التقليدية. ثالثاً، أشارت الدراسات إلى أن نظام إدارة التعلم يعزز التعلم الذاتي والتحفيز. يتيح النظام للمتعلمين التعلم وفقاً لوتيرتهم الخاصة وفي بيئة مريحة ومألوفة. يمكن للمتعلمين اختيار الوقت والمكان المناسبين للتعلم، ويمكنهم المشاركة في أنشطة تفاعلية وتقديم الاختبارات عبر النظام. وبالتالي، يتم تعزيز الانخراط والمسؤولية الذاتية للمتعلمين في عملية التعلم.

الخاتمة:

من خلال معالجة مسألة إشراك محتوى برنامج فني رعاية المرضى PCT عن طريق تنفيذه على منصة LMS الإلكترونية، تهدف هذه الدراسة إلى تعزيز مشاركة المتعلم وتحفيزه واكتساب المتعلم للعمليات التعليمية بشكل عام. تهدف منهجية أبحاث التصميم والتطوير (DDR) المستخدمة في هذه الدراسة إلى معالجة مشكلة البحث المتمثلة في نقص المحتوى الجذاب والتفاعلي ببرنامج فني رعاية المرضى PCT الذي تقدمه الأكاديمية الصحية في المملكة العربية السعودية. من خلال تصميم وتطوير بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية، حيث تسعى الدراسة إلى تعزيز المشاركة والتعاون وتجارب التعلم النشط لكل من معلمي و متعلمي المصطلحات الطبية في برنامج فني رعاية

المرضى PCT. وستساهم نتائج هذا البحث في النهوض بالممارسات التعليمية من خلال تقديم رؤى قيمة حول فوائد دمج العناصر التفاعلية في بيئات تعلم برنامج PCT في الاكاديمية الصحية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

- 1- Altay, I. F. and Altay, A. (2019). A Review of Studies on Blended Learning in EFL Environment. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11, 125–140.
- 2- Alzahrani, A. A. (2019). The effect of distance learning delivery methods on student performance and perception. *International Journal for Research in Education*, 43(1), 12. Retrieved from <https://bit.ly/32bUuyq>
- 3- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). Design and development research. Mahwah, NJ.
- 4- Blazheska-Tabakovska, N., Ristevski, B., Savoska, S., & Bocevska, A. (2019, August). Learning management systems as platforms for increasing the digital and health literacy. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on E-Education, E-Business and E-Technology* (pp. 33-37).
- 5- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 68-92. <https://doi.org/10.46328/ijte.36>
- 6- Ghazali FA (2022). Towards An Optimal Blended Learning Model During Disrupted Education Periods. *Pegem Journal of Education and Instruction*, Vol. 12, No. 3, 2022, 97-105
- 7- Hussein, L. A., and Hilmi, M. F., 2021. The Influence of Convenience on the Usage of Learning Management System. *The Electronic Journal of e-Learning*, 19(6), pp. 504-515, available online at www.ejel.org
- 8- Ramadhani, R., Rofiqul, U. M. A. M., Abdurrahman, A., & Syazali, M. (2019). The effect of flipped-problem based learning model integrated with LMS-google classroom for senior high school students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 137-158.
- 9- Razali, F., Sulaiman, T., & Ayub, A. F. M. (2022). Factors of learning towards creating blended learning curriculum using learning management system in higher education during Covid-19. *International Journal of Instruction*, 15(4), 723-744.
- 10- Shurygin, V., Saenko, N., Zekiy, A., Klochko, E., & Kulapov, M. (2021). Learning management systems in academic and corporate distance education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(11), 121-139.
- 11- Yusop, F. D., & Correia, A. P. (2012). The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 180-190.
- 12- Viz, D., & Kaur, N. (2017). Effect of Blended Learning Approach on Achievement in Geography at Secondary School Stage. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 4(22), 5478-5485. Retrieved 01/25/2019 from <https://www.srjis.com>

بحث رقم 53 .

مدى استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين

أ/ محمد عبدالرحيم عايد الصبحي

طالب ماجستير في المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية-بماليزيا

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (290) معلمًا من معلمي اللغة الانجليزية والذين يعملون في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتحددت أداة الدراسة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة استجابة المعلمين حول درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم (4,13) وبدرجة موافقة (كبيرة)، وأن المتوسط الحسابي لدرجة استجابة المعلمين حول التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم (4,095) وبدرجة موافقة (كبيرة)، وأن المتوسط الحسابي لدرجة استجابة المعلمين حول المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها من وجهة نظرهم (4,24) وبدرجة موافقة (كبيرة جدًا)، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام السبورة الذكية في تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة؛ لأنها تزيد من قدرة الطلاب على التحصيل للغة الانجليزية؛ بحيث تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للطلاب وبالتالي إمكانية تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة الانجليزية..

الكلمات المفتاحية: القيم الاجتماعية، دور الجامعة، المجتمع الطلابي، النشاط الطلابي

مقدمة الدراسة:

إن التطور الحديث السريع ومع وجود الثورة التكنولوجية المعلوماتية أصبح هناك توجه نحو استخدام مختلف التقنيات الحديثة في كافة المجالات والتخصصات، ومنها جانب التعليم، وأصبحت التكنولوجيا الحديثة أحد الوسائل المستخدمة في تعزيز المعرفة والتعليم، وتزيد من قدرة الطلاب في الاكتشاف، وتستخدم البرمجيات الحديثة في المجالات المختلفة وتحقق تطوراً مهماً في كافة المؤسسات والهيئات (قطوس، 2009).

ويتم استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم وذلك من خلال تهيئة المناهج التعليمية الحديثة والمحتوى التعليمي لاستخدام التكنولوجيا الحديثة ودمجها في المحتوى؛ بحيث تكون عنصراً أساسياً يسهم في زيادة المعرفة والخبرة لدى الطلاب، ويتم استخدامها في بناء عقول مبدعة ومفكرة وتعزز من المفاهيم الأساسية التي يحتاجها الطلاب وتوظف كافة المنتجات التقنية في العملية التعليمية بأسلوب علمي مخطط ومدرس للاستفادة مما يستجد للمساعدة في تحقيق أهدافها، ولكي تحقق للمعلم والمتعلم ساحة أوسع للمعرفة والإطلاع (المحيسن، 2015).

ولقد لعبت التكنولوجيا الحديثة دوراً مهماً من خلال تطورها بأشكال مختلفة؛ حيث إن التكنولوجيا الحديثة أصبح منها أنماط متعددة هي تكنولوجيا الأقمار الصناعية، والتعلم المبني على الوسائط المتعددة، والتعلم بمساعدة الفيديو التفاعلي، والنص القائق والوسائط الفائقة المتفاعلة والوسائط المتكيفة، والوسائط الفائقة المكانية، واللوح الذكي، والفيديو القائق وغيرها من الأنظمة والوسائل والأدوات التي غيرت من شكل ومضمون العملية التعليمية ككل (البيطار، ٢٠٠١).

ويتم استخدام التقنية الحديثة في الحد من المعوقات التي تواجه العملية التعليمية والخاصة بالمعلمين والطلاب، ولا بد التأكيد من سلامة استخدام التكنولوجيا الحديثة للطلاب وكذلك عدم وجود تأثير سلبي أو ضرر على الطلاب وسلامتهم وقد اهتمت المؤسسات المختلفة التعليمية بدمج التكنولوجيا الحديثة في داخل الصف الدراسي وذلك لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وتعتبر السبورة هي أحد أهم وأقدم الوسائل التعليمية التي تم تطويرها؛ لتصبح أكثر الوسائل التعليمية الذكية والتكنولوجية التقنية الحديثة وتتميز السبورة العادية بتكلفتها المحدودة وتأثيرها الفعال على الطلاب وعلى نجاح العملية التعليمية، وكانت السبورة الذكية كبديل للسبورة الطباشيرية؛ بهدف معالجة مشكلة سوء الخط وضعف التنسيق الذين يعاني منهما معظم المعلمين (أبو علبة، ٢٠١٢).

ولقد انتشر استخدام السبورة الذكية في كافة الدول المتقدمة والتي أظهرت نتائج فعالة في تطوير وتحسين العملية التعليمية ويتم استخدام البرمجيات الخاصة بالتعليم مع السبورة الذكية والتي حققت نجاحاً كبيراً في حالة غيابهم عن الدرس أو في حالة احتياجهم لإعادة شرحه وذلك بواسطة حفظ أصوات المعلمين على هيئة ملف صوتي أو فيديو، وبالتالي؛ فإنه بعد فترة يمكن للطلاب سماع أو رؤية ما ذكره المعلم وقت الدرس (Morales 2011).

الإحساس بالمشكلة:

لم يكن الباحث على علم بالتحديات التي تواجهه في المجال التربوي الذي يعمل فيه حتى لاحظ بنفسه عدم فعالية العملية التعليمية في الفصول الدراسية وغياب النشاط والانتباه لدى الطلاب، ولكن نظراً لمعرفته بالسبورة الذكية ووعيه بالدراسات والأبحاث السابقة، وبالتالي؛ يرى الباحث أن استخدام السبورة الذكية قد يكون الحل المثلى لهذه المشكلة، وقرر تنفيذ تلك التكنولوجيا المتطورة في المدارس المتوسطة.

كما للباحث دوافع إيجابية لتنفيذ السبورة الذكية في المرحلة المتوسطة، إلى جانب الاستفادة من معرفته الفنية في استخدام هذه التكنولوجيا المتطورة، فإنه يتوقع أن يكون للسبورة الذكية تأثير إيجابي على الطلاب وعملية التعلم، فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام السبورة الذكية لتوفير محتوى تفاعلي ومشاركة المعلومات بطرق مبتكرة، مما يساعد الطلاب على الاستيعاب الأعمق وتطوير مهارات التفكير النقدي والابتكار، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للسبورة الذكية توفير منصة للتعلم التعاوني والتفاعل بين الطلاب؛ حيث يمكنهم المشاركة في المهام الجماعية والمناقشات الحية، بالتالي؛ سيتم تعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي وتشجيع الطلاب على تبادل الأفكار والآراء، ومن

جانب آخر، يعتبر استخدام السبورة الذكية أيضًا وسيلة فعالة لتعزيز التواصل بين المعلم والطلاب، يمكن للمعلمين إعداد دروس مبتكرة ومشوقة باستخدام الوسائط المتعددة والمحتوى التفاعلي، مما يساعد في جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية. باختصار، يعتبر استخدام السبورة الذكية في المرحلة المتوسطة حلاً واعدًا لتعزيز العملية التعليمية وتحفيز الطلاب، وذلك من خلال تفعيل البيئة التعليمية بشكل ديناميكي ومبتكر، يمكن للسبورة الذكية أن تسهم في تطوير مهارات الطلاب وإشاعة روح التفاعل والتعاون بينهم، مما يؤدي إلى تحقيق أداء تعليمي أفضل ونتائج ملموسة في المجال التربوي.

مشكلة الدراسة:

إن الوسائل التعليمية التقليدية تسببت في ظهور العديد من التحديات والمعوقات التي أعاقت عملية التدريس والتعليم فتم اعتبارها كوسيلة غير مجدية للطلاب ومؤثرة سلبية على فهم واستيعاب الطلاب وذلك بسبب رتابة وملل الأسلوب التقليدي في الشرح على السبورة التقليدية، وهي مضیعة للوقت والجهد للمعلم والمتعلم فينشغل الطالب بنقل المعلومات والكتابة ولا يركز على الشرح ويفقد التركيز بسبب خلو هذه العملية التقليدية من الإثارة والتشويق الموجودة في الصور والأشكال والتي تجذب انتباه الطالب، وتعتبر التكنولوجيا الحديثة هي أحد الوسائل الشبيقة والمثيرة لدى الطلاب، وتزيد من الفاعلية والنشاط داخل الفصل الدراسي (الخنزدار ومهدي، ٢٠٠٥).

وقد جاءت العديد من الدراسات التي أكدت على الأثر الإيجابي للتكنولوجيا الحديثة في تحسين العملية التعليمية ونتائجها المرجوة، مثل دراسة (المحيسن، ٢٠٠٥) ودراسة (البيطار، ٢٠٠١) وثبت أن الوسائل الحديثة تعزز من توجهات الطلاب وتعاونهم ومشاركتهم وجعل التعليم أكثر شمولاً ومتعة ومرونة واثقائاً وأيسر استخداماً؛ حيث إن طلاب اللغة الانجليزية بشكل عام يعانون من قصور في تعلم وفهم أساسيات اللغة الانجليزية؛ بسبب الوسائل التقليدية التي تفتقر للدافعية والتشويق وجذب الانتباه.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي وهو:

" ما مدى استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؟" ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
2. ما التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
3. ما المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
2. الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. إبراز المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، وهما:

أولاً- الأهمية النظرية:

1. تعتبر هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تناولت أثر استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؛ حيث إن طرق التدريس قد تطورت لتشمل وسائل حديثة تساعد على نجاح العملية التعليمية وذلك من خلال فهم وتقريب المعلومة إلى أذهانهم بأيسر وأسهل الطرق.

2. كما أنها تساهم في زيادة كفاءة العملية التعليمية وتقبل الطالب العملية التعليمية دون الشعور بالمثل بما تمتاز به السبورة الذكية من وسائل إيضاح مشوقة وجذابة.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

- 1- قد تضيف فائدة للباحثين من خلال دراسة مدى تأثير استخدام السبورة الذكية على الطلاب وعلى تنمية مهارات اللغة الإنجليزية وبالتالي؛ تفتح المجال أمام البحوث والدراسات الأخرى في مجال التقنيات والتكنولوجيات المستحدثة الأخرى.
- 2- قد تضيف فائدة للمعلمين والمختصين من خلال دراسة تأثير استخدام السبورة الذكية على الطلاب وعلى تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، وبالتالي تزيد من كفاءة وجودة العملية التعليمية.
- 3- تلبية للعديد من التوصيات والبحوث التي تنادي بضرورة مواكبة الثورة التكنولوجية وإدخال السبورة الذكية في مجال العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تحددت في معرفة مدى استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وكذلك دراسة معوقات وأيضًا المقترحات التي يمكن أن تقلل من هذه المعوقات.
- الحدود البشرية: تمثلت في عينة من المعلمين.
- الحدود المكانية: اقتصرت في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

السبورة الذكية:

يعرّف الكبيسي وفرحان (2013) السبورة الذكية بأنها: "سبورة بيضاء نشطة مع شاشة تعمل باللمس، ويقوم المعلم فيها بلمس السبورة ليتحكم في جميع تطبيقات الحاسب الآلي، مثل الربط مع صفحة أخرى في الانترنت، كما يمكنه تدوين الملاحظات، ورسم الأشكال، وتوضيح الأفكار، وإظهار المعلومات المفتاحية بواسطة الأحبار، ويمكن من خلال السبورة الذكية حفظ الدروس التي يلقيها المعلم في أجهزة الطلبة أو إرسالها لهم عبر البريد الإلكتروني، كما يمكن تشغيل أي ملف وسائط متعددة لتقديمه للطلاب عبر تلك السبورة (ص91). ويمكن تعريف الباحث للسبورة الذكية إجرائيًا بأنه: عبارة عن جهاز إلكتروني يتألف من لوحة بيضاء ترتبط بجهاز الحاسوب. يتم عرض تطبيقات الحاسوب عليها، ويمكن للمعلم والطلاب التفاعل معها بالكتابة عليها باستخدام اللمس أو الأقلام الخاصة. تعتبر السبورة الذكية أحد الوسائل التفاعلية الرائدة بين المعلم والطالب، حيث تلفت انتباه الطلاب وتجعل الدروس أكثر متعة وإثارة طوال فترة الحصة".

التحصيل:

يُعرف أبو زينة وعبد الله (2010، ص294) التحصيل بأنه: "المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها الطالب نتيجة لتعرضه لخبرات تربوية محددة".

ويُعرف الباحث التحصيل إجرائيًا بأنه: الدرجات التي يحصل عليها طلاب المرحلة المتوسطة في الاختبار التحصيلي بعد دراسة مادة اللغة الانجليزية المقررة فيها.

الإطار النظري:

● السبورة الذكية:

تعد السبورة الذكية أحدث الاختراعات العلمية التعليمية؛ إذ تعد من ضمن وسائل العرض الكبيرة التي ترتبط بالحاسوب وجهاز عرض يعرض سطح المكتب لجهاز الحاسوب على السبورة؛ حيث يتم التحكم بعناصر السبورة باستعمال أقلام خاصة أو بالنقر تكون اللوحة

التفاعلية من سبورة بيضاء اللون تحتوي على أقلام إلكترونية ومساحة إلكترونية يتم توصيلها بالحاسوب وبجهاز عرض البيانات (LCD)؛ وذلك لأن العارض موجود في شاشة السبورة الذكية (عبد المنعم، 2015، ص 274).

مفهوم السبورة الذكية:

السبورة الذكية أو التفاعلية من الوسائل التكنولوجية التي تتطلب مهارات ما قبل الاستخدام وفي أثناءه وبعده (الحميدان، 2013، ص 10). وتسمى أحياناً بالسبورة التفاعلية، لها عدة أسماء وهي عبارة عن سبورة موصلة بالكمبيوتر ويتم التحكم فيها من خلال الكمبيوتر وهي تغني عن أجهزة العرض التقليدية، تستخدم لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة، وهي تسمح للمستخدم بحفظ وتخزين وطباعة وإرسال ما تم شرحه عن طريق البريد الإلكتروني (ياسين، 2015، ص 86).

وعرفت بأنها: نوع من البرمجيات التعليمية وهي عبارة عن مجموعة من التعليمات الموجهة للكمبيوتر ثم إعدادها بلغة خاصة وتوضيح هذه اللغة لتسلسل الخطوات التي يقوم بها جهاز الكمبيوتر لأداء المهام اللازمة لحل مشكلة ما، من ثم التوصل لنتائج معينة (الرحيلي، 2017، ص 117).

وقد عرفت الجوير (2009، ص 106) على أنها: جهاز إلكتروني يتم توصيله بالحاسب الآلي؛ حيث يتم عرض صور ومقاطع فيديو من الحاسب الآلي على اللوحة، ويتم استخدام هذه اللوحة بصورة تفاعلية، كما يمكن إضافة الملاحظات، وتبسيط الضوء على نقاط الاهتمام، مع إمكانية التحكم في البرنامج بالطريقة التي يريدها المستخدم، وأيضاً طباعة هذه الملاحظات والرسوم وغيرها من الحاسب الآلي أو حفظها للرجوع إليها مستقبلاً.

أهمية السبورة الذكية في العملية التعليمية:

هناك جوانب عديدة لأهمية السبورة الذكية في العملية التعليمية وهي:

- 1- الاستفادة القصوى من النقاشات بين المعلم والطلاب؛ حيث يمكن تسجيل أي سؤال أو أي ملاحظة من الطلاب أثناء عرض الدرس على سبورة الشرح، ولا يحتاج الطلاب إلى مسحها بعد عملية شرح الدرس؛ لأنه سوف يتم حفظها داخل الحاسوب لكي يكون بالإمكان العودة لها مرة أخرى، أو صياغتها بنفس الوقت وتوزيعها إلى الطلاب (سرايا، 2009، ص 18؛ والزعي، 2011، ص 30).
- 2- تسجيل الدروس يمكن للسبورة الذكية تسجيل وحفظ وإعادة عرضها الأمر الذي يتيح عرض الدرس على الطلاب الغائبين أو يمكن طباعة الدرس وتوزيعه على الطلاب بدلاً من كتابته في دفاترهم أو يمكن إرسال محتوى الدرس إلى البريد الإلكتروني عبر الانترنت ويمكن استخدام السبورة الذكية في حل مشكلة نقص الكوادر التعليمية في بعض التخصصات، وذلك عن طريق إمكانية إعادة عرض موضوع الدرس الذي تم شرحه بصورة تامة من قبل معلم آخر في صف آخر وذلك من خلال تحميله على الحاسوب الخاص بالسبورة الذكية أو على قرص (CD) (أبو حمادة، 2013، ص 25).
- 3- السبورة الذكية تجعل التعلم أكثر أثراً؛ وذلك لأنها تتيح للطلاب استخدام أكثر من حاسة في التعلم حيث يستخدم حاسة البصر من خلال المشاهدة للأشياء المعروضة ويستخدم حاسة اللمس عن طريق استخدام الإيقونات الموجودة على سطح السبورة الذكية (الحسن والبدوي، 2016، ص 160).
- 4- تستخدم السبورة الذكية في تدريس مهارات اللغة مثل النحو والصرف والكلمات والتدريب على النطق (عبد المنعم، 2015، ص 275).

الفرق بين السبورة التقليدية والسبورة الذكية:

توجد عدد من الاختلافات بين السبورة الذكية والسبورة التقليدية في عدد من المزايا وكذلك الامكانيات، ويوضح الجدول (1) التالي المقارنة بين السبورة الذكية والسبورة التقليدية (محمد، 2020، 59-60)

جدول (1): مقارنة بين السبورة التقليدية والسبورة الذكية

السبورة التقليدية	السبورة الذكية

الكتابة عليها تأخذ وقت ليس بالقليل	توفر الوقت في الكتابة وذلك باستدعاء نص مخزون مسبقاً.
الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد	الكتاب والبرمجيات والانترنت كلها مصادر.
مشكلة عدم وضوح خط المعلم التي يشتكي منها الطالب	لوحة المفاتيح تكون خيار بديل عند الكتابة
مسح السبورة يتطلب وقت وجهد	السرعة الكبيرة في مسح السبورة ما يوفر الوقت والجهد.
لا يمكن الاحتفاظ بما تمت كتابته على السبورة	يمكن الاحتفاظ بكل ما تمت كتابته وطباعته وإرساله للطلاب الغائبين
رسم وسيلة تعليمية يتطلب وقتاً وجهداً	كسب الوقت لرسم الوسيلة من خلال استدعاء المطلوب من صور وغيرها من المكتبة أو الانترنت
تعدد الوسائل التعليمية والحاجة إلى تثبيتها	يمكن عرض الوسائل على السبورة الواحدة تلو الأخرى وفي كل وقت
ما ينتج عن استخدام الطباشير وأقلام السبورة من انتشار الغبار وتلوث الأيدي	تفادي ما ينتج عن استخدام أقلام السبورة والطباشير وذلك باستخدام أقلام السبورة التفاعلية الخاصة.
استخدام صور علمية غير متحركة للعرض	استخدام صور علمية متحركة أو حتى التي التجارب.
تحتاج بعض الأدوات التي تتطلب نقل من فصل إلى آخر كالخراط وغيرها	تحتوي على الأدوات المطلوبة مما يؤثر نقلها من مكان لآخر مثل المسطرة، المنقلة، الخرائط.

كيفية عمل السبورة الذكية:

يمكن تلخيصها فيما يلي (خالد، 2017):

- 1- يتم عرض الصور والملفات من جهاز الكمبيوتر إلى السبورة الذكية عن طريق جهاز العرض.
- 2- عرض صفحات الويب، الأصوات، مقاطع الفيديو بقلم خاص.
- 3- استخدام القلم التفاعلي قلم سبورة أو فأرة كمبيوتر للتحكم بما يعرض على الشاشة والتحكم بحجم الخط ولونه.
- 4- استيراد صور من قرص مدمج أو مرن وإدراجه في الدرس.
- 5- يوجد في البرنامج الخاص بالسبورة مكتبة تحوي صور جاهزة مثل: خرائط، صور حيوانات، أشكال هندسية، خلفيات.
- 6- عرض الصور العلمية المتحركة والتجارب.
- 7- تحريك الكلام والصور على السبورة باستخدام القلم كماوس والبعض منها إمكانية التحريك بالإصبع.
- 8- وجود ساعة يسهل التحكم فيها كمؤقت أو للعد التنازلي وغيره.
- 9- عرض رسالة تمريرية يمكن استخدامها لعرض عنوان الدرس أو أسماء الطلبة المتميزين.

صعوبات استخدام السبورة الذكية:

يواجه المعلمون ومستخدمو السبورة الذكية صعوبات عند استخدامها والتعامل معها وقد ذكرت دراسة دومي والدرادكة (2013، ص32) ودراسة عبد المنعم (2015، ص10) من أبرزها:

- 1- عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة.
- 2- عدم مناسبتها لقدرات وإمكانات الطلاب.
- 3- قلة تدريب المعلمين على توظيفها في التدريس.
- 4- كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد.
- 5- ضعف مهارات الطلاب الخاصة باستخدام الكمبيوتر.
- 6- تمسك المعلمون بالطرق التقليدية.

- 7- عدم توافر عنصر الأمان في الفصل عند استخدامها.
- 8- قلة توفير صيانتها في المدرسة.
- 9- عدم الوعي بأهميتها.
- 10- تحتاج تكلفة مادية عالية.
- 11- قلة دافعية الطلاب لاستخدامها.
- 12- عدم مناسبتها للمواد التعليمية.
- 13- يحتاج استخدامها لوقت أطول من زمن الحصة.
- 14- سلبية اتجاه المعلمين نحوها.
- 15- كثرة أعباء المعلم.
- 16- قلة التشجيع والحوافز لاستخدامها.

● التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي له أهمية في حياة الطالب، كونه "يعتبر من النتائج التعليمية الهامة جداً؛ لأنها وثيقة الصلة بحياة الطالب التربوية، ويترتب عليه نجاح الطالب أو رسوبه من خلال أدائه في الامتحانات الدراسية، فالتحصيل الدراسي يهدف إلى الكشف عن مستوى التعلم في مادة أو في جميع المواد التي درسها الطالب" (عفانة واللوح، 2008، ص 208).

وأشار الأسطل (2010، ص 11) إلى أن التحصيل الدراسي هو: "أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم في المدرسة، وينظر إلى التحصيل الدراسي بأنه عملية عقلية بالدرجة الأولى، وقد صنف التحصيل متغيراً معرفياً".

وهو الأمر الذي اتفق معه أبو دقة (2008، ص 87)؛ حيث أورد أن التحصيل الدراسي يلعب دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها، ولكنه ليس المتغير الوحيد في عملية التعلم، إذ أن الهدف من هذه العملية يتأثر بعوامل وقوى مختلفة، بعضها يتعلق بالطالب وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، وبعضها متعلق بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها، وما يحيط بالفرد من إمكانيات.

كما عرفه الخالدي (2003، ص 91-90) بأنه: "نشاط عقلي معرفي للطالب يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة".

ويعرفه بارود (2010، ص 15) بأنه: "نشاط عقلي يتم من خلاله اكتساب المعلومات والمعارف والحقائق والقيم والاتجاهات المرتبطة بالجوانب المعرفية والاجتماعية والدافعية من خلال آليات منظمة سواء كانت معلمة أو مؤسسة تعليمية، ويستدل على هذا التعلم بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من المعلم في نهاية العام الدراسي بناء على إجابات الطالب في الامتحان النهائي، وكما هي مثبتة في كشوفات الرصد".

أنواع التحصيل الدراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى قسمين هما:

أولاً: التحصيل الدراسي المعرفي:

يشمل التحصيل الدراسي العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه أو إلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة (الأسطل، 2010، ص 15).

وقد قام "بلوم" في تصنيفه للمجال المعرفي بتقسيمه إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل فيما يلي (عفانة واللولو، 2004، ص 76):

1. تذكر. 2. فهم. 3. تطبيق. 4. تحليل. 5. تركيب. 6. تقييم.

كما يرى كل من عبيد وعفانة (2003، ص 80) أن الاتجاهات الحديثة قد صنف الجانب المعرفي إلى:

1. المعرفة المفاهيمية.
2. المعرفة الإجرائية.
3. المعرفة السياقية.

ثانياً: التحصيل الدراسي المهاري:

وهو التحصيل الدراسي الذي يشمل المهارات الحركية لأطراف الجسم، إذ صنف "سمبسون" المجال المهاري الحركي كما عرضها الأقرع (2013، ص44) إلى المستويات التالية:

1. مستوى الإدراك الحسي.
2. مستوى الميل أو الاستعداد.
3. مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة.
4. مستوى الآلية أو التعويد.
5. مستوى التكيف أو التعديل.
6. مستوى الأصالة أو الإبداع.

ثالثاً: التحصيل الدراسي الوجداني:

وهو التحصيل الدراسي المتمثل بكل من الأحاسيس والمشاعر والميول التي قد تؤثر في سلوكه عند تنفيذ الطالب الأنشطة المختلفة؛ حيث صنف "كراثول" المجال الوجداني كما حددها خلف الله (2013، ص79) إلى خمسة مستويات وهي:

1. مستوى الاستقبال أو التقبل.
2. مستوى الاستجابة.
3. مستوى التقييم وإعطاء القيمة.
4. مستوى التنظيم.
5. مستوى تشكيل الذات، أو الرسم بالقيمة.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يوجد هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الدراسي وهي كما أوردها دويك (2008، ص80):

1. العوامل الذاتية.
2. البيئة الأسرية.
3. المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي.
4. كفاءة المعلم علمياً ومهنياً.
5. مستوى تعليم الوالدين.
6. البيئة الدراسية الفيزيائية.
7. استخدام التكنولوجيا التعليمية.
8. الفروق الفردية بين المتعلمين.

مما سبق، يتضح أن السبورة الذكية هو أحد الوسائل التعليمية التي تجذب الطالب وتأخذه إلى عالم ساحر يحبي معه وينطلق بخياله ليعيش لحظات داخل التكنولوجيا والتقنيات المستحدثة في التعليم؛ لكي تنبعث الحياة في المادة الدراسية فتنسب الحقائق إلى نفوس الطلاب بسهولة وترسخ في ذواتهم، الأمر الذي يرفع من كفاءة المعرفة المقدمة إليهم ليتعزز لديهم التحصيل الدراسي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الشمائلة (2019) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية للسمبورة الذكفة ومعققات استعمالها من وجهة نظرهم، واتبع المنهج الوصفى التحلىلى، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلم ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية الذين يستخدمون السبورة الذكفة بطريقة ميسرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استعمال معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية للسمبورة الذكفة من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة استعمال معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية للسمبورة الذكفة تبعاً لمتغيرى النوع الإجماعى والخبرة، كما أن درجة معققات استعمال معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية للسمبورة الذكفة من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في آراء أفراد عينة الدراسة حول معققات استعمال معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية للسمبورة الذكفة تبعاً لمتغيرات (النوع الإجماعى، المؤهل العلمى، الخبرة).

وسعت دراسة عبد المنعم (2015) إلى التعرف على واقع ومعوقات استعمال معلمي وكالة الغوث الدولية للسمبورة التفاعلية (الذكفة) تأثير التخصص وسنوات الخبرة في استجابات المعلمين، واتبع الدراسة المنهج الوصفى، وتكونت عينة الدراسة من (282) فرداً من معلمي وكالة الغوث منطقة غرب غزة، وتحددت أداة الدراسة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استعمال المعلمين للسمبورة الذكفة كانت ضعيفة، ودرجة أهمية استعمال السبورة الذكفة كانت كبيرة، ودرجة وجود المعوقات كانت كبيرة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص على جميع المحاور لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة على جميع المحاور.

وهدف دراسة الحازمي (2013) إلى الكشف عن فاعلية استعمال السبورة الذكفة في مدارس المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة ومعوقات استعمالها من وجهة نظر المعلمين، واتبع الدراسة المنهج الوصفى، وتكونت عينة الدراسة من (221) معلماً في المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات استعمال السبورة الذكفة جاءت مرتفعة على الأداء ككل وعلى جميع المجالات، وأبرز الحلول المقترحة لتجاوز المعوقات وهي: تدريب المعلمين وتأهيلهم على استعمال السبورة الذكفة في المرتبة الأولى، وتوفير السبورة الذكفة في جميع المدارس في المرتبة الثانية.

وتناولت دراسة دومي ودرادكة (2013) واقع استعمال معلمي المرحلة الأساسية للسمبورة الالكترونية في مشروع جلالة الملك حمد بمملكة البحرين من وجهة نظرهم في ضوء متغير الجنس والخبرة في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (94) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية بالبحرين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استعمال معلمي المرحلة الأساسية للسمبورة الالكترونية كانت عالية، واتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو استعمال السبورة الالكترونية كانت إيجابية، وأكثر معوقات استعمال السبورة الالكترونية كانت: كثرة الأعباء المطلوبة من المعلم لاستعمال السبورة الذكفة، وعدم توفر البرمجيات التعليمية ذات العلاقة بالمناهج الدراسية، بطء شبكة الانترنت، عدم وجود فروق في استعمال معلمي المرحلة الأساسية للسمبورة الذكفة ومعوقات استعمالها، تعزى للخبرة في التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمين نحو السبورة الالكترونية تعزى للجنس لصالح الذكور.

وهدف دراسة بسيسو (2013) إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو استعمال السبورة الذكفة واتبع الدراسة المنهج الوصفى، وتكونت عينة الدراسة من (43) معلماً ومعلمة في مدينة غزة، وتحددت أداة الدراسة في مقياس الاتجاهات نحو استعمال السبورة الذكفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استعمال السبورة الذكفة، وكانت استجابات معلمي التخصصات العلمية على مقياس الاتجاهات أكبر من معلمي العلوم الانسانية، واستجابات المعلمين الجدد (1-5 سنوات) أكثر إيجابية من المعلمين ذوي الخبرة من (6 سنوات فأكثر)، وتساوت استجابات المعلمين الذين يحملون البكالوريوس مع المعلمين الذين يحملون الماجستير، وعدم وجود فروق في الاستجابات تعزى إلى العمر.

وهدف دراسة عثمان وآخرون (Isman et al, 2012) إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية السعوديين نحو استعمال السبورة الذكفة في التدريس الصفى، واتبع الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية،

وتحددت أداة الدراسة في استبانة الاتجاهات نحو السبورة الذكية وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام السبورة الذكية في الصف ومقابلات الطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو استخدام عدد قليل من المعلمين السبورة الذكية بفاعلية في الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام السبورة الذكية بشكل عام في التعليم؛ حيث تنوعت أهداف الدراسات السابقة وتناولت واقع استخدام السبورة الذكية في المدارس وكذلك معوقات استخدامها، مستخدمة أدوات مختلفة لجمع بيانات الدراسة الحالية، كما أسهمت في تحديد إطار الدراسة وصياغة النتائج وأكدت على وجود أثر لتوظيف السبورة الذكية في تنمية التحصيل الدراسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتضمن منهجية الدراسة وإجراءاتها عرضاً تفصيلياً للطريقة والإجراءات، وقد اشتملت على منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، كما تطرق إلى كيفية بناء أداة الدراسة "الاستبانة" والتأكد من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ وذلك كالآتي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لتحقيق هدف الدراسة الذي يتمثل في التعرف على مدى استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة:

يمثل المجتمع الأصلي للدراسة جميع المعلمين للمرحلة المتوسطة؛ حيث بلغ اجمالي عددهم (١٢٠٠) معلمًا الذين يعملون في المدارس المتوسطة الحكومية في المملكة العربية السعودية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من (٢٩٠) معلمًا الذين يعملون في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي للدراسة الحالية، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

أداة الدراسة

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة الحالية، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها وأغراضها هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة كل من: الشمايلة (2019)، عبد المنعم (2015)، الحازمي (2013)، دومي ودراذكة (2013)؛ بحيث هدفت الاستبانة إلى التعرف على درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وكذلك إبراز المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها؛ حيث تم توزيعها إلى ثلاثة محاور؛ حيث تكونت من (19) فقرة، موزعة كالآتي:

- المحور الأول: درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكون من (6) فقرات.
 - المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكون من (8) فقرات.
 - المحور الثالث: المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكون من (5) فقرات.
- وتكونت محاور الاستبانة من عدد من المؤشرات التي دُونت على شكل فقرات، وتم توزيعها على تدرج ليكرت الخماسي وفقًا لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة الايجابية، أما العكس في حال كانت الفقرات سلبية، كالتالي:

جدول (2): سلم تدرج ليكرت الخماسي لفقرات الاستبانة

التدرج				
موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تمَّ حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك تمَّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضح الجدول (3) التالي:

جدول (3): تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق بشدة
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق وثبات أداة الدراسة "الاستبانة"

أولاً- صدق الأداة "الاستبانة"

يُقصد بصدق الاستبانة التأكد من أنها تقيس ما أُعدت لقياسه؛ حيث قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة، وذلك من خلال:

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكِّمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة التي تتناول "مدى استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين"؛ حيث تمَّ عرضها على عدد من المحكِّمين المختصين بمناهج وطرق التدريس من أساتذة ودكاترة كلية التربية في الجامعات السعودية والبالغ عددهم (9) محكمين؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم (انظر ملحق رقم (1)) في صورتها الأولية (انظر ملحق رقم 2)، وذلك من أجل: تحديد مدى ارتباط الفقرة مع محورها، وتحديد مدى أهمية ومناسبة كل فقرة لطبيعة عينة الدراسة، وتحديد مدى صحة السلامة اللغوية لفقرات الاستبانة، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرويه مناسباً، إلى أن وصلت الاستبانة بصورتها النهائية (انظر ملحق رقم (3)).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً من خارج العينة الأساسية ومن المجتمع الأصلي للدراسة، وعلى بيانات العينة الاستطلاعية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة؛ حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك كما يوضح الجدول (4) التالي:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.731	1	**0.665	1	**0.556
2	**0.528	2	**0.647	2	**0.575
3	**0.654	3	9**0.76	3	**0.672
4	**0.904	4	**0.875	4	**0.777

5	0.753**	5	0.658**	5	0.767**
6	0.854**	6	0.750**		
		7	0.548**		
		8	0.888**		

**** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجدول (4) أن جميع الفقرات والمجاور دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة ما بين (0,528 - 0,904)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الاستبانة.

ثانيًا- ثبات الأداة "الاستبانة"

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة؛ حيث قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المحور الأول: درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة	6	0,93
2	المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة	8	0,90
3	المحور الثالث: المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة	5	0,89
معامل الثبات الكلي		19	0,91

يتضح من خلال الجدول (5) أن أداة الدراسة الحالية "الاستبانة" تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0,91) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0,89-0,93)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

مما سبق، تأكد الباحث أن أداة الدراسة "الاستبانة" تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يُعزز ذلك مصداقية النتائج النهائية التي تحصل عليها جراء تطبيقه للدراسة الحالية.

إجراءات وخطوات الدراسة

التزامًا بحدود الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية:

- 1- تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة في موضوع الدراسة الحالية سواء كانت عربية أو أجنبية.
- 2- تمّ تحديد وإعداد أداة الدراسة "الاستبانة".
- 3- تمّ عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها ومناسبتها لأسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها وأغراضها، ومن ثم القيام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل الفقرات في ضوء مقترحاتهم.

- 4- تمّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (30) معلّمًا من خارج عينة الدراسة الأساسية ومن المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك بهدف التأكد من صدقها وثباتها.
- 5- بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها قام الباحث بتوزيع الاستبانة على المعلمين الذين يعملون في المدارس المتوسطة الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- 6- تمّ رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها تفسيرًا منطقيًا.
- 7- تمّ تقديم التوصيات والمقترحات للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

- يمكن تحليل البيانات التي تمّ جمعها باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تمّ حساب البيانات من خلال الأساليب الإحصائية التالية:
- 1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الاستبانة.
 - 2- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات محاور الاستبانة.
 - 3- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات الفقرات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور لأعلى متوسط حسابي.
 - 4- تمّ استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات متغيراته، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة:

- أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟"
- للإجابة عن السؤال الأول؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (6) التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات المحور الأول: درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	عرض الملفات من جهاز الحاسوب إلى السبورة الذكية من خلال جهاز العرض.	4,12	0,943	5 (كبيرة)
2	نقل الفيديوهات والأصوات بقلم خاص في السبورة الذكية	4,15	0,875	4 (كبيرة)
3	استخدام القلم التفاعلي (قلم السبورة) للتحكم بما يعرض على الشاشة والتحكم في حجم الخط ولونه.	4,01	0,937	6 (كبيرة)
4	استيراد صور وإدراجها بالدرس في السبورة الذكية	4,19	0,859	1 (كبيرة)
5	برامج السبورة الذكية مكتبة تحتوي صور وخرائط وخلفيات	4,18	0,973	2 (كبيرة)
6	عرض الصور العلمية والمتحركة من خلال السبورة الذكية	4,17	0,922	3 (كبيرة)
المجموع الكلي		4,13	0,918	كبيرة

يتضح من الجدول (6) السابق؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة استجابة المعلمين حول فقرات المحور الأول: درجة استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم (4,13) وبانحراف معياري (0,918) وبدرجة موافقة (كبيرة).

وكانت أعلى فقرتين للمحور الأول: الفقرة (4) وهي: "استيراد صور وإدراجها بالدرس في السبورة الذكية" بمتوسط حسابي (4,19) بدرجة موافقة كبيرة؛ إذ حصلت على المرتبة الأولى، وجاءت الفقرة (5) وهي: "برامج السبورة الذكية مكتبة تحتوي صور وخرائط وخلفيات" بمتوسط حسابي (4,18) بدرجة موافقة كبيرة، إذ حصلت على المرتبة الثانية، وكانت أدنى فقرتين: الفقرة (1) وهي: "عرض الملفات من جهاز الحاسوب إلى السبورة الذكية من خلال جهاز العرض" بمتوسط حسابي (4,12) بدرجة موافقة كبيرة؛ إذ حصلت على المرتبة الخامسة، وأخيراً جاءت الفقرة (3) وهي: "استخدام القلم التفاعلي (قلم السبورة) للتحكم بما يعرض على الشاشة والتحكم في حجم الخط ولونه" بمتوسط حسابي (4,01) بدرجة موافقة كبيرة، إذ حصلت على المرتبة السادسة.

ويعزى هذا الاستنتاج للباحث إلى أن السبورة الذكية تتميز بإمكانية استخدام معظم برامج مايكروسوفت أوفيس، والقدرة على تصفح الإنترنت بكل حرية. هذا يساهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية عن طريق إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تسهل السبورة الذكية بناء المعرفة اللغوية للطلاب وتخفف اهتمامهم، وتلبي حاجتهم للتعلم بسبب عرضها المواد الدراسية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة دومي ودرادكة (2013)، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشمايلة (2019)، ودراسة عبد المنعم (2015)، ودراسة الحازمي (2013).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (7) التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التركيز على كمية المعرفة بغض النظر عن نوعية مادة اللغة الانجليزية.	4,15	0,914	2 (كبيرة)
2	قلة امتلاكي لمهارات إدارة السبورة الذكية.	4,07	0,894	6 (كبيرة)
3	ضعف مستوى استخدام المهارات الحاسوبية لدي.	4,13	0,873	3 (كبيرة)
4	ضعف تدريبي على تشخيص المشاكل التي أتعرض لها عند استخدام السبورة الذكية	4,12	0,955	4 (كبيرة)
5	ضعف شبكة الانترنت في الغرفة الصفية.	4,09	0,901	5 (كبيرة)
6	صعوبة نقل السبورة الذكية من مكان لآخر.	3,98	0,866	8 (كبيرة)
7	تمسكي بالطرق التقليدية يجعلني أتجنب استخدام السبورة الذكية	4,16	0,747	1 (كبيرة)
8	أعتقد أن السبورة الذكية لا تناسب مادة اللغة الانجليزية	4,06	0,871	7 (كبيرة)
المجموع الكلي		4,095	0,877	كبيرة

يتضح من الجدول (7) السابق؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة استجابة المعلمين حول فقرات المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم (4,095) وبانحراف معياري (0,877) وبدرجة موافقة (كبيرة).

وكانت أعلى فقرتين للمحور الثاني، الفقرة (7) وهي: "تمسكي بالطرق التقليدية يجعلني أتجنب استخدام السبورة الذكية" بمتوسط حسابي (4,16) بدرجة موافقة كبيرة؛ إذ حصلت على المرتبة الأولى، وجاءت الفقرة (1) وهي: "التركيز على كمية المعرفة بغض النظر عن نوعية مادة اللغة الانجليزية" بمتوسط حسابي (4,15) بدرجة موافقة كبيرة، إذ حصلت على المرتبة الثانية، وكانت أدنى فقرتين لهذا المحور، الفقرة (8) وهي: "أعتقد أن السبورة الذكية لا تناسب مادة اللغة الانجليزية" بمتوسط حسابي (4,06) بدرجة موافقة كبيرة، إذ حصلت على المرتبة السابعة، وأخيراً جاءت الفقرة (6) وهي: "صعوبة نقل السبورة الذكية من مكان لآخر" بمتوسط حسابي (3,98) بدرجة موافقة كبيرة؛ إذ حصلت على المرتبة الثامنة.

ويعزو الباحث ذلك إلى العبء الأكبر على المعلمين في تعليم اللغة الانجليزية وكثرة التكاليف من الإدارة المدرسية التي تجعلهم يفضلون استخدام الطرق التقليدية بدلاً من الطرق الحديثة التكنولوجية التي تعتمد على السبورة الذكية، وكذلك فإن ارتفاع ثمن السبورات الذكية تجعل الإدارة المدرسية تقلل من استخدامها في مدارسها، وأيضاً تتطلب بعض تكاليف الصيانة، بالإضافة إلى صعوبة التعامل معها من قبل بعض المعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمايلة (2019)، ودراسة عبد المنعم (2015)، ودراسة الحازمي (2013).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "ما المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها؟"

للإجابة عن السؤال الثالث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث: المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (8) التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات المحور الثالث: المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التدريب المكثف على استخدام السبورة الذكية من خلال البرامج التدريبية وورش العمل.	4,23	0,943	4 (كبيرة جدًا)
2	إقامة شراكات مع المؤسسات المنتجة لصناعة السبورة الذكية محليًا لتخفيض تكاليف شرائها وصيانتها.	4,24	0,875	3 (كبيرة جدًا)
3	توفير كل الأدوات والمستلزمات اللازمة لعمل السبورة الذكية.	4,21	0,904	5 (كبيرة جدًا)
4	تشجيع استخدام السبورة الذكية في تدريس اللغة الانجليزية كتقنية تزيد من تفاعل الطلاب في الغرفة الصفية.	4,27	0,843	1 (كبيرة جدًا)
5	تطوير الغرف الصفية بما يسمح من تحقيق متطلبات استخدام السبورة الذكية في تعليم اللغة الانجليزية.	4,25	0,869	2 (كبيرة جدًا)
المجموع الكلي		4,24	0,887	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (8) السابق؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة استجابة المعلمين حول فقرات المحور الثالث: المقترحات التي يمكن استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلالها من وجهة نظرهم (4,24) وانحراف معياري (0,887) وبدرجة موافقة (كبيرة جدًا).

وكانت أعلى فقرتين للمحور الثالث: الفقرة (4) وهي: "تشجيع استخدام السبورة الذكية في تدريس اللغة الانجليزية كتقنية تزيد من تفاعل الطلاب في الغرفة الصفية" بمتوسط حسابي (4,27) بدرجة موافقة كبيرة جدًا؛ إذ حصلت على المرتبة الأولى، وجاءت الفقرة (5) وهي: "تطوير الغرف الصفية بما يسمح من تحقيق متطلبات استخدام السبورة الذكية في تعليم اللغة الانجليزية" بمتوسط حسابي (4,25) بدرجة موافقة كبيرة جدًا، إذ حصلت على المرتبة الثانية، وكانت أدنى فقرتين لهذا المحور، الفقرة (1) وهي: "التدريب المكثف على استخدام السبورة الذكية من خلال البرامج التدريبية وورش العمل" بمتوسط حسابي (4,23) بدرجة موافقة كبيرة جدًا؛ إذ حصلت على المرتبة الرابعة، وجاءت الفقرة (3) وهي: "توفير كل الأدوات والمستلزمات اللازمة لعمل السبورة الذكية" بمتوسط حسابي (4,21) بدرجة موافقة كبيرة جدًا؛ إذ حصلت على المرتبة الخامسة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن السبورة الذكية تعمل على تفعيل الطلاب وتزيد من تحصيلهم الدراسي من خلال تدريب المعلمين على استخدامها وتوفير الأدوات اللازمة لاستخدامها وتفعيلها داخل الغرفة الصفية في كل دروس اللغة الانجليزية.

توصيات الدراسة:

واستنادًا إلى نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1. تشجيع استخدام السبورة الذكية في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، نظرًا لتحسين قدرة الطلاب على تحصيل اللغة. يعتبر استخدامها متناسبًا مع طبيعة المرحلة العمرية للطلاب، مما يتيح تحقيق الأهداف المنشودة من تعلم اللغة الإنجليزية.
2. تنظيم دورات تدريبية للهيئات التعليمية في وزارة التربية والتعليم السعودية لتعريفهم بتقنية السبورة الذكية وتشجيع استخدامها في جميع المدارس. يُحث على عدم الاكتفاء على الأساليب التقليدية في التعليم التي تعتمد على الحفظ والتلقين.
3. توفير جميع الأدوات والمعدات اللازمة لتنفيذ هذه التقنية الحديثة (السبورة الذكية) بشكل فعال.

4. يجب أن يُمكن المعلم لغة الإنجليزية الطلاب من المشاركة الفاعلة والتعبير عن آرائهم، وتهيئة مناخ تعليمي اجتماعي يُعزز العلاقات الإنسانية المتبادلة بين الطلاب والمعلم.

مقترحات الدراسة:

وبناءً على توصيات الدراسة، يقترح الباحث الدراسات المستقبلية التالية:

1. إجراء دراسة حول تأثير استخدام السبورة الذكية في تحسين التفكير العلمي، التفكير التأملي، والتفكير الإبداعي لدى طلاب المدارس في مختلف المراحل الدراسية.
2. إجراء دراسة حول تأثير استخدام السبورة الذكية في تحسين تحصيل الطلاب في مواد مختلفة مثل الرياضيات، اللغة العربية، العلوم وغيرها، وفي المراحل الدراسية المختلفة.
3. إجراء دراسة حول المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام السبورة الذكية في العملية التعليمية واقتراح الحلول المناسبة لها.
4. إجراء دراسة حول متطلبات السبورة الذكية في العملية التعليمية ودراسة آليات تحقيق هذه المتطلبات استنادًا إلى تجارب بعض الدول الناجحة في هذا المجال.

المراجع:

1. أبو حمادة، سها. (2013). أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدى طلاب الصف التاسع في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
2. أبو دقة، سناء (2008). القياس والتقويم الصفّي: المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال، ط2، غزة (فلسطين): دار آفاق للنشر والطباعة والتوزيع.
3. أبو زينة، فريد، وعبابنة، عبدالله. (2010). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أبو علبة، أحمد محمد. (2012). أثر برنامج يوظف السبورة الذكية في تنمية المهارات العملية في المخططات الكهربائية لطلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. (أطروحة ماجستير). الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة).
5. الأسطل، كمال (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
6. الأقرع، غسان (2013). أثر توظيف نموذج جانبيه لبناء المفاهيم الهندسية على تحصيل طلاب الصف التاسع بوحدة الهندسة بشمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
7. بارود، سعيد (2010). بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
8. بسيسو، نادرة. (2013). اتجاهات المعلمين نحو استخدام السبورة الذكية في العملية التعليمية، بحث مقدم إلى اليوم الدراسي، غزة، فلسطين.
9. البيطار، حمدي. (2005). أثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس مقرر المساحة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، مصر.
10. الجاسم، جعفر. (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
11. جواد، زينب وشرف، بتول، وحسن، خديجة. (2012). توظيف السبورة التفاعلية يؤثر إيجابياً على سلوك الطلبة أثناء الشرح، جامعة البحرين. البحرين
12. الحازمي، خالد حامد. (2013). أصول التربية الإسلامية، الرياض: دار عالم الكتب.
13. الحسن، عصام، والبدوي، محاسن. (2016). أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مادة العلم في حياتنا، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية، جامعة بابل، (26).
14. الحميدان، إبراهيم. (2013). أثر استخدام السبورة الذكية على التحصيل واتجاهات الطالب نحو مقرر الدراسات الاجتماعية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، (41).
15. خالد، محمد. (2017). السبورة الذكية واستخداماتها في عملية التعلم،

16. الخالدي، أديب (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، العراق: دار وائل للنشر.
17. الخزندار، نائلة ومهدي، حسن (2005). تكنولوجيا الحاسوب في التعليم، منشورات جامعة الأقصى غزة، فلسطين.
18. خلف الله، مروة (2013). فاعلية توظيف معمل الرياضيات في تنمية المهندسي والتحصيل لدى طالبات الصف السابع بمحافظة رفح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسلامية، غزة.
19. خلف، دعاء عيسى يوسف، وحسين جبرين عطية محمد. (2013). أثر استخدام السبورة الذكية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن في مادة اللغة الانجليزية (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية الزرقاء، الأردن.
20. دومي، حسن، ودرادكة، حمزة. (2013). واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية (نظام الفصل) للسبورة الالكترونية في مشروع جلالة الملك حمد بمملكة البحرين من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14 (3)، البحرين.
21. دويك، نجاح (2008). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
22. الرحيلي، تغريد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات العرض الفعال لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات واتجاهاتهن نحوها، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، 41 (3).
23. الزعبي، شيخة. (2011). أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.
24. سرايا، عادل. (2009). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع.
25. الشمايلة، تسنيم (2019). درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الأساسية للسبورة الذكية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في الأردن، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
26. الشهري، عبدالله، وكنساره، إحسان. (2019). مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة مهارات استخدام السبورة الذكية بمدينة جدة، مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، (182)، 757-801.
27. عبد المنعم، رانيا. (2015). واقع ومعوقات استخدام السبورة التفاعلية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالتخصص وسنوات الخبرة في منطقة غرب محافظة غزة بفلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، 19 (2)، فلسطين.
28. عبيد، وليم، عفانة، عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي، ط1، بيروت: مكتبة الفلاح.
29. عفانة، عزو، اللوح، أحمد (2008). التدريس المسرح، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
30. عفانة، عزو، اللولو، فتحية (2004). المنهاج المدرسي: أساسياته، واقعه، أساليب تطويره، الجامعة الإسلامية، غزة.
31. قطوس، رشا. (2009). فاعلية استخدام الوسائط الفائقة في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

32. الكبيسي، عبدالواحد، وفرحان، محمد. (2013). التقنيات الحديثة واستخدامها في التعلم والتعليم وخدمة القرآن الكريم، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
33. محمد، منال محي. (2020). فعالية استخدام السبورة الذكية في تعميق مفهوم الخريطة بالمرحلة الثانوية (دراسة تطبيقية بمدرسة التميز الثانوية بنات - سنجة - السودان)، المجلة العربية للتربية النوعية، 4 (12)، 53-76.
34. المحيسن، إبراهيم. (2005). المعلوماتية والتعليم القواعد والأسس النظرية، المدينة المنورة: دار الزمان.
35. Isman, A. Abanmy, A. Hussein, & H AlSaadany, M. (2012). Saudi Secondary School Teachers Attitudes' Towards Using Interactive Whiteboard in Classrooms. The Turkish online Journal of Educational Technology, 11 (3), 286-296.

بحث رقم 54

برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة

أ/ محمد خلوفه عبد الله الشهري

الدكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس - كلية التربية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة ومدى تلبيتها لاحتياجات الطلبة؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم إعداد اختبارات تشخيصية كما تضمنت على اختبارات للقراءة التحصيلية وقد تكونت من (20) فقرة والكتابة التحصيلية، وقد تكونت من (20) فقرة وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (35) طالباً من المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله، حيث بلغ عدد الطلبة المستجيبين على الاختبارات بنسبة (90.05%) ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة
- للبرنامج التعليمي المقترح أثر، في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة
- وفي ضوء تلك النتائج فقد قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بالبحث.

Abstract

This study aimed at a proposed training program based on the therapeutic approach to treat the difficulties of learning to read and write for students who are lagging behind in the middle school in Jeddah, and the extent to which it meets the students' needs. To achieve this goal, the descriptive approach was used, whereby diagnostic tests were prepared, and they included tests for achievement reading, which consisted of (20) items and achievement writing, which consisted of (20) items. In the city of Jeddah, the study tool was distributed to the entire study community, as the number of students who responded to the tests reached (90.05%). Among the most important findings of the study: □ There are statistically significant differences before implementing the treatment program for difficulties in learning reading and writing skills □ The proposed educational program has an impact on developing reading and writing skills among students who are lagging behind in the intermediate stage in Jeddah. □ In the light of these results, the study presented some recommendations and proposals related to the research.

المقدمة

تعد القراءة والكتابة أساليب جيدة للتواصل بفاعلية وطريقة من طرق التعبير حيث يستطيع من خلالها الطفل تحقيق المعرفة من خلال تحفيز المهارات المعرفية المختلفة لديه "الصوتية والمورفولوجيا والنحوية والدلالية والتهجئة (الظاهر، 2012). فالقراءة والكتابة أمر ضروري وأساسي للتنمية البشرية، حيث تساهم في تطوير اللغة والقيم الاجتماعية والثقافية كما تساعد على نمو السلوك البشري، وتعد حافزاً للارتقاء بمهارات الحياة اليومية المختلفة. (العشماوي، 2020)

كما أن القراءة والكتابة تساعد المتعلم على التقدم العلمي في كافة صنوف المعرفة، لأن كل المواد الدراسية ليست إلا فكرياً مكتوباً أو مقروءاً تمثل الرموز اللغوية المكتوبة، لذا فالقراءة والكتابة أدوات أساسية لتحقيق بقية المواد الدراسية الأخرى. (إبراهيم، 2011)

فالقراءة تهدف إلى توثيق صلة الطالب بالكتاب، وتوسيع إدراكه وتنمية شخصيته وفكره، وتنمية قدراته ومهاراته، وإكسابه ثروة لفظية متنوعة وتجعله يحصل على المعرفة الحديثة، فالطالب لا يستطيع التقدم في أي ناحية من النواحي إلا إذا تمكن من السيطرة على مهارة القراءة فهي مفتاح التعلم. (زيد، 2016) وتعتبر الكتابة هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية تكون بكتابة الدرس على السبورة، ثم كتابة عناصره أو أمثلته على السبورة، ثم كتابة ذلك في دفتر المتعلم، فالمتعلم يستخدم كل ما تعلمه في مراجعته وفي فهمه، وبهذا يكون التعبير الكتابي أساس التعليم والتعلم والتفكير والإبداع، والعجز عن مهارة الكتابة يؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترتب عليه فقدان الثقة في النفس والتأخر في التحصيل الدراسي. (المغراوي، 2017)

إن القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان تربطهما علاقة تأثير وتأثر متبادل، فليس هناك مكتوب إن لم يكن هناك مقروء والعكس صحيح. كما أن الكتابة تعزز تعرف الكلمة والإحساس بالجملة، فضلاً عن زيادة ألفة الفرد بالكلمات. كما تتطلب خبرات القراءة مهارات كتابية، ومعرفتها من قبل القارئ تزيد من فاعليته القرائية، كما إن الطالب من خلال الكتابة قد يعرف الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها، والكتابة تدفع الطلاب وتشجعهم على فهم المادة المقروءة ونقدها وتحليلها. (البصيص، 2011) والعلاقة بين القراءة والكتابة تتضح في أن القراءة تعتبر مصدراً ثرياً للكتابة، فهي مصدر رئيسي من المصادر الجيدة للتعبير الكتابي، بالإضافة إلى أن القراءة تمد الكاتب فكرياً وثقافياً بالجديد من الفكر، والجديد من الثقافة. (جاء الله ومكاوي وعبد الباري، 2011)

وعليه فإن أي قصور في مهارتي القراءة والكتابة يؤدي إلى قصور في المهارات الأساسية الأخرى، وضعف التحصيل الدراسي. وهذا ما يؤكد (عدس، 1998) على أن صعوبات التعلم الأكاديمية غالباً ما تشير إلى صعوبات القراءة والكتابة الناتجة عن قلة التركيز، ونقص الانتباه، والتي على أساسها تم تصنيف حوالي (85%) في عداد من يعانون من صعوبات التعلم. (خوجة، 2019)

وتعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تؤثر القائمين على التربية والباحثين والآباء على حد السواء، حيث أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة بهم، (جغوي، 2018) وفي هذا السياق فقد شدد محمد وعواد (2014) على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة وإلى نوع مختلف من التدريس نظراً لأهم يتعلمون بطريقة مختلفة، ويحتاجون إلى أساليب تدخل واستراتيجيات تدريسية تأخذ في الحسبان الخصائص المتفردة التي يحملها كل منهم إلى موقف التعلم، بمعنى أن الطالب الذي يعاني صعوبة تعلم يحتاج نوعاً من التدريس الفردي، وبما يعني تعديل التدريس العادي في الفصل لتجنب أو تعويض صعوبة التعلم التي يواجهها. وقد أكد (عبد الناصر، 2012) على أن الطلاب ذوو صعوبات تعلم القراءة والكتابة يحتاجون إلى تدريس جيد يراعي الفروق في الخصائص المتفردة لكل منهم، فالكثير من الصعوبات التي تواجه مثل هؤلاء الطلاب تبقى وتستمر معهم وقد تزداد نتيجة للتدريس الذي يعتبر ملائماً للغالبية العظمى من زملائهم العاديين في الفصل ولا يعتبر ملائماً لهم.

وقد أثبتت الدراسات أن (95%) ممن يعانون مشكلات في تعلم القراءة والكتابة يمكنهم من خلال الحصول على برنامج علاجي مركز في تعلم القراءة والكتابة، أن يصلوا إلى المعدل المقبول في القدرة على القراءة والكتابة. (يونس واللبودي، 2003)

ويعد مدخل التدريس العلاجي من أنسب المداخل التدريسية لعلاج صعوبات التعلم عامة، وصعوبات القراءة والكتابة خاصة، فهذا النوع من التدريس يسعى إلى الوصول بالطالب إلى أعلى مستوى ممكن لإتقان موضوعات التعلم التي بها صعوبات أو أخطاء، بحيث تقل عندهم نسبة هذه الأخطاء وتلك الصعوبات إلى أقل درجة ممكنة. (زيتون، 2003)

مشكلة الدراسة:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية أحد صعوبات التعلم التي تشكل نسبة انتشار كبيرة في الوسط المدرسي، وهي المرتبطة بقدرة التلميذ على تعلم المهارات الأكاديمية والتي أهمها القراءة والكتابة، حيث يرى المختصين في صعوبات التعلم أن صعوبات تعلم القراءة والكتابة تسبب الفشل الدراسي ويمكن أن تقود إلى قصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي، وقصور في السوك التوافقي فصعوبات تعلم القراءة هي عجز في القدرة على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو صامتة، وعدم القدرة على التعرف وفك وتفسير الرموز الكتابية، ومن ثم قراءتها قراءة صحيحة، حيث يجد التلميذ صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار، وفي فهم ما هو مكتوب، وهي من أكثر الصعوبات التعليمية انتشار في الوسط المدرسي، وتختلف درجة شدتها حسب السبب الذي أدى إلى ظهورها. (خوجة، 2019)

وتتضمن صعوبات التعلم في الكتابة ما يعرف بمشكلات في الأداء أو الفعل الكتابي من خلال عدم التأزر الحركي الدقيق اللازم لإتمام عملية الكتابة، أو في النشاط العقلي الخاص بفهم وتركيب المعلومات من خلال وجود بعض الاضطرابات في مجال الذاكرة، أو من خلال عدم التمييز الصوتي الدقيق للأحرف والكلمات، وإلى صعوبة في تكوين الكلمات والحروف، في حين تشير صعوبة الكتابة التعبيرية إلى صعوبات تنظيم الأفكار وتضمينها في كتابة على الورق، وتظهر آثارها واضحة في الإملاء أو التعبير الكتابي. (أبو حلاوة، 2009)

وتعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة أحد المشكلات التعليمية التي يعاني منها الكثير من الطلاب، ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أن لها تأثيرات سلبية عميقة على الطالب وتلعب دوراً حاسماً في أدائه المدرسي ومن خلال خبرة الباحث في التعليم بالملكة العربية السعودية فقد لاحظ انتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى قطاع عريض من الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عادي، وقد يكون مرتفعاً من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، وبالتالي فإن النجاح الذي يحققه هؤلاء الطلاب يكون محدود نسبياً بسبب هذه الصعوبات. وقد أشارت العديد من البحوث العلمية، والدراسات الميدانية إلى ارتفاع نسب الطلاب يعانون صعوبات في تعلم القراءة أو الكتابة أو الاثنين معاً. (القريطي، 2005، 410)

ولم تكن بعض هذه الدراسات بإبراز الظاهرة، وإنما سعت لوضع الحلول والبرامج المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة كدراسة الجوجو (2004) التي أشارت أن التنوع في وطرائق التدريس المستخدمة، والتركيز على الأنشطة التقييمية، والاهتمام بالوسائل التعليمية وتوفير بيئة صفية حيوية من أبرز وسائل علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلاب. ودراسة أبو مندبل (2006) التي حاولت التغلب على صعوبات الكتابة ببناء برنامج محوسب لإضفاء نوع من التشويق على التعلم. ودراسة تغليت (2012) التي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية القائمة على مدخل التدريس العلاجي في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ودراسة رضوان (2009) التي أثبتت كذلك فعالية التدخلات العلاجية في الحد من العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة المتمثلة في (الظروف الأسرية- العلاقة بين المدرس والتلميذ المنهج الدراسي- الإحساس بالعجز- عدم الثقة بالنفس).

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على الأثر الذي من الممكن أن يحدثه برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى دراسة المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على الآتي:

5. ما أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

6. ما أبرز أسباب صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

7. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

8. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 5- التعرف على أبرز أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
- 6- التعرف على أبرز أسباب صعوبات تعلم الكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
- 7- وضع تصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
- 8- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين اثنين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: ويمكن تلخيص تلك الأهمية على النحو الآتي:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من العناية التي أولتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بوجه خاص، حيث نصت سياسات التعليم لرؤية المملكة 2030 على أن رعاية ذوي صعوبات التعلم واجب وطني وتربوي يجب الكشف عنهم وتقديم الرعاية المتخصصة لهم للاستفادة من قدراتهم.
- كذلك تبرز أهمية الدراسة لكونها تتناول مجالاً تقل فيه البحوث العلمية المهمة بتعزيز دور البرامج التدريبية الإرشادية في علاج صعوبات التعلم مع التركيز على جوانب العلاج المعرفي بشكل كبير.

- بالإضافة إلى أن الدراسة تقدم إثراء للأدب التربوي المتعلق بدور المدخل العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمكن تقسيم الأهمية التطبيقية للدراسة وفقاً للجهات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي يمكن أن تستفيد من نتائجها في المستقبل، وهي على النحو الآتي:

- من الممكن الاستفادة من البرنامج المقدم من قبل الباحث في الدراسة الحالية، ضمن الأدوات التي تعتمدها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تحقيق الهدف الاستراتيجي لبرنامج التحول الوطني المتمثل في تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقييم وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والخدمات المساندة اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك عبر تبني البرنامج وإجراء المزيد من الدراسات حوله اعتماداً على نتائج الدراسة الحالية ولتركيز على استخدام الجانب العلاجي لعلاج صعوبات التعلم والحد من تأثيراتها السالبة والتي تبرز في ضعف التحصيل وبالتالي التأخر الدراسي.

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة كثيراً من الباحثين في مجال الدراسات العليا والتربية بكيفية بناء وتصميم برامج علاجية أو تشخيصية للتغلب على صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

- وبالنسبة للمعلمين فإن الدراسة قد تفيد في تقديم استراتيجية تعليمية علاجية استناداً على البرنامج المقدم في الدراسة الحالية والاستفادة منها في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلابهم.

- كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين وواضعي المناهج في تصميم وبناء المناهج الدراسية والخطط العلاجية لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فروض الدراسة:

ستحاول الدراسة التحقق من صدق الفروض التالية:

6. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة ككل بين التطبيقين القبلي والبعدي، نتيجة تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج العلاجي لصالح الطبقي البعدي.
7. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج العلاجي.
8. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج العلاجي.
9. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار القراءة التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.
10. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار الكتابة التحصيلي بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف أهم مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

ويعرف البرنامج بأنه تخطيط لمجموعة من الخبرات المرتبطة والمتكاملة لتحقيق مجموعة من الأهداف من خلال أنشطة تعليمية متنوعة، ويسعى البرنامج إلى تنمية الفرد الذي أعد من أجله البرنامج في جميع جوانب النمو العقلي والنفسي والجسمي والروحي ويتضمن هذا أسلوب العمل وأسلوب التقييم. (الرشود، 2018، 10)

يعرف البرنامج التدريبي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والمهارات والخبرات المقترحة في عدد من الجلسات المخطط لها وتستند على مدخل التدريس العلاجي، يتفاعل معها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في المرحلة المتوسطة، وتهدف إلى تخفيض درجة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتحقيق الأهداف العامة والخاصة في البرنامج.

التدريس العلاجي (المدخل العلاجي/العيادي):

في البداية أقول إن التدريس العلاجي أو النهج العلاجي / السريري هو تعليم يركز على العمل العلاجي في الأفراد أو العائلات أو المجتمعات. يستخدم هذا النوع من التدريس في العديد من مجالات الصحة، بما في ذلك الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي والعلاج الطبيعي والعلاج المهني وعلاج النطق والعلاج النفسي الاجتماعي. يشمل التدريس العلاجي العمل مع الأفراد والجماعات لتحديد المشاكل العلاجية ووضع خطط العلاج المناسبة. تقديم الدعم العاطفي والمعرفي للأفراد للمساعدة في تحسين نوعية حياتهم. يقوم المعالج المدرب عادةً بتوجيه الأفراد والمجموعات خلال فترة العلاج، كما يقدم ملاحظات وإرشادات أخرى للمساعدة في تحقيق أهداف محددة. يعد التدريس العلاجي أسلوباً شائعاً لتوفير العلاج النفسي للأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية أو مشاكل اجتماعية أو صحية. ويمكن استخدام هذا النوع من التدريس لعلاج الأمراض النفسية الخطيرة مثل الاكتئاب واضطرابات القلق، فضلاً عن مشاكل الصحة الجسدية مثل الألم المزمن والإصابات الرياضية.

كما يعرف بأنه "ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ أو في أي منها، من خلال استخدام كافة الأليات التربوية، السلوكية والمعرفية، والنفس عصبية والانسانية، المباشرة وغير المباشرة، لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية لفئة معينة وبالتطبيق على محتوى معين ولفترة معينة". (الهاشمي والوهبي، 2011، 7)

يعرف التدريس العلاجي في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: نوع التعليم الذي يركز على صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعتمدها بالرعاية والتقييم المتواصل المستمر، من خلال مجموعة من الإجراءات والجهود التدريسية يقوم بها المعلم داخل الحجرة التدريسية بغرض الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتم تنفيذ تلك الجهود بصورة فردية أو جماعية من قبل المعلم.

صعوبات التعلم:

تعرف صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية النفسية والتي تتعلق بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، بحيث يظهر الاضطراب في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، الكتابة، التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية، ويشمل هذا المصطلح حالات من مثل الصعوبات الإدراكية، إصابة الدماغ، تلف الدماغ البسيط، الديسلكسيا، والحبسة النمائية، ولا يشتمل هذا المصطلح على المشاكل التعليمية والناجمة مبدئياً عن إعاقات بصرية، سمعية، أو حركية، أو إعاقة عقلية، اضطرابات انفعالية، أو لأسباب بيئية، ثقافية، أو للتدني الاقتصادي". (كيرك وكولمان وانستازيو، 2013، 23)

ويعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة إجرائياً بأنهم الطلاب الذين يظهر لديهم تدني في مستوى الأداء والتحصيل الدراسي، من طلاب المرحلة المتوسطة، ولا يرجع سبب هذا التدني إلى وجود إعاقة معينة أو ظروف اجتماعية أو أسرية سيئة.

صعوبات تعلم القراءة:

تعرف صعوبات تعلم القراءة بأنها "اضطراب في تعلم مهارة القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك والانتباه والذاكرة) فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات والقدرة على معرفة الشكل من خلال الازدجية" (السيد، 2009، 9)

وتعرف في هذه الدراسة إجرائياً بأنها: هي عجز الطالب عن القراءة الصحيحة أثناء القراءة الجهرية، والتي تظهر من خلال عدة مؤشرات متمثلة في الحذف، الإضافة، القلب، الإبدال، التكرار. وتحدد بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب على كل من مقياس التقدير التشخيصي والاختبار التحصيلي في القراءة.

وفي رأي صعوبات تعلم القراءة هي عبارة عن اضطرابات تؤثر على القدرة على استيعاب الكلمات المكتوبة وفهم معانيها بسرعة وكفاءة. وتشمل صعوبات تعلم القراءة مجموعة من الاضطرابات التي تسبب صعوبة في القراءة، مثل صعوبات النطق وصعوبات التمييز السمعي وصعوبات الإدراك البصري وصعوبات الذاكرة.

وتعد صعوبات تعلم القراءة مشكلة شائعة جداً بين الأطفال في المدارس، حيث يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي والتقدم الأكاديمي للأطفال. وقد يصاب الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بالإحباط والقلق وانخفاض التقدير الذاتي والتأخر في التحصيل الدراسي.

وتشمل الأسباب المحتملة لصعوبات تعلم القراءة العوامل الوراثية والظروف المحيطة بالطفل والتعليم والتدريس الذي يتلقاه. ويمكن لصعوبات تعلم القراءة أن تتطلب تقديم الدعم التعليمي المناسب، والذي يمكن أن يشمل الدروس الفردية والتدريبات المكثفة والمواد التعليمية المعدة خصيصاً لتلبية احتياجات الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة. (السيد، 2009، 9).

ويمكن للمعلمين والأهل مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة، والتي تشجع على التعلم وتعزز الثقة بالنفس. ويمكنهم أيضاً العمل مع فريق من المتخصصين، بما في ذلك الأطباء والمعالجين والمرشدين النفسيين، لتوفير الدعم المناسب للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

صعوبات تعلم القراءة يمكن أن تتنوع في شدتها، حيث يمكن أن تكون بسيطة ومؤقتة، أو تصل إلى مستوى متوسط أو شديد وتستمر لفترة طويلة من الزمن. وتختلف الأعراض التي يعاني منها الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بين الأفراد، ولكن بعض الأعراض الشائعة تشمل:

- ✓ صعوبة في التعرف على الحروف والأصوات والكلمات
- ✓ صعوبة في القراءة بالسرعة والدقة المطلوبتين
- ✓ صعوبة في فهم المعاني المكتوبة وتطبيقها على الواقع
- ✓ انخفاض الثقة بالنفس والرغبة في القراءة
- ✓ صعوبة في الكتابة والتدوين بشكل دقيق ومفهوم

وتتطلب صعوبات تعلم القراءة تقييماً متخصصاً لتحديد الأسباب والتشخيص الصحيح، ويمكن أن يشمل التقييم النفسي والتحليل الوظيفي والتقييم التربوي. ويمكن للأطباء والمعالجين والمرشدين النفسيين توفير الدعم اللازم للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وذلك من خلال تقديم العلاج النفسي والعلاج الوظيفي والتعليم الخاص.

ويمكن للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن يتعلموا كيفية تطبيق استراتيجيات القراءة الفعالة التي تساعدهم على تحسين قدراتهم وزيادة فعالية القراءة. ويمكن للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن يتعاملوا مع هذه الصعوبات بطرق إيجابية، وذلك من خلال تحديد النقاط القوية والضعف والعمل على تطوير القدرات القرائية بشكل شامل. (السيد، 2009، 9)

مفهوم عسر القراءة

يجب على الآباء فهم أن عسر القراءة لدى أطفالهم ليس علامة على الذكاء المنخفض أو الكسل، وكذلك لا يرجع إلى ضعف البصر. بل هو حالة شائعة تؤثر على العمليات والتيارات العصبية في الدماغ، وتجعل الطفل يحلل اللغة المكتوبة والمنطوقة بطريقة مختلفة عن بقية الأطفال الآخرين غير المصابين بعسر القراءة. ويترب عسر القراءة في المقام الأول على مشكلة القراءة، ولكنه يمكن أن يؤثر أيضاً على الكتابة والهجاء والتعبير، حيث يعاني الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة من صعوبة في فهم الأفكار المعقدة أو التعبير عنها، ويحتاجون في بعض الأحيان إلى وقت أطول لفهمها وتحليلها والتعبير عنها كتابياً أو شفهيًا. ويميلون إلى استخدام وسائل وطرق مختلفة في تحصيل المعلومة، مثل الاستماع إلى الكتب الصوتية المسجلة "Audio Books" بدلاً من قراءتها. وبالتالي، يجب على الآباء توفير الدعم والمساعدة اللازمين لطفلهم المصاب بعسر القراءة، والعمل مع الأخصائيين المختصين لمساعدته على تطوير مهاراته القرائية والتعليمية على النحو الأمثل. (السيد، 2009، 9)

يتميز الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة بأنهم يحتاجون إلى طرق مختلفة للقراءة والتعلم، ولكن ذلك لا يعني عدم قدرتهم على القيام بالأمر بشكل معين. في الواقع، يمكن للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة أن يحققوا نجاحاً كبيراً في حياتهم المهنية والشخصية في مجالات مختلفة، مثل الأعمال التجارية والعلوم والفنون وغيرها. ومن الملفت للانتباه أن الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة غالباً ما يتمتعون بمستويات عالية من الإبداع والخيال الواسع، ويمكنهم الإنجاز في مجالات الفنون المختلفة مثل الرسم والنحت والموسيقى، ويتميزون بالقدرة على التفكير خارج الصندوق وابتكار أفكار جديدة وفريدة. وعلى الرغم من عدم وضوح السبب الذي يؤدي إلى هذا الإبداع، إلا أنه يمكن اعتباره ميزة إيجابية للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة في تحقيق النجاح في حياتهم.

أسباب عسر القراءة الجينية والوراثة:

تشير الدراسات إلى أن الوراثة تلعب دوراً كبيراً في الإصابة بعسر القراءة، وبالتالي، إذا كان هناك طفل في العائلة يعاني من عسر القراءة، فقد يكون هناك احتمالاً لوجود أطفال آخرين في العائلة الممتدة يعانون من نفس المشكلة. وتشير الإحصائيات إلى أن هناك احتمالية تصل إلى 40 في المئة لأن يعاني أشقاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من نفس المشكلة، ويعاني ما يصل إلى 49 في المئة من آباء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من الحالة نفسها.

على الرغم من أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يعانون من نقص في الذكاء، إلا أن تركيب دماغهم يختلف عن الأطفال العاديين. فعلى سبيل المثال، المنطقة المسؤولة في الدماغ عن فهم اللغة تعمل بشكل مختلف لديهم، وقد يجدون صعوبة في متابعة والتقاط الكرة أو أي شيء آخر في الهواء. والسبب في ذلك يعود إلى أن القراءة تتطلب نشاطاً دماغياً معيناً، يتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة إلى

أصوات، ثم ترجمة تلك الأصوات إلى كلمات ذات معنى باستخدام مهارات لغوية محددة. وبسبب تختلف نشاط الدماغ لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، فإنهم يستخدمون مناطق أخرى من الدماغ لترجمة الرموز وفهمها. (كيرك وكولمان وانستازيو، 2013، 23)

صعوبات تعلم الكتابة:

يعرفها الهواري (2006، 12) بأنها " اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركاتها وتذكر الكلمات، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التأزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها".

يمكن تعلم الكتابة كمهارة، وتعدُّ عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة عالية التعقيد، حيث تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، وتتكامل هذه المحاور مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة. ويشير ميميز (1995) إلى أن لتطوير مهارة الكتابة، يجب على التلاميذ تطبيق مهارات اللغة الشفهية ومهارات القراءة، إضافةً إلى القدرة على التفكير وتنظيم الموضوع وتهجئة الكلمات وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء. ومع ذلك، يعاني التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الكتابة غالباً من مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة. (239:51)

ويقدم الباحث الحالي فيما يلي عرضاً لبعض التعريفات التي حددت مفهوم صعوبات تعلم الكتابة، والتي منها -:

- يعرف (بين وآخرون)، (1991)، صعوبة الكتابة بأنها تنتج عن اضطراب في التكامل الحركي البصري، والطفل الذي يعاني من هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية. (32:45) ويشير هوي وجريج (1994) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. (43:217) ويضيف ميميز وآخرون (1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة هم الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، ولا ينجحون في إكمال المهام الكتابية بنجاح. (51:243)

يشير فاروق الروسان (1998) إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في الكتابة هو الذي لا يستطيع كتابة المادة المطلوبة بشكل صحيح، أو المتوقع كتابتها في عمره الزمني، ويكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه. (15:224) وتعرفها (كاي) Key (1999) بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج. (28:45) وقدّم كرومر (Cromer) (1999) تصوراً للأخطاء التي يقع فيها التلميذ الذي يعاني من صعوبات الكتابة، والتي منها: أخطاء صوتية وبصرية وأخطاء في قواعد اللغة، وأخطاء في التقسيم والسياق. (37:402) ويذكر نبيل حافظ (2000) أن صعوبات الكتابة تتمثل في عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وترتبط هذه الحالة بانخفاض وظائف المخ. (27:110) ويعرف جمال مثقال (2000) صعوبات الكتابة على أنها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة. (10:120)

يشير فتحي الزيات (2002) إلى أن صعوبة الكتابة تتمثل في صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً لكتابة الحروف والأرقام، ومن أهم خصائصها:

- لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد.

الطلاب المتأخرين دراسياً:

المتأخر دراسياً هو "من يتمتع بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديه القدرات التي تؤهله للنجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهو يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة". (أبوسالم، 2017، 3)

يعرف الطلاب المتأخرين دراسياً في الدراسة الحالية بأنهم: من يتمتعون بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديهم القدرات التي تؤهلهم للنجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفقون في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراتهم أو قدرات أقرانهم، وقد يرسبون عاماً أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهم يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة.

الدراسات السابقة

1-دراسة (العشماوي، 2020) بعنوان: برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (10 – 12) عام بمتوسط قدرة (10.8) وانحراف معياري قدرة (0.78)، مقسمين إلى مجموعتين بالتساوي مجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج المقترح عليها ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج، من طلبة ذوي صعوبات تعلم من الصفوف الخامس والسادس الابتدائي، وكانت أدوات الدراسة مقياس صعوبات القراءة والكتابة الذي تم اشتقاقه من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، واختبار المصفوفات المتتابعة، وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة، واستغرق تطبيق البرنامج شهرين بواقع (3) جلسات اسبوعياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة.

2-دراسة (سلطان والشهري، 2019) بعنوان: برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات المناسبة لحل المسألة الرياضيات، وتقديم برنامج علاجي للتخفيف من صعوبات حلها، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي، وأعد اختباراً لتشخيص صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات، تم تطبيقه على عينة مكونة من (600) طالباً بالصف الثالث المتوسط في منطقة عسير التعليمية بالملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن تحديد المهارات المناسبة لحل المسألة الرياضية اللفظية للعينة ضمن خطوات الفهم والتخطيط والتنفيذ والتقييم، ومن ثم قدمت الدراسة برنامج علاجي لحل هذه الصعوبات قائم على التدريس التشخيصي والعلاجي.

3-دراسة (محمد، 2017) بعنوان: صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بالمقاطعة السادسة بولاية ادرار

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة بين السنة الثالثة والرابعة) بالمقاطعة السادسة في ولاية ادرار. وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ (30 قسم السنة الثالثة و30 ائري قسم السنة الرابعة) وبالنسبة للأداة تم استخدام) استمارة صعوبات تعلم الكتابة). واعتمدت المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن صعوبات تعلم الكتابة تنتشر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر معلمهم بدرجة متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لصالح تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

4-دراسة (حامد، 2016) بعنوان: فاعلية برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصباي بمحلية بحري

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ثم التعرف علي مدي فاعليته من حيث تحسين مهارتي القراءة والكتابة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً بواقع (20) ذكور و(20) اناث تم اختيارهم بالطريقة العمدية عن طريق الحصر الشامل من تلاميذ مركز الصباي ببشري، وتمثلت ادوات البحث في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم ، والبرنامج التربوي (إعداد الباحثة) وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح التطبيق

البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهاره الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

5-دراسة الخلفيات (2015) بعنوان: تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي اختيرت بطريقة قصدية، درسوا وفق البرنامج العلاجي القائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس مهارات القراءة مكون من (21) فقرة، واختبار لقياس مهارات الكتابة مكون من (23) فقرة، وتم تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية الاجتماعية) وأظهرت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مهارات القراءة تعزى إلى البرنامج العلاجي القائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مهارات الكتابة تعزى إلى البرنامج العلاجي القائم على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

6-دراسة (العلي، 2015) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) بمدينة دمشق. طبقت الدراسة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات تمثلت في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من إعداد وتقنين عزيزة رحمة. واختبار مهارات القراءة الجهرية الذي أعده الباحث. ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات. وقائمة تبلي للذكاءات المتعددة من إعداد وتقنين نائلة نجيب الخزاندار لتحديد ذكاءات التلاميذ. بالإضافة إلى بناء البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة. وباستخدام البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، تم إجراء الدراسة على عينة أساسية مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي (الحلقة الأولى) ذوي صعوبات تعلم (القراءة الجهرية) بمدينة دمشق، تم اختيارهم من عينة قوامها (326) تلميذاً وتلميذة من سبعة فصول من مدرستي (المعتصم، ومصطفى جويد). حيث تم تقسيم العينة المذكورة إلى مجموعتين: خمسة عشر تلميذاً وتلميذة للتجريبية وخمسة عشر تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة. ثم قام الباحث بالتأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من (الذكاء، العمر الزمني، مهارات القراءة الجهرية). ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لصالح القياس البعدي. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) لصالح المجموعة التجريبية.

7-دراسة (تغليط، 2012) بعنوان: برنامج علاجي مقترح لتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائياً وكتابياً

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح واختبار فعالية برنامج علاجي تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم، الجانية، والتوجه المكاني-الزمني، ورفع مستوى أداء التلاميذ من ذوي العسر القرائي والكتابي في مادتي القراءة والكتابة بالإعتماد على أسلوب التربية النفس حركية كتقنية علاجية وتربوية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة، بطريقة المجموعة التجريبية

الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، مع ضبط التصميم بما يفيد التكافؤ بين المجموعتين، وبلغ عدد أفراد العينة (120) تلميذاً وتلميذة، بواقع (100) ذكور و(20) إناث. من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس ولاية سطيف بالجزائر. وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة بنوعيتها التلقائية والموجهة، البرنامج المقترح تنفيذه وتحديد محتواه وأنشطته، وبرتكول تقييم تطور نوعية استجابات أفراد المجموعة التجريبية ومدى تجاوزها مع البرنامج، بالإضافة إلى اختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح - وأثره الواضح على المتغير التابع المتمثل في الدرجات البعدية للاختبارات المستخدمة، الدالة على تحقق رفع مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

8-دراسة (محمد، 2009) بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذ وتلميذة (105) تلميذ و(80) تلميذة من بين تلاميذ مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم، واستخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل لجودانف (مالك بدري 198) ومقياس تشخيص صعوبات التعلم لدونالد د. هاميل ووبريان بريانت (رقية السيد الطيب 2008)، وبرنامج تعليمي مقترح لصعوبات التعلم من أعداد الباحثة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين لصالح التطبيق البعدي.

9-دراسة (السيد، 2009) بعنوان: أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار بعض استراتيجيات التدريس العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (54) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيات التلخيص وخريطة القصة وعددها (17) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيات إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (19) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي استراتيجيات وإنما تدرس بالطريقة العادية وعددها (18) تلميذاً وتلميذة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (CPM) واختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، واستبيان التعرف على الكلمة، واستبيان القراءة غير الرسمي، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي للفهم القرائي. وبينت النتائج صحة التصور النظري والتطبيقي الذي قامت عليه من تحقق فروض الدراسة، ووجود تأثير دال وموجب للمعالجة التجريبية في الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي، وبالتالي فعالية استخدام استراتيجيات التدريس العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

10-دراسة (الدريوش، 2009) بعنوان: برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج إرشادي مقترح في خفض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومقارنة الصعوبات لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بين الصفوف الأولية والصفوف العليا قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التجريبي، حيث استفادت من تكامل كل منهما مع الآخر، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة صعوبات التعلم لتشخيص أعراض صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة (إعداد الباحث) استمارة المستوى الاقتصادي/الاجتماعي للتأكد من تجانس عينة الدراسة، وبرنامج علاجي مقترح لخفض أعراض صعوبات التعلم (إعداد الباحث) وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من متغيري العمر والمستوى الاقتصادي وفعالية البرنامج المقترح لخفض صعوبات التعلم.

11-دراسة ويلش (Welsch, 2007) بعنوان استخدام التحليل التجريبي لتحديد التدخلات لريدينج في الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بأمريكا.

هدفت إلى تقييم فعالية التحليل التجريبي لتحديد أفضل برامج التدخل لتحسين الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من الصف الثالث والرابع الابتدائي تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة. واستخدم الباحث استبيان شفوي حدد فيه زمنية وعدد الكلمات التي يقرأها الطالب. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الأداء للطلاب ذوي صعوبات القراءة، وارتفاع معدل الاستجابة أثناء القراءة الصحيحة للكلمات بعد التدخل. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة وظيفية بين برنامج التدخل عن طريق التحليل التجريبي والتحسين في مستويات الطلاقة الشفوية في القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

12-دراسة كريستوفر ورونالد (Ronald and Christopher, 2001) بعنوان: أثر التدريب على استراتيجية الكتابة - النطق (Writ-say) على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على استراتيجية الكتابة - النطق (Writ-say) على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات تضم (7) تلاميذ، ضمت المجموعة الأولى طفلتين من ذوي صعوبات الكتابة، وضمت المجموعة الثانية ثلاثة أطفال من الذكور، أما المجموعة الثالثة فضمت طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتمثلت أدوات الدراسة في تدريب الاطفال في المجموعات الثلاثة على استراتيجية محددة تم فيها تقديم تغذية راجعة حسية مزدوجة (سمعية- بصرية) على النحو التالي: يتم تقديم قائمة من الكلمات للأطفال في اليوم الأول ويطلب منهم مذاكرتها بطريقتهم الخاصة، و في اليوم التالي يطلب منهم كتابة نفس الكلمات التي تضمها القائمة عن طريق الاملاء من المحرب، ثم يتم تقديم التغذية الراجعة. وقد استمر التدريب مدة تراوحت من ثلاث إلى ستة أسابيع. وكشفت النتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المجموعات الثلاثة.

منهج الدراسة:

سيتم استخدام المنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة، بطريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، مع ضبط التصميم بما يقيد التكافؤ بين المجموعتين من حيث تماثل النزعة المركزية والتشتت لدرجات الاختبار القبلي وإيجاد فرق الزيادة بين متوسطي النتائج للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي والمجموعة الضابطة التي تعرضت للمعالجة العادية، بهدف الوقوف على فعالية المدخل العلاجي في من خلال البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. كما سيتم استخدام المنهج الوصفي القائم على استقرار التراث النظري المتوافر حول الموضوع، وما يستلزم من عمليات الوصف والتفسير في بيان النتائج المترتبة على التجريب.

المجموعة	تطبيق اختباري القراءة والكتابة القبلي	طريقة التدريس	تطبيق اختباري القراءة والكتابة البعدي
الضابطة	✓	الطريقة العادية	✓
التجريبية	✓	تطبيق البرنامج التدريبي الارشادي لتعزيز لعلاج صعوبات التعلم	✓

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

مجتمع الدراسة:

سيتمكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المتأخرين دراسياً ضمن المدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة، خلال العام الدراسي (1443-1444هـ) والذين سيتم تحديد أعدادهم وفقاً لإحصائيات مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة.

عينة الدراسة:

ستشتمل عينة الدراسة على (40) طالباً من الطلاب المتأخرين دراسياً ضمن المدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة، حيث سيتم اختيارهم عن طريق العينة القصدية غير الاحتمالية. وسيتم اختيار العينة وفق الخطوات التالية:

- 4- حصر مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة، واختيار أحدهما عشوائياً.
- 5- حصر المدارس المتوسطة التابعة للمكتب الذي تم اختياره عشوائياً في الخطوة السابقة والتي تحتوي على أعداد مناسبة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسياً، ثم اختيار إحدى المدارس قصدياً.
- 6- اختيار الفصول بناء على أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسياً ومن ثم اختيار عينة الدراسة من الفصول التي تم تحديدها وتطبيق البرنامج عليهم.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة
- الحدود البشرية: ستطبق هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسياً بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية.

- الحدود المكانية: ستجرى هذه الدراسة بمدينة جدة التابعة لمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية
- الحدود الزمنية: سيتم تطبيق الدراسة بحول الله تعالى خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1444هـ

أدوات الدراسة

ستستخدم الدراسة الحالية الأدوات التالية:

(1) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة

هذا المقياس من اعداد (الزيات، 2015) وهو عبارة عن (8) بطاريات أو مقاييس فرعية تقيس كل من:

- (10) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه
- (11) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي
- (12) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري
- (13) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي
- (14) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة
- (15) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة
- (16) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة
- (17) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات
- (18) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

وقد كان الهدف من المقاييس هو الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم، كما تهدف هذه المقاييس للحصول على تقديرات مدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى الطلاب.

وفي الدراسة الحالية سيتم تطبيق المقياسين الفرعيين بالرقم (7) و (8) وهما مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة. بغرض تحديد عينة الدراسة.

(2) اختبار القراءة التحصيلي:

الهدف من الاختبار:

الهدف من الاختبار هو قياس درجة تحصيل الطلاب في القراءة في الوحدة المقترحة في مادة اللغة العربية للصف الثالث بالمرحلة المتوسطة. وتعد اختبارات التحصيل أنسب أدوات التقويم؛ لتقويم نتائج تعلم الطلاب المعرفية (هاشم والخليفة، 2017)، "وأهمها في الحصول على بيانات تشير إلى فعالية منظومة التدريس التي تبعها المعلم، أو يدرس وفقاً لها كما يمكن من خلالها الحكم على بيئة التعلم في مختلف أبعادها" حيث سيقوم الباحث ببناء الاختبار التحصيلي للقراءة للوحدة المقترحة من مقرر الصف الثالث المتوسط بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم بناء الاختبار ووضع جدول مواصفاته ونموذج التصحيح.

اختبار الكتابة التحصيلي:

الهدف من الاختبار:

الهدف من الاختبار هو قياس درجة تحصيل الطلاب في الكتابة لمواضيع الوحدة المقترحة في مادة اللغة العربية للصف الثالث بالمرحلة المتوسطة أو المواضيع المرتبطة بها. وسيقوم الباحث ببناء الاختبار التحصيلي للكتابة للوحدة المقترحة من مقرر الصف الثالث المتوسط بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم بناء الاختبار ووضع جدول مواصفاته ونموذج التصحيح.

البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدريس العلاجي:

سيقوم الباحث بأعداد البرنامج التدريبي المقترح في ضوء مدخل التدريس العلاجي، حيث يتم أولاً تحديد الاستراتيجيات العلاجية المناسبة التي سيتم الاعتماد عليها في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الهدف من البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي في هذه الدراسة إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. حيث يتوقع بعد الانتهاء من التدريب من الطالب أن:

- ✖ يتقن مهارة القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك والانتباه والذاكرة) والقدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات.
- ✖ يتذكر الحروف وتتابع حركاتها، ويتذكر الكلمات، وأن يمتلك القدرة على الاستخدام الصحيح لأدوات الكتابة، والكتابة الصحيحة للحروف والكلمات، بالحذف أو الزيادة أو الاستبدال، وبناء جمل مفيدة.

محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

يعد محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، ويتم تحديده في ضوء أهداف البرنامج التدريبي، وعند اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده سيتم مراعاة ما يلي:

- ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى الطالب المتدرب.
- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها مهنيّاً وأكاديمياً
- التنوع والمرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
- التدرج من السهل إلى الصعب.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، بحيث يتعلم كل متدرب وفق إمكانياته وقدراته.
- القابلية للتقويم المستمر.

إجراءات تطبيق الدراسة ميدانياً:

- الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت البرامج العلاجية وصعوبات التعلم، خاصة صعوبات تعلم القراءة والكتابة؛ للاستفادة منها في بناء الإطار النظري والتجريبي للدراسة.
- إعداد قائمة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة يتم التوصل إليها من خلال بناء اختبار تشخيصي في صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وتطبيقه على الطلاب.
- إعداد البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، في ضوء القائمة التي تم التوصل إليها وتحديد أسس بناء هذا البرنامج التي تتصل بعناصره، من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، ووسائل وأنشطة، وتقويم حتى يأتي البرنامج موافقاً لطبيعة هؤلاء الطلاب وحاجاتهم، ومن ثم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ بهدف التعرف على مدى صلاحيته وتطبيقه على عينة الدراسة.
- بناء اختباري صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعرضهما على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، وإداء التجربة الاستطلاعية لحساب ثباتهما وصدقهما، والتأكد من صلاحيتهما للتطبيق.
- تحديد عينة الدراسة.
- التطبيق القبلي لاختبار صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- تطبيق البرنامج العلاجي المقترح على مجموعة الدراسة التجريبية.
- التطبيق البعدي لاختباري صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مجموعتي الدراسة.
- إجراء المعالجات الإحصائية والتوصل إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وتفسيرها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

الصدق والثبات:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاختبار قبل تطبيقه تم عرضة على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس وقد بلغ عددهم (4) وذلك للحكم على مدى صلاحيتها وصدق مفرداتها وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وأيضاً لإبداء ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية، ومناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة، وتمثيلية لمهارات التحصيل القرائي والطلاقة الكتابية، وتم التعديل بناء على ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون في برنامج الحزم الإحصائية المستخدم في العلوم الاجتماعية "spss" بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار كما موضح بالجدول التالي:

جدول (1) قيم معاملات ارتباط العينة التجريبية

قراءة قبل		قراءة بعد		كتابة قبل		كتابة بعد	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.142	1	0.266	1	0.371	1	0.331
2	0.111	2	0.168	2	0.487	2	0.466
3	0.357	3	0.179	3	0.385	3	0.176
4	0.285	4	40.64	4	0.660	4	0.038
5	10.42	5	0.407	5	0.580	5	0.531
6	20.83	6	8550.	6	0.646	6	0.282

0.169	7	0.305	7	9130.	7	430. 4	7
0.512	8	0.616	8	0.113	8	620.1	8
0.523	9	0.751	9	0.340	9	0.131	9
0.278	10	0.692	10	000. 4	10	0.661	10
0.367	11	0.314	11	0.126	11	0.349	11
0.411	12	0.494	12	430. 3	12	0.270	12
0.393	13	0.701	13	0.228	13	0.596	13
0.285	14	0.758	14	0.256	14	0.632	14
0.394	15	0.692	15	0.419	15	0.59	15
0.250	16	0.416	16	60. 56	16	0.600	16
30. 74	17	0.532	17	0.203	17	0.624	17
000. 7	18	0.600	18	0.355	18	0.469	18
0.118	19	0.522	19	0.312	19	0.656	19
0.294	20	0.630	20	0.482	20	0.662	20

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط صعوبات تعلم القراءة والكتابة بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.111) و(0.785) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية.

جدول (2) قيم معاملات ارتباط العينة الضابطة

كتابة قبل		قراءة بعد		قراءة قبل	
الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م
0.495	1	0.569	1	0.484	1
0.675	2	0.743	2	0.206	2
0.323	3	0.326	3	0.534	3
0.358	4	0.594	4	0.365	4
0.653	5	0.697	5	0.426	5
0.292	6	0.610	6	0.278	6
0.370	7	0.609	7	0.467	7
0.573	8	0.550	8	0.146	8
0.465	9	0.788	9	0.504	9
0.130	10	0.517	10	0.234	10
0.581	11	0.481	11	0.363	11
0.216	12	0.222	12	0.651	12
0.341	13	0.467	13	0.668	13
0.456	14	0.745	14	0.344	14
0.536	15	0.635	15	0.59	15
0.297	16	0.435	16	0.351	16
0.583	17	0.737	17	0.334	17
0.331	18	0.793	18	0.385	18
0.363	19	0.762	19	0.445	19
0.356	20	0.738	20	3000.	20

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط صعوبات تعلم القراءة والكتابة بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.115) و(0.793) وجميعها معامل ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية.

ثانياً: الثبات

لقد تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية، وفي نفس الظروف بعد 15 يوماً من التطبيق الأول، وحساب قيمة ألفا كرو نباخ التي بلغت (0.725) لاختبار العينة التجريبية، (0.772) لاختبار العينة الضابطة، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبارات.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة ، حيث سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف المذكور وبحث مشكلة الدراسة المتمثلة والعمل على وجود برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل العلاجي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالشكل الذي يعمل على تلبية احتياجات الطلبة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، ومن أجل فحص مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها فقد تم استخدام المنهج الوصفي، كما عمل الباحث على إعداد الاختبار التشخيصي للقراءة التحصيلي تكون من 20 فقرة موزعة واختبار الكتابة التحصيلي ، تكون من 20 فقرة موزعة حيث تمثل تلك المحاور بفقراتها أسئلة الدراسة

وقد أعطى الباحث في موضوعه أهمية قصوى للتعليم الذي يجب توفيره للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتمتعون بالمرونة والتناغم والتكامل، من خلال اقتراح برنامج تعليمي قائم، ويهدف إلى تحفيز الذاكرة وتجربة الاحتفاظ بها، ولتطوير مهارات القراءة والكتابة، من خلال المراجعة المستمرة والمصححات، وكانت النتائج أن جميع الطلاب، باستثناء أقلية منهم، تحسنوا في مهارات القراءة.

التوصيات

15. تضمين مقرر عن صُعوبات التَّعلُّم، وطرق تشخيصها، والبرامج النفسية التي تلائم التلاميذ ذوي صُعوبات التَّعلُّم.
16. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة؛ لتبصيرهم بوسائل تشخيص التلاميذ ذوي صُعوبات التَّعلُّم، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة لعلاجهم.
17. توعية الطلبة بأهمية مهارات القراءة والكتابة وارتباطها بالمنهاج الدراسي، وأن هذه المهارات جزء من العملية التعليمية والمنهاج التربوي.
18. توجيه الطلبة نحو اختيار الأنشطة والمهارات الذي يتناسب مع ميولهم ويساعد في تلبية احتياجاتهم.
19. إعطاء الحوافر المعنوية والمادية للطلبة والمعلمين؛ تشجيعاً لهم للمشاركة في أنشطة القراءة والكتابة.
20. مراعاة تصنيف التلاميذ عند توزيعهم في مجموعات التقوية التي تقوم بها المدارس إلى مجموعات متجانسة، كل مجموعة تنتمي إلى خصائص عامة مشتركة، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب كل مجموعة.
21. تقييم الصعوبات بشكل دقيق وتحديد النقاط القوية والضعف في المهارات اللغوية والقراءة والكتابة.
22. تصميم خطة علاجية تتضمن استراتيجيات مختلفة لتعزيز المهارات اللغوية والقراءة والكتابة، وتحديد الأهداف المحددة والواقعية لتحسين الأداء اللغوي والتركيز على تنمية مهارات القراءة والكتابة.
23. استخدام أساليب التعلم النشط والممارسة العملية المكثفة والتدريب على مهارات القراءة والكتابة بشكل منتظم ومستمر.
24. تشجيع الطلاب على القراءة خارج الفصل الدراسي وتوفير المواد القرائية المناسبة لمستواهم اللغوي.
25. توفير دعم إضافي في المدرسة وفي المنزل والعمل بشكل مشترك مع أهل والمعلمين والمختصين في التعليم والإرشاد.
26. توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب لتقليل التوتر والقلق وزيادة الثقة بالنفس وتعزيز الرغبة في التعلم.
27. الحرص على تشجيع الطلاب على المشاركة النشطة في العمليات التعليمية والتفاعل مع المحيط التعليمي والمجتمع المحيط.
28. تحفيز الطلاب على استخدام التقنيات الحديثة والبرامج التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، رحاب أحمد إبراهيم (2011) فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريس المباشر في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة كلية التربية، العدد الحادي عشر جامعة بورسعيد*، 371 - 379.
- أبو منديل، أيمن (2006) فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين*.
- البجة، عبد الفتاح (2002) *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- براهيمية، سميرة وبوغازي، كريمة (2018) *الاستراتيجيات الإرشادية النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة أبحاث تربوية ونفسية، المجلد (9) العدد (4) 107 - 120*.
- البصيص، حاتم (2011) *تنمية مهارات القراءة والكتابة - استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*، دمشق: منشورات الهيئة السورية للكتاب.
- البطانية، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد وعبدالكريم، عبيد ومحمد، وعبد الحميد (2005) *صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع عمان*.
- بوعناني، مصطفى، وبنعيسى، زغبوش، واسماعيل علوي، ورشيد شاكرا (2015) *التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، من رصد كفايات التعلم إلى إجراءاتها ديداكتيكياً*، منشورات التضامن، ط1، الدار البيضاء.
- تركي، جهاد (2004) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصففي، *رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن*.
- تغليت، صلاح الدين (2012) برنامج علاجي مقترح لتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرّين قرائياً وكتابياً، *دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي، المجلد (1) العدد (1) مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، 47 - 76*.
- جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري، ماهر (2011) *تعليم القراءة أسسه وإجراءاته*، عمان: دار المسيرة.
- جاد، محمد لطفي محمد (2005) برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني*.
- جعوي، الأخضر (2018) فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة) في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، *دراسة ميدانية على مستوى ابتدائية هواوي بومدين بولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة: الجزائر*.
- الجوجو، ألفت (2004) أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين*.
- حامد، تنزيل صلاح الدين حسن (2016) فاعلية برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز الصباي بمحلية بحري، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان: الخرطوم*.
- الحصين، عبد الله علي (1995) نموذج مقترح لإستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، *رسالة الخليج العربي، الرياض، 15(52)، 61 - 86*.
- الخطيب، صالح أحمد (2009) *الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته*، (ط3)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي الناشر.

- الخليفات، أنوار عيسى سلامة (2015) تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية، ماليزيا.
- خوجة، أسماء (2019) صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (4) العدد (1) جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 101 – 128.
- الديويش، عدنان بن سلمان (2009) برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.
- ديمون، أنى (2006) الديسلوكسيا "إضطرابات اللغة عند الأطفال"، ترجمة إيناس صادق لميس الراعي، ط (1) القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- الذويبي، منير حمود بركي (2008) الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لأراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ركزة، سميرة والأحمدي، فائزة صالح (2016) صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ط (1)، المحمدية: دار جسور للنشر .
- الزيات، فتحي (2006) دراسة القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي، المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، الرياض.
- زيتون، حسن حسين (2003) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، الطبعة الأولى.
- زيتون، حسن حسين (2009) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- السرطاوي، عبد العزيز وطبي، سناء وعورتاني، الغزو وعماد، محمد ومنصور، ناظم (2013) تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ط (2)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- السعيد، خالد (2005) تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- سلطان، تهاى عبدالله محمد والشهري، ظافر بن فراج هزاع (2019) برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (22) العدد (6)، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 138 – 156.
- السليطي، حمدة حسن عبد الرحمن (2001) برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.
- السيد، أحمد البهي (2009) أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة بحوث التربية النوعية، المجلد (1) العدد (13) جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، 2 – 42.
- شريف الدين، مونيكالين (2012) أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان، الأردن.
- الشريف، أسماء وعبد الرحيم، نجده (2016) فاعلية برنامج تعميمي لتحسين مهارة القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية، المجلد (3) العدد (17).

- شقير، زينب محمود (2005) التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- الصادق، أميمة رياض (2010) فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- الصبحيين، علي موسى (2015) برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (5) 87 – 111.
- طاهر، علوي عبد الله (2010) تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- الظاهر، قحطان (2012) صعوبات التعلم، ط 5، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- الظاهر، قحطان أحمد (2005) علم النفس بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الكريم، إيمان أحمد (2016) فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد الكريم، سحر محمد (2000) فاعلية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس العلوم وأدائها أثناء التربية العملية، مجلة التربية العلمية، 2(3)، 43 – 79.
- العشماوي، إيمان محمود عبد الحميد (2020) برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (9)، العدد (2)، 109 – 122.
- العشماوي، إيمان محمود عبد الحميد (2020) برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (9)، العدد (2)، 109 – 122.
- العلي، محي الدين فواز (2015) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاء المتعددة، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- عنب، جمال إبراهيم عبد العزيز (2014) فاعلية برنامج قائم على رسوم الكاريكاتور لتخفيف صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية العدد (161) الجزء (2)، 413 – 462.
- الغالي، أحرشوا (2014) بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، عدد (35).
- فتحي علي يونس، مي اللبود (2003) منهج تعليم فنون اللغة بمدارس كندا، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (31) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- القاسم، جمال (2015) أساسيات صعوبات التعلم، الأردن: دار صفاء للنشر.
- القحطاني، نوال سالم والشيخة، مها (2019) أهمية الإرشاد النفسي كخدمة مساندة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (27) العدد (4) 560 – 406.
- القريظي، عبد المطلب أمين (2005) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الكحالي، سالم ناصر سعيد (2007) فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- الكحالي، سالم بن ناصر (2011) **صعوبات تعلم القراءة .تشخيصها وعلاجها**، ط (1)، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع: الأردن.
- محمد، جاسم محمد (2004) **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، سوسن عوض أحمد (2009) **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم.
- محمد، سوسن عوض أحمد (2009) **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.
- محمد، عادل عبد الله محمد (2014) **أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، المجلد (1) العدد (3)، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 1-26.
- محمد، عكرمي (2017) **صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بالمقاطعة السادسة بولاية ادرار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم: الجزائر.**
- محمدي، فوزية، والزقاي، نادية مصطفى (2010) **بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة، الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية**، عدد(5).
- مراكب، مفيدة (2012) **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية تربوية"**، عناية: جامعة باجي مختار.
- المغراوي، عمر (2017) **صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي نحو مقارنة حديثة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (35)، 18-27.**
- الهاشمي، هند بنت حمود والوهبي، فائقة بنت راشد (2011) **التعليم العلاجي ماهيته وفتياته واستراتيجياته، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.**
- الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين (2016) **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.**
- يوسف، باب الدين أبسام (2005) **أثر الإرشاد النفسي الجماعي في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية المملكة العربية السعودية مدينة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.**
- جمال ميثقال مصطفى (2000). **أساسيات صعوبات التعلم الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.**
- كيرك كالفانت (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجم زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.**
- لندا هارجروف، جيمس بوتيت (1988) . **التقييم في التربية الخاصة، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.**
- فتحي مصطفى الويات (2003). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات.**
- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط ١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم — الأسس التشخيصية والعلاجية**. القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩٠.
- بدر، فائقة (2006). **كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. دراسات نفسيه، ١٦، (٣).**

- عواد، إبراهيم أحمد (1994). التعرف على صعوبات التعلم النمائي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (أطفال في خطر). المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة.
 - عبد الرحيم، فتحى السيد؛ بشاى حليم السعيد (١٩٨٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربه الخاصه .(ط١) ، الكويت ، دار القلم .
 - السيد ، سليمان (2008). صعوبات التعلم النمائية . القاهرة، عالم الكتب.
 - السيد، سليمان (2010). التدريب الميداني لإنتقاء ذوى صعوبات التعلم . القاهرة ، عالم الكتب
 - قمبر، وآخرون (1991)دراسات في أصول التربية، ط٢، الكويت: دار الثقافة.
 - أبو العزائم، محمود، جمال(2007). اضطرابات التعلم ، (الكويت: دار الوطنية للنشر.
 - نزار الطالب، كامل لويس (2000). علم النفس الرياضي، ط٢، بغداد: مطبعة الجامعة.
 - سهير كامل أحمد (2000): "التوجيه والإرشاد النفسي"، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
 - زهران، حامد (1994). "التوجيه والإرشاد النفسي (نظرة شاملة)"، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد، 2 ص 297-348.
 - السيد، عبد الحميد (2000). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهوما، تشخيصها، وعلاجها"، دار الفكر العربي، القاهرة.
 - رابح(2016). "التوجيه الإرشادي: النظريات والتطبيقات"، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
 - باقره وآخرون، صباح (2001). "التوجيه الإرشادي والتربوي"، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية.
 - حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). "مقدمة في التوجيه النفسي والتربوي"، دار الشروق، الطبعة الأولى.
 - وليد عبد بني هني(2005). "التوجيه الإرشادي في ضوء الإسلام"، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
 - مجموعة من المختصين، (2018). "التوجيه الإرشادي ودوره في تنمية الفرد والمجتمع"، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
 - إيهاب البيالوي، أشرف محمد (2010). "التوجيه الإرشادي والنفسي"، دار الفارابي، الطبعة الأولى.
 - حمدي، عبد الله (2013). "التوجيه الإرشادي النفسي: المفاهيم والتطبيقات"، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.
 - غنایم، عادل (2016). "التوجيه الإرشادي والنفسي في العمل التربوي"، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
- المراجع الأجنبية:
- Marshall, K. & Hunt, N. (2005) Exceptional Children and youth, New York: Houghton mifflin company.
 - Leichtentritt, J., & Shechtman, Z. (2010). Children with and without learning disabilities: A comparison of processes and outcomes following group counseling. Journal of learning disabilities, 43(2), 169-179.
 - Bain, A.M, Bailet, L. L . & Moasts L.C . , (1991): Written language disorders "Theory into practice" library of congress cataloging – in – publication data.
 - Graham, s , schwatz , s , macathur, C (1995): Effects of goal setting and procedural on the revising behavior and writing per formance of students with writing and learning disabilities . Journal of educational psychology, Vol 87 No.2.
 - Jones , S ., (1998): Accommodations and modifications for students with Hand Writing problems and Dysgraphia . Vol 52 . No . 3 .
 - Lerner . J . W (1997): learning Disabilities . Theories, Diagnosis and teaching strategies (7th . Ed) Boston: Houghton Mifflin .
 - Bauer, R. H., (1977) .Memomry Process in children with Learning
 - Disabilities: Evidence for Defcient Rehearsal . J. of Experimental Child
 - Psychology, 24, 415-430.

- Hardwood, J.,(2010) Assesstive technology and the self – esteem of students with learning disabilities. Master Thesis, Lakehood University, Faculty of Education .
- Hammill, D.D. & Leigh, J.E; Menutt, G. & Larsen, S.C. ,(1991). A new definition of Learning Disabilities. J.of L.D ,Feb , 20(2), 336-339.
- Hammill, D.D. ,(1990). On defining learning disabilities. An emerging consensus. J. of Learning Disabilities, Feb,23 (2),74-84
- Lyytinen et al., (2004). Early Development of children at familial risk for dyslexia follow – up from birth to school – age. Dyslexia, Aug, 10(3),146-178).
- Mercer, C.D., (1983) .Students with Learning Disabilities.(2nd Ed) Columbus, a Bell & Howell company, 38-57.
- Millers, J L. ,(1990) .An apocalypse or renaissance or something in between? Toward a realistic appraisal of learning mystique. J. of learning Disabilities, (23),86-91.
- Wiederholt, J.K. ,(1978). Social Interactions of Learning Disabled junior High Students in their Regular Class room, An Observational Analysis.J.of Community Treatment , 14(3),200-220 .
- Richardson et al., (2003). Speech Perception of in fants with high familial risk for dyslexia differ at the age of 6 months. Dev-Neuro Psychol, 23 (3), 385-397.
- Johnson,D.J.& Myklebust, H.R. ,(1997). learning Disabilities. (2nd ed), New Yourk, Grune and Stratton.
- Johnson,W.S. & Morasky, L. ,(1980).Learning Disabilites.(2nd ed), Boston, London Sydney, Toronito, Allyn & Bacon,87-92.
- Habib M (2000). "The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis". Brain. 123 Pt 12: 2373–99. DOI:10.1093/brain/123.12.2373.
- Fletcher JM, Francis DJ, Rourke BP, Shaywitz SE, Shaywitz BA (1992). "The validity of discrepancy-based definitions of reading disabilities". Journal of Learning Disabilities. 25 . Nine: 555–61, 573. DOI:10.1177/002221949202500903.
- Leppänen PH, Richardson U, Pihko E: (2002). "Brain responses to changes in speech sound durations differ between infants with and without familial risk for dyslexia". Developmental Neuropsychology. 22 1: 407–22.

بحث رقم 55

تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي لطلاب الصف الأول الثانوي في التعليم العام بالملكة العربية السعودية

أ/ مصباح أحمد الصحفي

باحثة دكتوراه , كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا

الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد مبروك قطب

استاذ مشارك, كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي لطلاب الصف الأول الثانوي في التعليم العام بالملكة العربية ، وقد تكونت عينة البحث من (120) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة جدة ، ، وقد استخدم منهج البحث الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث ، وتم إعداد مقياس مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي (الطلاقة والمرونة والأصالة) ، وأوضحت نتائج البحث إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي حظي بدرجة تقدير متوسطة في جميع محاور المقياس، حصلت مهارة الطلاقة على الترتيب الأول حيث جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.11) ، وحصلت مهارة المرونة على الترتيب الثاني بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (2.05) ، وحصلت مهارة الأصالة: على الترتيب الثالث بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (2.03) وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات من أهمها: تضمين المناهج التعليمية بطريقة إلكترونية بحيث يتم تبادل الأنشطة المختلفة على صقل مهارات التفكير الإبداعي ، تحفيز البحوث والدراسات التطبيقية التي تستهدف توظيف منصة مدرستي في التعليم العام ، وتطوير برامج منصة مدرستي الإلكترونية وتسهيل استخدامها في كافة المراحل التعليمية

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي - منصة مدرستي - طلاب الصف الأول الثانوي.

Abstract

The aim of the current research is to develop creative thinking in the Madrasati platform for first-year secondary students in general education in the Kingdom of Saudi Arabia. The research sample consisted of (120) students from first-year secondary school students in Jeddah. The descriptive and analytical research method was used to achieve the research objectives. Scale of creative thinking skills for first year secondary students (fluency, flexibility and originality), results of the research indicated that the level of creative thinking among the students of the first secondary grade had a medium degree of appreciation in all the axes of the questionnaire. The fluency skill got the first rank, as it came to a medium degree with an arithmetic mean (2.11), and the flexibility skill got the second rank with a medium valuation degree with an arithmetic average (2.05), and the skill of originality: ranked third, with a medium grade, with an arithmetic average (2.03). The research ended with presenting a set of recommendations, the most important of which are: the inclusion of educational curricula in an electronic way so that various activities are exchanged to refine creative thinking skills, stimulate research and applied studies that It aims to employ the Madrasati platform in general education, develop programs and facilitate its use at all educational levels

Key words: Creative Thinking - My School Platform- First year Secondary Students.

مقدمة:

يعد التعلم الإلكتروني (E-learning) أحد أساليب التعليم الحديثة المواكبة للتطور التنموي والازدهار المعرفي، وهو نظام تعليمي مستقل قائم على الفكر المنظومي المعتمد على بناء بيئة إلكترونية، تتسم بالتفاعلية والتشاركية، وتسهم في بث روح التعاون بين أفراد فريق العمل الواحد، وتحقق المرونة الزمانية والمكانية، وهو وسيلة للتعلم والتعليم بأحدث أنواع الوسائط الإلكترونية في إيصال المعلومة ونقلها، لتحقيق أهداف التعلم المنشودة بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر نفعاً وفائدة، ومنحها للمتعلم بطريقة إبداعية بعيدة عن التلقين .

وقد عنيت المملكة العربية السعودية بالتعليم عن بعد في أوائل التسعينيات، ثم حرصت وزارة التعليم على وضع خطط لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مستويات التعليم، وزاد مداه في ظل توسع شبكة الإنترنت و التكنولوجيا في العقود الماضية، وعقد شراكات عملاقة لبعض البرامج والأدوات عبر الإنترنت للطلاب والمدرسين ، وسعت الوزارة كذلك لتطوير البنية التحتية الرقمية التي تعد مفتاح نجاح أنظمة التعلم الإلكتروني ، وتحقيق رؤية المملكة 2030م. (القحطاني ، العيان ، 2022 ، ص 104)

وجدير بالذكر القيمة التي تضيفها المنصات التعليمية باستخدام الأجهزة الذكية على العملية التعليمية تشمل جانبين: الجانب المعرفي المتمثل في إتقان مهارات القراءة وكتابة الحسابات ومهارات البحث ، والجانب التربوي المتمثل في تغيير السلوك المكتسب واكتساب مهارات الحياة وتنمية الحافز للتعليم ، فهو في مجمله ترجمة حقيقية وعملية لفلسفة التعليم عن بعد الي تقوم علي توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة وغير المقيدة بوقت أو مكان ولا بفترة من المتعلمين . (القرني ، 2021 ، ص 35)

ونتيجة لذلك ، شهدت المملكة تحولاً رقمياً أصبح ضرورياً وهدفاً لتحقيق الإصلاح التربوي في عصر المعرفة ، حيث اتجهت نحو رقمنة المناهج المدرسية من خلال الاستفادة من التكنولوجيا والاتصالات لدعم العملية التعليمية ، الأمر الذي يستلزم ويقتضي إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة ، يتم فيها تكييف التقنيات لإنشاء برامج وتطبيقات ومنصات رقمية كمنصة مدرستي تساهم في تحسين العملية التعليمية وتحسين المستويات التعليمية والمهارات للطلاب . (كنساره ، 2022 ، ص 487)

والجدير بالذكر أن المنصات التعليمية أصبحت مكملاً عالي الجودة في العملية التعليمية ،حيث يتيح دمج المنصات التعليمية في عملية التعليم تحقيق الكثير من الإنجازات ،وزيادة حافز للطلبة نحو التعليم ،كما أن أدوات المنصات التعليمية عديدة ،ويمكن أن يتم استخدامها في أي وقت وفي أي مكان يتوفر فيه شبكة الإنترنت وجهاز الحاسوب . (Heriberto & et al, 2017)

والمنصات التعليمية مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الانترنت توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء وغيرهم من المشاركين في التعليم المعلومات والأدوات والمواد لدعم الخدمات التعليمية والتربوية وتعزيز تقديمها وإدارتها ، ودعم الاتصال بين المتعلمين ، وتخصيص المحتوى بناء علي احتياجات المتعلمين . (Railean, 2015,p 14)

وتقدم المنصة العديد من الخدمات التعليمية والمحتوى الرقمي والإلكتروني الإثرائي والأنشطة التعليمية المتنوعة ، فالفاقد التعليمي خلال جائحة سيكون له الأثر الأكبر في مراحل التعليم ، ويشير ذلك إلي أن الطلاب يحتاجون إلى استراتيجيات طويلة الأجل لاستعادة التعلم المفقود. (Harris & Larsen, 2019)

وتهدف المنصات التعليمية إلي توفر بيئة تشجع على الإبداع ، حيث يعتمد هذا النوع من التعلم علي المتعلم ونشاطه وتحركه في مسارات خلاقة للوصول إلي تنمية تفكيره الإبداعي . (ماضي ، 2019 ، ص 132)

ويهدف تطوير بيئة تعلم إلكتروني (منصة مدرستي) التكنولوجية القائمة علي أسلوب التعلم (لفظي - بصري) والتفضيلات التعليمية (فردي - تعاوني) وقياس أثرها على تنمية التفكير الإبداعي . (عصر ، جادو ، 2019 ، ص 231)

ويعد التفكير الإبداعي من أهم وأرقى أنواع التفكير ويقود إلي التقدم فهو عملية عقلية شاملة ومعقدة تهدف إلي إنتاج أفكار متنوعة تمتاز بالطلاقة والمرونة والأصالة من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية المتنوعة خلال المنصات التعليمية . (الحافظي ، 2021 ، ص 439) مما سبق يتبين أهمية تطوير استخدام تقنيات التعليم ،وقد تعد المنصة التعليمية (منصة مدرستي) مدخلاً مهماً لتطوير استخدامها وخاصة بما يتعلق باستخدام الطلاب من خلال العملية التعليمية ، وهذا ما يجعل الحاجة عظيمة وملحة ؛ للقيام بالبحث الحالي للتعرف على تنمية

مهارات التفكير الإبداعي للطلاب من خلال منصة مدرستي خلال العملية التعليمية ؛ لذلك اهتم البحث الحالية برصد فعالية العملية التعليمية في استخدام الطلاب للمنصة التعليمية في المملكة العربية السعودية .

مشكلة البحث:

واجه العالم بمطلع عام 2020 جائحة غيرت مسارات التعليم في كافة النظم التعليمية العالمية، حيث عُلقت المدارس وتحولت الدراسة إلى المنصات الإلكترونية لكافة المراحل التعليمية. وفي المملكة العربية السعودية بادرت وزارة التعليم بالخطط والنماذج البديلة والسريعة التي أسهمت في سلاسة التحول إلى التعليم عن بعد، وأسهمت منصة مدرستي في تقديم خدماتها الإلكترونية التي ضمت الكثير من الأدوات التعليمية والإلكترونية والتي تدعم عمليات التعليم والتعلم وتسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقررات، وقد حافظت خدمات المنصة على استمرارية العملية التعليمية دون توقف خلال انقطاع الطلاب عن المدارس في ظل استمرار جائحة كورونا . (الدغيمي ، 2021 ، 83)

وتعد منصة مدرستي أحد مظاهر التطور التكنولوجي التي هدفت بها وزارة التعليم السعودية لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في سياق الأزمة الصحية التي شهدتها العالم بأكمله ومازال من تبعاتها ، حيث منعت جائحة كورونا ملايين الطلاب حول العالم من الذهاب إلى مدارسهم ، وبشكل سريع عبر توفير أدوات التعليم الإلكتروني والبنية التحتية القومية من شبكات الإنترنت والاتصالات فائقة السرعة حيث ذلك في عدم توقف الطلاب والطالبات على مستوى جميع أنحاء المملكة في تلقي تعليمهم على أعلى درجات الجودة المنشودة ، وإذا كانت منصة مدرستي لها من الأهمية الكبيرة في عملية التعلم بصفة عامة ، فإنها ذات أهمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بصفة خاصة ، وذلك لتوفيرها الأدوات اللازمة لتدريس المقررات الذي يعتمد على الرجوع إلى مصادر متعددة لاستخلاص الحقائق وتجميعها وتنظيمها ، وإلي أساليب ومهارات يمارسها المتعلمون بأنفسهم ليصوبوا إلى الحقيقة بأبعادها ودوافعها الحقيقية ، واستخدام هذه المهارات في الكشف عن حقائق جديدة . (نجم الدين ، 2021)

كما أصبح استخدام المنصة التعليمية من أهم الأساليب الحديثة التي تؤثر على التعليم ، حيث من خلالها يتم نشر المعرفة للمتعلمين ، لما تتمتع به من خصائص تميزه عن التعليم التقليدي ، ونظراً لأهمية استخدام المنصة التعليمية (منصة مدرستي) ، تبرز مشكلة الدراسة: تدني مستوى طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الإبداعي من خلال التعامل مع منصة مدرستي ، وفي هذا الإطار بينت دراسة الريشي (2020) أن مستوى واقع استخدام المنصة التعليمية جاء بمستوى عالٍ ، كما أشارت دراسة الراشدي (2018) إلى أن مستوى متطلبات استخدام المنصات التعليمية جاءت بمستوى عالٍ ، حيث جاء هذا البحث للتعرف تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام منصة مدرستي .

ما مهارات التفكير الإبداعي التي يجب تنميتها من خلال منصة مدرستي لطلاب الصف الأول الثانوي بالتعليم بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما هي مهارات التفكير الإبداعي الواجب توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ؟
- ما درجة امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الإبداعي من خلال منصة مدرستي بالمملكة العربية السعودية

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد واقع العملية التعليمية في ظل استخدام منصة مدرستي للصف الأول الثانوي بالتعليم بالمملكة العربية السعودية .
- تحديد دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصلاح التعليمي للصف الأول الثانوي بالتعليم بالمملكة العربية السعودية .
- تحديد مدى امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي للتفكير الإبداعي في منصة مدرستي .
- تحديد مستوى مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية .

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية تطبيق التقنية في العملية التعليمية والذي يعد السبيل للاستفادة من الوسائل التقنية في تطوير العملية التعليمية وتنمية التفكير الإبداعي سواء مدخلات العملية التعليمية أم عملياتها أم مخرجاتها ، وبشكل عام تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين:

الجانب الأول: الأهمية النظرية

- قد يفيد هذا البحث في تحديد واقع التعليم الرقمي في منصة مدرستي وكذلك تحديد مهارات التفكير الإبداعي .
- قد يوفر البحث الحالي الضوء على الحاجة إلى دمج التعليم الرقمي في جهود الإصلاح التربوي من أجل زيادة العائد التعليمي في التعليم بالمملكة العربية السعودية .
- تساعد نتائج البحث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي من تطوير استخدام منصة مدرستي .
- باستخدام منصة مدرستي كتجربة فريدة للتعليم الرقمي في عصر المعرفة ، يري الباحث إثراء إضافة علمية إلى المعرفة والمكتبات العربية من حيث إظهار الأثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

الجانب الثاني: الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن يساعد البحث الحالي في الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي للصف الأول الثانوي وأساليب تعزيز استخدام منصة مدرستي من أجل تحقيق أهداف الإصلاح التربوي بطريقة أكثر كفاءة .
- قد تساعد نتائج البحث في صياغة التوصيات ذات الصلة لتعزيز التفكير الإبداعي في التعليم الرقمي في منصة مدرستي .
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة متخذ القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تحديد وتصميم البرامج التدريبية التي من شأنها رفع مستوى أداء المتعلمين في استخدام منصة مدرستي الإلكترونية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- أولاً: الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام منصة مدرستي (الطلاقة والمرونة والأصالة)
- ثانياً: الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022 م
- ثالثاً: الحدود المكانية: معمل الحاسوب بالمدرسة بإحدى مدارس التعليم الثانوي .
- رابعاً: الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في الثانوية الثالثة عشر في جدة بالمملكة العربية السعودية .

منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لطبيعة البحث وبخاصة الدراسة الميدانية، للتعرف على تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي .

أفراد العينة:

يتكون عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة الثانوية الثالثة عشر بجدة في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021 / 2022 م .

أدوات البحث:

مقياس مهارات التفكير الإبداعي للصف الأول الثانوي

مصطلحات البحث:

التفكير الإبداعي:

هو نشاط عقلي هادف ومعقد توجه رغبة قوية في البحث والتقصي ، والعمل علي توليد أفكار أصيلة وفريدة بتلقائية ومرونة ، وإيجاد حلول بناء وجديدة للمشكلات . (ماضي ، 2019 ، ص 72)

ويعرف إجرائياً: قدرة طلاب الصف الأول الثانوي علي إنتاج فكري يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة من خلال التعامل مع منصة مدرستي التي تعتمد علي استشارة تساؤلاتهم ومحاولة بناء مفاهيم وتوليد أفكار بعيدة ع النمطية والجمود الفكري ، عند تفاعلهم مع مقاطع الفيديو المحمل علي المنصة .

منصة مدرستي :

هي نظام للتعليم عن بعد أنشأته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ظل انتشار جائحة كورونا لتسهيل التعليم علي طلاب وطالبات الروضة والمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية . (البوابة الالكترونية لوزارة التعليم ، 2020) .

ومنصة مدرستي: هي منصة إلكترونية تحوي فصلاً افتراضية ، وبرامج ملحقة بها ، ويقوم المعلمون بتدريس ويقوم المعلمون بتدريس طلاب المملكة العربية السعودية وطالباتها من خلالها . (الحمود ، 2020 ، ص 58)

وتعرف إجرائياً أنها: شبكة تعلم اجتماعية مجانية وآمنة ، متخصصة للمعلمين والطلاب والمدارس ، تعمل علي توفير وسيلة آمنة وسهلة للاتصال بين المعلمين والطلاب والتعاون فيما بينهم ، وتبادل الأفكار ، ومشاركة المحتوى ، والوصول للواجبات المنزلية ، والدرجات .

الاطار النظري للبحث:

أولاً: التفكير الإبداعي:

يعتبر التفكير الإبداعي من أهم مهارات التفكير العليا والتي تستدعي الاهتمام بتعليمها ، ويعتبر تعليم هذه المهارات من خلال المنصات التعليمية أكثر جدوى ، لأنه يزود من إمكانية التعلم الجيد للمادة الدراسية من خلال تعميق الفهم واستخدام مختلف المهارات التي تريد من قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والتقييم فيكون أكثر كفاءة في التعامل مع مواد الدراسة ، فهي ليست فقط مجرد معلومات وبيانات يتم المطلوب منه تخزينها وحفظها ، بل يتجاوز ذلك لتكون مواد خام تتعرض لمختلف مهارات المتعلم ليعطينا ناتج أكثر أهمية مما يجعل مردود العملية التعليمية التعليمية أكثر قيمة . (ربيعي ، 2017 ، ص 111)

وعند التطرق إلي كلمة إبداعي نجد أنها في جوهرها تعتمد على الفكرة التي تؤهل للاهتمام بالجانب الإبداعي في النظر إلي الأشياء مما تساعده على الإبداع في اكتشاف وفتح قنوات جديدة ، وتؤدي إلي إنتاج أفكار تبادلية مبنية علي الاستجابة والمرونة لإحداث التغيير والإبداع ، وهذا الأمر تماماً مع تقنية التلعيب في بيئة التعلم القائم علي المنصات الإلكترونية . (العمرى ، الشنقيطي ، ص 637)

ويعد التفكير الإبداعي تفكيراً خارج الصندوق ، حيث يمكن المبدع من إيجاد حلول للمشكلات من وجهات نظر جديدة ومتعددة وغير مألوقة والتي غالباً ما تخالف الطرق التقليدية . (Creative-Thinking, 2018)

أي أن التفكير الإبداعي يشير إلى نشاط ذهني يقوم به المتعلم يسفر إلى إيجاد فكرة أو حل لمشكلة أو إنتاج منتج أو أداء جديد وفريد . (عصر ، جادوا ، 2019 ، ص 257)

وتتضمن مهارات التفكير الإبداعي ما يلي: (العمرى ، الشنقيطي ، ص 638)

- **الطلاقة:** وتتضمن تعدد الأفكار التي يمكن استدعاؤها أو السرعة التي يتم فيها استدعاء مرادفات لأشياء محددة ، وسيلول الأفكار وتدقيقها وسهولة توليدها .

- **المرونة:** وتشير إلي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف ، وهي عكس الجمود الذهني .

- **الأصالة:** وهي الفكرة التي لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتمييز وتعتمد هذه الخاصية علي فكرة الملل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية ، وتركز علي أفكار ذات قيمة من حيث النوع والجدة ، وهي التفرد بالفكرة.

- **الحساسية بالمشكلات:** وهي القدرة علي اكتشاف المشكلات والصعوبات والنقص في المعلومات قبل التوصل إلي الحل من خلال وعي المتعلم بوجود مشكلة مما يستدعي الشعور بالحساسية نحو هذه المشكلة .

- التفاصيل: وهي القدرة علي إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة ما ، وتقديم إضافات جديدة لفكرة معينة . (عصر ، جادوا ، 2019 ، ص256)

خصائص المتعلم المبدع:

للمتعلم المبدع مجموعة من الخصائص التي تميزه كـ=عما دونه من المتعلمين وتتلخص في: (عصر ، جادوا ، 2019 ، ص258 ، أحمد ، 2022 ، ص134)

- متعلم متعدد ومتدفق الأفكار .
 - يسعى نحو التقصي والاكتشاف .
 - القدرة علي تحمل المسؤولية .
 - تحمل الغموض والنهايات الواسعة أو الأسئلة غير المجابة .
 - الاعتماد على الذات .
 - استقبال المعلومات دون تحيز .
 - ليد طموح ودافعية عالية .
 - لا يخاف من المخاطر أو الخطأ ويتقبل النقد .
 - يقيم سلوكياته بمعايير عالية .
 - يعتبر الأخطاء وسيلة للتعلم وليست نقطة نهاية .
 - يتعد عن الأساليب الروتينية في إنجاز أعماله ويبحث عن الأساليب الجديدة وغير المألوفة .
- فتمتية التفكير الابداعي لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم أصبح من الأولويات التي تسعى إليها النظم التعليمية، لتمكين المتعلمين من تجاوز العقبات وتوليد الأفكار الجديدة والفريدة، فالتعليم الذي يشجع على التفكير الابداعي يحقق الرقي للمتعلمين عملياً واجتماعياً وهو ما ينعكس على المجتمع ككل .
- أهداف التفكير الإبداعي: (سراج الدين ، 2017 ، ص 91)
- إنتاج استجابات جديدة ومناسبة .
 - تحديد وتميز المشكلات الجديدة وحلها إبداعياً .
 - تنمية النواحي الإيجابية في الطلاب مع الاعتراف والقبول بقدرات الطلاب المختلفة .
 - تشجيع المرونة والانفتاح على الجديد والقدرة على التكيف والبحث عن أساليب جديدة لفعل الأشياء والتحلي بالشجاعة إزاء الأمور غير المتوقعة .
 - مساعدة الفرد على التعامل مع تحديات الحياة وما ينتج عنها من أنواع الضغوط والتوتر .
- أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

هناك هدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى تنمية التفكير الإبداعي ومن هذه المبررات ما يلي: (سراج الدين ، 2017 ، ص 92 ؛ الحافظي ، 2021 ، ص440)

- انتقل الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداعيته ، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات .

- تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها ، اعتماداً على أن اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً ، فالمعرفة لا تغني عن التفكير ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها .
- إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى الكثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة .

ثانياً: منصة مدرستي:

تعد منصة مدرستي أحد التقنيات الحديثة في مجال التعليم ، التابعة لوزارة التربية والتعليم ، ومن خلالها يتمكن المعلمون من الاستفادة منها في العملية التعليمية ، لما تتميز به من مميزات وفوائد في استخدامها ، فهي تهدف إلى تلبية احتياجات التعليم؛ لذا يجب على المعلمين أن يمتلكوا المعرفة والمهارات والقدرات التي تساعدهم وتسهل عليهم التعامل مع تلك التقنيات ووسائلها المختلفة؛ وذلك لتساعدهم في استخدامها في العملية التعليمية لهدف الوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية ، لأن المعلمين يعدون من أهم ركائز العملية التعليمية . (الحري ، والشريف ، 2022 ، ص 26)

وأعلنت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في 3 أغسطس 2020 م عن استئناف الدراسة للعام الدراسي الجديد ابتداء من تاريخ 1442/1/11 هـ بنظام التعليم عن بعد ، لجميع مراحل التعليم العالم ، من خلال منصة إلكترونية للتعليم عن بعد تسمى منصة مدرستي الإلكترونية . (الحمود ، 2021 ، ص 55)

وتعد منصة مدرستي نظاماً لإدارة التعليم الإلكتروني بشكل متكامل ، كما أنها مشروع طموح يسعى إلى الاستفادة من دمج التقنية في التعليم ، ليسهم في تحقيق أهداف التحول الرقمي ، وإيصال التعليم إلى الطلاب من خلال أنماطه المتعددة (تزامني - غير تزامني) عبر نظام إلكتروني موحد . (الحمود ، 2020) .

ويتم الدخول على منصة مدرستي عن طريق الربط بين حساب مايكروسوفت وحساب توكلنا الذي قامت بإنشائه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي ، فيدخل المتعلم سواء أكان ذكراً أم أنثى إلى منصة مدرستي ، ويقوم بإدخال البريد الخاص الذي أرسل إليه ، ومن ثم يقوم بإدخال كلمة المرور فتظهر صفحة يستطيع من خلالها الدخول إلى الفصول الافتراضية ، وحل الواجبات والاختبارات ، وطرح الأسئلة علي المعلمين ، ويتم الدخول إلى الفصول الافتراضية عبر النظام الذي قامت بطرحه شركة مايكروسوفت وهو " مايكروسوفت تيمز " حيث يتمتع البرنامج بقدرته على احتمال عديد من المستخدمين في الوقت نفسه . (الثقفي ، 2021)

لذلك فإن الأجدد بالمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية الحرص على الاستفادة من منصة مدرستي التعليمية في خلق بيئة تعليمية اجتماعية خاصة ، تساعدها في مواكبة تطورات العصر ، ودمج التقنية بالتعليم عامة ، وفي المقررات الدراسية خاصة ، لكسر الفجوة الحاصلة بين ما يعيشه المتعلم في الواقع ، وما يتلقاه في المؤسسات التعليمية . (الشراري ، 2022 ، ص 42)

وأظهرت نتائج دراسة كل من (Bertil, Jaime, & Carlos, 2015) إلى أن استخدام المنصات التعليمية تعمل على رفع مستوى التعليم وتحسين الأداء التعليمي لكل مؤسسة تعليمية ، كما أنها تقدم نموذجاً تعليمياً يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني ، وذلك لتحسين فرص التعليم ، وتحفيز مستوى الطلاب التعليمي ورفعهم باتباع منهج منظم ، واستخدام فعال للمنصة التعليمية من المعلمين والطلاب .

وقد أكدت دراسة عسيري (2022) ودراسة عساف (2021) على أن منصة مدرستي الإلكترونية تميز بالتحديث الدائم والمستمر للمحتوي التعليمي الذي يجعل مقرراتها متوافقة مع تطور العلوم ومواكبة التقدم التقني والمعرفي في مختلف المجالات .

مميزات منصة مدرستي:

أشار (الشراري ، 2022 ، ص 49) إلى مميزات عديدة لمنصة مدرستي من بينها ما يلي:

- إمكانية التواصل بشكل كبير بين الطلاب والمعلمين وزيادة التفاعل فيما بينهم .

- تتيح للطلاب إمكانية تسجيل الدروس التعليمية وتخزينها والرجوع إليها وقت الحاجة .
 - تعمل المنصة علي زيادة فاعلية الطلاب نحو التعليم والعمل التعاوني ، وتسهيل دور المعلمين في العملية التعليمية .
 - زيادة كفاءة المعلمين من خلال التفاعل في الدروس .
 - تعمل المنصة علي تزويد الطلاب بأنواع المعلومات المختلفة التي تعمل على رفع مستواهم العلمي وتنمية التفكير الابداعي .
 - تواعي المنصة التعليمية الفروق الفردية بين الطلاب .
- وتعد المنصات التعليمية بيئة تعليمية تفاعلية تشاركية ، تعمل علي توظيف الويب وشبكات التواصل الاجتماعي وإدارة المحتوى الإلكتروني مع شبكات التواصل وتطبيقاته المختلفة ، وتمكن الطلاب من إمكانية الوصول إلي الدروس التعليمية في أي وقت ومن أي مكان ، ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية ، وتمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية ، وتوزيع الأدوار بين الطلاب للأنشطة والواجبات ، ونشر الدروس والأهداف ، والاتصال مع الطلاب من خلال تقنيات عديدة ؛ مما يؤدي غلي الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة وكفاءة عالية . (صالح ، 2019 ، ص 64)

- ومن أبرز النجاحات التي حققتها منصة مدرستي في العملية التعليمية ما يأتي: (كنساره ، 2022 ، ص 502)
- اسهمت المنصة في استمرار العملية التعليمية خصوصاً وقت الانقطاع في ظل أزمة جائحة كورونا فقد كانت المنصة هي السبيل ونقطة الوصل بين المدرسين والطلاب والمستفيدين من العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية .
 - أسهمت المنصة في ربط الطلاب بالعملية التعليمية وتخفيف ضغط الانقطاع عن العملية التعليمية .
 - تخفيف الضغط النفسي عن الطلبة والمستفيدين من العملية التعليمية في ظل العزل الاجتماعي الذي سببته أزمة كورونا .
 - أثرت الحقل العلمي بأسلوب الكترونية ما كانت لتحقيق في غياب تطبيق المنصة .
 - من خلال استخدام المنصة فقد تم إضافة معلومات وخبرات تعليمية للطلاب والمعلمين في طريقة التعلم الإلكتروني .

مكونات نظام إدارة التعليم الإلكتروني منصة مدرستي:

يتكون نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي مما يلي: (صحيفة عسير الإلكترونية ، 2020 م)

- محتوى رقمي تفاعلي.
 - أنشطة وإثراءات تعليمية ذكية.
 - تواصل فعال.
 - مجتمع تفاعلي.
 - مؤشرات وإحصائيات .
- وبشكل عام، فإن المنصات التعليمية الإلكترونية هي بيئة تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات شبكات التواصل الاجتماعي ومميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني من أجل نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات وحضور الدروس ، وإدارة العملية التعليمية بشكل يحقق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، ومنصة مدرستي التعليمية السعودية هي إحدى المنصات التعليمية الحديثة التي اتبعت هذا الأسلوب، وتتيح منصة مدرستي حضور الدروس ومتابعة أولياء الأمور لتقدم أبنائهم في المدرسة، وتتيح لقائد المدرسة إدارة جميع العمليات والتفاعلات التي تحدث في المنصة كما لو كان في مدرسة فعلية ، وتقدم أدوات إثرائية تبني معرفة الطالب خارج مقرراته المدرسية لتنمية مواهبه وصقلها ، وقد تم دمج هذه المنصة مع وسائل أخرى كانت جزءاً من تحقيق رؤية السعودية 2020 م مثل مؤسسة “عين”، بالإضافة إلى الكثير من الخدمات والأدوات الأخرى التي أصبحت متاحة بشكل مجانياً علي منصة " مدرستي " علي شبكة الانترنت . (الثقفي ، 2021 ، ص 135-136)

وقد جرى تطوير وتبني منصة " مدرستي: " في المملكة العربية السعودية لتخدم بيئة التعلم عن بعد في مدارس التعليم العام ، وتمثل منصة مدرستي نظام إجارة تعلم إلكتروني يضم الكثير من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليات التعليم والتعلم . (العوثباني ، 2021 ، ص74)

متطلبات المنصة التعليمية (منصة مدرستي):

من بين هذه المتطلبات المتعلقة باستخدام المعلمين للمنصة التعليمية لتنمية التفكير الإبداعي للطلاب : الراشدي (2018) (وأبو خريص (2020) ، وعبدالقادر وخليفة (2021)

- توفير كفاءات بشرية تمتلك الخبرات والمهارات اللازمة لتفعيل المنصة التعليمية وإيراداتها.
- توفير متدربين متمكنين لتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية والخدمات التعليمية الأخرى.
- إيجاد فريق تأليف محتوى ، وإنتاج المقررات التعليمية على المنصة التعليمية.
- توفير فريق دعم فني لصيانة الأجهزة والشبكات بصورة دائمة وفورية أثناء وقبل استخدام المعلمين؛ لمواجهة الأعطال المحتملة.
- تهيئة البنية الأساسية لاستخدام المنصة التعليمية.
- بناء مناهج تعليمية للمتعلمين وإتاحتها على المنصة التعليمية.
- نشر ثقافة التعليم الإلكتروني وأهمية استخدام المنصة التعليمية.
- المرونة وسهولة استخدام الأدوات والتحكم والوصول إليها.
- الاستفادة من تجارب الدول في استخدام المنصة التعليمية.
- التقييم المستمر لفاعلية استخدام المنصات التعليمية ، والتأكد لمواكبتها للتطور المستمر الدراسات السابقة :

دراسات خاصة بالتفكير الإبداعي:

دراسة: الحافظي (2021):

هدف البحث إلى تحديد فاعلية منصات الفيديو الرقمي التي يتم تطويرها لإدارة أنظمة التعلم المقلوب في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة جدة ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث يتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نظام الفصول المقلوبة علي منصات الفيديو الرقمي في حين تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية ، تكونت عينة البحث من (70) طالباً تم توزيعهم عشوائياً علي مجموعتي البحث ، وتم تطوير اختبار للتفكير الإبداعي ضمن محتويات مقرر الحاسب الآلي لطلاب المرحلة المتوسطة ، أظهرت النتائج أفضلية طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت الفصول المقلوبة علي النموذج المقترح لمنصات الفيديو الرقمية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي وذلك بالمقارنة مع طلاب المجموع الضابطة .

دراسة: العمري ، الشنقيطي (2019):

يهدف البحث إلى التعرف علي فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا ، وقد اعتمد البحث علي المنهج شبه التجريبي ، كما تم اختيار عينة البحث (60) طالبة بطريقة عشوائية ، وقسمت العينة علي مجموعتين: تجريبية وضابطة بعدد 30 طالبة لكل مجموعة ، طبقت عليهما أداتان الأولى: بطاقة تقييم إنتاج المواد الرقمية ، والثانية: مقياس التفكير الإبداعي ، وتوصلت نتائج البحث إلي فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية لدي طالبات الدراسات العليا ، وفاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالمدينة المنورة .

دراسة: عصر ، جادو (2019):

إن الاتجاه نحو تطوير بيئات تعلم إلكتروني تكيفية أصبح من أهم الاتجاهات في مجال تكنولوجيا التعليم نظراً للأهمية التعليمية لهذه البيئات والتي تعد تطويراً لبيئات التعلم الإلكتروني والبحث الحالي يهدف إلى تطوير بيئة تعلم إلكتروني تكيفية قائمة على أسلوب التعلم (لفظي - بصري) والتفضيلات التعليمية (فردية - جماعية) وقياس أثرها على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة البحث من (80) طالباً / طالبة من طلاب الفرقة الأولى تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية.

دراسات سابقة بمنصة مدرستي:

دراسة الحمود (2021):

التعرف على واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول وجهة نظرهم في تدريبهم عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية التي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة)، وتقديم المقترحات حول تطوير تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لتحقيق أهداف الدراسة واختيرت عينة من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية بلغ عددها (897) معلماً ومعلمة ووزعت عليهم أداة الدراسة (المقياس)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين محايدين في موافقتهم نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقييم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية.

دراسة العنزي، السعيد (2021):

هدفت للتعرف على واقع التعلم عن بعد في فنلندا ومواجهة أزمة كوفيد 19 والإفادة منها في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، وتناولت الدراسة عدة محاور تضمنت التعلم عن بعد، وفيروس كورونا (كوفيد 19) وواقع التعليم عن بعد في دولة الكويت، وأخيراً لمواجهة فنلندا نتائج أزمة كورونا خلصت الدراسة إلى تقديم توصيات تساعد على المضي قدماً في تطوير السياسات التربوية التي تخدم عملية التعلم عن بعد ومواجهة الأزمات في دولة الكويت.

دراسة Basiliaia , Kvavadaz, 2020:

هدفت إلى تحديد مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية في المدارس في شكل التعلم عن بعد عبر شبكة الإنترنت في ظل جائحة كورونا من خلال استخدام المنصات التعليمية المتاحة مثل البوابة الإلكترونية وفرق مايكروسوفت للمدارس العامة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الإنترنت والاتصال المباشر، وتم استخدام المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة (950) من طلاب وطالبات المدارس في ولاية جورجيا، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: سرعة الانتقال السريع نحو التعلم عن بعد، إلا أن التعليم التقليدي يظل أكثر فاعلية من التعلم عن بعد نظراً لوجود منهج ليس مصمم للتعليم الإلكتروني.

دراسة حناوي (2019):

هدفت الكشف عن مدى جاهزية المدارس لتطبيق التعلم عن بعد في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة (120) من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدم جاهزية المدارس لتطبيق التعلم عن بعد. تعليق علي الدراسات السابقة:

- 1- يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن معظم هذه الدراسات تناولت التعلم عن بعد وسعت إلى الخروج بنتائج وتوصيات للاستفادة منها في تحسين التعلم عن بعد.
- 2- يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الاعتماد على المنهج الوصفي في الدراسة
- 3- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أركان الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، واختيار مجتمع الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

4- تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناولها جانب مهم هو تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية

5- أوصت الدراسات بالاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي وذلك من خلال:

- تشجيع الطلاب على استمرار عملية التعلم مما يحسن أداؤهم وزيادة الدافعية لهم .
- تطبيق المعلومات السابقة لدى الطلاب في مواقف جديدة وإتاحة التفكير الإبداعي من خلال التعامل مع منصة مدرستي .

6- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الاطار النظري للبحث وعمل أدوات البحث.

إجراءات البحث وخطواته:

أولاً منهجية البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لطبيعة البحث وبخاصة الدراسة الميدانية، للتعرف على تنمية التفكير الابداعي في منصة مدرستي ، فالمنهج الوصفي يقوم بوصف الوضع الراهن وتحديد العلاقات والاتجاهات، ووضع تنبؤات عن الأوضاع المقبلة التي ستكون عليها الظاهرة المرصودة.

ثانياً: عينة البحث:

شملت عينة البحث علي (120) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي ، مما يستخدمون منصة مدرستي.

إعداد مقياس التفكير الإبداعي :

لتحقيق أهداف البحث ، تم تصميم مقياس لرصد تصورات عينة البحث لمهارات التفكير الابداعي من خلال منصة مدرستي ، ومر إعداد المقياس بمجموعة من الخطوات أهمها:-

- الاطلاع على بعض المراجع والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة , ومحاولة الاستفادة منها في تصميم المقياس .
- مراجعة الإطار النظري الذي تم تدوينه من قبل الباحث للوقوف على أهم محاور ومفردات المقياس.
- مراعاة مناسبة العبارات المتضمنة في المقياس للمستوى الثقافي والتعليمي لعينة البحث
- تم عرض المقياس في صياغتها المبدئية على السادة المشرفين وبعد الاطلاع عليها واجراء بعض التعديلات في عدد العبارات ومحاور المقياس تم الموافقة المبدئية عليها وعرضها على السادة المحكمين .
- تم عرض المقياس على عينة من الخبراء المحكمين الأكاديميين من أساتذة كليات التربية المتخصصين في جامعة دمياط والاسكندرية والمنوفية للاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم وآرائهم في شكل ومضمون المقياس وقابلية القياس
- تم إدخال العديد من التعديلات في ضوء الملاحظات المختلفة التي أبدتها السادة المحكمين وتوجيهات السادة المشرفين ليصبح المقياس أكثر قدرة على تحقيق أهدافها .

ب - تقنين المقياس:

التحقق من صدق المقياس:-

وليتم التحقق من صدق المقياس استخدم البحث الطريقتين التاليتين:-

1_ الصدق الظاهري (صدق المحكمين):-

يعتمد صدق المحتوى بوجه عام على تقديرات المحكمين , والكشف عن مدى الاتفاق في تقديراتهم , ويطلق على هذا النوع من الصدق (الصدق الظاهري) .

وفي البحث الحالي قام الباحث بعرض المقياس في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم بهدف التعرف على مدى ملائمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله , للاستفادة من آرائهم في الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس , ومدى مناسبة كل عبارة وانتمائها للمحور الذي تنتمي إليه , ومدى وضوح العبارات وإعادة صياغتها إذا كانت غير ملائمة ,

وحذف العبارات التي يرون أنها غير مناسبة , واستبعاد العبارات المتكررة والمتشابهة ودمج البعض منها , وإضافة العبارات التي يرون أنها ضرورية للمقياس .

وتم حساب صدق المحكمين من خلال معادلة كوبر على النحو التالي:

معادلة كوبر (cooper)

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})}$$

وبناء على اتفاق 86% من آراء المحكمين في ضوء معادلة كوبر على بنود وأبعاد المقياس عُدل المقياس .

2_ صدق الاتساق الداخلي:-

لقياس مدى صدق العبارات والمحور التي تضمنه المقياس , والتأكد من صدقه اعتمد البحث على مدى الاتساق الداخلي للمقياس , وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون الداخلي بين درجة كل عبارة أو بند من بنود المقياس والدرجة الكلية لباقي العبارات في فقرات محاور المقياس التي تنتمي إليها , وكذلك الاتساق بين درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس , وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمحور الأول (الطلاقة) في مقياس مهارات التفكير الإبداعي من خلال منصة

مدرستي

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	عند استخدام منصة مدرستي أستطيع استدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار في زمن محدد	0.801**
2	أقدر علي تغيير موقعي أثناء استخدام منصة مدرستي بكل سهولة عنج مواجهة مشكلة ما .	0.798**
3	أصبحت أدرك مواطن الاختلاف بين المواقف بكل سهولة عند استخدام منصة مدرستي	0.744**
4	أشعر بالحماسة لما تقدمه منصة مدرستي من تقليص للإجراءات المتبعة في المنصة .	0.780**
5	أستطيع ترجمة خبراتي وصقلها من خلال تطبيقها على أرض الواقع باستخدام منصة مدرستي	0.782**
6	لدي القدرة علي إثارة تساؤلات حول المعلومات وطريقة تنفيذها باستخدام منصة مدرستي	0.780**
7	أركز على الموقف الذي يهمني ويشير تفكيري أكثر من أي شخص آخر عند استخدامي منصة مدرستي	0.761**
8	أستطيع التعامل مع جدولة الدروس المتزامنة وغير المتزامنة عبر منصة مدرستي	0.806**
9	أستطيع التعامل مع جدولة الدروس الإضافية عبر منصة مدرستي	0.781**
10	أستطيع التواصل مع المتعلمين عبر أيقونة التواصل الاجتماعي في منصة مدرستي .	0.772**
11	أتعامل مع أدوات التحفيز في منصة مدرستي (وتشمل أدوات التحفيز علامة النجمة وعلامة الإعجاب)	0.760**
12	أتعامل مع الأنشطة العامة واللقاءات المدرسية في منصة مدرستي	0.669**

**دالة عند مستوي 0.01

يبين الجدول رقم (1) معاملات الارتباط بين بنود مهارة الطلاقة مع الدرجة الكلية للمهارة نفسها ، ولقد جاءت معاملات الارتباط دالة احصائياً وموجبة ، وهذا ينبأ علي صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق .

جدول (2)

معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمحور الثاني (المرونة) في مقياس مهارات التفكير الإبداعي من خلال منصة مدرستي

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	أفضل استخدام منصة مدرستي لأنها تمنحني الفرصة للتساؤل والاكتشاف	0.805**
2	أحرص على تطبيق أفكارى بأكثر من طريقة عند استخدام منصة مدرستي	0.790**
3	أسعى في طرح العديد من الأمثلة والتعديلات الممكنة عند استخدام منصة مدرستي	0.799**
4	أتيح لي المجال لاتخاذ قرارات وخيارات متنوعة عن استخدام منصة مدرستي	0.892**
5	أكتسب القدرة علي إيجاد حلول مختلفة عن حلول الآخرين عند استخدام منصة مدرستي	0.737**
6	أجنب تكرار الحلول السابقة وإعادة استخدامها عند استخدام منصة مدرستي	0.593**
7	أستطيع إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما عند استخدام منصة مدرستي	0.911**
8	أطرح العديد من التساؤلات التي من شأنها إثراء الموقف عند استخدام منصة مدرستي	0.872**
9	أستطيع إدارة الواجبات عبر منصة مدرستي (ويشمل إعداد وإرسال ورصد وتقييم)	0.761**
10	أستطيع إدارة الاختبارات عبر منصة مدرستي (ويشمل إعداد وإرسال ورصد وتقييم) والتعامل مع المسارات التعليمية	0.782**
11	أستطيع التعامل مع بنوك الأسئلة في منصة مدرستي (ويشمل إنشاء وإضافة أسئلة جديدة للبنك ، أو استخدام الأسئلة موجودة مسبقاً في الاختبارات والواجبات)	0.765**

**دالة عند مستوي 0.01

يبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين بنود المحور الثاني (المرونة) مع الدرجة الكلية للمحور نفسه ، ولقد جاءت معاملات الارتباط دالة احصائياً وموجبة ، وهذا ينبأ علي صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق .

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمحور الثالث (الأصالة) في مقياس مهارات التفكير الإبداعي من خلال منصة مدرستي

م	الفقرة	معامل الارتباط
1	أشارك بفاعلية وثقة عند استخدام منصة مدرستي لطرح الأفكار الجديدة	0.685**
2	أحرص على معرفة طرق الوصول إلي كافة الحلول للاستفادة منها عند استخدام منصة مدرستي	0.820**
3	أستطيع نقد الأفكار وإنتاج غير المؤلف منها عند استخدام منصة مدرستي	0.742**
4	أخذ الاجراءات الغير مألوفة لحل المشكلات التي تواجهني أثناء استخدام منصة مدرستي	0.823**
5	أبحث عن حلول جديدة ومبتكرة لكل فكرة خلال استخدام منصة مدرستي	0.697**
6	امتلك القدرة على ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها خلال أداء التجربة باستخدام منصة مدرستي	0.793**

7	أعتمد على تفكيري العميق الذي يساعد علي حل المشكلات في فترة زمنية أقصر عند استخدام منصة مدرستي	0.851**
8	أستطيع التعامل مع بنوك الإثراءات في منصة مدرستي (ويشمل إنشاء وإضافة الإثراءات الجديدة للبنك ، أو استخدام الإثراءات الموجودة مسبقاً في الدروس)	0.542**
9	أتعامل مع التقارير والاحصائيات في منصة مدرستي بطريقة غير تقليدية .	0.671**

**دالة عند مستوى 0.01

يبين جدول (3) معاملات الارتباط بين بنود المحور الثالث (الأصالة) مع الدرجة الكلية للمحور نفسه ، ولقد جاءت معاملات الارتباط دالة احصائياً وموجبة ، وهذا ينبأ علي صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق .

جدول رقم (4)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس

البعـد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
مهارة الطلاقة	0.59
مهارة المرونة	0.65
مهارة الأصالة	0.57

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس جميعها معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وهذا ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد المختلفة للمقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض .

2 - ثبات المقياس:

يعد الثبات من متطلبات أداة البحث ، والثبات يُعطي اتساقاً في النتائج عندما تطبق الأداة مرات عديدة ، ولحساب قيم معامل ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 50 طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي
اعادة تطبيق المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 50 طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي ، و بفواصل زمني قدره أسبوعين تم تطبيق المقياس مرة أخرى ، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.91) وتعد هذه النسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي .

- معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient

قام الباحث باستخراج معامل الثبات علي طريقة ألفا كرونباخ وذلك لكل مهارة من مهارات المقياس ، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك .
جدول رقم (5)

يوضح قيم معاملات ثبات المقياس بأبعادها المختلفة والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	معامل الثبات
مهارة الطلاقة	0.85
مهارة المرونة	0.92
مهارة الأصالة	0.75

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لكل مهارة من مهارات المقياس عالية ومقبولة .

ويتضح مما سبق أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق والثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية .

3- المقياس في الصورة النهائية:

و اشتمل المقياس علي (32) مفردة موزعة علي 3 محاور يطلب طالب الصف الأول الثانوي أن يجيب علي كل عبارة بوضع علامة أمام الاختيار المناسب له وهذه الاختيارات الثلاثة هي: أوافق ، إلى حد ما ، لا أوافق، وهذه الاختيارات تأخذ التقديرات 3 ، 2 ، 1 حسب الجدول الآتي:

جدول (6)

توزيع درجات مفردات مقياس مهارات التفكير الإبداعي حسب نوع العبارة

نوع العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
موجبة	3	2	1
سالبة	1	2	3

تم حساب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمني أسبوعين وتبين أن معامل الثبات الكلية للبطاقة (0.85) في التطبيق الأول ، و (0.89) في التطبيق الثاني وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) يكون المقياس في الصورة النهائية من (32) مفردة تتم الإجابة عليها وفق سلم ثلاثي وبذلك تكون الدرجة العظمي للمقياس (105) درجة والدرجة الصغرى للمقياس (32) درجة .

ويوضح الجدول التالي مستوى الموافقة (درجة التوافر) لكل استجابة

جدول (7)

درجة التوافر (الثقة) لكل استجابة

المدى	درجة التوافر (الثقة)
1 - 1.66	ضعيفة
1.67 - 2.33	متوسطة
2.34 - 3	قوية

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علي فقرات هذا المجال ، كما هو مبين في جدول (8) جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي (مهارة الطلاقة) (ن = 120) .

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
1	عند استخدام منصة مدرستي أستطيع استدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار في زمن محدد	2.28	0.83	متوسطة	1
2	أقدر علي تغيير موقفي أثناء استخدام منصة مدرستي بكل سهولة عند مواجهة مشكلة ما .	2.26	0.85	متوسطة	2

3	أصبحت أدرك مواطن الاختلاف بين المواقف بكل سهولة عند استخدام منصة مدرستي	2.16	0.89	متوسطة	4
4	أشعر بالحماسة لما تقدمه منصة مدرستي من تقليص للإجراءات المتبعة في المنصة .	1.97	0.86	متوسطة	12
5	أستطيع ترجمة خبراتي وصقلها من خلال تطبيقها على أرض الواقع باستخدام منصة مدرستي	2.14	0.88	متوسطة	5
6	لدي القدرة علي إثارة تساؤلات حول المعلومات وطريقة تنفيذها باستخدام منصة مدرستي	2.18	0.89	متوسطة	3
7	أركز على الموقف الذي يهمني ويثير تفكيري أكثر من أي شخص آخر عند استخدامي منصة مدرستي	2.05	0.93	متوسطة	9
8	أستطيع التعامل مع جدولة الدروس المتزامنة وغير المتزامنة عبر منصة مدرستي	2.06	0.92	متوسطة	8
9	أستطيع التعامل مع جدولة الدروس الإضافية عبر منصة مدرستي	2.07	0.93	متوسطة	7
10	أستطيع التواصل مع المعلمين عبر أيقونة التواصل المجتمعي في منصة مدرستي .	2.01	0.91	متوسطة	10
11	أتعامل مع أدوات التحفيز في منصة مدرستي (وتشمل أدوات التحفيز علامة النجمة وعلامة الإعجاب)	1.99	0.89	متوسطة	11
12	أتعامل مع الأنشطة العامة واللقاءات المدرسية في منصة مدرستي	2.08	0.90	متوسطة	6
الاجمالي		2.11	0.90	متوسطة	

يلاحظ من جدول (8) بأن درجة أفراد عينة البحث في التفكير الإبداعي في مهارة الطلاقة كانت متوسطة بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (0.90) ، كما أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المجال كانت متوسطة ، حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية ما بين (1.97 - 2.28) ، حيث حازت الفقرة رقم (1) في هذه المهارة " عند استخدام منصة مدرستي أستطيع استدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار في زمن محدد " قد جاءت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.83) .

في حين جاءت رقم (4) " أشعر بالحماسة لما تقدمه منصة مدرستي من تقليص للإجراءات المتبعة في المنصة . " المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (0.86) وهذا يرجع إلي استخدام طلاب الصف الأول الثانوي كان غير مجدي .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي (مهارة المرونة) ، كما هو مبين في جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي (مهارة المرونة)
(ن = 120)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب

1	أفضل استخدام منصة مدرستي لأنها تمنحني الفرصة للتساؤل والاكتشاف	2.18	0.91	متوسطة	1
2	أحرص على تطبيق أفكارى بأكثر من طريقة عند استخدام منصة مدرستي	1.97	0.91	متوسطة	11
3	أسعى في طرح العديد من الأمثلة والتعديلات الممكنة عند استخدام منصة مدرستي	2.10	0.92	متوسطة	3
4	أتيح لي المجال لاتخاذ قرارات وخيارات متنوعة عن استخدام منصة مدرستي	2.05	0.93	متوسطة	4
5	أكتسب القدرة علي إيجاد حلول مختلفة عن حلول الآخرين عند استخدام منصة مدرستي	2.04	0.93	متوسطة	5
6	أجنب تكرار الحلول السابقة وإعادة استخدامها عند استخدام منصة مدرستي	1.99	0.92	متوسطة	9
7	أستطيع إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما عند استخدام منصة مدرستي	2.00	0.94	متوسطة	8
8	أطرح العديد من التساؤلات التي من شأنها إثراء الموقف عند استخدام منصة مدرستي	2.01	0.92	متوسطة	7
9	أستطيع إدارة الواجبات عبر منصة مدرستي (ويشمل إعداد وإرسال ورصد وتقييم)	2.02	0.92	متوسطة	6
10	أستطيع إدارة الاختبارات عبر منصة مدرستي (ويشمل إعداد وإرسال ورصد وتقييم) والتعامل مع المسارات التعليمية	1.98	0.90	متوسطة	10
11	أستطيع التعامل مع بنوك الأسئلة في منصة مدرستي (ويشمل إنشاء وإضافة أسئلة جديدة للبنك ، أو استخدام الأسئلة موجودة مسبقاً في الاختبارات والواجبات)	2.13	0.93	متوسطة	2
الاجمالي		2.05	0.92	متوسطة	

يلاحظ من جدول (9) بأن درجة تقدير أفراد عينة البحث كانت متوسطة بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.92) ، حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية ما بين (1.97 – 2.18) ، حيث جاءت الفقرة (1) في هذه المهارة " أفضل استخدام منصة مدرستي لأنها تمنحني الفرصة للتساؤل والاكتشاف " قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.91) ، وهذا يرجع إلي أن طلاب الصف الأول الثانوي يستطيعون التعامل مع منصة مدرستي .

في حين جاءت الفقرة (2) " أحرص على تطبيق أفكارى بأكثر من طريقة عند استخدام منصة مدرستي " قد جاءت بالمرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (1.97) ، وانحراف معياري (0.91) ، وهذا يرجع إلي أن طلاب الصف الأول الثانوي في تطبيق أفكارهم عبر منصة مدرستي قد تكون ضعيفة إلى حد ما .

" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي (مهارة الأصالة) ، كما هو مبين في جدول (10)

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول تنمية التفكير الإبداعي في منصة مدرستي (مهارة الأصالة)
(ن = 120)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
1	أشارك بفاعلية وثقة عند استخدام منصة مدرستي لطرح الأفكار الجديدة	2.25	0.91	متوسطة	1
2	أحرص على معرفة طرق الوصول إلى كافة الحلول للاستفادة منها عند استخدام منصة مدرستي	2.19	0.90	متوسطة	3
3	أستطيع نقد الأفكار وإنتاج غير المؤلف منها عند استخدام منصة مدرستي	2.21	0.90	متوسطة	2
4	أخذ الإجراءات الغير مألوفة لحل المشكلات التي تواجهني أثناء استخدام منصة مدرستي	2.13	0.94	متوسطة	5
5	أبحث عن حلول جديدة ومبتكرة لكل فكرة خلال استخدام منصة مدرستي	2.17	0.88	متوسطة	4
6	أمتلك القدرة على ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها خلال أداء التجربة باستخدام منصة مدرستي	2.04	0.88	متوسطة	9
7	أعتمد على تفكيري العميق الذي يساعد علي حل المشكلات في فترة زمنية أقصر عند استخدام منصة مدرستي	2.12	0.89	متوسطة	6
8	أستطيع التعامل مع بنوك الإثراءات في منصة مدرستي (ويشمل إنشاء وإضافة الإثراءات الجديدة للبنك ، أو استخدام الإثراءات الموجودة مسبقاً في الدروس)	2.07	0.91	متوسطة	7
9	أتعامل مع التقارير والاحصائيات في منصة مدرستي بطريقة غير تقليدية .	2.06	0.92	متوسطة	8
الاجمالي		2.03	0.90	متوسطة	

يلاحظ من جدول (10) بأن درجة تقدير أفراد عينة البحث للتفكير الإبداعي في مهارة الأصالة كانت متوسطة بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.90) ، كما أن درجة تقدير عينة البحث لفقرات مهارة الأصالة كانت ما متوسطة حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية ما بين (2.04 - 2.25) ، قد جاءت (1) " أشارك بفاعلية وثقة عند استخدام منصة مدرستي لطرح الأفكار الجديدة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (0.90) ، وهذا يرجع إلى تمكن الطلاب من استخدام منصة مدرستي .

في حين جاءت الفقرة (6) " أمتلك القدرة على ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها خلال أداء التجربة باستخدام منصة مدرستي " المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.88) ، وهذا يرجع إلى عدم ملاحظة الطلاب علي المشكلات التي تواجههم خلال التعامل مع منصة مدرستي .

للإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الإبداعي من خلال منصة مدرستي بالمملكة العربية السعودية ؟

تم معالجة البيانات الخاصة بهذا الفرض باستخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين كما يأتي :

جدول (11)

تحليل ت المستقل عن الفروق في متوسطات مهارات التفكير الإبداعي وأبعاده تعزي لمتغير استخدام منصة مدرستي في التعليم العام . (ن = 120)

المهارة	حالات استخدام منصة مدرستي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التأثير "d"	مستوي الدلالة (α = 0.05)
مهارة الطلاقة	لا	8.33	1.99	26.06	6.60	دالة
	نعم	21.83	2.09			
مهارة المرونة	لا	8.17	1.53	22.32	5.66	دالة
	نعم	20.30	2.61			
مهارة الأصالة	لا	1.23	1.01	15.52	3.93	دالة
	نعم	6.67	1.67			
ككل	لا	17.73	2.74	35.20	6.38	دالة
	نعم	48.80	4.08			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (ت) للدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والأبعاد المعنوية حيث بلغت قيم (ت) من (3.94) وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 وذلك لصالح استخدام منصة مدرستي لطلاب الصف الأول الثانوي بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، حيث بلغ المتوسط العام للطلاب الذين استخدموا منصة مدرستي الإلكترونية (48.80) وانحراف معياري قدره (4.08) أما الطلاب الذين لم يستخدموا منصة مدرستي فقد بلغ المتوسط الحسابي (17.73) وانحراف معياري بلغ (2.74) وبالرغم من وجود اختلاف معنوي إلا أن جميع المستخدمين وغير المستخدمين من الطلاب لمنصة مدرستي لديهم استجابة قوية جداً في التفكير الإبداعي . حيث نلاحظ أن درجات المتوسطات لمن استخدموا منصة مدرستي لجميع أبعاد التفكير الإبداعي والدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي أعلي من الذين لم يستخدموا منصة مدرستي ، حيث تراوحت المتوسطات بين (21.93) لبعد الطلاقة ، و (20.30) لبعد المرونة ، و (6.67) لبعد الأصالة .

بينما تراوحت المتوسطات الذين لم يستخدموا منصة مدرستي بين متوسط حسابي (8.33) لبعد الطلاقة ، و (8.17) لبعد المرونة ، و (1.23) لبعد الأصالة .

وبذلك نستطيع أن من استخدم منصة مدرستي لديهم مهارات تفكير إبداعي أفضل من الذين لم يستخدموا المنصة .

تفسير نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث ارتفاع مستوى المهارات الإبداعية لدي طلاب الصف الأول الثانوي في التعليم باستخدام منصة مدرستي وبدرجة عالية ، حيث حصلت مهارة الطلاقة علي أعلي متوسط حسابي ، وبدرجة استجابة مرتفعة ، ثم مهارة المرونة في المرتبة الثانية وبدرجة استجابة (مرتفعة) ثم مهارة الأصالة وبدرجة استجابة مرتفعة ، ويعود ذلك إلى التعزيز الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا في التعليم وإقبال

الطلاب علي كل ما هو جديد ، واكتساب الخبرة بالطريقة المناسبة ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الحمودي 2021 ، العنزي، السعيد (2021) ، Basiliaia , Kvavadaz, 2020 ، حناوي 2019 .

وتأتي النتيجة أن التعلم خلال منصة مدرستي عند تقديم المحتويات بأشكال متعددة تسمح للطلاب بالتفاعل معها ، فمنصة مدرستي قد تكون أحد الحلول التي يمكن من خلالها تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب ، كما أن التنظيم الذاتي للمتعلم من خلال منصة مدرستي في المحتوى العلمي قد يسهم اسهاماً كبيراً في إحداث تغيرات التي تحدث على السلوك حيث يكون الطالب مدفوعاً بقواعد إجرائية في عمليات اكتساب المعرفة وهو ما يجعله أكثر قدرة على الإلمام بمحتويات التعلم ، ومن ثم قدرته علي تقديم أفكار وحلول إبداعية ، إضافة إلي ذلك إتاحة الوقت الكافي للطلاب من أجل معالجة كافة عناصر التعلم ، والذي يمكن تحقيقه من خلال عناصر التحكم في منصة مدرستي ، ساعد علي عرض المحتوى التعليمي بدون حمل معرفي زائد علي المتعلم مما يسهم في إعطائه مزيداً من الحرية العمليات التفكير الإبداعي ، وهذا ما تشير إليه دراسة كل من (الحافظي ، 2021 ، العمري ، الشنقيطي ، 2019 ، عصر وجادو ، 2019)

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي بما يأتي:

- اعتماد التقنية في العملية التعليمية بشكل فعال أكثر من ذي قبل واستخدام المنصات التعليمية بشكل موسع علي المستوي العلمي والعملية .
- تضمين المناهج التعليمية بطريقة إلكترونية بحيث يتم تبادل الأنشطة المختلفة علي صقل مهارات التفكير الإبداعي .
- تحفيز البحوث والدراسات التطبيقية التي تستهدف توظيف منصة مدرستي في التعليم العام .
- تطوير برامج منصة مدرستي الإلكترونية وتسهيل استخدامها في كافة المراحل التعليمية .

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه نتائج البحث وتوصياته نقترح إجراء المزيد من الدراسات حول:

- تنمية مهارات التفكير الناقد في منصة مدرستي في التعليم العام .
- استقصاء دور منصة مدرستي في متغيرات مختلفة مثل التحصيل والاتجاه .
- تطوير منصة مدرستي لتنمية مهارات التفكير العليا لدى مراحل التعليم المختلفة .

المراجع العربية:

- 1- أبو خريص، هاني (2020): متطلبات توظيف المنصات الرقمية في التعليم كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب: دراسة مطبقة على جامعة الفيوم ، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم- كلية الخدمة الاجتماعية ، العدد 20 ، ص ص 435-507 .
- 2- أحمد ، إكرام فاروق وهبة (2022): نطان لعرض المحتوى التكيفي (الشرطي / المرن) بيئة تعلم إلكتروني وأثرها في تنمية مفاهيم الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في مرافق المعلومات التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفقا لأسلوب التعلم (النشط / التأمل)، مجلة كلية التربية ، جامعة بور سعيد ، العدد 37 ، يناير ، ص ص 95-174 .
- 3- الثقفي ، مهدي صالح (2021): اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في ظل جائحة كورونا Coved-19 بمنطقة الباحة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد 2 ، العدد 45 ، ص ص 147-188 .
- 4- الحافظي ، فهد بن سليم سالم (2021): فاعلية نموذج مقترح لمنصات الفيديو الرقمي عبر نظام للتعلم المقلوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة الملك سعود ، المجلد 33 ، العدد 2 ، مايو ، ص ص 433-458 .
- 5- الحمود ، ماجد عبد الرحمن (2021): فاعلية المنصة التعليمية Edmodo في تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثاني متوسط ، مجلة جامعة الباحة ، المجلد 75 ، العدد 2 ، ص ص 409-450 .
- 6- حناوي، مجدى محمد رشيد، و نجم، روان نضال. (2019): جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني الكفايات والاتجاهات والمعتقدات ، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث: الجامعة العربية الأمريكية - عمادة البحث العلمي ، المجلد 5 ، العدد 2 ، ص ص 102-138 .
- 7- الدغيمي ، مها بنت عفات محمد (2021): طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، جامعة عين شمس ، المجلد 45 ، العدد 2 ، ص ص 77-115 .
- 8- الراشدى ، عبد الله ؛ والسكران ،عبد الله. (2018): المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج . "مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، المجلد 1، العدد 19 ، ص ص 1-38 .
- 9- ربيعي ، فايزة (2017): فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني مقترح لتعليم التفكير الإبداعي: دراسة ميدانية عي عينة من تلاميذ سنة ابتدائي بمدينة باتنة ، مجلة دراسات ، جامعة عمار ثلجي بالأغواط ، العدد 50 ، ص ص 100-112 .
- 10- سراج الدين ، مصطفى سلامة عبد الباسط (2017): أثر استراتيجيتان للتعلم التشاركي الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية والتفكير الإبداعي لدى طلاب الدراسات العليا ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، المجلد 32 ، العدد 2 ، ص ص 71-133 .
- 11- الريشي، حنان (2020).: واقع استخدام منظومة التعليم الموحدة "منصة المدرسة الافتراضية" ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومي للبحوث غزة ، المجلد 4 ، لعدد 40 ، ص ص 1-26 .

- 12-الشراري، ذياب بن مقبل هارب (2022): مدى فاعلية منصة مدرستي في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة القريات ، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، مجلد 9 ، العدد 1 ، ص ص 39-71
- 13-صالح ، جعفر عوض (2019): أثر استخدام الرحلات المعرفية والمنصات التعليمية لتدريس الرياضيات في تنمية القوة الرياضية والتفكير التأملي لدي طلبة الصف الثامن الأساسي ، رسالة دكتوراه ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية .
- 14-عبد القادر ، مها؛ وخليفة ، هشام (2021): تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. **المجلة التربوية** ، جامعة سوهاج- كلية التربية ، العدد 18 ، ص ص 637-715.
- 15-عساف ، دينا محمد محمود (2021): اتجاهات المراهقين نحو استخدام المنصات التعليمية: دراسة في اطار نظرية ثراء وسائل الإعلام ، **مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط** ، الجمعية المصرية للعلاقات العامة ، العدد 34 ، ص ص 641-692 .
- 16-عسيري ، منال علي (2022): المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدي المعلم: منصة مدرستي نموذجاً ، **المجلة العربية للتربية النوعية** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، العدد 22 ، أبريل ، ص ص 437-464 .
- 17-عصر ، أحمد مصطفى كامل ، جادو ، إيهاب مصطفى محمد (2019): بيئة تعلم إلكتروني تكيفية قائمة علي أسلوب التعلم (لفظي - بصري) والتفضيلات التعليمية (فردي - تعاوني) وأثرها علي تنمية التفكير الإبداعي والرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا العليم ، مجلد 29 ، العدد 1، يناير ، ص ص 231-304 .
- 18-العمرى ، عائشة بنت بليهش بن محمد صالح ، الشنقيطي ، أميمة بيت محفوظ (2019): فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، شئون البحث العلمي والدراسات العليا ، المجلد 27 ، العدد 2 ، مارس ، ص ص 629-661 .
- 19-العنزي، سامى مجبل ماضى، والسعيدى، عيد حمود ضويحي. (2021): التعلم عن بعد كخيار استراتيجي في فنلندا في مجابهة أزمة كوفيد 19 وإمكانية الاستفادة منها في دولة الكويت: دراسة مقارنة ، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية** ، مركز العطاء للاستشارات التربوية ، مجلد 1، العدد 1، ص ص 252-276 .
- 20-العوثباتي ، فوزية عمر عبد الله (2021): التعليم العام السعودي في زمن كورونا: منصة مدرستي ، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية** ، جامعة الملك فيصل ، مجلد 22 ، ص ص 316 - 324 .
- 21-القحطاني ، سارة سعيد ، العيبان ، عبد الله بن سيف (2022): دراسة مقترحة للتطوير واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الثانوية واتجاهاتهم نحوها في المملكة العربية السعودية ، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ، جامعة السلطان قابوس ، مجلد 16 ، العدد 2 ، أبريل ، ص ص 103-119 .
- 22-القرني ، ظافر أحمد مصلح (2021): استشراف مستقبل التعليم والتعلم الرقمي بعد جائحة كورونا ، **مجلة الطائف للعلوم الإنسانية** ، المجلد 7 ، العدد 25 .
- 23-كنسارة ، حسن بن علي صديق (2022): دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين مستخدمي منصة مدرستي ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر ، العدد 193 ، الجزء 1 ، يناير ، ص ص 483 - 522 .
- 24-ماضي ، فهد (2019): أثر توظيف السقالات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة ، **رسالة ماجستير** ، جامعة الأزهر ، فلسطين .

25- نجم الدين ، حنان (2021) : واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من جهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية ، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي ، مشكلات وحلول حول إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث ، ص ص 205 - 222

26- وزارة التعليم (1442 هـ) : احصائيات منصة مدرستي حتي نهاية الأسبوع الحادي عشر 1422 ، منشور الموقع زيارة 6 نوفمبر 2022 <http://www.moe.gov.sa>

المراجع الاجنبية:

- 27-Basilaia, G.& Kvavadze, D. (2020): Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, **Pedagogical Research**, 5(4), pp 1-9 .
- 28-Bertil P. M., Jaime E. V., & Carlos V. (2015). A proposal to enhance the use of learning playtfrms in highereducation, **International Conference e-learning**,pp 173- 177
- 29-Creative Thinking – An Essential Skill for the 21st Century, available at <https://inkbotdesign.com/creative-thinking>) accessed on 1/9/2022(
- 30-Harris, D., & Larsen, M. (2019): The effects of the New Orleans postKatrina market-based school reforms on medium-term student outcomes. **Education Research Alliance for New Orleans**. Retrieved from <https://educationresearchalliancenola> .
- 31-Heriberto, V.& Jackeline, E. &Patricia, A. (2017). strategies used by professors though virtual educational platforms in face –to- face classes: a view from the Chamilo platform. **Canadian Center of Science and Education**, 10(8) .(
- 32 Railean, E. (2015). Psychological and pedagogical considerations in digital textbook use and development. IGI Global

بحث رقم 56

واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

أ/ منى محمد عوض عبد الله

طالبة ماجستير طرق ومناهج تدريس - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

الأستاذ المشارك/ الدكتور إيمان محمد مبروك قطب

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليل والشبه تجريبي من خلال تطبيق الاستبانة الإلكترونية عينة عشوائية على مكونة من (150) معلما ومعلمة من المدارس للمرحلة الأساسية في المحافظة اليمنية عدن، كما تم اختيار (70) طالب للدراسة شبه التجريبية. وكشفت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لدرجة توافر (مقومات البنية التقنية الإلكترونية، المقومات البشرية، والمقومات الإدارية) لتوظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، جاءت بدرجات متوسطة إلى مرتفعة، كما تبين من النتائج عن وجود أثر توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات، كما أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الباحثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب لاختبار التحصيلي عند استخدام المنصات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية (القياس البعدي) بمتوسط حسابي (10.48). وتوصي الدراسة بضرورة دعم المدارس وتزويدها بالمتطلبات التقنية الحديثة من أجهزة وبرمجيات لتمكين معلمي الاجتماعيات من توظيفها في العملية التعليمية. الكلمات المفتاحية: مقومات، المنصات التعليمية الإلكترونية، مخرجات العملية التعليمية..

المقدمة

إن دراسة مادة الاجتماعيات التي تعنى بدراسة الإنسان وتفاعله مع البيئة من الموارد التي تتأثر بالتقلبات المعرفية، ويشهد العالم اليوم تطوراً كبيراً وتقدماً تكنولوجياً في شتى مجالات الحياة المختلفة، بحيث تميزت العقود الأخيرة بثورة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، وأصبح هذا التطور مطلباً أساسياً بكافة القطاعات، وكان له آثار كبيرة وواضحة بشكل خاص على قطاع التعليم وتطوير العملية التعليمية وعناصرها، والتي انعكست بشكل إيجابي على زيادة الكفاءة في التعليم على اختلاف أشكاله وصوره، ومع توافر الأدوات الإلكترونية المتنوعة أدى إلى توافر هذه العوامل إلى دمج العملية التعليمية بالتكنولوجيا، فلقد أحدثت التطورات التكنولوجية في السنوات الأخيرة تطورات على أنظمة الحاسوب وبرمجياته أيضاً التطورات الهائلة على خدمات شبكات الإنترنت وتطبيقاتها في المجالات المختلفة. وتعتبر استراتيجية المنصات التعليمية الإلكترونية بيئة تفاعلية تعليمية على توظيف التقنيات الويب التي تعمل على دمج مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني مع تطبيقات وشبكات الاتصال على اختلافها، مما تمكن المعلمين على نشر الأهداف التعليمية والأنشطة التعليمية على تنوعها والاتصال مع الطلبة من خلال التقنيات الإلكترونية الحديثة التي تساعد على تبادل الأفكار بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة ومشاركة المحتويات التعليمية مما يؤدي إلى الوصول إلى المخرجات التعليمية عالية الجودة. (السيد، 2017). كما وفرت المنصات التعليمية الإلكترونية الاتصال بين كافة أطراف المنظومة التعليمية، المتكونة من الأدوات والبرامج العديدة التي تقوم بمجمليها بوظائف إدارة التعليم الإلكتروني، حيث أنها تعتبر من أدوات التعليم الإلكتروني الفعال الذي يساهم بشكل كبير في فعالية العملية التعليمية، وزيادة المشاركة النشطة والتعاون بين الطلبة في العملية التعليمية. (الرشدي، 2019). ولكن هذه التكنولوجيا لا يمكن تطبيقها بشكل كامل في بعض الدول، وذلك لوجود تحديات ومعوقات تتمثل بعدم قدرة الدول لا سيما دول العالم الثالث على مواكبة التطورات وإيجاد الوسائل والأساليب التي تطور من مسار التعليم في المجتمعات العربية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة بعنوان: واقع توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية وأثره على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات.

الإحساس بمشكلة الدراسة

تعتبر المرحلة التعليمية الأساسية من أهم مراحل العملية التعليمية في المجتمع، ويعتبر الاهتمام بهذه المرحلة من أحد مظاهر النهضة الحضارية، ومما يزيد من أهمية هذه المرحلة كونها بداية المرحلة المدرسية للطلبة، ومن خلال أعداد تجربة استطلاعية وجدت بأن هناك قلة من المعلمين من يقوم بتوظيف تقنيات التعليم الحديثة في التدريس وخصوصاً عند معلمي المرحلة الأساسية اتضح لنا إنها المنصات التعليمية الإلكترونية دوراً هاماً في توظيفها لتحسين مخرجات تعليمية فعالة. كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية مثل دراسة (Heriberto & Jackine & Patricia, 2017)، ودراسة (Beatriz & Robert & Martin, 2016)، ودراسة (الرشدي، 2019)، ودراسة (البابوي وغازي، 2019) وبناءً على ذلك تتجسد الإحساس بمشكلة الدراسة التي تلخص في التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تبين مما سبق أن لتوظيف التقنيات التعليمية الإلكترونية في تدريس مواد الاجتماعيات يعد إحدى الأركان الأساسية في العملية التربوية المستقبلية التي ينبغي الاهتمام بها والعمل على تفعيلها في المدارس بالجمهورية اليمنية، ونظراً لأهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس عامة وتدريب مواد الاجتماعيات خاصة، جاءت فكرة الدراسة في التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في مادة الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية. وتتجسد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة توافر (مقومات البنية التقنية الإلكترونية، المقومات البشرية، والمقومات الإدارية) لتوظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية؟

2. ما أثر توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات؟

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة للتحقق من الفرضيات الآتية:

1. H_0 : لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

H_1 : يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

2. H_0 : لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

H_1 : يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. H_0 : لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

H_1 : يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4. H_0 : لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات.

H_1 : توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات. ويتحقق ذلك من خلال الأهداف الفرعية الآتية.

1. التعرف على درجة توافر (مقومات البنية التقنية الإلكترونية، المقومات البشرية، والمقومات الإدارية) واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية.

2. التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين: **الأهمية النظرية: 1.** عطاء صورة لمدى توافر واستخدام الوسائل التقنية والمنصات التعليمية الإلكترونية في

تدريس مواد الاجتماعيات بالمرحلة الأساسية. **2.** قد تفيد الدراسة في الكشف عن معوقات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في

تدريس مواد الاجتماعيات بالمرحلة الأساسية واتجاه المعلمين نحوها. **3.** قد تفيد الدراسة في نشر ثقافة استخدام المنصات التعليمية

الإلكترونية لدى المعلمين والطلبة وتعريفهم بأنواعها.4. المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية لجميع الطلبة والمعلمين.

الأهمية التطبيقية: لكل من الفئات التالية: (الطلاب - المعلمون - الموجهون - المشرفون التربويون - واضعو المناهج - الباحثون - وزارة التربية والتعليم).

1. نشر ثقافة استخدام منصة يمن للتعليم الإلكتروني لدى الطلاب في جميع مراحلهم التعليمية والتعريف بمزايا استخدام المنصة التعليمية.
2. تزويد المكتبات بدراسة علمية وهي الدراسة الأولى التي تحاول الكشف عن المقومات من تقنيات تعليمية يمكن تطويرها في عملية التعليم الأساسية للحصول على مستوى تعليمي ذي جودة عالية لطلاب المرحلة الأساسية.3. توظيف المنصة الإلكترونية لتقنيات الويب والجمع بين مميزات إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة.4. أهمية المنصة الإلكترونية التعليمية في تبادل المعلومات بين المعلم والمتعلم بكل سهولة ومشاركة المحتوى العلمي والذي يحقق مخرجات تعليمية ممتازة.5. لفت أنظار المعلمين للاستفادة من المنصة الإلكترونية في نشر الشروح والدورات التي تساهم في توضيح المواد التعليمية للطلاب في كافة التخصصات.6. العمل على تطوير التدريب المقدم للمعلمين ورفع الكفايات التقنية لهم وكيفية التعامل مع الطلاب في ظل الأزمات.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 2021-2022م،
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في النطاق الجغرافي الخاص بمدرسة المنهاج الأهلية في محافظة اليمنية عدن.
- الحدود البشرية: تضم الدراسة معلمي ومعلمات بالمدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، لإجراء الشق التحليل من الدراسة، أما الشق التجريبي فيضم طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة المنهاج الأهلية في المحافظة اليمنية عدن.

مصطلحات الدراسة

التعريف الإجرائي لمفهوم المقومات: هو المعايير والعوامل من تقنيات مختلفة توفرها المنصات الإلكترونية بهدف التعليم بحيث تساهم بشكل رئيسي في تحقيق نتائج تعليمية ذات جودة عالية.

التعريف الجزئي لمنصة يمن للتعليم الإلكتروني، منصة تعليمية تدار بأيدي خبيرة، تأسست خلال فترة طوارئ فايروس كورونا الاحترازية التي اتخذتها الحكومة الشرعية في البلاد، وتحتوي المنصة وبشكل خاص قنواتها على مواد تعليمية من ضمن المنهج الدراسي اليمني. الاستفادة من دروس المنصة التعليمية المقدمة عبر موقعها الإلكتروني (يمن للتعليم عن بعد) ومن خلال الفيسبوك وتويتر وتيلجرام أو من قناة المنصة على اليوتيوب (منصة يمن الإلكترونية). منصة يمن هي منظومة للتعليم عن بُعد، وتضم دروساً تعليمية مسجلة على شكل مقاطع فيديو، ومكتبة رقمية ودروس محوسبة تحتوي على كل المواد الدراسية، وتم إعداد المواد التعليمية وفقاً لمنهج وزارة التربية والتعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المطلب الأول: مفهوم المنصة التعليمية الإلكترونية

إن المنصات التعليمية الإلكترونية من أكثر التقنيات التكنولوجية انتشاراً في الوقت الحاضر، واستطاعت تقديم العديد من الميزات التي يسرت العملية التعليمية على المتعلم والمعلم، فقد أسهمت في ظهور العديد من الأساليب والطرق التعليمية التي تعد أكثر فعالية، فالمنصات التعليمية هي مجموعة متكاملة من الأدوات على الإنترنت تركز على دعم العملية التعليمية من خلال تقديم المحتوى وتفعيل التواصل والتنظيم وتصحيح وضبط العمليات التربوية وذلك في المقررات المدرسية (الحلفاوي، وآخرون، 2017).

وقد عرف (كرار، 2012، ص: 36) المنصة التعليمية بقوله: "عبارة عن منصة وسائط متعددة تحتوي على شاشتين: شاشة تحكم وتعمل باللمس، وشاشة عرض تعرض محتواها على السبورة الذكية أو الحاسوب".

ويرى (السيد، 2016) بأن المنصة التعليمية الإلكترونية هي: مواقع تعليمية تفتح المجال أمام الطلاب في الحوار والمناقشة ومبادلة الأفكار، والمشاركة في المحتوى وإمكانية إجراء الامتحانات والواجبات إلكترونياً.

أما (Homanova & Prextova, 2017) فيعرف المنصة التعليمية الإلكترونية على أنها مجموعة من الخدمات التفاعلية التي تتيح التواصل من خلال الإنترنت، بحيث تزود المعلمين والمتعلمين وكل مشارك في عملية التعليم بكل المعلومات والأدوات التي تعمل على دعم التعليم وتعزيز الإدارة.

المطلب الثاني: خصائص المنصات التعليمية الإلكترونية

تعد المنصات التعليمية أنظمة مصممة لخلق بيئة تعليم افتراضية يمكن من خلالها تقديم التعليم بطريقة جديدة ومتميزة وإدارة العملية التعليمية ومراقبة آلية التعليم والوصول إلى سلسلة من التسهيلات في العملية التعليمية، كما أنها تعد مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية، فقد تمتاز المنصات التعليمية بعدة خصائص أهمها (Thomson, 2007):

- 1- إدارة المحتوى: ويعد من الأدوات المستخدمة في المنصات التعليمية التي تسمح للوصول إلى المحتويات التعليمية التي يتم إضافته من قبل المستخدمين (المعلمين)، وبالتالي يمكن للمعلمين إنشاء المواد التعليمية وتخزينها وإعادة توظيفها مع العمل على إتاحة الوصول إلى المحتوى عن طريق المنصات التعليمية الإلكترونية والإنترنت.
- 2- تخطيط المناهج: توفر هذه المنصات التعليمية الأدوات التي تلزم لتقديم الحصص التعليمية والدروس والساعات التخزينية اللازمة لعملية رسم خطط التعليم.
- 3- التواصل: تعمل المنصات التعليمية على تسهيل عملية الاتصال والتواصل عن طريق توافر الأدوات المختلفة المدججة بنظام المنصة وتكون عملية الاتصال والتواصل عن طريق البريد الإلكتروني.
- 4- الإدارة: تشتمل أنظمة المنصة التعليمية الإلكترونية على إدارة عملية التعليم والتعلم الذي يتم من خلاله تتبع تقدم وتطور الطلاب عن طريق الاختبارات التقييمية، كما يمكن من خلالها التعرف على مجموعة من المعلومات عن الطلاب والمعلمين بالإضافة إلى الاطلاع على الأعمال التي يقوم بها الطلبة من خلال المنصة التعليمية.

في حين ذكرت (العنيزي، 2017) أن للمنصات التعليمية الإلكترونية لها خصائص أخرى كنشر وتقديم المواد الدراسية ومتابعة أداء الطلبة وإدارة سجلات تقييمهم، وأيضاً إلى إمكانية التواصل بين الطلبة والمعلمين وبين الطلبة مع بعضهم البعض عبر الطرق التي توفرها المنصات التعليمية كالمدونات، وبالإضافة إلى القدرة على استخدام المنصات في أي مكان وزمان كما أنها تدعم المنصات التعليمية الإلكترونية أسلوب التعليم التقليدي وتكمله.

المطلب الثالث: أهمية وأهداف استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم

شكلت التكنولوجيا الحديثة وتقنيات الاتصال قفزة نوعية في التعلم والمعرفة، وذلك من خلال توظيف التقنيات في عملية التدريس والتعليم، فلم يعد النظام التعليمي مقتصرًا على الأساليب والطرق التقليدية والتي يكون فيها المتعلم مجرد متلقي للمعلومات، فقد أدى إدخال تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية إلى تنمية قدرات ومهارات المتعلم، فأصبح متلقياً ومشاركاً ومتفاعلاً في التعليم من خلال تطبيقات التعليم الإلكتروني الممثلة بالمنصات التعليمية الإلكترونية التي تكمن أهميتها من خلال النقاط الآتية:

- تسهيل وتطوير عملية التواصل بين جميع المتعلمين مع المنصات التعليمية الإلكترونية من معلمين ومتعلمين وأولياء الأمور إضافة إلى القيادات المدرسية.
- إمكانية معرفة أولياء الأمور بأساليب وطرق تعلم أبنائهم ومراقبة دراستهم في المنزل.

- زيادة فاعلية المتعلمين من خلال المنصات التعليمية، مما يساهم في تطوير مفهوم التعليم المستمر وخارج الإطار الدراسي.
- سهولة عملية حصول المعلمين على المعلومات من المصادر التعليمية، أيضا مساعدة المعلمين في إيجاد طرق وأساليب تعليمية جذابة ومتجددة، بالإضافة إلى كثرة المراجع لديهم مما يجعلهم يختارون الأفضل منها.
- إمكانية اعتماد المتعلم على ذاته في عملية التعلم وقدرته على تقييم مستواه العلمي.
- استفادة المعلمين من التواصل مع المتعلمين، أيضا تطوير العملية التعليمية وفقا لمفهوم التغذية الراجعة.
- تساهم المنصات التعليمية الإلكترونية في ازدياد عملية التفاعل بين جميع الأطراف المشاركة في عملية التعليم، أيضا تعزيز التعليم التعاوني بين التلاميذ.
- دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الاعتماد على مفهوم التعليم الرقمي والذي ساهم في تطوير مهارات المتعلمين في مجال التكنولوجيا الوظيفية ومهارات التعاون والتفكير النقدي حول التكنولوجيا الرقمية.
- تعمل المنصات التعليمية الإلكترونية على زيادة الكفاءة لكل من المتعلمين والمعلمين من حيث التواصل والتعاون، وتعزيز فرص العمل المرن وإدارة الموارد وتنظيمها.
- تطبق المنصات التعليمية الإلكترونية مفهوم الإدارة الاستراتيجية حيث أنها تتضمن الرصد والمتابعة وتحليل البيانات والاستفادة من الملاحظات في التغذية الراجعة والتطوير.
- يعد التعليم من خلال المنصات الإلكترونية داعما ومساندا للتعليم التقليدي.
- تعزز المنصات التعليمية الإلكترونية عملية التواصل وتبادل البيانات بين جميع المشاركين في عملية التعليم من طلاب ومعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور.
- ساهمت المنصات التعليمية الإلكترونية على زيادة أعداد حضور الطلاب، لأن التعليم الإلكتروني يمكن الطالب من متابعة الدروس من أي مكان وفي أي زمان.
- مساهمة المنصات التعليمية الإلكترونية من قدرة المدارس على تلبية احتياجات الطلاب الذين يجدون صعوبات في التعلم بسبب وجود بعض الظروف التي تمنعهم من الاندماج مع أقرانهم (Jewitt et al., 2010).
- أما الأهمية التربوية للمنصات التعليمية فتكمن في الأمور الآتية: (فارس وآخرون، 2019).
- توفير المال والوقت: يوفر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية الوقت من خلال إنشاء برامج تعليمية وتدريبية وإدارتها وتنفيذها إذ تسمح المنصات الإلكترونية للمنظمة بالتشغيل الآلي والبرمجة بحيث يتلاءم مع احتياجات الموظفين والمتعلمين، بالإضافة إلى تقليل التكاليف من خلال استخدام الإنترنت للتعليم، لأن الدورات التدريبية التي يحضرها الموظفون بحاجة إلى السفر والإقامة في الفنادق، في حين توفر المنصات الإلكترونية التدريب للعديد من الأشخاص الذين يقيمون في مواقع جغرافية مختلفة، إذ يستطيع المتدربون إعادة هذه الدورات وتكرارها مع كل مجموعة جديدة من المتعلمين.
- سهولة إيصال المعلومات: تعمل المنصات الإلكترونية على تنظيم المعلومات بأسلوب منظم في المكان ذاته، فيستطيع جميع المتعلمين الوصول إليها في أي وقت وأي مكان وبنقرة زر واحدة فقط.
- تقديم محتوى فوري: تسمح المنصات الإلكترونية للمسؤولين بالوصول الفوري في تحديث مضمون الدورات أو إضافة مواد للطلاب بشكل سريع ومباشر.
- تقديم تقارير متقدمة: تتيح المنصات الإلكترونية إمكانية إنشاء تقارير بشكل تفصيلي مع إضفاء الطابع الشخصي عليها، بحيث تقوم بتحديد مستوى تقدم المتعلمين والوقت المحدد لإنهاء العمل، وهذا يوفر تقييما سهلا المدى تقدمهم سواء أكانوا مجموعات أم أفراد.

● تحسين عمليات الاتصال: تقوم المنصات الإلكترونية على تسهيل عملية الاتصال والتعاون بين الأفراد المشاركين في العملية التعليمية، فهي تمكن المستخدمين من سهولة إرسال رسائل البريد الإلكتروني والحصول على جميع المعلومات المهمة من خلال شاشة واحدة فقط.

● توفير محتوى تعليمي متعدد الوسائط: تتيح الأنظمة للمؤسسات التعليمية إنشاء محتوى تعليمي متعدد الوسائط بشكل شامل وعملي من خلال استخدام النصوص والفيديو والصوت والصور، فيتمكن المتعلمين من التواصل مع المعلمين عن طريق المنتديات ومنصات الدردشة، وهذا يوفر أجواء تعليمية متعاونة ومتفاعلة وأكثر جاذبية للمتعلمين.

أهداف المنصات التعليمية الإلكترونية:

تتوافر أهداف عديدة للمنصات التعليمية الإلكترونية، حددها حجازي (2016) وهي على الشكل الآتي:

- تساهم المنصة التعليمية على تقديم الخبرات المتنوعة والمواقف التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى المثيرات البصرية والسمعية الإلكترونية التي توفرها المنصة.
- تعمل المنصة التعليمية على التحول بطريقة التعليم من التلقين والعرض بجانب المعلم إلى الاستكشاف والبحث.
- تدعم المنصة التعليمية التفاعل الإلكتروني بين الطلبة والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التعليمية والمناقشات الهادفة بين المعلمين والطلبة باستخدام أدوات التفاعل والاتصال.
- تساهم المنصة التعليمية بتوسيع دائرة تواصل الطلبة من خلال شبكة الإنترنت، وعدم الاكتفاء على المعلمين كون إن الشبكة توصف بمصدر للمعلومات.
- تدعم المنصة التعليمية على التغلب على مشكلة الزمان والمكان الذي يتعرض لها الطلبة والمعلمين.

المطلب الرابع: دور المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية:

وتعد المنصات الإلكترونية **platform-E** بمثابة بيئات تعليمية وطريقة آمنة وسهلة تستخدم لتبادل الأفكار، والمشاركة في المحتوى التعليمي، كما تنتج الوصول للواجبات والأنشطة ومشاهدة مشاركات مجموعات الطلاب، مع إمكانية اتصال المعلم بطلبته المسجلين بالمقرر، أو المسجلين بمقررات أخرى، ويمكن للمعلم تقييم أعمال الطلاب والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، وكذا إمكانية دخول أولياء الأمور بالحسابات الخاصة بهم لمتابعة درجات وواجبات أبنائهم، وتواصل المعلم معهم لإشعارهم بالواجبات المتأخرة. كما تُثري طريقة التدريس، وتجعلها أكثر فاعلية باستخدام تطبيقات وبرامج تعليمية ومواقع مختلفة، كما تعزز المقررات الرقمية اعتمادها على التفاعلية، والتواصل الاجتماعي باستخدام الأجهزة الذكية، وزيادة التفاعل والاتصال بين الطلاب ببعض حل المشكلات، بالإضافة إلى توسيع مداركهم بالاطلاع على أحدث المستجدات في مجال الدراسة (Barron & Ivers, 2002), مهةس(2015).

ويبرز دور المنصات الإلكترونية في التعليم فيما تقدمه من إسهامات تعليمية لمختلف المراحل والمقررات الدراسية، حيث تعمل على تزويد الطلاب بمختلف المعلومات لرفع مستوى تحصيلهم، بالإضافة إلى تطوير مداركهم، وزيادة تحصيلهم العلمي في مختلف المجالات (طمیزی, 2006) وقد خلصت دراسة (Almarabeh.,a, 2014, et) إلى وجود دور إيجابي للمنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعة الأردنية بالأردن في تطوير وتفعيل النظام التعليمي، وتحسين النظام القائم نحو التعلم عبر الإنترنت، وذلك بعدد مواكبة الثورة التكنولوجية في التعليم العالي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل بين الطلاب، لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج دراسة (Leask & Youne, 2013) وجود دور إيجابي لاستخدام المنصات الإلكترونية في زيادة مشاركة الطلاب، وتبادل المعلومات، وزيادة دافعية الطلاب نحو عملية التعلم في بريطانيا.

المطلب الخامس: مقومات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية

لإنجاح عملية توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في سياق العملية التعليمية لا بد من العمل على توفير مجموعة من المقومات والمتطلبات التي تعزز من فاعلية تطبيقها ويمكن تحديدها بثلاث مقومات أساسية، تشمل؛ مقومات البنية التقنية الإلكترونية، مقومات بشرية، ومقومات إدارية، ويمكن توضيح هذه المقومات تبعاً لدراسة (الراشدي والسكران، 2018):

1. مقومات البنية التقنية الإلكترونية: تشير إلى المتطلبات التقنية الواجب توافرها لإنجاح توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وتشمل مقومات مادية من أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها، وشبكة انترنت، بالإضافة إلى مقومات برمجية كالمواقع التعليمية الإلكترونية وبرمجيات حماية وروابط إلكترونية تعليمية، مواد تعليمية محوسبة، فضلاً عن المنصة التعليمية المستخدمة والتي ينبغي أن تصمم بصورة احترافية بحيث تكون مرنة، ذات بيئة سهلة تمكن المستخدم من الوصول لأدواتها بصورة سريعة، كما ينبغي أن تكون مدعومة باللغة العربية و يتوافر فيها مكتبة رقمية، معامل افتراضية ومنظومة للاختبارات والواجبات.

2. المقومات البشرية: تشير المقومات البشرية إلى المتطلبات الواجب توافرها في كافة الأطراف المعنية بالتعامل مع هذه المنصات من خبراء مصممين، معلمين، وطلبة. حيث ينبغي أن تصمم هذه المنصات من قبل خبراء على درجة عالية من الكفاءة المعرفية والمهارية كما ينبغي أن يدعم فريق التصميم بكادر للصيانة والدعم الفني لإصلاح أي عطل أو تحديث قبل أو أثناء استخدامها، من جهة أخرى يجب أن يتمتع كافة المعلمين والإداريين بمهارات التعامل مع هذه المنصة وتصميم المواد التعليمية وتحميلها عليها، أما الطلبة فيبغي أن يكونوا قادرين على التعامل مع التكنولوجيا مع تدريبهم على كيفية استخدام المنصة ورافق الواجبات عليها وإجراء الاختبارات والوصول إلى المادة التعليمية.

3. المقومات الإدارية: تشير إلى الدعم اللازم توافره من الإدارات التعليمية والمدرسية لتعزيز توظيف هذه المنصات. ينبغي على هذه الإدارات توفير منصات تعليمية مصممة بطريقة احترافية مع توفير كوادرات تدريبية وفنية تساعد الإداريين والمعلمين والطلبة في المدارس على التعامل مع هذه المنصات فضلاً عن قيامهم بتوفير المتطلبات المادية من أجهزة وبرمجيات.

المطلب السادس: متطلبات نجاح توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمراحل التعليمية.

إن تنفيذ المنصات التعليمية الإلكترونية داخل المؤسسات التعليمية بحاجة إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة ليتم تطبيقها بشكل سليم وصحيح مما يؤدي إلى تحقيق أهدافها المرجوة، وانطلاقاً من منظور التعليم الإلكتروني يمكن أن نحدد العديد من المتطلبات الخاصة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمراحل التعليمية والتي قد تساهم في نجاح المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمراحل التعليمية، وهي كالتالي (القمي، 2015):

أولاً: المتطلبات الخاصة.

- إن قناعة المسؤولين التامة وصناع القرار بأهمية المنصات التعليمية الإلكترونية، وقبول المسؤولين لما ستحدثه من تغيرات في العملية التعليمية (التركي، 2016)، فقد تحدثت مجموعة من الأدبيات عدة عوامل تؤثر في عملية توظيف التعليم الإلكتروني ومدى إمكانية ونجاح تنفيذ التعليم الإلكتروني، ومن أهمها توفر الرؤية لصناع القرار ومدى تبنيهم لهذه الرؤية وقناعتهم بها وغيرها من المتطلبات. (عياد والأشقر، 2008).

- طرح خطط شاملة لمشروع المنصات التعليمية الإلكترونية كدراسة مواصفات المنصات التعليمية الإلكترونية وقارنتها بالمنصات الأخرى، وتحديد مميزاتها وإمكاناتها وفوائدها وأهدافها إضافة إلى المشكلات التربوية والتعليمية التي سيساهم بحلها. (لحواطي، 2012).

- العمل على دراسة الجدوى لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية للتأكد من العائد التعليمي لها، وهذا من خلال البدء والتخطيط لها، لتوفير الوقت والجهد والمال. (لحواطي، 2012).

- اعتماد خطط شاملة طويلة الأمد لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في مراحل التعليم تحتوي على تعريفات لمشروعات المنصات التعليمية الإلكترونية وفلسفتها وأهدافها وأهميتها ووسائل تطبيقها، وهذا من خلال العمل على تبني استراتيجيات واضحة وطرح لوائح وتشريعات تنظم المتطلبات وتحديد المدة الزمنية اللازمة لتطبيقها. (القحطاني، 2012).
- العمل على إجراء مجموعة من الدراسات والأبحاث بمجال المنصات التعليمية الإلكترونية والتعليم الإلكتروني، وكذلك إلى دراسة تطلعات المسؤولين والمعلمين على آخر مستجدات والتطورات التقنية وتزويدهم بصورة دائمة. (السقاف، 2016).
- توظيف النظريات التربوية لتحسين المنصات التعليمية الإلكترونية لتحديد الأهداف التعليمية بطرق جديدة وجيدة. (البقي، 2015).

- تشجيع الإدارة المدرسية وتشجيعها في توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم وتوفير الحوافز لهم. (القحطاني، 2012).
- توفير البرامج التدريبية المستمرة للمعلمين والإداريين والطلبة على الاستخدام الأمثل لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية وتفعيلها. بالإضافة إلى تقديم دورات تدريبية تثقيفية مصممة والمقاطع الإرشادية والتعليمية والمنشورات الخاصة. (السدحان، 2011).
- نشر ثقافة المنصات التعليمية الإلكترونية في المجتمع المدرسي وتثقيف وتوعية المجتمع وأوليا الأمور بأهمية المنصات التعليمية والتعامل بها. (Jewitt, 2010).

ثانياً: المتطلبات البشرية.

- 1- المتطلبات الخاصة بمشغلي المنصات التعليمية الإلكترونية.
 - "الكفاءات البشرية اللازمة من الأفراد الذين لديهم خبرات ومهارات لازمة لتطبيق مشروعات المنصات التعليمية الإلكترونية وإدارته، وتشمل على المدراء والخبراء والمستشارين والفنيين وغيرهم من الكفاءات المطلوبة لمشروع المنصات التعليمية الإلكترونية". (لحواطي، 2012).
 - "فرق متخصصة للدعم الفني وصيانة الأجهزة والشبكة بصورة مستمرة وفورية أثناء وقبل استخدام المعلمين والمتعلمين للمنصات التعليمية الإلكترونية لمواجهة الأعطال الفنية المحتمل حدوثها". (السقاف، 2016).
 - توفير متدربين متمكنين لتدريب الهيئات الإدارية والمعلمين والطلبة على استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والخدمات التعليمية الأخرى.
 - توفير هيئة إدارية قادرة على التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني واستخدام التقنيات الحديثة للنهوض بالعملية التعليمية. (السقاف، 2016).
 - تقديم فرق خاصة لتصميم المحتوى التعليمي وإنتاج المقررات التعليمية عبر المنصات التعليمية الإلكترونية. (الهندي، 2008).

- 2- المتطلبات الخاصة بمستخدمي المنصات التعليمية الإلكترونية.
 - تمتاز المنصات التعليمية الإلكترونية بأنها لا تحتاج إلى متخصصي في البرمجة من أجل التعامل معها كمستخدم، ولكنها تتطلب مجموعة من الكفايات التي يمكن تمهيتها بسهولة لدى المستخدمين، كما أنها تقدم لوحة تحكم لتبسيط العملية الإدارية لتوفر وسائل دعم متنوعة لكل من المعلم والمتعلم والمدير والمطور، وتمتاز المنصات التعليمية الإلكترونية بسهولة تطويرها وتحديثها تتم بطرق مباشرة وبأقل التكاليف والجهد الممكن، مما يعطي الفرصة للمتعليم لاختيار مستوى تحكم ملائم للقدرات والإمكانات التي تساعد على التقدم في العملية التعليمية بكل سهولة. (عقل وآخرون، 2012).

المطلب السادس: دواعي الاهتمام بتدريس المواد الاجتماعية من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية.

تعد المواد الاجتماعية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى ومن خلالها تدرس نشاط الإنسان في بيئته الاجتماعية مع الأفراد الأخرى بصفته جزءاً من المجتمع وعلاقته بالبيئة التي يعيش بها إضافة إلى المشكلات التي تنشأ نتيجة لهذه العلاقة، كما أن ضرورة المواد الاجتماعية تكمن

بمدى تعدد مصادر ووسائل تعلمها لفهم الحاضر وتعقيداته والانطلاق منها للمستقبل وليس بكمية ما يحصله الفرد من حقائق ومعلومات، وحيث أن أهمية المواد الاجتماعية بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الانفتاح على الثقافات الأخرى، مما يقوي الروابط الإنسانية بين المجتمعات والشعوب. فقد سعى التربويون بتزويد الطلبة بمراحلهم التعليمية المختلفة بالمعارف والمفاهيم والقيم والمعلومات والمهارات التي تؤهلهم بمواكبة المتغيرات التكنولوجية والعلمية بالمجتمع المحلي وكيفية تدريس المواد الاجتماعية بشكل أفضل وأكثر فعالية في ظل التكنولوجيا. (عبد المنعم ومحمد، 2006).

التعقيب على الدراسات السابقة

هناك أوجه تشابه واختلاف في الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وفيما يلي سرد لبعض نقاط الاختلاف والتشابه كما يلي:

من حيث هدف الدراسة: فقد هدفت الدراسة الحالية بيان واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، فقد هدفت دراسة عبده سعيد ناصر (2021) إلى معرفة معايير تطوير محتوى التعليم الإلكتروني الأساسي وعمل تصور نظري لتصميم محتوى مناهج التعليم الإلكتروني الأساسي في اليمنية وفق المدخل المنظومي التكاملي، كما هدفت دراسة (Oyewale et al., 2021) إلى التعرف على تأثير التكنولوجيا على تدريس التاريخ ومواقف الطلاب والمعلمين من استخدامها في التدريس، كما هدفت دراسة محمد الشقاع، ووفاء فاروق، ونزيه العبد (2018) إلى شرح أهمية التعليم الصيدلاني المستمر للصيادلة وفنيي الصيدلة عن طريق التعليم الإلكتروني، وهدفت دراسة مروان حسن سلام (2013) إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بالجمهورية اليمنية، كما هدفت دراسة (Pudarth et al., 2010) إلى الكشف عن دور المنصات التعليمية الإلكترونية في المؤسسات التعليمية على اختلافها سواء في مراكز التدريب أو المدارس الثانوية، وهدفت دراسة (Semey et al., 2006) إلى الكشف عن دور المنصة التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وهدفت دراسة د. علي عبد الله القباطي(د.ت) إلى التعرف على الإمكانيات التي يوفرها التعليم الإلكتروني والمتعلق بالتعليم النظامي وتدريب المعلمين ومدى فاعليته والطرق المستخدمة في توصيل الخبرات والمعارف للفئات المستهدفة، وهدفت دراسة (الزبيدي والنوفلي، 2021) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس، كما هدفت دراسة حنان سعيد الزهراني (2019) إلى التعرف على أثر استخدام المنصة التعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، في حين هدفت دراسة الشواربة (2019) إلى التعرف على مدى استخدام طلاب الدراسات العليا في الجامعات الخاصة في الأردن لمنصات التعليم الإلكتروني ومواقفهم تجاه هذه المنصات،

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التالي:

- ركزت الدراسة الحالية على دراسة واقع توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في مادة الاجتماعيات وأثره على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.
- تناولت الدراسة الحالية في إجراء الدراسة الشبه تجريبية على طلبة المرحلة الأساسية لمادة الاجتماعيات لواقع توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية لدراسة أثرها على تحسين مخرجات العملية التعليمية.

منهجية الدراسة

أن الدراسة تتطلب توظيف منهجيتان؛ حيث اعتمدت في دراستي هذه على المنهج الوصفي المسحي (الكمي-Quantitative) يقتصر مجتمع الدراسة الحالية على المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، فتكون مجتمع الدراسة من كافة المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، وذلك لتحديد مقومات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية من وجهة نظر كافة المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية.

عينة الدراسة الوصفية التحليلية

تكونت عينة الدراسة الوصفية التحليلية من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، وللتعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، تم تطوير أداة الدراسة الاستبيان وتوزيعه على عينة الدراسة الوصفية التحليلية ومن خلال تطبيق الاستبانة\ الإلكتروني عينة عشوائية مكونة من (150) معلما ومعلمة من المدارس للمرحلة الأساسية في المحافظة اليمنية عدن، كما اعتمدت على المنهج شبه التجريبي (Quasi experimental) تم اختيار (70) طالب للدراسة شبه التجريبية لتحصيل مستوى الطلاب أثناء تطبيق الاختبار

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاته تم تصميم أداة الاختبار للكشف عن أثر توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحسين مخرجات العملية التعليمية لمادة الاجتماعيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظر الطلبة والطالبات، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة إضافة إلى كتب المواد الاجتماعيات لتصميم الاختبار التحصيلي، ولقد تكون الاختبار التحصيلي لمادة الاجتماعيات للصف التاسع الأساسي من (15) سؤال من نوع اختيار متعدد. وكان الغرض من هذا الاختبار دراسة أثر التعليم عن طريق المنصات التعليمية الإلكترونية على مجموعة من الطلبة بالمقابل مجموعة من الطلبة يدرسون بالطريقة التقليدية وذلك للتعرف على مدى أثر هذه المنصات التعليمية الإلكترونية على تحسين مخرجات العملية التعليمية لمادة الاجتماعيات على مجموعتين من الطلبة كانت الشعبة الأولى تخضع للتعليم بالطريقة التقليدية لمادة الاجتماعيات، أما المجموعة الثانية تخضع للتعليم بطريقة المنصات التعليمية الإلكترونية وذلك للتعرف على أثر هذه المنصات لتحسين مخرجات العملية التعليمية للطلبة.

نتائج الدراسة

تلخص الدراسة النتائج التالية:

1. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية التي تقيس مقومات البنية التقنية الإلكترونية جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما يبين أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على واقع مقومات البنية التقنية الإلكترونية.
2. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية التي تقيس المقومات البشرية بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، وهو ما يبين أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على واقع المقومات البنية البشرية.
3. أظهرت نتائج أن المتوسطات الحسابية التي تقيس المقومات الإدارية بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، وهو ما يبين أن جميع أفراد عينة الدراسة متفقون على واقع المقومات البنية الإدارية.
4. كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني (المقومات البشرية، المقومات الإدارية) ومقومات البنية التقنية الإلكترونية في تحسين مخرجات العملية التعليمية من وجهة نظر معلمها وتدل هذه القيم أنها موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً وتشير إلى ارتباط موجب وقوي.
5. كما أظهرت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدور توظيف منصة للتعليم الإلكتروني على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمها.
6. أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمقومات البنية التقنية الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
7. كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمقومات البشرية وفقاً لمتغير الجنس.
8. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمقومات الإدارية وفقاً لمتغير الجنس.
9. كما أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
10. أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهو ما يدل على أن جميع المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقون على واقع درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية.
11. كما أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وهو ما يدل على أن جميع المعلمين سنوات خبرتهم العلمية متفقون على واقع درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية.
12. أظهرت النتائج عن وجود اختلاف عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار التحصيلي، مما يدل على وجود فروق في الاختبار التحصيلي عند استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية لصالح المجموعة الضابطة (القياس البعدي).

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الباحثة في الآتي:

1. ضرورة استفادة المعلمين والمعلمات في قطاع التعليم من منصة يمن للتعليم الإلكتروني وأدواتها المختلفة في تطوير العملية التعليمية.
2. تفعيل دور المنصة التعليمية الإلكترونية وتشجيع قطاع التعليم على استخدامها واستثمارها في المدارس.
3. ضرورة العمل على عقد دورات للمعلمين والمعلمات إرشادية عن مفهوم المنصة التعليمية وكيفية استخدامها وكيفية الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية والحد من المعوقات في استخدامها.
4. ضرورة استثمار منصة يمن للتعليم الإلكتروني من قبل المعلمين ولاستفادة من أدواتها التعليمية المتنوعة في تطوير عملية التعلم والتعليم.
5. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث بشكل محدد في أنواع المنصات التعليمية الإلكترونية وفعاليتها في العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

- الباوي، ماجدة، غازي، احمد. (2019). أثر استخدام المنصة التعليمية **google classroom** في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة **image processing** واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2 (2)، 124 – 166.
- الرشيد، منيرة. (2019). واقع استخدام معلمات الحاسب الألي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها، مجلة البحث العلمي في التربية، ع20، 1 – 26.
- السيد، أحمد عبد العال عبد الله. (2017). أثر استراتيجيات التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (3)، 1099-1156.
- الشواربة، داليه خليل (2019). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.
- عبد المنعم، منصور أحمد؛ ومحمد، عبد الباسط حسن. (2006). تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة. دط، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
- عياد، فؤاد؛ والأشقر، عبد الكريم. (2011). أثر استخدام أدوات الويب في نظام إدارة التعلم (**Moodle**) على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الأردنية، مجلة دراسات المعلومات، ع10، 207-241.
- ناصر، عبدة سعيد قاسم (2021) تصور مقترح لتصميم محتوى مناهج التعليم الأساسي في اليمن الكترونيا في ضوء مدخل منظومي تكاملي. مجلة جامعة عدن الإلكترونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2 (1)، 128 – 142
- Beatriz & Robert & Martin, (2016), *Adapting The Curriculum: How K-12 Teachers Perceive The Role Of Open Educational Resources*, Journal Of Online Learning Research. 2 (1), 23-40.
- Heriberto & Jackine & Patricia, (2017), *Strategies Used By Professors Though Virtual Educational Platforms In Face –To-Face Classes: A View From The Chamilo Platform*, English Language Teaching, 10 (8).
- Oyewale, Gbemisola Mary, Jonathan OluropoFamugba, (2021). *The Use Of Technology In Teaching And Learning Of History In Secondary Schools*. American Journal of Multidisciplinary Research & Development (AJMRD) Volume 03, Issue 06 (June- 2021), PP 43-48 ISSN: 2360-821X.
- Semey, I., Dirckinck-Holmfeld, L., & Riis, M. (2006). *Method to select an e-learning platform and discussion of features supporting problem oriented project based learning*. In M. Otoy, & L. Vargas (Eds.), *Memoirs of the 3rd. ELAC International Conference Universidad National*. http://www.elacvirtual.net/publicaciones_4.html

بحث رقم 57

واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية

أ/ منى حميد عبد القادر الهندي

باحثة ماجستير _ كلية التربية - جامعة المدينة العالمية بماليزيا

دكتورة/ أمل محمود علي إبراهيم

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (492) معلم ومعلمة رياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان اشتمل على (20) سؤال حيث تم توزيعها إلكترونياً على عينة الدراسة المتمثل في معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442-1443 هـ وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني - التحصيل الدراسي.

Abstract

The study aimed to identify the reality of mathematics teachers applying e-learning to develop the academic achievement of public school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (492) male and female mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, middle and secondary stages. The study is a questionnaire that included (20) questions, which were distributed electronically to the study sample, which is male and female teachers of mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, intermediate and secondary stages in the second semester of the year 1442-1443 AH. The results concluded that the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the e-learning application questionnaire to develop academic achievement from their point of view (high), as the arithmetic average of the research sample responses was (4.01), and this indicates that the degree of their application is high, and it also found that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages The research sample's responses to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of the application of a There are statistically significant differences at the level of significance

(0.05) between the average responses of the research sample to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of applying e-learning to the development of academic achievement. From their point of view, according to the variable (computer experience) in favor of (advanced) computer experience.

Keywords: e-learning - academic achievement.

المقدمة

تعتبر الرياضيات من المواد العلمية الأساسية والتي امتد استخدامها وتدخلت في العلوم الاجتماعية والتربوية من باب التحليل الإحصائي حتى أصبحت مادة أساسية في مجالات المعرفة (الكبيسي وعواد، 2011، ص 11).

وحيث أن مادة الرياضيات من المواد التي تحتل مكانة بارزة بين المقررات الدراسية وتسهم في تنمية القدرات العقلية إلا أنها تعتبر من المقررات التي يجد كثير من الطلاب صعوبة في تعلمها، حيث نعم الشكوى في أوساط الطلاب والممارسين التربويين وأولياء الأمور من الضعف الظاهر عند الطلاب في المهارات الأساسية في الرياضيات (سطوحي، 2008، ص 259).

وأشارت دراسة (القحطاني، 2013م) إلى أن توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يعمل على توفير بيئة جاذبة، ويعمل على تعديل سلوك الطلاب، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وقد أوضحت العديد من الدراسات ومنها دراسة (القحطاني، 2013م، ص 415)، و(المحمدي، 2013م، ص 46)، ندرة توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني في مجال تعلم الرياضيات من أسباب ضعف التحصيل الدراسي في المادة. إن أكثر ما يقلق التربويين هو تدني مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب؛ حيث يعد من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة والمجتمع لما لها من آثار على الطالب والمدرسة والمجتمع. ويقاس التحصيل الدراسي كمّ المفاهيم العلمية لدى الطلاب، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية؛ لقياس كمية التعلم، ومن ثم فهو مؤشر على مدى تحقق الأهداف التعليمية، و"يستخدم مفهوم التحصيل الدراسي؛ للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه التلميذ في مجال دراسته؛ فهو يُمثّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، 2006، ص 39).

ويلعب التعلم الإلكتروني دوراً فاعلاً في رفع مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين، ويرفع دافعتهم للتعلم؛ وذلك بسبب ما يوفره من تنوع في مصادر التعلم التي يمنحها لهم، والدعم والمساندة التي يتوقعها المتعلم من معلمه والتي من أهمها تقديم التغذية الراجعة، والتي تمثل ركيزة أساسية لنجاح التعلم بشكل عام، والتعليم الإلكتروني بشكل خاص (برو، 2010، ص 37).

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي صاحبه تطور كبير في جميع مناحي الحياة بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص. فكان من الضروري مواكبة العملية التعليمية لهذا التطور من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ودمجها في العملية التعليمية والإفادة من المنصات التعليمية المعتمدة في ذلك، والقدرة على التعامل مع التقنيات والتجهيزات الحديثة من خلال التعليم الإلكتروني.

ويعد التعليم الإلكتروني وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانيات وطرائق التعليم الإلكتروني مجتمعات غير متطورة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ومن هذا المنطلق اهتم التعليم في المملكة العربية السعودية بإنشاء منصات تعليم إلكترونية تخدم المعلم والمتعلم بما يتوافق مع رؤية 2030.

إن للتعليم الإلكتروني أهداف يجب تحقيقها ومنها توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر التعليمية تعمل على تحقيق أهداف التعليم وتمكن الطالب من إكمال مسيرته العلمية (الماجد، 2010، ص 279).

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تطور المناهج الدراسية لمادة الرياضيات، إلا أن البحوث والدراسات تشير إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي بمختلف مراحل التعليم في المادة (المغربي، 2019، ص 23) و(أبو النور، 2017، ص 17)، ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) في عام 2015م حيث كان ترتيب المملكة العربية السعودية في اختبار مادة الرياضيات للصف الرابع 46 من 49 دولة مشاركة بمعدل 383 درجة، وترتيبها للصف الثاني متوسط 39 من 39 دولة مشاركة بمعدل 390 درجة مقارنة بالمعدل الدولي 500

درجة. في الاختبارات الدولية (PISA) حقق الطلبة في المملكة العربية السعودية متوسط نقاط 373 في مادة الرياضيات بأقل من متوسط النقاط 489 لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الرياضيات والعلوم والقراءة.

إن مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من المشاكل العالمية والتي تواجه القائمين على العملية التعليمية، مما يستوجب التنوع في استخدام الأدوات التدريسية والعمل على تحسين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون لنقل المعلومات إلى أذهان الطلاب بطريقة تساعدهم على الفهم (الزهراني، 2020م، ص 133). ومما يؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وجود فروق فردية بين الطلاب في سرعة الفهم واستدعاء الأفكار والمعلومات، وضعف الذاكرة وشرود الذهن وكذلك غياب الطالب وزيادة كثافة الطلاب وضيق وقت الحصة التي تحد من تنفيذ التطبيقات والأنشطة التعليمية (الأمين، 2019م، ص 163).

بالإضافة إلى ذلك نجد أن اتجاهات الطلاب السلبية نحو الرياضيات من العوامل المسببة لضعف التحصيل الدراسي فيها وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (Michelli, 2013) ودراسة خليفة وشبلاق (2012).

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود تدني في مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وهذا التدني يعود في جانب منه لضعف توظيف مستحدثات التكنولوجيا الحديثة والتي منها التعليم الإلكتروني وذلك لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالي لمعرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05) في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)؟

أهداف البحث:

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث من جانبين هما:

الأهمية النظرية:

- 3- تكمن أهمية الدراسة في توافقها مع التطلعات التعليمية الحديثة ورؤية 2030 وذلك بتسليط الضوء على تصميم برامج تدريبية مستدامة قائمة على التعليم الإلكتروني، تستهدف الطلاب، وتسعى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات وتساهم في مواجهة تحديات تحول التعليم الذي أصبح فيه التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة في كافة مجالات الحياة ولا سيما في التعليم.
- 4- تعد هذه الدراسة أول دراسة في حدود علم الباحثة تتناول واقع تطبيق المعلمين (بشكل عام) ومعلمي الرياضيات (بشكل خاص) على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.

الأهمية التطبيقية:

- 4- قد تفيد الدراسة في لفت نظر صانعي القرار في وزارة التعليم عن جدوى استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي وبالتالي تبني برامج ومشاريع لتفعيله وتطويره.
- 5- تقدم هذه الدراسة مقترح لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.
- مصطلحات الدراسة:**

شملت الدراسة عددًا من المفاهيم التي تحتاج إلى تعريف على النحو التالي:

التعليم الإلكتروني:

اصطلاحاً: عرفه الباحثون ومنهم حمادة (2013م، ص 39) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات اتصال حديثة من حاسب وشبكات، ووسائطه متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الأنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه منظومة تعليمية لتقديم برامج تدريبية تعليمية للطلاب في مادة الرياضيات في أي وقت باستخدام برنامج Microsoft Teams، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في حجرة الصف والفصول الافتراضية أو غير متزامنة عبر منصة مدرستي المعتمدة وزارياً والتي تحوي فصول افتراضية، وبرامج ملحقة وأدوات تقويم يتم من خلالها دعم التعليم الإلكتروني.

التحصيل الدراسي:

اصطلاحاً: فهو يدل على كل ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غيرها، وغالباً ما يقترن التحصيل بالدراسة، فنقول تحصيل دراسي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه مقدار ما اكتسبه الطالب من معارف ومفاهيم ومهارات عند دراسة مادة الرياضيات وذلك باستخدام التعليم الإلكتروني.

خصائص عينة البحث:

وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث:

جدول (1)

توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	44.90%
	إناث	55.10%
المجموع	492	100%
المرحلة	ابتدائية	46.30%

28.90%	142	متوسطة	التدريسية
24.80%	122	ثانوية	
100%	492	المجموع	
10.20%	50	مبتدئ	الخبرة الحاسوبية
60.40%	297	متوسط	
29.50%	145	متقدم	
100%	492	المجموع	

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث:

للتحقق من دلالات صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (50) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية من مجتمع البحث وتم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل عبارات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من العبارات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات ارتباط مع الأداة ككل (0.48-0.87) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة بين العلامة الكلية على الأداة

ثانياً: الثبات:			
معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة
0.65	11	0.48	1
0.87	12	0.52	2
0.55	13	0.54	3
0.55	14	0.53	4
0.73	15	0.48	5
0.59	16	0.73	6
0.74	17	0.49	7
0.65	18	0.78	8
0.87	19	0.55	9
0.55	20	0.53	10

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار- معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة الأساسية، مكونة من (50) معلم وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين (الاتساق الداخلي) بين الفقرات ثبات الاستقرار الكلي (0.87)، (0.82)، واعتبرت هذه القيم مقبولة الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تناولت الباحثة عرضاً للإطار النظري المبحث الأول: التعليم الإلكتروني، المبحث الأول: التعليم الإلكتروني. يعد التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية

النهائية قامت الباحثة بالتأكد من إعادة الاختبار بتوزيعها على عينة من العربية السعودية خارج عينة البحث ومعلمة لمرتين يفصل بينهما أسبوعان، التطبيقين، وكذلك تم حساب ثبات باستخدام (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ حيث بلغ معامل الثبات الكلي لأغراض إجراء هذه الدراسة.

المكون من مبحثين رئيسيين هما: والمبحث الثاني: التحصيل الدراسي.

يقدم فيها للمتعلم العديد من الخبرات

المتنوعة، وذلك من خلال مجموعة من البرامج التعليمية أو التدريسية والأدوات التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد ممكن وأكثر فائدة مرجوة.

مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرّف حمادة التعلم الإلكتروني بأنه أسلوب تعليمي يستخدم آليات الاتصال الحديثة لأجهزة الكمبيوتر وشبكاتها ووسائطها المتعددة الصوتية والصور والرسومات وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية وبوابات الإنترنت، سواء عن بعد أو داخل الفصل، أي باستخدام مختلف هذا النوع من التكنولوجيا ينقل المعلومات للمتعلمين في أقصر وقت وبأقل جهد وأكبر فائدة (حمادة، 2013، ص 39).
يعرّف الباحثون مفهوم التعلم الإلكتروني على أنه تعليم يوفر إمكانيات تعليمية في الفصل الدراسي بشكل متزامن أو عن بعد وغير متزامن من خلال أساليب تقنية متقدمة وبيئة تعليمية تفاعلية ذات مصادر متعددة، دون الالتزام بمكان محدد والاعتماد على التعليم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

ويمكن النظر إلى تعريف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة تعليمية فعالة تجمع بين النقل الرقمي وتقديم الدعم والخدمات للمحتوى التعليمي.

أهداف التعليم الإلكتروني:

"يتمثل التعلم الإلكتروني في تقديم المحتوى التعليمي بمختلف مجالاته للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت، بحيث يمكنه التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرق الإلكترونية التي تم تقديمه بها. وتتشابه برامج التعليم الإلكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على إعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، وهدفها الأساسي هو أن يتعلم الفرد لتوسيع قدراته وملكوته الذاتية" (المهادي، 2007، 120).

وعليه فإن أهداف برامج التعليم الإلكتروني أصبحت موجهة إلى تحقيق مايلي (زعباط، سعداوي، 2020، ص 345):

- 1- إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية وتوفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.
 - 2- تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الإلكتروني واستخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية (المعلم، المتعلم، المؤسسة التعليمية، والبيت، والمجتمع، والبيئة).
 - 6- تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة. ونشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.
- وترى الباحثة أن للتعليم الإلكتروني أهدافاً أخرى منها إنه يوفر تعليم مبني على الاحتياجات وتعليم ذاتي ومستمر، يسد النقص في المعلمين المتخصصين والمعامل تجهيزها وكذلك يساعد على التواصل والانفتاح مع الآخرين.

أنواع التعليم الإلكتروني:

إن مؤسسات التعلم القائم على شبكة الانترنت تقدم نوعين من التعلم (الماجد، 2010، ص 285) أولهما التعلم التزامني وثانيهما التعلم غير التزامني وتعريفهما كما يلي:

أولاً: التعلم الإلكتروني التزامني (Synchronous E- learning): وهو التعلم المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب لإجراء المناقشة والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chat) أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual classroom)، ويؤدي هذا دوراً كبيراً في التفاعل والتعاون بين الطلاب.

ثانياً: التعلم الإلكتروني غير التزامني (A Synchronous E- learning): وهو التعلم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أو نفس المكان، ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم عن بعد مثل: البريد الإلكتروني، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين معلم في أوقات متتالية، ويختار الطالب الأوقات والأماكن التي تناسبه.

ومن خلال ما ذكر تستخلص الباحثة أن للتعليم الإلكتروني نوعان: المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب ومعلميهم معًا في نفس الزمن، والغير مباشر الذي لا يلتزم فيه الطلاب والمعلمون بزمان محدد.

أدوات التعليم الإلكتروني:

لقد تطور استخدام التكنولوجيا في التعليم ضمن مستويات متعددة رافقت حالة التقدم في الثورة التكنولوجية، وقد تمثل ذلك من خلال نقل المعلومات وتخزينها وترميزها، وأصبح الدور الرئيس للمعلمين يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم. وهناك مجموعة من تقنيات نظام تكنولوجيا التعليم التي يستخدمها المعلم هي (البرديني، 2020، ص 40):

1- المواد المطبوعة، مثل البرامج التعليمية والمقررات الدراسية.

2- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت، مثل الأشرطة والبث الإذاعي والتلفازي.

3- الرسوم الإلكترونية، مثل اللوحة الإلكترونية والفاكس.

4- تكنولوجيا الفيديو، مثل التلفاز التربوي والعادي والأشرطة وغيرها.

5- الحاسوب وشبكاته، مثل الحاسوب التعليمي والإنترنت وغيرها.

وترى الباحثة عن التعليم الإلكتروني يستخدم الوسائل الإلكترونية كأدوات بمختلف أنواعها في سبيل تحقيق أهدافه سواء بجهد ذاتي أو بالاعتماد على الآخرين.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي

إن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مراحل متتابعة يمر بها الطالب للوصول لمستوى معين، وهو الحصيلة العلمية التي يجمعها الطالب خلال دراسته في المراحل التي يمر بها خلال المراحل التعليمية المختلفة، ويعتبر هو المدخل الرئيسي الذي من خلاله يمكن التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في المدارس لكي يتم العمل على حلها ورفع مستوى الطالب للوصول إلى المستوى المطلوب، والتحصيل الدراسي يجعل الطالب لديه حصيلة كبيرة من المعلومات التي يستفيد بها بعد ذلك في مراحل الدراسات اللاحقة.

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل بأنه كل ما يستطيع الطالب أن يكتسبه ويناله من معلومات ومهارات ومعارف واتجاهات وقيم، وذلك من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها له المدرسة في صور مختلفة وأشكال متعددة، من أنشطة معرفية أكاديمية وأنشطة حركية أو وجدانية انفعالية (منصور، حريري، 2020، ص 99).

إن التحصيل الدراسي هو " أحد أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الدراسات فحص درجة ارتباطه مع عدد كبير من العوامل؛ وذلك أن التحصيل الدراسي هو المخرج النهائي لمجموعة من العمليات والإجراءات، التي تبدأ بصياغة مجموعة محددة من الأهداف، ومن ثم تصاغ الطرق والإجراءات التي من شأنها الوصول إلى أقرب ما يمكن من تحقيق لهذه الأهداف، فهو أحد أهم المخرجات التي تقوم على أساسها المؤسسات التعليمية " (مطر، 2013، ص 182).

وقد تعددت التعاريف للتحصيل الدراسي، ولكن يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو " محصلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومعلومات، من خلال العملية التعليمية نتيجة لجهود بذله في المدرسة والمنزل بالقراءة والاطلاع والمذاكرة، وتم قياس ذلك بالاختبارات المدرسية " (الفاخري، 2018، ص 11).

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب الطلبة لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي: الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى الطلبة بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقاً للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة، توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي

تناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق ، تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المترجمة من أجل استغلال القدرات المختلفة للطلبة (برو، 2010، ص42).

للتحصيل الدراسي أهداف أخرى منها: تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى، وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقاً، ومعرفة قدراته الفردية.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتم عرض الدراسات السابقة للدراسة الحالية من خلال محورين أساسيين هما الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والدراسات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرض دراسات كل محور .

المحور الأول: دراسات تناولت التعليم الإلكتروني:

9- دراسة الجهني (2021م)

عنوانها (فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع) هدف البحث للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، واستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بينع والبالغ عددهم (91) معلم، وطبقت أداة البحث والمتمثلة في مقياس التنور العلمي للقياس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، حيث كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (60%) للمقياس القبلي، في حين كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (94.27%) للمقياس البعدي. وأوصى البحث باعتماد البرنامج التدريبي ضمن برامج النمو المهني لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، كما أوصى الجهات المعنية بالعمل على إعداد برامج تدريبية قائمة على التعلم الذاتي بما يتوافق المتطلبات الحديثة والمستحدثات التكنولوجية

10- دراسة والد (2020م)

عنوانها (أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد وكانت عدد العينة (95) معلم و (101) طالباً من جميع المراحل الدراسية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة البحث استبانة وأبرز نتائج الدراسة أن 40.6% يرون أن للتعليم عن بعد مميزات أكثر من التعليم المباشر، لكن 36.6% يرون عكس ذلك، بينما 22.8% يوافقون إلى حد ما.

11- دراسة البرديني (2020م)

عنوانها (فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكان الاختبار التحصيلي هو أداة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (50) طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة بلغ عدد كلاً منها (25) طالباً، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

12- دراسة قحوف (2019م)

عنوانها (أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرونة) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرونة حيث

استخدم المنهج التجريبي وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي مقنن وتم تحويله إلى اختبار إلكتروني وبالغت عينة الدراسة (48) طالبة من طالبات المستوى السادس قسمت إلى أربع مجموعات قوام كل منها (12) والتي كانت من نتائجها وجود أثر دال احصائياً لصالح مصدر تقديم الدعم (المعلم) مقارنة بمصدر تقديم الدعم (الأقران) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board ، وأيضاً كشفت النتائج عن وجود أثر دال احصائياً لصالح حجم مجموعة التشارك (المتوسطة) مقارنة بحجم مجموعة التشارك (الكبيرة) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board دون النظر لمصدر تقديم الدعم، بينما لم تثبت النتائج وجود فرق دال احصائياً لحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/ الكبيرة) على جودة إنتاج الاختبار الإلكتروني دون النظر لمصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) ، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود أثر دال احصائياً للتفاعل بين مصدر تقديم الدعم وحجم المجموعة التشاركية على الاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board.

التعليق على الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة الجهني (2021م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، فاستهدفت دراسة والد (2020م) إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، واستهدفت دراسة البرديني (2020م) إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن، واستهدفت دراسة قحوف (2019م) إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/ الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/ الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم و الآداب بشرونة، وكل هذه الدراسات لم تتفق مع الدراسة الحالية في هدفها وهو قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات بمحافظة رابغ.

ثانياً: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ويختلف تمامًا عما استخدمه البرديني (2020م) في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم الجهني (2021م) المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقحوف (2019م) ذي الأربع مجموعات.

بينما اتفقت مع دراسة والد (2020م) من منهج، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

ثالثاً: من حيث العينة والمجتمع:

- تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فمنها ما تم تطبيقه على جميع المراحل الدراسية من طلاب ومعلمين مثل دراسة والد (2020م). ومنها من طبق على معلمي المرحلة الابتدائي مثل دراسة الجهني (2021م). ومنها من طبق على المرحلة المتوسطة مثل دراسة البرديني (2020م). ومنها من طبق على المرحلة الجامعية مثل دراسة قحوف (2019م).
- اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع دراسة الجهني (2021م) في أنها طبقت على المعلمين، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من معلمي جميع المراحل.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

- تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانات مثل والجهني (2021م) والد (2020م) حيث اتفقت مع الدراسة الحالية، بينما اختلفت تمامًا عما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية مع البرديني (2020م)، قحوف (2019م)، حيث استخدم الاختبار كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتعليم الإلكتروني؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجهني (2021م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، ودراسة والد (2020م) إلى أن التعليم الإلكتروني له مميزات أكثر من المباشر وكما أكدت دراسة البرديني (2020م)، فحوف (2019م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل الدراسي

11- دراسة الجحدي (2018م)

عنوانها (أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ)

وكان الهدف منها دراسة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ حيث استخدم المنهج الوصفي الميداني، وبلغت عينة الدراسة (10) قائدات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي كانت من أهم نتائجها صعوبة اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم ترجع إلى طبيعة أسئلة المركز وبعدها عن مضمون المنهج وضيق الوقت المخصص للإجابة على هذه الأسئلة.

12- دراسة لبد (2017م)

عنوانها (أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة. حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وعدد من الأدوات وهي: اختبار تحصيلي، واختبار قياس مهارات التفكير البصري، وكانت عينة الدراسة (74) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (36) طالباً، ومجموعة ضابطة عددها (38) طالباً، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.03)، وكان حجم التأثير بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.076) وقيمة "d" (0.574). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قياس مهارات التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001) وكان حجم التأثير كبيراً، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.138) وقيمة "d" (0.800).

13- دراسة الغامدي (2016م)

عنوانها (أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة)

وكان الهدف منها دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي في الدراسة وأعداد (3) استبانات، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من الصف الثالث ثانوي بقسمية وعينة من مديرات ومشرفات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدراس منطقة الرياض وكانت من نتائجها عدم إلمام الطالبات بالمهارات الحاسوبية في المقررات الدراسية ورهبة الاختبارات من أسباب الإخفاق في الاختبارات. أما ما يتعلق بالمعلمات فقد أشارت النتائج إلى أن أسباب الفجوة تعود إلى ارتفاع انصبه

حوص المعلمات، وأما المشرفات والمديرات فكان عدم عقد لقاءات تربوية للمعلمات تختص بأهمية تنمية التفكير العلمي من أهم أسباب الفجوة.

14- دراسة الحربي(2015م)

عنوانها (وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية) هدفت الدراسة إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، وقد استخدم المنهج التحليلي حيث اختيرت عينة الدراسة عشوائياً عددها (851) من طلاب الصف الثالث ثانوي، واستعمل في الدراسة ثلاث أدوات وهي: مقياس الشخصية، مقياس المحلة الجامعية، واختبار القدرات العامة من المركز الوطني قياس والتي كانت من أهم النتائج أن طلاب الصف الثالث ثانوي بمختلف مستوياتهم المعرفية يفتقدون للكثير من القدرات والمهارات غير المعرفية التي درستها هذه الدراسة ولم تظهر بشكل جلي عندهم.

15- دراسة حسين(2014م)

عنوانها (أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي) هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة، وسبل الرفع منه. واقتصرت عينة الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات في ولاية سعيدة لعام 2014/2015م، وكان حجم العينة (63) أستاذ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان لقياس أسباب تدني التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وأظهرت النتائج أن أهم أسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة المتعلقة بضعف الطلاب في الحساب الذهني والتفكير التجريدي والدافعية وضعف التركيز.

التعليق على الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل الدراسي لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت بعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة لبد(2017م) لبيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، واستهدفت دراسة حسين(2014م) إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، واستهدفت دراسة الحربي(2015م) إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، بينما اتفقت بعض الدراسات أسباب الفجوة في نتائج التحصيل الدراسي ونتائج مركز قياس كما في دراسة الغامدي (2016م) التي هدفت إلى دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة ودراسة الجحدلي(2018م) التي هدفت إلى معرفة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ. واختلفت الدراسة الحالية في أنها تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية من خلال التدريب.

ثانياً: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واشترك معها الجحدلي(2018م)، الغامدي (2016م)، حسين(2014م)، من منهج، حيث استخدموا المنهج الوصفي.

بينما يختلف تماماً ما استخدمه لبد(2017م)، في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك استخدم الحربي(2015م) المنهج التحليلي في الدراسة.

ثالثاً: من حيث العينة والمجتمع:

اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع الدراسات في أنها طبقت على المرحلة الثانوية، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من طلبة الصف الثالث طبعي بالثانوية الثانية براغ.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانة مثل الجحدلي(2018م)، الغامدي(2016م)، حسين(2014م)، وهذا متفق مع ما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية بينما اختلفت مع لبد(2017م)، في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجحدلي(2018م)، الغامدي (2016م)، حسين(2014م)، الحربي(2015م)، إلى وجود أسباب وعوامل تتعلق بضعف التحصيل الدراسي وكما أكدت دراسة لبد(2017م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من التعقيبات الجزئية، يمكن الإشارة إلى أن تنوع أهداف الدراسات السابقة كان بتنوع المراحل الدراسية وأماكن إجرائها، والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة، وتنوع أدوات جمع المعلومات، والأساليب الإحصائية، وبالتالي ظهور النتائج وتفسيرها، وصياغة المقترحات بناءً على ذلك، وفي هذا السياق تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التالي:

1- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالي.

2- اختيار الأدوات المناسبة لقياس النتائج.

3- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، واستخدام الملائم منها في معالجة البيانات.

4- الاستفادة من الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

5- التوصيات والمقترحات مما له الأثر في دعم الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف الخاصة بها فقد وجدت الباحثة أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق ذلك، حيث إن المنهج الوصفي يتعمق في جوانب الظاهرة المدروسة ومعرفة أسبابها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية. حيث تشمل الدراسة جميع المعلمين والمعلمات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في التعليم الحكومي.

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

- درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ الموافق لعام 2022م

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات المراحل الثلاث في المملكة العربية السعودية من العام 1443هـ وقد بلغ مجتمع العينة (492) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وعددهم (492) معلماً ومعلمة وبذلك تمثلت عينة الدراسة في مجتمع الدراسة نفسه بنسبة 100%

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة الحالية في استبانة تهدف إلى معرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، وقد اختيرت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وصممت من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكون من (20) عبارة متغيرات الدراسة، ومقسمة على محورين على النحو التالي:

المحور الأول: ويقاس واقع استخدام الحاسب الآلي في التدريس، ويشتمل على (5) عبارات.

المحور الثاني: ويقاس واقع استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتدريب المعلمين والمعلمات عليه ويشتمل على (15) عبارة.

وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (غير موافق بشدة / غير موافق / محايد / أوافق / أوافق بشدة). وأُرسلت الاستبانة الإلكترونية إلى مفردات مجتمع الدراسة، وبلغ إجمالي عدد الردود (492) من الردود الإلكترونية.

النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، والجدول رقم (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام	4.44	.662	مرتفعة جداً
2	1	أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف	4.32	.755	مرتفعة جداً
3	7	معرفتي جيدة بأنواع التعليم الإلكتروني (المتزامن وغير متزامن)	4.30	.726	مرتفعة جداً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
4	9	استخدم التعليم الإلكتروني في التدريس	4.29	.739	مرتفعة جداً
5	6	لدي معرفة بالتعليم الإلكتروني	4.26	.670	مرتفعة جداً
6	2	يسهل علي التعامل مع البرامج التعليمية الحاسوبية	4.23	.796	مرتفعة جداً
7	8	لدي معرفة بأدوات التعليم الإلكتروني (أجهزة الحاسوب، شبكات الأنترنت، الكتب الإلكترونية، الفصول الافتراضية، البرامج والتطبيقات التقنية...)	4.18	.744	مرتفعة
8	3	أنا أستمتع بعملتي المحوسب	4.14	.869	مرتفعة
9	13	يمكن تطبيق التعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات	4.12	.893	مرتفعة
10	16	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يحفز الطلاب على ممارسة التعليم الذاتي	4.02	.901	مرتفعة
11	17	أحتاج إلى التدريب على التعليم الإلكتروني وتصميم أنشطته لرفع مستوى تحصيل طلابي	4.02	.885	مرتفعة
12	4	دروس الحاسوب مفضلة لدي	3.98	.932	مرتفعة
13	10	استخدام التعليم الإلكتروني يخلق المزيد من التفاعل بين المعلم وطلابه	3.95	.980	مرتفعة
14	15	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يستثير اهتمام الطلاب	3.94	.951	مرتفعة
15	14	يساهم التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات العقلية الرياضية عند الطلاب	3.86	.991	مرتفعة
16	19	التحقت بدورات تدريبية وورش عمل عن استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي	3.84	.954	مرتفعة
17	11	استخدام التعليم الإلكتروني يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.67	1.047	مرتفعة
18	12	لدي خبرة في تصميم الأنشطة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتي تساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.61	.981	مرتفعة
19	20	أنا أفضل التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي	3.56	1.176	مرتفعة
20	18	اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني	3.55	.978	مرتفعة
المتوسط الحسابي			4.01	.608	مرتفعة

أشارت نتائج الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم يساوي (4.01)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة تطبيق (مرتفعة) على فقرات استبانة درجة تطبيق معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للتعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي

(0.608)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. ويلاحظ في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (4.44-3.55)، حيث جاءت الفقرة " معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، ودرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، وجاءت الفقرة " أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف"، بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، في المرتبة الثانية بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، في حين جاءت الفقرة " اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني" بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.55)، ودرجة التطبيق (مرتفعة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً إلى مرتفعة). السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (الجنس، مرحلة التدريس، الخبرة الحاسوبية)؟

أولاً- المقارنة حسب الجنس:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج: جدول (4) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكور	221	4.05	0.587	490	1.183	0.237
إناث	271	3.99	0.625			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.183)، وبلغ مستوى الدلالة (0.237)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.

ثانياً- المقارنة حسب المرحلة التدريسية:

في ضوء المقارنة قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفي، لتوضيح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض هذه النتائج:

جدول (5)

الإحصاء الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

المرحلة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	228	4.03	0.584
متوسطة	142	3.99	0.614
ثانوية	122	4	0.649

ويتبين من الجدول السابق أن اختلاف المتوسطات الحسابية حسب المرحلة التدريسية (ابتدائية - متوسطة - ثانوية) جاء بدرجة قليلة، وهذا يدل على تقارب استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض للنتائج.

جدول (6)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.163	2	0.082	0.803
داخل المجموعات	181.601	489	0.371	
الكلية	181.764	491		

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.219) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.803) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).

ثالثاً- المقارنة حسب الخبرة الحاسوبية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير الخبرة الحاسوبية، وفيما يلي عرض للنتائج.

جدول (7)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة الحاسوبية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	29.565	2	14.783	47.495	0
داخل المجموعات	152.198	489	0.311		
الكلية	181.764	491			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (47.495) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، وللكشف عن اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، على النحو التالي:

جدول (8)

نتائج شيفيه Scheffe' Test لتحديد اتجاهات الفروق لمتغير الخبرة الحاسوبية لدى أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	الخطأ في متوسط الفروق بين المجموعات	مجموعات البحث (J)	مجموعات البحث (I)
0.000	0.085	متوسط	مبتدئ
0.000	0.091	متقدم	مبتدئ
0.000	0.085	متوسط	متوسط
0.000	0.057	متقدم	متوسط
0.000	0.091	متوسط	متقدم
0.000	0.057	متقدم	متوسط

أشارت نتائج اختبار شيفيه Scheffe' Test أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات على أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، لصالح الخبرة الحاسوبية (متقدم).

نتائج الدراسة الحالية:

توصل الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1- جاءت درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة.

- 2- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس).
- 3- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).
- 4- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- 1- الاستفادة من تطبيق التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- ضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات لما له الأثر في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- 3- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات استخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في التدريس.
- 4- العمل على تجهيز قاعات وحجرات المدارس بسبورات تفاعلية، حتى يتم الاستفادة منها في تفعيل التعليم الإلكتروني.
- 5- التوجه إلى استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة القائمة على إيجابية المتعلم وتفاعله في المواقف التعليمية والتي تعتمد على برامج التعليم الإلكتروني بدلاً من الأساليب المعتمدة على الحفظ والتلقين.
- 6- الاستفادة من برامج الدول المتقدمة في مجال التعليم الإلكتروني، والاخذ بما يناسب الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة:

- 1- دراسة فاعلية التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 2- إجراء دراسة مقارنة حول تفعيل المعلمين والمعلمات للتعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات.
- 3- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات.
- 4- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية مهارات حل المشكلات.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو النور، زهير (2017م)، أثر برنامج قائم على إشراك أولياء الأمور في فعاليات تدريس الرياضيات على تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأساسي ذوي التحصيل المنخفض، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة).
- الأمين، عثمان الأمين احمد (2019م)، أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم - محلية امبدة - العام الدراسي 2019، ط9، (المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية)
- البرديني، محمد حجازي خليل (2020م)، فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الساسي في محافظة العقبة بالأردن. ط28، ج4، (مجلة العلوم التربوية والنفسية).
- برو، محمد (2010م)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، (الجزائر: دار الأمل).
- الجحدلي، خلود غازي عاتق (2018م)، أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ، ط8، ج1، (المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية: المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية).
- الجهني، سعد سليم مسلم (2021م)، فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، ط30، (جامعة جدة - كلية التربية: المجلة العربية للنشر العلمي).
- الحري، خليل بن عبد الرحمن (2015م)، وجود قدرات ومهارات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية، ط2، ج16، (جامعة الملك سعود: مجلة العلوم التربوية والنفسية).
- حمادة، سوزان، (2013م)، فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خليفة، علي، شبلاق، وائل، (2012م)، اتجاهات طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة نحو الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات، (وزارة التربية والتعليم العالي، غزة: فلسطين).
- الدباسي، صالح بن مبارك، (1422هـ)، أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، (مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص773-795).
- الدسوقي، محمد إبراهيم، عبد الحميد، محمد زيدان، الجبرتي، ياسر سيد، جرجس، ميناء وديع، (2018م)، الدعم التكميلي كمتغير تصميمي في بيئات التعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ج33، (جامعة المنوفية - كلية التربية: مجلة كلية التربية).
- زعباط، سعداوي، لطفي، نعيمة، (2020)، التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم، ط42، جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، يحيى مزهر عطية، (2020م)، فاعلية استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تدريس المفاهيم الرياضية على تحصيل طلاب الرياضيات المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، ط1، ج44، (الإمارات العربية المتحدة: المجلة الدولية للأبحاث التربوية).
- سالم، احمد محمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مصر، القاهرة: مكتبة الرشد.
- سطوح، منال فاروق، (2008م)، أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في مساق الإحصاء التربوي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ط140، (جامعة عين شمس - كلية التربية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس).

- سعادة، يوسف جعفر (1993). التدريب: أهميته والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامجه والتقييم المناسب له، ط 1، الكويت: مكتبة الوراق.
- الشاعر، حنان محمد محمد، (2014م)، أثر نوع الموجه الإلكتروني على محتوى التوجيه وتنمية مهارات التخطيط للمهنة والاتجاه نحوها لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، ط47، ج4، (دراسات عربية في التربية وعلم النفس).
- صلاح الدين، أمين، السيد، أحلام محمد، (2018م)، أثر التفاعل بين أنماط الدعم "البشري والذكي" والأساليب المعرفية" المعتمد والمستقبل" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المتاحف الافتراضية ونشرها لدى طلاب كلية التربية النوعية، ج1، ط179، (جامعة الأزهر - كلية التربية: مجلة التربية).
- الطعاني، حسن أحمد (2009). التدريب مفهومه وفعاليته: بناء البرنامج التدريبية وتقييمها، ط 1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العويهان، إبراهيم فالخ مطلق، (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. (كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا).
- العيساوي، الموسوي، سماح أنور حمادي، سالم عبد الله سلمان، (2020م)، أثر التدريس وفقاً لمنصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الاحياء، ط55، (مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسان والاجتماع).
- الغامدي، رباب خلف، (2016م)، أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات- المشرفات التربويات) والحلول المقترحة، ط101، (مصر: مجلة الثقافة والتنمية).
- لفاخري، سالم عبدالله، (2018). التحصيل الدراسي. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.
- القحطاني، عثمان بن علي، (2013م)، واقع توظيف المستحدثات التقنية في تدريس المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، ص 407-430
- قحوف، سمير أحمد السيد، (2020م)، أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكتروني Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة، ط188، ج4، (جامعة الزهر، كلية التربية بالقاهرة: مجلة التربية).
- الكبيسي، عبد الواحد حميد وعواد، تحرير مهدي، (2011م)، تعليم الرياضيات رؤى حديثة ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- لبد، حسين جميل محمد، (2017م)، أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، جامعة الأزهر، غزة- كلية التربية.
- الماجد، صقر بن سعد، (2010م)، أثر التدريب الإلكتروني عن بعد في تحسين درجة اختبار القدرات العامة من خلال موقع قياس اون لاين في المملكة العربية السعودية، ج1، (عمان: المجلس العربي للموهبين والمتفوقين).
- المالكي، عبد الملك بن مسفر، (2010 م)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).
- المغربي، نبيل، (2019م)، أثر التعلم المستند إلى نظرية الدماغ في التحصيل ومهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 33 (11)، 1809-1838
- محجوب، وجيه، (1985م)، طرق البحث العلمي ومناهجه، (بغداد: جامعة الموصل).

- المحمدي، نجوى بنت عطيان، (2013م)، دراسة توعوية لواقع استخدام معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقنيات والحاسب الآلي في ضوء معايير الإتكتيت للجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، ط 16، ج 1، ص 6-111 (مجلة تربويات الرياضيات).
 - مطر، رسمية عوض، (2013). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نموذج سكامبير لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات لدى الموهوبات والمتفوقات بالمرحلة المتوسطة بالكويت. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 178-218. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
 - منصور، حريري، هدى عبدالله، رندة، (2020)، ثر تطبيق برنامج الشراكة الإثرائي على التحصيل الدراسي في المواد العلمية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بمجدة، ط 13، ج 4، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.
 - الهادي، محمد، (2077). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت (ط1)، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
 - والد، حسن بن عيسى أحمد الدش، (1442هـ)، أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، ج2، (المؤتمر الدولي الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربيين).
- ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

- Laubscher, D. (2017). Guidelines for effective technology facilitation of Realistic Mathematics Education to enhance teaching practice, a thesis submitted for the degree Doctor Philosophy in Mathematics Education at the Potchefstroom Campus of the North-West University.
- Laurens, T., Batlolona, F., Batlolona, J. & Leasa, M. (2017). How Does Realistic Mathematics Education (RME) Improve Students' Mathematics Cognitive Achievement?, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, Vol. 13, pp.1-12
- Makonye, J. (2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective, Krepublishers Journal Int J Edu Sci, 7(3), pp. 653-662
- Melesse, K. (2014), The Influence of E-Learning on the Academic Performance of Mathematizes Students in Fundamental Concepts of Algebra Course: The Case in Jimma University, The Influence of E-Learning on the Academic performance, 2 (3), 41-59
- Michelli, M. P. (2013). The Relationship between Attitudes and Achievement in Mathematics among Fifth Grade Students. The University of Southern Mississippi .
- Musdi, Edwin. (2016). Mathematics Instructional Model Based on Realistic Mathematics Education to Promote Problem Solving Ability at Junior High School Padang, AL-TAIM Journal, 23(1),

بحث رقم 58

أسس برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية تريز (TRIZ) لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة

أ/ منيرة أحمد محمد بن خميس

باحثة دكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود علي

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية TRIZ لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة. حيث استخدم البحث المنهج الوصفي بهدف جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، وتفسيرها لإعداد قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات، لإعداد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية TRIZ. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: قائمة محكمة بأبعاد الكفاءة الذاتية المراد توفرها في معلمات الموهوبات، وبلغ عددها بعدين: البعد الأول المعتقدات الذاتية لمعلمة الموهوبات وتشمل أربع أبعاد فرعية هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الذاتية التدريسية والكفاءة الذاتية التواصلية والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية والبعد الثاني معتقدات نتائج تدريس الإثراء كما توصل البحث إلى أسس بناء البرنامج التدريبي القائم على نظرية تريز وعددها ثمانية وهي: تحديد الحاجات التدريسية لمعلمات الموهوبات وفق نظرية TRIZ وتحديد أهداف البرنامج العامة والتفصيلية وتحديد المحتوى المعرفي من نظرية TRIZ وتحديد أساليب التدريب وتحديد مستلزمات التدريب وتحديد مصادر التدريب وتحديد أساليب التقويم وتحديد أساليب قياس الأثر وفق منهجية نظرية TRIZ. وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث بأهمية البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة وأثرها الإيجابي على الكفاءة الذاتية لديهم وكذلك تطبيق برامج تدريبية قائمة على نظرية TRIZ لتنمية الكفاءة الذاتية في المؤسسات التربوية..

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي - نظرية TRIZ - الكفاءة الذاتية .

The research aims to identify the dimensions of self-efficacy to be achieved among gifted teachers, in order to reach the foundations of building a proposed training program based on the TRIZ theory to develop self-efficacy among gifted teachers in the middle school. The research used the descriptive approach in order to collect, classify, analyze, and interpret data to prepare a list of dimensions of self-efficacy among gifted teachers, to prepare the foundations for building the proposed program based on the TRIZ theory. The research reached the following results: A tight list of the dimensions of self-efficacy to be available in gifted teachers, and their number reached two dimensions: The first dimension is the self-beliefs of the gifted teacher and includes four sub-dimensions: academic self-efficacy, teaching self-efficacy, communicative self-efficacy, self-efficacy in classroom management, and the second dimension Beliefs of the results of teaching enrichment. The research also reached the foundations of building a training program based on TRIZ theory, which numbered eight elements, namely determining the training needs of gifted teachers according to the TRIZ theory, determining the general and detailed program objectives, determining the knowledge content of the TRIZ theory, determining training methods, determining training requirements, identifying training sources, determining evaluation methods, and determining impact measurement methods according to the TRIZ theory methodology. In Light of these results, the research recommended the importance of training programs for in-service teachers and their positive impact on their self-efficacy, as well as the application of training programs based on TRIZ theory to develop self-efficacy in educational institutions.

مقدمة

يعتبر معلم تربية الموهوبين الركيزة الأساسية في تنفيذ البرامج والدورات والأنشطة الاثرية المناسبة للطلبة الموهوبين وفق حاجاتهم ، أن شخصية معلم تربية الموهوبين لها دور فائق الأهمية في الكشف عن احتياجاتهم والعمل على تصميم البرامج الاثرية التي توفر التحدي لإثارة دافعية الموهوبين نحو التعلم.

وقد ذكر كل من المالكي والحري (2009 ، ص. 111) في دراسة مسحية رائدة لرينزولي Renzulli. أظهرت أنه من بين العوامل الرئيسية الخمسة عشر التي ذكرها الخبراء في مجال تعليم الموهوبين، جاءت أهمية المعلمين في نجاح برامج تعليم في المرتبة الأولى.

أصبح إعداد معلم الموهوبين وتدريبهم نقطة تحدي رئيسة في البلدان حول العالم ، حيث تركز المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة ، على إعداد المعلمين وتدريبهم ؛ ليوافق الطلبة العاديين و الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم المتنوعة والمتغيرة، و تُعد الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) National Association for Gifted Children، ومجلس الأطفال المتفوقين Council for Exceptional Children (CEC) من أول المؤسسات التربوية التي اهتمت بإعداد معلم الموهوبين وتدريبه، حيث تم صياغة وتطوير معايير برامج الطلاب الموهوبين من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر بشكل أولي عام 1998 وجرى مراجعتها في عام 2010 على مدار هذه السنوات، لاقت هذه المعايير ترحيباً من قبل التربويين وتم استخدامها من قبل هؤلاء الأشخاص العاملين في مجال تعليم الموهوبين، وقد تضمنت ستة معايير منها معيار التطوير المهني الذي يحث على التطوير المستهدف والمستدام للخبرة المهنية لمعلمي تربية الموهوبين التي تركز على استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي تتوافق مع التنوع بين الطلبة الموهوبين (NAGC,2019)

من الاستراتيجيات التي يتم إعداد معلم الموهوبين عليها ليتم استخدامها لتنظيم مهارات التفكير والبحث العلمي في البرامج الاثرية استراتيجية تتعلق بحل المشكلات بطرق إبداعية (Creative Problem Solving)، وهو ما يعرف اختصاراً (CPS)، واستراتيجية تتعلق بحل المشكلات المستقبلية تعرف باسم حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية (Future Problem Solving)، وهو ما يعرف اختصاراً (FPS) واستراتيجية تتعلق باكتساب منهجية البحث العلمي تعرف باسم استراتيجية البحث المستقل Independent Investigation (Method)، وهو ما يعرف اختصاراً (IIM)، يختار مصمم البرامج الاثرية أحد هذه الاستراتيجيات أو غيرها (الجغيمان، 2018)

ومن النظريات الحديثة نسبياً التي تتعلق بحل المشكلات بطريقة ابتكارية و التي يمكن استخدامها في إعداد معلم الموهوبين للبرامج الاثرية لتنمية مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير بجميع أنواعه والتي تعتبر من نواتج تعلم الطلبة الموهوبين، حيث ظهرت على يد العالم هنري التشرلر (Henry Altshuler) ، وهي ما تعرف باسم نظرية تريز TRIZ اختصاراً للمصطلح باللغة الروسية Teoria Resheniqy (Izobreatatelskikh Zadatch) ، التي أثبتت الدراسات كدراسة مارش و وترز ومارش (2004) أنه يمكن استخدام نظرية تريز في كافة مجالات النشاط الإنساني بما فيها مجال التدريب والتدريس داخل الفصول الدراسية، ومجال تصميم وتطوير المناهج، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدامها لحل المشكلات التي يمكن أن تواجههم في المجال التعليمي (هنداوي، 2021).

من أهم نتائج تدريب معلم الموهوبين أثناء الخدمة اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف اللازمة لتطوير الممارسة المهنية، كما ينعكس ذلك في أدائه ومعتقداته وثقته بنفسه من جهة، ومن جهة أخرى، في تحسين الأداء المدرسي للمعلم، عندما ينهي المعلم المهام المطلوبة منه بنجاح ويرفع كفاءته الذاتية، مما يجعله قادر على القيام بمهام أخرى أكثر تحدياً ، وفشلته يؤدي إلى نتائج عكسية.

أكدت العديد من الدراسات أن الكفاءة الذاتية للمعلمين أمر بالغ الأهمية لأنها مسؤولة بشكل أساسي عن التطوير الأكاديمي، وزيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، وتحسين أداء الطلاب، وتنمية دوافعهم، وتحسين نواتج التعلم. (المازني ، 2019؛ اليوسف، 2013؛ Einar& Sidsel, 2007)

ولذلك فإن بيئة تعليمية مناسبة يعتمد على الكفاءة الذاتية للمعلمين، فالمعلمون الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية يمكنهم مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تنمية دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم. ولا يكفي أن يتمتع المعلم بالمتطلبات والمهارات اللازمة لإنجاز المهمة، بل يجب عليه أيضاً أن يكون واثقاً من قدرته على إكمال المهمة. (عبد الرزاق ، 2010، ص. 47، P.80، Artino, 2012)

الإحساس بالمشكلة:

وقد تولد الإحساس بالمشكلة لدى الباحثة من عدة مصادر أهمها:

1. تشير الأدبيات والدراسات المسحية في مجال إعداد وتدريب معلم الموهوبين في الوطن العربي إلى ما يلي:
 - بالرغم من أهمية وجود معلم موهوبين في مدارس التعليم العام، إلا أن هذا المطلب الحيوي مازال صعب المنال لأسباب عديدة من أهمها عدم وجود الكوادر المؤهلة للقيام بهذه المهمة (الجعيان، 2007، ص.63)
 - وعدم وجود برامج خاصة لإعداد معلمين للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين (جروان، 2012، ص. 362)
2. من خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي كمشرقة تربوية للموهوبات لمدة سبع سنوات لاحظت ما يلي:
 - قلة عدد معلمات الموهوبات، حيث يبلغ إجمالي عددهن في إدارة تعليم جدة أربعة عشر معلمة موهوبات فقط، مما ينتج عنه عدم وجود معلمة موهوبات في بعض مدارس فصول الموهوبات، مما يؤثر سلباً على رعاية الطالبات الموهوبات.
 - عند حضور الحصة الاثرائية لمعلمات الموهوبات تستخدم الاستراتيجيات الابتكارية وهي إحدى أدوات نظرية تريز ويقتصر ذلك على مرحلة التميز، ومع ذلك لا يصل مستوى نواتج التعلم إلى المستوى المأمول.
3. اقتراح بعض الدراسات السابقة بناء على ما توصلت إليه من نتائج إلى تطوير المناهج في ضوء نظرية تريز كدراسة هنداوي (2021) ودراسة أبو شرح (2018) ودراسة (Daglas & Daher 20210).
4. أوصت العديد من الدراسات على تضمين البرامج التدريبية القائمة على نظرية تريز للمعلمين أثناء الخدمة والتي تسهم إلى تطوير أدائهم التدريسي ويرفع الكفاءة الذاتية الذي ينعكس إيجاباً على نواتج التعلم لدى طلابهم كدراسة هنداوي (2021) ودراسة (Alamian & Saedi 2020) ودراسة الثعلبي (2019) ودراسة الشيباب (2019) ودراسة الرويلي (2018) ودراسة المقبالي (2018).

مشكلة الدراسة:

استناداً لما سبق تتضح مشكلة البحث في الحاجة إلى معرفة أبعاد الكفاءة الذاتية التي يجب تنميتها لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بجدة وكيفية بناء البرنامج التدريبي في ضوء نظرية تريز ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي.

أسئلة البحث

تم تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال لرئيس التالي:

ما أسس برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية TRIZ لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات؟
ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما أبعاد الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة؟
2. ما مكونات برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية الكفاءة لذاتية لمعلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة .
2. تحديد مكونات البرنامج التدريبي القائم على نظرية تريز لتنمية الكفاءة الذاتية لمعلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في موضوعها الذي يتناول أسس البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز (TRIZ) لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في مدارس فصول الموهوبات، وتبرز أهمية الدراسة في جانبين نظري وتطبيقي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. قد توفر هذه الدراسة إطاراً نظرياً يحوي معلومات عميقة عن نظرية تريز (TRIZ) واستخدامها في البرامج الاثرائية، تفيد المهتمين بهذا الشأن.
2. قد يكون موضوع هذه الدراسة من الموضوعات القليلة التي ربطت استخدام نظرية تريز (TRIZ) والكفاءة الذاتية لمعلمات الموهوبات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تدريب معلمات الموهوبات في جميع المراحل لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهن.
2. تزويد المختصين ببرامج تربية الموهوبين من مخططين ومشرفين بمقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات الموهوبات وذلك للاستفادة منه في تقييم مستوى أبعاد هذا المفهوم لدى معلمات الموهوبات.
3. توفر بيانات جديدة تمكن الباحثين من الاستفادة منها وإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال وبناء برامج قائمة على نظرية تريز (TRIZ).

مصطلحات البحث

برنامج تدريبي Training Program:

مخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب / المعلم بما يناسب مجاله، ودوره في التدريس وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتعلمية، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة، والتقييم بصورة منظمة (بوقس، 2002).

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: مخطط مصمم من قبل الباحثة يتضمن الأهداف والمحتوى والأنشطة والأدوات والتقييم التي تم بناؤها في ضوء نظرية تريز بهدف تدريب معلمات الموهوبات وتنمية الكفاءة الذاتية لديهن وأثره على نواتج التعلم لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في مدارس فصول الموهوبات بجدة.

نظرية تريز TRIZ Theory:

عرف (Savransky 2000) نظرية تريز " منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية، تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية" (أبو جادو ، 2004 ، 97)

وتعرف الباحثة نظرية تريز إجرائياً بأنها: منهجية توجه جهود معلمات الموهوبات إلى استخدام أدوات نظرية تريز كاستراتيجية رئيسة في البرامج الاثرائية بهدف تجويد نواتج التعلم للطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في مدارس فصول الموهوبات بجدة.

الكفاءة الذاتية Self- Efficacy :

عرفها (Bandura 1997) بأنها "معتقدات الأفراد عن إمكاناتهم للأداء في مستويات من الأداء متوقعة، والتي تمارس تأثيراً ونفوذاً على الأفعال، والتي بدورها لها أثر في حياتهم، وتحدد كيف يشعر الناس وكيف يفكرون" (ص.41).

وتعرف الباحثة الكفاءة الذاتية إجرائياً بأنه: قدرة معلمات الموهوبات على تحقيق أهداف التعليم والتعلم، والتأثير في نواتج التعلم، ومدى المثابرة والفاعلية في التعامل بنجاح مع التحديات والصعوبات التي تواجههن، وقدرتهن على التحكم في انفعالاتهن، وهذا ما تعكسه الدرجة التي يتحصل عليها معلمة الموهوبات في المقياس المعد لذلك.

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: البرامج التدريبية القائمة على نظرية تريز (TRIZ)

1 : البرامج التدريبية

1 1 1 : مفهوم البرامج التدريبية أثناء الخدمة

تعددت تعريفات البرامج التدريبية باختلاف الأدبيات ومنها ما ذكر صبري (2002) بأنها: نوع من البرامج التي يتلقاها العاملون في ميدان التعليم ومنهم المعلمين أثناء الخدمة؛ لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم، وتختلف مدة هذه البرامج ونوعية الخبرات المقدمة من خلالها وأساليب تدريسها وتنفيذها باختلاف الهدف ونوعية المتدربين، كما تتسم بأنها مكثفة في مدة زمنية محددة، وتهدف إلى تحسين وتطوير مستوى أدائهم على نحو أفضل (ص. 153).

كما يذكر الأحمد (2005) بأنها: "كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين، بناء على الأهداف المخططة لها، ثم ينتقل إلى تصميم لبرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات؛ ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج، ومن ثم تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب" (ص. 22).

2 1 1 : معلم الموهوبين وتدريبه

يعد المعلم من أهم العناصر في تعليم الموهوبين وبناء برامجهم؛ فالمعلم الذي يتعامل مع الطالب الموهوب يجب أن يلم ببعض الخبرات والكفايات والمهارات التربوية اللازمة للعمل مع هذه الفئة من الطلبة، فالقدرة العملية للمعلم وإلمامه ببعض طرق التدريس والتقويم لا تكفي دون إجادة توظيفها لرعاية الطالب الموهوب بما يتناسب مع قدراته العلمية والذهنية؛ فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس وعن طبيعة البيئة المحيطة، أو أي من العوامل الأخرى المرتبطة بالتعلم والتعليم كالمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، والبناء المدرسي، وبالرغم من أهمية هذه العناصر كلها فإنها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوفر المعلم الكفاء (جروان ، 2012 ، ص 228).

ونجاح معلم الموهوبين للقيام بهذه الأدوار وامتلاك تلك المجالات المعرفية المهنية يتوقف إلى حد كبير على برامج إعدادهم وتدريبهم، ومن ثم تزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات التدريسية اللازمة لاكتشاف ورعاية هذه الفئة المهمة.

وبصفة عامة، فإن من بين أهداف تدريب معلمي الموهوبين أثناء الخدمة:

- 1- تدريب المعلمين على الكشف عن التلاميذ الموهوبين.
- 2- تبصير المعلمين بمشكلات وحاجات وسيكولوجية التلاميذ الموهوبين.
- 3- تنمية مهاراتهم الاجتماعية والميل الشخصي للتعامل مع التلاميذ الموهوبين وأولياء أمورهم.
- 4- رفع مستوى أداء المعلم مهنيًا، وذلك لتلافي ما قد يعتري إعدادهم قبل الخدمة من نقص أو قصور وتدريبه على أحدث الوسائل والأساليب.

5- تدريب المعلمين على مهاراتهم التدريسية الإبداعية.

6- تدريب المعلمين على استخدام أساليب تقويم ملائمة للتلاميذ الموهوبين.

وبصفة عامة، سعيًا لتحقيق التكامل بين احتياجات الموهوبين وامكانات المعلم فلا بد من تأهيل المعلمين للتعامل مع هذه الفئة ضمن برامج الإعداد، أو تخصيص برامج لإعداد معلم لهذه الفئة، إلى جانب التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة لتلبية احتياجات الموهوبين سواء يتم تدريسهم في فصول منفصلة أو مندمجة مع الطلاب الموهوبين. (محمد، 2010، ص 733)

3 1 1 : خطوات بناء البرامج التدريبية لمعلمي موهبة:

مقترح الجغيمان (2012) لخطوات بناء البرنامج التدريبي لإعداد المعلمين لتقديم برامج خاصة لرعاية الموهوبين في الخطوات التالية:

1. تحديد بواعث تصميم البرنامج التدريبي المقترح
2. تحديد الحاجات التدريبية
3. تحديد أهداف البرنامج
4. تحديد المحتوى المعرفي
5. تحديد أساليب التدريب

6. تحديد مصادر التعلم

7. التغذية الراجعة (التقويم التكويني والختامي).

1 2 : نظرية تريز (TRIZ)

1 2 1 : مفهوم نظرية تريز (TRIZ)

ظهرت هذه النظرية عام 1946م في الاتحاد السوفيتي سابقاً، وعرفت بنظرية الحل الابتكاري للمشكلات (Teoria Resheniqy (TRIZ , Izobreatatelskikh Zadatch وبقابله باللغة الإنجليزية (Theory of Inventive Problem Solving , TIPS) وهي من النظريات الحديثة نسبياً في مجال حل المشكلات بطريق ابتكارية، في هذا المبحث يتم تقديم نظرية تريز (TRIZ) في عدة نقاط رئيسة هي:

أ. نشأة نظرية تريز وتطورها :

تنسب هذه النظرية إلى هنري التشلر (H. Altshuller) الذي ولد في روسيا عام 1926م، حيث تمكن هذا العالم من إنجاز أول اختراعاته وهو في عمر الرابعة عشر، وقد أنهى دراسته الجامعية وحصل على درجة الماجستير في الهندسة الميكانيكية، وبدأ العمل في هذه النظرية عام 1964م وتمكن من تأليف أربعة عشر (14) كتاباً حول نظرية تريز (TRIZ)، بالإضافة إلى العديد من الأوراق البحثية التي تضمنت كثيراً من الموضوعات في مجال الاختراعات الإبداعية.

وتعرف نظرية تريز (TRIZ) باسم نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، وهي تقنية ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة غنية من الطرائق لحل المشكلات التقنية، وتنبع قوة هذه النظرية كما يشير أنصارها من اعتمادها على التطور الناتج للنظم وقدرتها على تجاوز العوائق النفسية، وتعميم طرائق استخدمت في حل عدد كبير من المشكلات ذات المستوى الإبداعي المتقدم، وتتمتع هذه النظرية بقدرة كبيرة على تحليل المنتجات، ووظائف العمليات من أجل الاستخدام الأفضل للمصادر المتاحة، وتحديد أفضل الطرق لتطورها (Rantanneen, 1999).

المبحث الثاني: الكفاءة الذاتية Self-Efficacy

1 2 : مفهوم الكفاءة الذاتية:

يعد باندورا (Bandora) زعيم النظرية الاجتماعية أول من وضع مفهوم الكفاءة الذاتية عند نشره مقالته التي جاءت بعنوان "كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك"، وأصبح هذا العنوان محور العديد من الدراسات والدراسات العلمية في مختلف المجالات، الذي تم تطويره تدريجياً ليرتبط بمفهوم ضبط النفس السلوكي في نظريته المعرفية الاجتماعية الشهيرة يعتقد أصحاب هذه النظرية أن مفهوم الكفاءة الذاتية يعني الشعور بالانضباط والسيطرة على الانفعالات الشخصية يمكنهما العمل على التوافق مع أحداث الحياة وتقليل الضغط النفسي الذي قد يتعرضون له. (Bandora, 1986; 123).

وعرفها الشافعي (2005) بأنها: "معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير في طلابه، ورفع مستواهم في مختلف الجوانب وحل مشكلاتهم، والتمكن من طرائق التدريس" (ص. 160).

مما سبق ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الأشخاص بصورة عامة والمعلمين بصورة خاصة لاسيما معلمي الموهوبين يمكنها أن تجعلهم واثقين من أعمالهم متميزين عن أقرانهم وبالتالي سهولة تقدير نجاحهم في أي مهمة توكل إليهم، لأن هذا التقدير لم يكن وليد اللحظة وإنما جاء نتيجة تراكم المعرفة في موضع معين أو عمل محدد.

2 2 : أساليب تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات:

ذكر جروان (2010) من أساليب تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي الموهوبين ما يأتي

1. دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي إلى الحصول على درجة جامعية في التخصص قبل الالتحاق بالعمل في برامج الموهوبين والمتفوقين.

2. دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي إلى الحصول على درجة جامعية أو رخصة مهنية للتعليم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أثناء الخدمة.

3. دورات تدريبية أو مشاغل أو مؤتمرات علمية متخصصة تعقد لفترات قصيرة بهدف تبادل الخبرات والاطلاع على المستجدات لرفع الكفاءة الذاتية لفئة معينة من الفئات ذات العلاقة بتربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين من أكاديميين أو معلمين ومرشدين وإداريين وأولياء أمور. (ص. 16 17)

ثانيًا: الدراسات السابقة

المحور الأول: نظرية تريز TRIZ

1. دراسة (Alamian & Saedi, 2020) بعنوان " Surveying The Effectiveness Of Teaching The Principles Of Creative - Problem Solving Based On Triz Theory In Solving Mathematical Problems In The Junior High School Students In Abadan City " أي استقصاء مدى فاعلية تدريس مبادئ حل المشكلات الإبداعية على أساس نظرية TRIZ في حل المشكلات الرياضية لدى طلاب المدارس الثانوية في مدينة آبادان، وهي مدينة إيران، وقد أجريت الدراسة لتلقي الضوء حول أهمية تطبيق حل المشكلات الرياضية كشكل من أفضل أشكال التعلم، وهدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية تدريس مبادئ حل المشكلات الإبداعية بناءً على نظرية TRIZ في حل مشكلة رياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة آبادان، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي الميداني والتطبيقي، واستخدما الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات الكمية والرقمية وتحليلها من خلال الأدوات والأساليب الإحصائية، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (80) من طلاب المدارس الثانوية، حيث تم أخذ العينات العنقودية والعينة المتاحة، (40) منهم بالمجموعة الضابطة و(40) آخرون بالمجموعة التجريبية، وتم استخدام استراتيجيات Poliya لحل المشكلات للمجموعة الضابطة، واستراتيجيات TRIZ لحل المشكلات إبداعيًا، وكذلك استراتيجيات Poliya لحل المشكلات للمجموعة التجريبية، وذلك في خمس جلسات مدتها (75 دقيقة) لكل جلسة لجميع المجموعات، ثم تم تصميم وتنفيذ اختبار مدته 20 دقيقة لقياس سرعة حل المشكلات، وتم تصميم اختبار وصفي مدته 60 دقيقة لقياس القدرة على حل المشكلات، ومن ثم أجري اختبار لبيان صحة وموثوقية كلا الاختبارين وتأكيدهما، وقد توصل الباحثان من خلال الدراسة إلى عدة نتائج عن طريق تحليل البيانات التي تم جمعها من نتائج الاختبار بواسطة اختبار t مستقل، مما أشار إلى أن القدرة على التمييز بين الوصيلتين هي ذات دلالة إحصائية في الاختبار، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على زيادة القدرة على حل المشكلات بناءً على البرامج التدريبية لـ TRIZ، وقد أوصى الباحثان بضرورة تقديم وتعليم استراتيجيات نظرية TRIZ لمعلمي الرياضيات من خلال المناهج الدراسية وتطبيقها في الفصول الدراسية أو ورش العمل أثناء الخدمة والتي يتم تضمينها في مناهج جامعة فرهنگيان (Farhangian University) كوحدة منهجية مجمعة، وضرورة إجراء البحث والمناقشة من قبل المعلمين والخبراء في مجال مطابقة استراتيجيات هذه النظرية مع بعض المشكلات الرياضية.
2. دراسة (الشباب، 2019) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن". وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء ومحافظة مادبا، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باعتماد المنهج شبه التجريبي بالتطبيق على عينة الدراسة المقسمة إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة وقوامها (٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة مادبا لم يخضعوا للمعالجة، والمجموعة التجريبية وقوامها (٢٠) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء خضعوا للبرنامج التدريبي، وقد تم استخدام اختبار تورانس للتفسير الإبداعي - صورة الألفاظ "أ"، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية تريز المعد من قبل الباحثة على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\geq 0.05a$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة بعددًا في اختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلية والفرعية تُعزى إلى المؤهل العلمي والتخصص والتفاعل بين متغيرات المجموعة والمؤهل العلمي والتخصص، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\geq 0.05a$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة بعددًا في اختبار مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية تُعزى إلى متغير المجموعة (التجريبية، الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، وأيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\geq 0.05a$)

بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة بعددًا في اختبار مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية تُعزى إلى المؤهل العلمي والتخصص والتفاعل بين متغيرات المجموعة والمؤهل العلمي والتخصص، وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات التربوية والبحثية، أهمها: محاولة إجراء دراسات لمقارنة البرامج المستندة إلى نظرية تريز ببرامج مستندة إلى نظريات أخرى لمعرفة هل أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المعلمين تؤدي إلى تحسين أساليب تدريسهم للطلبة الموهوبين.

3. دراسة (الثعلي، 2019) بعنوان "فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات TRIZ لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين". وقد هدفت إلى الكشف عن أثر فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لملائمة لموضوع الدراسة، وتم اختيار عينة من الطلاب قوامها (٦٠) طالبًا من طلاب الصف التاسع والأول الثانوي مقسمة إلى مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) طالبًا، ومجموعة ضابطة قوامها (٣٠) طالبًا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الاحتراق الأكاديمي لينلام وآتري (Neelam & Attri, 2013)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين للمقياس بعددًا وقبلًا، والمقياس ككل في المقياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المجموعة التجريبية والمقياس البعدي على جميع أبعاد المقياس تُعزى لمتغير العمر، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للصف والتفاعل بين الصف والمجموعة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب المراهقين الذين خضعوا للبرنامج وأبعاد المقياس تُعزى للمقياس البعدي (المتابعة)، وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات، أهمها: ضرورة زيادة وعي مصممي المناهج بأهمية توظيف مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير العملي مهارات التصنيف، وإجراء دراسات مماثلة على مراحل عمرية مختلفة، وأيضًا على نفس الفئة العمرية من الإناث، وضرورة إجراء برنامج تدريبي لخفض الاحتراق الأكاديمي لمنخفضي التحصيل من الجنسين.

4. دراسة (الرويلي، 2018) بعنوان "أثر استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز المثالية (TRIZ-I) في تحسين التفكير الاستقصائي والحس الهندسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية". وقد هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز المثالية (TRIZ-I) في تحسين التفكير الاستقصائي والحس الهندسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي بالتطبيق على عينة قوامها (٤٣) طالبًا من طلاب الصف الثاني متوسط بمنطقة الجوف بتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (٢٢) طالبًا، ومجموعة ضابطة قوامها (٢١) طالبًا من خلال إعداد اختبار للتفكير الاستقصائي ومهاراته مكون من (٨) مسائل رياضية مفتوحة، ومقياس الحس الهندسي، وهو مكون من (١٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأيضًا مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات مكونًا من (٢٢) فقرة، وقد تأكد الباحث من صدق وثبات الأدوات، وقد نتج عن الدراسة عدة نتائج، أهمها: وجود فروق جوهرية بالمتوسطات الحسابية في اختبار التفكير الاستقصائي ومهاراته تُعزى لاستراتيجية التدريس ولصالح طلاب المجموعة التجريبية باستثناء مهارة التجريب؛ إذ لم تظهر النتائج تحسنًا ملحوظًا فيها على القياس البعدي، ووجود فروق جوهرية بالمتوسطات الحسابية في الحس الهندسي ومستوياته، والدافعية نحو تعلم الرياضيات تُعزى لاستراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز المثالية (TRIZ-I)، وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي الرياضيات في البرامج التدريبية التحضيرية السنوية على مبادئ نظرية تريز المثالية (TRIZ-I)، وإثراء مناهج الرياضيات بخطوات نظرية تريز المثالية (TRIZ-I).

5. دراسة (أبوشرخ، 2018) بعنوان "فعالية برنامج قائم على نظرية تريز لحل المشكلات واتخاذ القرار لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي بغزة". وقد هدفت إلى التعرف على فعالية نظرية تريز لحل المشكلات وإبراز أثرها في اتخاذ القرارات المناسبة لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتطبيق المعالجة التجريبية - البرنامج القائم على نظرية تريز لحل المشكلات لاتخاذ القرار-، على عينة من العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي قوامها (27) مُصلحة اجتماعية، موزعات على مجموعة ضابطة قوامها (15) مُصلحة اجتماعية، ومجموعة تجريبية قوامها (12) مُصلحة اجتماعية لمعرفة أثر

البرنامج بالتطبيق عليهن من بين مجتمع الدراسة منعاملات في المجال الإصلاح الاجتماعي في محافظات قطاع غزة البالغ عددهن (٢٧) مُصلحة اجتماعية عاملة حسب إحصائيات عام ٢٠١٧، وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبي (١٤) جلسة، مدة كل منها (٧٥-٩٠) دقيقة لمدة شهرين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على نظرية تريز في تنمية مهارة اتخاذ القرار، حيث ارتفع المتوسط الحسابي للمقياس بين القبلي والبعدي بمعدل بلغ (0.23) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بضرورة اهتمام الجهات العليا والمؤسسات النسوية وغير النسوية بتخصيص دورات للمُصلحات الاجتماعيات لتنمية قدراتهن على حل المشكلات بطرق علمية وعملية وإبداعية، وضرورة دمج نظرية تريز لحل المشكلات بطرق إبداعية في مساقات علم النفس، حيث تساعد طلاب الإرشاد والتوجيه على تنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

6. دراسة (Cui, 2018) بعنوان "The Construction of TRIZ Teaching Curriculum System Based on the Cultivation of College Students' Innovative Ability--A Case Study on the Innovation Teaching of Automobile Specialty" أي تأسيس نظام المناهج التعليمية TRIZ بناءً على تنمية القدرة الابتكارية لطلاب الكلية - دراسة حالة حول تدريس الابتكار في تخصص السيارات، وقد أجريت الدراسة لتلقي الضوء حول نظرية TRIZ التي توفر التحليل العلمي والمنهجي وأساليب ونظريات حل المشكلات وأن إتقان نظرية TRIZ يمكن أن يؤدي إلى تحسين القدرة على الابتكار وريادة الأعمال، وهدفت الدراسة إلى توضيح أن كل طالب لديه تفكير إبداعي وقدرة إبداعية لكن معظم الطلاب في حالة خمول بسبب تأثير الظروف الموضوعية وعواملهم الخاصة وأن TRIZ ستكون وسيلة للتعليم المبتكر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوضع إطار وصفي للدراسة، وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: يجب أن نركز اهتمامنا على كل طالب ونأخذ طريق الاستقراء والإلهام للتنقيب عن حكمتهم المحتملة من أجل بناء منهج تعليمي مبتكر يعتمد على نظرية TRIZ واستكشاف طريقة التدريب للمواهب التطبيقية المبتكرة، بناءً على تطبيق نظرية الابتكار وطريقة التعليم وممارسة التدريس وممارسة المنافسة وممارسة البحث العلمي، وقد أوصت الباحثة بضرورة اتخاذ نتائج براءات الاختراع كهدف وأن TRIZ ستكون وسيلة لتعزيز المستقبل، حيث يمكن تحسينها بشكل أكبر في ممارسة النمط الجديد للتعليم المبتكر لطلاب الكلية.

المحور الثاني: البرامج الاثرية وفق نظرية تريز TRIZ

1. دراسة (السيد، 2021) "فاعلية برنامج اثرائي قائم على نظرية تريز (TRIZ) لتنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الأطفال الموهوبين" هدفت الدراسة إلى تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الأطفال الموهوبين باستخدام برنامج إثرائي قائم على نظرية تريز (TRIZ) والتحقق من فاعلية البرنامج، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث التجريبية من مجموعة من الأطفال الموهوبين عددهم (61) طفلاً وطفلة من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم من (5-1) سنوات بالمستوي الثاني بمرحلة رياض الأطفال. وأعدت الباحثة مجموعة من الأدوات وهي: اختبار جون ارفن للذكاء (تعديل وتقنين /عماد أحمد حسن علي، 2016) - قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين (إعداد/ سهير كامل و بطرس حافظ، 2010) - برنامج إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ - مقياس مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات للأطفال الموهوبين- بطاقة ملاحظة مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات للأطفال الموهوبين. وتوصلت نتائج البحث الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين قبل وبعد تطبيق البرنامج الإثرائي في صالح التطبيق البعدي وذلك على مقياس مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين في القياسين البعدي والتبعي لبرنامج الإثرائي وذلك على مقياس مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات.

2. دراسة (الشلهوب، 2019) "برنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية تريز TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS وأثره على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها وتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة" هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج إثرائي مقترح لطالبات المرحلة المتوسطة قائم على دمج مبادئ نظرية تريز TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS، على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها، وكذلك تنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى الطالبات، وقد استخدم البحث المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تكونت مجموعة الطالبات التجريبية من (٤١) طالبة، وتكونت أدوات القياس في البحث من اختبار تحصيلي في ضوء مجالات الدراسة الدولية TIMSS، واختبار للكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي، وقد أسفر البحث عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بمجاله المعرفي (المعرفة - التطبيق - الاستدلال)، ككل ولكل مستوى فرعي على حده، وكذلك مجال المحتوى (الأعداد - الجبر - الهندسة - البيانات والاحتمالات والاحصاء)، كل ولكل مستوى فرعي على حده؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبجزم أثر دال إحصائياً، كذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبجزم أثر مرتفع دال إحصائياً، وفي ضوء إجراءات البحث ونتائجه تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

3. دراسة (دياب، 2016) "فاعلية برنامج اثرائي مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الحس العددي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي" هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الحس العددي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والتعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الحس العددي والإبداع الرياضي، وتكونت عينة البحث من (٧٩) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (٣٨) تلميذ وتلميذة ودرست وفقاً للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، والأخرى ضابطة قوامها (٤١) تلميذ وتلميذة ودرست بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات البحث في : اختبار الحس العددي - واختبار الإبداع الرياضي، وأظهرت نتائج البحث : وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار الحساب العددي واختبار الإبداع الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الحس العددي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

المحور الثالث: الكفاءة الذاتية

1. دراسة (الشهري، 2021) " برنامج تدريبي مقترح قائم على الاستدلال العلمي لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الكيمياء وأثر ذلك على تنمية مهارات حل المشكلات الكيميائية ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة" يهدف البحث إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على الاستدلال لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الكيمياء و أثر ذلك على تنمية حل المشكلات الكيميائية ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، تكونت عينة من معلمات الكيمياء وطالبات المرحلة الثانوية وتمثلت أدوات البحث استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازم لمعلمات الكيميائية بالمرحلة الثانوية والقائمة على الاستدلال العلمي، مقياس الكفاءة الذاتية لهن، اختبار مهارات حل المشكلات الكيميائية ومقياس مفهوم الذات لطالبات الصف الثاني ثانوي وخلص البحث إلى عدة نتائج وتوصيات.
2. دراسة (يونس، 2020) بعنوان "بناء أداة لقياس مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية في التعليم لدى معلمات الصف في الأردن". وقد هدفت إلى بناء مقياس لقياس درجة معتقدات معلمات الصف حول الكفاءة الذاتية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبه موضوع الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة في تطبيق دراستها على بناء مقياس مكون من (42) فقرة، وطبقته على عينة قوامها (105) من المعلمات في مدارس لواء قصبة ياربند التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية على أيام متفاوتة خلال الفصل الدراسي الأول 2019-2020، وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات المقياس ومن خلال التطبيق على عينة الدراسة وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الباحثة إلى قدرة المقياس على قياس درجة معتقدات الكفاءة الذاتية في التعليم لدى معلمات الصف في الأردن وأنه يتمتع بدقة مقبولة لقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمات الصف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لأثر المؤهل الأكاديمي وعدد سنوات الخدمة، وقد أوصت الباحثة بضرورة إعداد برامج إرشادية للمعلمات حول الطرق والأساليب المناسبة لتنمية كفاءتهن الذاتية ومنحهن قدرات إضافية على ربط محتوى الدرس بالحياة، وضرورة إدراك معلمات الصف لحجم قدرتهن الذاتية التي تمكنهن من التدريس بالصفوف الثلاثة الأولى بصورة مقبولة، وضرورة العمل على تعزيز قدرات معلمات الصف على تدريس الصفوف الثلاثة الأولى بالكفاءة ذاتها التي تدرس بها الصفوف الأخرى.
3. دراسة (العنزي، 2020) بعنوان "مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت". وقد هدفت إلى معرفة مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لمناسبه موضوع الدراسة، وقد استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات، هما اختبار المعرفة البيداغوجية ومقياس الكفاءة الذاتية، وقد طبقتهما على عينة من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمنطقة الجھراء التعليمية بالكويت وقوامها (125) معلمة، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما توصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: أن مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية متوسطاً بشكل عام، ومستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لديهن متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المعرفة البيداغوجية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وقد أوصت الباحثة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بالكويت بطرح دورات تدريبية لمعلمات التربية الإسلامية في مجالي المعرفة البيداغوجية والكفاءة الذاتية لرفع مستويهما لديهن أعلى من المتوسط، وضرورة الاهتمام ببناء برامج تدريبية تركز على جوانب المعرفة البيداغوجية كاستراتيجيات التدريس والتقويم والمنهج وتقديمها لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية ليستفيدوا منها في عملهم.
4. دراسة (العازمي، 2019) بعنوان "مدى استخدام معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعليم المتمايز وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن". وقد هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعليم المتمايز وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبه موضوع الدراسة، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من معلمات العلوم قوامها (210) معلمة تدرس العلوم للمرحلة الابتدائية في منطقة الفروانية بالكويت بالعام الدراسي 2018-2019، وقد طورت الباحثة مقياسين إحداهما مقياس استراتيجيات التعليم المتمايز والآخر مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وبعد

التحقق من صدقهما وثباتهما وتطبيقهما على عينة الدراسة أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة استخدام معلمات العلوم للمرحلة الابتدائي بمنطقة الفروانية لاستراتيجيات التعليم المتمايز بعد التعلم التعاوني بدرجة تقدير مرتفعة، بينما استخدام الذكاءات المتعددة جاء بالمرحلة الأخيرة بدرجة تقدير مرتفعة، وكذلك كشفت الدراسة عن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمات بعد الكفايات الشخصية بمستوى تقدير مرتفع، بينما الكفايات التربوية بالمرتبة الأخيرة بمستوى تقدير مرتفع، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة الفروانية بالكويت لاستراتيجيات التعليم المتمايز والكفاءة الذاتية المدركة لديهن، وقد أوصت الباحثة بضرورة اهتمام المعلمين بممارسة استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس والاستفادة من تجارب معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في الكويت في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز، وضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات واستراتيجيات التعليم المتمايز وكيفية تطبيقه في التدريس، وإجراء الدراسات التجريبية والوصفية حول متغيرات الدراسة وربطها مع متغيرات جديدة.

5. دراسة (المازني، 2019) بعنوان "الكفاءة الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط والمرونة النفسية كمنبئات بالرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة".

وقد هدفت إلى التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال الكفاءة الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط والمرونة النفسية كل على حدة لدى معلمات التربية الخاصة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التنبؤي بناءً على طبيعة موضوع الدراسة، وتم اختيار عينة من معلمات التربية الخاصة قوامها (100) معلمة لتطبيق أدوات الدراسة عليهن، واشتملت الأدوات على مقياس الرضا الوظيفي (إعداد/ علاء الدين السعيد النجار، 2008)، ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة (إعداد وتعريب/ علي عبد السلام علي، 2008)، ومقياس المرونة النفسية (إعداد/ آمال عبد السميع باظه، 2016)، ومقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الخاصة (إعداد الباحثة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة من خلال الكفاءة الذاتية الشخصية والمرونة النفسية (الكفاءة النفسية والأسرية) كل على حدة.

6. دراسة (العواد، 2019) بعنوان "الكفاءة الذاتية المدركة: دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين". وقد هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وفحص الفروق الدالية إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة التي تعزى لمتغيرات الدراسة (حالة الطالب، الجنس، والصف الدراسي)، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باعتماد المنهج الوصفي المسحي لملائمته طبيعة الدراسة، حيث طبقت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعدل (الصقر، 2005) على عينة الدراسة المكونة من (180) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير حالة الطالب (موهوب / غير موهوب) لصالح الطلبة الموهوبين، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف التاسع الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس باستثناء بعد "الاجتماعي الانفعالي" جاءت الفروق لصالح الإناث، وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، أهمها: تفعيل دور المعلمين في مختلف مراحل التعليم على لفت انتباه الطلبة إلى قدراتهم وتنميتها لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وتفعيل دور الأهل لدعم ومساعدة الطلبة في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، وضرورة إجراء دراسات مقارنة مستويات الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في ضوء متغير الجنس والبحث عن العوامل ذات التأثير على ذلك، والعمل على تطوير أدوات لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة.

دراسة (Montoya, 2018) بعنوان "Self-Efficacy of Novice and Experienced Special

7. Education Teachers of English Learners" أي الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة المبتدئين وذوي الخبرة لتعليمي اللغة الإنجليزية، وقد أجريت الدراسة على أساس نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا التي تشير إلى أن تصورات المعلمين حول قدراتهم بحياتهم المهنية يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على مستوى تحصيل طلابهم، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات الكفاءة الذاتية المعرف عنها ذاتياً

لمعلمي التربية الخاصة من المبتدئين وذوي الخبرة في SWD-ELLs في كاليفورنيا، وقد استخدمت الباحثة منهج البحث الكمي لمناسبتها موضوع الدراسة حيث تعد الدراسة ذات أسلوب مختلط متزامن لمقارنة وفحص الشعور المبلغ عنه ذاتيًا لمعلمي التربية الخاصة في SWD-ELLs في كاليفورنيا، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين (TSES) كأداة لجمع البيانات والذي طُبّق على معلمي التربية الخاصة في SWD-ELLs من المناطق التعليمية في مقاطعات كاليفورنيا ذات أعلى معدلات التحاق في ELLs، وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة معلمي التربية الخاصة المبتدئين وذوي الخبرة، حيث أعرب جميعهم عن رغبتهم في الإرشاد والتدريب الصفي والتدريب التعاوني مع أولياء الأمور، وكذلك التدريب التعاوني مع معلمي التعليم العام لزيادة قدراتهم لتلبية الاحتياجات التعليمية المعقدة لـ SWD-ELLs، وهذه الدراسة تقدم للقادة التربويين رؤية واضحة فيما يتعلق باحتياجات معلمي التربية الخاصة في كاليفورنيا لزيادة التحصيل التعليمي لطلاب SWD-ELLs بشكل فعال.

8. دراسة (Johnson, 2018) بعنوان "An Examination of Special Education Teachers' Self-Efficacy By Certification Status, Credential Type, Age, Gender, Previous Experience in Special Education, and Years Taught" أي اختبار الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة حسب حالة المؤهل، ونوع الاعتماد، والعمر، والجنس، والخبرة السابقة في التربية الخاصة، والسنوات التي تم تدريسها، وقد هدفت إلى دراسة الاختلافات والعلاقات بين تقييمات الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها ممن قاموا بالتدريس في كاليفورنيا بتصاريح بديلة، وتصريح متدرب (PIP)، وتصريح قصير الأجل للموظفين (STSP)، وبيانات اعتماد متدربين، وبيانات اعتماد أولية سارية وواضحة إلى جانب نوع المؤهل (معتدل/متوسط، متوسط/شديد، التربية الخاصة بالطفولة المبكرة)، وقد تم فحص الاختلافات والعلاقات عبر عدة متغيرات ديمغرافية (الجنس، العمر، الخبرة السابقة في التربية الخاصة وسنوات التدريس)، حيث تم تطبيق الدراسة بالاعتماد على منهج المسح الارتباطي الكمي غير التجريبي من خلال توزيع مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين (Tchannen-Moran & Hoy, 2001) على عينة من المعلمين عددهم (99) معلم ومعلمة الذين تم توظيفهم في اثنين من أكبر القطاعات التعليمية في كاليفورنيا كمعلمين للتربية الخاصة بتصريح متدرب مؤقت أو تصاريح موظفين قصيرة الأجل، أو تمهيدي أو اعتماد متدرب، وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة ونوع الاعتماد، والجنس، والخبرة السابقة كمعلم بديل أو معلم مؤقت للتربية الخاصة ومعلم التربية الخاصة؛ مما يدل على أن معلمي التربية الخاصة الذين استمروا في هذا المجال لفترة أطول هم الأكثر قيمة وفعالية.

9. دراسة (Blaisdell, 2018) بعنوان "Special Education Teachers' Perceptions of Self-Efficacy" أي تصورات معلمي التربية الخاصة حول الكفاءة الذاتية (الاكتفاء الذاتي)، وقد هدفت إلى فهم الكفاءة الذاتية بشكل أفضل من منظور المعلم الخاص من خلال المناقشات الجماعية الموجهة بمشاركة المعلمين خبراتهم التي ساهمت في رفع مستوى فعاليتهم الحالية، وقد تم تصميم الدراسة بمنظور بنائي اجتماعي وفق نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية، وطُبقت الدراسة بمشاركة عدد من موظفي قسم التربية الخاصة بمدرسة واحدة تخدم طلاب التربية الخاصة من ضمن سبع مدن محيطة في منطقة الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ركزت أسئلة الباحث المقدمة للمشاركين على أربعة مجالات، هي: القيود المتصورة على الفعالية، وممارسات تطوير الفعالية، والممارسات المنهجية لمنع الفعالية الوهمية، والاعتبار الشخصي للفعالية الذاتية، وقد توصل الباحث من خلال جمع البيانات وتفسيرها ودراساتها إلى وجود قواسم مشتركة في استجابات المشاركين تضمنت تصورهم حول القيود الداخلية والخارجية على الفعالية، وأهمية القيادة التربوية وتطوير الكفاءة الذاتية، والاعتقاد بضرورة تقييم المعلم والتعاون كوسيلة لمنع الفعالية الوهمية، بالإضافة للكفاءة الذاتية كاعتبار ثابت في أذهان معلمي التربية الخاصة، كما أكدت الدراسة على أن الفعالية هي في الواقع جزء من تطوير المعلمين المتخصصين، وهو ما اتضح من الممارسات المتعلقة بالتأمل الذاتي من قبل المشاركين، ومجالات الاختبار الموحد في التربية الخاصة، والتأثير التجريبي لتعاون معلمي التربية الخاصة، بالإضافة إلى السياق الذي يقيم فيه المعلمون فعاليتهم.

التعليق على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

توضيح بناء الإطار النظري المفاهيمي الخاص بنظرية تريز TRIZ والكفاءة الذاتية لمعلمات موهوبة ونواتج التعلم للطالبات الموهوبات، ويمكن توضيح ذلك في النقاط التالية:

1. أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في تقديم تصور واضح حول الدراسة والجوانب التي تشملها.
2. كتابة الإطار النظري وتحديد المحاور الهامة فيه.
3. تصميم أدوات البحث بعد قراءة الأدبيات في الدراسات السابقة.
4. معرفة طريقة مناقشة النتائج، وربط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

ثانياً: أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

1. تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية تريز (TRIZ) لتنمية الكفاءة الذاتية لمعلمات موهوبة في المرحلة المتوسطة.
 2. تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على معلمات موهوبة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على الكفاءة الذاتية لديهن.
- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك عند إعداد قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية، وإعداد استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للبرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز TRIZ لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات، وإعداد خطوات البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز TRIZ لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات.

مجتمع البحث :

معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة

الحدود الموضوعية: ستمثل الحدود الموضوعية للدراسة في التالي:

- أبعاد الكفاءة الذاتية وبلغ عددها بعدين: البعد الأول المعتقدات الذاتية لمعلمة الموهوبات وتشمل أربع أبعاد فرعية هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الذاتية التدريسية والكفاءة الذاتية التواصلية والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية والبعد الثاني معتقدات نتائج تدريس الإثراء.

- نظرية تريز (التناقضات / مثلث التناقض / مصفوفة التناقض الحل المثالي / المبادئ الابتكارية / إعادة الاختراع)

الحدود المكانية: ستطبق هذه الدراسة في مدارس التعليم العام المرحلة المتوسطة التي تتضمن فصول الموهوبات.

الحدود البشرية: ستطبق هذه الدراسة على عينة من معلمات الموهوبات وعينة من الطالبات الموهوبات في مدارس فصول الموهوبات المرحلة المتوسطة بمجدة.

أدوات البحث

أولاً: قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية.

ثانياً: أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات وفيما يلي عرض تفصيلي للإجراءات التي سوف تتخذها الباحثة عند إعداد أدوات البحث:

إجراءات البحث

للإجابة على السؤال الأول للبحث: ما أبعاد الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات؟

تم اتباع الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد قائمة ابعاد الكفاءة الذاتية:

1.1 الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى معرفة أبعاد الكفاءة الذاتية المراد تحقيقها لدى معلمات الموهوبات، وذلك بغية بناء استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية والتوصل إلى أسس بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية TRIZ لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات في المرحلة المتوسطة.

1.2 مصادر اشتقاق القائمة: اعتمدت الباحثة في بناء القائمة العديد من الدراسات والأبحاث السابقة العربية والأجنبية مثل : دراسة (الشهري، 2021) (يونس، 2020) (العنزي، 2020) (العاظمي، 2019) (المازني، 2019) (Montoya,2018) (Johnson,2018) (Blaisdell,2018) ومن خلال المصادر السابقة استطاعت الباحثة أن تصل إلى أبعاد الكفاءة الذاتية المراد توفرها لدى معلمات الموهوبات بصورتها الأولية والتي تكونت من بعدين: البعد الأول المعتقدات الذاتية لمعلمة الموهوبات وتشمل أربع أبعاد فرعية هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الذاتية التدريسية والكفاءة الذاتية التواصلية والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية والبعد الثاني معتقدات نتائج تدريس الإثراء.

1.3 صدق قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية: للتحقق من صدق القائمة، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجالي المناهج وطرق التدريس والموهبة والتفوق العقلي، وبلغ عددهم 6 محكمين، وذلك بهدف إبداء الرأي وتقديم الملاحظات والتعديلات التي تسهم في تطوير أداة الدراسة، وما يتضمنه ذلك من حذف أبعاد غير مناسبة، أو إضافة أبعاد أخرى يرون أهمية تضمينها في الأداة، وتم توضيح النسب المئوية في جدول (1)

جدول (1) نسب اتفاق المحكمين على وضوح الصياغة ومدى انتماء المؤشرات إلى أبعاد الكفاءة الذاتية (ن = 7) محكمين

أبعاد الكفاءة الذاتية الرئيسية	أبعاد الكفاءة الذاتية الفرعية	مؤشرات الكفاءة الذاتية لمعلمات الموهوبات في ضوء نظرية TRIZ	وضوح الصياغة اللغوية لمؤشرات أبعاد الكفاءة الذاتية		انتماء المؤشرات إلى أبعاد الكفاءة الذاتية			
			واضحة	غير واضحة	انتماء بدرجة كبيرة	انتماء بدرجة متوسطة	انتماء بدرجة ضعيفة	
البعد الأول الكفاءة الذاتية	الكفاءة الأكاديمية الذاتية	معتقدات معلمة الموهوبات عن: 1. مستوى معرفتها بنظرية TRIZ وأدواتها.	ك	7	0	7	0	0
			%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	
		2. مستوى معرفتها بآلية عمل نظرية تريز والعلاقة التي تربط أدواتها.	ك	7	0	7	0	0
			%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	
		3. مستوى معرفتها بمنهجية نظرية تريز TRIZ في حل المشكلات	ك	7	0	7	0	0
			%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	
	4. مستوى مهارات حل المشكلات الابتكاري لديها	ك	7	0	6	1	0	
		%	100.0%	0.0%	85.7%	14.3%	0.0%	

0	0	7	0	7	ك	قدرة المعلمة على: 1. تخطيط وتنفيذ وتقييم اللقاء الاثرائي القائم على نظرية TRIZ	الكفاءة الذاتية التدريسية
0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	%		
0	1	6	0	7	ك	2. استخدام استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة و تفعيل أدوات نظرية TRIZ وفق حاجات الطالبة الموهوبة لتحقيق الأهداف المرجوة.	
0.0%	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%	%		
0	0	7	0	7	ك	3. استخدام الأدوات والمواد المناسبة لتنفيذ الأنشطة التعليمية والتعلمية	
0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	%		
0	1	6	0	7	ك	قدرة المعلمة على: 1. التواصل مع الطالبات وتحفيزهن على المشاركة في الأنشطة ورفع الدافعية. 2. التعامل مع الفروق الفردية لدى الطالبات الموهوبات	الكفاءة الذاتية التواصلية
0.0%	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%	%		
0	0	7	0	7	ك	2. التواصل مع معلمات فصول الموهوبات لتبادل الخبرات وتقديم الرعاية للطالبات الموهوبات لرفع نواتج التعلم.	
0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	%		
0	0	7	0	7	ك	معتقدات معلمة الموهوبات عن 1. مدى قدرتها القيام بالإجراءات اللازمة لإنشاء بيئة صفية مثالية ومحفزة للعمل وفق نظرية تريز TRIZ لدى الطالبات الموهوبات، كما تسمي السمات الشخصية لديهن.	الكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية
0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%	%		
0	1	6	0	7	ك	معتقدات نتائج تدريس الإثراء وهي ثقة معلمة الموهوبات بمدى تأثير تدريس الإثراء في ضوء نظرية TRIZ في تحقيق نواتج التعلم الابتكارية لدى الطالبات الموهوبات	البعد الثاني معتقدات النتائج
0.0%	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%	%		

يتضح من الجدول أن مستوى وضوح الصياغة اللغوية لمهارات لأبعاد ومؤشرات الكفاءة الذاتية حصل على نسبة اتفاق (100 %) وهي نسبة اتفاق عالية وذلك لغالبية مؤشرات أبعاد الكفاءة الذاتية، ومستوى انتماء المؤشرات إلى أبعاد أكفاء الذاتية جاء بدرجة انتماء كبيرة حيث حصل على نسبة اتفاق من المحكمين تراوحت ما بين (100% -- 85.7 %) وهي بذلك نسبة اتفاق عالية.

ثانياً: أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية تريز لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث ما أسس بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية الكفاءة لذاتية لمعلمات الموهوبات؟ قامت الباحثة بما يلي:

2. 1. تحديد الأسس التربوية للبرامج التدريبية القائمة على نظرية تريز

قامت الباحثة بمراجعة العديد من الأدبيات المعنية بنظرية تريز مثل دراسة (السيد، 2021) (Alamian&Saedi,2020) (الشلهوب، 2019) (الشباب، 2019) (الثعلبي، 2019) (الرويلي، 2018) (أبو شرخ، 2018)

2. 2. تحديد الأهداف التربوية: في ضوء الأسس السابقة تم تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الخاصة كالتالي:

الهدف العام من البرنامج: تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة
الأهداف الخاصة :

- تفهم الأهداف الخاصة والعام للبرنامج التدريبي
- تتعرف على مهامها في البرنامج التدريبي
- تستنتج ماهية نظرية تريز TRIZ
- تميز بين المفاهيم الأساسية لنظرية تريز TRIZ
- تميز بين مفهوم التناقض والمثالية في ضوء نظرية تريز TRIZ
- تقارن بين أنواع التناقضات في ضوء نظرية تريز TRIZ
- تستخدم مصفوفة التناقضات بالطريقة العلمية الصحيحة.
- تستخدم المبادئ الابتكارية في نظرية تريز TRIZ عند حل المشكلات بطريقة ابتكارية.
- تستخدم منهجية تريز TRIZ في تدريس الموهوبات.
- تفهم آلية عمل نظرية تريز TRIZ والعلاقة التي تربط بين أدواتها المختلفة.
- تخطط الأهداف التعليمية لمشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تخطط المحتوى العلمي لمشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تخطط الإستراتيجيات التعليمية لمشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تخطط الأنشطة التعليمية والتعليمية لمشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تخطط مصادر التعليم والتعلم لمشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تخطط أساليب التقويم لمشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تهيء البيئة الصفية في ضوء نظرية تريز TRIZ.
- تدرك كيفية عرض مشروع إثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تطرح الأسئلة التي تنمي مهارات نظرية تريز TRIZ.
- تنفذ الأنشطة القائمة على نظرية تريز TRIZ .
- تدرك كيفية إنهاء المشروع الاثرائي القائم على نظرية تريز TRIZ .
- تدرك مفهوم تقويم مهارات نظرية تريز TRIZ .
- تستنتج أهمية تقويم مهارات نظرية تريز TRIZ في المشاريع الإثرائية.
- تستنتج مراحل التقويم القائم على نظرية تريز TRIZ.
- تصمم اختبار قائم على نظرية تريز TRIZ.
- تصمم بطاقة ملاحظة / سلم تقدير لفظي لقياس المهارات القائمة على نظرية تريز TRIZ.
- تستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل عند تقويم المشروع الاثرائي لقائم على نظرية تريز TRIZ.

2. 3 . مراحل البرنامج التدريبي: في ضوء ما تم مراجعته من أدبيات ودراسات وما تم استخلاصه من أسس تربوية تكون البرنامج من أربع مراحل : نظرية تريز TRIZ / التخطيط للقاء اثرائي قائم على نظرية تريز TRIZ / تنفيذ لقاء قائم على نظرية تريز TRIZ / تقويم لقاء قائم على نظرية تريز TRIZ

2. 4 . الحدود الاجرائية للبرنامج التدريبي: يتطلب تنفيذ البرنامج (4) أسابيع ، بمعدل أسبوع لكل يعد من الأبعاد الرئيسة ، يتضمن الأسبوع الواحد 3 أيام تدريبية بواقع 6 جلسات أسبوعيا، تستغرق كل جلسة ساعتين ويكون العمل فردي أو في مجموعات ثنائية ، تبدأ

الجلسة بنشاط تمهيدي ثم نشاطين لتحقيق الأهداف الخاصة بكل جلسة يليها عرض المادة العلمية الخاصة بكل نشاط وتنتهي بتقويم نهائي للجلسة / ختامي.

ويتحدد دور المدرب في البرنامج التدريبي:

- الإعداد الجيد والاطلاع على حقيقة المدربة.
- التأكد من توفر جميع الأدوات اللازمة وجاهزية كل شيء قبل بدء الدورة.
- البدء في الوقت المحدد للبرنامج التدريبي.
- التعارف والالتقاء بالمتدربات، والحرص على مد جسور التواصل فيما بينهن.
- التهيئة والتمهيد للبرنامج التدريبي بالطريقة التي تتناسب مع المتدربات.
- الالتزام بتنفيذ البرنامج التدريبي وفق الخطة التدريبية الموجودة.
- توضيح أهداف البرنامج التدريبي للمتدربات.
- توزيع المتدربات إلى مجموعات تعاونية.
- تحدد كل مجموعة مقررًا لها لكتابة الإجابة الموحدة.
- اختيار بعض المتدربات عشوائياً لعرض المادة العلمية.
- الحرص على التفاعل الإيجابي والمشاركة بين الحوارات والأنشطة من قبل المتدربات، وذلك من خلال كونك مديرة للحوارات، ومنسقة للأدوار فيما بين المتدربات.
- توزيع الأوراق وأقلام ملونه لكتابة الإجابة الموحدة لعرضها على باقي المجموعات.
- بعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة، يجب على كل مجموعة تلخيص عملها وعرضه، ثم إدارة الحوار المتعلق بذلك.
- التجول بين المجموعات أثناء النشاط للإشراف والمتابعة.
- توزيع المادة العلمية للنشاط بعد عرض المجموعات.
- تشجيع المتدربات على الأسئلة وعلى تبادل الخبرات.
- تحويل المعارف إلى مهارات والابتعاد عن التفاصيل والتركيز على النقاط الهامة.
- الحرص على التنوع في الأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج، لإثارة الحماس والدافعية لدى المتدربات، ولمراعاة الفروق الفردية لديهن.
- للتعرف على الخبرة والمعرفة السابقة لدى المتدربات، والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهن لا بد من الالتزام بإجراء الاختبار القبلي، وللتأكد من سير تدريب المعلمات بالشكل الصحيح لا بد من تنفيذ التقويم التكويني، وللتأكد من مدى تحقق الأهداف لا بد من تطبيق التقويم النهائي.

• تقديم التغذية الراجعة للمتدربات بشكل مستمر.

• يتم قياس أثر التدريب باستخدام أدوات القياس المناسبة.

ويتحدد دور المتدربة في التالي:

- لتدريب الفعال هو الذي تشارك فيه جميع المتدربات بطرح الآراء والأفكار والمناقشة الهادفة.
- العمل ضمن أفراد المجموعة في التمارين الجماعية يوسع دائرة الفائدة.
- الحرص على تنفيذ الأنشطة الفردية المتضمنة في البرنامج التدريبي.
- من حق أي متدربة أن تساهم بطرح فكرتها أو رأيها.
- الاستماع الجيد لأفكار زميلات يساهم في خلق جو تفاعلي إيجابي.

- الحضور في الوقت المحدد من عوامل نجاح البرنامج.
- التركيز على عملية التدريب وتجنب المعوقات والمشتتات مثل الجوال وغيره.
- طرح الأسئلة عند عدم الفهم في أي موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي.
- الحرص على تقويم ذاتك بصورة مستمرة قبل البرنامج وأثنائه وبعده.
- الالتزام بتطبيق ما تم تعلمه في الميدان التربوي.

2 . 5 . الأساليب التدريبية: يتم في هذا البرنامج استخدام عدة أساليب تتمثل في:

- الألعاب التدريبية
- المحاضرة القصيرة
- المناقشة
- العصف الذهني
- ورش العمل
- حل المشكلات
- التعلم التعاوني
- التعلم الذاتي
- المخططات التعليمية
- التساؤل الذاتي

2 . 6 . إعداد الأنشطة التدريبية للبرنامج : أعدت الأنشطة في ضوء الأسس والمبادئ التربوية لنظرية تريز TRIZ وقد روعي التنوع في الأنشطة حسب حاجات المعلمات التدريبية وقد تم عرضها في الحقبة التدريبية للبرنامج التدريبي.

2 . 7 . أساليب التقويم: يتضمن البرنامج أساليب التقويم التالية:

- تقويم قبلي من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على معلمات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.
- تقويم تكويني أثناء الجلسات التدريبية للتأكد من تحقق الأهداف.
- تقويم نهائي من خلال إعادة تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على معلمات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.
- نموذج تقويم المتدربات نهاية كل يوم تدريبي.
- نموذج تقييم البرنامج التدريبي من قبل المتدربات نهاية البرنامج التدريبي.

أساليب قياس الأثر:

- التقويم الذاتي
- الزيارات الصفية لتقويم المتدربات في الميدان التربوي
- المقابلة
- تقويم الأداء

2 . 8 . مستلزمات التدريب ومصادره: يستلزم البرنامج التدريبي توافر ما يلي :

- قاعة تدريبية
- البرنامج التدريبي
- جهاز حاسب آلي
- جهاز عرض

- محرك الشرائح
- شاشة عرض
- سبورة ورقية
- أفلاق فلوماستر ملونة
- أوراق A4 بيضاء وملونة
- أشرطة لاصقة
- مغناط للسبورة

2 . 9. اعداد الحقيبة التدريبية : تتضمن مقدمة البرنامج وإرشادات المدرب والمتدرب و الأهداف العامة والخاصة وفهرس المواضيع و الأنشطة والملاحق والمنهاج التدريبي .

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

سعت الباحثة إلى تحقيق أهداف الدراسة وتوصلت إلى قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية المراد توفرها في معلمات الموهوبات، وبلغ عددها بعدين: البعد الأول المعتقدات الذاتية لمعلمة الموهوبات وتشمل أربع أبعاد فرعية هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الذاتية التدريسية والكفاءة الذاتية التواصلية والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية والبعد الثاني معتقدات نتائج تدريس الإثراء كما توصلت إلى أسس بناء البرنامج التدريبي القائم على نظرية تريز وعددها ثمانية وهي: تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات الموهوبات وفق نظرية TRIZ وتحديد أهداف البرنامج العامة والتفصيلية وتحديد المحتوى المعرفي من نظرية TRIZ وتحديد أساليب التدريب وتحديد مستلزمات التدريب وتحديد مصادر التدريب وتحديد أساليب التقويم وتحديد أساليب قياس الأثر وفق منهجية نظرية TRIZ.

مقترحات وتوصيات البحث

- تضمين أبعاد الكفاءة الذاتية في برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- تدريب المعلمين والمعلمات على نظرية تريز TRIZ وأدواتها
- استخدام أسس البرنامج التدريبي القائم على نظرية تريز لقياس متغيرات أخرى كنواتج التعلم لدى الطلبة.
- اجراء بحوث تجريبية للكشف عن فعالية نظرية تريز TRIZ في تنمية الكفاءة الذاتية.

المراجع

- أولاً: المراجع العربية:
- العازمي، عيدة امعري محمد. (2019). مدى استخدام معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعليم المتمايز وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- عبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠١٥) فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس مصر، العدد (٣٩)، الجزء الثالث، ص ص ٤٧٥-٥٦٧.
- العنزي، أسماء ناصر فلاح. (2020). مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- العواد، ورود عبد الرزاق. (2019). الكفاءة الذاتية المدركة: دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- المازني، جيهان رجب عبد الرحمن. (2019). الكفاءة الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط والمرونة النفسية كمنبئات بالرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- يونس، هناء عارف محمود. (2020). بناء أداة لقياس مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية في التعليم لدى معلمات الصف في الأردن. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي. (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. دار الشروق للنشر والتوزيع ودار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبوشرخ، بيسان خالد أحمد. (2018)، فعالية برنامج قائم على نظرية تريز لحل المشكلات واتخاذ القرار لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.
- الأحمد، خالد طه. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي.
- بوقس، نجاة عبد الله. (2002). نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية. جدة: الدار السعودية.
- الجعيمان، عبدالله. (2007). تصميم برنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام "مجلة المحكمة" دراسات في المناهج وطرق التدريس" الصادرة عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد 122 مارس.
- الجعيمان، عبد الله محمد أحمد. (2018). الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة. العبيكان للنشر.
- الجعيمان، عبدالله محمد أحمد. (2012). الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ النموذج الاترائي في مدارس التعليم العام. مجلة جامعة الملك سعود ، 3 (24)، 977 999
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2010، نيسان 1921). خصائص ومعايير برامج تأهيل معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين. في فتحي عبد الرحمن جروان (الرئيس). الندوة الإقليمية حول المقارنات الحديثة في تعليم الموهوبين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، حمص، سوريا.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2012). الموهبة والتفوق العقلي. (ط.4). دار الفكر للطباعة والنشر.

- الثعلبي، إبراهيم عبد المجيد. (2019). فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات TRIZ لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- رؤية المملكة العربية السعودية Vision2030.gov.sa
- الرويلي، سلطان خليف حذب. (2018). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز المثالية (TRIZ-I) في تحسين التفكير الاستقصائي والحس الهندسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية الإسلامية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- دياب، رضا أحمد عبد الحميد. (2016). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الحس العددي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، 19(7)، 110-229. doi: 10.21608/armin.2016.81397
- السيد، سامية عمر يوسف، محمد، سحر توفيق نسيم، و النشوي، نوراها حسين إبراهيم. (2021). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية تريز (TRIZ) لتنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الأطفال الموهوبين. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، مج8، ع1، 16 - 54. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1294172>
- الشافعي، إبراهيم الشافعي. (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. 75(15)، 131 193
- الشلهوب سمر عبد العزيز محمد. (2019). برنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية تريز TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS وأثره على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها وتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(الجزء السابع)، 389-435. doi: 10.21608/jsre.2019.55841
- الشياح، آلاء يوسف محمود. (2019). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الشهري، ابتسام محمد عبد الرحمن. (2021). برنامج تدريبي مقترح قائم على الاستدلال العلمي لتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الكيمياء وأثر ذلك على تنمية مهارات حل المشكلات الكيميائية ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك خالد، الرياض.
- صالح، محمد صالح. (2005). الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة "دراسة تقويمية" المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية (معوقات التربية العلمية في الوبن العربي: التشخيص والحلول) المجلد الثاني، 31 يوليو 3 أغسطس، 351 - 406.
- صبري، ماهر إسماعيل. (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. مكتبة الرشد

- المالكي، عوض بن صالح بن صالح والحري إبراهيم بن سليم رزيق (٢٠٠٩) دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الإبداعي. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الجزء (٢)، الأردن، عمان، يوليو، ص ص ١٠٩-١٣٥.
- المقبالي، قاسم بن علي بن حميد سيف. (2018). فاعلية التدريس وفقاً لنظرية تريز TRIZ في حل مشكلات هندسة الفضاء وفي تقدير الذات الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- كماش، يوسف لازم؛ ومشتت، رائد محمد. (2013). القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي. الأردن: القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي الرياضي.
- هنداي، عماد محمد. (2021). تصور مقترح لبرنامج تدريب معلمي العلوم على استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز TRIZ للحلول الإبداعية للمشكلات أثناء تدريس العلوم. كلية التربية المجلة التربوية، 3 (87)، 1356 – 1408 .
- وزارة التعليم (2017). دليل فصول الموهوبين. (ط. 2016 2017). الرياض.
- اليوسف رامي محمود (٢٠١٣) المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالملكة العربية السعودية مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية (٢١)، يناير، ص ص ٣٢٧-٣٦٥

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Alamian, V., Saedi, M. S. (2020) Surveying The Effectiveness Of Teaching The Principles Of Creative - Problem Solving Based On Triz Theory In Solving Mathematical Problems In The Junior High School Students In Abadan City. *Journal of Organizational Behavior Research*, 5(1):1-12. Blaisdell, A. (2018). Special Education Teachers' Perceptions of Self-Efficacy. Master of Science in Special Education, Minot State University.
- Artino, A. R. (2012, April). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ.*, 1(2), PP. 76-85
- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy in V.S. Ramachandran (Ed), encyclopedia of human behavior vol.4. New York: Academic health, san diego: academic press.
- Bandura, A. (1986): Social foundation of thought and Action, englem
- wood cliffs prentice Abstract international, vol 56
- Cui, J. (2018). The Construction of TRIZ Teaching Curriculum
- System Based on The Cultivation of College Students' Innovative Ability--A Case Study on the Innovation Teaching of Automobile Specialty. In 2018 the 2nd International Conference on Sports, Arts, Education and Management Engineering (SAEME 2018), 199:442-446.
- Daglas, A. & Daher, W. (2021). The Impact Of A Triz Program On Sixth Grade Students' Creativity And Psychological VARIABLES. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(5):389-398.
- Daglas, A. & Daher, W. (2021). The Impact Of A Triz Program On Sixth Grade Students' Creativity And Psychological VARIABLES. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(5):389-398.
- Einar, M.S. & Sidsel, S. (2007, Aug.). Dimensions of Teacher self-Efficacy and Relations with strain factors, perceived collective Teacher Efficacy and Teacher Burnout. *Journal of Educational psychology*, 99(3), PP. 611-625

- Montoya, D. E. (2018) Self-Efficacy of Novice and Experienced Special Education Teachers of English Learners. Doctoral Study, Walden University.
- NAGC (2019). Gifted Programming Standards, Washington: National Association for Gifted Children. Retrieved on Thursday 2/1/2020
- Johnson, S. R. (2018). An Examination of Special Education Teachers ' Self-Efficacy By Certification Status, Credential Type, Age, Gender, Previous Experience in Special Education, and Years Taught. Doctor of Education (EdD), George Fox University.
- Rantanen,K.(1999). "Genrich Altshuller (1962- 1998)", retrieved March, 2002, from: <http://www.Kolumbus.fi/Kalran/altshuller>.
- Royzen, Z. (1997)."Algorithm of Inventive Problem Solving ", retrieved May 2002, from: <http://members.aol.com/zroyzen/algorithm.hmt>
- Savransky, S. D. (1996). "TRIZ: The methodology of Inventive Problem Solving", retrieved May 2002, from: <http://www.trez-journal.com/archives>.

بحث رقم 59

" فاعلية برنامج إثرائي قائم على استخدام منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهارتي توليد الأفكار وإنتاج المشاريع لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة "

مها بنت عوض بن مرزوق المطيري

باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

دكتورة. إيمان محمد مبروك قطب

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث :

هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج إثرائي قائم على استخدام منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهارتي توليد الأفكار وإنتاج المشاريع لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الشبه تجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي/ بعدي، وشملت عينة البحث (48) طالبة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة، وتمثلت أداتي البحث من استبانة (توليد الأفكار) وبطاقة تحكيم منتج نهائي للمشاريع بعد الانتهاء من البرنامج الإثرائي المقدم لهن في تنمية مهارتي بناء النموذج الأولى والاختبار للتفكير التصميمي. توصلت البحث إلى عدة نتائج من أهمها وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05,0$) بين متوسط درجات بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة توليد الأفكار لصالح التطبيق البعدي. وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية على بطاقة تقييم مهارة إنتاج مشاريع الطالبات عن المتوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، وخلص البحث إلى فاعلية برنامج إثرائي قائم على استخدام منصة تعليمية عن بعد مهارتي توليد الأفكار وإنتاج المشاريع لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي - توليد الأفكار - إنتاج المشاريع - الموهوبات.

Abstract

The aim of the research is to find out the effectiveness of an enrichment program based on the use of a distance learning platform in developing the skills of generating ideas and producing projects for talented female students at the secondary level in Jeddah.) a talented female student in the secondary stage in the city of Jeddah, and the two research tools consisted of a questionnaire (ideas generation) and a final product arbitration card for projects after completing the enrichment program provided to them in developing the skills of building the first model and testing design thinking. The research reached several results, the most important of which is the presence of a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha \leq 05.0$) between the mean scores of the gifted students in the experimental group in the pre and post applications in the skill of generating ideas in favor of the post application. As well as the presence of a statistically significant difference at a level between the mean scores of the students of the experimental group on the card evaluating the skill of producing the students' projects from the hypothetical average in favor of the arithmetic mean. Secondary school in Jeddah.

Keywords: enrichment program - generating ideas - producing projects - talents

المقدمة:

ساهم التعليم الإلكتروني في تغيير ملامح النظام التعليمي بعناصره المختلفة فأصبح هناك تغيير جذري في دور كلاً من المعلم والطالب فلم يعد النموذج التقليدي في التعليم القائم الحفظ والتلقين دور في العملية التعليمية، فلا المعلم هو محور العملية التربوية، ولا المدرسة والكتاب هما المصدر الوحيد للمعرفة، كما تغير دور الطالب من مجرد متلق للمعارف الى دور المستقصي والباحث والمستكشف (رضوان، 2016).

وباعتبار المنصة التعليمية أحد أدوات التعليم عن بعد، فقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث الدراسات العربية الأجنبية أن التقنية عموماً ومنصات التعلم عن بعد على وجه الخصوص تساعد المتعلم من التمكن من ادراك المفاهيم العلمية وتتيح لهم فرص تطبيقها والابحار والتعمق في التعلم وفق قدراتهم وميولهم وفي الزمان والمكان المناسب لتعلمهم، بالإضافة إلى ذلك فاعلية المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول لدى الطلاب ومن هذه الدراسات العربية (السالمي، 2020، البيطار، 2016، الغيلاني، 2017) ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Abakumova I., Bakaeva I., Grishina A., Dyakova E., 2019, Olszewski-Kubilius, 2018).

وتحرص سياسة المملكة العربية السعودية على رعاية الموهوبين وتؤكد على المسؤولية العظيمة تجاههم وصدور قرارات سامية المعتمدة بقرار مجلس الوزراء رقم 779 وتاريخ 16 / 9 / 1389هـ والتي تحث على ضرورة الاهتمام بالموهوبين في كافة المجالات وحسن توجيهها وتعهد رعايتها في إطار البرامج العامة والقيام على تطوير البرامج الخاصة المناسبة لهم (الجعيان ومعايني وبركات، 2020).

ولقد أكدت الدراسات في مجال رعاية الموهوبين أن الطلبة الموهوبين لديهم تفضيلات واتجاهات فريدة لتعلمهم، فهم يدركون ذواتهم على أنهم مسؤولين بشكل كبير وملتزمين بتعلمهم وهم يفضلون التعلم من خلال الحواس اللمسية والحركية، لذا هم يتعلمون بشكل مستقل ولا يحتاجون إلى توجيه مستمر، بل يريدون أن يشاركوا بفعالية أكثر من مجرد الاستماع (Olszewski-Kubilius, 2018).

ومن هذا المنطلق يجب على المهتمين برعاية هذه الفئة توفير بيئات تعلم متنوعة لدعم التعلم المستقل، ومنها بيئات التعلم الافتراضية باستخدام التقنية لإثراء الخبرة التعليمية للطلاب الموهوبين التي تساعدهم في إثراء موهبتهم وتنميتها، فيكون توظيف التعلم عن بعد في حالة تصميم البرامج الإثرائية التي تدعم الطلبة خارج الصف متطلب أساسي لدعم وتنمية مهارات الطلبة واستمرارية إثراء المعرفة والمهارة لديهم (الغيلاني، 2017).

إن الاتجاه الحديث في برامج الموهوبين يتبنى الجوانب النفسية كأساس في عملية التعلم وعلى دوره في تنمية الاتجاهات نحو التعلم الذاتي وبالتالي تقدير الذات الذي يدعم قدرتهم على الإنجاز، ويتم ذلك عن طريق الإثراء وهو تحرير المنهج المعتاد بطريقة مخططة وهادفة بإدخال خبرات إضافية لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً وعمقاً ليشبع حاجاتهم العقلية والتعليمية، ويتلاءم مع حاجاتهم في المجالات الانفعالية والمعرفية والإبداعية (الجعيان وآخرون، 2020).

كما إن من أهم ما يهدف إليه إثراء الموهوبين من خلال البرامج الإثرائية إتاحة الفرص للطلبة الموهوبين لبناء خبرات جديدة وربطها بالمعرفة السابقة وصنع تعلماً أعمق وفقاً لمبادئ نظرية التعلم البنائي. ويتجاوز دور الطالب في البرامج الإثرائية حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المعلم وشروحاته وتوضيحاته، إلى ممارسة لعمليات الملاحظة والتصنيف والتفسير والمقارنة والبحث عن الافتراضات وفحص الفرضيات حتى يتوصل إلى حل مشكلات حقيقية وفق نمط تعلمه، فالطلبة أنفسهم يقومون بتوليد الأفكار بدلاً من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلم (المطيري، 2019).

ولأننا نعيش في عصر متطور ومتغير بسرعة ديناميكية، أصبح من أهم أهداف التدريس تعليم الطلبة كيف يفكرون وذلك عن طريق تنمية قدراتهم على مهارات التفكير المختلفة ومنها التفكير التصميمي وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حتى يكونوا قادرين على الانتقاء والتجديد والابتكار وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التأمل في عمليات التعلم الخاصة بهم، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة واستكشاف طرق فريدة لحل المشكلات التي تواجه المجتمع ومن ثم الانخراط في سوق العمل بكفاءة عالية (الجعيان وآخرون، 2020).

ويعد دمج التفكير التصميمي مع التعليم عامة وفي الإثراء على وجه الخصوص طريقاً ومنهجاً مبتكراً لابتكار الحلول الإبداعية، فجوهر عمليات التفكير التصميمي تكمن في القدرة على تحويل المعرفة والمعلومات المتنوعة من المصادر المختلفة إلى منتج وتطبيق عملي للحلول (العنزي والعمرى، 2017).

فالتفكير التصميمي يساهم في تعزيز قدرة الطلبة على حل المشكلات وتطوير مهاراتهم وقدراتهم لتواكب متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرون، كما أن هذا النوع من التفكير يعمل على إعداد متعلمين ناجحين في عصر التكنولوجيا العالية والتنافسية العالمية (عمر ومكطوف، 2022).

ولقد ظهرت العديد من نماذج التفكير التصميمي أبرزها نموذج التفكير التصميمي المكون من خمس مهارات والذي حددها معهد هاسو بلاتنر للتصميم التكنولوجي (design schooling) في جامعة ستانفورد وهي الجامعة الرائدة بتدريس التفكير التصميمي، وهي التعاطف، وتحديد (المشكلة)، والتفكير، والنموذج الأولي، والاختبار للمشاريع الانتاجية.

واستناداً على ما سبق، وانطلاقاً من أهمية تنمية التفكير التصميمي للطلبة، جاءت فكرة البحث الحالية في البحث عن مدى إمكانية تنمية مهارة توليد الأفكار وتحسين مهارة الطالبات الموهوبات في تصميم وإنتاج مشروعات ابتكارية من خلال تنمية مهارات التفكير التصميمي لديهم باستخدام وتوظيف منصة تعليمية عن بعد قائمة على برنامج إثرائي.

الإحساس بمشكلة البحث

بالنظر لواقع البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، من خبرة الباحثة التي تجاوزت 25 سنة في مجال رعاية الموهوبين، نجد أنها تعتمد على اللقاء بهم في حجرة دراسة في مدارس الرعاية أو برامج خارج أوقات الدوام الرسمي في مراكز الموهوبين وتعتمد على جودة الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين أكثر من مشاركة الطالب الموهوب في توليد الأفكار الإبداعية وابتكار مشاريع بطرق علمية تقوم على مهارات التفكير التصميمي.

كما تشير بعض الدراسات أن هناك ضعفاً في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطلاب في مراحل التعليم العام، والتركيز على المعلومات العلمية بصورة نظرية ولا تستهدف تنمية مهارات التفكير التصميمي، وأكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات للطلاب (عبد الفتاح، 2016؛ همام، 2018).

ولأن المنصات التعليمية عن بعد أثبتت فعاليتها وأثرها في تعليم وتعلم الطلبة، فقد أكد كوة وآخرون (Koh, et al., 2015) ضرورة توظيف مهارات التفكير التصميمي أثناء تصميم وتخطيط محتوى التعلم القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئات التعلم الإلكترونية. كما أكد تسنج كشيونج (Tseng, Cheng, Yah, 2019) ضرورة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التصميمي لدمج تكنولوجيا التعليم الافتراضية في علمية التعليم.

إن منهجية ابتكار المشاريع بإتقان وجودة عالية والتي تعجز الطرق التدريسية التقليدية عن تحقيقها، تتطلب أن تتاح للطالب الموهوب في القرن 21 سهولة الوصول لمصادر المعرفة وبصيغة مختلفة يستطيع من خلالها تنمية قدراته في بناء واكتشاف الطرق والعمليات المستخدمة لبحث المشاكل الغامضة، واكتساب المعلومات، وتحليل المعارف، وطرح الحلول، في كافة المجالات وخاصة مجال التصميم والتخطيط التي تبرز فيها مواهب الطلبة ويكون قادراً على الإنتاج المتميز للمشاريع دون الحاجة للقاء المباشر مع معلمه في حجرة دراسية، بواسطة تقنيات تتناسب وتفضيلاته ونمط تعلمه.

مشكلة البحث:

مما سبق فإن مشكلة البحث تكمن في قلة توظيف برامج إثرائية من خلال منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهارة توليد الأفكار للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية وتحسين مهارة إنتاج المشاريع بطرق علمية تقوم على مهارات التفكير التصميمي المتصلة في بناء النموذج الأولي والاختيار والتجريب.

أسئلة البحث:

سعي البحث للإجابة على السؤالين الآتي:

1. ما فاعلية استخدام منصة تعلم عن بعد مقترحة لتقديم برنامج إثرائي في تنمية مهارة توليد الأفكار من مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من الموهوبات؟
2. ما فاعلية برنامج إثرائي من خلال منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهارة إنتاج المشاريع لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة وتحققها لدرجة الإتقان (80%)؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى معرفة فاعلية برنامج إثرائي من خلال منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهارتي توليد الأفكار وإنتاج مشاريع الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية وتحقيقها لدرجة الإتقان (80%) من خلال تنمية مهارات التفكير التصميمي.

فرضيات البحث:

- 1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة توليد لصالح التطبيق البعدي.
- 2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في مهارة إنتاج مشاريع عن المتوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي.

أهمية البحث:**الأهمية النظرية:**

تأتي أهمية هذه البحث من أهمية دمج مهارات التفكير التصميمي في التعليم الإلكتروني كونه اتجاهاً تربوياً حديثاً ركزت عليه عدد من الدراسات في الدول المتقدمة ويركز على تعليم الموهوبين خاصة وإتاحة فرص التعلم عن بعد ليسهم في تنمية القدرات الإبداعية في توليد الأفكار والإنتاج المتميز للمشاريع لديهم إشباعاً لحاجتهم وتلبية لرغباتهم.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تفيد نتائج هذه البحث كلاً من:

1. معلمي الطلبة الموهوبين: يفتح هذا البحث آفاق جديدة لآلية تصميم برنامج إثرائي مخطط بطريقة تساهم بتعليم الطلاب كيف يفكرون في توليد الأفكار وإنتاج مشاريعهم وتجربتها من خلال تحسين جودة أداءهم في بناء النموذج الأولي والاختبار، كما يمكن أن يستفيد منها في تدريب المعلمون في التخصصات المختلفة.
2. الطلبة الموهوبون: يساهم بتعليم وتعلم الطلبة مهارات التفكير التصميمي في الطلاقة في توليد الأفكار الإبداعية وتعمل على الاتقاء بجودة مشاريعهم الإنتاجية؛ ليصبحوا صناع التغيير في مجال ريادة الأعمال والمشاريع الإنتاجية في المملكة العربية السعودية.
3. مصممي ومطوري برامج الموهوبين: قد يفتح أفقاً أمام تصميم البرامج الإثرائية المقدمة للطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية باستخدام التعلم عن بعد وفق مهارات التفكير التصميمي.

مصطلحات البحث:

المنصات التعليمية عن بعد::

يعرف رضوان (2016) نظام إدارة تعلم تقدم فرص تعليمية وتدريبية متنوعة تمتاز بالمرونة والقابلية للتطوير والتوسع، وتساعد الكثير من المؤسسات التعليمية في تمكين التعليم عن بعد.

تعرفها الباحثتان إجرائياً: بأنها منصة Microsoft Teams تفاعلية معتمدة في منصة مدرستي الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ولها نظام متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية بشكل تزامني وغير تزامني، ويتيح بيئة تعلم آمنة وسهلة الاستخدام يقدم من خلالها البرنامج الإثرائي لتنمية التفكير التصميمي في مهارتي توليد الأفكار وإنتاج المشاريع وفق النموذج الأولي والاختبار من خلال الوسائط المتعددة، وإتاحة الخدمات التدريبية المتعددة، وإنشاء مهام للطلاب وتتبع تقدمهم.

الموهوب:

عرفها النبهان (2015) بأنه هو ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية، والقدرة على الإبداع، والالتزام بأداء المهارات المطلوبة منه. تعرفها الباحثتان إجرائياً: هو الطالب الذي لديه قدرات تفوق أقرانه ممن هم في نفس الفئة العمرية ويتم تصنيفه كموهوب بعد خضوعه مقياس موهبة للقدرات العقلية التابع للبرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين بالمملكة العربية السعودية..

البرامج الإثرائية:

تعرف البرامج الإثرائية بأنها برامج يتم تقديمها للطلبة الموهوبين ويعمل على تزويدهم بخبرات تعليمية أكثر عمقاً وتنوعاً مما يقدم لهم في المنهج المدرسي العام (الجعيمن وآخرون، 2020). وتُعرف الباحثتان إجرائياً: بأنها خبرات تربوية تنسم بالتنوع والعمق العلمي والتي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العام وفي هذا البحث اقتصر الباحثتان على برنامج خارج أوقات الدوام الرسمي وهو برنامج الاختراع الإثرائي والمصمم من قبل الإدارة العامة للموهوبين.

التفكير التصميمي:

يعرف التفكير التصميمي بأنه طريقة تفكير تعزز قدرة التلاميذ على التعاطف مع سياق المشكلة، وتحديد هذه المشكلة والإبداع في توليد الأفكار والحلول، وبناء وتصميم نموذج حل المشكلة وأخيراً اختبار النموذج. (هام، 2018) وتعرفه الباحثتان إجرائياً: عملية معرفية ونهج مبتكر لحل المشكلات يركز في أساسه على تقمص المصمم شخصيات المصمم لهم بحيث يمكنه تحديد المشكلة بشكل أدق من خلال تعاطفه معهم وصولاً لإنشاء وتوليد الحلول والأفكار الإبداعية الجديدة وإنتاج المشاريع بما يتوافق مع احتياجات من صمم لهم.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة الحديثة المتعلقة بمتغيرات هذا البحث وترتيبها من الأحدث للأقدم، والتركيز على الأهداف والعينة والمتغيرات وأبرز الأدوات المستخدمة للإجابة على تساؤلاتها وما خلصت إليه نتائج هذه الدراسات ومن ثم مقارنتها بهذا البحث:

1. دراسة العنزي والعمرى (2017) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك، وهدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدينة تبوك. حيث كانت عينة الدراسة من (29) طالب موهوب بمدارس تعليم تبوك. وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وبرنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لدى الطلاب الموهوبين في منطقة تبوك.

2. دراسة Aflatoony Wakkary & Nuestaedter (2017) بعنوان "تقصي فوائد دورة التفكير التفاعلي - التصميمي - للتعليم الثانوي داخل وخارج الفصل الدراسي" والتي هدفت إلى تقييم مهارات التفكير التصميمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في كندا، خلال تطبيق منهاج خاص بالتفكير التصميمي في مبحثي التصميم وتكنولوجيا الحاسوب على عينة مكونة من (39) طالبا وطالبة من الصفين التاسع والعاشر، واعتمدت الدراسة الملاحظة الميدانية، والمقابلات ذات الأسئلة المفتوحة، وتحليل أعمال الطلبة وكتاباتهم التي أنتجت خلال

تطبيق المنهاج ؛ لجمع البيانات وتحليلها، وكشفت نتائج الدراسة عن أثر البرنامج في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ، وتحسين قدراتهم على حل المشكلات.

3. دراسة (Liu & Wu, Tu (2018 بعنوان " دراسة حول فعالية التعلم للتفكير التصميمي في جامعة ستانفورد في تعليم التصميم المتكامل." واستقصت فاعلية تضمين نموذج ستانفورد بالتفكير التصميمي واعتماداً على نمط البحث الإجرائي تم اختيار عينة الدراسة المكونة من ثلاثة معلمين، وثلاثة أساتذة جامعيين، وأربعة عشر طالب وطالبة من جامعات متنوعة في تاوان، وتم تدريب الطلبة خمسة عشر أسبوعاً على استراتيجية التفكير التصميمي بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً ، واستخدام الباحثون المقابلات الشخصية وتوصلوا إلى أن نموذج التفكير التصميمي قد حسن عمليات التدريس من خلال تعزيز مشاركة الطلبة في مرحلة التعاطف حيث انه قدم لهم مساعدة جلية في المقابلات الفعلية كما خلق جوّاً تفاعلياً أثناء المناقشة مما عزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة ومعلميهم وأثار دافعتهم للتعلم الذاتي.

4. دراسة نويل (Noel, 2018) بعنوان " التدريس وتعلم التفكير التصميمي من خلال منظور حاسم في مدرسة ابتدائية في ريف ترينيداد وتوباغو" وهدفت إلى استخدام التفكير التصميمي كاستراتيجية بديلة للتعلم والتعليم للمرحلة الابتدائية في جزر (ترينيداد وتوباغو) التابعتين لأميركا الجنوبية؛ من أجل تنمية وتحسين مهارات التفكير الناقد للطلبة، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي (دراسة الحالة) ؛ وطورت منهاج يستند إلى التفكير التصميمي ، و قدمت هذا المنهج لطلبة الصف الرابع الأساسي وعددهم عدهم (18) طالب في قرية (أكوراس) لمدة ثلاثة أسابيع ونصف ، وجمعت الباحثة بيانات الدراسة من عدة مصادر واستخدمت مقابلات مجموعات التركيز ، وملاحظة الطلبة، وتحليل التأملات الكتابية التي يكتبها الطلبة في نهاية اليوم التدريسي، وخلصت نتائج البحث إلى أن المنهاج المعتمد على التفكير التصميم يعزز تعلم المعرفة العلمية للطلبة، وينمي مهارات التفكير الناقد؛ مما يدعم منحى التعلم المتمركز حول الإنسان.

5. في دراسة العمري وأميمة (2019) بعنوان: فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا. والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا، وقد اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، كما تم اختيار عينة البحث (60) طالبة بطريقة عشوائية، وقد قُسمت العينة على مجموعتين: تجريبية وضابطة بعدد (30) طالبة لكل مجموعة، طبقت عليهما أداتين، الأولى: بطاقة تقييم إنتاج المواد الرقمية، والثانية: مقياس التفكير الإبداعي، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا، وفاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالمدينة المنورة. وأوصت الدراسة الى ضرورة تفعيل منصات التعلم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب

6. دراسة Gompel (2019) بعنوان " تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: دراسة حالة استكشافية للتفكير التصميمي كاستراتيجية تربوية للفصول الدراسية الابتدائية" هدفت إلى الكشف عن تأثير التفكير التصميمي كاستراتيجية تربوية في تنمية مهارات التعلم الأربع (التفكير الناقد، والتواصل، والتعاون، والإبداع) للقرن الحادي والعشرين، لدى عينة مكونة من (25) طالبا في الصف الثالث الأساسي في إحدى مدارس سان فرانسيسكو / كاليفورنيا الثانوية، إذ صمم إطار للتفكير التصميمي ونفذ لعرض محتوى مبحث المواد الاجتماعية على مدار سبعة أسابيع. وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلات لمجموعة من الطلبة ومعلم المادة، وملاحظات الباحث. وكشفت النتائج عن فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي كونه استراتيجية بناءة وجذابة ومتكاملة في معالجة معرفة المحتوى الأكاديمي واكتسابها، وإتاحة فرصة فاعلة للطلبة لممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين، كما بينت النتائج أن استراتيجية التفكير التصميمي تتطلب بذل جهود مدروسة من المعلم لتنفيذ الموقف الصفّي بنجاح.

7. وفي ذات السياق أجرت الشريف (2021) دراسة بحثية بعنوان: بيئة تعلم سحابية وفقا لمستوى التمكين الرقمي وأثرها في تنمية مهارات التفكير التصميمي وإنتاج الفيديو التفاعلي في ظل جائحة كورونا لأعضاء هيئة التدريس، وهدفت إلى تطوير بيئة تعلم سحابي وفقا لمستوى التمكين الرقمي (مرتفع/ متوسط/ منخفض) ومن ثم الكشف عن أثرها في تنمية مهارات التفكير التصميمي وإنتاج الفيديو

التفاعلي في ظل جائحة كورونا لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنيا. واشتملت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات تجريبية الأولى بلغ عددها (27) عضواً ذا مستوى تمكين رقمي مرتفع، فيما المجموعة (الثانية) بلغ عددها (30) عضواً كانت ذا مستوى تمكين رقمي متوسط، والمجموعة (الثالثة) وعددها (28) عضواً كانت ذا مستوى تمكين رقمي منخفض درسوا بيئة تعلم سحابية. اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والتصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات. وتمثلت أدوات ومواد الدراسة من عدد من الأدوات وهي: بطاقة ملاحظة أداة تصنيف لملاحظة مستوى التمكين الرقمي كما استخدمت الاختبار الموقفي لمهارات التفكير التصميمي والاختبار المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو التفاعلي وبطاقة تقييم الفيديو التفاعلي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين درجات أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة في الاختبار الموقفي لمهارات التفكير التصميمي والاختبار المعرفي لمهارات إنتاج الفيديو التفاعلي، فيما أظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين في بطاقة تقييم المنتج.

8. أجرى الخضير (2022) دراسة بعنوان: أثر استخدام البود كاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تنمية مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. والتي هدفت إلى كشف أثر استخدام البود كاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تنمية مهارات التفكير التصميمي ومراحل تطبيقها المتمثلة بـ (التعاطف، ثم تحديد المشكلة، ثم توليد الأفكار، ثم النموذج الأولي ثم الاختبار) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وشملت عينة الدراسة من مجموعة واحدة تم اختيارها بالطريقة العشوائية متعددة المراحل تضمنت (13) طالبة في الصف الثالث الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي. واستفادت الباحثة من استخدام بطاقة ملاحظة لمهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي وتطبيق مراحلها لصالح التطبيق البعدي، وأن استخدام البود كاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع كان له تأثير كبير على تنمية مهارات التفكير التصميمي وتطبيق مراحلها لدى الطالبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن البحث الحالي يختلف عن جميع الدراسات السابقة من حيث العنوان والأهداف ومجتمع البحث من تلك الدراسات (العنزي والعمرى، 2017؛ العمرى وأمية، 2019؛ الشريف، 2021؛ الخضير، 2022) (Noel, 2018; Tu, 2018; Liu & Wu, 2018; Gompel, 2019; Aflatoony Wakkary & Nuestaedter, 2017) فيما تتفق مع دراسة العنزي والعمرى (2017) من حيث المجتمع والعينة ولكنها تختلف عنها من حيث المجتمع وأدوات البحث ومكان البحث التي أجريت في مدينة تبوك بخلاف البحث الحالي الذي طبق في مدينة جدة.

منهج البحث وإجراءاتها

منهج البحث:

اعتمدت البحث على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة لمعرفة أثر المتغير المستقل المتمثل في (استخدام منصة تعليمية مقترحة لتقديم برنامج إثرائي)، على المتغير التابع (تنمية مهاراتي التفكير التصميمي) للطالبات الموهوبات حيث تتعرض المجموعة التجريبية لاختبار قبلي وبعدي الذي أعدته الباحثتان. لأنه يمثل المنهج الأقرب إلى طبيعة البحث الحالي في التدريس التطبيقي القائم على المجموعة التجريبية بدلا من التخصيص العشوائي للمفحوصين والذي يحدث في البحوث التجريبية عند معالجة ظواهر معينة تحت عوامل مضبوطة بدقة (عباس وآخرون، 2019)،

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث جميع الطالبات المجتازات للبرنامج الوطني للكشف على الموهوبين لعام 1443 هـ في محافظة جدة وفقاً للإحصائية الصادرة من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع للعام الدراسي 1443هـ / 1444هـ للفصل الدراسي الأول.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية بأسلوب الحصر الشامل لقاعدة بيانات البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة البحث من (80) طالبة من طالبات الأول الثانوي المجتازات البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين عام 1443 هـ والحاصلات على درجة المقياس من 1510 فما فوق.

أداتي البحث:

في ضوء سعي البحث في الإجابة على تساؤلاته والتحقق من فرضياته، اعتمدت البحث على أداتي هما الاستبانة (توليد الأفكار) وبطاقة الملاحظة (بطاقة تحكيم النموذج الأولي واختبار الحلول لإنتاج المشاريع)، وقد تم بناءها بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، حيث تم تحديد قائمة مهارتي توليد الأفكار وإنتاج المشاريع من خلال تبني الباحثتان تصنيف معهد هاسو بلاتنر للتصميم في ستانفورد لمقياس مهارات التفكير التصميمي ومقياس تورنتو الموائم للمجتمع السعودي وفق دراسة الزهراني (2018)، وتضمنت الاستبانة من (10) عبارة وبطاقة الملاحظة من (18) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: وضوح الفكرة - الفائدة الاجتماعية - الفائدة الاجتماعية - الفائدة الاقتصادية - الأصالة والإبداع - القدرة على الإقناع.

1-1 صدق وثبات البحث (الاستبانة):

1-1-1- الصدق الخارجي (صدق المحكمين):

عرضت الباحثتان الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة المتخصصين والبالغ عددهم (10) من جامعات في المملكة؛ للاسترشاد بآرائهم على صدقها واتمائها من عدمه لمهارة توليد الأفكار أو إضافة وتعديل ما يروونه ضرورياً، وفي ضوء ذلك تم الأخذ بمقترحاتهم في تعديل بعض عبارات المقياس.

1-1-2 صدق الاتساق الداخلي (الاستبانة):

تحققت الباحثتان من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال حساب الارتباط بين درجة العبارات والدرجة الكلية للاستبانة، باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، بعد أن طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية من خارج عينة البحث بلغ حجمها (30) طالبة، ويوضح الجدول (1) نتائج ذلك

1-1-3 ثبات أداة البحث (الاستبانة):

تحققت الباحثتان من ثبات الاستبانة من واقع بيانات العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha)، ويوضح الجدول (1) نتائج ذلك

(1): يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقيمة معامل الثبات بطريقة ألفا جدول كرونباخ للاستبانة

رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط	رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط	رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط	رقم العبارة	مُعَامِل الارتباط	الثبات الكلي ألفا كرونباخ
1	0.428 **	4	0.504 **	7	0.576 **	10	0.566 **	0.820
2	0.567 **	5	0.579 **	8	0.450 **	11	0.468 **	
3	0.513 **	6	0.618 **	9	0.428 **			

يتضح من الجدول أعلاه (1) أن جميع قيم معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاستبانة حققت ارتباطات احصائية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) أقل منهما، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباطات بين (ر=0.428) و(ر=0.579)، وهذه تشير إلى جودة الصدق البنائي لعبارات أداة البحث (مهارة توليد الأفكار)، وموثوقيتها في الحصول على نتائج

صادقة. كما يتضح من الجدول أن معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة البحث (مهارة توليد الأفكار) ككل بلغت (0,82)، وهي درجة ثبات عالية، وهذا يشير إلى موثوقية الاستبانة الحالية في الحصول على نتائج صادقة وثباته.

1-2 صدق وثبات (بطاقة الملاحظة):

1-2-1 صدق بطاقة الملاحظة (صدق المحكمين):

اعتمدت الباحثتان على صدق المحكمين، حيث عرضت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية مجموعة من المحكمين في مجال رعاية الموهوبين، والمناهج وطرق التدريس، للاسترشاد بآرائهم على محتوى البطاقة، وسلامة الصياغة اللغوية، وتم تعديل بعض بنود البطاقة في ضوء توجيهات المحكمين وآرائهم.

1-2-2 ثبات بطاقة الملاحظة (الثبات تعدد الملاحظين):

اعتمدت الباحثتان للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة على استخدام طريقة تعدد الملاحظين على أداء الطالبة الواحدة (المنتج الواحد) من خلال تطبيق معادلة كوبر Cooper على عينة من منتجات الطالبات في أحد البرامج الإثرائية كعينة استطلاعية عددهم (5 منتجات)، حيث قامت كل من الباحثتان وثلاث (3) مشرفات موهوبات بتحكيم (5 منتجات)، وذلك خلال فترات زمنية متساوية بحيث تبدأ المحكمات بتحكيم المشاريع معًا وينتهون معًا، وفي ضوء نتائج تحليل معامل الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين، بلغت نسبة الاتفاق المحسوبة (89.75%) ويعتبر معامل ثبات مرتفعًا نسبيًا، وأن هناك اتفاقًا ملحوظًا بين المحكمات على البطاقة، وبذلك تكون بطاقة التحكيم معدة جيدًا.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثتان لتحليل بيانات البحث مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (spss20) وهي مُعامل ارتباط بيرسون ومُعامل ألفا كرونباخ؛ معادلة كوبر (Cooper) والمتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري. واختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired – Samples T Test)، واختبار (ت) " لعينة واحدة (One-Sample -Test). معيار الحكم في البحث:

جدول (2) تصنيف درجة الموافقة لأداتي البحث ومعيار الحكم على تفسير النتائج.

الدرجة	1	2	3
الاستبانة	درجة الموافقة	غير موافقة	موافق إلى حد ما
بطاقة الملاحظة	درجة جودة الاتقان	ضعيفة	متوسطة
مدى المتوسطات	1-1.66	1.66-2.33	2.34-3.00

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول للبحث ونصه: ما فاعلية برنامج إثرائي قائم على استخدام منصة تعلم عن بعد في تنمية مهارة توليد الأفكار من مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من الموهوبات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثتان بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية من واقع استجابة الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية عينة البحث تجاه فقرات تنمية مهارة توليد الأفكار في التفكير التصميمي وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (3): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات العينة لفاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية مهارة توليد الأفكار

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	أحاول باستمرار تصميم حلول جديدة.	2.89	0.356	6	موافق

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
2	أشعر بالراحة عند تجربة أساليب جديدة لحل المشكلات	2.85	0.424	9	موافق
3	أسأل نفسي باستمرار هل هناك طريقة أسهل لتصميم الحلول؟	2.85	0.480	8	موافق
4	استفيد من تجارب ومخترعات الآخرين في بناء وتطبيق أفكار جديدة.	2.92	0.309	2	موافق
5	أشرك المستفيد معرفة ما إذا كنت قد وضعت في اعتباري كل الاختيارات أثناء وضع الحلول.	2.77	0.477	10	موافق
6	أسأل نفسي باستمرار عن مدى تحقيق الأهداف أثناء توليد الأفكار.	2.91	0.326	3	موافق
7	أولد العديد من الأفكار لتفادي ما أواجه من تحديات.	2.89	0.421	5	موافق
8	أعتقد أنه يمكنني استخدام إبداعي لحل المشكلات المعقدة بكفاءة	2.90	0.341	4	موافق
9	حالما أنتهي من حل المشكلة أحاول الخروج باستخدامات أخرى للحل المقترح.	2.87	0.402	7	موافق
10	أفكر باستمرار في طرح أفكار مختلفة ومتنوعة عن الأفكار الموجودة بالفعل لحل المشكلات	2.89	0.356	6	موافق
11	مقابلة المستفيدين هي إحدى الطرق التي استكشف من خلالها المزيد من الأفكار.	2.96	0.249	1	موافق
(البعد ككل)		2.88	0.218	موافق	

يتضح من الجدول (3) أن ن المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية عينة البحث تجاه تنمية مهارة توليد الأفكار بلغ (2,88) بانحراف معياري (0,218) بدرجة موافقة (موافق)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابتهن لعبارات مهار توليد الافكار بين (2,96-2,77) بدرجة موافقة (موافق) لجميع العبارات، حيث جاءت العبارة الفقرة رقم (11) ومضمونها: "مقابلة المستفيدين هي إحدى الطرق التي استكشف من خلالها المزيد من الأفكار" في الترتيب الأول بأعلى متوسط بلغ (2,96) وانحراف معياري (0,249) بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها: "أشرك المستفيد لمعرفة ما إذا كنت قد وضعت في اعتباري كل الاختيارات أثناء وضع الحلول" في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,77) وانحراف معياري (0,477).

نتائج السؤال الثاني للبحث ونصه: ما فاعلية برنامج إثرائي من خلال منصة تعليمية عن بعد في تنمية مهارة إنتاج المشاريع لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة وتحققها لدرجة الإتيقان (80%)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثتان بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية من واقع تقييم إداء الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية عينة البحث في مهارة إنتاج المشاريع على بطاقة الملاحظة في بناء النماذج الأولية والاختبار للتفكير التصميمي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لجودة مهارة إنتاج مشاريع الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

م	المهارات	المضمون	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتقان
1	وضوح الفكرة	وضوح المشكلة التي تعالجها الفكرة	2.91	0.285	97.0%	عالية
2		ملائمة الحلول المقترحة لحل المشكلة	2.87	0.341	95.7%	عالية
3		ملائمة عنوان المنتج وارتباطه بالفكرة.	2.85	0.363	95.0%	عالية
البعد ككل						
4	الفائدة الاجتماعية	وضوح الفئة المستفيدة من المنتج	2.96	0.206	98.7%	عالية
5		إمكانية الوصول إلى للفئة المستهدفة	2.70	0.591	90.0%	عالية
6		ملائمة تطبيق الفكرة على الفئة المستهدفة	2.89	0.315	96.3%	عالية

م	المهارات	المضمون	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتقان
7		إمكانية تعميم المنتج على فئة مستهدفة	2.63	0.572	87.7%	عالية
البعد ككل						
8	الفائدة الاقتصادية	توفر المواد التي استخدمت في المنتج	2.30	0.756	76.7%	عالية
9		الاعتماد على مواد أولية بسيطة	2.26	0.713	75.3%	عالية
10		أهمية المشكلة التي يعالجها المنتج	2.96	0.206	98.7%	عالية
11		تميز المنتج عن غيره من الموجود حالياً	2.70	0.465	90.0%	عالية
البعد ككل						
12	الأصالة والابداع	التميز في عرض الفكرة	2.83	0.383	94.3%	عالية
13		الحل أصيل ومبتكر	2.78	0.417	92.7%	عالية
14		الابداع في أخرج المنتج	2.76	0.480	92.0%	عالية
البعد ككل						
15	القدرة على الإقناع	جودة خطة تنفيذ المنتج	2.57	0.620	85.7%	عالية
16		وضوح الصورة والرسومات المدعمة للمنتج	2.63	0.610	87.7%	عالية
17		حماس وقناعة المخترعة	2.87	0.400	95.7%	عالية
18		المشاركة الفعالة	2.91	0.285	97.0%	عالية
البعد ككل						
مهارة انتاج المشاريع ككل						
			2.75	0.213	91.7%	عالية

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقييم أداء الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية عينة البحث لمهارات إنتاج المشاريع ككل بلغ (2.75)، وانحراف معياري (0.213)، وبدرجة اتقان (عالية)، كما بلغت نسبة درجة اتقان (91.7%) وهي نسبة أعلى من درجة الإتقان (80%) المحددة بالبحث، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لتقييم أداء الطالبات على أبعاد تنمية مهارة إنتاج مشاريع بين (2.88- 2.30) بدرجة عالية لجميع الأبعاد ودرجة اتقان بنسبة تراوحت بين (96%-85%) وهي نسب أعلى من النسبة المحددة في البحث وقدرها (80%)، ولقد حل بعد "الفائدة الاجتماعية" الترتيب الأول كأكثر فاعلية للبرنامج الإثرائي في تنمية مهارة إنتاج المشاريع في بناء النموذج الأولي والاختبار للتفكير التصميمي لدى الطالبات الموهوبات بأعلى متوسط بلغ (2.80) فيما جاء بعد "الفائدة الاقتصادية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.55). الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج الإثرائي باستخدام منصة تعلم عن بعد في تنمية مهارة إنتاج المشاريع المتصلة ببناء النماذج الأولية والاختبار للتفكير التصميمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية وتحقيقها لدرجة الإتقان (80%) المحددة بالبحث.

عرض نتائج فرضية البحث:

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة توليد الأفكار لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (Paired – Samples T Test)؛ لإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودلالة الفروق بينهما وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في مهارة توليد الأفكار القبلي والبعدي

التطبيق	الإحصاءات الوصفية		درجة الحرية	اختبار الفرق بين المتوسطات		الفرق
	العدد	المتوسط الحسابي		قيمة (T)	القيمة المعنوية	
القبلي	80	2.77	79	2.862	0.005*	دال إحصائياً
البعدي	80	2.88				

يتضح من الجدول السابق (5) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في مهارة توليد الأفكار في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي يعزى لفاعلية البرنامج الإثرائي القائم على باستخدام منصة تعلم عن بعد؛ وذلك لأن قيمة "ت" بلغت (2.862) لدلالة الفروق قيمة داله إحصائية، حيث بلغت القيمة المعنوية المقترنة بها (0.00) عند درجة حرية (79)؛ وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، الأمر الذي يشير إلى قبول الباحثة الفرضية البديلة للبحث الحالي.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لأداء الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية عن المتوسط الفرضي في مهارة إنتاج المشاريع لصالح المتوسط الحسابي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار "ت" معامل "ت" لعينة واحدة (One-Sample -Test)؛ لإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة المعنوية الإحصائية لدلالة الفروق بينهما، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (6): نتائج اختبار " لعينة واحدة (One-Sample -Test) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات الطالبات على بطاقة تقييم مهارة إنتاج مشاريع الطالبات والمتوسط الفرضي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	القيمة المعنوية	الفرق
وضوح الفكرة	8.63	6	0.610	29.270	45	0.000	دال إحصائياً
الفائدة الاجتماعية	11.17	8	0.973	22.122	45	0.000	دال إحصائياً
الفائدة الاقتصادية	10.22	8	1.315	11.436	45	0.000	دال إحصائياً
الأصالة والابداع	8.37	6	0.903	17.792	45	0.000	دال إحصائياً
القدرة على الإقناع	10.98	8	1.374	14.699	45	0.000	دال إحصائياً
بناء النموذج الأولي والاختبار ككل	49.37	36	3.935	23.045	45	0.000	دال إحصائياً

يتضح من الجدول (6) أعلاه، وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسط أداء الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية عن المتوسط الفرضي في مهارة إنتاج المشاريع المتصلة ببناء النماذج الأولية والاختبار للتفكير التصميمي بأبعادها ككل لصالح المتوسط الحسابي تعزى إلى فاعلية البرنامج الإثرائي؛ وذلك لأن قيمة (T) لمعامل اختبار "ت" لعينتين لعينة واحدة (- One-Sample Test) لدلالة الفروق بين متوسطات أداء الطالبات في جميع أبعاد بناء النموذج الأولي والاختبار لمهارة إنتاج المشاريع كانت قيمة داله إحصائية؛ لأن القيمة المعنوية المقترنة بها بلغت (0,00)؛ وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). الأمر الذي تؤكد هذه النتائج الأنفة الذكر على قبول الباحثة الفرضية البديلة للبحث؛ ويعطي دلالة على أن البرنامج الإثرائي القائم على استخدام منصة تعلم عن بعد كان له فاعلية في تنمية مهارة إنتاج مشاريع للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج البحث فاعلية برنامج إثرائي قائم على استخدام منصة تعلم عن بعد في تنمية مهارة توليد الأفكار للتفكير التصميمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. وتفسر الباحثة ذلك إلى أن توفر خاصية التفاعل والتواصل في المنصة التعليمية التي أسهمت في تنمية

مهارة وقدرة الطالبات الموهوبات على توليد الحلول المقترحة للمشكلة، وقد يعود ربما لتنوع الأنشطة التعليمية والوسائط التفاعلية في البرنامج الإثرائي المقدم من خلال المنصة التعليمية عن بعد للطالبات والذي بدوره انعكس في تنمية التفكير الناقد والابتكاري لديهن في طرح العدد من الحلول المقترحة، فقد لوحظ أثناء تطبيق الأنشطة الإثرائية عبر المنصة التعليمية عن بعد زيادة مشاركة الطالبات الموهوبات في المناقشة والحوار الإبداعي بحيث أصبح لديهن قدرة على توليد أكبر مجموعة من الأفكار الصحيحة التي تتميز بالرونة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القرني (2021) التي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أساليب واستراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية في تنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، كما جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة الخضير (2022) والتي خلصت إلى أن استخدام البود كاست التعليمي كان له تأثير كبير على تنمية مهارات توليد الأفكار في تطبيق مراحل التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

كما أظهرت نتائج البحث أن أبرز مهارات توليد الأفكار في لتفكير التصميمي المكتسبة من البرنامج الإثرائي عبر المنصة التعليمية عن بعد، كانت الفقرة رقم (11) ومضمونها "مقابلة المستفيدين هي إحدى الطرق التي استكشف من خلالها المزيد من الأفكار." والتي حلت المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (2,96)، فيما جاءت أدنى تلك المهارات الفقرة (5) ونصها "أشرك المستفيد لمعرفة ما إذا كنت قد وضعت في اعتبائي كل الاختيارات أثناء وضع الحلول " في المرتبة العاشرة والأخير بمتوسط (2.77). وتفسر الباحثة ذلك إلى ما تضمنه البرنامج الإثرائي من خلال المنصة من مجموعة من جلسات عصف ذهني والمناقشات وممارسة التفكير الإبداعي التي تدربت عليها الطالبات، كذلك التوجيهات والإرشادات التي وفرت جميعها جو مشجع ساعدت الطالبات في فهم مهارة توليد الأفكار وتطبيقها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخضير (2021) في أن استخدام البود كاست التعليمي كان له تأثير كبير في تنمية مهارة الطالبات في أخذ آراء المستفيدين في المفاضلة بين البدائل.

أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على استخدام منصة تعلم عن بعد في تنمية مهارة إنتاج مشاريع لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية وتحقيق جود المشاريع الانتاجية لدرجة الإلتقان (80%) المحددة بالبحث. وتفسر الباحثتان ذلك إلى أن استخدام المنصة التعليمية وتميزها بتنوع تقديم الأنشطة الحسية والبصرية في البرنامج الإثرائي علاوة على ما وفرت من مرونة وإتاحة وتفاعل للطالبات الموهوبات ساهم بشكل مباشر في تنمية التفكير التصميمي ومهارته المختلفة من حيث انعكس عليهن اكتساب نزعة عاطفية قوية نحو حل مشكلات للمشروعات المناطة بها من خلال زيادة الاهتمام والرغبة العقلية والنفسية في التحدي لمواجهة المخاطر في مواجهة صعوبات حل مشكلات مشروعاتهن، وكذلك تطور مهارة توليد الأفكار التصحيحية علاوة على كيفية إنتاج حلول مبتكرة للمشكلات وتطوير قدرتهن في تصميم مشاريع ابتكارية لمشكلات واقعية.

ومراجعة الباحثتان لنتائج الدراسات السابقة، جاءت نتيجة البحث الحالي متوافقة مع ما توصلت له نتائج دراسات أثبتت فاعلية متغيرات البحث في تنمية مهارة المشاريع الانتاجية المتصلة في بناء النماذج الأولية والاختبار للتفكير التصميمي، كنتيجة دراسة العمري وأميمة (2019) في أن استخدام تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية كانت لها فاعلية في تنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية. ونتيجة دراسة المظلوم واللوذي (2020) التي أظهرت تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على مدخل التفكير التصميمي في تنمية مهارة الاقتناع، ونتيجة دراسة الشريف (2021) التي بينت تأثير بيئة التعلم السحابية وفقاً لمستوى التمكين الرقمي في تنمية مهارات التفكير التصميمي على بطاقة تقييم المنتج لصالح التمكين المرتفع. وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة الخضير (2021) التي بينت تأثير كبير لاستخدام البود كاست التعليمي في تنمية مهارة الطالبات في تطبيق بناء النموذج الأولي والاختبار للمشاريع الانتاجية.

وفي ذات السياق، تعتبر مشاريع الطالبات الموهوبات بجودتها العالية في البحث الحالي هي منتوجات ناجمة عن مكتسبات الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير التصميمي أثر فاعلية برنامج أثرائي لمنصة تعليمية عن بعد، وعليه تتفق نتيجة هذه البحث مع نتائج دراسات سابقة كشفت تأثير التفكير التصميمي في متغيرات مختلفة لدى الطالبات خاصة الموهوبات في: تحفز الثقة والإبداع لدى الطالبات، وتمكينهن من تخيل مهنة المستقبل أو تنمية مهارات التعلم الأربع للقرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد، والتواصل، والتعاون،

والإبداع) أو تنمية الكفاءة الذاتية أو تحسين عمليات التدريس من خلال تعزيز مشاركة الطلبة في مرحلة التعاطف أو تنمية وتحسين مهارات التفكير الناقد أو تنمية مهارات التفكير الإبداعي أو تعزيز مهارات التفكير الناقد، وتحسين قدرات الطلاب على حل المشكلات أو تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومن تلك الدراسات دراسة كل من نويل (2018) والعنزي وعبد العزيز (2017) والعنزي والعنزي (2017) (Aflatoony et al., 2017) (Tu, Liu & Wu, 2018) (Gompel, 2019).

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء ما توصلت له البحث من نتائج، توصي وتقترح الباحثتان بما يلي:

1. توجيه المعلمين والتربويين إلى تحقيق الاستفادة القصوى من توظيف المنصات التعليمية بتضمينها ببرامج إثرائية في تطوير مهارات التفكير التصميمي في مهارتي النموذج الأولى والاختبار للطلبة والطالبات وخاصة الموهوبات.
2. إعداد برنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية خاصة الموهوبين لتطوير قدراتهم في كيفية وأهمية استخدام منصات تعليمية في تعليم وتعلم الطلبة مهارات التفكير وتطوير قدراتهم على توليد الأفكار وإنتاج مشاريع وتصميمات إبداعية لحل مشكلات واقعية.
3. تبني وزارة التعليم لمزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في مهارات التفكير التصميمي للمعلمات.
4. إجراء المزيد من الدراسات التربوية التي تبحث في توظيف تكنولوجيا التعليم في تنمية مهارات التفكير التصميمي على المراحل الدراسية الأخرى.

قائمة المراجع العربية:

1. البيطار، حمدي محمد. (2016). فاعلية استخدام التعلم عن بعد في تطوير التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم عن بعد في دورة تكنولوجيا التعليم لطلبة الدبلوم العام لنظام السنة الأولى في التعليم الصناعي. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، (17)، 38-78.
2. الجعيمن، عبد الله بن محمد، معاجيني، أسامة، وبركات، علي. (2020). دور النموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (21)، 75-108.
3. الخضير، أمل بنت عبد الله. (2022). أثر استخدام البود كاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تنمية مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (26)، 1-39.
4. رضوان، محمد (2016). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة بالإنترنت (ط.1). دار العلوم.
5. الزهراني، حنان سعيد أحمد، والعربي، زينب محمد. (2018). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (12)، 223 - 295.
6. السالمي، جمال مطر يوسف. (2020). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا*، (3)، 1-14.
7. سيد، أسماء محمد عيد، وتمساح، ابتسام على أحمد إبراهيم. (2021). برنامج مقترح قائم على المدخل الجمالي لتدريس مفاهيم الفلك لأطفال الروضة وأثره على تنمية مهارات التفكير التصميمي وتحسين الانتباه البصري. *مجلة كلية التربية*، (32)، 533-582.
8. الشريف الحارثي، دلال عبد الله بن نامي (2020). استراتيجية التفكير التصميمي لرفع الوعي الجمالي والأداء التسويقي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (51)، 423-453.
9. الشريف، إيمان زكي موسى محمد. (2021). بيئة تعلم سحابية وفقا لمستوى التمكين الرقمي وأثرها في تنمية مهارات التفكير التصميمي وإنتاج الفيديو التفاعلي في ظل جائحة كورونا لأعضاء هيئة التدريس. *مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، (49)، 1-119.
10. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد. (2019). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
11. عبدالفتاح، محمد عبدالرازق. (2016). برنامج "STEM" مقترح في العلوم للمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التصميم التكنولوجي والميول العلمية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 19، (6)، 1-28.
12. عمر، بسمان صلاح؛ ومكطوف، صبيحة ياسر. (2022). التفكير التصميمي لدى طلبة مدارس المتميزين في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*، (65)، 96-119.
13. العمري، عائشة بليهش، الشنقيطي، أميمة محفوظ. (2019). فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الالكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، العدد 27.
14. العنزي، سالم مطر؛ والعمرى، عبد العزيز غازي راضي. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، (4)، 68-84.
15. القرني، يعن الله. (2021). فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أساليب واستراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ع 26، 137 - 216.

16. المظلوم، هند محمد؛ واللوزي، أرزاق محمد، 2020، برنامج تدريبي قائم على مدخل التفكير التصميمي لتنمية مهارات تسويق الذات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة حلوان. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 6(30)، 37-103.
17. النبهان، موسى (2015). دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين (ط.2). دولة الإمارات العربية المتحدة: جائزة حمدان بن راشد لأداء التعليمي المتميز.
18. همام، أحمد. (2018). فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان.

قائمة المراجع الأجنبية:

19. Abakumova I., Bakaeva I., Grishina A., Dyakova E., 2019, Active learning technologies in distance education of gifted students, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(1), 85-94.
20. Aflatoony, L., Wakkary, R., & Neustaedter, C. (2017). Investigating the benefits of a secondary-education Interaction-design-thinking course inside and outside the classroom. *The International Journal of Design Education*, 11(2), 1-19.
21. Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., Hong, H. Y., Koh, J. H. L., Chai, C. S., ... & Hong, H. Y. (2015). *Design thinking and education* (pp. 1-15). Springer Singapore.
22. Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 129-147). Springer, Cham.
23. Tseng, J. J., Cheng, Y. S., & Yeh, H. N. (2019). How pre-service English teachers enact TPACK in the context of web-conferencing teaching: A design thinking approach. *Computers & Education*, 128, 171-182.
24. Tu, J., Liu, L., & Wu, K. (2018). Study on the Learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education. *Sustainability*, 10(8), 26-49. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su10082649>.
25. Noel, L. A. (2018). *Teaching and Learning Design Thinking Through a Critical Lens at a Primary School in Rural Trinidad and Tobago*. Doctor of Philosophy, North Carolina State University.
26. Van Gompel, K. (2019). *Cultivating 21st century skills: An exploratory case study of design thinking as a pedagogical strategy for elementary classrooms* (Doctoral dissertation, Pepperdine University).

بحث رقم 60

اساليب القيادة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالنمو المهني و الروح المعنوية لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية

أ/ ناصر محمد ابراهيم مجممي

كلية التربية – جامعة المدينة العالمية – بماليزيا

ملخص البحث :

هدف البحث إلى معرفة أثر اختلاف أساليب القيادة (استبدادي ، ديمقراطي، تسيبي) في النمو المهني والروح المعنوية للمعلمين في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية ، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة ، وحتى تتحقق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان بعد الاستفادة و الرجوع إلى الدراسات السابقة وعرض هذا الاستبيان على عدد من المحكمين للتأكد من صدق الاستبانة من أجل جمع البيانات اللازمة لدراسة وقد تكون الاستبيان من (84) عبارة مقسمة على كل أسلوب من أساليب القيادة (إستبدادي - ديمقراطي - تسيبي) والنمو المهني و الروح المعنوية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (300) معلما في جميع المراحل (ابتدائي و متوسط و ثانوي). وتم تحليل النتائج عن طريق برنامج spss واستخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و النسب المئوية و معامل الارتباط بيرسون و عمل رسومات بيانية .وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي : 1-أن الأسلوب الديمقراطي يسبب إرتفاع في النمو المهني و الروح المعنوية لدى المعلمين في جميع المراحل ، أما الأسلوب المستبد و الأسلوب التسيبي يكون النمو المهني و الروح المعنوية أقل أو منعدم حيث كانت درجات الأسلوب الديمقراطي مرتفعة جدا 70% و أما المستبد كانت 25% منخفضة و الأسلوب التسيبي 5% تكاد تكون منعدمة. 2- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمط القيادة الإستبدادي والنمو المهني و الروح المعنوية في جميع المراحل عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات العينة بين المعلمين 3- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمط القيادة الديمقراطي والنمو المهني و الروح المعنوية في جميع المراحل عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات العينة بين المعلمين

الكلمات المفتاحية : معلمي المرحلة (الابتدائية و المتوسطة و الثانوية)، أساليب القيادة ، النمو المهني، الروح المعنوية..

Abstract

The aim of the research is to find out the effect of different styles of leadership (authoritarian, democratic, passive) on the professional growth and morale of teachers in government schools in the Kingdom of Saudi Arabia. To previous studies, this questionnaire was presented to a number of arbitrators to ensure the validity of the questionnaire in order to collect the necessary data for the study. The questionnaire consisted of (84) statements divided into each style of leadership (authoritarian - democratic - passive), professional growth and morale. The study population consisted of (300) teachers in all stages (primary, intermediate and secondary). (The results were analyzed using the spss program, the arithmetic mean, the standard deviation, the percentages, the Pearson correlation coefficient were extracted, and graphs were made. The most important findings of the study are -1: The democratic method causes a rise in the professional growth and morale of teachers at all stages. As for the authoritarian style and the passive method, professional growth and morale are less or non-existent, as the degrees of the democratic method were very high (70%), while the authoritarian style was low (25%). And the 5% residual method is almost non-existent -2. There is a statistically significant positive correlation between the authoritarian leadership style and professional growth and morale at all stages at the level of significance (0.05) among the sample averages among teachers -3. There is a statistically significant positive correlation between the democratic leadership style, professional growth and morale at all stages at the level of significance (0.01) among the sample averages among teachers.

Keywords: stage teachers (primary, intermediate and secondary), leadership styles, professional growth, morale.

تبذل وزارة التربية والتعليم جهودًا كبيرة وتستثمر الكثير من الوقت والمال للعثور على موظفين مؤهلين في المدارس الحكومية ذات معنويات عالية واستقرار ، وهو أمر لا يمكن تحقيقه بالطبع إلا من خلال إيجاد بيئة العمل المناسبة للمعلمين. استمر في العطاء بغرض الاستقرار الوظيفي والنمو المهني والروح المعنوية. زيادة ولائهم للمدرسة

وتتعمق الدراسة الحالية بأساليب القيادة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالنمو المهني و الروح المعنوية لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية وتمثل الروح المعنوية جانب مهم في المدارس الحكومية وتلعب دورا أساسيا في حياة المعلم وفي مستوى ادائه في الفصل وفي استخدامه لطاقاته وقدراته ومواهبه في المدرسة ، والروح المعنوية لا توجد الا بوجود جماعة (المعلمين و القائد) يعملون في مدرسة واحدة من اجل تحقيق الاهداف التعليمية والتربوية .

ويقصد بالروح المعنوية Moral المزاج السائد و الروح السائدة بين المعلمين ، وتتميز بالثقة في فريق عمل المعلم وقيادة المدرسة ، والاستعداد أو النضال لتحقيق أهداف التعليم المدرسي والتعليمي يعرف "Dnerlin Gerald" الروح المعنوية على أساس أنها سمة مميزة للمجموعة ، وهو مصطلح نفسي يتشارك فيه أعضاء المجموعة ويعملون على استخدام كامل قوتهم وقدراتهم ومهاراتهم لتحقيق اهدافهم وغاياتهم . (الهذال ، 2018 م ، ص 232)

لا شك أن تحسين الروح المعنوية لمعلمي المدارس هو الهدف الأول الذي يجب على الإدارات المدرسية أن تسعى لتحقيقه ، ولكن إذا لم تفعل الإدارة ذلك ، فإن معنويات المعلم ستخفض الأمر الذي سيؤدي إلى خسائر فادحة واستياء شديد من المعلم وعدم رضاه عنه. وظائفهم. الأمر الذي يتطلب قائدًا استثنائيًا يمكنه اتباع أسلوب القيادة الذي يحسن معنويات المعلم. إشراك المستويات الإدارية المدرسية (قائد مدرسة ، وكيل مدرسة ، المرشد الطلابي ،...) وتدريب المدير والإشراف على المعلمين للاستفادة من ظاهرة التعاون والمنافسة لرفع الروح المعنوية للمعلمين ، وتحسين البيئة الاجتماعية والنفسية التي يعملون فيها ، فإن الروح المعنوية العالية للمعلمين تمكنهم من النضال الجماعي وإحساس متزايد في قلوبهم بأنهم في قلب شخص واحد ، ويعملون بجد ويعملون من أجل تحقيق أهداف المدرسة باعتبارها القادة (المدرء) قادرون على فهم وإدراك طبيعة الروح المعنوية وتطبيقها في البيئة المدرسية ، مع مراعاة مشاعر المعلمين ، والوصول إلى احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والمادية ليس من الكماليات بل هو أساس مهم واحد (ربيع ، 2015 م ، ص 349).

يساهم الرضا النفسي والرفاهية و السعادة الداخلية للمعلم في رفع الروح المعنوية والشعور بالانتماء والرغبة في بذل أفضل القدرات والجهود التي يمتلكها من أجل تحقيق الأهداف التربوية أو التربوية للمدرسة. يعتبر المعلمون في أي مدرسة عامة مهمين للغاية في المجال أو الموقع الذي يعملون فيه ويعتبرون مقياساً لفعالية المعلمين في المدرسة ، لذلك تولي إدارة التعليم الاهتمام الكامل لعنصر أو مستوى معنويات المعلم وتسعى جاهدة إلى خلق كل الظروف المناسبة ، وأهم شيء تفعله الوزارة هو إيجاد قادة المناسبين في كل مدرسة حكومية وشغفها بتدريسيهم ، يجب توفير العديد من الجوانب المتعلقة بتحسين الروح المعنوية للمعلم ، مثل المستويات النفسية والاجتماعية وكذلك الحوافز المادية والمعنوية ، حتى يشعر المعلمون بالرضا والاحترام والرضا والشعور المتبادل. ثق بمديري هذه المدارس (الظاعن ومنال ، 2020 م ، ص 267 ، 268). يرتبط وجود معنويات المعلم ارتباطاً وثيقاً بالنمو المهني من خلال استخدام أساليب القيادة المناسبة في المدارس. اللغة العربية ، والدين ، والكيمياء ، والرياضيات ... يمكن أن يؤديها شخص واحد أو أكثر في نفس البيئة المدرسية ، لكن طه "يعرف المهنة على أنها وظيفة في مؤسسة تعليمية أو مجموعة ذات مسؤوليات مماثلة" ، وعادة ما يكون ذلك هو مدرس تعليم مهني خريج كلية التربية.

النمو يعني الزيادة ، لكن Vocation عبارة عن مجموعة من الأعمال التجارية المماثلة في العديد من المؤسسات المختلفة ، على سبيل المثال ، توجد وظائف الآلة الكاتبة في العديد من المؤسسات ، والوظائف المماثلة في هذه المنظمات المختلفة هي وظائف الآلة الكاتبة ، بينما تعرف Casio وظائف الطباعة على أنها مجموعة من الوظائف المتشابهة الموجودة في أقسام مختلفة في مؤسسات مختلفة. وتشمل التخصصات في الكتابة الآلات الكاتبة ، مثل التخصصات الكهربائية والميكانيكية مثل "عمل الكتاب وعمل الآلة الكاتبة العربية وعمل الآلة الكاتبة الإنجليزية". وبالمثل ، فإن عمل معلمي اللغة العربية ، وكذلك عمل معلمي اللغة الإنجليزية يدخل في مهنة التدريس الموجودة في اللغة (الهذال ، 2018 م ، ص 42) ، ويمكن تعريف النمو المهني بأنه مجموعة من

الأساليب والطرق لتوجيه الأفراد نحو التميز في مهنة ، والتميز في نفس المهنة (الهذال ، 2018 ، ص 210 ، 275) ، وتتطلب مهنة التدريس تدريباً جيداً ومعايير محددة للمعلمين. إكساب المعلم المهارات والخبرات التعليمية التي تمكنه من ممارسة عمله بطريقة متطورة تمكنه من تحسين نفسه والمؤسسة التعليمية التي يعمل بها وتعزيز التطوير المهني في مجال الخبرة التي يعمل المعلم بها .

وكذلك التدريب لم يعد يقتصر على عقد الدورات التدريبية التقليدية وإصدار الشهادات ، بل أصبح خياراً استراتيجياً في نظام التطوير الاستثماري للمعلمين في مختلف التخصصات حتى التطور المهني لذلك يُطلق على هذا المعلم اسم رأس المال الإبداعي أو رأس المال المعرفي. في القرن العشرين ، وجدنا أن ثورة المعلومات قد أشعلت ثورة فكرية كبيرة نتج عنها تغيير النهج التقليدي والمناهج الدراسية للمدارس ، وأصبح التركيز معلمين أكفاء قادرين على الاستجابة للتغيير والتطوير والتنمية ، وبالتالي العالم. اليوم وغداً هو الوحيد الذي لا يتغير هو التغيير ، وأصبحت الإدارة الفعالة للمدرسة هي إدارة عملية التغيير من خلال قادة بارزين. وبحسب شين (shein) ، يجب أن تشمل هذه التغييرات في بيئة العمل اكتساب مهارات ومعارف وسلوكيات جديدة للنمو المهني (البارودي ، 2016 ، ص 55). فيما يتعلق بمهنة معينة ، وتميز كل شخص في نفس المهنة عن الآخرين ، بما في ذلك الأنشطة والقدرات وعلاقته بأعضاء الفريق والمشرف معاً ، يؤدي هذا النمو إلى الرضا الوظيفي وإنتاجية أعضاء الفريق الموحد أو التطور الوظيفي أو المستقبل الوظيفي وتحقيق الأهداف (الهذال ، 2018 م ص 210 ، 275). يتم تطوير النمو المهني من خلال تفاعل الفرد مع خبرته التعليمية وتدريبه المهني ومن خلال إنشاء وتطوير خصائصه وقدراته (المهارات الذهنية والأدائية) بهدف إحداث التغييرات اللازمة في سلوكه وأدائه لتمكينه. عليه القيام بمهام محددة بدرجة عالية من الكفاءة في إطار متكامل أو مجموعة من الوظائف. حسب درجة الرضا المتبادل بين الفرد وبيئته ، أي درجة الرضا والرضا عن كل حاجة ومتطلبات. آخر. لذلك ، لذا تهتم الدراسة الحالية بأساليب القيادة - علي مستوى العمل اليومي في المدارس الحكومية - بالنمو المهني لدى المعلمين فيها. لذلك ، يرتبط النمو المهني للمعلمين ارتباطاً وثيقاً بأساليب القيادة المختلفة. القيادة هي حجر الزاوية في النمو المهني والروح المعنوية في المدارس الحكومية لأنها تحقق الأهداف التعليمية وتنمي المهارات والكفاءات وكفاءات المعلم.

لأسلوب القيادة تأثير مباشر على هذا النمو المهني والروح المعنوية ، ويمكن أن يكون التأثير عليهم إيجابياً أو سلبياً ، حسب أسلوب القيادة لهذه المدارس (المراد ، 2015 م ، ص 13). أهداف الفريق (ربيع ، 2015 م ، ص 292) أهم صفة أساسية للقائد هي أن يكون عضواً جيداً ، ويساعد الفريق على تحديد مهامه وأهدافه و أهدافه ، ومساعدة الفريق على النمو بشكل مستدام من خلال الجهود. لتلبية احتياجات الأفراد والجماعات ويتميز بالمرونة والقدرة على التكيف مع التغيير يؤمن بقدرة الفرد ويمتلك المعرفة الاستفادة القصوى من شعبه وطرق إلهامهم ومساعدتهم على تحقيق طموحاتهم وتحقيق المساواة والعدالة للجميع والعمل على تحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية النهائية للفرد. (ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك) آل عمران (الآية 158) يجب القوة والكفاءة والأمانة (يا ابت ان خير من استاجرت القوى الامين) سورة القصص (الآية 26) ن أجل تحقيق نمو مهني جيد ومعنويات عالية ، يجب اختيار المعلمين في جميع المراحل بشكل مناسب وفقاً لقدراتهم وكفاءاتهم وأقدميتهم. يصبح الارتباط بين أسلوب القيادة والنمو المهني القائم على الاختيار الجيد والروح المعنوية واضحاً.

تصنيف أساليب القيادة:

من الطرق الشائعة لدراسة القيادة التركيز على الأساليب (الانماط) الأساسية التي يستخدمها القادة (أ) النمط الاستبدادي يتخذ القادة الاستبداديون معظم القرارات بدلاً من ترك المرؤوسين يتخذونها. يُطلق على هذا النوع من القادة اسم الدافعون ، ولديهم القدرة على مكافأة ومعاقبة المتابعين. ينبع سلوك القائد الاستبدادي من افتراض أن سلطته هي استمرار لمنصبه الرسمي ، ووفقاً لدوغلاس ماكجريجور ، فإن الناس كسالى بطبيعتهم وغير موثوقين في العلاقة مع الآخرين ، فهو يمثل شكل النجم والمجموعة. لا يمكن أن يعملوا إلا من خلاله ، وإرشادهم للعمل خطوة بخطوة ، لأن السياسة تحددها ، ولا تناقش مع المجموعة (ربيع ، 2015 ، ص 296) ويرى الباحث ان اسلوب الاستبدادي (الاولتوقراطي) في البيئة التعليمية يكون فيها القائد (المدير) مستغل سلطة اتخاذ القرار و يحتفظ بها شخصيا ، كما ان العمل يكون مفروضا علي المعلمين ، حيث تنعدم تساؤلات المعلمين حول الاسباب التي من اجلها يعمل ما يكلف اليهم حتي لو كان خطأ

(ب) القيادة الديمقراطية (المشاركة) المدى الذي يسمح به القادة للمرؤوسين بالمشاركة على نطاق واسع في عملية صنع القرار. القيادة كنظام من قائد لا يفعل شيئاً دون موافقة رؤوسيه إلى قائد يتخذ القرارات بنفسه ، ولكن بعد استشارة رؤوسيه. التقدير والاهتمام ، وبالتالي تقليل التوتر بينهما (مراد ، 2015 ، ص 41) ، ويرى الباحث ان القائد او القادة الديمقراطيون يسلمون السلطة للمعلمين لاتخاذ بعض القرارات بناءً على اهتماماتهم وقدراتهم مجاًناً. تعامل مع المواقف التي يواجهونها كل يوم في عملهم المدرسي. يؤدي هذا إلى زيادة مستويات الاهتمام بالقضايا المهنية ومستويات الرضا من الوظيفة إلى الوظيفة ، ويسمح للمعلمين بالمشاركة في صنع القرار ومن ثم تحقيق الذات. هذا النهج له عدة عيوب ، ليس أقلها انخفاض مشاركة المعلمين في المهام الموكلة إليهم. (ج) القيادة التيسيرية (الحرية - الفوضى) هي القيادة المتساهلة والليننة وتمنح أتباعها درجة عالية من الاستقلالية في أداء عملهم. يعتمد هذا النوع من القادة على المرؤوسين كوسيلة ضرورية لتحديد الأهداف وتحقيقها ، ويرى أنها ميسرة لعمل الفرد وتزويدهم بالمعلومات ووسيلة للتواصل مع البيئة الخارجية للفريق. إنه لا يتدخل في أي شيء ، المجموعة تفعل ما تريد ، لذا تبدو الآراء محيرة والعمل شخصي. يعتقد الباحثون أن النهج الفوضوي ، عدم التدخل ، بما في ذلك عدم تدخل القائد (المدير) ، حيث يقوم بتفويض آخر (وكيل أو مساعد) في مجموعة المعلمين إلى دور القائد ، لعدد من الأسباب بما في ذلك الثقة بالنفس القلب غير الكافي ، الخوف من عدم القدرة على إنجاز المهام القيادية أو الدافع عالي المستوى ، والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة في الأعمال الموكلة إليهم. أما بالنسبة للنمو الوظيفي: فالنمو يعني الزيادة ، ما المهنة فهي مجموعة من الأعمال المتشابهة في العديد من المؤسسات المختلفة ، على سبيل المثال ، العمل على الآلات الكاتبة متاح في العديد من المؤسسات ، وهذه الأعمال نفسها في المؤسسات المختلفة هي شغل الآلة الكاتبة. حيث يعرف Casio المهنة على أنها مجموعة من الوظائف المتشابهة التي كانت موجودة في مؤسسات مختلفة في أوقات مختلفة ، مثل المهن الكهربائية والميكانيكية ، على سبيل المثال "عمل الآلة الكاتبة العربية وعمل الآلة الكاتبة الإنجليزية" تتضمن مهنة الكتابة بواسطة آلة كاتبة وما شابه يتم تضمين عمل معلمي اللغة العربية ، وكذلك عمل مدرسي اللغة الإنجليزية ، في مهنة تدريس اللغة (الهذال ، 2018 م ، ص 42) ، وبناءً على التعريف السابق ، يشير النمو المهني إلى مجموعة من الطرق والوسائل ، يؤدي إلى قوة الفرد في مهنة معينة ويميز كل فرد عن الآخر في نفس المهنة. يؤدي هذا النمو إلى الرضا الوظيفي ، وزيادة الإنتاجية في عضوية المجموعة ، والتطوير الوظيفي أو المستقبل الوظيفي ، وتحقيق الأهداف (الهذال ، 2018 م ، ص 210 ، 275). يتم تطوير النمو المهني من خلال تفاعل الفرد مع خبرته التعليمية وتدريبه المهني ومن خلال إنشاء وتطوير خصائصه وقدراته (المهارات الذهنية والأدائية) بهدف إحداث التغييرات اللازمة في سلوكه وأدائه لتمكينه. عليه القيام بمهام محددة بدرجة عالية من الكفاءة في إطار متكامل أو مجموعة من الوظائف. حسب درجة الرضا المتبادل بين الفرد وبيئته ، أي درجة الرضا والرضا عن كل حاجة ومتطلبات. آخر. لذلك ، يركز البحث الحالي على أساليب القيادة - على مستوى العمل اليومي في المدارس العامة - مع النمو المهني للمعلمين. التأثير المباشر أو غير المباشر على معلمي التعليم ، وتحسين مستواهم في البيئة التعليمية ، وتعزيز النمو المهني والرقابة الاجتماعية للمعلمين.

الشعور بالمشكلة :

تعتبر عملية التعليم وبناء الاجيال هي اساس النهضة التي تعتمد على الامم حتي يتحقق هذا الامر لابد من الوقوف من خلال الواقع علي متطلبات والخصائص المؤثرة علي اداء المعلمين ونموهم المهني وارتفاع الروح المعنوية لديهم ومن اهم ذلك هي اساليب القيادة المستخدمة في مدارس التعليم العام ومن خلال متابعة الباحث الحالي و تلمسه واحساسه لما يشعر به المعلمين ومن خلال خبرة الباحث العملية في مدارس التعليم العام لمدة 25 سنة ، حيث لاحظ الباحث اساليب مختلفة في القيادة كان لها تأثير كبير علي الروح المعنوية والنمو المهني لدى المعلمين وتطور قدراتهم ومهاراتهم وزيادة الكفاءة لديهم وثانيا نتيجة للقراءة في الدراسات السابقة نتج عنة شعور واحساس بالمشكلة ، وقام الباحث بعمل دراسة استطلاعية في بعض المدارس الحكومية بحيث تم مقابلة المعلمين وتسجيل ارائهم حول الاساليب المستخدمة في مدارسهم وجد مجموعة من اساليب القيادة حيث كان لها تأثير واضح علي النمو المهني والروح المعنوية لديهم

مشكلة البحث :

يعد الاهتمام بأساليب القيادة من القضايا المهمة التي شغلت العديد من التربويين في مجال علم النفس بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص واعداد برامج تطوير لها. حيث يشكل هذا الامر ضرورة لمعرفة هذه الاساليب ومدى تأثيرها علي النمو المهني والروح المعنوية للمعلمين وان تحتوي هذه البرامج علي مهارات التفكير العليا وتخصيص وقت كافي للمعلمين وان تحتوي هذه البرامج علي مهارات التفكير العليا وتخصيص وقت كافي للتدريب علي استخدامها وتنمية هذي المهارات و القدرات من اجل تحقيق انتاج افضل يخدم العملية التعليمية وزيادة ادراك ووعي المعلمين والتفاعل الايجابي بينهم وبين المدراء ويمكن القول بان الدراسة الحالية تهدف الي لقاء مزيد من الضوء حول الروح المعنوية وجوانب النمو للمعلمين اثناء وخلال فترات الانتاج وتحصيل الطلاب في المدارس الحكومية والعوامل التي تزيد كفاءتها بما يزيد من استخلاص اسس اكتساب المهارات المهنية لديهم وفي ضوء العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ما يأتي :

- (1) - معرفة اذا كانت هناك فروق في الروح المعنوية للمعلمين السعوديين في المدارس الحكومية ترجع الي اختلاف اساليب القيادة.
- (2) - معرفة اذا كانت هناك فروق في النمو المهني للمعلمين السعوديين في المدارس الحكومية ترجع الي اختلاف اساليب القيادة.
- (3) - اللقاء مزيدا من الضوء علي جوانب النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية والعوامل التي تزيد كفاءتها بما يزيد من اكتساب المهارات المهنية لهم .

أسئلة البحث :

- من خلال دراسة المشكلة يتضح لنا السؤال الرئيسي هو:
- ما الدور الذي تقوم به اساليب القيادة (استبدادي - ديمقراطي - تسيبي) من رفع الروح المعنوية والنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض؟
- ويتفرع منه عدد من التساؤلات الفرعية هي:
- 1- ما اثر ممارسة اساليب القيادة (استبدادي - ديمقراطي - تسيبي) لدي المدارس الحكومية التي يعمل فيها المعلمين السعوديين في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض ؟
 - 2- ما اثر اختلاف اساليب القيادة (استبدادي - ديمقراطي - تسيبي) في النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض؟
 - 3- ما اثر اختلاف اساليب القيادة (استبدادي - ديمقراطي - تسيبي) في الروح المعنوية للمعلمين في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض؟

فروض البحث :

- 1- هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين نمط القيادة الاستبدادي والروح المعنوية في المدارس الحكومية.
- 2- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط القيادة الديمقراطي والروح المعنوية في المدارس الحكومية.
- 3- هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين نمط القيادة التسيبي والروح المعنوية في المدارس الحكومية .
- 4- هناك علاقة ارتباطية سالبة بين نمط القيادة الاستبدادي والنمو المهني في المدارس الحكومية.
- 5- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي والنمو المهني في المدارس الحكومية.
- 6- هناك علاقة ارتباطية سالبة بين نمط القيادة التسيبي والنمو المهني في المدارس الحكومية.

اهداف البحث :

- 1- معرفة تأثير اساليب القيادة (استبدادي - ديمقراطي - تسيبي) في المدارس الحكومية وعلاقتها الروح المعنوية للمعلمين فيها .
- 2- معرفة تأثير اساليب القيادة (استبدادي - ديمقراطي - تسيبي) في المدارس الحكومية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين فيها .
- 3- معرفة العوامل التي تزيد من اكتساب المهارات المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية وتحسن النمو المهني لديهم وتطوير قدراتهم وامكانياتهم في التعليم .

اهمية البحث :

تشمل اهمية البحث جزئين :

اولا: الاهمية النظرية:

- 1-وهي عرض التعريفات والاطار النظري والدراسات السابقة المفسرة للاساليب القيادة ومدى ارتباطها بالروح المعنوية للمعلمين في المدارس الحكومية.
- 2-معرفة المزيد عن علاقة اساليب القيادة بالروح المعنوية للمعلمين في مجال التعليم.
- 3-عرض التعريفات والاطار النظري والدراسات السابقة للروح المعنوية للمعلمين في المدارس الحكومية.
- 4-وهي عرض التعريفات والاطار النظري والدراسات السابقة المفسرة للاساليب القيادة ومدى ارتباطها بالنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية.
- 5-معرفة المزيد عن علاقة اساليب القيادة بالنمو المهني للمعلمين في مجال التعليم.
- 6-عرض التعريفات والاطار النظري والدراسات السابقة للنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية.

ثانيا : الاهمية التطبيقية:

- 1-معرفة خصائص وسمات الروح المعنوية للمعلمين السعوديين في المدارس الحكومية حتي نستطيع فهم ومعرفة الاسس والمبادئ والتوجيه الجيد لهم بما يحقق مناخا مناسب للمعلمين في هذه المدارس الحكومية.
 - 2-معرفة العلاقة بين اساليب القيادة وجوانب الروح المعنوية للمعلمين السعوديين في هذه المدارس الحكومية ، ومن ثما التعرف علي العوامل المؤثرة التي تؤدي الي زيادة وتحسن الروح المعنوية لديهم
 - 3-معرفة خصائص وسمات النمو المهني للمعلمين السعوديين في المدارس الحكومية حتي نستطيع فهم ومعرفة الاسس والمبادئ والتوجيه الجيد لهم بما يحقق مناخا مناسب للمعلمين في هذي المدارس الحكومية.
 - 4-معرفة العلاقة بين اساليب القيادة وجوانب النمو المهني للمعلمين السعوديين في هذه المدارس الحكومية ، ومن ثما التعرف علي العوامل المؤثرة التي تؤدي الي زيادة وتحسن المهارات والقدرات المهنية لديهم .
- لذا تتبع اهمية هذي الدراسة من خلال تحسين مهارات المعلمين في التعليم بشكل عام وفي المدارس الحكومية بشكل خاص من خلال معرفة العلاقة بين اساليب القيادة بالنمو المهني والروح المعنوية للمعلمين ، وعرض النظريات والدراسات السابقة المفسرة للقيادة واساليبها المرتبطة بالنمو المهني و الروح المعنوية للمعلمين في المدارس الحكومية ، و معرفة خصائص النمو المهني والروح المعنوية للمعلمين في التعليم ومحاولة توفير كل ما يحقق ويزيد من هذه الخصائص من خلال فهم المبادئ والاسس المفسرة لها

مصطلحات البحث :

- الروح المعنوية اصطلاحا: هو الشعور النفسي للمعلم تجاه عمله في المدرسة
- التعريف الاجرائي للروح المعنوية: الاستعداد العاطفي الذي يهيئ المعلمين للعمل والأنشطة مع الزملاء في المدرسة.
- الادارة المدرسية: هي عملية تنظيم وتتبع جميع الأعمال في المدرسة وتوجيهها ضد الأهداف التعليمية المقصودة.
- مدير المدرسة: هو الجهاز الإداري المسؤول عن تنظيم والإشراف على الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المدارس ، ويرفع تقارير عن سير العمل في شؤون المدرسة إلى السلطة المختصة المسؤولة عن هذه المدارس (أي إدارة التعليم). المنطقة التي تنتمي إليها المدرسة.

- المعلمون: هم أشخاص لديهم وظيفة تدريس في المدارس.
- النمو المهني للمعلم: هو زيادة خبرته ومهاراته وعاداته واتجاهاته وأساليبه في عمله حتى يتمكن من أداء المهام بكفاءة وتعلم كل ما هو جديد في مجاله.
- القيادة لغة: مشتقة من فعل يقود ، ويعني قيادة وإدارة الأشياء.
- القيادة اصطلاحا: هي قدرة الفرد على التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم وتوجيههم لكسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأقصى كفاءة لتحقيق الأهداف المحددة.
- التعريف الاجرائي للقيادة: قدرة الشخص على التأثير على الأفراد والجماعات لتوجيههم وتوجيههم بشكل فعال ، لتحقيق الانسجام والتعاون بينهم ، لتحقيق الأهداف والإنجازات.
- اساليب القيادة Techniques Leadership: هي ما يقوم به المدير من سلوك متكرر في البيئة المدرسية كما يراه المعلمون
- الاسلوب الاوتوقراطي Authoritarian Style هو السلوك المتكرر الذي يقوم به المدير ويهتم فيه بالعمل وتنظيمه وعدم الاهتمام بالمعلمين .
- القيادة الديمقراطية (المشاركة) Democratic هو السلوك المتكرر الذي يقوم به المدير ويهتم فيه بالعمل وتنظيمه ويهتم بالمعلمين .
- القيادة التسيببية: (الحرة - الفوضوية) هو السلوك المتكرر الذي يقوم به المدير دون الاهتمام لا بالعمل ولا بالمعلمين .
- الاسلوب القيادي : هو الاسلوب الذي يقوم به القائد التربوي في ضبط وتنفيذ المهام الموكلة الية من خلال موقعة بحيث يمكن اتخاذ اساسا للقيام بتوقعات وتحليلات تنبؤية تتعلق بسلوك
- (أ) الإطار النظري:
- يتجسد الإطار النظري لهذا البحث في ثلاثة جوانب:
- (1) الروح المعنوية تشمل تعريف ومفهوم الروح المعنوية ، وأهمية الروح المعنوية ، وأداء الروح المعنوية ، وأنواع الروح المعنوية ، والعوامل المؤثرة في الروح المعنوية ، وقياس الروح المعنوية ، وتحسين الروح المعنوية ، وعناصرها ، ونظرية الروح المعنوية.
- (2) يشمل النمو المهني تعريف النمو ، وأهميته ، ومفهوم النمو المهني ، والتدريب ، اختيار المهنة ، نظرية النمو المهني.
- (3) القيادة وتشمل تعريف القيادة ومفهوم القيادة وأهمية القيادة وأساليب القيادة ونظريات القيادة.
- تعريف ومفهوم الروح المعنوية:
- تلعب الروح المعنوية دورًا حيويًا في حياة المعلم في المدرسة ، في مستوى إنتاجه ، في إبداعه واستمرارية تفانيه في الفصل ، وفي استخدامه لطاقاته وقدراته ومواهبه. والأهداف التربوية يعرف "الكسندر ليون" الروح المعنوية بأنها قدرة مجموعة من الناس على العمل بشكل متماسك لتحقيق هدف مشترك (الهذال ، 2018 ، ص232) وهي تشير إلى أهداف الأفراد المشاركين في مجموعة وتعتمد على يلي الفرد درجة حاجته. يقول روبرت إن الروح المعنوية هي الدرجة التي يتم فيها تلبية احتياجات الفرد والدرجة التي يشعر بها الفرد أن هذا الوعي ينبع من الحالة العامة لعمل الفرد. ويتم تعريف الروح المعنوية على أنها شعور متزايد بين أعضاء المجموعة ، أي أنهم نواة الشخص الذي يبذل الجهد والعمل لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها (ربيع ، 2015 م ، ص 349). أن تكون مشاعر إيجابية أو سلبية ، فهي تعبر عن درجة الرضا التي يتصور الفرد أنه سيحصل عليها من وظيفته ، لذلك نلاحظ أنه لا يوجد فرق بين الروح المعنوية والرضا الوظيفي

هنا ، ويعتبر مصطلح المعنى للتعبير عن الفرد. مشاعر نفسية حول عملته ، وهو يتخيل نتيجة الرضا الذي يستمد من عملته (حاجاجة ، 2017 ، م ، ص 101) ، وهو يعرف ذلك. الحاجات والحاجة للاحترام والتقدير مما يدفعهم لأداء عملهم بحسن نية ويجعلهم يتمتعون للمدرسة ” (الضامن ، 2020 م ، ص 266). لا شك أن تحسين الروح المعنوية للمدرسة. المعلمون هم الهدف الأساسي الذي يجب على الإدارات المدرسية أن تسعى لتحقيقه ، ولكن إذا لم يتم ذلك فإن معنويات المعلم ستخفض مما يؤدي إلى أضرار جسيمة تنعكس في ضعف تحصيل الطلاب وعدم رضا المعلم وعدم الرضا الوظيفي. لا تدخر إدارة المدرسة جهداً في تبني أساليب لتحسين معنويات المعلم ، وتحسين ظروف العمل الطبيعية ، واتباع أسلوب قيادة إدارية سليم ، والسيطرة على جميع مستويات الإدارة ، وتطوير القادة المسؤولين ، والإشراف على كيفية إيجاد مناخ إداري جيد ، يشارك المعلمون في القرار الإداري - صنع. التعاون فيما بينهم يساعد على رفع معنوياتهم ، تحسين البيئة الاجتماعية والنفسية التي يعملون فيها.

أهمية الروح المعنوية:

توضح التعريفات السابقة أهمية الروح المعنوية للأفراد ، وخاصة المعلمين ، حيث تساهم معنويات المعلم في الرضا النفسي والرفاهية الداخلية ، مما يساهم في زيادة الروح المعنوية وإحساس المعلمين بالانتماء والرغبة في الأداء بأقصى طاقتهم وقدرتهم ، والرفاهية. الجهود المبذولة في الفصل ، هذا الشيء يجعل العامل المعنوي مهماً جداً. لذلك فإن الروح المعنوية للمعلمين في أي مؤسسة تعليمية مهمة جداً في مجال عملهم حيث تعتبر مقياساً لفعالية المعلمين تجاه المدرسة. لذلك ، يولي قطاع التعليم أهمية كبيرة لعامل الطموح أو مستوى المعلمين ، ويولي العديد من القادة أهمية كبيرة لعامل الروح المعنوية ويحرصون على توفير الكثير من النواحي المتعلقة بالمعلم والبيئة التعليمية ككل مثل الجوانب النفسية والاجتماعية التي لها دور كبير في شعور كل المعلمين بالرضا وارتفاع الثقة والاحترام والارتياح (الضامن ، 2020 م ، ص 268) .

مظاهر الروح المعنوية:

للروح الأخلاقية دلالات أخلاقية غير ملموسة كما يوحي اسمها ، ولكن يمكن التعبير عنها من خلال مجموعة من المظاهر التي تشير إليها:

- 1- المؤشر: في فترة زمنية معينة ، مقارنة بالسنوات السابقة ، يكون أداء الطالب مرتفعاً أو منخفضاً. والمدارس من خلال إنجازاتها وأنشطتها المختلفة والعكس صحيح. يعد المستوى العالي للخدمة أحد المؤشرات المهمة لارتفاع الروح المعنوية في المؤسسات التعليمية.
- 2- الشكاوي والتظلمات: كثرة الشكاوى في المدارس مظاهر مظالم وتدني الروح المعنوية بعضها قد يكون حقيقياً ، لكن من مسؤولية الإدارة الواعية الإسراع في البحث عن الحقيقة ومعالجة أسبابها ، لذلك أن تعود الروح المعنوية إلى مسارها الأصلي وترتفع ، فبدلاً من أن يكون العدد الكبير من الشكاوى ناجماً عن سوء الإدارة ، ولكن قد يكون نتيجة التوتر داخل المعلمين أنفسهم ، وليس بالضرورة أن يكون نقص الشكاوى علامة على معنويات عالية ، والمعلمين من المحتمل أن يصبحوا سيئين للغاية لعدم الاستماع إلى شكاواهم.
- 3- معدل الدوران الوظيفي: وهذا دليل على عدم الاستقرار الوظيفي ، حيث أن الانتقال المتكرر للمعلمين من المدرسة يشير إلى تدني الروح المعنوية في المدرسة. يعتبر المعلمون أو نقلهم إلى العمل خارج التعليم مؤشراً سلبياً على انخفاض الروح المعنوية ، لذلك يجب على إدارات المدارس دراسة وتحديد أسباب الانقطاع عن الدراسة ومعالجتها.
- 4- الغياب والتأخر: تعتبر زيادة نسبة الغياب والتأخر عند بعض المعلمين في بعض المدارس ظاهرة سلبية تستحق الدراسة ، فهي من الظواهر والمؤشرات لانخفاض الروح المعنوية للمعلم في المدارس ، مع العلم أن الغياب هو انسحاب. سلوك المعلمين ، هو بديل للتناوب الوظيفي.

مع ملاحظة زيادة التغيب عن العمل ، فإن أسباب ذلك تحتاج إلى البحث والفهم. أما بالنسبة للتأخير في العمل ، فهو من أكثر الأحداث شيوعاً بين المعلمين ، وأسباب ذلك متعددة ، بما في ذلك المسافة من العمل إلى العمل. ومن بين هذه الأسباب صعوبات السكن والمواصلات في بعض المدارس أو عدم توفرها خاصة في المناطق الريفية والهجر. قد يكون سبب التأخر عن العمل هو تدني الروح المعنوية للمدرسين وموقفهم السلبي تجاه العمل (ربيع ، 2015 م ، ص 351).

أنواع مظاهر الروح المعنوية :

1: مظاهر الروح المعنوية العالية:

- ينمي المعلمون في المؤسسات التعليمية التعاطف ، ويشارك المعلمون في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية
- الرضا الوظيفي فردي لكل معلم ، ولكن إذا كان جميع المعلمين في المدرسة راضين عن وظائفهم ، فهذا دليل على معنويات المعلم العالية.
- يتحد المعلمون في المدرسة لتحقيق أعلى مستوى ممكن ولتوضيح إنجازات الطلاب
- لا يوجد نزاع أو سبب للصراع بين معلمي المدارس لتحقيق أقصى قدر من التماسك بينهم
- المنافسة الشريفة بين المعلمين في مختلف الأنشطة الصفية واللامنهجية
- إيمان وإجماع معلمي المدارس على تحقيق جميع الأهداف التربوية والتعليمية و التعليمية يلعب كل معلم في المدرسة دوره على أكمل وجه ، ولا يتهاون أي معلم على حساب الآخرين ، ويكون أداء كل معلم نتيجة تحفيز ذاتي وليس إكراهاً أو إكراهاً خارجياً
- يميل معلمو المدارس إلى حل خلافاتهم للحفاظ على تماسك الجميع
- الموقف الإيجابي للمعلم تجاه قائد المدرسة أو مديرها حتى يطيعوا تعليماته وأوامره عن قناعة بدلاً من إكراهه.
- النقد المتبادل بين المعلمين في المؤسسات التربوية يأخذ شكل النقد البناء الموضوعي ، حيث يقبل كل معلم النقد بروح رياضية والجميع يعلم أن هذا النقد البناء يهدف إلى تصحيح الأخطاء بدلاً من ملاحقتها ، وهذا النقد موجه للمصلحة العامة المعلمين وليس لديه ميول وأهواء وتحييزات شخصية
- تحتاج القيادة المدرسية إلى أن يثق بها المعلمون ويتقنون بها ، ويطالبون بالعبارة الواجبة ويكافحون من أجل حقوقهم ، وليس القيادة الاستبدادية أو المتهورة
- الانتماء والولاء للمدرسة هذا المعلم التوحد يعني الولاء والحب للمدرسة والتفاني في أهدافها.

2: أداء الروح المعنوية السلبية:

- انخفاض كبير في تحصيل الطلاب ، ويرجع ذلك أساساً إلى انخفاض الروح المعنوية للمعلمين
- كثرة تبدل المدرسين وتنقلهم بين المدارس
- يتأخر المعلم أو يتغيب
- ما إذا كان لدى المعلم أي سبب للشكوى بشكل متكرر ويظهر عدم الرضا النفسي من ناحية ، هناك العديد من النزاعات والصراعات بين المعلمين وإدارة المدرسة
- زيادة التوتر بين المعلمين وخلق الخلافات بينهم لأسباب غير منطقية
- تخصيص الكثير من وقت الراحة أثناء المدرسة وعدم الذهاب إلى الفصل بسرعة

3: انخفاض معنويات المعلم (انخفاض الروح المعنوية):

- عدم وضع المعلم في المهنة أو المكان الذي يناسبه
- تقييم المدرسة الخاطئ للمعلمين
- عدم اهتمام المعلمين بالرعاية الاجتماعية
- لا يتم منح المعلمين شهادة تقدير
- بعض المعلمين لا يشاركون في الأنشطة المدرسية
- إدارة المدرسة تتجاهل شكاوى المعلمين. (الهدال 2018 م ، ص 234 ، 235).

العوامل المؤثرة على الروح المعنوية:

كما نعلم جميعاً ، مشكلة معنويات المعلم مشكلة غامضة يصعب فهمها وتحديد لها. علاوة على ذلك ، فإن العديد من الملاحظات أو السلوكيات لبعض أو معظم المعلمين لا تعكس بالضرورة مستوى معنوياتهم. إذا كان هناك تأثير ، ويمكن ذكر بعض النقاط التي يكون لها تأثير على معنويات المعلم.

• قياس الروح المعنوية:

من أهمية الروح المعنوية وتأثيرها على أداء المعلم وفعالته ، لا بد من وضع التدابير اللازمة لقياسها ، وتحديد ما هو ضروري لتحسينها ، والدرجة التي يلزم بها تحسين الروح المعنوية بعد معرفة ما هو. يسبب ذلك بين المعلمين المصابين بالاكتئاب ، بعض مقاييس الروح المعنوية التي يجب اتباعها تشمل:

• هناك ثلاثة أنواع من الاستقصاءات الروح المعنوية:

- أولاً: الاستقصاء المعنوي ، هي الأسئلة إجابات بديلة يختار منها المعلم
- ثانياً: الاستقصاء العكسي ، الذي يعرض حالات أو مواقف متعلقة بالعمل ، يطلب من المعلم تحليلها أو التعليق عليها ، ثم يستنتج من تلك الإجابات.

• ثالثاً: الاستقصاء الوصفية وهي أسئلة مفتوحة تطلب من المعلم وصف حبه لموضوع السؤال
طريقة المقابلة الشخصية: لكي تنجح المقابلة ، يجب على إدارة المدرسة إقناع المعلم بأن لديها رغبة حقيقية في مساعدتهم على التعبير عن موقفهم وأنها مستعدة لاتخاذ الإجراءات اللازمة بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها ، وتأكيد وضمان أن المعلم لن يتم استخدام تصريح في المقابلة ضده ، ولن يكون سبب عقوبته. أي صورة
- بحث السجلات المدرسية: نظرًا لأن السجلات المدرسية يمكن أن تدرس السلوك الفعلي للمعلم ، مما يعكس اتجاهاته ، يمكن استخلاص الروح المعنوية منه. تشمل هذه السجلات القابلة للقياس ، على سبيل المثال لا الحصر:

- 1- تغيب المعلم
- 2- عدد الشكاوى المقدمة
- 3- ضعف أداء المعلم وضعف التقييم الصفّي
- 4- ضعف بعض طلاب وحصولهم علي درجات متدنية. (المذال 2018 م ، ص 260).

عناصر الروح المعنوية :

• تحفيز والدافعية :

الدافع هو أحد أهم عناصر الروح المعنوية ، والدافع هو القوة الدافعة للسلوك البشري في مواقف الحياة العامة (بما في ذلك مواقف العمل) ، وله تأثير فعال على كمية ونوعية الإنتاج. وبالتالي ، هناك تأثير آخر على الإنتاجية الشخصية يزيد أو ينقص في الروح المعنوية الشخصية. متعب أو مرهق والآخر يزيّف المرض ويتجنب العمل. تقودنا هذه الأسئلة إلى موضوع مهم للغاية ، وهو تأثير تحفيز العمل على الروح المعنوية. يعمل الدافع كقوة دافعة ويوجه سلوك الكائن الحي. إنه يحفز الكثير من هذا السلوك ويوجهه إلى هدف محدد. إنه فطري ، بما في ذلك ما يتم اكتسابه ، وأحد أهم الدوافع البشرية هو العمل أو الدافع للعمل. يمكن النظر إلى الدافع للعمل بشكل عام ، بما في ذلك النظر إلى الدافع للعمل من منظورين.

• الدافعية هي سمة ثابتة وخاصة مستمرة ، أي أن بعض الناس لديهم دوافع قوية ، وبعض الناس لديهم دوافع ضعيفة ، والأشخاص ذوو الدوافع القوية سيكونون هكذا طوال حياتي ، والأشخاص ذوي الدوافع الضعيفة سيكونون هكذا طوال حياتي. وفقا لهذا الدافع ثابت. يبدو أن السمات فطرية

• الدافعية نتيجة عوامل ظرفية أو بيئية ، مما يعني أن البيئة المحيطة بالفرد تحدد درجة دافعه ، وليس أن المادة ناتجة عن عوامل فطرية. العلاقات مع الزملاء في العمل والأجور والمكافآت والحوافز والعوامل المادية المتعلقة بالعمل مثل الإضاءة والتهوية والحرارة والرطوبة.

الدافع للعمل والروح المعنوية العالية هما نتيجة مزيج من هاتين القوتين ، والدافع الفطري للفرد من ناحية ، واستخدام محيطه من ناحية أخرى. لهذا الدافع ، بمعنى آخر ، الدافع عالمي والبيئة مدفوعة بهذا الدافع وتوجهه. بسبب العوامل الوراثية من جهة والعوامل البيئية من جهة أخرى ، فكلما زاد دافع الفرد للعمل ، ارتفعت الروح المعنوية ، وانخفضت الحافز على العمل انخفضت الروح المعنوية (ربيع ، 2015 م ، ص 223)

ثانياً: النمو المهني:

النمو المهني:

النمو يعني الزيادة ، والوظيفة (المهنة) هي مجموعة من الأنشطة المماثلة من بين العديد من الأعمال المماثلة في العديد من المؤسسات المختلفة ، مثل الأعمال المكتوبة على الآلات. وجد المؤلفون في العديد من المنظمات ، الأعمال هي نفسها في المنظمات المختلفة مهنة الكتابة على آلة كتابة ، حيث يعرف Cascio المهنة على أنها مجموعة عمل مماثل في مؤسسات مختلفة في أوقات مختلفة ، مثل تخصصات الطاقة الكهربائية مثال ميكانيكي "عمل الآلة الكتابة العربية وعمل الآلة الكتابة الإنجليزية" يتضمنه مهن الكتابة على الآلات الكتابة ، والوظائف المماثلة لمدرسي اللغة العربية ، ووظائف معلمي اللغة الإنجليزية المدرجة في وظائف التدريس للغات (الهدال ، 2018 ، ص 42)

مفهوم النمو المهني:

وفقاً للتعريف السابق ، يشير النمو المهني إلى مجموعة من المسارات والأساليب ، إنه يؤدي إلى ميزة الفرد في مهنة معينة ويميز كل شخص عن الآخرين في نفس المهنة وتشمل الأنشطة والكفاءات وعلاقتها مع أعضاء الفريق والرؤساء ، وهذا النمو يؤدي إلى الرضا الوظيفي وزيادة إنتاجية أعضاء الفريق والتطوير الوظيفي أو المستقبل الوظيفي (الهدال ، 2018 ، ص 210 ، 275).

يتم تطوير النمو المهني من خلال تفاعل الفرد مع خبرته التعليمية وتدريبه المهني وبناءه وكذلك تنمية خصائصهم وقدراتهم (المهارات الذهنية والأدائية) لتحقيق التغييرات المنشودة في سلوكه وأدائه ، مما يمكنه من ذلك مستوى إجادة الأعمال مرتفع. يتحقق التوافق المهني من خلال الرضا المتبادل الفرد وبيئته ، أي مدى إشباع كل شخص لاحتياجات ومطالب الآخر.

الفرد وبيئته ، أي مدى إشباع كل شخص لاحتياجات ومطالب الآخر.

أهمية النمو المهني:

تكمن في مجال الحياة ، مما يجعل العلماء والعلماء خاصة في علم النفس المهني تعلم وفهم ما هو النمو المهني ، وفهم ماهية هذا النمو وما يتطلبه من الخبرة وكيف يتم تحقيق ذلك ، ينمو إلى مستويات أعلى وأعلى ، مما يساعد الفرد على تطوير مستواه وخبرته المهنية وقد أدى ذلك إلى ظهور نظريات مختلفة لشرح هذا النمو الذي يشمل مجالات عديدة ، أولها التعليم من خلال التدريب (ربيع 2015 ، ص 75)

- المهن اللغوية والمحامون والكتاب العاملون فيها (ربيع ، 2015 ، 453).

تعريف القيادة:

استحوذ موضوع القيادة على اهتمام كثير من العلماء وخاصة في مجال علم النفس

القيادة هي العمود الفقري للحياة وفي قلب نجاح العمل الجماعي وتطوير الأداء شهدت السنوات العشرين الماضية زيادة ملحوظة في الأبحاث حول ظواهر القيادة والسلوك. يجب القائد بأن المدير يجب أن يكون القائد لأن قائد العمل هو المحرك القضايا الرئيسية في جميع مراحل التنمية في مختلف المجالات ، وخاصة في مجال التعليم

يواجه المجتمع نقصاً في القادة الموهوبين ذوي المهارات الشخصية والقيادية العالية قوي وفعال ، يمكنه تحفيز الموظفين وتحفيزهم بقيادتهم بكفاءة وفعالية لديه فن ومهارة التواصل وإعطاء الأوامر بطريقة تجعل من حوله يملئ إنهم يستمعون إليه ، ويتعلمون منه ، ولا يشكون ويعملون بلا كلل لمنحه الأفضل (البارودي ، 2016 ، ص 13). لغوياً ، تُعرّف القيادة بأنها كلمة يونانية مشتقة من فعل (فعل) أو لأداء مهمة وفقاً لأرندت ، تستند القيادة على علاقة الاعتماد المتبادل بين بدء العمل من بين أولئك الذين ينجزونها ، القيادة هي أخذ القوة والتحرك نحو هدف معين ، والقيادة هي أن تكون فعالاً في الجماعة. كان العرب القدماء مرشدين ومرشدين وحادي (البارودي ، 2016 ، ص 28). ظاهرة القيادة هي أهم قضية في حياة الفريق وهي نظام اجتماعي مستقر وبالتالي ينبغي تميز القيادة على أنها أعلى مستوى في النظام الهرمي.

القيادة مع الآخرين كظاهرة ديناميكية للظاهرة النفسية والاجتماعية ، أو أقل كظاهرة متغيرة باستمرار ، من الصعب فهمها لأنها تعكس التفاعلات وتحكمها داخل المجموعة ، في مرحلة ما من حياتها ، يكون القائد قائداً ، وتظهر القيادة من قلب المجموعة ، استجابة لمطالب العضوية والسلطة ، يُنظر إلى القيادة على أنها عملية ومجموعة من الأنشطة الاجتماعية المصممة للتأثير على سلوكيات ومواقف الأفراد الذين يعملون بجد وعن طيب خاطر لتحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة (خليقة وآخرون ، 2019 ، ص 3) القيادة هي عملية تحفيز مجموعة من الناس للتحرك في اتجاه محدد ومخطط له والعمل يكون مشاركة بين الجميع ، فالقيادة الناجحة توجه الناس في الاتجاه الصحيح وتحقق مصالحهم على المدى الطويل ، وقد يكون هذا الاتجاه عامّاً ، مثل انتشار الدعوة الإسلامية. القيادة هي الدور والعملية المصممة للتأثير ضمن اتجاه معين في العالم أو قضية معينة القائد هو الشخص الذي يشغل منصباً معيناً في الفريق ومن المتوقع لعب دور فعال في تحديد وتحقيق أهداف المجموعة ، تعتبر القيادة مجموعة السمات الشخصية (قماش ، 2020 ، ص 398)

تعريف القيادة: ينشأ من داخل المجموعة ويحدث تلقائياً وهناك عملية مقبلة يتم التنازع عليها من قبل العديد من أعضاء المجموعة ، والجماعة هي التي تحدد أهدافها ، وليس القائد هو نمط من السلوك داخل المجموعة ، لذلك فإن هذا النمط من السلوك يؤثر على حياة أعضاء المجموعة ويحققون أهداف المجموعة (ربيع ، 2015 ، ص 292).

تستند القيادة على الرؤية والخيال والبصيرة للمنظمة بأكملها أو للمؤسسة بأكملها الوحدة التنظيمية ، يحتاج القادة إلى توليد وتشجيع التعاون بين العمال ، وإشغال روح العمل بروح الفريق ، وتحفيزهم مادياً ومعنوياً ، واستخدام وسائل التأثير والإقناع والتأثير في المجموعة هو جوهر القيادة (المراد ، 2015 ، ص 21).

تُعرّف القيادة بأنها التأثير الاجتماعي المتأصل في المجموعة وهي مركزية وبنية هيكلية عالية ، دالة للخصائص والخصائص التي اكتسبتها التجربة يشير بيجورس ان القيادة هي عملية تفاعلية يتم من خلالها يجتمع الأفراد معاً لتوحيد النشاط البشري بحيث يكون له إرادته ومشاعره وبصيرة وهي أيضاً قوة التوجيه هي السيطرة على أعضاء المجموعة الآخرين الذين يسعون وراء هدف مشترك.

تعتبر القيادة في جميع الجوانب أحد الركائز الأساسية والفعالة لأي نظام تعليمي (كمال 2017 ص 76). يعرف بول القيادة بأنها عملية التأثير على أنشطة الفرد مجموعة تسعى إلى تحقيق هدف في موقف معين ، ويؤمن كيمبل بتلك القيادة هذا هو كل مساهمة في إنشاء وتحقيق أهداف المجموعة ، و يعتقد جينكينز أن القيادة هي العمل الذي يوجه سلوك فرد أو أكثر ، أما بالنسبة لهوركس ، فقال أنا قائد ، ويمكنني التأثير على الآخرين وقد يختلف عنهم في مدى تأثيره ، وعدد الأشخاص الذين يؤثر عليهم ، وعدد الأشخاص الذين يؤثر عليهم و ما يسيطر عليه ومتى يسيطر . يعتقد بارتريدج أن القائد هو الذي لديه القدرة والإمكانات التي تمكنه من ذلك يحفز الآخرين على التصرف والتفكير كما يراه ، ويعرف القيادة على أنها نماذج مبنية على التعاون والمشاركة بين القادة والمرؤوسين (النوفل ، 2021 ، ص 412).

بالنسبة لتيد يعرف القيادة انها نشاط له التأثير على الآخرين حتى يتعاونوا لتحقيق الأهداف. ويشير ستوجديل ان القيادة هي ما يأملون الاخرين في تحقيقه و أن القيادة هي عملية التأثير على الأنشطة من خلال مجموعة منظمة لتحديد هدف والوصول إليه يرى Bell and Hall ان القائد يتمتع برؤية اجتماعية تمكنه من توقع احتياجات فريقه والسعي لتلبيتها اما يونغ يرى ان القيادة جانباً من جوانب المنظمة بأكملها وهي لتلبية أكبر عدد ممكن من هذه الاحتياجات. يعتقد جيب أن شخصية الإنسان هي كل ، وليست سمة أو قدرة معينة وان القيادة ليست ملكية شخصية ، بل هي طبيعة دور الفرد في نظام اجتماعي معين يتجلى ذلك في المواقف التفاعلية التي يمر بها الفريق ، وفي أي عملية قيادة تكملها التأثير والتأثير ، حيث ان التفاعل الاجتماعي الذي يتم من خلاله صنع أنظمة القيم والمثل والمبادئ والاتجاهات ، ويشير Stogill أن القيادة هي علاقة حية ودائمة من بين أعضاء المجموعة ، بسبب مشاركته النشطة ، يصبح أحد الأعضاء القائد وتعاونوا الواضح مع بقية الفريق ، لكن زيليني يصف القائد بأنه فرد يمتلك القدرة على استخلاص الاتجاهات الإيجابية من أعضاء المجموعة لأنه موجود معهم و يحقق أهداف الفريق وتلبية احتياجات الأعضاء القيادة ممارسة قيادية للقادة القائمة على الرغبات والتأثير والتنمية(الصالح ، 2018 ، ص 97).

لغة القيادة: مشتق من فعل يقود ، ويعني قيادة وإدارة الشؤون. القيادة الاصطلاحية: قدرة الفرد على التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم للحصول على تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأقصى كفاءة و العمل على تحقيق هدف محدد. تعريف الاجرائي القيادة: قدرة الشخص على التأثير على الأفراد والجماعات لتوجيههم بشكل فعال ، لتحقيق الانسجام والتعاون بينهم ، لتحقيق الأهداف والإنجازات (طافر و بو مجيرك ، 2019 ، صص 13-14).

(ب) الدراسات السابقة :

مقدمة

تقع دراسة جوانب النمو المهني و الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام في المراحل الثلاثة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) من الاهمية بمكان ، حيث ان الهدف تنمية جوانب النمو المهني والروح المعنوية للمعلمين كالتجديد وتحسين الاداء والانجاز ، وفي ذلك مدارس التعليم العام.

ولا شك ان الطريق لتحقيق هذا الامل هو دراسة اساليب السلوك القيادي بغية تحديد وفهم هذي الاساليب واثرها علي النمو المهني و الروح المعنوية للمعلمين العاملين بمدارس التعليم العام ومن ثم الوقوف علي بعض العوامل المؤثرة فيهما والتي تؤدي اليهما وترتبط بهما ، وقامت العديد من الدراسات بتناول اساليب القيادة وفحص علاقتها بجوانب النمو المهني والروح المعنوية لدى المعلمين ، وذهب بعض هذي الدراسات الي دراسة اثر سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية للمعلمين في تحسين جوانب النمو المهني والروح المعنوية لدى المعلمين .

وفيما يأتي عرضاً لهذه الدراسات وتشمل الموضوع و العينات والتحليلات الاحصائية والادوات المستخدمة وغيرها. تناولت الدراسات السابقة الدراسات العربية الحديثة والاجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية.

(1) دراسة النوفل (2021 م):

هدفت هذه الدراسة الى "تحديد مدى عمل قادة المدارس السعودية في الخارج و معرفة نَحج القيادة التشاركية للقيادة" من خلال فهم الحقائق والعقبات وتقديم بعض التوصيات لتعزيز قيادتهم التشاركية. لهذا الغرض استخدم الباحث استبيان من خلال استخدامه للمنهج المسحي الوصفي و قام الباحث باستخدام أسلوب القائمة المرجعية الشاملة .

وعند تطبيق بحثه وجدت الدراسة أن عدد العناصر المعاد تدويرها في جميع أنحاء المجتمع كان (196). وظهرت مجموعة من النتائج أبرزها: مستويات عالية جداً من الاتفاق بين أعضاء الدراسة على صحة الأشياء ، ممارسة الأدوار القيادية وفق أساليب القيادة التشاركية وأعضاء الدراسة و ضعف الموافقة المعتدل ، الموافقة الكاملة على التوصيات المناسبة و تحسين ممارسة الأدوار القيادية على أساس أساليب القيادة التشاركية ، وفي ضوء هذه النتائج ، يوصي الباحث ببذل جهود للتحويل إلى اللامركزية و تقديم برامج تساعد على تحسين القيادة المدرسية و دمج ممارسات القيادة التشاركية في تقييمات الأداء الوظيفي.

(2) دراسة الرقيب (2021 م):

تهدف هذه الدراسة إلى "فهم تأثير الأساليب الإدارية والقيادية على إدارة الأزمات" و طبيعة هذه الدراسة هي منهج تحليل وصفي باستخدام استبيان يتكون من (55) فقرة وزعت على جميع المستويات التنفيذية والقيادية في وزارة الداخلية بلغ عدد الاستبيانات الموزعة (205) استبانة تم استخدام برنامج (SPSS) ونتائج البحث تظهر أن معظم الأبعاد العليا قد حققت الطريقة الديمقراطية لإرضاء المرؤوسين ، الطريقة الثانية الدكتاتورية ، هنا يتحقق البعد ولكن بطريقة أقل ديمقراطية ، كما إنه فعال في الحرص على فرض اتجاهه ، حيث يُسمح بالحد الأدنى من التصميم ، هنا يتجنب مدير يتعارض مع المرؤوس.

(3) دراسة أبو غالي (2021 م):

هذه الدراسة بعنوان "القيادة المتعددة لمديري المدارس الثانوية في كل مقاطعة جنوب فلسطين وعلاقته بالمشاركة المهنية للمعلمين" ، الغرض من الدراسة هو تحديد الأنواع الأكثر شيوعاً للقيادة المتعددة بين مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر استاذة في محافظات جنوب فلسطين التحقق من وجود مدى ارتباطها بالمشاركة في عمل المعلمين ، والمنهجية التي تتبعها الدراسة وصفي ارتباطي و تكونت عينة الدراسة ، كما هو موضح ، من (355) معلماً ، نسبة البنين إلى البنات في المدارس الثانوية بمحافظة جنوب فلسطين (7,5%) من حجم مجتمع الدراسة ، تم اختيارهم من خلال التوزيع العشوائي الطبقي تم استخدام الاستبيان أداة لجمع البيانات وكانت النتيجة الأكثر أهمية أن القيادة التحويلية كانت أكثر أنواع القيادة شيوعاً

اكتسب مديرو المدارس الإعدادية في مختلف المقاطعات وزناً من خلال التدريب الداخلي المتعدد نسبياً إلى حد كبير (75.96%) ، يليه قيادة متبادلة بوزن نسبي (75.36%) والمرتبثان الأخيرتان تسمحان بالقيادة بالوزن النسبي (48.86%) درجة منخفضة

(4) دراسة عويس (2021 م):

بعنوان " الانماط القيادية لمديري المدارس في المدارس الحكومية الثانوية واثرا على سلوك المعلمين ومن وجهة نظرهم " تبحث هذه الدراسة في انماط قيادة مدير ثانوية عجلون الرسمية وتأثيرها بالنظر إلى سلوك المعلم من وجهة نظر المعلم ، فإن عينة البحث شمل 221 معلماً ومعلمة. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي. و استخدم الباحث استبياناً مكوناً من 36

عنصرًا مقسمًا إلى جزأين: أساليب القيادة بينما المكون (30) مدرس فقرة ويقوم المعلم بعملها يكون المكون (6) فقرة وبعد التحقق من فعالية واستقرار الأداة ، تم تطبيقها على أعضاء العينة وتم عرض النتائج ووجدت الدراسة:

أن الأسلوب الأكثر رواجًا هو الأسلوب الديمقراطي ، يليه الأسلوب الاستبدادي ، والأسلوب الآخر هو التسيبي تم استخدام الطرق الوصفية لغرض هذه الدراسة.

كما أوضحت النتائج وجود تأثير ذي دلالة إحصائية أثر أسلوب القيادة على سلوك المعلم كما أشار إليه المعلمون في المدارس التي يديرونها يميل المديرون الاستبداديون إلى اختلاق أسباب خيالية للتغيب عن العمل.

النتائج: المتغيرات مثل الجنس والخبرة والتعليم لم يكن لها أي تأثير على النمط.

ويتضح تأثير نوع واسلوب القيادة على سلوك المعلمين وان على مديري المدارس

أعد النظر في أسلوب القيادة الذي تستخدمه بعض المدارس وحاول تحسينه للتشغيل حتي تجعل العملية التعليمية أفضل من خلال تبني أسلوب قيادة مؤثر بين المعلمين لتحسين مدارسهم

اعتماد أساليب قيادية فعالة ودفع الابتكار لدى المعلم

دورات إبداعية وتدريبية لمديري المدارس لتوعيتهم بأهمية الأساليب والنماذج

لقيادة ، والمزيد من البحث في أساليب القيادة وتأثيرها على السلوك معلم

(5) دراسة الحربي (2021 م):

عنوان الدراسة" الأنماط القيادية الإدارية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم

وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين" ، هدفت الدراسة إلى تحديده اساليب

القيادة الإدارية في مدارس التربية العامة بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي من حيث صلته بالموضوع والهدف

وضعت الدراسة والباحث إطار عمل يتكون من محورين (أسلوب القيادة التنفيذية

الاحتراق المهني او الوظيفي) ، وأدوات البحث التطبيقي لعينة من (368).

مدرس في مدرسة التعليم العام بمنطقة القصيم. تظهر نتائج الدراسة أن النمط الذي

تستخدم القيادة الإدارية من قبل القيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمنطقة

القصيم هو الأسلوب الديمقراطي ، يليه الأسلوب الاستبدادي ، ثم الأسلوب التسيبي ،

هناك أيضًا علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أسلوب القيادة والاحتراق

الوظيفي ، العلاقة مع أسلوب القيادة الديمقراطية سلبية ، العلاقة مع الأسلوب إيجابية

العلاقة بين الاستبداد والانقسام.

ثانيا : الدراسات الاجنبية.

(6) دراسة DEMIR (2020م)

كانت الدراسة بعنوان "دور الكفاءة الذاتية في الرضا الوظيفي ، والالتزام التنظيمي ،

والتحفيز والاستغراق الوظيفي "هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والتحفيز

والمشاركة في العمل.

استخدم الباحث طريقة الارتباط الوصفي ، وتألف مجتمع الدراسة من المعلمين الذين ضمت عينة الدراسة 321 معلماً ومعلمة من 33

مدرسة في مدينة هاتاي في تركيا في 2017-2018 تم سحب العينة بطريقة عشوائية عنقودية ، كما تم استخدام أدوات الاستبيان

لأغراض البحث أهم النتائج : أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية للمعلمين ، زاد رضاهم الوظيفي وهو يزيد من الالتزام التنظيمي والتحفيز والمشاركة في العمل ويؤثر أيضاً على الكفاءة.

توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل إيجابي على المشاركة في العمل
- 2- يتم التوسط في التنظيم والتحفيز بشكل كامل في علاقة الكفاءة الذاتية للمعلم والمشاركة في العمل ، توصي الدراسة أيضاً بمديري المدارس بمراجعتها وتحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين إذا كانوا يريدون أن يأخذها المعلمون الموقف الإيجابي تجاه عملهم.

(7) دراسة بارنيت (2017 م):

عنوان معرفة "تأثير القيادة الإدارية علي الرضا الوظيفي لاعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس دروس عبر الانترنت في جامعة وسيكنسون بالولايات المتحدة " تم استخدام استبيان القيادة متعدد العوامل لقياس سلوك القيادة المتصورة.

ومقياس الرضا الوظيفي الذي يقيس الرضا الوظيفي. تتكون عينة البحث من عينة من كلية (77) موظفا ، النتائج تظهر الرضا التام يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأساليب القيادة التحويلية وكذلك أساليب القيادة التشاركية.

(8) دراسة هاريس (2016 م):

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي أنواع القيادة في التعليم؟ استخدمت الدراسة الأبحاث التي تزيد الرضا الوظيفي وتزيد من الاحتفاظ بهذا الرضا أعدت عينة قوامها (59) عضواً من مؤسسات تعليم العالي وقد المقياس من ستة عبارات خاصة بممارسة القيادة وكانت النتائج : أن جميع المتغيرات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرضا الوظيفي.

(9) دراسة سكاو (2016 م):

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تأثير سلوكيات القيادة السلبية على تصورات الموظفين تدريس الدعم التنظيمي المدرك (POS) والرضا الوظيفي ، تظهر النتائج أن ، كثيراً ما يصف أعضاء هيئة التدريس والموظفون سلوكيات القيادة السلبية التي تؤثر بشكل مباشر على المعلمين ، وكذلك سمات الشخصية المرتبطة بالقيادة السلبية ، والسلوك الذي ينطوي على معاملة الآخرين وهذا يعكس على الرضا الوظيفي وقد تظهر المشاعر السلبية التي تؤثر بشكل مباشر على المعلمين والسمات الشخصية ذات الصلة بالقيادة السلبية ، والسلوك الذي ينطوي على علاج الآخرين. يحقق رضا وظيفي أفضل وقد تكون هي الأقل تأثراً بالسلوك القيادي تكون هي الأقل تأثراً بالسلوك القيادي السلبي حيث تتم مكافأة أعضاء هيئة التدريس والموظفين الأهم من التدريس هو الحفاظ على الرضا

(10) دراسة تاركان (2016 م):

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تطبيق القيادة التشاركية في المدارس الابتدائية في نهر هدسون في نيويورك (الولايات المتحدة الأمريكية) أعد مسح وصفي وأعد استبانة كأداة بحث وكانت عينة البحث من (418). من أبرز نتائج الدراسة أن القيادة التشاركية تُستخدم في المدارس ابتدائية في منطقة نهر هدسون بنيويورك.

منهجية البحث وإجراءاتها

● التمهيد

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- خصائص مجتمع الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق أداة الدراسة
- ثبات أداة الدراسة.
- أساليب المعالجة الإحصائية

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل أيضاً لمنهج الدراسة المتبع، وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة (الاستبانة - المقابلة)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

منهج الدراسة:

من خلال تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها وتحديد تساؤلاتها وأهدافها وأهميتها وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، فإن المنهج الملائم الذي تم استخدامه هو المنهج الوصفي الارتباطي لبحث علاقات متغيرات الدراسة ويقصد به ذلك النوع من اساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما اذا كان هناك علاقة بين متغيرين او اكثر وبالتالي معرفة درجة العلاقة بينهم ، وفيه وصف وتحليل وتفسير الجوانب النظرية المرتبطة بأساليب القيادة وجوانب النمو المهني والروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الحكومية .

حدود الدراسة : للدراسة أربعة تتمثل في:

الحد المكاني : تقتصر هذه الدراسة علي المدارس الحكومية

(ابتدائي - متوسط - ثانوي) في مدينة الرياض.

● **الحد الزمني:** تم اجراء هذه الدراسة الفصل الدراسي الثاني عام 2022/2021م.

● **الحد البشري :** تم إجراء هذه الدراسة علي المعلمين في المدارس الحكومية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) الذين يمارسون العمل بصفة مستمرة لمدة لا تقل عن (5) سنوات وتتراوح اعمارهم ما بين (25) سنة الي (50) سنة وعددهم (300) معلم.

● **الحد الموضوعي :** ممارسة اساليب القيادة في هذه المدارس الحكومية وان يكون هذا المعلم سعودي يدرس في المرحلة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) في مدينة الرياض، وقد تم اجراء الدراسة في مدينة الرياض علي المعلمين في المدارس الحكومية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) الذين يمارسون العمل بصفة مستمرة لمدة لا تقل عن (5) سنوات وتتراوح اعمارهم ما بين (25) سنة الي (50) سنة وعددهم (300) معلم وأن يكون هذا المعلم سعودي يدرس في المرحلة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) في مدينة الرياض ، وتم اجراء هذه الدراسة الفصل الدراسي الثاني عام 2022/2021م

مجتمع الدراسة:

تم اجراء الدراسة علي المعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، ويبلغ عدد المعلمين نحو (239) ألف معلم سعودي تقريباً يعملون في مختلف المدارس الحكومية في مدينة الرياض، أما عدد المدارس الحكومية في الرياض كما يأتي :

المرحلة الابتدائية:

* عدد المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بنين 513 مدرسة

المرحلة المتوسطة:

* عدد المدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة للبنين 267 مدرسة
المرحلة الثانوية:

* عدد المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية بنين 112 مدرسة

وتم اختيار هذه المدارس بطريقة قصدية وذلك لدى استجابة هذه المدارس وتعاونها، كما في الجدول رقم (1) المدارس التي تم توزيع الاستبانة عليها

جدول رقم (1) يوضح المدارس التي تم توزيع الاستبانة عليها

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين فيها	الملاحظات
1	الطفيل بن الحارث الابتدائية	48 معلما	
2	معاذ بن جبل الابتدائية	42 معلما	
3	محمد بن سلمة الابتدائية	46 معلما	
4	متوسطة الامير سلطان بن عبد العزيز	36 معلما	
5	متوسطة ذي النورين	33 معلما	
6	متوسطة الهمداني	43 معلما	
7	متوسطة أوس بن ثابت	42 معلما	
8	ثانوية مالك بن دينار	43 معلما	
9	ثانوية نجد	44 معلما	
10	ثانوية بلاط الشهداء	42 معلما	
11	ثانوية الامير مقرن بن عبد العزيز	41 معلما	

(1) احصاءات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

وهي عينة عشوائية من المعلمين السعوديين يمارسون العمل بصفة مستمرة لمدة لا تقل عن (5) سنوات في المدارس الحكومية بمدينة الرياض وأعمارهم تتراوح ما بين (25) سنة الي (50) سنة، بحيث يتم اختيار عينة حوالي (300) معلم، وقد حصل الباحث على العينة المستهدفة بواقع (100) معلم لكل مرحلة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: السن، المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، التخصص، وذلك على النحو التالي:

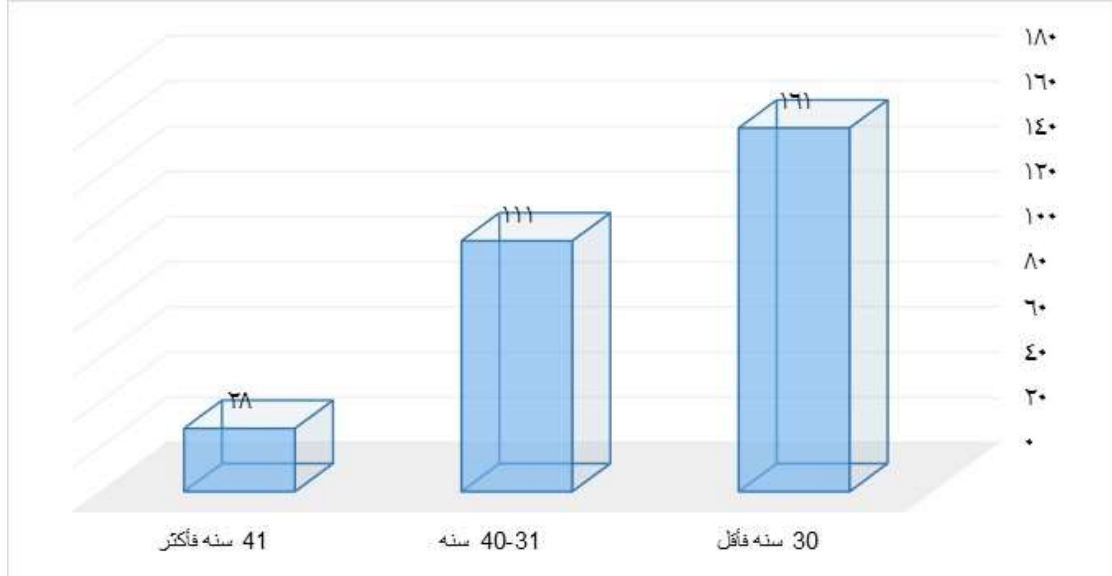
1- السن

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً للسن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
30 سنة فأقل	161	53.7
31-40 سنة	111	37.0
41 سنة فأكثر	28	9.3
الإجمالي	300	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن هناك (161) معلم بنسبة (53.7%) عمرهم (30) سنة فأقل، في حين أن هناك (111) معلم بنسبة (37.0%) عمرهم بين (31-40 سنة)، وهناك (28) معلم بنسبة (9.3%) عمرهم (41) سنة فأكثر.

الشكل رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للسنة



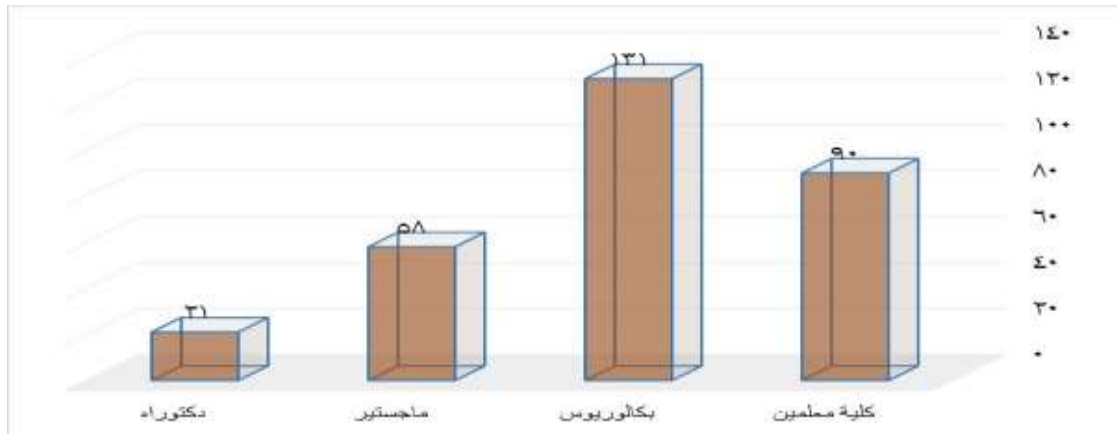
2- المؤهل التعليمي

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
كلية معلمين	90	30.0
بكالوريوس	131	43.7
ماجستير	58	19.3
دكتوراه	21	7.0
الإجمالي	300	100.0

يوضح الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي، حيث أن هناك (131) معلم بنسبة (43.7%) مؤهلهم التعليمي بكالوريوس، في حين أن هناك (90) معلم بنسبة (30.0%) مؤهلهم التعليمي كلية معلمين، كما أن هناك (58) معلم بنسبة (19.3%) مؤهلهم التعليمي ماجستير، وهناك (21) معلم بنسبة (7.0%) مؤهلهم التعليمي دكتوراه.

الشكل رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل التعليمي



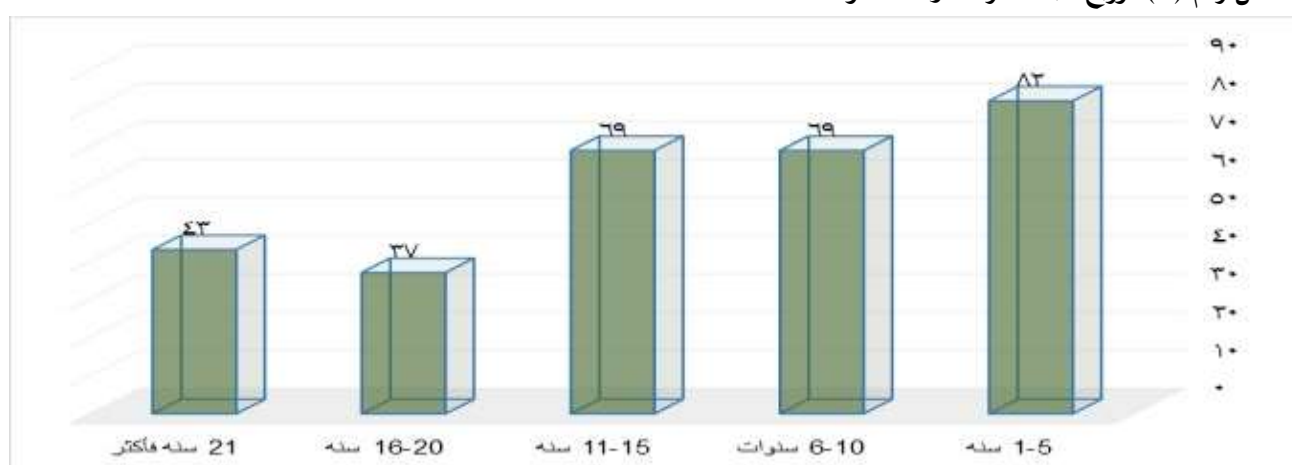
3- سنوات الخدمة

جدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرارات	النسبة المئوية
1-5 سنوات	82	27.3
6-10 سنوات	69	23.0
11-15 سنة	69	23.0
16-20 سنة	37	12.3
21 سنة فأكثر	43	14.3
الإجمالي	300	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن هناك (82) معلم بنسبة (27.3%) سنوات خدمتهم تتراوح بين (1-5 سنوات)، في حين أن هناك (69) معلم بنسبة (23.0%) سنوات خدمتهم بين (6-10 سنوات) و (11-15 سنة)، كما أن هناك (43) معلم بنسبة (14.3%) سنوات خدمتهم (21) سنة فأكثر، وهناك (37) معلم بنسبة (12.3%) سنوات خدمتهم بين (16-20) سنة.

الشكل رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخدمة



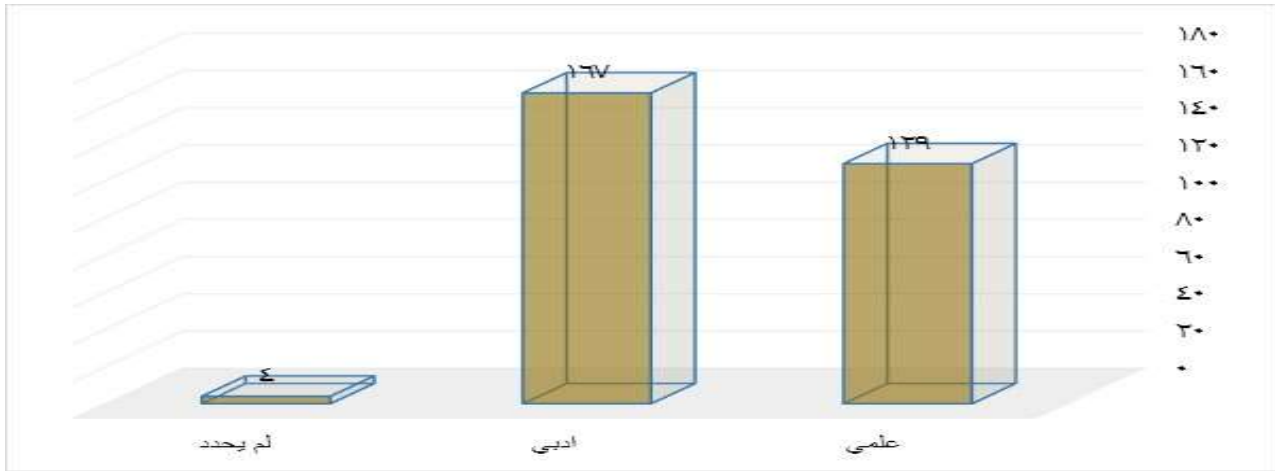
4- التخصص

جدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
علمي	129	43.0
ادبي	167	55.7
لم يحدد	4	1.3
الإجمالي	300	100.0

يوضح الجدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص، حيث أن ما يزيد على نصف أفراد عينة الدراسة تخصصهم أدبي بتكرار (167) فرد وبنسبة (55.7%)، في حين أن هناك (129) فرد بنسبة (43.0%) تخصصهم علمي، وهناك (4) معلمين بنسبة (1.3%) لم يحددوا تخصصاتهم.

الشكل رقم (4) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص



أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، والتي تهدف لمعرفة واقع تأهيل القيادات المستقبلية في مدارس التعليم الحكومي في السعودية، وكذلك معوقات تأهيل تلك القيادات، والاستبيان يعتبر أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، وذلك على النحو التالي:

- **القسم الأول:** البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتتمثل في: السن، المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، التخصص.
- **القسم الثاني:** وهو يتكون من (84) عبارة موزعة على ثلاثة محاور يُعبّروا في مضمونهم عن تساؤلات الدراسة، وهي على النحو التالي:

- **المحور الأول:** يتناول الاساليب القيادية، ويتكون من (36) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: اسلوب القيادة المستبد (12) عبارة، اسلوب القيادة المشارك (12) عبارة، اسلوب القيادة التسيبي (12) عبارة.
 - **المحور الثاني:** يتناول النمو المهني، ويتكون من (36) عبارة.
 - **المحور الثالث:** يتناول الروح المعنوية، ويتكون من (12) عبارة.
- وطلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام أحد الخيارات التالية:
- 5- دائماً 4- غالباً 3- أحياناً 2- نادراً 1- إطلاقاً
- ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (6)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (6) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

يُقصد بصدق الأداة التحقق من شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها كما تستهدف هذه الخطوة التأكد من صلاحية الأداة (الاستبانة) للتطبيق، وتحقيق

أهدافها في جمع البيانات المطلوبة، وهو ما يسمى بصدق الاستمارة Validity، أي صلاحية الاستمارة في تحقيق الهدف الذي صممت من أجله (قياس ما هو مطلوب قياسه) وللتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) قام الباحث بإجراء الاختبارات التالية:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** ويُقصد به قدرت الأداة على قياس ما ينبغي قياسه من خلالها، ويتم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين أو الخبراء في الموضوع اللذين يقررون من وجهة نظرهم ما إذا كانت تقيس ما أعدت لقياسه أم لا" لذا تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على المشرف، وعدد من أعضاء هيئة التدريس، وقد بلغ عددهم (20) محكمين ملحق رقم (1). وطلب منهم التفضل بإبداء آرائهم حول أجزاء وأسئلة الأداة ومدى إحاطتها بعناصر الموضوع، وكذلك مدى كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض الأسئلة أو الفقرات، وكذلك مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد إبداء المحكمين لآرائهم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآرائهم. لتصل الاستبانة إلى صورتها شبه النهائية، ولتدخل بعد ذلك مرحلة التأكد من صدق اتساقها الداخلي وثباتها، وذلك على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي:** ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد (المحور) الذي تنتمي إليه، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (35) فرد، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الأنماط القيادية) بالدرجة الكلية لكل نمط

الأسلوب المستبد		الأسلوب المشارك		الأسلوب التسيبي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.948	1	**0.758	1	**0.945
2	**0.731	2	**0.613	2	**0.948
3	**0.960	3	**0.613	3	**0.945
4	**0.949	4	**0.665	4	**0.935
5	**0.929	5	**0.779	5	**0.927
6	**0.917	6	**0.503	6	**0.862
7	**0.898	7	**0.505	7	**0.890
8	**0.898	8	**0.828	8	**0.887
9	**0.908	9	**0.798	9	**0.895
10	**0.920	10	**0.586	10	**0.900
11	**0.911	11	**0.763	11	**0.879
12	**0.896	12	**0.659	12	**0.770

دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (8) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (النمو المهني) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.875	13	**0.810	25	**0.833
2	**0.880	14	**0.793	26	**0.838
3	**0.891	15	**0.779	27	**0.837

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
4	**0.868	16	**0.800	28	**0.840
5	**0.843	17	**0.818	29	**0.821
6	**0.878	18	**0.792	30	**0.844
7	**0.918	19	**0.825	31	**0.855
8	**0.903	20	**0.818	32	**0.869
9	**0.656	21	**0.847	33	**0.871
10	**0.846	22	**0.822	34	**0.869
11	**0.889	23	**0.834	35	**0.852
12	**0.856	24	**0.829	36	**0.835

دال عند مستوى (0.01)

جدول رقم (9) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الروح المعنوية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.902	5	**0.880	9	**0.900
2	**0.906	6	**0.900	10	**0.904
3	**0.924	7	**0.918	11	**0.907
4	**0.899	8	**0.919	12	**0.918

دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجداول رقم (7، 8، 9) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة بين (0.503 ، 0.960) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات الأداة (الاستبانة):

يُقصد بثبات أداة الدراسة إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات مقارنة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه واستمراره عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة وعلى أناس مختلفين ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (10) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	الأسلوب المستبد	12	0.977
2	الاسلوب المشارك	12	0.733
3	الأسلوب التسيبي	12	0.978
4	النمو المهني	36	0.979
5	الروح المعنوية	12	0.918

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
	الثبات الكلي	84	0.932

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.932) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.733 ، 0.979)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بالاستبانة؛ أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

- قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً للخطوات التالية:
- الحصول على موافقة المشرف الأكاديمي لتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة).
- أخذ خطاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة المدينة العالمية
- تسليم خطاب تسهيل مهمة الباحث للمدارس المشار إليها من أجل تطبيق الاستبانة ملحق رقم (2) ، يوضح الخطابات الموجهة للمدارس الحكومية.
- تم تطبيق أداة الدراسة على المعلمين بمدينة الرياض على اختلاف المراحل، وذلك من خلال التطبيق المباشر على المعلمين.
- حصل الباحث على (300) مكتملة وجاهزة لعملية التحليل، بواقع (100) استبانة لكل مرحلة.
- تم إدخال بيانات الاستبانات في الحاسب الآلي من خلال البرنامج الإحصائي (spss)، والبدء بتحليلها واستخلاص النتائج وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية للدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم سيطم تجميعها، فسوف يتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- 5- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- 6- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك للتعرف على العلاقة بين المتغيرات
- 7- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- 8- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

يشمل هذا الفصل على عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أولاً: خلاصة الدراسة:

احتوت الدراسة على خمسة فصول بالإضافة إلى المراجع والملاحق، وتناول الفصل الأول كمدخل للدراسة مشكلة الدراسة وأهميتها

وأهدافها، والتساؤلات التي تجيب عنها، وأهم المصطلحات التي استخدمها الباحث في دراسته، كما تناول الباحث في هذا الفصل مفاهيم الدراسة وحدد أهداف دراسته، والتي تمثلت في التعرف على العلاقة بين أساليب القيادة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالنمو المهني والروح المعنوية، أما الفصل الثاني فقد ناقش الإطار النظري للدراسة، كما اشتمل على الدراسات السابقة وقام الباحث بالتعقيب عليها، أما بالنسبة للفصل الثالث فقد تناول منهجية الدراسة وإجراءاتها، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأوضح الباحث مجتمع الدراسة المستهدف والمتمثل في المعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، ويبلغ عدد المعلمين نحو (239) ألف معلم سعودي، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (300) معلم، وأوضح الباحث بعد ذلك إجراءات صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آرائهم قام الباحث بتطبيق أداة دراسته، وحدد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة، أما الفصل الرابع فقد تناول عرض وتحليل نتائج الدراسة متناولاً الإجابة على أسئلتها ومناقشة نتائجها، وربطها مع نتائج الدراسة السابقة، وفي الفصل الخامس من هذه الدراسة قام الباحث بتلخيص الدراسة، وعرض أهم نتائجها، واقترح أبرز توصياتها.

ثانياً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

1. أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأسلوب القيادة المستبد (الأوتوقراطي) جاءت بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في قيام المديرين أحياناً بالممارسات التالية (عدم محاولة التعرف على ميول المعلمين و رغباتهم، وكذلك عدم الاكتراث لمشكلات واحتياجات المعلمين، إضافة إلى مطالبة المعلمين بتنفيذ الخطط الموضوعة دون الإسهام في وضعها).
 2. أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأسلوب القيادة المشارك (الديمقراطي) جاءت بدرجة عالية، وذلك يتمثل في قيام المديرين دائماً بالممارسات التالية (العمل على سيادة روح التعاون في المدرسة، وكذلك تفويض جزء من الصلاحيات للمعلمين، إضافة إلى المشاركة في المناسبات المختلفة).
 3. أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأسلوب القيادة التسيبي (الحر) جاءت بدرجة قليلة (إطلاقاً) وذلك يتمثل في عدم قيام المديرين بالممارسات التالية (عدم وضع سياسة موحدة لسير العمل يتبعها الجميع، وكذلك السماح للمعلمين بالخروج من المدرسة كثيراً أثناء العمل، إضافة إلى التساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم).
 4. أن الأسلوب المشارك (الديمقراطي) هو النمط القيادي السائد في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، يليه الأسلوب المستبد (الأوتوقراطي)، وفي الأخير يأتي الأسلوب التسيبي (الحر) كأقل الأنماط القيادية السائدة في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.
 5. أن مستوى النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة عالية جداً، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة على كل من (أن مدير المدرسة يقدم ملاحظات إيجابية عند زيارة للمعلم في الفصل، وكذلك حرص مدير المدرسة على استشارة المعلمين بشأن توفير أي وسائل تعليمية جديدة، إضافة إلى أن مدير المدرسة يشجع الفكرة الجيدة ويثني على صاحبها ويعمل على تطبيقه).
 6. أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة عالية جداً، وذلك يتمثل في موافقة بدرجة عالية جداً بين أفراد الدراسة على كل من (شعور المعلمين بالتقدير من قبل مدير المدرسة، وكذلك استخدام مدير المدرسة لعبارات تشجيعية للمعلمين، إضافة إلى شعور المعلمين بالاحترام من مدير المدرسة).
- أن الأسلوب الديمقراطي يسبب إرتفاع في النمو المهني و الروح المعنوية لدى المعلمين في جميع المراحل ، أما الأسلوب المستبد و الأسلوب التسيبي يكون النمو المهني و الروح المعنوية أقل أو منعدم حيث كانت درجات الأسلوب الديمقراطي مرتفعة جدا 70% و أما المستبد كانت 25% منخفضة و الأسلوب التسيبي 5% تكاد تكون منعدمة.

2- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين نمط القيادة الإستبدادي والنمو المهني و الروح المعنوية في جميع المراحل عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات العينة بين المعلمين

3- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطي والنمو المهني و الروح المعنوية في جميع المراحل عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات العينة بين المعلمين

ثالثاً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة وجود القائد الجيد وان يتم اختياره علي اساس علمية ومهنية
2. وضع برامج لتدريب المعلمين كل في تخصص من اجل تحقيق نمو مهني جيد لهم
3. أن تكون العلاقة جيدة بين المدير والمعلمين حتي تتحقق اهداف المؤسسة التعليمية
4. أن يمارس مدير المدرسة الاسلوب الديمقراطي لان له اثر جيد علي اداء المعلمين وارتفاع النمو المهني والروح المعنوية لديهم
5. أن تقوم وزارة التعليم بنشر برامج توعوية والقى الضوء علي الاسلوب الديمقراطي واستخدامه في مدارس التعليم العام لما له من نتائج جيدة ولأنه يسعى لتحقيق الاهداف التعليمية بشكل جيد
6. ان تكون هناك برامج للجميع مدراء المدارس وحثهم علي استخدام الاسلوب الديمقراطي وان يشارك معهم المعلمين في جميع الجوانب من أنشطة واتخاذ قرارات ووضع خطط تعليمية
7. الاهتمام بالبيئة التعليمية وتوفير المناخ الجيد للمعلمين لما له من اثر جيد في تحقيق النمو المهني وتطوير قدراتهم وامكانياتهم وارتفاع الروح المعنوية لدي

رابعاً: مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث بعض التوصيات لدراسات مستقبلية، والتي يأمل أن تُساهم في إثراء الميدان التربوي في ذلك المجال، وذلك كما يلي:

1. إجراء دراسة تتناول أساليب القيادة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالنمو المهني والروح المعنوية بالتطبيق على مناطق أخرى.
2. اجراء المزيد من البحوث والدراسات علي المدارس الحكومية والخاصة وعمل مقارنة بينها.
3. إجراء دراسة تتناول أساليب القيادة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية.
4. إجراء دراسة تتناول أساليب القيادة وعلاقتها بالإبداع الإداري في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

الخاتمة :

رقي المجتمعات ونموها يعتمد بدرجة كبيرة علي التعليم في كافية مراحل من الطفولة وحتى الكبر ان الكم الهائل من المعلومات وزيادة المعارف لكل الناس لا يأتي من فراغ انما يكون ناتج عن تجارب ودراسات وابحاث في شتى المجالات وحتى نهض بالأمة قاطبه لابد من التعليم الجيد المبني علي الاسس والمبادئ المستمدة من الشريعة الاسلامية وحتى تتحقق هذي الامور لابد من وجود قائد يتسم بالصفات القيادية الجيدة ويكون علي دراية تامه بمحاجات الافراد وفي هذا البحث يكون القائد هو المدير الذي يسعى الي معرفة وتلبية حاجات المعلمين وبالتالي يتحقق النمو المهني والروح المعنوية لديهم ، ان شعور المعلمين بالأمان الوظيفي وشعورهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات والتدريب الجيد لهم يجعل العمل يحقق اعلا درجاته ويكون الانتاج افضل ، والتعليم يعتبر هو شريان الحياة وكلما كان التعليم افضل كلما ساعد علي الاستقرار في جميع المجالات ، وارتفاع مستوي العملية التربوية لا يمكن تحقيقه الا من خلال قائد متمكن ومن خلال معلمين منتجين حتي نستطيع تحقيق جميع الاهداف ووضع الخطط التطويرية للجميع.

المراجع

أولاً : القرآن الكريم :

ثانياً : الحديث الشريف :

ثالثاً : المراجع العربية :

- 1- ادم ، محمد عمر و عبد الواحد الجابر محمد (2020م) انماط القيادة الادارية المدرسية
لدى مديري المدارس العربية الاسلامية الثانوية بمدينة انجمينا من وجهة نظر عينة من
المعلمين ،المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية ، المجلد الثاني ، العدد الخامس ،
ص 143 ، تشاد.
- 2- ابوشماله ، سها محمد يحيى (2016 م) دور انماط القيادة الادارية في تحسين مستوي التمكين الاداري لدى العاملين بجامعة الاقصى ،
استكمال الحصول درجة الماجستير ، جامعة الاقصى بغزة ، الدراسات العليا ، فلسطين .
- 3- ابوغالي ، علاء محمد (2021 م) القيادة المتعددة لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالاستغراق
الوظيفي لدى المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الاقصى ، غزة .
- 4- بولدياب ، اسماء (2018 م) أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ،
مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر ، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، الجزائر
- 5- بنى هاني ، محمد و اميرة مصطفى (2016 م) الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في الاردن وفقا لنموذج جولمان في
القيادة ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد 12 ، العدد الثاني ، 2016 م ، ص 181 .
- 6- بوجمعة ، زغمار عبد الكامل (2020 م) دور القيادة الادارية في تحقيق الرضا
الوظيفي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والاقتصاد ، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل - .
- 7- البارودي ، منال احمد (2016م) القائل المتميز واسرار الابداع القيادي ، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الثانية ، القاهرة
حجاجة، علي خلف (2017م). الروح المعنوية وتدريب الموارد البشرية ، ط الاولى ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع
- 8- حمادو ، سولاف (2016 م) أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، لنيل درجة الماستر ،
جامعة العربي بن مهدي ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، الجزائر.
- 9- الحري ، نايف بن العبدى (2021م) الأنماط القيادية الإدارية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي
لدى المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربية والنفسية، المجلد 29، 2021، العدد الثالث ، ص 403.
- 10- خليفة ، واخرون (2019 م) دور القيادة الادارية في ترسيخ سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين ، رسالة ماجستير ، كلية
العلوم الاقتصادية والتجارية والتيسير ، جامعة الشهيد خمه لخضر - الوادي، الجزائر.
- 11- الخطيب، صالح احمد (2016م) الارشاد النفسي في المدرسة ط (الثانية) ، الامارات العربية المتحدة ، العين : دار المسيرة للنشر
والتوزيع
- 12- راضية ، درويش (2018 م) أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامع في
الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد الثامن ، 2018، ص 309.

رابعاً : المراجع الاجنبية :

- 13-Demir, Selcuk (2020). The Role of Self-Efficacy in Job Satisfaction, Organizational Commitment, Motivation and Job Involvement, Eurasian Journal of Educational Research, 85(2020), pp 205-224.
- 14-Gerçek, Merve (2018). The Effects of Transformational and Transactional Leadership Styles on Psychological Contract: A Managerial Perspective, International Journal of Economics and Management, 12(2), pp 393-405
- 15-Barnett, D.(2017) : Leadership and Job Satisfaction: Adjunct Faculty at a For-Profit University. International Journal of Psychology and Educational Studies, v4 n3 p53-63 .
- 16-Kiplangat, H. K.(2017) :The Relationship between Leadership Styles and Lecturers' Job Satisfaction in Institutions of f Higher Learning in Kenya. Universal Journal of Educational Research, v5 n3 p435-446

بحث رقم 61

دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

أ/ وديع بن سفري سفر الحربي

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

الكلمات المفتاحية: القيم الاجتماعية، دور الجامعة، المجتمع الطلابي، النشاط الطلابي

الفصل الأول: المقدمة

يهدف هذا الفصل إلى تمهيد وعرض مختصر لأهم متغيرات الدراسة ومشكلاتها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها ومصطلحاتها.

خلفية البحث والإحساس بالمشكلة:

ميز الله الإنسان وأعطاه مكانة تفضله عن كافة المخلوقات؛ فجعله خليفة في الأرض، فأصبحت الناس شعوبًا وقبائل يحثهم ربهم على التحلي بمكارم الأخلاق والقيم النبيلة، ليتوادوا ويتراحوا ويتعاطفوا فيما بينهم، وتغزو العالم متغيرات كثيرة ومتنوعة التي لا بد أن يتشارك المجتمع في التصدي لخطرها؛ حتى نحافظ على هوية المجتمع ووحدته وتماسكه، ولنتمكن من ذلك علينا الالتزام بالقيم التربوية كالتعاون والاحترام والصدق والأمانة، والمشاركة في العمل التطوعي الذي يشكل خطوة مهمة نحو رقي المجتمع، مما يعزز لدى الفرد الشعور بالانتماء وتحقيق الذات والمساهمة في بناء الوطن.

ويدعوننا الله تعالى من خلال القرآن الكريم في الكثير من آياته إلى التطوع وعمل الخير في شتى تخصصات الحياة، كما جاء في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ يَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (سورة البقرة، الآية: 110).

تعتبر عملية تربية الأبناء حجر الأساس في مجال التربية، وهناك الكثير من القيم التربوية والتي نستطيع تعزيزها عن طريق غرس ثقافة العمل التطوعي عند الأبناء، فالأمر يحتاج إلى أمور متعددة تتمثل في المتطلبات التي نحتاجها لكي نمي هذه الثقافة عند النشء بداية من الأسرة ثم المدارس

والجامعات والجهات والمؤسسات الأخرى التي يتعامل معها الفرد والتي تختلف في طبيعتها وأهدافها؛ حيث إن تنشئة الأبناء على ثقافة العمل التطوعي تجعلهم أفرادًا صالحين ينتفع بهم المجتمع والدين والوطن، ويعزز عندهم الإحساس بالمسؤولية، والرغبة في تقديم يد العون للآخرين دون توقع حصولهم على فائدة أو مصلحة من ذلك، ويقاس مستوى تقدم المجتمع بإسهامات أفراد التطوعية ووجود طرق جديدة للعطاء تدعم القطاع العام والخاص في عملية تحقيق التنمية (عباس، 2019)

بعد العمل التطوعي من الأعمال التي يفعلها الفرد برغبته الشخصية حيث يقدم البذل والعطاء المجرد ليحقق العون المادي أو المعنوي باختياره ورغبته ودون ضغط (محمد، 2013: 3)

وتعد قيم العمل التطوعي من أهم مكونات منظومة القيم التربوية الاجتماعية، التي ترسم أرقى وأبهى صور التماسك والتعاون والتضامن المجتمعي، حتى بدأت تمثل صفة من صفات المجتمعات البشرية التي تدعم مفهوم التضامن الإنساني وتدعو الأفراد لإعطاء جزء من وقتهم وجهدهم ومواردهم بمهدف مساعدة الآخرين في مجتمعهم، مما يعزز بناء مجتمعات متماسكة قائمة على الثقة بين أفراد المجتمع، والارتقاء بمعايير التضامن والمعاملة بالمثل التي تعتبر من أساسيات المجتمعات المستقرة (Guo, et al., 2011)

وترتبط قيم العمل التطوعي ارتباطاً وثيقاً بالفكر الديني الذي من خلاله تنتظم الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها؛ حيث نجد الدين الإسلامي يُدرج الممارسات المتنوعة لقيم العمل التطوعي تحت مفهوم التنمية الشمولية، وهي من أبواب الخير التي ظلت الشريعة الإسلامية السمحة تدعو إليها وترسخها في قلوب المسلمين؛ فأخذ الدين الحنيف يحث المسلمين على التنافس في أعمال الخير والتعاون والتكافل ومساعدة الآخرين... الخ فقال في كتابه: (وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ) المطففين (26) (العقاد، 2021؛ شاهين وشندي، 2013).

ويضم العمل التطوعي قيمًا تربوية عدة منها: البر، وإكرام اليتيم، والعطف على الفقراء والمساكين، والتراحم بين أفراد المجتمع، والشفاعة الحسنة، ولين الجانب، والعفو عن المسيء والمشورة، وغيرها من القيم التي افتقر إليها العالم المعاصر عامةً والمجتمع الإسلامي خاصةً (الحازمي، 2017).

تعتبر القيم التربوية ترجمة حقيقة لما تنشده التربية لتحقيقه على أرض الواقع حيث تشكل عاملاً مهماً في حصول التغير الاجتماعي؛ حيث تهتم بالحفاظ على المثل العليا للمجتمعات سواء الأخلاقية منها

أو الإنسانية التي نتجت عن تاريخ الأمة وحضارتها وثقافتها وخبراتها؛ حيث إن العملية التعليمية تشمل ثلاثة خيوط وهي: المعلم والطالب والبيئة التعليمية وهي عملية هادفة غير عشوائية مبنية على التفاعل بغية الوصول إلى ذهن الطالب بهدف توجيهه وتربيته (الزبون، ناصر 2017).

فالقيم التربوية عبارة عن تنظيمات أحكام العقل والانفعالات نحو الأشخاص والأشياء وكل الأنشطة الأخرى وبالتالي نعددها المقياس الذي نحكم عن طريقه على الأشياء بالخير أو بالقبح ونعرف بالرجوع إليه ما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه؛ فبنشأ عن ذلك ترابط أفراد المجتمع على رأي عام واحد مبني على أسس ثابتة تتصف بالديمومة النسبية حيث يمكن ذلك الرأي الموحد الأفراد من الحكم الصحيح على تصرفاتهم وإظهار كيانهم (السليتي، 2015).

وللقيم التربوية أهمية كبيرة للفرد والأسرة والمجتمع؛ فهي الأساس الذي يركز عليه الأفراد عند اتخاذ أي موقف سلوكي في المجتمع الذي يعيش فيه وتمثل أهمية هذه القيم التربوية بالنسبة للفرد في أن غياب هذه القيم عن المجتمع يجعل الإنسان كالمغترب عن نفسه وعن مجتمعه ويقل دافعه للعمل ويقل إنتاجه؛ فالقيم التربوية إحدى مرتكزات العمل التربوي بل من أهم أهدافه وتعتبر القيم أساس محور اهتمام الآباء والمعلمين والمؤسسات التعليمية المتواجدة داخل المجتمع فهي تساعد على تأكيد النسق القيمي الإيجابي (سالم وجبريل والكارف، 2017).

ونظراً لأهمية العمل التطوعي في بناء المواطن الصالح، وغرس القيم التربوية في نفوس الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وبناءً على أن إكساب الطلاب القيم التربوية يجعلهم قادرين على تكوين أحكام قيمة نحو بعض القضايا والمشكلات المعاصرة يأتي هدف هذه الدراسة الذي يتمثل في البحث في معرفة دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

يأخذ موضوع التطوع في وقتنا الراهن مكانةً وحيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين التربويين، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية العمل التطوعي، ومقدار الحاجة الملحة والماسة للتطوع الفردي في كافة المؤسسات التربوية والاجتماعية والمدنية والتشجيع عليه وغرس ثقافة التطوع في عقول ونفوس الشباب والطلبة، ومراجعة الخطط التربوية والتعليمية والتنموية وتفعيل المشاركة الاجتماعية التطوعية ومن هذه الدراسات (الأفندي، 2012؛ الهويش، 2019؛ العوضي، 2013؛ الكلبي، 2020).

وعلى اعتبار أن التطوع سمة هامة من سمات المجتمع المتطور والمتقدم وصورة لامعة من صورته المتماسكة، حيث إن توافر التكافل الاجتماعي من سمات المجتمع القوي والمتماسك، وهو ما يعني تقديم يد العون والمساندة لبعض فئات المجتمع من ناحية، والمساهمة في تقدم وتطور المجتمع من ناحية أخرى، الأمر الذي يوجب تعاون المجتمع لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من رواد العمل التطوعي، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي في أذهان طلاب المدارس الثانوية من خلال الدور الفعال والحيوي للإدارة المدرسية مما قد يؤدي في نهاية الأمر إلى وجود عقول تهم بتربية مهارات القيادة الفعالة (خليل، 2017).

ولكي يحقق العمل التطوعي نجاحاً بارزاً فإنه يعتمد في ذلك على ربطه بتعزيز القيم التربوية، مما يضمن تنفيذ العمل وتقديم الخدمات على أكمل وجه، ليكون الفرد مدرّكاً لأبعاد العمل التطوعي لتحقيق نتائج إيجابية وواقعية من المهم صقل مواهبه وتعليمه وتدريبه وغرس قيم العمل التطوعي لديه فتكون هي المحرك لسلوكه وتوجهاته والمؤثر على قناعاته (الحيدان، ٢٠١٧: ٣).

وأشارت نتائج وتوصيات الدراسات السابقة إلى ضرورة غرس قيم التطوع لدى المتطوعين منها دراسة نوار (٢٠١٥)، الدوسري (٢٠١٨)، ناصر (٢٠١٩)، كاوياني (٢٠١٦)، الخطيب (٢٠٢١)، بالإضافة إلى دراسة (Caldarella, 2013) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالقيم الأخلاقية للشباب وقضاياهم ومشكلاتهم ومشاركتهم في مشاعرهم وتحقيق الرضا الذاتي الناتج عن تقديم المساعدة لأفراد المجتمع وتحقيق التكافل الاجتماعي.

وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

تساؤلات الدراسة:

تتلخص أسئلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟
تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟
2. ما المتطلبات التربوية للعمل التطوعي في المدارس الثانوي بمكة المكرمة التي تساعد في بناء منظومة القيم التربوية؟
3. ما معوقات العمل التطوعي التي تحد من بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر الطلاب؟
4. ما المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات العمل التطوعي من وجهة نظر الطلاب؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي: (دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة)، وحتى نحقق هذه الرؤية السامية نعمل على تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على واقع دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
2. التعرف على المتطلبات التربوية للعمل التطوعي في المدارس الثانوي بمكة المكرمة التي تساعد في بناء منظومة القيم التربوية
3. التعرف على معوقات العمل التطوعي التي تحد من بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر الطلاب
4. التعرف على المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات العمل التطوعي من وجهة نظر الطلاب.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

- تأخذ الدراسة أهميتها من أهمية التطوع في تحقيق أمن الأفراد والمجتمع، والدور المؤثر في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
- تسهم الدراسة في عرض تحليل لأهم قيم التطوع التي يمارسها المتطوعين وآثارها على بناء منظومة القيم التربوية لدى الطلاب وعلاقتهم وممارساتهم الاجتماعية.
- كما تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن الأثر الأخلاقي لقيم التطوع على الطلاب في المرحلة الثانوية ومدى تمسكهم بالمبادئ الأخلاقية للتطوع.

ب- الأهمية التطبيقية:

- لفتت الدراسة الحالية أنظار المسؤولين للتطوع وأثره في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية وأهمية قيم التطوع وضرورة تعزيزها لدى الطلاب.
- قدمت الدراسة تقييماً لدور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة الفئة التي تعتبر زاد الأمة ووقودها والتي تضع على عاتقهم النهوض بالوطن في شتى النواحي.
- تستفيد من الدراسة الحالية المؤسسات الحكومية والمنظمات الأهلية الخيرية وكل المشاركين والمهتمين بالعمل التطوعي داخل المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تناول البحث الحالي المصطلحات التالية:

المنظومة:

هي "مجموعة من العناصر المترابطة أو الأجزاء المتفاعلة التي تعمل مشتركة معاً من أجل تحقيق أهداف محددة وغايات مشتركة". (البلوي، 2019: 6)

وعرفت المنظومة بأنها "مجموعة من المركبات والأجزاء التي تعتمد في عملها على بعضها البعض طبقاً لتخطيط محدد يساعدها (المنظومة) للوصول إلى أهداف محددة بعينها". (أحمد، 2011)

ويعرف الباحث المنظومة إجرائياً: بأنها عبارة عن مجموعة العمليات المترابطة مع بعضها والمكونة من عناصر وأجزاء ذات تفاعل اجتماعي تربوي تدعم العمل التطوعي لتعزيز القيم التربوية

التطوع:

عرفته (عبد العزيز، ٢٠١٥: ٨٢) بأنه "ذلك الجهد الذي يبذل طوعية دون مقابل مادي من قبل أفراد أو جماعات أو مؤسسات بهدف تلبية احتياجات اجتماعية أو تقديم خدمات مرتبطة بقضية تمس المجتمع، فهو ممارسة إنسانية ارتبطت بالعمل الصالح ومعاني الخير". كما أشار (حمدي أحمد، ٢٠١٢: 60) إلى أن التطوع هو "التضحية بالوقت أو المال أو الجهد دون انتظار عائد مادي يوازي مدى الجهد المبذول".

يعرف الباحث التطوع إجرائياً بأنه: تفاعل واندماج طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة مع قضايا المجتمع من أجل المساعدة في تحقيق ما يصبو إليه مجتمعه في المجالات الإنسانية، والاجتماعية، والصحية بغرض تنمية قيم العمل التطوعي لديهم.

القيم:

يعرف (زاهر، 2019) أنها "مجموعة من الأحكام المعيارية التي تتصل بمضامين واقعية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ومن شروطها أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة إلى أن تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته"

وعرفت أيضاً على أنها محكات ومقاييس نقوم من خلالها بالحكم على الأفكار والأشخاص والأشياء والمواقف الفردية والجماعية بحسبها وقيمتها والرغبة فيها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها، أو وضعها في مكانة معينة ما بين هذين الحدين (الحصوتي، 2019). وتعرف التطوع إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة من المعارف والعادات والسلوكيات والاتجاهات التي يعززها مشاركة طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة في الأعمال التطوعية بمجالاتها المتنوعة.

القيم التربوية:

تعرف القيم التربوية على أنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يجب أن يؤمن بها الفرد والآخرين ويتفقوا عليها فيما بينهم، ويعملون على اتخاذ ميزاتاً يزنون به أعمالهم من خلال هذه القيم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية (الرابعة، 2018) وأيضاً هي عبارة عن معايير تقوم على وضع الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال بناء على المستوى المقبول أو المرغوب (القواسمة والبلوي، 2015).

ويعرف الباحث القيم التربوية بأنها مجموعة من الضوابط الداخلية التي تقوم على توجيه سلوك الفرد والتي من خلالها يتم الحكم والتمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ، فالقيم موجّهات لسلوك الفرد في جميع جوانبه الشخصية سواء النفسية والعقلية والجسمية، وتساعد على التكيف في البيئة التي يعيش فيها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة الحالية على دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

الحدود المكانية: ستطبق الدراسة على جميع المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

الحدود الزمنية: ستطبق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1444هـ).

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة

يستعرض هذا الفصل الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة وأبياتها في قسمين القسم الاول وهو الاطار النظري ويتم تقسيمه الي محورين المحور الأول: التطوع في المدارس والمحور الثاني وهو الدراسات السابقة ذات العلاقة وهيتم تقديم تعليق على الدراسة وتوضيح اوجه التشابه والاختلاف وكذلك ما يميز هذا الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: التطوع في المدارس

نشأة العمل التطوعي

مفهوم العمل التطوعي

أهداف العمل التطوعي

وظائف العمل التطوعي

مجالات العمل التطوعي

فوائد وأهمية العمل التطوعي

النظريات المفسرة للعمل التطوعي

دور المدرسة في تنمية قيم العمل التطوعي وألياتها التي تساعد في بناء منظومة القيم التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية

المحور الثاني: القيم التربوية.

القيم التربوية

مفهوم القيم التربوية

مكونات القيم التربوية

وظائف القيم التربوية وأهميتها

خصائص القيم التربوية

تصنيفات القيم التربوية

مجالات القيم التربوية

العمل التطوعي بالقران الكريم

أهمية القيم التربوية

الأساليب والطرق التي يتبعها المعلم لتنمية القيم في التدريس

أهمية تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية والكتب المدرسية

ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: أدبيات البحث

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة وأبياتها في قسمين القسم الاول وهو الإطار النظري ويتم تقسيمه الي محورين المحور الأول: التطوع في المدارس والمحور الثاني وهو الدراسات السابقة ذات العلاقة وهيتم تقديم تعليق على الدراسة وتوضيح اوجه التشابه والاختلاف وكذلك ما يميز هذا الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة.

المحور الأول: الإطار النظري

تم تقسيم الإطار النظري إلى محورين الأول وهو التطوع في المدارس ويضم نشأة العمل التطوعي، مفهوم العمل التطوعي، أهداف العمل التطوعي ووظائف العمل التطوعي، ومجالات العمل التطوعي، وفوائد وأهمية العمل التطوعي، ومعوقات العمل التطوعي والنظريات المفسرة للعمل التطوعي أيضا دور المدرسة في تنمية قيم العمل التطوعي وألياتها التي تساعد في بناء منظومة القيم التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية ثم المحور الثاني: القيم التربوية. ويضم القيم التربوية مفهوم القيم التربوية، ومكونات القيم التربوية، ووظائف القيم التربوية وأهميتها وخصائص القيم التربوية وتصنيفات القيم التربوية، ومجالات القيم التربوية، وأهمية القيم التربوية، والأساليب والطرق التي يتبعها المعلم لتنمية القيم في التدريس، وأهمية تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية والكتب المدرسية.

أولاً: التطوع في المدارس

نشأة العمل التطوعي:

إن العمل التطوعي نشأ منذ الوجود الإنساني وتواجد في كل مجتمع إنساني، وفي كل مكان أقيمت فيه حضارة من الحضارات، وتطور العمل التطوعي تبعاً لتطور المجتمعات الإنسانية. ويُخطئ البعض عندما يعتقد أن العمل التطوعي ظهر مع ظهور مؤسسات المجتمع المدني، فبالرغم من أن تلك المؤسسات ساهمت في تأسيس العمل التطوعي، إلا أن العمل التطوعي كان السباق، فهو موجود في النفس البشرية كونه جانب من جوانب البر والإحسان متأصلة في الإنسان، ويعكس دوافع إنسانية وعاطفية (الفراء، ٢٠١٨، ص ١٣). ودلت الصور والرسوم الموجودة على المعابد الفرعونية على أن العمل التطوعي يتمثل بمساعدة الآخرين، وكذلك كان اهتمام الإغريق الأغنياء بالفقراء وأبناء السبيل بتوفير الطعام وتقديم المساعدة، كما أن الرومان كان العمل التطوعي يتمثل ببطقة النبلاء حيث يوزعون المساعدات على الفقراء وأكدت الفلسفات الإنسانية كالكنفوشية والهندوسية أهمية التطوع في الحياة الاجتماعية وممارسته كجزء من العبادة التي دعت إليها، وفي الأديان السماوية كذلك ففي اليهودية هناك نصوص تحدد نماذج العمل التطوعي ومنها الوصايا العشر، أما النصرانية فقد جاءت مكملية لليهودية واستمرار لها في الإحسان ورعاية المحتاج، وفي العصر الجاهلي اتصف العرب بصفات حميدة منها إغاثة اللهفان ومساعدة المحتاج ونصرة المظلوم (العبيد، ٢٠١٣، ص ٤٦١). ويرى ورسفولد (Worsfold, 2016:p.69) أن بريطانيا تعتبر أول دولة عملت على تشكيل فريق من المتطوعين للتصدي لحريق لندن الذي أطلق عليه حينها الحريق العظيم وذلك عام (١٦٦٦م)، كما أنها استخدمت المتطوعين خلال الحربين العالميتين لاستخدامهم في تبليغ المواطنين عن الغارات الجوية من أجل حمايتهم.

مفهوم العمل التطوعي:

يعرف التطوع في قاموس المعاني الجامع على أنه: طوع الشخص بمعنى تقدم لعمل ما مختاراً، قدم نفسه لإنجاز عمل أو مهمة بدون مكافأة أو أجر "تطوع كثير من الشباب للخدمة في الجيش - كثر المتطوعون لتنظيف المسجد - قال تعالى: ﴿فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ﴾. والعمل التطوعي هو العمل الذي يقوم به الفرد في أي مجال من المجالات الإنسانية طوعية وبدون أجر في أوقات منتظمة أو غير منتظمة؛ لأداء الواجب الاجتماعي، سواء كان العمل بالجهود البدني أو المادي أو بأي شكل من أشكال المساعدة (الهزاني؛ العيبان، 2020 : ص 4147)

ويرى (المالكي، ٢٠١٠: 22). أنه بذل جهد أيًا كان نوعه دون مقابل مادي ويدافع ذاتي من الفرد نفسه. العمل التطوعي اجتماعي، يقوم به فرد أو مجموعة أفراد، سواء من خلال الجمعيات أو المؤسسات الأهلية، دون توقع أجر مادي، وذلك بهدف إشباع حاجات الآخرين (رفيدة، ٢٠١٦: 192). وكذلك يرى الشهبان (٢٠١٧: 6) أنه جهود إنسانية تبذل من قبل أفراد المجتمع، وتقوم على أساس الرغبة والدافع الذاتي من المتطوع. أي إنه عمل اختياري نابع من إرادة الشخص وإدراكه لدوره وأهميته في المجتمع. ووفقاً لما سبق عرضه، فإنه بالرغم من تعدد التعاريف حول مفهوم العمل التطوعي، فإنها تتفق في خاصيتين تميزان العمل التطوعي عن غيره من الأعمال وهما:

(١) غير إجباري بكامل إرادة المتطوع. (2) بلا مقابل مادي.

أهداف العمل التطوعي:

توجد العديد من الأهداف المهمة للعمل التطوعي، فهناك أهداف خاصة بالمجتمع، وأهداف خاصة بكل من المؤسسة والمتطوعين (عباس، 2019).

أولاً: أهداف التطوع الخاصة بالمجتمع: وتتمثل فيما يلي:

١. التعرف على الفجوات الموجودة في نظم الخدمات وإثارة الاهتمام بها.
٢. الإسهام في تلبية احتياجات المجتمعات المحلية، حيث يتميز العمل التطوعي بالسرعة والمرونة وقلة التكاليف، وذلك بخلاف العمل الحكومي.
٣. التكامل مع الأعمال والجهود الحكومية وتدعيمها؛ سواء برفع مستوى الخدمات، أو توسيعها، أو التمهيد لنشاط حكومي أشمل في مجالات العمل التي طرحها المتطوعون.
٤. مواجهة ما يتعرض له المجتمع من أزمات وكوارث لقدرة هذا القطاع على تعبئة الجهود الذاتية والطاقات الشعبية.
٥. الإسهام في توفير الخدمات الاجتماعية، والثقافية، والصحية، والتعليمية.
٦. المتطوعون قناة اتصال حقيقية وحيوية من خلالها يمكن قياس اتجاهات المجتمع والتأثير الإيجابي على الجماعات المختلفة.

ثانياً: أهداف خاصة بالمؤسسة، وتتمثل فيما يلي:

١. استثمار الكفاءات والخبرات الكامنة لدى الأشخاص المتطوعين وتفعيلها.
٢. الوصول إلى أكبر عدد من الناس وإشراكهم في أنشطة المؤسسة.
٣. تعويض النقص في بعض المؤسسات لا سيما من المتطوعين المهرة.
٤. العمل على ربط المؤسسة بالمجتمع المحلي.
٥. الوصول إلى أكبر عدد من الفئات المستهدفة والتعرف على احتياجاتهم ومحاولة إشباعها.

ثالثاً: أهداف خاصة بالمتطوعين، وتتمثل فيما يلي:

١. التوجيه الإيجابي لطاقات المتطوع وإكسابه مجموعة من الخبرات الاجتماعية التي تسهم في تكامل شخصيته، وتنمية تقديره لذاته وثقته بنفسه والحس النقدي البناء لديه.
 ٢. إشباع حاجاته إلى تقدير الآخرين له، والانتماء إلى جماعة أو مؤسسة تلقى التقدير من المجتمع.
 ٣. تنمية الوعي بقيمة العمل الجماعي والإحساس بالآخر والثقة به، واحترام الفروق والاختلاف وتنمية مفهوم الحقوق والواجبات.
 ٤. إشباع الحاجة إلى الانتماء والإحساس بالعدالة في المجتمع، من خلال مشاركة المتطوع في رسم الخطط وصنع القرارات والسياسات.
 ٥. الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية السليمة، وغرس قيم التعاون والمشاركة والرغبة في العمل التطوعي وروح الفريق منذ الطفولة.
 ٦. اكتساب مهارات وقدرات حياتية جديدة تسهم في بنائه النفسي والاجتماعي، مثل مهارات التنظيم، والحوار، والتفاوض، والعمل المشترك، وإدارة الصراعات التي تدعم مشاركته العامة في المجتمع.
- ويرى الباحث ان للعمل التطوعي العديد من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها سواء للفرد أو المجتمع فهي تسمو بقيم المتطوع الأنانية وتعزز مفهوم الانتماء وتحقق للمجتمع الارتقاء والازدهار.

وظائف العمل التطوعي:

- يتفق الباحث مع ما أورده (الحازمي وآخرون، ٢٠١٥). بعض الوظائف التي تدفع إلى العمل التطوعي وهي كما يلي:
- وظيفة المعرفة: وهي تسعى لبناء فهم أفضل للعالم من خلال التطوع.
 - وظيفة التعبير القيمي: التي تساعد المتطوع على التعبير عن قيمة من خلال أعمال التطوع.

- الوظيفة الدفاعية للانسان: وهي التي تساعد الناس على تجنب القضايا الشخصية والحقائق غير المرغوبة عن الذات.
 - الوظيفة التعزيزية للذات: وهي التي تدعم التقدير الذاتي والكفاية لدى المتطوع من خلال مشاركته في أعمال التطوع.
 - وظيفة الاستفادة من التطوع: وهي التي تهتم بالنفع الذاتي للمتطوع من خلال ارتباط ذلك الأمر بالمهنة؛ لأن المتطوع يستخدم الخبرات التي حصل عليها من تطوعه، باعتبارها خطوة مهمة تساعد في الالتحاق بسوق العمل من خلال تطوير سيرته الذاتية.
 - وظيفة التكيف الاجتماعي: وهي التي من خلالها يسعى لاكتساب صحبة اجتماعية خلال ممارسته أنشطته التطوع.
- هذا ويشير الباحث إلى أن العمل التطوعي يُعد ضرورة اجتماعية لبيان التكافل الاجتماعي، وإظهار محاسن الإسلام وبيان المكافأة والهبة الربانية التي أعدها الله تعالى لمن أحسن النية والقصد وأعلى من قيمة الإيثار والمساعدة وحب الخير وغير ذلك من الصفات الحميدة. انطلاقاً من قول المصطفى عليه الصلاة والسلام "خير الناس أنفعهم للناس"، أخرج الطبراني.

مجالات العمل التطوعي:

يغطي العمل التطوعي كافة مجالات الحياة الاجتماعية، وتشمل مجالاته المجالات (ناجي، 2018) التالية:

١. المجال الاجتماعي والثقافي والنفسي: ويتضمن رعاية الطفولة، رعاية المرأة، إعادة تأهيل مدمني المخدرات، رعاية الأحداث، مكافحة التدخين، رعاية المسنين، الإرشاد الأسري، مساعدة المشردين، رعاية الأيتام، ومساعدة الأسر الفقيرة.
 ٢. المجال التربوي والتعليمي: ويتضمن محو الأمية، التعليم المستمر، وبرامج صعوبات التعلم، وتقديم التعليم المنزلي للمتأخرين دراسياً.
 - ٣- المجال الصحي: ويتضمن الرعاية الصحية خدمة المرضى والترفيه عنهم، تقديم الإرشاد النفسي والصحي، التمرين المنزلي، وتقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة.
 ٤. المجال البيئي: ويتضمن الإرشاد البيئي العناية بالغابات ومكافحة التصحر، العناية بالشواطئ والمنزهات، ومكافحة التلوث.
 ٥. المجال الإعلامي: للإعلام دور فعال تجاه العمل التطوعي؛ لما له من أهمية في تنمية الوعي الاجتماعي، فهو يخاطب الجمهور ويؤثر في مواقفه، وبالتالي يوجه سلوكه تجاه ما يجري حوله، كما يتجلى دور الإعلام بإيجاد ما يسمى بالإعلام التطوعي الذي يواكب أعمال الخير توعية وإخباراً وتعريضاً، والمشاركة بالدراسات والبحوث ورصد الإعلام المضاد، وكشف الانحراف وتحذير الأمة منها.
- يمكن (حمزة، 2015) تقسيم التطوع حسب نوع الإسهامات التي يقدمها المتطوع إلى ثلاثة أشكال:
١. التطوع بالمال: يشمل كافة المساهمات المالية أو العينية لدعم أهداف وأنشطة الجمعية.
 ٢. التطوع بالفكر: وهو التطوع بالفكر والرأي والمشورة، وطرح أفكار بناءة لحل المشاكل أو تطوير الأداء، مثل مساهمات أعضاء مجالس الإدارة والجمعية العمومية.
 ٣. التطوع بالعمل المباشر: وتشير إلى المساهمة العملية المباشرة للمتطوعين بالانخراط في أنشطة الجمعية الإدارية أو التنفيذية.
- ومما سبق يتبين أن علاقة القيم بالعمل التطوعي كعلاقة النظرية بالتطبيق، فالقيم جانب نظري، وتطبيق الأفراد والمجتمعات والمؤسسات لها في سلوكهم عند القيام بالأعمال المختلفة هو الجانب التطبيقي، ومن هنا يكون أثر العمل التطوعي بارزاً وذا قيمة عندما تجتمع في القائمين به النظرية المتمثلة في القيم والتطبيق المتمثل في أدائها وسلوكها

قيم العمل التطوعي:

ومن صور قيم العمل التطوعي التي يمكن أن يشارك فيها الطلاب ما يلي:

أ- التكافل الاجتماعي:

يقصد بالتكافل الاجتماعي شعور جميع الطلاب بمسؤولية بعضهم عن بعض، وأن كل واحد منهم حامل لتبعات أخيه ومحمول على أخيه. (محمد، ٢٠١١، ص ٨٩).

والتكافل بهذا المعنى يعني تحمل الفرد المسؤولية الشخصية والجماعية مما يساعد على تماسك البنيان المدرسي. (Catalina , 2018:7) (Quiroz Nino, Maria Angles

ب- الإيثار والعطاء:

العطاء هو الكرم والوجود وبذل المعروف وهو عكس الإمساك والشح وفي الإيثار تقديم الغير عن النفس وبذل الشح، وبذل المعروف وإكرام الغير، ويعزز المعلم صفة الإيثار والعطاء لدى الطلاب، ببيان قبح الشح والتنافس الفردي والسلبي وليس الإيجابي لإبداله بالكرم والعطاء والإيثار، وبتكليفهم بواجبات تعاونية تنمي لديهم مهارات العمل الجماعي، وأنشطة تدعم تعاونهم وتبرز سيادة روح الفريق، فينعكس على سلوكياتهم وبذلك يتجسدون في العمل التطوعي من الشح وتقديم الذات، ويقبل الطالب على العمل بدافع داخلي فيتحدى بالإيثار والحرص على مصلحة من يحتاج لمساعدته ومد يد العون له، بشكل عام على مستوى الأفراد والجماعات والمؤسسات، ولا بد أن يكون المعلم قدوة لطلابه فهو ادعى بتمسكهم بهذه القيمة السامية التي لا تأتي بسهولة بل تحتاج إلى جهد ومجاهدة وممارسة أيضا حتى يتسنى لهم بذل المعروف والإيثار بشتى صوره. (باجابر، ٢٠١٩، ص ٢٤٦).

ج- المشاركة:

يقصد بالمشاركة إتاحة الفرصة لطلاب المدرسة الثانوية وتمكينهم من المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالأنشطة والبرامج والمشروعات المدرسية ذات الصلة بتعليمهم وتعلمهم، ومتابعة وتنفيذ هذه القرارات وتقييم نتائجها من خلال تنظيمات وهيئات يشارك فيها الطلاب. (محمد، ٢٠١٦، ص ١٣٤).

د- التعاون:

يعني التعاون مساعدة الآخرين وتبادل المصالح المشروعة، ويمكن للمربي أن يكسب الطفل هذه القيمة عن طريق معرفة أن لكل فرد وظيفته الخاصة به في الحياة، ومن خلالها يعرف الطفل قيمة وظائف الآخرين وما يعود علينا من فائدة بسبب هذه الوظائف، وإكسابه الإحساس بقيمة التخطيط الجماعي، فعلى المعلم أن يحس تلاميذه على التعاون مع بعضهم البعض ومع إدارة المدرسة ومع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه. (المصري، ٢٠١٣، ص ١٢٩)

فوائد وأهمية العمل التطوعي:**أهمية العمل التطوعي:**

يُعد العمل التطوعي الركيزة الأساس لبناء المجتمع وإشاعة المحبة وتقوية الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع، فهو في حقيقته عمل إنساني يتصل بشكل وثيق بكل معاني الحب والخير والعمل الخالص لوجه الله تعالى، وطبيعة هذا العمل متغيرة من زمن لآخر ومن مجتمع لمجتمع آخر، ففي بعض الأحيان يقل وفي أحيان أخرى يزيد (الكندري، ٢٠١٦، ص ١٥٩). والمتأمل في طبيعة العمل التطوعي يجد أنه يكتنف بين ثناياه معاني سامية ويشجع على إضفاء الصبغة الإنسانية على الأعمال التي يقوم بها مجموعة من الأشخاص في المجتمع يجمع بينهم حب العمل والتعاون، ويعملون معًا باعتبارهم أسرة واحدة وبروح الفريق. فقد تنبّهت الكثير من المؤسسات والجهات الرسمية والأهلية لأهمية العمل التطوعي في تنمية المجتمع لذا سعت جاهدة لتعزيز روح التطوع بين أبنائها وبالأخص فئة الشباب لإيمانها الكبير بقدرة هذه الفئة على تفعيل دور العمل التطوعي وفي النهوض بمجتمعهم (McCabe, White & Obst, 2077, p.1). ويذكر الزبيد والكبيسي (٢٠١٤، ص ٤٣٩) أن أهمية التطوع في تنمية الإحساس لدى المتطوع ومن تقدم إليه الخدمة بالانتماء والولاء للمجتمع والوطن، وتقوية الترابط الاجتماعي بين فئات المجتمع المختلفة ويؤكد الشهبان (٢٠١٧، ص ١٨) أن أهمية التطوع تتمثل في تحقيق التكافل والتكامل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وتعميق مفاهيم الإسلام في الحث على أعمال الخير والبر لكافة بني البشر، وبث روح الوعي والانتماء بين المواطن والمقيم من خلال الأنشطة التطوعية مما يؤصل التلاحم والترابط بين كافة طبقات المجتمع، والقضاء على أوقات الفراغ التي يعاني منها الشباب بما توفره لهم الأنشطة التطوعية من برامج تشغل وقت فراغهم، وتوفير خدمات قد يصعب على الإدارة الحكومية تقديمها لما تنسم به الأجهزة التطوعية من مرونة وقدرة على الحركة السريعة.

وتنبع أهمية العمل التطوعي على النفس البشرية من كونه يركز على القيم الإنسانية للفرد، ويؤدي إلى اكتساب المهارات وتنمية القدرات من خلال صقل الفكر، ويعترف بمدى إيجابية المشاركة في تحديد مشكلات المجتمع وكيفية استثمار طاقات الشباب وتشجيعه على تحمل

المسؤولية، ويحفز التكافل الاجتماعي والإحساس بالآلام الآخرين من خلال تعبئة الطاقات البشرية والمادية وتوجيهها نحو العمل الاجتماعي النافع. (التوبجيري، ٢٠١٩، ص ٨٤)

والأهمية الكبرى تكمن في تنمية الإحساس لدى المتطوع، ومن يستفيد من خدماته، بالانتماء وتقوية الترابط الاجتماعي والحضاري، كما أن الأعمال التطوعية تكون لوناً من ألوان المشاركة الإيجابية ليس في تقديم الخدمة فحسب بل في توجيه ورسم السياسات التي تقوم عليها تلك المؤسسات الاجتماعية، ومتابعة تنفيذ برامجها وتقويمها بما يعود على المجتمع ككل بالنفع العام، وكلما كثر عدد المتطوعين كلما دل على وعي الأفراد وحسن تجاوبهم مع هيئات ومنظمات المجتمع. (ناجي، ٢٠١٧، ص ٢٥)

وقد أكدت دراسة على أهمية العمل التطوعي للفرد والمتمثل في تنمية الذات واكتساب خبرات جديدة وتنمية القيم الدينية والاجتماعية على السواء مثل قيمة الانتماء وقيمة الإيثار. (Skramstad, 2014).

لذا يرى الباحث فإن العمل التطوعي يعد راس مال المجتمعات ومؤشراً علي مدي تقدمها بما يحقق التكافل الاجتماعي ويسهم في تنمية شعور المتطوع بالانتماء للمجتمع والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بما يحقق النوايا الحسنة لطلاب المدارس.

فوائد العمل التطوعي:

ويحقق العمل التطوعي فوائد ومنافع كثيرة تعود على الفرد المتطوع، والمؤسسة الاجتماعية، ومنها ما يعود على المجتمع، وذلك وفق الآتي:

أ- بالنسبة للفرد المتطوع: الحصول على الأجر والثواب من الله تعالى. ويزوده بالثقة بالنفس، فهو يفسح المجال له للمشاركة والتعاون ويخلصه من الأنانية والفردية ويدفعه للتعاون ومعاونة المحتاجين، ويحقق الشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وأنه طريقة جيدة لاستثمار وقت الفراغ بما يحقق المنفعة للفرد والمجتمع ليشعر الإنسان بقيمته، وكذلك يحسن اختيار أصدقائه ويتعد عن رفقاء السوء والسلوكيات غير المرغوبة (الصغير، ٢٠٠٢، ص ١١٨ والكندري، ٢٠١٦، ص ١٧٣).

ب- بالنسبة للمؤسسة الاجتماعية: يُعزز العمل التطوعي مكانة المؤسسة الاجتماعية بالمجتمع، ويساعدها على التخلص من مشكلة عدم كفاية أعداد الموظفين المكلفين بالعمل في الهيئات الخيرية، ويساعد على إرساء الأهداف المنشودة لخدمة أفراد المجتمع، ويسهم في معالجة المشكلات التي تواجهها سواء كانت مالية أو فنية، والترويج للأفكار والمشاريع التطوعية الخيرية ومحاربة الشبهات التي قد تثار حولها، وتحقيق الثقة بين أفراد المجتمع والمؤسسة الاجتماعية (المهنا، ٢٠٠٧، ص ٣٥).

ج- بالنسبة للمجتمع: يسهم العمل التطوعي في تحقيق التكافل والتضامن الاجتماعي، والإسهام في تجويد أحوال المعيشة وتوفير حياة أفضل لأفراد المجتمع وتفعيل مبدأ المشاركة والتخلص من مشكلة البطالة، حيث يُدرب الفرد على العمل والعطاء والإنتاج، وقد توفر للبعض فرص للعمل، وتعميق أواصر التعاون وتقوية الروابط بين المؤسسات الحكومية والمجتمع المحلي وتعزيز مبدأ المواطنة الصالحة في نفوس المتطوعين، وتوجيه طاقات وقدرات الطلبة نحو تنمية المجتمع ونهضته، وتكملة النقص في دور الدولة نحو تحقيق التنمية المستدامة، والمساهمة بمعالجة المشكلات الاجتماعية والسلوكية (Tran, 2019: p.38 عزازي، ٢٠١٤، ص ١٧١).

وبذلك يكون العمل التطوعي ركيزة أساسية في بناء المجتمع ككل، ودوره كبير وهام في التنمية والتطور وبناء مستقبل أفضل، وتحقيق التماسك والترابط الاجتماعي بين أفراد. فالعمل التطوعي خدمة إنسانية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل معاني الخير والتكافل والإيثار والعمل الصالح، والتكاتف، ولا بد أن يكون العمل التطوعي موجهاً ومرتبطاً بجهات رسمية في الدولة.

معوقات العمل التطوعي:

وهناك الكثير من المعوقات التي تقف حاجزاً دون المشاركة فيه (عبد الله، ٢٠٢٠، ص ١٠٣) وهي كالتالي:

- قلة وجود القوانين واللوائح المنظمة للعمل التطوعي بالمدرسة، مما جعل إدارة المدرسة والمعلمين لا يهتمون بتنفيذ الأعمال التطوعية بالمدرسة.
- ضعف نشر ثقافة العمل التطوعي بالمدرسة.

● ضعف الوازع الديني لدى هذه الفئة، وظروف الحياة الاقتصادية وتعقيدها والرغبة في الرفاهية، والتطور الحضاري الحاصل والنمو المادي للمجتمع، ومقارنة نفسه بغيره، فكثيراً من الشباب يقارنون أنفسهم بغيرهم من أصحاب الاستطاعة والقدرة، وإرجاع كل شيء إلى الدولة، حيث أنهم يعتمدون على تقديم كافة الخدمات التطوعية من الدولة باعتبارها قادرة على ذلك، والتفكك الأسري قد يعوق الطلاب عن ممارسة العمل التطوعي وكذلك تفكك الروابط الاجتماعية، وعدم إدراك المتطوع لدوره، والخوف من الفشل، وعدم وجود الحوافز المادية والمعنوية، وضعف التنسيق والتكامل بين الهيئات التطوعية وبين المدرسة.

● التنشئة الاجتماعية الخاطئة للأبناء، والتفكك الأسري، والأعباء المالية الكبيرة، ونقص وعي المؤسسات التعليمية والتربوية بأهمية تخصيص وقت خدمات تطوعية للطلبة أثناء دراستهم.

وتم تقسيم معوقات العمل التطوعي إلى معوقات متعلقة (بالطالب، بالمجتمع، بالمؤسسة التطوعية)

معوقات متعلقة بالطالب: ضعف شعور الطلبة بالمسؤولية والتزامهم بها، وعدم التقيد بالمسؤوليات والمهام الموكلة للطلبة بالوقت المحدد، وذلك لأن المتطوع يرى أنه غير ملزم بوقت معين وتعارض وقت الطالب مع أوقات العمل أو الدراسة مما يحرمه من فرصة المشاركة في العمل الرسمي، وضعف المعرفة الكافية لدى الطالب التي تحولها المشاركة في الأعمال التطوعية، وسعي بعض الطلبة لتحقيق أهداف ومكاسب شخصية من خلال تطوعهم، وقصور الدور الأسري أو ربما إهمالها بتنشئة أبنائها على العمل التطوعي والانضمام فيه: 2020, (Dullon, et al19).

● معوقات متعلقة بالمجتمع ومنها: اعتقاد البعض بأن التطوع مضيعة للوقت والجهد، وغياب المعرفة الكافية لدى أفراد المجتمع بجدوى التطوع والأهداف التي يهدف لتحقيقها، وعدم وجود مبادرات توجه العمل التطوعي وتسعى لتوعية المجتمع بأهمية العمل التطوعي وضعف أداء وسائل الإعلام والاتصال في عرض ونشر الأعمال التطوعية للمجتمع، وعدم منح المتطوعين الحرية للقيام بالأنشطة، وتعدد جهات الإشراف على العمل التطوعي (Pacesila, 2017: 22).

● معوقات متعلقة بالمؤسسة التطوعية ومنها: عدم توفر إدارة خاصة للمتطوعين تهتم بأمورهم وتساعدتهم على الاختيار الملائم وفقاً لرغباتهم، وغياب وجود برامج معينة لتدريب المتطوعين قبل خوضهم في الأعمال التطوعية، وتكليف المتطوعين بالكثير من الأعمال الإدارية والفنية وعدم معرفة الكادر الإداري في المؤسسات بالجانب القانوني، ومشكلة الثقة بين المتطوع والمسؤول عنه، وعدم إشراك الكثير من الجهات والقيادات الذين يمكن أن يسهموا بأعمال تطوعية (الخضيري، ٢٠١٦: ٢٦٢).

النظريات المفسرة للعمل التطوعي:

أ- النظرية التبادلية (التبادل الاجتماعي): تعود النظرية التبادلية لجورج هومانس George Homans عالم الاجتماع الأمريكي ومؤسس علم الاجتماع السلوكي الذي اهتم بالعلاقات التبادلية القائمة ما بين الفرد والجماعة، وتضم نظريتها المستويات الثقافية والبيئية وتستند على القيم والمفاهيم الاجتماعية المستخدمة في المجتمع، وتتصل هذه النظرية بالتفاعل الذي يحدث بين الناس، وتولي هذه النظرية اهتمامها بالمكاسب والخسائر المترتبة على علاقات الناس ببعضهم البعض (Redmond, 2015: 13) وتستند هذه النظرية على أساس أن الأفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض نتيجة لأنهم يجنون من خلال هذا التفاعل بعض المكافآت الاجتماعية لذا يحافظون على هذه العلاقات طالما أنها تحقق لهم فوائد تفوق التكلفة المترتبة عليها حيث تدل التكلفة على بعض العوامل السلبية

(Muldoon, Liguori, & Bendickson, 2013: 200)

وتقوم النظرية التبادلية على عدد من الافتراضات أهمها ما ذكره الشهبان (٢٠١٧، ص ٢٣): أنه كلما كان العمل الذي يقوم به الفرد يحقق مكاسب حتمًا سيقوم بتكرار ذلك العمل، وأنه إذا قيم الفرد نشاطه أو أفعاله بصورة إيجابية زادت احتمالية تأديته للفعل، فتوافر مكاسب نتيجة لما يقوم به من أعمال وأنشطة يزيد من حدوث السلوك المنشود. وترى النظرية التبادلية بأن خدمة المجتمع أو العمل التطوعي في حقيقته هو عملية تبادل موارد وتحقيق مكاسب بين أفراد المجتمع، عن طريق توظيف كافة الإمكانيات المتوفرة من مؤسسات اجتماعية رسمية أو شعبية خاصة أو أهلية، بهدف تقديم خدمات ومساعدات لأفراد المجتمع ولا يقصد من وراء ذلك إشباع حاجاتهم وتلبية مطالبهم،

وإنما للمحافظة على بقاء واستدامة تبادل المنفعة واستغلال الموارد والإمكانيات لخلق تنمية شاملة وإرساء العدالة المجتمعية (الغريب، ٢٠١٢، ص ٢٠). وهذه النظرية تربطها بموضوع الدراسة من حيث أن الجامعات الأهلية تقدم خدمات وأنشطة للآخرين بقيامها بالخدمة المجتمعية بالأعمال التطوعية المقدمة من طلابها، فينتج عن ذلك مكاسب معنوية مقابلها متمثلة في احترام المجتمع وتعاطفه والحصول على التقدير، وهذا بدوره يحثها على المزيد من العطاء والتفاعل.

ب- النظرية البنائية الوظيفية: يُعد هيربرت سبنسر Herbert Spencer من العلماء الأوائل المؤسسين لهذه النظرية. ويرى سبنسر أن تطور المجتمعات وكبر حجمها يؤدي إلى وجود اختلاف في وظائف أفرادها. وهذا الاختلاف هو الذي يؤدي إلى وجود اعتماد متبادل بين أفراد المجتمع (الخطيب، ٢٠٠٧، ص ١٢٧). وتعد هذه النظرية من الاتجاهات المهمة في علم الاجتماع المعاصر. وتنظر هذه النظرية للمجتمع على اعتبار أنه عدد من الأنساق المنسجمة مع بعضها البعض وأن النظام الاجتماعي يقوم على مبدأ الاعتماد المتبادل بين أجزاء النظام (McLean, 2018, p.17). وتسعى النظرية البنائية الوظيفية لإيضاح السلوك الاجتماعي بالاستناد على النتائج التي يوجدها هذا السلوك في المجتمع، فالمجتمع من وجهة نظر النظرية البنائية عبارة عن أجزاء متماسكة كل منها يقوم بوظيفة معينة للنهوض بالمجتمع وتحقيق أهدافه (الهلال، ٢٠١٨، ص ٥؛ وخلي، ٢٠١٦، ص ٣٦). لذا تعتبر هذه النظرية من النظريات المفسرة للعمل الاجتماعي بشكل عام وفي مجال العمل التطوعي بشكل خاص، وذلك نظرًا لما تقوم به من محاولة لربط أجزاء المجتمع مع بعضها البعض، للوصول لنسق واحد متكامل الأجزاء (المباركي، ٢٠١٣، ص ٦٥٥)، ويمكن ربط هذه النظرية مع موضوع الدراسة الحالية بأنها ترى أن المجتمع عبارة عن نسق منسجم داخليًا يقوم كل مكون من مكوناته بمهمة معينة من أجل خدمة أهداف التنظيم ككل. ومن الخصائص التي يمتاز بها أي نسق من الأنساق هو مقدار التفاعل الحاصل بين مكوناته، ومن هنا فقد فسرت النظرية البنائية العمل التطوعي بأنه المهام والأنشطة التي تؤديها المؤسسات التطوعية لخدمة مجتمعها وتلبية الاحتياجات الاجتماعية لهم. لذا فإن الجامعات الأهلية عندما تقوم بعمل مؤسسي تطوعي وأخذت بعين الاعتبار مشاكل وقضايا المجتمع فإنها تحافظ على النموذج البنائي الأساسي للمجتمع الذي هو في حقيقته مجموعة أدوار توجهها معايير وقيم معينة.

ج- نظرية الدور الاجتماعي: ظهرت هذه النظرية في مطلع القرن العشرين إذ تعد من النظريات الحديثة في علم الاجتماع. وتعتقد بأن سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية إنما تعتمد على الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع. وأن منزلة الفرد الاجتماعية ومكانته تعتمد على أدواره الاجتماعية. ذلك أن الدور الاجتماعي ينطوي على واجبات وحقوق اجتماعية. فواجبات الفرد يحددها الدور الذي يشغله أما حقوقه فتحددها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع. علمًا بأن الفرد لا يشغل دورًا اجتماعيًا واحدًا بل يشغل عدة أدوار تقع في مؤسسات مختلفة، وأن الأدوار في المؤسسة الواحدة لا تكون متساوية بل تكون مختلفة فهناك أدوار قيادية وأدوار وسطية وأدوار قاعدية (Pavelová, 2015, p.98). واتخذت هذه النظرية مفهوم المكانة الاجتماعية والدور الاجتماعي، ويقصد بالمكانة الاجتماعية أي وضع الفرد ضمن بناء اجتماعي يتحدد اجتماعيًا حيث يصبح ملتزم بواجبات ولديه حقوق و امتيازات (بوزرة، ٢٠٠٩، ص ٣٥). ويمكن تطويع نظرية الدور في مجال الأعمال التطوعية إذا ما عثرت في المؤسسات التطوعية مظلة تنظيمية تهتم بتنظيم تلك المؤسسات، لتمارس مهامها بطريقة تحقق للمجتمع السعادة والرفاهية، وبهذه الصورة يتضح أنه كلما ركزت المؤسسات التطوعية في تقديم خدماتها على معايير اجتماعية عملية كلما حققت منافع أفضل، بينما إذا كان العمل التطوعي عشوائيًا يكون نفعه أقل وفي نطاق محدود. وتُفسر هذه النظرية موضوع الدراسة الحالية من خلال تأكيدها على أن كل شخص يحتل مركز متميز يفرض عليه القيام بأعمال معينة، أو يقدم خدمات متعلقة بهذا المنصب وليست مقصورة فقط على الأشخاص الذين يشغلون هذه المراكز، وعليه يمكن تفسير أن الدور الفاعل الذي تؤديه الجامعات الأهلية في الأعمال التطوعية للمجتمع تحقق السعادة والرفاهية للأفراد، أو تقديم خدمات مبتكرة لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، والتي تكون نابعة من دوافع الخير وهذا الدور الذي يقوي بالأساس من المركز الاجتماعي الذي تحتله الجامعات الأهلية داخل المجتمع.

دور المدرسة في تنمية قيم العمل التطوعي وألياتها التي تساعد في بناء منظومة القيم التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

تعد المدرسة المؤسسة الرسمية التي أنشأتها الدولة لتقوم بتربية وتعليم الناشئة مبادئ العلوم والأخلاق والقيم والاتجاهات وتنشئتهم التنشئة الصالحة التي تخلق منهم مواطنين صالحين يساهمون في خدمة أنفسهم ومجتمعهم، ومن هذه القيم قيم العمل التطوعي التي تساهم في تنمية الفرد والمجتمع، وشعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية وامتثاله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وشعوره بقيمته ودوره الفعال في تنمية مجتمعه.

وللمدرسة دور فعال يأتي بعد دور الأسرة في تنمية قيم العمل التطوعي فتعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي بالمدرسة التي تقوم على مجموعة من القيم منها التعاون والعطاء والإيثار والتكافل الاجتماعي والأخاء والمساواة والتسامح مع الآخرين، وغيرها من القيم الداعمة للعمل التطوعي وتلك القيم يجب إكسابها للطلاب بكل الأساليب الممكنة لدى المدرسة.

وبذلك تصبح المدرسة مركز إشعاع للبيئة، ونادي صيفي، ومكتبة عامة، ومركز لشغل أوقات الفراغ، وتوفير فصول لمحو الأمية، ويمكن لها أن تنظم المشروعات لنظافة البيئة المحيطة وحملات توعية اجتماعية وصحية لأولياء أمور التلاميذ والطلاب ولسكان المجتمع، وفي ضوء هذا التوجه تكون المدرسة بيئة تربوية تجذب إليها الطلاب بدلاً من أن تبتعد عنها. (أبو النصر، ٢٠١٧، ص ٣١).

كما أكد (مهنا، ٢٠١٣، ص ١٧). على ضرورة تحديد أولويات العمل التطوعي وتحويله إلى عمل مؤسسي من خلال وضع استراتيجية واضحة لاجتذاب الشباب وتنشيط دورهم في هذا المجال، من خلال أطر تنسيقية بين الوزارات المعنية والقطاع الخاص والجمعيات؛ لتنشيط العمل التطوعي ومساندته ومن الآليات التي ترتبط بتنفيذ الأنشطة التطوعية ما يلي:

- ضرورة عقد ندوات وورش عمل ولقاءات، لتوعية الطلاب بخدمة المجتمع والحفاظ على البيئة، وأثر التطوع على الفرد والمجتمع.
- تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة التطوعية داخل المدرسة وخارجها، مما يجعلهم مواطنين مشاركين في تنمية المجتمع.
- ربط ممارسة الأنشطة بحوافز مادية ومعنوية، وتخصيص جزء من الدرجات التي يحصل عليها الطالب على ما يقوم به من نشاط؛ لتشجيعه على المشاركة في تلك الأنشطة.
- تنوع الأنشطة بما يحقق إكساب الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية.
- توجيه الأنشطة الطلابية بما يحقق رغبات الطلاب وميولهم.

ومن هنا تعد المقررات الدراسية من أهم العناصر التي يمكن من خلالها أن تبرز المدرسة للطلبة قيم العمل التطوعي، ويرى الباحث أن مقررات الدراسات الإسلامية وفي مقدمتها مقررات الحديث، هي من أولى المقررات التي يمكن من خلالها تضمين وتدریس موضوعات قيم العمل التطوعي، كون هذه القيم قيم إسلامية أصيلة؛ حث عليها ديننا الإسلامي الحنيف، ومارسها وطبقها في سلوكه قولاً وعملاً رسولنا الكريم محمد بن عبدالله صلى الله عليه وسلم، ما يجعل من مقررات الحديث في مراحل التعليم مدخلاً مناسباً لتعليم القيم الإسلامية ومنها قيم العمل التطوعي، وإكسابها للطلبة معرفة وسلوكياً، مع التأكيد على امتثالها في مختلف شؤون حياتهم.

المحور الثاني: القيم التربوية.

القيم التربوية:

تعتبر دراسة القيم التربوية من الدراسات المهمة، لأنها تهدف للتعرف إلى المنطق القيمي السائد لدى الطلبة، ويقصد به التعرف إلى موجّهات العقل الاجتماعي والتعرف إلى المبادئ التي يجب أن يتمسك بها الطلبة؛ وبالتالي فهي تمثل أحد رموز المجتمع وأشكاله في عقل الفرد فهي بمثابة الإطار المرجعي الذي يصل بين العقل الاجتماعي وغاياته وأهدافه (نصار، ٢٠١٥).

وتؤدي القيم دوراً رئيسياً في تكوين شخصية الأفراد وتوجيه سلوكهم، كما تمثل إطاراً مرجعياً تدور حوله وتتكون بناءً على فكر الفرد وتصرفه واختياره وسلوكه، وقد لوحظ أن هناك ضعفاً في دور المؤسسات التعليمية في غرس القيم في نفوس الطلبة وتعليمها لهم في مراحل التعليم المختلفة، كما أدركنا وجود خطورة للصراع القيمي الذي يتعرض له الأبناء على شخصياتهم وسلوكهم، ويجب على الباحثين أن يهتموا بالقيم اهتماماً يتماشى مع درجة أهميته (صنوبر، ٢٠١٧).

كما تعد القيم التربوية من العوامل المؤثرة في ثقافة الأمم والمجتمعات فهي محرك أساسي للسلوك الإنساني، وتعرف القيم بأنها الموجه لسلوك الأفراد في ثقافة معينة، حيث تظهر ما هو مقبول في المجتمع من قواعد ومعايير يسعى المجتمع لتحقيقها، كما تعبر عن مستوى الرقي

والتحضر لأي ثقافة وتكتسب القيم من خلال تفاعل الفرد مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث يستطيع اختيار أهدافه وتوجهاته (البطيخي، ٢٠١١).

ويعرف زامل (٢٠١٥) القيم التربوية "بأنها ما يمارسه الفرد، فتعكس على سلوكه الذي يمارسه في المجتمع" (١٥٧).

وتحتل القيم التربوية مكانة مهمة، حيث تعتبر من الوسائل التربوية في تحقيق التماسك الاجتماعي والإنجاز والتفوق كما لها دور مؤثر في فكر الإنسان وسلوكه في الوصول إلى المراكز الاجتماعية والحياتية المتقدمة، فالقيم التربوية تسهم في تغيير وتعديل النفس البشرية من الداخل، فالإنسان هو مستودع القيم والاتجاهات والمبادئ والمعتقدات والأفكار، كما تضفي الإحساس بالراحة والطمأنينة طالما التزم بما الفرد عن قناعة ذاتية، وتسهم في غرس السلوك الجيد الذي يؤدي إلى الارتقاء بالحياة الإنسانية داخل المجتمعات المختلفة (العاني، ٢٠١٤؛ عبد الباسط، ٢٠١٥).

مفهوم القيم التربوية:

هي مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يجب أن يؤمن بها الفرد والآخرين ويتفوقون عليها فيما بينهم، ويعملون على اتخاذ ميزاناً يزنون به أعمالهم من خلال هذه القيم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية (الربابعة، ٢٠١٥).

وأيضاً هي عبارة عن معايير تقوم على وضع الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال بناء على المستوى المقبول أو غير المقبول أو المرغوب أو غير المرغوب (القواسمة والبلوى، ٢٠١٥).

إنها مجموعة الضوابط الداخلية التي تقوم على توجيه سلوك الفرد والتي من خلالها يتم الحكم والتمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ، فالقيم موجّهات لسلوك الفرد في جميع جوانبه الشخصية سواء النفسية والعقلية والجسمية، وتساعد على التكيف في البيئة التي يعيش فيها (شومان، ٢٠١١).

مكونات القيم التربوية:

تتكون القيم من ثلاث مكونات وهي على النحو الآتي (عليو، ٢٠١٨):

١. المكون المعرفي: معياره الاختيار، أي أن يتم اختيار القيمة من بدائل متعددة ومختلفة.
٢. المكون الوجداني: معياره التقدير والرغبة، ويشتمل هذا المكون على التعلق، والاعتزاز بالقيمة، والشعور بالسعادة والراحة.
٣. المكون السلوكي: معياره الممارسة والعمل، ويشتمل على الممارسة الفعلية للقيمة مع تكرار القيمة بشكل مستمر من أجل إتقانها

وظائف القيم التربوية وأهميتها:

وذكر شريف (٢٠١٠) أن للقيم التربوية وظائف عديدة، ومنها ما يلي:

١. تحقق القيم للفرد الشعور بالأمان، وتعطيه فرصة للتعبير عن ذاته.
٢. تقوم القيم على تهذيب الفرد نفسياً، وخلقياً، وتعمل على توجيهه للخير.
٣. تساعد الفرد على ضبط ذاته وتحدد توقعاته من ردة فعل الآخرين.
٤. تساعد أفراد المجتمع على التمسك بمبادئه الثابتة والمستقرة.
٥. تقوم على الربط بين أجزاء ثقافة المجتمع مع بعضهم البعض لكي تكون متناسقة ومتناسكة.
٦. تساعد الأفراد على التفاعل الإيجابي مع المجتمع وقيامهم بالدور الفعال في التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعلمية.
٧. تساعد الفرد على إدراك أهمية المواطنة، وحب المواطنة والمحافظة على البيئة.

خصائص القيم التربوية:

حدد أحمد (١٥، ٢٠١٢-٢٣) مجموعة من الخصائص الخاصة بالقيم التربوية القيم كالآتي:

- ١- الربانية: القيم التربوية الإسلامية ربانية المصدر والمنهج والغاية والهدف، وهي أعظم مزايا القيم التربوية الإسلامية.

٢- الوضوح: وذلك لأن مصدرها الأول القرآن، فهو كتاب مبين ونور وهدى للناس، وتبيان، وفرقان، وبرهان وكل تلك المزايا جادت من وضوحه.

٣- الوسطية: ويُقصد منها الاعتدال وعدم التطرف، أو التشدد في الدين، كما أن القيم الخلقية التي حث الله عباده على التمسك بها بعيدة عن الإفراط والتفريط، تتبع الوسطية في التعامل الإنسان.

٤- الواقعية: فهي ممكنة التطبيق بلا مشقة أو تكلفة بعيدة عن المثالية والتعقيد، واقعية في العبادات والأخلاق والقيم.

٥- العالمية والإنسانية: قيمٌ مفتوحة على جميع الأمم والشعوب؛ حيث تقوم السلوك وتعدل الاتجاه.

٦- الشمول التكامل: فهي شاملة لجميع جوانب الحياة الإنسانية ومجالاتها؛ روحية، جسمية، دينية، دنيوية، قلبية، عاطفية، فردية أو جماعية، تمكنه من معرفة السلوك الرفيع فيشمل الفكر والاعتقاد والنفوس والسلوك الظاهر، يصبح كل ذلك قيم.

٧- الثبات والاستمرارية المتطورة: فهي ثابتة والاستمرارية في آن واحد؛ حيث تكون ثابتة على الأصول والجوهر، وتطور في الجزئيات والمظهر، وكل ذلك يمكن المجتمع الإسلامي من الاستمرار والارتقاء، كما يمكنها من الثبات على الأصول والغايات، والتطور في المعارف والأساليب.

٨- الإيجابية: فهي ليست مقتصرة على الفرد بصلاح نفسه، بل لا بد أن يكون صالحًا مصلحًا، يتفاعل مع مجتمعه المسلم وغيره؛ بنشر الخير، وتعليم الجاهل، وإرشاد الضال، رحيماً على كل من وما خلق الله.

٩- التكيف والمرونة: فهي صالحة لكل زمان ومكان؛ بحيث أنها قابلة للتحقق والمجتمع بمختلف الوسائل والطرق، وتتكيف مع مختلف الأحوال والأزمان دون أن يؤثر ذلك على جوهرها.

تصنيفات القيم التربوية:

صنف والد (٢٠٢٠، ص ٩٥-٩٦): القيم بناءً على عدة اعتبارات، وجاءت على النحو التالي:

تصنف القيم بحسب ما يتعلق به إلى:

- قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع ربه.
- قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه.
- قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع الآخرين.

تصنف القيم بحسب المحتوى إلى:

- قيم إيمانية وعقدية؛ محبة الله، والإيمان به.
- قيم أخلاقية؛ كالعدل، والأمانة، والصدق، وإكرام الضيف، والتعاون.
- قيم عقلية؛ تتصل بالمعرفة وطرق الوصول إليها؛ كاستخدام التجربة والتفكير الناقد.
- قيم وجدانية وانفعالية؛ كالحب، والكره، وضبط النفس عند الغضب.
- قيم اجتماعية؛ كبر الوالدين، والتكافل الاجتماعي، والإحسان للجيران.
- قيم مادية؛ تتصل بالعناصر المادية؛ كالاقتصاد في الإنفاق.
- قيم جمالية؛ تتصل بتذوق الجمال وإدراك الاتساق في الأشياء والاعتناء بالمظهر والنظافة والنظام.
- قيم سياسية؛ تظهر في حب القوة والتحكم، وفرض القوانين على الأشخاص والأفراد ومن أمثلتها تقدير السلطة، وتحمل المسؤولية، والميل للقيادة.

- قيم نظرية؛ تتصل برغبة الفرد في التعلم وسعيه نحو اكتشاف المعلومات والبحث عن مصدرها، ويتصف صاحب القيم النظرية بقدرته على النقد والنظر للأمور بموضوعية، ومن الأمثلة على القيم النظرية: الطموح العلمي، والتجريب، والبحث العلمي، والتسامح الفكري.

كما أورد عبد الله (٢٠٢٠، ص ٢٢) تصنيفاً للقيم إلى:

بحسب المجالات: بحيث تنقسم القيم إلى قسمين قيم فردية، وقيم جماعية.

بحسب طبيعة القيمة: بعض القيم باطنية ذاتية تستقل بنفسها وتشدد ذاتها، وبعضها خارجية أو وسيلة تطلب لغيرها، وتختلف باختلاف حاجات الناس ومطالبهم.

بحسب البيئة: وهو الاعتبار الذي توصلت إليه، فقسمت القيم إلى أربعة أقسام:

- قيم للأسرة.
- قيم للمؤسسات التعليمية
- قيم للمجتمع.
- قيم للعمل.

وقسمت هذه القيم في كل بيئة إلى قسمين:

قيم عليا: في بيئة مخصصة لا يمكن أن تقوم البيئة بدورها وتحقق أهدافها دون العناية الفائقة بها، والعمل المستمر على ترسيخها وإتباع كل الأساليب المناسبة لها.

قيم مساندة: تدعم القيم العليا في البيئة المخصصة وتتكامل معها، وتهيئ لها بيئة مناسبة للنمو والثبات والرسوخ والتأثير، وتساهم في جذب الآخرين لتبلي القيم العليا لحسن أثرها، والانطباع الإيجابي الذي تتركه على نفس المتمثل لها والتابعين له.

وقد ظهر تصنيف حديث للقيم وهو تصنيف الرواد لبناء القيم في عام ٢٠١٨م، حيث يرون التصنيفات السابقة تستند كلها على أسس نظرية خاصة بها، فهم لا يُعولون عليها وحدها في تصنيفهم للقيم ومنظوماتها أو في عمليات إكسابها وتمكينها، بل يركزون على الجانب العملي التطبيقي، لذا فقد اعتمدوا في تصنيفهم للقيم على معيار خاص بهم مستنداً إلى الراعي والمؤثر والمسؤول عن الأفراد والذي يعني ببناء القيم وتمكينها لديهم، وهو المعيار ذاته الذي في ضوئه قسمت البيئات الحاضنة، وعليه تم تصنيف القيم الذي اعتمده الخلف (٢٠١٨، ص ٣٥ - ٣٦) فقد جاء على النحو التالي:

- (١) **القيم الشخصية:** وهي القيم التي يعتقد الفرد ويقنع بها ويؤمن بها من تلقاء نفسه، ولا ترتبط بعناصر البيئة الحاضنة بالضرورة.
- (٢) **القيم المنظمة:** تشمل القيم الأسرية والتعليمية التعليمية والمؤسسية؛ وتعرف بأنها القيمة التي تعلنها المنظمة وتوفر متطلباتها، ويكتسبها الفرد المنتسب لها أو العامل فيها.
- (٣) **القيم المجتمعية:** وهي القيم التي تتبناها مجموعة من الناس صغرت مثل جماعة الرفاق، أو كبرت مثل مجتمع عرقي أو بين ذلك، وتدعو أفرادها المنتسبين إليها إلى تبنيها باعتبارها معتقدات يؤمنون بها ويطبقونها ويدافعون عنها.
- (٤) **القيم الوطنية:** هي القيم التي يتبناها الحاكم، وتظهر التعلق العاطفي والولاء لأمة محددة بصفة خاصة واستثنائية عن البلدان الأخرى، وتجعل الفرد يحب بلده، ويدعم سلطتها، ويصون مصالحها، ويشعر بالفخر الوطني.
- (٥) **القيم العالمية:** وهي القيم التي تتبناها المنظمات الدولية وتفرضها على الدول المنطوية تحت لوائها.
- (٦) **القيم المتنوعة:** وهي القيم التي ييشها وينشرها المؤثرون غير المسؤولين في القضاء الإلكتروني من خلال كل وسائل الاتصال المتاحة.

مجالات القيم التربوية

وتتعدد مجالات القيم التربوية وفقاً لوجهة نظر أصحابها واختلاف أهدافها إلا أن أغلب التربويين اتفقوا على المجالات الآتية (عميرات، ٢٠٢٠):

- القيم الاجتماعية التي تعكس اهتمامات أفراد المجتمع نحو العلاقات الاجتماعية.
- القيم الاقتصادية التي تمثل اهتمام الفرد بزيادة دخله ومعدل استهلاكه.

- القيم الجمالية التي تتعلق بالحس الفني والثقافي والوجداني والجمالي في حياة الإنسان.
- القيم الأخلاقية التي توجه الطلبة لضبط سلوكهم الأخلاقي في الحياة.
- القيم السياسية التي تعني بالشؤون الوطنية والنشاطات السياسية.
- القيم الدينية التي تعني بأمور الدين والشرعية الإسلامية.
- القيم الجسمية التي تعني بصحة وجسم الفرد وسلامته.

العمل التطوعي بالقرآن الكريم:

حفل القرآن الكريم بالعديد من الآيات التي تحت على التطوع، وتدعو إليه بشكل صريح ومباشر، ومن تلك الآيات: ﴿فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ﴾ (١٠). ﴿وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ﴾ (١١). كما وردت العديد من الآيات القرآنية التي تقص علينا بعض المواقف من الأنبياء والصالحين، والتي تؤكد أن (التطوع) كان سلوكًا نبويًا كريمًا، وخلقًا من أخلاق الرسل، وعباد الله الصالحين، ومن تلك المواقف:

الموقف الأول: موسى (عليه السلام) والتطوع بالسقيا للمراتين:

فقد ساق القرآن الكريم قصة موسى (رضى الله عنه) وهو يسقي للفتاتين، تطوعًا واحتسابًا وتعاونًا، بلا رجاء مقابل، ثم تولى إلى الظل فقال: ﴿فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ﴾. فهذا نموذج للعمل التطوعي الذي يقوم به صاحبه دون أي انتظار لتقدير، أو طلبًا لأجر، أو طمعًا في ثواب ممن قدم لهم المعروف، أو مد لهم يد العون.

الموقف الثاني: العبد الصالح والتطوع ببناء الجدار:

ثم يسوق القرآن الكريم موقفًا آخر عن العبد الصالح أثناء سيره برفقة موسى (عليه السلام) قائلاً: ﴿فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقُضَ فَأَقَامَهُ﴾. فبناء الجدار كان عملاً خيرياً تطوعياً من الخضر (عليه السلام) لم يطلبه منه أحد، ولم يكن بحثاً عن أجر أو مصلحة شخصية، فهو سلوك وتصرف يحمل في ثيابه إشارة واضحة على العمل الخيري التطوعي.

أهمية القيم التربوية:

تنقسم القيم التربوية من حيث الأهمية إلى ثلاثة أقسام هي:

أهمية القيم بالنسبة للفرد (شريف، ٢٠١٦، ص ٢١):

١- تؤدي القيم دوراً فعالاً في تكامل الشخصية السليمة، وتصل بها إلى كل تقدم ورقي؛ كما أنها تمثل ركناً أساسياً في تكوين العلاقات بين الأفراد وتسهم بشكل فعال في تحديد طبيعة التعامل بينهم.

٢- تساعد القيم على تنمية وتدعيم البناء، والتكوين النفسي للفرد بصورة إيجابية وفعالة، من خلال التغلب على المشاكل والاضطرابات النفسية التي يمكن أن تصيبه في المراحل العمرية المختلفة، كما تحقق القيم له الإحساس بالأمان؛ فهو يستعين بها على مواجهة ضعف نفسه، والتحديات التي تواجهه في حياته.

٣- تعطي القيم للفرد فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته، فإن الفرد يختار سلوكياته، والمواقف المختلفة وفق القيم التي يكتسبها، كما تدفعه القيم إلى تحسين إدراكه، ومعتقداته، لتتضح الرؤية أمامه؛ وبالتالي تساعد على فهم العالم من حوله وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته.

٤- غرس القيم منذ الطفولة يوفر للطفل البيئة السليمة والرعاية النفسية اللازمة له، والعمل على إشباع حاجاته.

٥- تشكل القيم شخصية الفرد المسلم المتزنة، وتقوي إرادته، والذي لا تهذب القيم متذبذب الأخلاق مشتت النفس، ينتابه كثير من الصراعات.

أهمية القيم بالنسبة للمجتمع (عقل، ٢٠٠٦، ص ٣٩):

- ١- تحافظ على تماسك المجتمع، فتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة.
- ٢- تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة ببعضها ببعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفاً محدداً، كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة، فأى فكر مهما كان علمياً وتقدمياً لا يستطيع الارتقاء بالأمة ما لم يكن مرتبطاً بمنظومة القيم.
- ٣- تعمل القيم كموجه لسلوك الأفراد والجماعات، وتقي المجتمع من الانحرافات الاجتماعية ولا يستقيم المجتمع بدونها.
- ٤- تؤلف القيم الإطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني، فقد أوضح غاندي أن غياب القيم كعنصر للنشاط الإنساني ينتج عنه الدمار وإن أي نشاط لا بد أن تغلفه القيم.
- ٥- تلعب القيم دوراً كبيراً في تنمية المجتمع.

٦- تلعب القيم دوراً مهماً على مستوى الإنسانية، فهي تنبذ العنف والصراعات والتعصب.

أهمية القيم بالنسبة للأمة وأمنها القومي (الديب، ٢٠٠٧، ص ١٦).

أثبتت أحداث التاريخ الإنساني أن لكل أمة ثلاثة مصادر أساسية تحفظ لها قوتها ونقاءها وقدرتها على الاستمرار وذلك على مستوى الحضارات الإنسانية المختلفة، وهي على الترتيب حسب أهميتها:

- ١- منظومة القيم التي تتبناها وتعيش بها ولها، ومقدار تمسك أهلها بها، والتي تحمي البنيان الاجتماعي للأمة.
- ٢- قدراتها العلمية ومن ثم الاقتصادية.
- ٣- قدراتها العسكرية.

والقيمة الأولى هي الأداة الرئيسة لتحقيق الثانية والثالثة

الأساليب والطرق التي يتبعها المعلم لتنمية القيم في التدريس:

إن تدريس القيم يعد أمراً إلزامياً على المعلم حتى ولو حاول تجنب ذلك، سواء خطط لتدريسها أم لم يخطط، فالمعلم يعتبر النموذج الذي يقلده التلاميذ بالدرجة الأولى، فهو المعلم والمربي والقوة، وهذا يتطلب منه طرق وأساليب يتبعها خلال عملية التعليم، وقد عرض البخت (٢٠١٥، ص ٤٦)، أساليب عدة لغرس القيم وتعديل السلوك لدى الطلاب منها:

- ١- **أسلوب المشروع:** وهو يقوم على اختيار مشروع ما مثل تدبر القرآن أو الأحاديث، والعمل على إنجاز هذا المشروع بشكل جماعي، ولكل فرد دوره في التخطيط والتنفيذ والتقييم.
- ٢- **أسلوب لعب الأدوار:** وهو عبارة عن نشاط موجه يُمارسه الطلاب بهدف التسلية، ويجب أن يستثمر في تنمية أو تقويم سلوك الطلاب.

٣- **أسلوب المناقشة والحوار:** كطرح قضية للنقاش لجميع الطلاب ويستشارون بالمناقشة والتحليل ووضع الاحتمالات والبدائل.

٤- **أسلوب محاكاة النموذج:** يقوم على مسلمة أن الفرد يتأثر بتصرفات الآخرين ويحاكي سلوكياتهم، ويتعلم قيمهم.

٥- **أسلوب المحاكاة (التحكيم):** يقوم على اختيار قيمة معينة بهدف تعزيزها، أو تشكيلها، بحيث يقوم المعلم بطرح سؤال حول مضمون القيمة، أو طلب قراءة نص مكتوب حول هذه القيمة (دراسة حالة) ثم يختار الطلاب في مدى تبنيهم لهذه القيمة من خلال مجموعة من الأسئلة والمناقشات وبعد المناقشة يطلب منهم إعادة النظر في مواقفهم في ضوء ما شرح حتى يجمعون على رأي يعزز القيمة المطلوبة، وفي النهاية يقوم المعلم مدى تبني الطلاب لهذه القيمة، وهذه الطريقة تستخدم مع الطلبة القادرين على التفكير المجرد، فهي تكون القيمة بعد فناعة وتفكير.

٦- **أسلوب الرحلات التربوية:** تعتبر الرحلات فرصة مناسبة للتنمية قيم مرغوبة مثل قيم التخطيط، تحمل المسؤولية، التعاون، الالتزام، كذلك تنمية قيمة العلم من خلال زيارات المكتبات ومعارض الكتاب وغيرها.

٧- **أسلوب القصة:** للقصة أثر نفسي على الأفراد، فهي تثير الانتباه وتوقظ النفس البشرية وتوجه العقل لموضوع القيمة، فالسامع يوازن بين نفسه وبين أبطال القصة، فإما أن يوافق أو يستنكر ما فعلوه.

٨- أسلوب قراءة النصوص: يقوم على اختيار مبرمج لنصوص معينة تؤدي إلى بناء القيم النبيلة، وتغير قيم فاسدة، وقد تكون هذه القراءة بشكل جماعي أو بشكل فردي أو تطبيق مسابقات عليها.

٩- أسلوب المحاضرة والوعظة: حيث تقدم معلومات مباشرة عن قيمة معينة وبيان مفهومها وأهميتها وآثارها، مما يزيد وعي الطلاب واستبصارهم بها، ويمكن تحسين هذا الأسلوب وزيادة أثره لدى الطلاب بالإكثار من الأمثلة الواقعية وتنويعها والسماح للطلاب بالمداخلة.

١٠- أسلوب الترغيب والترهيب: يعتمد هذا الأسلوب على تعزيز القيم الموجبة، وإضعاف القيم السالبة عن طريق الجزاءات الاجتماعية، فالترغيب وعد بتحقيق منفعة، أو تقديم مكافأة إثر إتيان بسلوك مرغوب فيه أما الترهيب فهو وعيد وتهديد بعقوبة مادية أو نفسية مترتبة على ممارسة سلوك غير مرغوب فيه.

أهمية تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية والكتب المدرسية:

نظرًا لاعتبار القيم التربوية وسيلة لبناء مجتمع قوي متماسك، تتضافر جهود كافة المؤسسات التعليمية لتعليم القيم التربوية عبر المناهج والكتب المدرسية، وذلك لكون الكتب والمناهج المدرسية ما زال يقوم بدور بارز في العملية التعليمية، فهو يعد أبرز مكونات النظام التربوي، ووسيلة يعتمد عليها لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية

(أبو سنينة وحسان، ٢٠١٩: ٣٠ - ٣١)

من هنا تتحمل المؤسسات التربوية مسؤولية غرس القيم التربوية لدى المتعلمين أكثر من الأسرة نفسها وذلك عبر مناهجها وكتبها المدرسية، فلم يعد الكتاب والمناهج المدرسي يقتصر على تلقين المعلومات واستذكارها واسترجاعها عن ظهر قلب، بل تتعدى إلى تنمية قدرات المتعلمين الجسمية والفكرية ومشاعرهم الجمالية والاجتماعية (Sanchez, 2005, 106).

حيث بينت دراسة الحميدي (٢٠١٢) الدور الذي تقوم به المناهج الدراسية والكتب المدرسية في تنمية القيم التربوية لدى الطلبة، فمحتوى الكتاب يؤدي دورًا فاعلاً في بناء القيم التربوية الإيجابية وتغيير القيم والسلوكيات السلبية لدى الطلبة، وهذا ما أكدته دراسة الخطيب (٢٠١٢) فداءً يوضع بعين الاعتبار عن تصميم الكتب المدرسية أن تكون القيم التربوية ضمن محتوى تلك الكتب.

كما وأكدت دراسة العجمي (٢٠١٨) على أن القيم التربوية تعد إحدى مرتكزات العملية التربوية، ومقصد الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، فالجميع يسعى لتحقيق النسق الإيجابي وإلغاء كافة الاتجاهات السلبية وهو ما أكدته نتائج دراسة (Eisenstein & clark, 2013) حيث أن المناهج الدراسية تعد أداة التربية في تحقيق أهدافها والوصول إليها؛ واتفق ذلك مع رأي الحميدي والشاهين (٢٠١٩: ٣٥٥) الذي أكد على أن الكتاب والمقرر المدرسي يعد العنصر الرئيسي للملموس للمناهج الدراسية، فهو يشمل المهارات والقيم والاتجاهات التي تسعى النظم التربوية لغرسها والكتب الدراسية لا تتمثل بالدروس التي يتم حفظها فحسب، بل بما يقدمه محتوى تلك الكتب من قيم تربوية موجهة للحياة، بالإضافة إلى تأكيده أن المناهج المدرسية تعمل على ربط الطالب بالحياة اليومية بما يتضمنه من موضوعات مثيرة للاهتمام بالإضافة لكونها وسيلة لتنمية القيم التربوية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد

أولاً: الدراسات التي تناولت التطوع والعمل التطوعي

دراسة (الحرازي, 2022). بعنوان: العمل التطوعي: أنواعه ومتطلباته. هدفت الدراسة إلى معرفة معنى العمل التطوعي، وأنواعه، ومتطلباته، وقد تكونت من: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، واستخدمت عدداً من المناهج، أهمها: المنهج الاستقرائي، والوصفي والتحليلي، ثم تناولت إجراءات خدمة النص وتوصلت إلى عدد من النتائج، منها: أهمية العمل التطوعي الخيري في رعاية الفرد، وخدمة المجتمع، وبناء الأوطان، وأن له علاقة وطيدة بالضرورات الشرعية المرعية، وأن الندب الذي يتفرع عنه معنى التطوع يمكن أن يمثل مدخلاً لتعريفه، وأن معناه: ما ينشئه الإنسان المسلم على نفسه مما ليس بواجب عليه، من فعل الخير، وتقديم العون والمساعدة أيا كانت، مادية، أم معنوية، أم دلالة على الخير، دون أخذ مقابل بالكلية، أو بمقابل لا يساوي العمل، فيكون ما زاد عن أجره المثل تطوعاً، وأنه يتجدد مع مرور الأيام، وتقدم الناس، وعليه فأنواعه لا تحصر، وأن له متطلبات مهمة، منها: الإخلاص والاحتساب، ومعرفة الأجر العظيم فيه، والصبر على تحمل ما يحصل من تطوع لخدمتهم، والتزود بفقته التعامل مع فئات المجتمع، وفقه العمل التطوعي، والدعاء بعد كل خير وتطوع.

دراسة (البقي والحميدي, 2022). بعنوان: المتطلبات التربوية للعمل التطوعي في الجامعات السعودية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المتطلبات التربوية اللازمة لوحدة العمل التطوعي بالجامعات السعودية، وتعرف واقع تحقيق هذه المتطلبات من وجهة نظر الطالبات وتقديم الوسائل والآليات المقترحة لتطوير العمل التطوعي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 612 طالبة من أربع جامعات سعودية. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن نجاح العمل التطوعي يتطلب دقة التنظيم والتخطيط وحسن الإدارة، وإدراك المتطوعين أهمية العمل التطوعي، والعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي، وأن درجة تحقيق المتطلبات التربوية لوحدة العمل التطوعي بالجامعات السعودية كان عالياً من وجهة نظر الطالبات حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ما نسبته 3.59. ومن الآليات المقترحة لتطوير العمل التطوعي التي رأت عينة الدراسة أهميتها بدرجة عالية؛ "وضع نقاط مكتسبة للطالب المتطوع تدرج كساعات مهارة في سيرته الذاتية"، ونشر المبادئ والقيم الإسلامية والمفاهيم الاجتماعية التي تحتل على الأعمال التطوعية، واستخدام أساليب إبداعية لتشجيع الطلاب على المشاركة فيه.

دراسة (الحربي, 2020). بعنوان: دور المدرسة الثانوية بمكة المكرمة في تعزيز ثقافة العمل التطوع لدى طلابها من وجهة نظر القادة والمعلمين في ضوء رؤية المملكة 2030. يهدف البحث لتوضيح دور المدرسة الثانوية في تعزيز ثقافة التطوع لدى طلابها، والكشف عن الدور الذي يمكن أن يسهم به تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في تحقيق رؤية المملكة 2030 وأعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (456) فرداً من قادة المدارس الثانوية بمكة المكرمة والمعلمين منهم (116) قائداً و(340) معلماً وقد أظهرت النتائج تنوع الأعمال التطوعية التي يمكن لطلاب المرحلة الثانوية المشاركة فيها ما بين أعمال تطوعية داخل المدرسة، وأعمال تطوعية خارج المدرسة، وأعمال تطوعية في موسم الحج وأنه من الفوائد التي يمكن أن يحققها الطلاب من خلال المشاركة في الأعمال التطوعية: اكتساب مهارات العمل في فريق، واكتساب المهارات الحياتية، والحصول على خبرات متنوعة كما أظهرت النتائج أن تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب يسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030 من خلال زيادة الشعور بالولاء والانتماء للمجتمع، وتنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية. كما تتنوع الأدوار الذي يمكن أن يسهم بها كل من المناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية، والقيادة المدرسية، والمعلمون في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب المرحلة الثانوية ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين تقييمات القادة والمعلمين بتعليم مكة المكرمة لدور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب تعزى إلى متغيرات (الوظيفة مستوى الدلالة 0.24، أو مكتب التعليم بمستوى دلالة 0.34، أو عدد سنوات الخبرة بمستوى دلالة 0.49، أو المؤهل العلمي بمستوى دلالة 0.11) وقد تم التطرق إلى بعض المعوقات التي تحد من دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ومنها

ضعف تدريب الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية، غياب البيئة التحفيزية على العمل التطوعي، صعوبة تحقيق التوازن بين الدراسة والمشاركة في الأعمال التطوعية، خلو المقررات الدراسية من الإشارة إلى أهمية العمل التطوعي.

دراسة (الزبالي، 2021). بعنوان: **اتجاهات الطالب الجامعي نحو العمل التطوعي: دراسة مسحية على طلاب جامعة الملك عبد العزيز**. هدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات الاتجاه الرئيسية التي تتشكل لدى الطالب في مرحلة دراسته الجامعية وتحفيزها للطلاب لممارسة العمل التطوعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يتمثل في وصف وتحليل البيانات المشتقة من عينة البحث البالغ عددها (410) طالباً من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، مستخدماً منهج المسح الاجتماعي وأداة الاستبانة المبنية على منهجية مقياس ليكرت، وكانت من أهم نتائج الدراسة أولاً: هنالك وعي لدى الطالب الجامعي بمفهوم العمل التطوعي بنسبة 67.6%. ثانياً: شعور الطالب الجامعي نحو العمل التطوعي يدفعه نحو مساعدة الآخرين بنسبة 90.7%، ثالثاً: مشاركة الطالب الجامعي نحو العمل التطوعي برزت في التطوع في مجال التخصص بنسبة 61.2%، رابعاً: من أهم المعوقات التي تحد من مشاركة الطالب الجامعي نحو العمل التطوعي هي أن الإعلان عن العمل التطوعي ضعيف بنسبة 70%، خامساً: من أهم مقترحات تعزيز اتجاهات الطالب الجامعي نحو العمل التطوعي هي العمل مع أفراد متخصصين في العمل التطوعي بنسبة 87.6%.

دراسة (العيسى، 2021). بعنوان: **دور منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى شباب وفتيات المملكة العربية السعودية**. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع من وجهة نظر شباب وفتيات المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الإحصائية حول دور منصة التطوع على قيم التطوع تبعاً لمتغيرات (الجنس - الفئة العمرية - ساعات التطوع)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداته الاستبانة وتكونت من خمسة أبعاد: القيم التربوية للتطوع، أثر قيم التطوع على حياة الأفراد الاجتماعية، أثر منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع، الفرص والبرامج التي توفرها المنصة، الأثر الأخلاقي للمنصة على المؤسسات الحكومية والأهلية. تكون مجتمع العينة من شباب وفتيات المملكة المتطوعين على المنصة والتابعين للجمعيات الأهلية والحكومية الخيرية، وتم اختيار عينة قوامها ١١٢٠ شاباً وفتاة، وتوصلت الدراسة إلى: موافقة أفراد العينة على القيم التربوية للتطوع ومن أهمها: الإيثار، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة، تحقق الآثار الإيجابية لقيم التطوع على حياة الأفراد، ومن أهم تلك الآثار أنها تعزز انتماء الفرد للمجتمع وإحساسه بالمواطنة، وتحقيق الأثر الإيجابي لمنصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى الشباب والفتيات، واستثمار وقت وطاقته الأفراد في قنوات شرعية لخدمة المجتمع والأفراد، توفر منصة التطوع البرامج والفرص التطوعية للشباب والفتيات، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب والفتيات في أثر منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى الشباب والفتيات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح فئة الشباب، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى الشباب والفتيات تبعاً لمتغير الفئة العمرية ولصالح فئة (من ١٨ إلى ٢٨)، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى الشباب والفتيات تبعاً لمتغير الساعات التطوعية ولصالح (الساعات التطوعية الأكثر من ٣٠ ساعة تطوعية).

دراسة (عثمان، 2020). بعنوان: **ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر: دراسة ميدانية**. هدف البحث إلى التعرف على مدى ممارسة طلاب الجامعات المصرية للعمل التطوعي ومبرراته ومعوقاته، وذلك في ضوء متغيرات: النوع (ذكر - أنثى)، والإقامة (ريف - حضر)، ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مفهوم العمل التطوعي، ومجالاته، وأهميته للفرد والمجتمع، كما تم تصميم استبانة للتعرف على مدى ممارسة طلاب الجامعات المصرية للعمل التطوعي، وذلك في مجالات (مشاركة طلاب الجامعات المصرية في العمل التطوعي واتجاههم نحوه)، (مبررات العمل التطوعي من وجهة نظر الطلاب)، (معوقات العمل التطوعي)، وطبقت على عينة عشوائية بلغت (797) طالبا وطالبة من طلاب جامعات (الأزهر - كفر الشيخ - القاهرة - أسيوط)، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر متوسطة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات الطلاب عينة الدراسة في ممارستهم للعمل التطوعي تبعاً لمتغير الإقامة (ريف - حضر) بالنسبة لإجمالي الاستبانة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى) على الاستبانة مجملية.

دراسة (حسين، 2020). بعنوان: تدريب التلاميذ على العمل التطوعي في المدارس من وجهة نظر المرشدين التربويين. هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع التدريب في تنمية العمل التطوعي بالمدارس بأبعاده الثلاثة (المعرفة المرتبطة بالعمل التطوعي، الاتجاه المجتمعي، مهارات اتخاذ القرار المجتمعي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة من أعداد الباحثين على عينة مكونة من (67) من المرشدين التربويين بالمدارس الابتدائية بتربية الكرخ الثانية بمحافظة بغداد، وفي ضوء تطبيق أداة البحث ومعالجة نتائج التطبيق إحصائياً تم التوصل إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن أهم معوقات التدريب على العمل الطلابي التطوعي كانت ضعف وعي الطلبة بمفهوم العمل التطوعي وقلة المؤسسات الداعمة لبرامج العمل التطوعي وأهميته وانخفاض معدل الدخل الاقتصادي لأفراد المجتمع وغياب الدور الإعلامي فيما يتعلق بالعمل التطوعي.

دراسة (السعدي، 2020). بعنوان: دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، من خلال المناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة كأداة للدراسة تتكون من (26) فقرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام (الأساسية - الثانوية) بأمانة العاصمة صنعاء، البالغ عددهم (18578) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة طبقية ثم عينة عشوائية بسيطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - بلغ المتوسط الحسابي الكلي لعينة الدراسة حول الأداة (2.14)، وانحراف معياري (0.69)، وكانت درجة المتوسط (منخفضة). - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة للمتغيرات (نوع المدرسة - الفترة الدراسية - المرحلة الدراسية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة).

دراسة (بارشيد، 2019). بعنوان: واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة تأصيلية ميدانية. هدفت الدراسة إلى معرفة واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (292) معلماً من معلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) وذلك عند إجراء دراسة مسحية لأرائهم. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن درجة واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. على المحاور ككل جاءت بدرجة مرتفعة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. تعزى لمتغير الدراسة (التخصص العلمي، وسنوات الخبرة في النشاط)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. تعزى لمتغير الدراسة (نوع المدرسة) ولصالح المدارس الأهلية. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

دراسة (الدوسري، 2018). بعنوان: غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. هدفت الدراسة لتحديد قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، والتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، والتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، والكشف عن معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية. واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي)، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي النهاري بمدينة الرياض، وعددهم (9794) معلماً، وبلغ عدد العينة (392) معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة لنتائج، منها: أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك القيم: الاحتساب وطلب الأجر والثبوة من الله عز وجل، وتحقيق روح التكافل الاجتماعي، وحب البذل والعطاء للآخرين، وأن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ومن أبرز تلك السبل: أن يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام، وأن يكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية، وأن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل

التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ومن أبرز تلك السبل: استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي، وإقامة حملات تطوعية داخل المدرسة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك المعوقات: ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب، وغياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي، وغياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع.

دراسة (Salameh, 2018). **بعنوان: مساهمات التطوع في ترسيخ قيم المواطنة.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور العمل التطوعي في غرس قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار صفحة فيسبوك لجمعية جزائر الخير، حيث تم تحليل عينة من الصور والمؤشرات التي تبين الأعمال التطوعية الهادفة إلى تعزيز قيم المواطنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العمل التطوعي من أبرز وسائل المشاركة المجتمعية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية وهذا يساهم في غرس قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع. كما أن العمل التطوعي عبارة عن فضاء يتمكن الأفراد من خلاله ممارسة أسس ومبادئ ديمقراطية لدى المواطنين، وأن العمل التطوعي ركيزة أساسية لتنمية قيم التماسك الاجتماعي، وتكريس العمل الجماعي، ونشر قيم العدل والمساواة بين مختلف أفراد المجتمع.

دراسة (Law, 2018) هدفت إلى التعرف على رؤية المراهقين للتطوع في هونج كونج باستخدام نموذج مفاهيمي يقوم على الدمج بين مبدئين: المبدأ البيئي للتطوع ومبدأ الدعوة للمعرفة وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب المراهقين وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن هناك ثلاث مؤشرات تدل بشكل عال على التنبؤ بقيام الطلاب بالتطوع ومساعدة الآخرين وهي الخبرة السابقة في هذا المجال، والرغبة الذاتية في التطوع وتأثير البيئة الاجتماعية والمتمثل في التأثير الإيجابي للأفراد القريبين والمحيطين الذين يدعمون هذا العمل.

دراسة (Skramstad, 2014). **بعنوان: الدوافع والعوامل المحفزة للتطوع في اتحادات الطلاب.** هدفت دراسة إلى معرفة الدوافع الرئيسية للعوائق الطلابية في العمل التطوعي وماهي عوامل تحفيز الطلبة للعمل التطوعي، وقد تم استخدام المنهج المسحي، وطبقت الدراسة على طلبة متطوعين في دولتي النرويج والمكسيك، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي طبقت على عينة بلغت (390) طالباً وطالبة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العمل التطوعي ينمي الشعور و يعزز القيم ويظهر أثرها في المجتمع بالمسؤولية.

دراسة (Mc Arthur 2011). **بعنوان: العوامل التي تؤثر على ممارسة الشباب للعمل التطوعي.** هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على ممارسة الشباب للعمل التطوعي، وكذلك التعرف على المشكلات والتحديات التي يواجهها هؤلاء الشباب عند قيامهم بالأعمال التطوعية، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ من الشباب المتطوعين الذين يعملون في عدد من المؤسسات الخيرية في تورنتو العظمى في كندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقابلة كأداة للدراسة، وتوصلت لعدد من النتائج ومنها أن العوامل التي تساهم في مشاركة الشباب في الأنشطة التطوعية قد تكون: عوامل ذاتية متمثلة في الدافعية نحو العمل التطوعي ومن التحديات التي يواجهها الشباب المتطوعين غموض الدور الذي يقوم به وعدم التوازن بين السلطات والنفوذ بين المتطوعين والمسؤولين عن إدارة هذه الأعمال التطوعية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت القيم التربوية.

دراسة (الحازمي, 2022). **بعنوان: دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة (الإيمانية، والاجتماعية، والفكرية، والنفسية، والصحية) لدى طلبة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وجرى تطوير مقياس للقيم التربوية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (469) طالباً، و (168) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج حصول جميع الأبعاد والقيم على درجة (مرتفعة) عدا ثلاث قيم جاءت بدرجة (متوسطة)، هي: التكافل الاجتماعي، ومحاسبة النفس، وتقبل النقد، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لفئة (طالب/ معلم) لصالح (الطلبة)، وكانت آراء (الطلبة) الأعلى من حيث المتوسطات الحسابية في جميع الأبعاد، وجميع القيم التربوية الإسلامية التي تناولها البحث، ومن حيث ترتيب الأبعاد أو القيم، اشتركت آراء الطلبة والمعلمين في حصول بعضها على الترتيب نفسه.

دراسة (الفضلي، 2021). بعنوان: مدى فاعلية دمج منظومة القيم التربوية في المناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع فاعلية دمج منظومة القيم التربوية في المناهج الدراسية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي التطويري حيث تم بناء استبانة كأداة للدراسة مكونة من أربع مجالات؛ هي المجال (الديني، والوطني، والشخصي، والاجتماعي) بواقع (30) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (360) معلماً ومعلمة في مدارس منطقة مبارك الكبير. أظهرت النتائج أن واقع دمج منظومة القيم التربوية في المناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت كان تقديره بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.17)، وعلى جميع المجالات باستثناء المجال الشخصي جاء بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع فاعلية دمج منظومة القيم التربوية في المناهج الدراسية في دولة الكويت؛ تبعاً لمتغير التخصص، وذلك على جميع المجالات وعلى المجال الكلي؛ لصالح كليات العلوم الإنسانية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع فاعلية دمج منظومة القيم التربوية في المناهج الدراسية في دولة الكويت تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية؛ وذلك على جميع المجالات وعلى المجال الكلي لصالح المرحلة الابتدائية. وأوصت الدراسة في ضوء تلك النتائج بضرورة تطوير محتوى المناهج الدراسية بما يسهم في تنمية القيم التربوية وذلك في جميع المراحل الدراسية، وعقد مؤسسات التربية والتعليم لمزيد من الدورات والورش التدريبية المتخصصة في مجال القيم التربوية وكيفية إبرازها في المناهج الدراسية للقائمين عليها، وتضمنين القيم التربوية في المسابقات والأنشطة في المناهج الدراسية.

دراسة (التمار، 2021). بعنوان: القيم التربوية التي ينبغي تضمينها في كتب الرياضيات المدرسية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت. هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد القيم التربوية التي ينبغي تضمينها في كتب الرياضيات المدرسية لصفوف مراحل التعليم العام من الصف الأول إلى الثاني عشر بدولة الكويت، من وجهة نظر معلمي الرياضيات لتلك الصفوف. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة احتوت على مجموعة من القيم التربوية تم توزيعها على ست مجالات رئيسية: (أخلاقية، جمالية وترفيهية، بيئية، وطنية، اجتماعية، اقتصادية). وقد تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، ولقد بلغت عينة الدراسة على (196) معلم رياضيات من ذوي الخبرة الميدانية. وبناء على تحليل بيانات الدراسة، تم التوصل إلى النتائج التالية: تحديد قائمة بالقيم التربوية التي ينبغي تضمينها في كتب الرياضيات المدرسية، وتكونت القائمة من (45) قيمة تربوية. أكد جميع معلمي الرياضيات على أهمية جميع القيم التربوية، وضرورة تضمينها في كتب الرياضيات المدرسية في جميع مراحل التعليم العام. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي الرياضيات نحو مجالات القيم التربوية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية لمعلمي صفوف المراحل التعليمية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي الرياضيات نحو مجال القيم التربوية الأخلاقية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

دراسة (عساف، 2021). بعنوان: درجة التزام معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة بالقيم التربوية وعلاقتها بالضبط الصفّي السائد لديهم. هدفت الدراسة التعرف إلى درجة التزام معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة بالقيم التربوية وعلاقتها بالضبط الصفّي السائد لديهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمت عملية المسح لمجتمع الدراسة مسحاً شاملاً بلغ (149) مديراً ومديرة من مديري المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتضمنت الأبعاد التالية: (قيم النزاهة والشفافية، قيم العدالة والتسامح، قيم إتقان العمل، مشكلات الضبط الصفّي). وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة بأن الدرجة الكلية لتقدير عينة الدراسة "المديرين" لدرجة التزام معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة غزة بالقيم التربوية والضبط الصفّي كانت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري المدارس لدرجة التزام معلمي المرحلة الثانوية بالقيم التربوية ودرجة الضبط الصفّي السائد لديهم.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العمل التطوعي مع القيم التربوية

دراسة (السعدي، 2022). بعنوان: تعزيز القيم الأخلاقية من خلال العمل التطوعي: دراسة ميدانية على الجمعيات الخيرية في مدينة مكة المكرمة. هدف البحث إلى التعرف على العوامل التي تعزز القيم الأخلاقية من خلال العمل التطوعي: دراسة ميدانية على الجمعيات

الخيرية في مدينة مكة المكرمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (205) متطوعًا وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العمل التطوعي يحفز المجتمع على فعل الخير كما يزود العمل التطوعي المجتمع بسمات الرحمة والألفة والمحبة ويترك العمل التطوعي تأثيرًا بأهمية التكافل الاجتماعي.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

بالاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أن معظمها أكدت على:

- الاهتمام بالتطوع وفاعليته للمستفيد وآثاره الفعالة في تنمية كثير من المهارات الشخصية للفرد في مجال عمله أو حياته، كمهارة التواصل، والإلقاء، والتخطيط، وإدارة الوقت، والقيادة، سواء باكتسابها أو حتى تنميتها وتطويرها.
- فاعلية التطوع في أنه يرسخ في الإنسان الكثير من الأخلاق الحسنة، لأنه يتعلم من خلال المواقف التي يشارك فيها كيفية التعامل الأمثل مع تلك المواقف، ففي العمل التطوعي تربية ذاتية للمتطوع.
- تتمثل فاعلية التطوع في أنه يسهم في صرف طاقة الفرد في الخير والعطاء والبناء والنماء كما أنه يشجع الفرد على تنمية قدراته ومهاراته الشخصية.

ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف.

أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الدور الذي يقوم به التطوع وكذلك اتفقت مع الدراسات السابقة في الأداة والمنهج المستخدم، حيث استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي معتمداً على أداة الاستبانة.

أوجه الاختلاف:

- 1- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تقوم على توضيح دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
- 2- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تناولت التطوع خارج حدود المدرسة بينما اهتمت الدراسة الحالية بدور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

ثالثاً: مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

1. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج العلمي المناسب لهذه الدراسة وكذلك في تنظيم فصول البحث وفي صياغة الإطار النظري وكيفية إعداد الأداة وتقنياتها، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طبيعة الموضوع، حيث سلطت الدراسة الحالية الضوء على دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
 2. استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة، بدعم الدراسة من خلال الإطار النظري، وصياغة المشكلة، والاستشهاد بنتائج بعض الدراسات في المقدمة وتدعيم مشكلة البحث.
 3. استفادت هذه الدراسة من بعض الدراسات السابقة في تعريف مصطلحات الدراسة.
 4. استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد مباحث الدراسة وعناصر كل مبحث.
 5. استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في اختيار المنهج البحثي المناسب، واختيار مجتمع وعينة البحث، وتحديد الأداة المناسبة لجمع البيانات، وبنائها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وتحديد متغيرات الدراسة.
 6. استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الاستدلال ببعض المراجع وسهولة الوصول إليها.
 7. كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تفسير بعض النتائج التي توصلت لها.
- رابعاً: ما يميز هذه الدراسة عن غيرها.

إن ما يميز الدراسة عن غيرها هو أنها الدراسة الأولى التي تركز على دور التطوع في بناء منظومة القيم التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة وتأثيرها في توجيه المهتمين بالتطوع بالمدارس على تصميم فرص تطوعية تساهم في تعزيز القيم التربوية للطلاب

الفصل الثالث

منهج البحث

منهج الدراسة

تصميم الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة.

حدود الدراسة

آداه الدراسة

خطوات الدراسة

المعالجة الاحصائية

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يتناول الفصل الثالث الإجراءات المنهجية التي سيستعين بها الباحث للإجابة عن أسئلة الدراسة، بما يحقق أهدافها، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة جمع البيانات، وأساليب المعالجات الإحصائية التي استُخدمت في معالجة البيانات، وهي على النحو التالي:

أولاً- منهج الدراسة

يعرف المنهج الوصفي بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (الحري، 2018)، في حين يعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون تجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، 2006).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

1: مجتمع الدراسة:

سيكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1444هـ) والبالغ عددهم (40909) حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من إدارة تعليم مكة المكرمة ملحق رقم (1).

2: عينة الدراسة.

سيتم استخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة ستكون عينة البحث من (380) طالباً وقد تم تحديد العينة بناء على جدول (Johnson; Christensen, 2008:242) ملحق رقم (2).

ثالثاً: آداه الدراسة: ستستخدم الدراسة الاستبانة كأداة الدراسة.

رابعاً: بناء الأداة. سيتم بناء الأداة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ومتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى الأدبيات التي اهتمت بهذه الظاهرة مع أخذ توافيقها مع ما ورد في تساؤلات الدراسة في الاعتبار. صدق الأداة: سيتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من إيجاد قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين عبارات الاستبانة والبعد الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة: سيستخدم الباحث معامل الارتباط (ألفا كرو نباخ) لحساب ثبات أداة الدراسة.

إجراءات تطبيق الأداة:

1. بعد مراجعة ادبيات الدراسات السابقة سيتم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وستعرض على المحكمين للحكم على الصدق الظاهري للأداة.

2. سيتم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الأداة ميدانيًا على جميع المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

3. بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة (الصدق والثبات) سيتم حصر أعداد طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

4. سيتم تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة، وسيتم متابعتها وتجميعها، وتجهيزها للتحليل الإحصائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

سيتم تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS للإجابة على أسئلة البحث ومعالجة البيانات كالتالي:

1- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- حساب تكرارات النسب المئوية.

3- تطبيق معامل الارتباط بيرسون.

4- تطبيق معامل ألفا كرو نباخ لحساب الثبات.

5- اختبار أنوفا لحساب متوسطات التباين.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو سنينة عودة، وحسان، سلسبيل. (٢٠١٩). درجة تضمين قيم التربية الجمالية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٤)، ٢٦ - ٤٩.
- أبو مساعد، حمدي أحمد (٢٠١٢). ثقافة العمل التطوعي ودورها في مواجهة مشكلة البلطجة، دراسة ميدانية في محافظة أسيوط، *المجلة العربية لعلم الاجتماع*، 10(10).
- أحمد، مهدي رزق الله (٢٠١٢). القيم التربوية في السيرة النبوية. كرسي المهندس عبد المحسن بن محمد الدريس للسيرة النبوية ودراساتها المعاصرة بجامعة الملك سعود، الرياض.
- أحمد، ناني محسن (2011). مقدمة عن القضايا والمشكلات المرتبطة بتأهيل المعاقين، <http://kenanaonline.com/users/nannymuhsen1/downloads/32127>
- الأفندي، إسماعيل (2012). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم. {رسالة ماجستير غير منشورة} جامعة القدس المفتوحة.
- باجابر، سميرة بنت سالم بن عبد الله (٢٠١٩): "دور الأستاذ الجامعي في تعزيز قيم العمل التطوعي لدى طلابه من وجهة التدريس"، دراسة ميدانية مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عدد(٤).
- بارشيد، عبدالله محمد (2019). واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة تأصيلية ميدانية. *المجلة التربوية*، 189:63 - 230.
- البخيت، يوسف. (٢٠١٥). غرس القيم وتعديل السلوك. مركز صناعة الأفكار للاستشارات.
- البطيخي، نهاد. (٢٠١١). بناء مقياس للقيم التربوية المكتسبة من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية لطلبة الجامعة الأردنية. دراسات العلوم التربوية. ٣٨ (٧). ٢٢٨٦ - ٢٢٩٤.
- البقمي، فوزية بنت مناحي بن ماجد، والحميدي، حصة بنت عبدالكريم محمد. (2022). المتطلبات التربوية للعمل التطوعي في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية*، 36 (142): 205 - 250.
- البلوي، مها لاني (2016). مفهوم المنظومة والنظم الأساسية لها، http://maha19933.blogspot.com/2016/10/blog-post_65.html
- بوزرة، سوسن (٢٠٠٩). علاقة مراكز إعادة التربية بالعود لدى الأحداث المنحرفين دراسة ميدانية في مركز إعادة التربية بالأبيار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- التمار، جاسم محمد (2021). القيم التربوية التي ينبغي تضمينها في كتب الرياضيات المدرسية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، 37(1): 1 - 35.
- التمامي، علي (٢٠١٠). استخدام مدخل تعديل السلوك في خدمة الجماعة وتعديل اتجاهات الشباب نحو المشاركة في العمل التطوعي الدراسة مطبقة على إدارة التعليم المدني والقيادات الشبابية بمديرية الشباب والرياضة بمحافظة القليوبية، *مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٢٩(٢).

- التويجري صالح بن حمد (٢٠١٩). التطوع ثقافته وتنظيمه. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الحازمي، ماجد بن عبدالله (2017). قيم العمل التطوعي وتطبيقاتها التربوية من منظور التربية الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية*, 18: 507-552.
- الحازمي، عايد محمد منصور (2022). دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*, 13(38): 153 – 169.
- الحازمي، محمد بن عبد الله والقحطاني، عواطف بنت يحيى وآل مرعي، محمد بن عبد الله. (٢٠١٥). دور الجامعة التربوي في نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع السعودي. *دراسة ميدانية. المجلة التربوية، الكويت، المجلد (٢٩). العدد (١١٦).*
- الحارزي، المهدي بن محمد بن يوسف. (2022). العمل التطوعي: أنواعه ومتطلباته. *مجلة الآداب*، ع 23: 355 – 406.
- الحربي، وديع بن سفري سفر (2020). دور المدرسة الثانوية بمكة المكرمة في تعزيز ثقافة العمل التطوع لدى لطلابها من وجهة نظر القادة والمعلمين في ضوء رؤية المملكة 2030. *لرسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية.
- حسين، جمعة إبراهيم (2020). تدريب التلاميذ على العمل التطوعي في المدارس من وجهة نظر المرشدين التربويين. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، 1: 105 – 143
- الحصموي، قاسم (2019). *القيم في الكتب المدرسية*. عمان، الأردن: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- حمزة، أحمد إبراهيم (2015). العمل الإجتماعي التطوعي = Voluntary Social Work : الواقع والمأمول. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحميدي، حامد. (٢٠١٢). دراسة تحليلية محتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالصفوف الأربعة المتوسطة في دولة الكويت، *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ١ (١٠٢)، ٩٣ – ١٤٣.
- الحيدان أسية عبد الله (٢٠١٧). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم. *لرسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة القصيم، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- الخضير، تركي (٢٠١٦). العمل التطوعي في ميزان الشريعة. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية*، ج (٦)، ع (٦٠): ٢٥٥ – ٢٩٠.
- الخطيب، سلوى (2007). نظرة في علم الاجتماع الاسري. القاهرة: مكتبة التقوي.
- الخطيب، عبد الله (٢٠١٣). العمل الجماعي التطوعي. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.
- الخطيب، محمد. (٢٠١٢). القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية الأردن. *رسالة التربية وعلم النفس* (٣٨)، ٢١٣ – ٢٣٧.
- الخلف، سعد. (٢٠١٨). فلسفة الرواد في فهم القيم ومنهجيتها في إكسابها وتمكينها. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- خليل، نزيهة (٢٠١٦). معوقات العمل التطوعي في المجتمع المدني دراسة ميدانية للجمعيات الخيرية بمدينة بسكرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- خليل، همام (2017). واقع المهارات القيادية لدى خريجي برامج القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي وسبل تطويرها. *لرسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأقصى، غزة.

- الدوسري، راشد (2018). غرس قيم العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(1): 81 – 107.
- الدوسري، راشد بن ظافر بن راشد (2018). غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *جامعة عمار تليجي بالأغواط*, 71: 78 – 110.
- الدوسري، راشد ظافر (٢٠١٨) غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. مج. ٢٨، ع. ١٠.
- الديب، إبراهيم. (٢٠٠٧). أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقها في العملية التعليمية (ط.٢). مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.
- الربابعة، فادي (2018). *زاد الوعاظ والخطباء*. عمان: دار المعتر لمنشر والتوزيع.
- الربابعة، فادي (٢٠١٨). زاد الوعاظ والخطباء، ط ١، عمان: دار المعتر للنشر والتوزيع.
- رفيدة، فاطمة محمد، (٢٠١٦). العمل التطوعي ودوره في تنمية المجتمع: رؤية واقعية لدور الجمعيات الأهلية في مدينة مصراته. ليبيا: مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، ع (٦). ص ص 187: 222 .
- زامل، مجدي. (٢٠١٥). درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وسبل تعزيزها. مجلة جامعة الخليل للبحوث. ١٠ (١). ١٥٣-١٨٢.
- زاهر، محمد (2019). *مستقبل القيم وقيم المستقبل – دعوة لتأمل*. القاهرة: المركز العربي للتنمية والتعليم.
- الزبالي، وائل بن علي. (2021). اتجاهات الطالب الجامعي نحو العمل التطوعي: دراسة مسحية على طلاب جامعة الملك عبدالعزيز. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5 (6): 99 – 119 .
- الزبون، محمد وناصر، إبراهيم (2017). *مبادئ في التربية، إضاءات مفاهيمية*. عمان: دار وائل للنشر.
- الزبود، إسماعيل؛ والكبيسي، سناء (٢٠١٤). اتجاهات طلبة جامعة البتراء نحو العمل التطوعي في الأردن. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، ج (٧)، ع (٣)، ص ص ٤٣٨-٤٥٦.
- سالم، شيماء وجبريل، وليد والكارف، جابر (2017). دور القيم التربوية في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ومواجهة ظاهرة الإساءة والإهمال في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 3(3): 63-95.
- السعدي، شيخة سعيد. (2022). تعزيز القيم الأخلاقية من خلال العمل التطوعي: دراسة ميدانية على الجمعيات الخيرية في مدينة مكره المكرمة. *لمرسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السعدي، محمد زين صالح (2020). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17(1): 111 – 147.
- السليتي، فراس (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

- شاهين، محمد وشندي، إسماعيل (2013). العمل التطوعي من منظور إسلامي. مؤتمر العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
- شريف، السيد (٢٠١٠). التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، ط٢، عمان، الأردن: دار السيرة للنشر والتوزيع.
- شريف، شريفة. (٢٠١٦). إثراء محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في ضوء قيم الحوار [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشهوان، محمد (٢٠١٧). دور التلفزيون الأردني في تنمية العمل التطوعي من وجهة نظر الشباب "هيئة شباب كلنا الأردن أنموذجاً" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الشهوان، محمد أحمد، قبلان (٢٠١٧)، دور التلفزيون الأردني في تنمية العمل التطوعي من وجهة نظر الشباب "هيئة شباب كلنا الأردن أنموذجاً"، الأردن: كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.
- شومان، طه (٢٠١١). دور الحضانة ورياض الأطفال، ط١، عمان: مكتبة الرشد.
- الصغير، صالح (٢٠٠٢). الجهود التطوعية وسبل تنظيمها وتفعيلها، دراسة مقدمة للملتقى الأول للجمعيات الخيرية بالملكة المنعقد في مركز الملك فهد الثقافي بالرياض خلال الفترة من ١٦ - ١٨ شعبان ١٤٢٣هـ، الرياض، السعودية.
- صنوبر، رازن (٢٠١٧). تحليل محتوى وكتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني في ضوء منظومة القيم الأخلاقية والسياسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- العاني، وجيهة ثابت. (٢٠١٤). القيم التربوية وتصنيفاتها المعاصرة أريد: دار الكتاب الثقافي.
- عباس، منال محمد (2019). *العمل التطوعي بين الواقع والمأمول*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية،
- عبد الباسط، القني. (٢٠١٥). القيم في مجال التربية والتعليم. مجلة العلوم الاجتماعية. ١٠. ٦٠ - ٧٣.
- عبد العزيز، خديجة (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج*، ع ٤٢.
- عبد الله، لمياء حسنى (2019). العمل التطوعي في مجال الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة،
- عبد الله، يونس بن حمدان (٢٠٢٠). دور إدارة المدرسة في تعزيز العمل التطوعي بالمدارس. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع (١٩).
- العبيد، إبراهيم (٢٠١٣). واقع العمل التطوعي ومعوقاته وأساليب تنميته واتجاهات الطلاب نحوه بجامعة القصيم. *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، ج(٦)، ع(٢): ٧٧ - ١٠٧.
- الهزاني، الجوهرة ناصر عبد العزيز؛ العيبان، نوال بنت عبد المحسن (2020). معوقات مشاركة المرأة السعودية في العمل التطوعي: دراسة مطبقة على منطقة الرياض، *مجلة العلوم الإنسانية والعربية*، جامعة القصيم، 13(3): 1411-1461.
- عثمان، السعيد محمود السعيد (2020). ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة التربية*، 185(3): 223 - 287.
- العجمي، طلال. (٢٠١٨). القيم الجمالية في كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- عزازي، فاتن (٢٠١٤). تدعيم العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية: مدخل استراتيجي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ج (٣)، ع (٤)، ص ص ١٦٦ - ١٨٢.
- عساف، رامي إسماعيل حسن (2021). درجة التزام معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة بالقيم التربوية وعلاقتها بالضبط الصفي السائد لديهم. مجلة الاقتصاد الصناعي - خزارتك، 11(2): 196 - 222.
- العقاد، معتمد (2021). سيناريوهات مقترحة لتطوير دور المؤسسات التعليمية الجامعية في تعزيز قيم مشاركة الشباب الفلسطيني في العمل التطوعي. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 4(3): 229 - 275.
- عقل، حسين. (٢٠٠٦). القيم السلوكية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية (ط.١). مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عليو، عليو (٢٠١٨). دور برامج خدمة الجماعة في تدعيم القيم التربوية لدى الطلاب المراهقين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. مجلة العلوم التربوية، ٤ (٤)، ٣٤٤ - ٣٩٠.
- عميرات، آمال. (٢٠٢٠). القيم المتضمنة في الكتب المدرسية الموجهة للطفل بالجزائر: دراسة تحليلية كيفية لنصوص كتب السنة الأولى. مجلة المعيار، ٢٤ (٤٩)، ٨٢٣ - ٨٣٤.
- العوضي، رأفت (2013). دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية بجامعة القدس المفتوحة نموذجاً، بحث منشور ضمن أبحاث مؤتمر العمل التطوعي في فلسطين واقع واحتياجات في جامعة القدس المفتوحة.
- العيسى، علي بن مسعود بن أحمد. (2021). دور منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى شباب وفتيات المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 32(127): 111 - 160.
- الغريب، عبد العزيز (٢٠١٢). نظريات علم الاجتماع، القاهرة، مصر: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الفراء، منى (٢٠١٨). درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة للعمل التطوعي وعلاقتها بالمهارات القيادية لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
- الفضلي، ياسمين هداد فاضل (2021). مدى فاعلية دمج منظومة القيم التربوية في المناهج الدراسية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *المجلة التربوية*، 35(138): 55 - 90.
- القواسمة أحمد والبلوى، عايد (٢٠١٥). منظومة القيم الجامعية. ط ١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الكلثاني، يونس (2020). دور إدارة المدرسة في تعزيز العمل التطوعي في المدارس. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (19): 93 - 108.
- الكندري، جاسم (٢٠١٦). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، ج (١)، ع (١)، ص ص ١٥٩ - ١٨٩.
- المالكي، سمر. (٢٠١٠). مدي إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل الاجتماعي للمرأة في المجتمع السعودي. {رسالة ماجستير غير منشورة}. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- المباركي، أحمد (٢٠١٣). العمل التطوعي: نظرة تأصيلية فقهية تاريخية. مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية، ع (٣٥)، جامعة القاهرة، ص ص ٦٨٢ - ٦١٧.
- محمد، مريم محمد وآخرون (2013). دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة العمل التطوعي دراسة تطبيقية على عينة من الإعلاميين. *مجلة كلية الآداب جامعة بني سويف*، 1 (٢٧).
- محمد، حسام الدين السيد (٢٠١٦): "ملخص دراسة تنمية مشاركة الطلاب في الحياة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء بعض النماذج العالمية"، مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، مج (٤) ع (٧)، يناير.
- محمد، عمر التجاني (٢٠١١): "التكافل الاجتماعي المعنوي في الإسلام"، مجلة جامعة سنار، جامعة سنار، السودان، مج (١)، ع (٢).
- المصري، إيهاب عيسى ومحمد، طارق عبدا لرءوف: تقديم صديق محمد عفيفي (٢٠١٣): "القيم التربوية والأخلاقية" (مفهومها وأسسها مصادرها). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المهنا، إبراهيم (٢٠٠٧). نحو تفعيل العمل التطوعي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. مجلة الوعي الإسلامي، ع (٥٠٥)، ص ص ٣٤ - ٣٥.
- مهنا، كامل (٢٠١٣). في التطوع والمجتمع المدني، مؤسسة عامل أمودجا. لبنان: دار الفارابي.
- ناجي، أحمد عبد الفتاح (2018). العمل الاجتماعي التطوعي : (الأدوار والمسؤوليات) في ظل النظام العالمي الجديد. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- ناجي، أحمد عبد الفتاح (٢٠١٧). العمل الاجتماعي التطوعي الأدوار والمسؤوليات في ظل النظام العالمي الجديد. المكتب الجامعي الحديث: دار الكتب والوثائق القومية.
- ناصر، وداود عبد الله (٢٠٢٠) أثر التربية الوجدانية في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز: دراسة تطبيقية. مجلة الفتح أصول التربية كلية التربية بالدم. ٨١.
- نصار، أنور (٢٠١٥). دور المنظومة التعليمية الفلسطينية في تعزيز القيم كما يراها طلبة جامعات قطاع غزة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤ (١٦)، ٤٤٩ - ٤٦٦.
- نوار، أحمد زينهم (٢٠١٥). الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوفرة في منظومة التعليم المصري العدد 65.
- الهللات، خليل (٢٠١٨). معوقات العمل التطوعي في الأردن. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، ج (١١)، ع (١)، ص ص ٢١ - ١.
- الهويش، يوسف (2019). دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة العمل التطوعي بين طلابها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 30 (2): 82 - 107.
- والد، حسن (٢٠٢٠). المعلم يغرس قيمًا (ط.١). مؤسسة روائع إبداعية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Caldarella, P., Gorman, R. Shatzer, R. & Wall, G. (2010). School-based mentoring A study of volunteer motivations and benefits. International Electronic Journal of Elementary Education, Vol 2, Issue 2.
- Catalina Quiroz Nino et Maria Angles Murga Menoyo (2018): Social and solidarity Economy Sustainable Development Goals, and community Development-The Mission of Adult Education &Train-Sustainability, Retrieved from www.mdpi.com/Journal,Sustainability.on
- Dulloo, A., Löepsinger, A., Rafalowski, C., Auferbauer, D., Silva, I., Laist, I., Hansen, L., Bird, M., Lanfranco, M., Rigall, N., Baron, N., Tagliacozzo, S. (2020). New Ways of Volunteering. Challenges and Opportunities A Working Paper and Toolbox for Care and Support for Spontaneous Unaffiliated Volunteers. The DRIVER+ project and CMINE, Available at: <https://2u.pw/O9pxg>
- Guo, C., Brown, W., Ashcraft, R., Yoshioka, C. & Dong, H. (2011). Strategic human resources management in nonprofit organizations. Review of Public Personnel Administration, 31, 248--269.
- Law, M.F. (2018). Volunteer service participation among secondary school students in Hong Kong, unpublished Dissertation.
- Mc Arthur, A. (2011). An exploration of factor m impacting youth volunteer: who provide indirect services. Master of social work. Wilfrid Laurier. University.
- McLean, J. (2018). Volunteering”: How Millennials Who Do Not Volunteer Talk About Volunteerism. Master thesis. North Carolina State University, United states.
- Pacesila, M. (2017). Corporate Volunteering: Trends, Benefits and Challenges. Current Situation in Romania. Theoretical and Empirical Researches in Urban Management, 12(2), pp. 19-29
- Pavelová, B. (2015). *On Communication, Social Roles, Register and Teaching*. Available At: <https://bit.ly/2NfWAFp>
- Salameh, K. (2018). The contributions of volunteerism to entrench the values of citizenship. Serage Journal of Education & Society Issues, 7, 165-178.
- Skramstad, Martin Roa (2014). Students' motivations for volunteering A study on the motivational factors for volunteering in student unions. Master thesis, EGADE Business School, Bergen / Monterrey.
- Tran, D. (2019). Employee Volunteer Program in the Eyes of College Students. Master Thesis. University of New Hampshire, United States.
- Worsfold, D. (2016). London's Burning: Fire insurance after the Great Fire of 1666. Insurance Post, 1(1), pp. 66-69.
- Young, joo Lee & Doyeon, Won (2014) ,Attributes influencing college students, participation in volunteering : Aconjoint Analysis, international Review on puplic Nonprofit marketing , No8 , p, 151.

قائمة الملاحق

- ملحق (1) احصاءات عامة
ملحق (2) حجم العينة المناسب وفق حجم المجتمع
ملحق (1) احصاءات عامة

إحصاءات عامة



إحصائية عامة (بنين - بنات)

الجنس	المرحلة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطلاب/ات	عدد المعلمين/ات	عدد الإداريين/ات
بنين	المرحلة الابتدائية	٣٠٥	٣٨٦٠	٩٦٣٢٠	٦٢٤٨	٦٠٦
	المرحلة المتوسطة	١٩٣	١٧٣٥	٤٧١٧٨	٣٠٨٩	٢٣٢
	المرحلة الثانوية	١٣٤	٢٥٣١	٤٠٩٠٩	٢٨٨٥	١٦٠
	التعليم المستمر	٢٨	٧٩	١٠٧٣	٠	٤
	المجموع	٦٦٠	٨٢٠٥	١٨٥٤٨٠	١٢٢٢٢	١٠٠٢
بنات	الطفولة المبكرة	١٨٤	٦٥١	١٣٣٦٦	١٠١٣	٣٢٥
	المرحلة الابتدائية	٣٢٤	٣٩٨٥	٩٧٣٥٧	٦٨٥٤	١٣٩٠
	المرحلة المتوسطة	١٩٢	١٥٨٩	٤٦٠٩٢	٣٢٤٤	٦٠٥
	المرحلة الثانوية	١٣٦	٣٤٦٩	٤٢٠٣٣	٣١٤٨	٤٦٨
	التعليم المستمر	٤٨	١٠٤	١٣٠٩	٠	٢
	المجموع	٨٨٤	٩٧٩٨	٢٠٠١٥٧	١٤٢٥٩	٢٧٩٠
الإجمالي		١٥٤٤	١٨٠٠٣	٣٨٥٦٣٧	٢٦٤٨١	٣٧٩٢

- ملحق (2) حجم العينة المناسب وفق حجم المجتمع

حجم العينة المناسب وفق حجم المجتمع

العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع
٣٢٧	٢,٢٠٠	٢١٠	٤٦٠	١٠٨	١٥٠	١٠	١٠
٣٣١	٢,٤٠٠	٢١٤	٤٨٠	١١٣	١٦٠	١٤	١٥
٣٣٥	٢,٦٠٠	٢١٧	٥٠٠	١١٨	١٧٠	١٩	٢٠
٣٣٨	٢,٨٠٠	٢٢٦	٥٥٠	١٢٣	١٨٠	٢٤	٢٥
٣٤١	٣,٠٠٠	٢٣٤	٦٠٠	١٢٧	١٩٠	٢٨	٣٠
٣٤٦	٣,٥٠٠	٢٤٢	٦٥٠	١٣٢	٢٠٠	٣٢	٣٥
٣٥١	٤,٠٠٠	٢٤٨	٧٠٠	١٣٦	٢١٠	٣٦	٤٠
٣٥٤	٤,٥٠٠	٢٥٤	٧٥٠	١٤٠	٢٢٠	٤٠	٤٥
٣٥٧	٥,٠٠٠	٢٦٠	٨٠٠	١٤٤	٢٣٠	٤٤	٥٠
٣٦١	٦,٠٠٠	٢٦٥	٨٥٠	١٤٨	٢٤٠	٤٨	٥٥
٣٦٤	٧,٠٠٠	٢٦٩	٩٠٠	١٥٢	٢٥٠	٥٢	٦٠
٣٦٧	٨,٠٠٠	٢٧٤	٩٥٠	١٥٥	٢٦٠	٥٦	٦٥
٣٦٨	٩,٠٠٠	٢٧٨	١,٠٠٠	١٥٩	٢٧٠	٥٩	٧٠
٣٧٠	١٠,٠٠٠	٢٨٥	١,١٠٠	١٦٢	٢٨٠	٦٣	٧٥
٣٧٥	١٥,٠٠٠	٢٩١	١,٢٠٠	١٦٥	٢٩٠	٦٦	٨٠
٣٧٧	٢٠,٠٠٠	٢٩٧	١,٣٠٠	١٦٩	٣٠٠	٧٠	٨٥
٣٧٩	٣٠,٠٠٠	٣٠٢	١,٤٠٠	١٧٥	٣٢٠	٧٣	٩٠
٣٨٠	٤٠,٠٠٠	٣٠٦	١,٥٠٠	١٨١	٣٤٠	٧٦	٩٥
٣٨١	٥٠,٠٠٠	٣١٠	١,٦٠٠	١٨٦	٣٦٠	٨٠	١٠٠
٣٨٢	٧٥,٠٠٠	٣١٣	١,٧٠٠	١٩١	٣٨٠	٨٦	١١٠
٣٨٤	١٠٠,٠٠٠ فأكثر	٣١٧	١,٨٠٠	١٩٦	٤٠٠	٩٢	١٢٠
		٣٢٠	١,٩٠٠	٢٠١	٤٢٠	٩٧	١٣٠
		٣٢٢	٢,٠٠٠	٢٠٥	٤٤٠	١٠٣	١٤٠

المصدر: Johnson & Christensen, 2008,P242

بحث رقم 62

واقع مهارات الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة

أ/ وفاء عابد منور الحربي

كلية التربية- جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح

كلية التربية- جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على واقع مهارات الأداء التدريسي اللازمة لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة وتكونت عينة الدراسة من (50) معلمة من معلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة ، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة وتشتمل علي (60) عبارة فرعية وتم ضبط الاستبانة، واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج البحث عن: المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على مجالات الاستبانة والتي تمثل المهارات التدريسية كانت متوسطة بشكل عام، وحاز مجال التخطيط للدرس أقل المتوسطات وكان (30,2) بانحراف معياري (80,) بينما جاء مجال تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (51,2) بينما جاء مجال التقويم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (44,2) وبانحراف معياري (794,)، أن استجابات المعلمات علي فقرات الاستبانة لا تختلف بفروق دالة إحصائية باختلاف المؤهل العلمي، والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة

الكلمات المفتاحية: مهارات الأداء التدريسي - معلمات المرحلة التأسيسية- التحديات المعاصرة..

The goal of the research is to know the reality of the teaching skills necessary for the founding stage teachers in early childhood schools in Jeddah in the light of contemporary challenges. Ali (60) sub -phrase and the questionnaire was seized, and the current research used the descriptive analytical approach, and the results resulted in the search for: the mathematical averages of female teachers 'responses in the fields of the questionnaire, which represents the teaching skills were moderate in general, and the field of planning for the lesson won the lowest averages and was (30,2) With a standard deviation (80,), while the field of implementing the lesson came second with an average account (51,2), while the field of evaluation came in the third place with an average account (44,2) and with a standard deviation (794,), that the responses of the teachers on the pods of the questionnaire are not different With statistically significant differences, according to the scientific qualification, training courses, and years of experience.

Keywords: Teaching skills- constituent stage teachers- contemporary challenges.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً هائلاً وسريعاً في المعرفة فالنظريات تتطور والاكتشافات تتوالى، ولا يقتصر ذلك على مجال دون آخر، ولكنه يشمل كافة المجالات بما في ذلك مجال التربية الذي أصبح أكثر اهتماماً بطبيعة المعرفة وفهمها وعمليات التفكير لدى المتعلمين، لذا تؤكد رؤية المملكة 2030 أن التعليم هو الصناعة الأساسية لاستثمار الموارد البشرية التي أصبحت تمثل العنصر الرئيسي للتقدم الاقتصادي والاجتماعي والعنصر الفاعل لتحديث القدرة على مواكبة التطورات العالمية المعاصرة والمستقبلية للتحويل نحو مجتمع اقتصاديات المعرفة.

ويعد التعليم في القرن الحادي والعشرين أحد المحاور الرئيسة للرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030 ومفتاح الوصول للمعايير عالية التنافس والجودة وجود المعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس أي أن التعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز (الزهراني، 2019، 30).

والمعلم هو العنصر الأهم في العملية التعليمية، بما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات، وقدرة، ورغبة في التعليم ومساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح ويسر، ولا يمكن لأي تطوير أن يؤدي ثماره إذا أغفل دور المعلم اختياراً وإعداداً وتدريباً وتقويماً، فهو من القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة باعتباره العامل الحاسم في العملية التعليمية، ويجب أن يكون لديه الكفاءة المهنية الكافية، المسؤولية والاجتهاد والصدق والصبر وضبط النفس، والعلاقة الإنسانية، والإبداع، والتفكير المنطقي إضافة إلى روح الدعابة واستعداد لقبول الأفكار الجديدة، و تنبثق أهمية المعلم في العملية التعليمية من أهمية التعليم في الحياة الإنسانية، ودوره في تشكيل (الحياة، كونه قائدها ومخططها ومنفذها) (عماشة، 2007، 5؛ مهاني، 2015: 14)

وتعد المملكة العربية السعودية من الدول التي اهتمت بدور التعليم عامة والمعلم خاصة في تحقيق ما تسعى إليه من تطلعات مستقبلية في مجال التعليم، وتحقيقاً لرؤية (2030) من خلال العمل على إكساب المتعلم للمعارف والمهارات الأساسية المستقبلية من خلال ضمان التعليم الجيد، والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، وتأهيل المعلمين وتطويرهم بما يحقق الأهداف العامة لعملية التعليم. (وزارة التعليم، 1440هـ).

وفي ضوء ذلك أكدت العديد من المؤتمرات العلمية على أهمية التربية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة ومنها: المؤتمر الخامس لإعداد المعلم الذي نظّمته جامعة أم القرى ممثلة في كلية التربية خلال الفترة من 23-25 / 4 / 1437 هـ الموافق 2-4 / 2 / 2016م، بعنوان "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر" وكان من توصياته تفعيل تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال تحديث معارفهم وتنمية كفاياتهم التدريسية، واتجاهاتهم وزيادة وعيهم بطبيعة التحديات والمستجدات، وآليات استثمارها في دعم مواقف التعليم والتعلم، والمؤتمر التربوي الدولي بجامعة الملك خالد كلية التربية "بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات" (2016) وكانت أهم محاوره إعداد المعلم وتطويره المهني في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة، وإعداده بين النظامين التتابعي والتكاملي، والمعلم والمناهج المتطورة، واستراتيجيات التدريس الحديثة.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى تدني المهارات التدريسية لدى المعلمين ومنها دراسات (مارك أنطوني Mark Anthony, 2017؛ الحطيطي، 2018؛ الزهراني، 2019؛ حمد، 2020؛ العربي، 2020؛ الحربي، والجاسر، 2021؛ الرويس، 2021).

لذا فإن المعلم بحاجة إلى امتلاك (كفايات) مهارات تدريسية تمكنه من القيام بأدواره في ضوء رؤية المملكة 2030، وذلك يتطلب إعادة النظر في برامج إعداداته وتنميته مهنيًا.

وتأسيساً على ما سبق فقد بينت نتائج الدراسات السابقة (غانم، 2016؛ شعلاي، 2019؛ الشهراني، 2020) أهمية تلك الكفاءات المرتقبة التي يحتاجها معلم اليوم، وتحديد معلم الطفولة المبكرة، وحيث أن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حساسة لفئة عمرية تحتاج

إلى الرعاية والاهتمام؛ ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة للتنبؤ بمهارات معلمة مرحلة رياض الأطفال، وطرح أهم الأطر الخاصة التي لابد من توافرها للإسهام في تجاوز هذه المشكلة.

ونظراً لأهمية التنمية المهنية للمعلم عامة ومعلمات المرحلة التأسيسية خاصة فقد أصبح من الضروري التعرف على واقع مهارات الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030 والذي من شأنه أن يساهم في تحقيق التنمية المهنية المناسبة لمعلم العلوم ليكون فاعلاً في المستقبل.

الإحساس بالمشكلة: نبعت مشكلة البحث:

- من خلال عمل الباحثة في مجال التعليم لمدة (24) سنة في مدارس المرحلة التأسيسية، وكقائدة تربوية في مدارس الطفولة المبكرة، وباستقراء الوضع الحالي لمعلمات المرحلة التأسيسية لمدارس الطفولة المبكرة ومن خلال اللقاءات غير المقننة التي قامت بها الباحثة تبين أن معظم معلمات المرحلة التأسيسية لمدارس الطفولة المبكرة من ذوي تخصصات مختلفة وليس لديهم المهارات التدريسية التي تساعدهن في أداء مهماتهن التدريسية لمقررات المرحلة التأسيسية وهذا يتنافى مع طبيعة عمل المعلمات في تلك المرحلة المهمة في حياة الطفل.

- نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة الغدوني، والجبعان (2020) التي أوصت بضرورة إعداد برنامج تدريبية للمعلمين لتنمية المهارات التدريسية الخاصة بهم في ضوء هذه الأدوار الجديدة للمعلم والتحديات المستقبلية، ودراسة الثويني (2015) التي أكدت على تدني أداء الطلاب المعلمين للمهارات التدريسية ومن هذه المهارات: مهارات إدارة الصف، والتهيئة، والمهارات العامة التدريسية.

- انطلاقاً من اهتمام وزارة التعليم بمنظومة التعليم عامة والمعلم خاصة وهذا ما أكدته رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من ضرورة تطوير الأداء التدريسي للمعلمين وذلك في ضوء ما يشهده القرن الحادي والعشرين من ثورة تقنية في جميع مجالات المعرفة، وخاصة المجالات التربوية، لذا أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في تطوير وتحسين أداء المعلم عامة ومعلمات المرحلة التأسيسية خاصة ورفع مستواهم المهني ليساعدهم في اكتساب تلاميذ المرحلة التأسيسية المهارات اللازمة.

- ومن خلال رؤية المملكة 2030 والتي تسعى لتحقيق نهضة حقيقية لنظام التعليم بأكمله، ولدعم تقدم الطالب والمعلم وزيادة فاعلية العملية التعليمية لإضفاء نوع من المتعة التعليمية للطالب.

مشكلة البحث:

استناداً لما سبق فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف على المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030، وفي ضوء ما سبق تم تحديد أسئلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة؟ وتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

س1- ما المهارات التدريسية اللازم توافرها لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة؟

س2- هل تختلف أداء المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1- إعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة الواجب توافرها لدى معلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة.

2- التعرف على أثر (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) على مستوى أداء المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- تقديم رؤية علمية لأصحاب القرار تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية للتحوّل الوطني 2030.

2- إفادة وزارة التعليم في مراعاة المهارات التدريسية اللازمة الواجب توافرها لدى معلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030.

3- إفادة كليات التربية في تطوير برامج اعداد معلمات المرحلة التأسيسية في مراعاة متطلباتها المهنية بشكل وافٍ في ضوء التحديات المعاصرة وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030

حدود البحث:

-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على المهارات التدريسية (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس) لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030.

- الحدود البشرية، والمكانية: أجريت التجربة على عينة من معلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة (مكان عمل الباحثة)، وذلك لاعتبارات خاصة بإمكانية تطبيق التجربة ومتابعتها.

-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021 / 2022.

مصطلحات البحث: تم تحديد مصطلحات البحث على النحو الآتي:

مهارات الأداء التدريسي:

يعرفها أمين (2008) بأنها الأداء الفعلي لتنفيذ المهارات داخل الصف، حيث تقوم معلمة الصفوف الأولية بتنفيذ خطة تدريسية، إضافة إلى حسن التصرف وسرعة البديهة، وقوة الملاحظة خلال التنفيذ للمهارة (ص. 824).

كما يعرفها الثويني (2015، 174) بأنها "مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي".

مما سبق تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "مجموعة من الأداءات المتميزة، والتي ينبغي على المعلمة تأديتها في مراحل: التخطيط والتنفيذ، والتقويم من خلال تدريسها للمقرر حتى تضع أسلوباً خاصاً في تدريسه.

التحديات المعاصرة:

يعرفها الفقيه وآخرون (2009، 4) بأنها الأساليب والطرق والأنشطة والخبرات التي يتلقاها المعلمون في أثناء إعدادهم في الدول المتقدمة لمواجهة الانفجار الثقافي والمعرفي والتكنولوجي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها تلك الاتجاهات المعاصرة التي حددت مجالات الأداء المختلفة التي يجب على معلمة المرحلة التأسيسية أن تمتلكها.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة: تضمن الإطار النظري للبحث المحاور التالية:

أولاً: مهارات الأداء التدريسي المعاصرة للمعلم أثناء الخدمة.

ثانياً: مهارات الأداء التدريسي لمعلم القرن الحادي والعشرين.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور:

أولاً: مهارات الأداء التدريسي المعاصرة للمعلم أثناء الخدمة

1- مفهوم الأداء التدريسي:

هناك تعريفات عديدة للأداء التدريسي منها: "سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة من القواعد والقوانين المنظمة لعمله (التخطيط والإعداد، وتنفيذ التدريس، وتقييم الأداء للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية) (دياب والبناء، ٢٠٠٥: ٣٥)، "هو مجموع الأنشطة والعمليات التدريسية التي يؤديها المعلم بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم بما ينمي قدرات واتجاهات وميول الطلاب وزيادة معارفهم بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وذلك بإتباع مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفاً والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف محددة وفق ما هو متوفر ومتاح من إمكانيات. (العبادي، 2007: 2)، كما يعرفه بلال (2011) بأنها مهارات تدريسية عامة داخل الفصل تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتقاس في ضوء المهارات الأساسية للتدريس والتي تتمثل في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

2- مفهوم مهارات التدريس:

يعرفها زيتون (2006) بأنها "القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه، وهذا العمل قابل لتحليل مجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية / الحركية / الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة والقدرة على التكيف مع مواقف التدريس المتغيرة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية" (ص 3-8)، كما يعرفها حلس، وأبو شقير (2010) بأنها: "أداء المعلم في القدرة على حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة، ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها" (ص. 15)

ويعرفها منتدي تكنولوجيا التعليم العربي 2010 بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية الجسمية التدريسية التي يظهرها المدرس في نشاطه التعليمي لتحقيق أهداف معينة "http://www.et-ar.net/vb/showthread.php?t=8866" ، ويعرفها حمادي (2013) بأنها "أنماط السلوك التي يمارسها مدرس المرحلة الابتدائية عند تخطيطه وتنفيذه للدرس وفي تقييم تلاميذه" (ص. 254)، في حين يعرفها قزامل (2013) بأنها: "الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية له" (ص. 68)، ويعرفها شبر وآخرون (2014) بأنها: "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر السرعة والدقة والتكيف مع ظروف الموقف المدرسي" (ص. 83).

ومما سبق تعرف الباحثة مهارات التدريس بأنها: نمط من السلوك التدريسي له علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس، بهدف تعليم الطلاب، مع مراعاة الدقة والسرعة.

3- خصائص مهارات التدريس:

تمتاز المهارات التدريسية بعدد من الخصائص التي يجب أن يكون المعلم على دراية بها ومنها: العبيدي (2017)

أ- القابلية للتعميم: بمعنى أن وظائف المدرس لا تختلف من مدرس لآخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة، على الرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل على وفق طبيعة كل مادة ومرحلة.

ب- القابلية للتدريب والتعلم: بمعنى أنه يمكن اكتسابها من خلال البرامج التدريبية المختلفة.

ج- التداخل: إن السلوك التدريسي الذي يعبر عن المهارات المختلفة هو سلوك معقد ومركب ومن ثم لا يمكن عزل أنماط السلوك المعبرة عن كل المهارات بسبب التداخل الحاصل فيما بينها لذا تقسم المهارات على مهارات أساسية وأخرى فرعية.

د- أنماط الاستجابة: لا يمكن أن يسلك اثنان من المدرسين نفس السلوك في عرض مهارة معينة، حتى لو تشابها في نوع الإعداد، ومدة الخبرة، إذ أن لكل مدرس شخصيته المميزة، أساليب سلوكه الخاص، طريقة إدارته للمواقف التعليمية كما أن السلوك المعبر عن مهارة التدريس لدى المدرس الواحد يختلف باختلاف المحتوى الدراسي.

4-مهارات الأداء التدريسي محل الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات وجدت أن أهم مجالات أداء المعلم التدريسية كما يراها بعض الباحثين، قد تكاد تنحصر في ثلاث مجالات هي: مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم والتي تضمنتها قائمة مهارات الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس جدة والتي تم تحديدها في البحث الحالي وفيما يلي عرض موجز لكل مجال:

المجال الأول: تخطيط التدريس: يُعرف التخطيط للتدريس بأنه " تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ومستوى تعليمي محدد، بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات، وأنشطة، وإجراءات، ووسائل تعليمية، وأسئلة تنشيطية، وتقويمية مناسبة " (شحاته، ٢٠٠٣: 94)

يُعد التخطيط الدراسي هو " تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة (المهدوي، 2019، ٨٧)، ويضيف النجدي (2008، 303) أن التخطيط يضمن تطور مستوى التعليم وتحسين نوعيته، وينمي لدى الطلاب الوعي بأهمية التخطيط والاهتمام به في حاضر ومستقبل حياتهم، كما يمنح المعلم الفرص المستمرة للتحسين والنمو المهني في المادة العلمية، وطرق وأساليب التدريس والضبط الصفّي، ويساعده على تحديد ما يناسب موضوع الدرس من (طرائق تدريس، ووسائل، ونشاطات، وأساليب تقويم) كما يضيف جان (2009، 17) أن التدريس الجيد لا يقوم على الارتجالية، وإنما يعتمد على التحضير الجيد والإعداد المنظم للدرس وعلى مدى وضوح خطة الدرس ليكون نجاحه.

وتذكر بعض أدبيات التربية العلمية وتدريس العلوم ثلاثة مستويات للتخطيط على الأقل وهي: الخطة التدريسية السنوية أو الفصلية (بعيدة المدى)، الخطة التدريسية ذات الوحدات التعليمية (متوسطة المدى)، الخطة التدريسية اليومية (قصيرة المدى) (مصطفى، 2003؛ الهويدي، 2005؛ زيتون، ٢٠٠٦) وسيتضمن محتوى البرنامج الخطة التدريسية بمستوياتها الثلاث مع التركيز على الخطة التدريسية اليومية (قصيرة المدى)، وعلى الرغم من أهمية التخطيط للتدريس إلا أن العديد من الدراسات كدراسة كل من:

(مفضي، 2005؛ شنين، 2017؛ الشهراني، 2020) ودراسة السيد (2014) تؤكد على أن تأدية المعلمين لمهارات التخطيط للتدريس كان ضعيفاً.

المجال الثاني: تنفيذ التدريس: يؤكد (زيتون، ٢٠٠٦) أن تنفيذ التدريس الصفّي يحقق تعلماً منتظماً تحت إشراف المعلم، فلم يعد دور المعلم تلقين طلابه المعلومات، ليكون المتميز منهم من يكتب أكبر قدر من هذه المعلومات في ورقة الإجابة، بل أصبح موجهاً ومرشداً وميسراً للتعلم ومنظماً لبيئة التعليم وإدارته، ومشجعاً للحوار والمناقشات، ومتقبلاً لذاتية الطلاب ومبادراتهم، والمستخدم لخرائط المفاهيم واستراتيجيات الاستقصاء العلمي ودورات التعليم البنائية، والمغذي لطبيعة الفضول (الفطري) الطبيعي للإنسان لدى المتعلم، والمستخدم لأساليب وأدوات التقويم البديل الحقيقي في مهمات التعلم وأنشطة تشغيل اليدين والعقل مفتوحة النهاية.

هذا الدور يتطلب من المعلمة إتقان مجموعة من المهارات يطلق عليها مهارات تنفيذ التدريس، وتضم تلك المهارات مهارات تنفيذ الدرس، وتصنيف الأسئلة الصفية، وصياغة توجيه الأسئلة، وإثارة الدافعية والتعزيز، والاتصال، وإدارة الفصل.

وتوسع (زيتون، ٢٠٠٦) في تحديد مهارة التهيئة للدرس التي يرى أنها تتطلب إتقان أربع مهارات فرعية: مهارة تهيئة غرفة الصف، ومهارة إدارة اللقاء الأول، ومهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد، ومهارة التهيئة الحافزة، كما أكد على مهارة تعزيز العلاقات الشخصية بين الطلاب والمعلم، ومهارة تحديد الواجبات المنزلية ومهارة التدريس الاستقصائي.

وحددت المعايير العالمية للتربية العلمية (NSES) الدور المطلوب من المعلم لتنفيذ التدريس ذلك من خلال قيامه، بتصميم إدارة بيئات التعلم التي تُمد الطلاب بالوقت والمكان والموارد اللازمة للتعليم، وأن يعمل على توجيه وتسهيل التعليم من خلال التركيز على الاستقصاء ودعمه في أثناء التفاعل مع الطلاب، وتحدي الطلاب لتقبل مسؤولية تعليمهم، وإدراك التنوع بين الطلاب (النجدي، ٢٠٠٨: 195).

وأكدت المعايير القطرية على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة في تدريس المناهج تعتمد على التعليم التعاوني والتطبيقي، بحيث يكون الطالب نشطاً في عملية التعليم وهنا يتم الاعتماد على التنوع في الأنشطة التعليمية المقدمة سواء أكانت أنشطة صفية أو غير صفية، كما تهتم المعايير بتحقيقها، وتركز المعايير أيضاً على استخدام التقنيات التربوية للمساعدة في تعلم الفيزياء (المجلس الأعلى للتعليم في قطر، ٢٠٠٧).

ويتضح للباحثة مما سبق أن تنفيذ الدروس امتداد لتخطيطها، وأن التنفيذ الجيد يسبقه تخطيط جيد، وإتقان معلمات المرحلة التأسيسية لمجموعة من مهارات تنفيذ الدروس يضمن تمكنهن من مادتهن العلمية وفهم طبيعتها وقدرتهن على استخدام استراتيجيات تعليمية تعليمية متنوعة وفعالة، مما يحسن تحصيل تلاميذهن واتجاهاتهن نحو المادة والتي هي من الأهداف الرئيسة لبرنامج التنمية المهنية بعد تطوير أدائه التدريسي.

المجال الثالث: تقويم التدريس: يعد تقويم التعليم عنصراً أساسياً من عناصر المناهج وتدرسيها، ونظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة أو المرسومة والتي يُتَظَر منها أن تنعكس إيجابياً على المتعلم والعملية التربوية على حد سواء، كما يعد تقويم أداء المعلم وممارساته ركناً مهماً في العملية التعليمية التعلمية نفسها، لما له من تأثير قوي ومباشر في أدائه وسلوكه التعليمي وممارساته التدريسية من جهة، وفي المتعلم في فكره ووجدانه، وسلوكه من جهة أخرى.

وتؤكد أدبيات البحث في المناهج والمقررات وتدرسيها حتمية تقويم التعلم من حيث نواتجه ومخرجاته للتعرف على مقدار تحقق الأهداف والغايات المرجوة، وتعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها، ومعالجة عناصر الضعف والثغرات فيها لتحسين نوعية التعليم والتعلم، وذلك انسجاماً مع التوجهات والتحول المعاصرة في إصلاح مناهج العلوم وتدرسيها (زيتون، ٢٠٠٦، ٣٥١).

ولكي تتم عملية التعلم في تدريس المقررات بشكل صحيح ودقيق وموضوعي، فإنه ينبغي للمعلم أن ينظر إلى التقويم بأنه عملية تشخيصية وقائية علاجية، وعملية نامية ومستمرة تحدث قبل و في أثناء وبعد العملية التدريسية، وأنه عملية شاملة لجميع مجالات الأهداف التربوية الثلاثة، المعرفي والمهاري والوجداني، وأنه عملية تعاونية يشترك فيها أطراف عدة وهي: المعلم وزملاؤه المعلمون الآخرون، وأولياء أمور الطلبة، والطلبة أنفسهم، وأنه يقوم على أسس علمية كالصدق، الثبات، الموضوعية، ويعتمد على أساليب وأدوات متنوعة، كالاختبارات والملاحظة والمقابلات، وملفات الإنجاز (البورتفوليو) وله زاويتان متكاملتان يجب أن ينظر إليهما المعلم وتطبيقها في أثناء تقويم أدائه وعمله وهي: تقويم تعلم الطلبة، والتقويم الذاتي لمعلم المادة باستخدام تحليل نتائج الطلبة، الاستفتاءات الذاتية، ملفات الإنجاز (البورتفوليو)، وأن مفهوم التقويم ليس مرادفاً لمفهوم الامتحانات أو الاختبارات، فالتقويم أعم وأشمل من الامتحانات (زيتون ، ٢٠٠٦).

ويؤكد الشهري والسعيد (2009) بأن التقويم هو "عملية جمع بيانات كمية أو كيفية عن ظاهرة ما، أو موقف، أو سلوك، ثم تصنيف وتحليل هذه البيانات وتفسيرها، بقصد استخدامها في إصدار حكم، أو قرار، يؤدي إلى تعديل الظاهرة أو الموقف، أو السلوك نحو تحقيق الأهداف المرجوة " وعندما نوجه النظر إلى عملية التقويم في فصولنا الدراسية وفي مدارسنا، نجد أنها لا تخرج عن أساليب الاختبارات التقليدية التي تُعد قياساً لما حصل عليه الطلبة من معارف ومعلومات من المواد الدراسية التي يدرسونها، بالتذكر في أغلب الأحوال، وبالفهم في بعض الأحوال وأصبح التدريس موجهاً للنجاح في الامتحانات التي تركز على استرجاع بعض المعلومات المحددة، وتعمل أهدافاً بالغة الأهمية مثل: تنمية التفكير، واكتساب المهارات والقدرة على إجراء التجارب إلى غير ذلك (الشجري ، 2019، 20).

مما سبق نجد أن خصائص المعلمين ومهاراتهم لها أثر كبير في نتائج الطلاب، وهي بمثابة الفارق الأهم في تعليم الطلبة، حيث كشفت نتائج الدراسات أن الطلاب الذين قام بالتدريس لهم معلمون غير أكفاء كانوا قليلي الإنجاز، والمكاسب التي حققوها أقل بكثير من أولئك الطلاب الذين قام بالتدريس لهم معلمون أكفاء.

ثانياً: مهارات الأداء التدريسي لمعلم القرن الحادي والعشرين:

إن برامج الإعداد ينبغي أن يكون لها دوراً رئيساً في تمكين المعلم من بناء مناهج القرن الحادي والعشرين والتخطيط لتدريسها وتعليمها وممارستها لتلاميذه وتقييم اكتسابهم لها وبالتالي اتجهت الدراسات التي اهتمت ببرامج الإعداد أو برامج التنمية المهنية نحو إعداد برنامج تدريبي وتضمينه عدد من كفايات أو مهارات القرن الحادي والعشرين واللازمة للمعلم، وقد اختلف عدد ونوع الكفاية باختلاف توجه الدراسة، فهناك دراسات تبنت التعلم والتفكير - تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام - مهارات الحياة والمهنة (العامري، 2019) ودراسات حددت تلك الكفايات على ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين وصنفتها إلى كفايات: القيادة - إدارة بيئة التعلم - المعرفة بمحتوى التعلم - طرق التدريس والتقييم - انعكاس الممارسات التعليمية - تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (غانم، تفيده، 2016) - أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين للعملية التعليمية:

- لقد أوردت الأدبيات (Guo, Woulfin, 2016؛ شلي، 2014، 42؛ الحربي، وجبر، 2016، 26؛ أبو جزر، 2018، 53؛ الحميسي، 2019، 109) عدداً من النقاط التي توضح أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي:
- إن تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين مع المنهج وعناصره بشكل منهجي ومقصود سوف يحقق العديد من الأهداف التي ينشد المجتمع تحقيقها.
 - يصل الطالب من خلالها إلى الإنجاز وتحقيق التعلم، كما سيتمكن الطالب من الوصول لمراحل متقدمة وعليا في نواحي الحياة العلمية والعملية.
 - تساعد الطلاب في الانخراط في عملية التعلم، وهذا يساعدهم في بناء الثقة، وتنمية الإبداع والابتكار لديهم، وتضمن مساهمة الطلاب بفاعلية في بناء مجتمعاتهم.
 - التمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين يجعل الطلاب أكثر مقدرة على فهم محتوى المواد الدراسية، كما يساعد على الربط بين المواد المختلفة بعضها مع بعض من أجل الوصول إلى معلومات جديدة مما يساعد على استمرار التعلم مدى الحياة.
 - عندما يتعلم الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين فإنهم يستطيعون الحياة في بيئة ذات زخم تقني وإعلامي بدون وجود معوقات ثقافية أو جغرافية.
 - من خلالها يصبح الطلاب ذو مهارات تفكير عليا ووعي ونشاط أثناء تعاملهم مع الآخرين.
 - لمهارات القرن الحادي والعشرين دور بارز في إعداد الأفراد بصورة مناسبة لمواجهة التغيرات المتسارعة، وتقديم التهيئة المناسبة للأفراد للوصول إلى مستقبل زاهر بالمخترعات والابتكارات الجديدة.
 - تعد مهارات القرن الحادي والعشرين إطاراً مهماً لتنمية المعلمين مهنيّاً.

وقد اعتمدوا المشروع السنغافوري لتأهيل المعلمين المهارات التالية لتأهيل المعلمين للقرن الحادي والعشرين: (المساعد، 2017: 2)

- مهارات فن التدريس (فن التعليم).
- مهارات إدارة البشر.
- مهارات إدارة الذات.
- مهارات إدارية وتنظيمية.
- مهارات التواصل.

- مهارات التيسير.
- مهارات تكنولوجياية.
- مهارات التفكير.
- مهارات الابتكار وروح المبادرة.
- مهارات اجتماعية وذكاء وجداني.

خصائص وسمات معلم القرن الحادي والعشرين:

يشير كل من حفني (2015)، وكوروس (Couros,2016)، خليل(2019) إلى عدد من الخصائص التي يعتقدون ضرورة توافرها في معلم القرن الحادي والعشرين، ومن أهمها:

- قدرته على تكوين علاقات اجتماعية: ويقصد بها بناء علاقات تتجاوز حدود الغرفة الصفية لتمتد إلى المدرسة ومنسوبيها والعاملين بها، وإلى خارج المدرسة مع أولياء الأمور وغيرهم، وهنا فإنه ينبغي أن نشير إلى أهمية الاستثمار في تدريب المعلمين على كيفية بناء علاقات جيدة وداعمة.

- لدى المعلم القدرة على مواكبة التغيرات المتسارعة: (مثل التنوع الكبير في مصادر الحصول على المعلومة) والتي تطرأ على المجتمعات المحلية أو العالمية، وأن يكون مدرباً لكيفية التعامل معها وتوظيفها في تدريسه.

- قدرته على القيام بأدوار متعددة ومختلفة: ينبغي أن يعي المعلمين أن هناك فروقاً فردية بين الطلاب نتيجة لعوامل عقلية أو نفسية أو ربما حتى اجتماعية، وهذا الوعي سينعكس على المعلمين في تدريسه من خلال استخدام طرائق تدريسية قد تقرب الفروق بين طلابهم، أو من خلال التركيز على تدريس يعتمد على أنماط المتعلمين...، إضافة لأدوار أخرى مثل التوجيه والإرشاد وغيرها.

- قدرته على التأمل: يساعد التأمل المعلمين في التفكير في الممارسات التدريسية التي يقومون بها، وهذا يمكنهم من معرفة نقاط القوة والعمل على تعزيزها، وعلاج نواحي الضعف منها للوصول للنضج المطلوب، ويساعدهم على تحديد مستويات الطلاب، وتحديد الطرق المناسبة لتقديم المعلومات لهم، مما يساهم في الوصول للجودة في التدريس والتعلم.

- يمتلك مهارات العمل الجماعي: على المعلمين امتلاك مهارات العمل الجماعي مثل الرغبة في العمل داخل الفريق الواحد، والشعور بالانتماء للمجموعة، وتقاسم العمل وتحديد الأدوار داخل الفريق، الاتفاق على تحقيق هدف مشترك، تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرار، الجدية في العمل، وتقديم كل ما يفيد للجهة التعليمية التابع لها.

- الابتكار: المعلم المبتكر هو الذي يمتلك الشغف وحب التقصي والبحث، يتقبل احتمال الوصول لنتائج صائبة وخاطئة بعد عمليات التجربة، يحترم الخيال ويعمل على تنميته، يكتشف الموهوبين وينمي قدراتهم ومهاراتهم، يعطي التوجيه والإرشاد اللازم، يطرح الأسئلة التي تثير التفكير الإبداعي والابتكاري، ويستخدم طرائق تدريس وأساليب تقويم مبتكرة لاستثارة وجذب أنظار طلابه.

- ينمي مهارات التفكير العليا لدى طلابه: من خلال صنع مواقف وخبرات تستحث تركيز وانتباه الطلاب من خلالها فيمارسون مهارات التفكير العليا بأنواعها مثل التأمل والنقد وغيرها.

- امتلاكه لمهارات الحياة: ينبغي على المعلمين امتلاك وممارسة مهارات الحياة في تدريسه، والعمل على تصميم مواقف تدريسية من شأنها أن تكسب الطلاب هذه المهارات، ومن هذه المهارات (تقدير الذات-الأهداف الواضحة-الروح الإيجابية-الحياة-الثقافة العامة- وغيرها).

ومن الدراسات التي اهتمت بالمهارات التدريسية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين دراسة، مارك أنطوني (Mark Anthony,2017) والتي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين ثم معرفة علاقتها بأداءات المعلمين التدريسية في دولة الفلبين، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية بين هذه المهارات عند المعلمين وبين أدائهم التدريسية، و الخطيبي (2018) والتي

هدفت إلى تقويم الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة أربيل في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد توصلت الدراسة إلى حاجة المعلمين الشديدة لقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن أداءاتهم التدريسية تحتاج إلى تطوير وتحسين في ضوء تلك المهارات، والبلوي (2019) والتي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها لدى معلمات الرياضيات، وتحديد احتياجاتهم التدريسية في ضوء هذه المهارات بمجالاتها الثلاث، وكان من أهم النتائج وجود ضعف لدى المعلمات في بعض المهارات وبالتالي فهن بحاجة للتدريب على هذه المهارات لاكتسابها، وعفيفي والمالكي (2019) التي هدفت إلى اقتراح برنامج لتطوير وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين بال تخصصات العلمية بالكلية الجامعية بالقنفذة وتحديد مدى فاعليته، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك انخفاض في مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين بالتخصصات العلمية بالكلية، والزهراني (2019) والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الممارسات التدريسية لمعلمي مادة الرياضيات متوسطة وتميل إلى أن تكون ضعيفة، و حمد (2020) التي هدفت إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وعلاقته بمهارات التواصل الرياضي لديهم، وكان من أهم نتائجها أن الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات جاء متوسطاً، و العريني (2020) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وكان من أهم نتائج الدراسة: الأداء التدريسي بشكل عام جاء متوسطاً وفي جميع المحاور ماعدا محوري التفكير الإبداعي، والاتصال الفعال اللذان جاءا بدرجة ضعيفة، والحري، والجاسر (2021) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأظهرت نتائج البحث: أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ككل منخفضاً، والرويس (2021) والتي هدفت إلى تقويم مستوى الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كان متوسطاً بشكل عام، وحصلت مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أقل ترتيب بين مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي ضوء النتائج؛ أوصت الباحثة بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين، واستراتيجيات تنميتها في برامج إعداد وتطوير المعلم، لضمان تفعيلها في الممارسات التدريسية.

مما سبق عرضه من نتائج للدراسات السابقة أن مستوى الأداءات التدريسية للمعلمين -في فترات مختلفة- لم يكن بالمستوى المأمول، كما أوصت الدراسات السابقة بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن الممارسات التدريسية للمعلم مما ينعكس أثرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

إجراءات البحث: سارت الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية ووصف ظاهرة (متطلبات النمو المهني لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة في ضوء التحديات المعاصرة وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030) والتعبير عنها كمياً ووصفياً.

ثانياً: مجتمع البحث وعينة البحث: جميع معلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة.

وتكونت العينة من (50) معلمة للمرحلة التأسيسية، بمدينة جدة؛ وفيما يلي وصف لأفراد عينة البحث وفق لمتغيرات البحث:

أ- وصف عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (1): توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة %
من 1 - 5 سنوات	10	20%

من 5 - 10 سنوات	20	40%
أكثر من 10 سنوات	20	40%
المجموع	50	100%

يتضح من جدول رقم (1) أن نسبة عينة البحث من المعلمات ذوي الخبرة (من سنة إلى 5 سنوات) كانت (20%) بينما كانت نسبة المعلمات ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) كانت (40%) بينما كانت نسبة المعلمات ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) كانت (40%).

ب- وصف عينة البحث تبعاً لمتغير الدورات التدريبية:

جدول (2): توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	النسبة %
الحصول على دورات تدريبية	40	80%
عدم الحصول على دورات تدريبية	10	20%
المجموع	50	100%

يتضح من جدول رقم (2) أن نسبة عينة البحث من المعلمات الذين حصلوا على دورات كانت (80%) بينما نسبة المعلمات الذين لم يحصلوا على دورات كانت (20%)

ج- وصف عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (3): توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدرجة العلمية	العدد	النسبة %
بكالوريوس	40	80%
دراسات عليا	10	20%
المجموع	50	100%

يتضح من جدول رقم (3) أن نسبة عدد المعلمات الحاصلون علي درجة البكالوريوس كانت (80%) بينما كانت نسبة الحاصلون على ماجستير فيما فوق كانت (20%).

ثالثاً: إعداد أداة البحث:

استخدم البحث الحالي استبانة تم تطويرها بعد مراجعة الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات وتم وضع قائمة للاحتياجات في صورتها الأولية مؤلفة من (75) فقرة بتدرج خماسي موزعة على ثلاثة محاور رئيسة و(11) محور فرعي، بعد ذلك تم عرض القائمة على عدد(5) من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس بالجامعات ممن لديهم خبرة في التدريس لإبداء آراءهم في فقرات الاستبانة من حيث الصياغة والشمول ، والانتماء للمحاور وتقديم المقترحات بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وبعد الأخذ ببعض

الملاحظات والمقترحات المقدمة، استقرت الأداة بصورتها النهائية مؤلفة من (60) فقرة بتدرج خماسي موزعة على ثلاثة محاور رئيسة هي: التخطيط للدرس مكون من (5) محاور فرعية ومؤلف من (24) فقرة، وتنفيذ الدرس مكون من (6) محاور فرعية ومؤلف من (30) فقرة، وتقييم الدرس مؤلف من (6) فقرات .

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cranach's Alpha) حيث بلغ معامل الثبات لجميع محاور الاستبانة (0,92) مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجها والثوق بها.

1- للإجابة على السؤال الأول: والذي نصه " ما المهارات التدريسية اللازم توافرها لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على كل فقرة من فقرات الاستبانة وكل محور وكانت النتائج كما في الجدول (4)

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على فقرات الاستبانة

المحور الرئيس	المحاور الفرعية	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	المحور الفرعي الأول	إعداد هدف سلوكي بطريقة صحيحة.	2,56	770,
		استخدام أهدافاً تقيس مستوى المعرفة والفهم	2,57	769,
		استخدام أهدافاً تقيس مستوى التطبيق	2,59	773,
		إعداد أهدافاً تقيس مستوى التحليل والتركيب	2,55	771,
		إعداد أهدافاً تقيس مستوى التقويم	2,54	768,
		إعداد أهدافاً متنوعة في مستوياتها المهارية	2,53	769,
		وضع أهدافاً تنمي أنواع التفكير المختلفة لدى التلاميذ	2,55	771,
	المجال الفرعي الأول		2,55	770,
	المحور الفرعي الثاني	تحديد المعارف والمهارات الموجودة بالدرس	2,67	760,
		استخراج الحقائق والمفاهيم الموجودة بالدرس.	2,60	762,
		تحديد القيم الموجودة بالدرس	2,62	762,
		إعطاء معلومات عميقة وجديدة لمحتوى الدرس	2,61	761,
		توضيح نقطة بداية الدرس من خلال مناقشة الطلاب	2,59	760,
		التنوع من طرائق التدريس اثناء شرح المقرر.	2,62	760,
		استخدام طريقة تدريس تناسب تلاميذ المرحلة التأسيسية.	2,66	758,
	المجال الفرعي الثاني		2,62	759,
	المحور الفرعي الثالث	استخدام أنشطة تعليمية مناسبة لأهداف الدرس	2,45	777,
		التنوع بين الأنشطة الفردية والأنشطة الجماعية للتلاميذ	2,37	779,
		الاعتماد على الأنشطة التعليمية من البيئة المحيطة بالتلاميذ	2,43	778,

المجال الفرعي الثالث		2,44	770,
الوسائل التعليمية والتقنية	توظيف الحاسوب في التعليم	2,99	675,
	تصميم الوسيلة التعليمية ونتاجها واستخدامها.	2,93	689,
	استخدام وسيلة مشوقة ومثيرة للتعلم	2,98	678,
	الافادة من شبكة الانترنت في التعليم	2,88	679,
المجال الفرعي الثالث		2,96	670,
أساليب التقويم	التنوع في أساليب التقويم لتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	2,77	870,
	استخدام التقويم البنائي أثناء الدرس	2,73	872,
	تصمم الأسئلة المفتوحة	2,78	874,
المجال الفرعي الرابع		2,76	871,
المجال عامة:			
تنفيذ الدرس	التهيئة للدرس	2,49	808,
		2,48	809,
		2,51	811,
		2,50	814,
المجال الفرعي الأول		2,49	820,
الدروس	تقديم المادة العلمية بأسلوب سهل وبسيط	2,19	849,
	اتقان المحتوى العلمي للمادة التي يتم شرحها	2,22	850,
	استخدام لغة مناسبة في الشرح لعقول التلاميذ	2,24	852,
	توظيف أنواع القراءة المختلفة أثناء التدريس بشكل فعال	2,28	854,
	تشجيع الطلاب على التفكير الناقد فيما يقرؤونه	2,49	820,
المجال الفرعي الثاني		2,39	852,
إدارة قاعة الدرس	تقسم التلاميذ إلي مجموعات صغيرة	2,43	817,
	تنظيم قاعة الدرس قبل عملية الشرح	2,40	819,
	تعزيز السلوكيات الايجابية للتلاميذ	2,41	819,
	التركز في الهدف الأساسي للدرس	2,44	829,
	التحقق من جميع أهداف الدرس قبل انتهاء الوقت المخصص	2,45	828,
المجال الفرعي الثالث		2,43	830,
إدارة الدروس	التحرك في قاعة الدرس حركات هادفة	2,19	809,
	توظيف حركات اليدين والوجه والرأس بشكل فعال	2,22	812,

		التنوع في الأنشطة التعليمية(مناقشة، تجارب عملية ،أوراق عمل، تعلم تعاوني).	2,18	832,
		استخدام تقنيات تعليمية متنوعة(تلفزيون، فيديو، اللوحات، المجسمات).	2,39	813,
المجال الفرعي الرابع			2,24	815,
توجيه الأسئلة الصفية		طرح أسئلة تقيس المعارف والحقائق عند التلاميذ	2,78	767,
		طرح أسئلة يستطيع التلميذ أن يطبق قانون أو قاعدة ليصل الى الحل	2,77	769,
		طرح أسئلة تتطلب مهارات تفكير متنوعة.	2,76	767,
		توجيه السؤال لجميع التلاميذ ثم اختيار تلميذ للإجابة عليه	2,79	768,
		توزيع الأسئلة على التلاميذ في الصف دون فئة معينة.	2,75	770,
		اعطاء الوقت الكافي للتفكير في السؤال ثم يطلب من التلاميذ الإجابة عنه.	2,74	772,
		الاستماع باهتمام لإجابة التلميذ كي يسهل تصحيح الإجابة	2,73	775,
		تعزز الإجابات الصحيحة (باللفظ أو الحركة)	2,79	777,
	المجال الفرعي الخامس			2,75
غلق الدرس		لفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في الدرس	2,55	780,
		تلخيص مناقشة التلاميذ حول موضوع معين مرتبط بالدرس	2,56	781,
		تدريب التلاميذ على مفاهيم سبق أن تعلموها	2,58	782,
		غلق الدرس بشكل مناسب	2,51	779,
المجال الفرعي السادس			2,54	777,
المجال عامة			2,61	769,
تقنية الدرس		التنوع في أساليب التقويم لتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	2,66	791,
		تدريب التلاميذ على الحكم على صحة موقف علمي ما	2,61	790,
		استخدام التقويم الختامي في نهاية الدرس	2,62	792,
		تدريب التلاميذ على الحكم على معقولية الحل لمشكلة ما	2,63	794,
		استخدام مقاييس علمية للتعرف على مستوى التلاميذ التحصيلي	2,64	795,
		استخدام اسلوب التقويم الجماعي	2,65	797,
المجال الرئيسي الثالث عامة			2,64	794,
الاستبانة عامة			2,56	781,

يتضح من جدول(4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على مجالات الاستبانة والتي تمثل احتياجاتهن التدريبية كانت متوسطة بشكل عام، وحاز مجال التخطيط للدرس أقل المتوسطات وكان (2,54) بانحراف معياري (886,) وقد حازت الفقرات في المحور الفرعي للوسائل التعليمية والتقنية على أعلى متوسط حسابي وبلغ (2,96) وبانحراف معياري(670,) ، أما الفقرات

التي حازت على أقل المتوسطات في مجال التخطيط في محور الأنشطة وكانت بمتوسط حسابي (44,) بينما جاء مجال تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,61) وكانت أقل الفقرات في هذا المجال تتبع المحور الفرعي الخاص بي اثاره الدافعية بمتوسط حسابي (2,24) وبمتوسط حسابي (815,) بينما جاء مجال التقويم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,64) وبانحراف معياري (794,).

للإجابة عن السؤال الثاني: والذي نصه " هل تختلف أداء المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟ تم استخدام تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة اختلاف المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على فقرات الاستبانة باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) كما في جدول (5)

جدول (5) نتائج تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة اختلاف المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على فقرات الاستبانة باختلاف متغيرات سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	016,	2	008,	031,	964,
المؤهل العلمي	283,	1	283,	995,	311,
الدورات التدريبية	148,	1	148,	512,	472,
مؤهل*خبرة	788,	2	394,	1,381	253,
مؤهل*دورات	131,	1	131,	458,	501,
خبرة*دورات	733,	2	366,	1,297	273,
مؤهل*خبرة*دورات	954,	2	477,	1,699	181,
الخطأ	28,666	48	597	-	-
المجموع	623,384	50	-	-	-

يتضح من جدول (5) أنه لا تختلف استجابات المعلمات على فقرات الاستبانة بفروق دالة احصائية باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية كما لا يوجد أي أثر للتفاعل بين أي متغيرين منها، ولا للتفاعل بينهما، وهذا يعني أن الاحتياجات التدريبية للمعلمات لا تعتمد على المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

تفسير النتائج: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمات مدارس الطفولة المبكرة على محاور الاستبانة والتي تمثل احتياجاتهن التدريبية كانت متوسطة بشكل عام حيث بلغت (2,56) إذ لم يتجاوز عتبة 2,8 سوى المحور الفرعي في مجال التخطيط وهو الخاص باستخدام الوسائل التعليمية والتقنية حيث بلغ (2,96) بينما باقي المحاور كانت متوسطة حيث جاء مجال التخطيط للدرس أقل متوسط حسابي، يليها مجال تنفيذ الدرس ثم مجال التقييم وهذا قد يعزى الى المعلمات انفسهن والى الجهة القائمة على تدريبهن والى طبيعة الدورات التدريبية، لان التدريب قد يكون ذو طبيعة روتينية لا تحمل اية تشويق للمعلمات مما يدفعهن الى عدم الحضور، أما ما توصلت اليه الدراسة إلى استجابات المعلمات على فقرات الاستبانة لا تختلف بفروق دالة احصائية باختلاف المؤهل العلمي، والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة، فيمكن تفسير ذلك أن معظم المعلمات يتعرضن لنفس البرامج التدريبية، وبالتالي يتعرضن لنفس الخبرات

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- اعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة في ضوء التحديات المعاصرة

- 2-** العمل على تحقيق النمو المهني لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة من خلال حثهن علي الالتحاق ببرامج النمو المهني التي تلبي احتياجاته المهنية بهدف تحقيق رؤية المملكة **2030**.
- 3-** تكثيف التدريب على الحاجات الملحة لمعلمات المرحلة التأسيسية بمدارس الطفولة المبكرة.
- مقترحات الدراسة:** في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يُمكن اقتراح البحوث التالية:
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء متطلبات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة التأسيسية في تنمية المهارات التدريسية.
 - إجراء مزيد من البحوث التي تستهدف الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة التأسيسية في مراحل أخرى في ضوء التحديات المعاصرة.
 - تقييم كفايات معلمات المرحلة التأسيسية في ضوء التحديات المعاصرة.

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جزر، صابرين محمود. (2018). إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصنفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن الحادي والعشرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- أمين، مانيرفا رشدي. (2008). تقويم مهارات الأداء التدريسي والصفات الشخصية لمعلمات رياض الاطفال في ضوء النماذج الحديثة للمنهج. المؤتمر الدولي الأول - العلمي الخامس عشر - إعداد المعلم وتنميته. آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير، جامعة حلوان، كلية التربية، 819-872.
- بلال، ماجدة راغب (2011)، فاعلية وحدة تدريبية مقترحة قائمة على التعلم الخليط في تنمية الأداء التدريسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (34).
- البلوي، عواطف فالح، البلوي، عائشة محمد. (2019). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (107)، 387-433.
- الثويني، سليمان ناصر. (2015). فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل واتجاهاتهم نحوه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (57).
- جان، محمد صالح (٢٠٠٩). المرشد النفس إلى أسلمة التربية وطرق التدريس للأدباء والدعاة والمعلمين ومن يهتمه أبناء المسلمين. مكة المكرمة، ط٢، مكتبة سالم.
- الحربي، عبد الله، الجبر، جبر بن محمد. (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود
- الحربي، محمد صنت؛ الجاسر، نجلاء. (2021). الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (100)، 549-588.
- الخطيبي، دينا عبد الحميد. (2018). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(1)، 261-291.
- حفني، مهاكمال. (2015). مهارات معلم القرن الحادي والعشرين [ورقة عمل]. المؤتمر العلمي الرابع والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس-الدولي الثالث، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز.
- حلس، داود دويش؛ أبوشقير، محمد (2010). محاضرات في مهارات التدريس. Available on th web at: <http://site.iugaza.edu.ps/dheles/files/2010/02/mhraat.pdf>
- حمائي، عبد الرازق. (2013). واقع مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة الحكمة، (30)، 249-271

- حمد، سلوى محسن. (2020). الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وعلاقته بمهارات التواصل الرياضي لديهم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسان والاجتماع*، (5)، 307-321.
- خليل، إبراهيم بن الحسين. (2019). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي [دراسة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الخميس، مها عبد السلام. (2019). فاعلية استراتيجيات حل المشكلات التعاوني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، (4)، 95-132.
- دياب، إسماعيل محمد؛ البناء، عادل السعيد. (2005). *تقويم جودة الأداء الجامعي*. مصر، المكتبة المصرية.
- الرويس، عزيزة سعد. (2021). تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (5)، 229-277.
- الزهراني، أحمد يحيى. (2019). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (112)، 22-47.
- زيتون، حسن حسين. (2006). *مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ الدرس)*. ط (3)، القاهرة: عالم الكتب.
- السيد، علياء علي. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وأثرها في أداء تلاميذهم لاختبارات TIMSS. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (4)، 103-152.
- شبر، خليل؛ وجامل، عبدالرحمن؛ وأبوزيد، عبد الباقي. (2014). *أساسيات التدريس*. عمان: دار المناهج.
- شحاته، حسن (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شعلائي، السيد محمد. (2019). تنمية بعض مهارات التدريس لمعلمات رياض الأطفال من خلال التعلم الرقمي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، (34)، 578-658.
- شلي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، (104)، 1-33.
- الشمري، ثاني حسين. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (108)، 386-402.
- شنين، فاتح الدين. (2017). واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، (30)، 109-116.
- الشهراني، بالخير محمد. (2020). واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر في ضوء مهارات التواصل الرياضي. *مجلة تربويات الرياضيات*، (23)، 80-142.

- الشهراني، عامر؛ السعيد، وسعيد محمد. (2009). *تدريس العلوم في التعليم العام*، الرياض، جامعة الملك سعود.
- العامري، أحمد علي. (2019). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في ضوء الرؤية السعودية 2030*. مجلة القراءة والمعرفة، (212)، 81-125.
- العبادي، أحمد صالح محمد. (2007) "نحو تطوير مستوى الأداء في تدريس مقررات التاريخ القديم في كليات الآداب اليمنية"، متاح في <http://www.jinan.edu.lb/Conf/ConfLHS/1/6-3doc>
- العبيدي، رقية عبد الأئمة. (2017). *مهارات التدريس الصفّي اللازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(130)، 54-91.
- العريني، حنان عبد الرحمن. (2020). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. مجلة تربويات الرياضيات، 17(4)، 259-322.
- عز الدين، أبو النجار أحمد. (2005). *المعلم والمنهج وطرق التدريس*. مكتبة شجرة الدر. المنصورة.
- عفيفي، محرم يحيى، المالكي، حسين ضيف الله. (2019). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الأقسام العلمية بالكلية الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 43(3).
- عماشة، سناء حسن. (2007). *معايير الجودة في مدارس التعليم العام، المؤتمر اللقاء السنوي الرابع عشر الجودة في التعليم العام، الرياض، السعودية*.
- غانم، تفيدة سيد. (2016). *برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم*. المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل، جامعة عين شمس، كلية التربية، (2)، 175-306.
- الغندوني، عبد الله محمد؛ الجبعان، أسماء سليمان. (2020). *واقع الأداء التدريسي لمعلمات القراءات بمدارس تحفيظ القرآن في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 14(2)، 1005-1037.
- الفقيه، هادي علي؛ القرني، حسن عبدالله؛ عبدالله حمد. (2009) *إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، كلية التربية، جامعة نجران*.
- المساعيد، تركي فهد. (2017). *تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، عالم التربية، 18(57)* المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، الإمارات. 2.
- مصطفى، عبد السلام. (٢٠٠٣). *اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مفضي، أبو هولة. (٢٠٠٥). *استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الممارسات التعليمية وفي اكتساب الطلبة الصم*. بحوث مؤتمر التربية الخاصة العربي (الواقع والمأمول : عمان).

- مهاني، رندة نمر. (2015). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- المهدي، أموده علي. (2019). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لتنمية المهارات الأدائية لمعلمي كيمياء المرحلة الثانوية بليبيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- المؤتمر التربوي الدولي الأول. (2016). المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات: معلم متجدد لعالم متغير، خلال الفترة من 29 صفر المقبل وحتى الأول من ربيع الأول. كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- المؤتمر الخامس لإعداد المعلم. (2016). "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، جامعة أم القرى - كلية التربية من 23-25 /4/ 1437 هـ الموافق 2-4 /2/ 2016.
- النجدي، أحمد. (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx> وزارة التعليم. (1440). التعليم ورؤية السعودية، مسترجع من:
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Couros, G. (2016, Oct 17). 10 Essential Characteristics Of 21st Century Educator [Blog Post]. <https://georgecouros.ca/blog/archives/6783>.
- Guo, J. and Woulfin, S. (2016). Twenty-first century creativity: an investigation of how the Partnership for 21st century instructional framework reflects the principles of creativity. *Roeper Review Journal*, 38(3), 153-161.
- Mark Antony Cenas Pa – alisbo (2017). The 21st Century Skills and Job Performance of Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(32), pp.7-12.

بحث رقم 63

قائمة معايير مقترحة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية

ياسمين ممدوح محمد فتحي الألفي

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

استاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد قطب

كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى تصميم قائمة معايير مقترحة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية . ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، لوصف المنهج وتحليله ومن ثم تقييمه. وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وكذلك المعايير العالمية لتدريس اللغات الثانية وخاصة معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) وأخيرا معايير تقييم مناهج التعليم الإلكترونية. فقد تم تصميم قائمة تحتوي على مجموعة من المعايير سواء المختارة أو المقترحة، وقد تم عرض تلك القائمة على مجموعة من الأساتذة المحكمين، كما تم تطبيق تلك القائمة على محتوى منهج إلكتروني جديد لتعليم العربية للناطقين بغيرها لوصف المنهج وتقييمه. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: اعتماد قائمة معايير قابلة للتطبيق لتقييم ووصف المناهج الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية. وقد اختتم البحث بمجموعة من التوصيات أهمها: السعي إلى تقييم المناهج الإلكترونية التي يتم تدريسها للطلاب غير العرب، وذلك بعرض المنهج على المعايير المختارة في القائمة لبيان تحقق تلك المعايير من عدمه، وكذلك رفع مستوى المناهج الإلكترونية وتصميمها بما يتوافق مع المعايير العالمية لتدريس اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: قائمة المعايير _ تعليم العربية _ المعايير العالمية _ اللغات الأجنبية _ التعليم الإلكتروني.

Abstract

This research aims to design a list of proposed standards for evaluating electronic curricula for teaching Arabic to non-native speakers in light of international standards for teaching the second language. To achieve this goal, The descriptive analytical method was used to describe, analyse, and then evaluate the curriculum. After reviewing previous literature and studies, as well as international standards for teaching second languages, especially the Common European Framework of Reference (CEFR) standards, the American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) standards, and finally the standards for evaluating e-learning curriculums. A list was designed containing a set of standards, whether selected or proposed, and that list was presented to a group of arbitrators. That list was also applied to the content of a new electronic curriculum for teaching Arabic to non-native speakers to describe and evaluate the curriculum. Among the most important findings of the research: adopting a list of applicable standards to evaluate and describe electronic curricula for teaching Arabic to non-native speakers in light of international standards. The research concluded with a set of recommendations, the most important of which are: seeking to evaluate the electronic curricula that are taught to non-Arab students, by presenting the curriculum to the criteria selected on the list to indicate whether these criteria are met or not, as well as raising the level of electronic curricula and designing them in accordance with international standards for teaching foreign languages.

key words List of standards _ Arabic education _ International standards _ Foreign languages _ E-learning

المقدمة

في السنوات الأخيرة، وبسبب التقدم التكنولوجي والتطور، فقد شهدت أساليب التعليم تغييرات جوهرية. فقد أصبح التعليم الإلكتروني والمناهج الإلكترونية من أبرز اتجاهات التعليم الحديثة، فتعمل الأدوات الرقمية على تعزيز قدرة الطلاب والمعلمين على التواصل وتبادل المعرفة بشكل فعال، وتجاوز القيود الجغرافية والزمنية. (شعبان، ٢٠٢٢)، فإن التعلم الإلكتروني يوفر للمتعلمين الأفراد والطلبة والمستخدمين فرصة تطوير المهارات والمعارف بشكل مرن، سواء كانوا في المنزل أو غيره، مما يزيد من فعالية التعليم والتعليم، و تعزيز الاستمرارية التعليمية. ومع تزايد أهمية اقتصاد الدول المبني على توسيع التعلم والمعرفة، فقد بدأت البلدان في دمج التعليم الإلكتروني في أنظمتها التعليمية، وتوفير تقنيات وأدوات تقييم متنوعة ومبتكرة تمكن المعلمين من تتبع تقدم الطلاب بشكل أفضل وتقديم التعليم بطريقة حديثة. طريقة تفاعلية، وممتعة.

ويؤدي الاستثمار في تكنولوجيا التعليم إلى توسيع نطاق الوصول إلى التعليم، حتى بالنسبة للذين حرموا من الفرص التعليمية التقليدية. لقد أثبتت الدورات والكتب والمناهج الإلكترونية الحديثة أنها توفر بيئة غنية للتعليم عن بعد. ولذلك، فإن تدريس المواد المختلفة وفق معايير، بما في ذلك اللغة العربية لغير الناطقين بها، أصبح مسألة مهمة ومطلباً رئيساً لمواكبة التطورات (أديندا، ٢٠٢٠) في مجال التعليم العالمي والمحلي وخاصة تعليم اللغات الأجنبية. ونظرًا لتعدد جوانب العملية التعليمية، فمن المهم وضع معايير لكل جانب، مع التركيز على المتعلمين ومحتوى المنهج، ومصادر التعلم، والأنشطة المصاحبة وأدوات التقييم للتعلم عبر الإنترنت. لذا تلخص فكرة هذا البحث في اقتراح إطار عام حول المعايير العالمية للمناهج التي تقوم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى فاعلية المقررات الإلكترونية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.

أسئلة البحث:

يتطلع هذا البحث للإجابة عن سؤال البحث الرئيس:

١- ما المعايير المقترحة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية؟ ويتفرع منه سؤال البحث التالي؟

٢- ما أهم المعايير العالمية و المقترحة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلكترونياً؟

أهداف البحث

١- تصميم قائمة محكمة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية وفي ضوء معايير تصميم المناهج الإلكترونية.

٢- الوقوف على أهم السمات التي تميز البرامج والمناهج الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية.

٢- الاطلاع على الدراسات الحديثة لمعايير المناهج الإلكترونية لتدريس اللغات الأجنبية.

أهمية البحث

١- قد تفيد القائمة المحكمة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها القائمين بوضع المناهج أو تقييمها وفق المعايير العالم

٢- تشخيص نقاط القوة والضعف في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها الإلكترونية في ضوء تحليل المحتوى وفق المعايير العالمية لتدريس اللغات الثانية مما يدعم نقاط القوة.

٣- قد تفيد نتائج البحث مصممي وواضعي المناهج الإلكترونية للارتقاء بها نحو الأفضل.

٤- قد يفتح البحث المجال للباحثين في تحليل مناهج أو كتب التعليم الإلكترونية، فيكون محتوى هذا البحث عوناً لهم ومرجعاً.

مصطلحات البحث

تقييم المنهج

تقييم المنهج هو عملية تقدير وتحليل لكيفية تصميم وتنفيذ منهج تعليمي أو تعليمي. يهدف تقييم المنهج إلى فهم مدى فعالية وجودة المنهج في تحقيق أهدافه التعليمية المعدة (سيام، ٢٠٢١). تعتمد هذه العملية على مجموعة من الأساليب والأدوات لقياس وتقييم أداء المنهج وكيفية تأثيره على تعلم الطلاب.

وترى الباحثة أن تقييم المنهج هو عملية تقديرية لاختبار صلاحية المنهج وفقا لمعايير محددة وهذه المعايير تتحدد بالمحتوى والطرائق والتأثير وأدوات وآليات القياس ومدى اشتماله على تكنولوجيا التعليم وهو عملية تساعد في تحسين جودة التعليم وضمان أن المنهج يلبي احتياجات الطلاب ويحقق النتائج المرجوة. وهو جزء أساسي من عملية تحسين التعليم وتطوير المناهج التعليمية.

المناهج الإلكترونية

المنهج الإلكتروني هو منهج تعليمية يتم تقديمه والوصول إليه إلكترونياً من خلال جهاز رقمي مثل الكمبيوتر أو الجهاز اللوحي أو الهاتف الذكي. يُعرف اسم المنهج الإلكتروني أيضاً بالمنهج الرقمي.

وبحسب (شعبان، ٢٠٢٢) فإن المقررات الإلكترونية هي مجموعة من البرامج والمواد التعليمية التي تم تطويرها وتقديمها إلكترونياً لتعزيز عملية التعلم وتسهيل الوصول إلى المحتوى التعليمي عبر الإنترنت. وتتضمن الدورات التدريبية عبر الإنترنت مجموعة متنوعة من الوسائط والنصوص والصور وأدوات الصوت والفيديو، وتستخدم أحياناً تقنيات تفاعلية وتشاركية مثل: الاختبارات عبر الإنترنت، والمناقشات، والألعاب التعليمية.

ويرى (سيام، ٢٠٢١) أن المقرر الإلكتروني هو مقرر يقدم بشكل تفاعلي ويحتوي على محتوى تعليمي شامل وديناميكي ويساهم في تطوير مجتمع المعرفة الإلكتروني. ويعتمد بشكل أساسي على الإنترنت والفصول الدراسية الافتراضية والتعاون الرقمي للسماح للمتعلمين بمواصلة التعلم من خلال ما يسمى بالمدارس الإلكترونية.

يعرف الباحثون المقررات الإلكترونية برمجياً بأنها تطبيق في مجال التعلم والتدريس يقوم بإيصال المحتوى المناسب للأشخاص المناسبين من خلال استخدام التقنيات الإلكترونية ومن خلال توفير إطار يدعم المسارات التعليمية التي تراعي أساليب التعلم وكذلك الاحتياجات التعليمية (أديندا، ٢٠٢٠)، واختيارات المتعلمين لاكتساب المعرفة والخبرات التعليمية بشكل مستقل بناءً على الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، بما في ذلك الصور والأصوات والرسوم والرسوم المتحركة واللقطات والفيديوهات والواقع الافتراضي، بالإضافة إلى التمارين والأنشطة وأسئلة التقييم. البيانات أو الخبرات التعليمية من خلال الموقع في أي وقت وفي أي مكان، والوصول إليها إلكترونياً.

وتعرف الباحثة المنهج الإلكتروني إجرائياً بأنه تطبيق في مجال التعلم والتعليم بتقديم المحتوى المناسب للشخص المناسب باستخدام التكنولوجيا الإلكترونية، عن طريق توفير إطار يدعم مسارات تعليمية تراعي أساليب التعلم وحاجات وتفضيلات المتعلمين التعليمية، لاكتساب المعارف والخبرات التعليمية ذاتياً حسب حاجات المتعلمين الحقيقية، والتي تتضمن الصور والصوت والرسوم المتحركة والثابتة، والفيديو والواقع الافتراضي، كما يشمل تدريبات وأنشطة، وأسئلة تقويم ويمكن المتعلم من الحصول عليها مخزنة أو الوصول إليها بطريقة إلكترونية من خلال الموقع الإلكتروني في أي وقت ومن أي موقع.

المعايير العالمية

انطلاقاً من التشابه الكبير في تعريف معايير الباحثين والخبراء، كما يرى (سيام، ٢٠٢١)، فمن الصعب ألا ينعكس ذلك في تعريف أي معايير لتدريس المناهج، ولذلك يحدد معايير تدريس اللغات الأجنبية: ما يجب على متعلمي اللغة الأجنبية أن يفهموا وأن يكونوا قادرين على الأداء بعد الانتهاء من كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة.

وبناء على ما سبق يرى (الحديدي، ٢٠٢٣) أن المعيار الدولي لتعليم اللغة الثانية هو عبارة عن جملة تصريحية تصف المعارف والقيم والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم من خلال دراسة مقرر أو دراسة معينة. جزء. وهو يتألف من عدد من المؤشرات التي يُتوقع من المتعلمين أدائها، ويتم قياس تحقيق هذه المعايير من خلال نموذج تقييم يسجل أداء المتعلم في كل مؤشر أداء.

يحدد الباحثون المعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية بأنها ضوابط ومسارات ومفاهيم عالمية ذات دقة وموضوعية وموثوقية علمية يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير اللغة الثانية. هيئة تحكيم يتم تشكيلها من قبل منظمة دولية مرموقة تضع معايير تحكيم مقبولة. وتعرف الباحثة المعايير العالمية لتدريس اللغات الثانية إجرائياً بأنها ضوابط ومسارات عالمية ومفاهيم تتمتع بالدقة والموضوعية والموثوقية العالمية، والتي يجب مراعاتها حتى تتطور اللغة الثانية، كما أنها مجموعة من المحكمات تضع خطوطاً إرشادية مقبولة بالتحكيم تقوم بإعدادها منظمات عالمية معروفة.

طرق جمع البيانات

للإجابة على أسئلة البحث:

١- ما المعايير المقترحة لتقييم المناهج الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية؟ ويتفرع منه سؤال البحث التالي؟

٢- ما أهم المعايير العالمية و المقترحة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلكترونياً؟

فقد تم تصميم قائمة معايير (نظام الفئات) Category System

وتم بناء هذه القائمة ، والتي تحددت بتحليل محتوى المنهج الإلكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغات الأجنبية أو اللغة الثانية.

وقد أعدتها الباحثة ، وتم تنظيمها بنظام الفئات (Category system) بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة ، وما يتضمنه من مصادر علمية وأدبية متخصصة في هذا المجال ، أي مجال تصميم المناهج ، وبخاصة المناهج الإلكترونية، وذلك من خلال الكتب ، والمجلات العلمية ، والرسائل الجامعية ، والأبحاث ، والمقالات ، في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الثانية ، واللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خاصة ، ومناهج وطرق التدريس بشكل عام ، مع مراعاة إضافة ما تتضمنه المناهج الإلكترونية من حداثة في القائمة.

والسبب في تصميم قائمة المعايير هو وصف وتحليل وتقييم صلاحية المنهج الإلكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغات الثانية ، واقتصرت الباحثة في تصميم القائمة في ضوء المعايير العالمية على المعايير التالية:

١- المعيار الأوروبي المشترك (CEFR)

Common European Framework of References for Languages

٢- ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

American Council on the Teaching of the foreign Language

٢- ومعايير المنهج الإلكتروني، للتأكد من مدى موافقة المنهج للمعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية.

وقد تم تقسيم القائمة لثلاث فئات كل فئة احتوت على مجموعة من المعايير حسب فروع المادة والدليل على احتواء المنهج على تلك المعايير:

١- مدى موافقة المنهج لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

Common European Framework of References for Languages

٢- مدى موافقة المنهج لمعايير إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

American Council on the Teaching of The foreign Language

٣- مدى موافقة المنهج لمعايير تصميم المناهج الإلكترونية

ولتوضيح أكثر لصورة تصميم القائمة بالنسبة للفئة الأولى وهي:

مدى موافقة المنهج لمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

Common European Framework of References for Languages

أما الفئة الأولى في القائمة فقد تم اختيار المبادئ التعليمية التالية وفقا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتعديلها وترتيبها بما يتناسب مع تدريس اللغة الثانية ، وهذه المعايير تم اختيارها كالآتي:

- ١- التواصل: وقد تم تحديد المبدأ التعليمي لهذا المعيار من حيث مدى صياغة المنهج بشكل تواصلتي وإعداد التقييمات والاختبارات اعتمادا على ذلك المبدأ، وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٢- الشمولية: وقد تم تحديد المبدأ التعليمي من حيث مدى تقديم مجموعة متنوعة وكبيرة من المعلومات والمعارف اللغوية والمهارات، حتى لو كان ذلك من خلال التطبيقات الإلكترونية أو غيرها. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٣- الترابط: وقد تحدد المبدأ التعليمي لهذا المعيار بمدى خلو المنهج من التناقضات ويكون هناك منطق يربط الجزئيات والعناصر. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٤- الفعالية: وقد تم تحديد المبدأ التعليمي للمعيار من حيث مدى كونه فعالا وقابلا للتطبيق، ويتيح عن طريقه إمكانية التطوير. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٥- التدرج: مدى كونه يبدأ من المستوى الأدنى ثم ينتقل إلى المستوى الأعلى في تعليم اللغات، فيتضمن المنهج القدر الكافي الذي يحتاجه المتعلم في هذا المستوى من اللغة المحددة لكل مرحلة. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٦- المرجعية: مدى كونه يستند على نظرية معينة يعتمد عليها. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٧- التقييم: مدى كونه له نظام تقويمي محدد وفعال في وضع الاختبارات في كل مستوى من مستويات اللغة. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٨- المرونة: قبوله للتطبيق على لغات مختلفة وفي بيئات مختلفة، مع إمكانية التكيف والتعديل. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ٩- الحرية: عدم تقيده بممارسة لغوية بعينها أو بطريقة معينة فيمكن إجراء بعض التعديلات. وتحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ١٠- الانفتاح: إتاحة إمكانية صياغة أهداف وغايات متعددة وكثيرة عند التخطيط لإعداد المنهج أو تعلم اللغات. ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه ، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه ، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
 - ١١- السهولة: قدم المعلومات بطريقة واضحة وسهلة الفهم لجميع المتعلمين والمهتمين ، فيمكن استخدام المنهج بسهولة لدى فئات واسعة من المهتمين بتعليم وتعلم اللغات ، وسهولة تطبيقه على لغات متعددة. ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه ، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.
- أما الفئة الثانية في القائمة ، فتعتمد على مدى موافقة المنهج لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ASTFL) فقد تم اختيار المبادئ التعليمية التالية من معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:
- ١- الثقافات: مدى مراعاة المنهج لوجهات نظر أهل اللغة وطريقة حياتهم وممارساتهم ، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه ، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.
 - ٢- التواصل التقديمي: يقدم المفاهيم والمعلومات للطلاب في مواضيع مختلفة وفي سياقات مختلفة، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.

٣- الروابط: يربط بين طرق التدريس والتخطيط للمنهج بشكل متكامل ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع المعيار.

٤- المقارنات: التقابل اللغوي بين اللغات ولو بشكل بسيط، والمقارنات بين الثقافات. ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٥- المجتمعات: تعزيز ديمومة التعلم بالانتقال من التعلم بالصف على خارج الصف (المطعم، ممارسة الأنشطة، الرحلات التعليمية.... إلخ، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

أما الفئة الثالثة في القائمة فتقوم على بعض المعايير المناسبة للتعليم الإلكتروني فقد حاول الكثير من المهتمين بالتطور الحديث للمناهج برصد معايير للكتب والمناهج الإلكترونية وعمل جداول لتصنيف الكتب الإلكترونية، وتبقى الممارسة والخبرة هما ما يحدد أي من تلك المعايير التي يتم اختيارها وتطويرها، واستخدامها لبيان فاعلية منهج معين تبعاً للحاجة والمادة المدروسة.

وقد تحددت بقائمة معايير تحليل محتوى المنهج الإلكتروني في ضوء معايير تقييم مناهج التعليم الإلكتروني، وهذه المعايير التي تم اختيارها كالآتي:

١- المحتوى: اشتغال المنهج الإلكتروني على الكمية والنوعية المناسبة من المعلومات، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٢- القيادة: للمنهج الإلكتروني خطوات ثابتة واضحة يستطيع المستخدم قيادة البرنامج عن طريقه، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٣- التفاعلية: مدى تفاعل المستخدم مع البرنامج، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٤- الدافعية: وجود أدوات داخل البرنامج تثير دافعية المستخدم كالألعاب الفكاهية والرسوم التعبيرية (الكاريكاتورية) و المسابقات والمغامرات.... إلخ، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٥- الوسائل التعليمية: توظيف البرنامج بشكل فعال للوسائل التعليمية من صور ورسوم وأصوات موسيقية وفيديو...، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٦- الجاذبية: جذب المنهج الإلكتروني للرؤية والاستماع، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٧- الاحتفاظ بالسجلات: مقارنة أداء الطلاب عند البدء في البرنامج وعند الانتهاء. ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٨- النغمة: احتواء المنهج على ما يناسب دروس الاستماع، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

٩- التقييم: احتواء المنهج الإلكتروني على فنون التقييم، ومدى تحقق هذا المعيار من عدمه، ثم توضيح المهارة التي ظهر فيها هذا المعيار في حال تحققه، والدليل من المنهج على صحة اتباع هذا المعيار.

وقد تم تحكيم القائمة بمجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس لتخرج القائمة في صورتها النهائية كالتالي:

النتائج

بعد الاطلاع إلى أهم المعايير العالمية بالإضافة إلى اقتراح ما يتناسب مع تعليم اللغة العربية إلكترونياً فقد خرج البحث بالقائمة التالية وتم تحكيمها لعرضها في صورتها النهائية.

قائمة معايير تحليل ووصف المنهج في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية في صورتها النهائية

أولاً: قائمة المعايير لتقييم محتوى المنهج في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)				
المعيار	تحديد المبدأ التعليمي للمعيار	مدى تحققه في المنهج	المهارة اللغوية التي ظهر فيها المعيار	
			الدليل من المنهج على تحقق المعيار من عدمه	غير محقق
التواصل	صياغة المنهج بشكل تواصلي وإعداد التقويمات والاختبارات اعتماداً على ذلك المبدأ.			
الشمولية	يتضمن المنهج مجموعة متنوعة وكبيرة من المعلومات والمعارف اللغوية والمهارات، يمتد ذلك ليشمل التطبيقات الإلكترونية، والتدريبات أو غيرها.			
الترباط	خلو المنهج من التناقضات ويكون هناك منطق يربط الجزئيات والعناصر.			
الفعالية	كونه فعالاً وقابلاً للتطبيق، ويتيح عن طريقه إمكانية التطوير.			
المرجعية	يستند إلى نظرية معينة يعتمد عليها.			
التقويم	كونه ذا نظام تقويمي محدد وفعال في وضع الاختبارات المناسبة للمستوى المتوسط			
الانفتاح	إتاحة إمكانية صياغة أهداف وغايات متعددة وكثيرة عند التخطيط لإعداد المنهج أو تعلم اللغات.			
المرونة	قبوله للتطبيق على لغات مختلفة وفي بيئات مختلفة، مع إمكانية التكيف والتعديل.			
الحرية	عدم تقيده بممارسة لغوية بعينها أو بطريقة معينة فيمكن إجراء بعض التعديلات.			
السهولة	قدّم المعلومات بطريقة واضحة وسهلة الفهم لجميع المتعلمين والمهتمين ، فيمكن استخدام المنهج بسهولة لدى فئات واسعة من المهتمين بتعليم وتعلم اللغات ، وسهولة تطبيقه على لغات متعددة ، مراعي الفروق الفردية الطبيعية بين المتعلمين والمعلمين.			

ثانياً: قائمة المعايير في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)				
المعيار	تحديد المبدأ التعليمي للمعيار	مدى تحققه في المنهج محقق \ غير محقق	المهارة اللغوية التي ظهر فيها المعيار	الدليل من المنهج على تحقق المعيار من عدمه
الثقافات	يراعي المنهج وجهات نظر أهل اللغة وطريقة حياتهم وممارساتهم			
التواصل التقديمي	يقدم المفاهيم والمعلومات للطلاب في مواضيع مختلفة ، وفي سياقات مختلفة			
الروابط	يربط بين طرق التدريس والتخطيط للمنهج بشكل متكامل			
المقارنات	التقابل اللغوي بين اللغات ولو بشكل بسيط ، والمقارنات بين الثقافات			
المجتمعات	تعزيز ديمومة التعلم بالانتقال من التعلم بالصف على خارج الصف (المطعم، ممارسة الأنشطة، الرحلات التعليمية ، الزيارات الميدانية...إلخ) وللمجتمع متعدد اللغة والثقافة			
ثالثاً: قائمة معايير في ضوء معايير تقييم منهج التعليم الإلكتروني				
المعيار	تحديد المبدأ التعليمي للمعيار	مدى تحققه في المنهج محقق غير محقق	المهارة اللغوية التي ظهر فيها المعيار	الدليل من المنهج على تحقق المعيار من عدمه
المحتوى	اشتمال المنهج الإلكتروني على الكمية والنوعية المناسبة من المعلومات ،			
القيادة	للمنهج الإلكتروني خطوات ثابتة واضحة يستطيع المستخدم قيادة البرنامج عن طريقها ،			
التفاعلية	مدى تفاعل المستخدم مع البرنامج ،			
الدافعية	وجود أدوات داخل البرنامج تثير دافعية المستخدم كالألعاب الفكاهية ، والرسوم التعبيرية ،(الكاريكاتورية) والمسابقات ، والمغامرات.... إلخ			

الوسائل التعليمية	توظيف البرنامج بشكل فعال للوسائل التعليمية من صور ورسوم وأصوات موسيقية وفيديو ... ،		
الجاهزية	جذب المنهج الإلكتروني للرؤية والاستماع		
الاحتفاظ بالسجلات	مقارنة أداء الطلاب عند البدء في البرنامج وعند الانتهاء ،		
النغمة	احتواء المنهج على ما يناسب دروس الاستماع		
التقييم	احتواء المنهج الإلكتروني على فنون التقييم		

الخاتمة

إن الدراسات التربوية وخاصة ما له ارتباط بالمناهج الإلكترونية وتداعيات العصر الحديث قد تواجه في أغلب الأحيان الكثير من الصعوبات التي يواجهها الباحث في المقام الأول، والتي يحاول التغلب عليها قدر المستطاع ومنها إعداد قائمة لتحليل ووصف محتوى المنهج الإلكتروني تبعاً للمعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية، بالإضافة إلى ما يواجهه العالم في السنوات الأخيرة عموماً، وما يخص التعليم والنهوض بمستوى الطلاب خصوصاً لا يخفى على أحد فقد كان الطلاب يدرسون لمدة عامين على الأقل من منازلهم مما دعاهم إلى استخدام المناهج الإلكترونية، والذي كان دافعاً للباحثة لمعرفة كيفية تقييم تلك المناهج في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغة الثانية..

١- تم تصميم واعتماد قائمة محكمة لتقييم المنهج الإلكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغات الثانية على ثلاثة أسس:

أولاً: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

ثانياً: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

ثالثاً: معايير تقييم مناهج التعليم الإلكترونية.

فيتم تحليل أي منهج إلكتروني عن طريق القائمة التي أعدها الباحثة لتحليل محتوى المنهج وتقييمه، في ضوء المعايير العالمية لتدريس اللغات الأجنبية، والتي قام بتحكيما وتقنينها عدد من الأساتذة الجامعيين.

ونجاح أنظمة المناهج الإلكترونية في اتباع معايير معينة يسير على خطاها عند وضع المنهج كما ترى (الحيمد ، ٢٠٢٠) يسهم بوضوح في أن يحقق المنهج فاعلية التعليم ومتابعة مدى تطور المتعلم وتقدمه في مهارات اللغة حيث من الممكن إنتاج منهج فعال عن طريق استخدام النموذج التكنولوجي.

التوصيات

- ١- إجراء المزيد من البحوث التي تهدف لتطوير المنهج الإلكتروني بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث.
- ٢- كذلك إجراء المزيد من البحوث لتحسين جودة المناهج الإلكترونية بما يتوافق مع المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.
- ٣- الاستفادة من التجارب العالمية والعربية الرائدة في مجال التعليم الإلكتروني عن طريق إجراء الدراسات التحليلية والوصفية والمسحية إن لزم الأمر، و دراسة كيفية تطورها ، و إجراء الدراسات التاريخية بعرض تاريخ إدخال التقنيات لتلك الدول المتقدمة في النواحي الإلكترونية في مجال التعليم
- ٤- قيام المؤسسات الثقافية الخاصة أو الحكومية بدورها الهام في إنتاج الكتب الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها وضمان وصولها بيسر للمتعلمين على مستوى العالم، مع دعم الكتاب الإلكتروني من حيث ضمان الأسعار المعقولة له.
- ٥- القيام بدراسات تقابلية بين المناهج الإلكترونية لتعليم العربية للناطقين بغيرها وبين المناهج الإلكترونية لتعليم لغات أخرى، حتى يتم الاستفادة من الخبرات المختلفة للمناهج الإلكترونية للغات أخرى غير العربية، وذلك لتطوير المناهج الإلكترونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الدراسات الأخرى.
- ٦- السعي إلى تقييم المناهج الإلكترونية التي يتم تدريسها للطلاب غير العرب، وذلك بعرض المنهج على المعايير المختارة في القائمة لبيان تحقق تلك المعايير من عدمه.
- ٧- رفع مستوى المناهج الإلكترونية وتصميمها بما يتوافق مع المعايير العالمية لتدريس اللغات الأجنبية.

المراجع

1. المكّي ، ميسر أحمد. (٢٠١٩). التعليم الإلكتروني بين توظيف التعليم ومتطلبات التأهيل. المؤتمر الوطني للغة العربية. المغرب.
2. الحديبي ، علي عبد المحسن (٢٠٢٣). معايير مقترحة لتصميم مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: تعليم اللغة العربية وتعلمها ، المتطلبات ، والفرص ، والتحديات. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. الشارقة. الإمارات العربية المتحدة.
3. سيّام ، أنجارا. (٢٠٢١) الأنشطة اللغوية العربية في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في معهد دار اللغة والدعوة بأنقيل وأسوران. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية. جامعة إسلام نيجيري مولانا مالك إبراهيم. مالانج. إندونيسيا.
4. شعبان ، أحمد عادل. (٢٠٢٢) . معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. بحث منشور . عدد أكتوبر. الجزء الثالث. مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. جمهورية مصر العربية.
5. أدیندا ، نادية. (٢٠٢٠). قياس مستوى استعدادات تطبيق التعليم الإلكتروني في قسم تعليم اللغة العربية. كلية اللغات. جامعة مولانا. إندونيسيا.
6. المحيّد ، نادية بنت عبد الله. (٢٠٢٠) . معايير تقييم المناهج الإلكترونية في التعليم الجامعي. دراسة تحليلية تقييمية. رسالة منشورة. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

بحث رقم 64

فاعلية استخدام مدخل STEM في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ/ ماجد محمد حسن المالكي

طالب الدكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام مدخل STEM في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي واعتمد البحث التصميم شبه التجريبي ذو المجموعات المتكافئة، والذي يتكون من مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (38) طالب لكل، تم اختيارهم من طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية بجدة، وتمثلت أدوات البحث في دليل معلم يتضمن سجل أنشطة الطالب لتدريس وحدة (التشابه) لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEM، واختبار تحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول بالمرحلة الثانوية وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار وحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي، وهذه الفروق في اتجاه أو لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم تأثير استخدام مدخل STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات (وحدة التشابه) لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة حسب مربع إيتا (0.431) وهي قيمة عالية. وبناء على ما توصل إليه البحث من نتائج فقد أوصى الباحث بتدريب المعلمين على أساليب واستراتيجيات التعليم القائم على المشاريع والمبنية وفق نموذج STEM التكاملي، وتضمن المنهج مواقف وأنشطة تستثير ما لدى الطلاب من قوى عقلية وابتكارية من خلال التحديات المبنية وفق نموذج STEM التكاملي.

الكلمات المفتاحية: مدخل STEM - الاستيعاب المفاهيمي - الرياضيات - المرحلة الثانوية

Abstract

The aim of this research is to identify the effectiveness of using the STEM approach in achieving conceptual assimilation in mathematics among first grade secondary school students in Jeddah. the research tools represented in a teacher's guide which includes student's activities record in order to teach the first grade secondary school students (similarity) unit in the light of the STEM approach, and an achievement test for the similarity unit from the mathematics curriculum for the first grade of the secondary school. The results reveals statistical significant differences in the averages of the conceptual assimilation levels among students in the experimental and control groups in the post-test of the similarity unit of the mathematics curriculum, in favor of the experimental group. The effect of using the STEM approach on developing conceptual assimilation in mathematics (similarity unit) among first grade of the secondary school students in Jeddah according to eta square (0.431) which is high. Based on the findings of the research, the researcher recommended training teachers on teaching methods and strategies based on projects based on the integrated STEM model. The curricula should include attitudes and activities to stimulate students' mental and creative powers through the challenges built according to the integrated STEM model.

Keywords: STEM approach in - conceptual assimilation - mathematics - secondary school

المقدمة

يتميز العصر الحالي بالنمو والتطور المتزايد للمعرفة العلمية في كافة العلوم ومجالات الحياة المختلفة، مما شكل تحدياً كبيراً للطلاب والمعلمين ومناهج التعليم عامة، ومناهج العلوم على وجه الخصوص. وقد أوجب ذلك على الأنظمة التربوية ضرورة القيام بدور فاعل لمقابلة هذا الزخم المعرفي المتنامي، للوفاء بإعداد أجيال متقنة لمهارات القرن الحادي والعشرين، والقادرة على مسايرة التطورات العلمية المتسارعة، بأساليب تفكيرية إيجابية، تعكس تمكنهم من مهارات البحث لمواجهة المشكلات الحياتية المتنوعة، ذات الأثر في نجاح الأفراد وتطور المجتمعات.

ونظراً لكون عملية التدريس بصفة عامة؛ وتدريس الرياضيات بصفة خاصة؛ لم تعد وجهتها تزويد المتعلم بالمعارف فقط، وإنما أصبحت عملية تستهدف تهيئة الفرص لمساعدة المتعلم على التفكير، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، ومن ثم تعزيز قدرته على التعلم المستمر، وتوظيف ما اكتسبه من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم، وأنماط تفكير ابداعي؛ لذلك تحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على مواكبة حركات إصلاح التربية العلمية، بتفعيل مبادرات تطويرية لضمان التحول النوعي في أداء النظام التعليمي السعودي، وتحقيق التطلعات المجتمعية بمراعاة التعليم وفق المعايير الدولية. ومن أبرز جهود المملكة في تعزيز الثقافة العلمية Science Literacy مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية؛ والقائمة على مواءمة سلسلة مناهج ماجروهيل العالمية، والمشاركة في الدراسة المقارنة الدولية للتحصيّل في العلوم والرياضيات (TIMSS) بدوراتها (2003-2007-2011-2015) (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، 1431 هـ).

ويعد مدخل التكامل المعرفي بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (Science Technology, Engineering and Mathematics) والمعروف علمياً بمدخل ستييم (STEM) من أهم مشروعات وبرامج الإصلاح التربوي في الفترة الراهنة، حيث انه يهدف لإعداد أجيال متنورة تقنياً ومتفتحة الذهن في تلك المجالات، ولديها القدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة علمياً لمواجهة التحديات والمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية وسوق العمل. (الدغيم، 2017، 89)

فمدخل STEM قائم على الربط بين تلك المجالات الأربعة وتدريسها من خلال نموذج تكاملي واحد يتضمن سياقات ومواقف تدريسية واقعية تحاكي العالم الطبيعي بدلاً من تدريس هذه المجالات منفصلة، وذلك لتحقيق المعرفة الشاملة والمتراصة للموضوعات الدراسية لدى الطالب، والسبب في الربط بين هذه المجالات المعرفية الأربعة هو أن الرياضيات والعلوم تشكل العلوم الأساسية بينما تعد التقنية والهندسة هي الجوانب التطبيقية لتلك المعارف. وتقوم فكرة التكامل بين هذه المجالات الأربعة على مبدأ وحدة المعرفة وشكلها الوظيفي ويتطلب ذلك أن يكون الموقف التدريسي محور نشاط متسع تحتفي فيه الحواجز بين هذه العلوم الأربعة مما يجعل لها أثراً كبيراً في تطوير البرامج التعليمية القائمة عليه. (مراد، 2014، 21)

وتبرز أهمية مدخل STEM في انه من أهم التوجهات التي يطلبها العصر الحالي لأنه يتيح الفرصة لإعداد الطلاب الدارسين لهذه التخصصات في المستقبل كمهندسين وعلماء وتقنيين من ذوي الفكر المتأمل، والذي يؤدي بدوره إلى التنمية الاقتصادية وتوسيع الاقتصاد المعرفي للدول، كما انه يسهم في انتاج قوة بشرية قادرة على المنافسة العالمية وانتاج أفكار مبتكرة وتطبيقها بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ولديهم مهارات خاصة في مجالات وتخصصات مختلفة. (Burrows & Lockwood, 2018)

وتشير الأدبيات التربوية إلى وجود توجهات تطويرية لمناهج تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية نحو تحقيق التكامل بين فروع المعرفة العلمية وتكنولوجيا والرياضيات، ومن أبرزها تنظيم المناهج وفق مدخل STEM، حيث عقدت كلية التربية في جامعة الملك سعود مؤتمر متمحور حول هذا المدخل عام 2015م. واجريت دراسات عربية ووطنية للتحقق من فاعلية تصميم مناهج العلوم وفق مدخل STEM في تحقيق بعض الأهداف المعرفية والمهارية لدى الطلاب في المملكة مثل دراسة الخبتي (1438 هـ) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج اثرائي مقترح قائم على مدخل STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بمجدة، واقتصرت الدراسة على الطلبة الموهوبين فقط، دون قياس فاعلية مدخل STEM على الطلاب متباني

المستوى بالمرحلة الابتدائية، ودراسة القثامي (1438هـ) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس الرياضيات باستخدام مدخل STEM على التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير، لطلاب الصف الثاني المتوسط.

حيث جاءت هذه التوجهات التطويرية لتحقيق دور فاعل للمملكة العربية السعودية في المسابقات الدولية التي تتنافس فيها مع جميع الدول العالمية. إذ تشارك المملكة العربية السعودية في المسابقات دولية منها أولمبياد معرض آيسف (ISEF) للعلوم والهندسة، وبدأ ذلك منذ عام 2007 بناء على الاتفاقية بين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة انتل. حيث يُعد معرض انتل للعلوم والهندسة من أعرق المسابقات العلمية وأكبرها، ويستهدف طلبة المرحلة ما قبل الجامعية (7-12) ومن الأعمار (12-20) سنة. ينظم المعرض من قبل جمعية العلوم والمجتمع ويقام سنوياً في شهر مايو في الولايات المتحدة الأمريكية، يشارك فيه سنوياً أكثر من 1600 مشارك من أكثر من 70 دولة، حيث يتنافس المشاركون والمشاركات -في مجالات متعددة- للفوز بجوائز تقدر قيمتها بأكثر من 4 ملايين دولار أمريكي، وتتمحور المشاركات التنافسية في المعرض حول تقديم المادة العلمية من قبل كل مشارك عن طريق خطوات البحث العلمي (مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2016).

أولاً: مشكلة البحث

في ضوء ما تقدم برز تساؤل حول مدى إمكانية توظيف مدخل STEM لتحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بشكل عام والصف الأول الثانوي بشكل خاص، الأمر الذي دفع الباحث إلى إجراء هذا البحث، وقد اختار الباحث وحدة (التشابه) من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي (الفصل الثاني).

ثانياً: أسئلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استخدام مدخل ستييم STEM في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجدة؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما أهم الخصائص المميزة لمدخل STEM التي يلزم مراعاتها عند استخدامه مع مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية؟
2. ما فاعلية تدريس وحدة التشابه المصممة وفق مدخل STEM في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجدة؟

ثالثاً: فروض البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي الدرجات التقييمية القبلية للاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم المتضمنة في وحدة التشابه لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة. (التكافؤ)
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي/ البعدي لصالح التطبيق البعدي.

رابعاً: أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

- 1- تحديد الخصائص المميزة لمدخل STEM التي يلزم مراعاتها عند استخدامه مع مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية.
- 2- تقييم فاعلية تدريس وحدة التشابه المصممة وفق مدخل STEM في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجدة.

خامساً: أهمية البحث

- من المتوقع أن يساهم البحث في إفادة الطلاب والمعلمين والباحثين، وذلك من خلال ما يلي:
- 1- إفادة المشرفين والمعلمين بتقديم دليل تدريسي باستخدام مدخل STEM في وحدة التشابه.
 - 2- إفادة الباحثين والمهتمين بالتعليم باستخدام مدخل STEM في المرحلة الثانوية.
 - 3- فتح مجالات بحثية تطبيقية لاستخدام مدخل STEM في تصميم مناهج الرياضيات وغيرها من التخصصات من مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

سادسا: مصطلحات البحث

الفاعلية Effect

في اللغة: اسم الفاعلية: وصف في كل ما هو فاعل، وتعني مقدرة الشيء على التأثير. وتعرف بأنها "القدرة على تحقيق الأهداف" (زيتون، 2005، 54).

وقد عرفها عطية (2008، 61) بأنها: تحقيق الهدف والقدرة على الانجاز وهي المقياس الذي به بتعرف على اداء المعلم وأداء المتعلم لدوريهما في عملية التعلم والتعليم.

مدخل (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات): Engineering & Technology، Science Mathematics (STEM)

يعرف (STEM (McComa, 2014): بأنه التكامل بين مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، لإعداد جيل متنور في تلك المجالات بما يساهم في تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية وسوق العمل. ويعرف الباحث مدخل ستييم STEM اجرائياً بأنه محاولة الربط بين العلوم والتقنية والهندسة في وحدة التشابه بالصف الأول الثانوي من أجل تنمية الاستيعاب المفاهيمي.

سابعا: حدود البحث

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- **حدود زمنية:** نفذ هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443 / 2022م.
- **حدود مكانية:** نفذ هذا البحث في مدينة جدة.
- **حدود بشرية:** أجري هذا البحث على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بالمدرسة (45) الثانوية بجدة

الإطار النظري

أولاً: مفهوم مدخل STEM:

هو بناء تكاملي معرفي بين فروع العلوم Science، والتكنولوجيا Technology، والتصميم الهندسي Engineering، والرياضيات Mathematics، ويعتمد هذا البناء على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العلمية التطبيقية، وأنشطة التكنولوجيا الرقمية، والكمبيوترية. (غانم، 2012)

بينما عرفته المؤسسة التربوية بولاية ماريلاند بالولايات المتحدة بأنه مدخل للتعليم والتدريس يتضمن تكامل محتوى ومهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من خلال مجموعة من المعايير المرتبطة بالأنشطة التكاملية بـ (STEM)، لتحقيق أهداف وغايات معينة للوصول بالطالب إلى الإبداع والابتكار في مجالات المواد الدراسية الأربعة من خلال مجموعة من الأنشطة التكاملية التي تتضمن القدرة على الاستقصاء، والتفكير الناقد، للوصول لهدف معين وهو إعداد الطلاب لمرحلة دراسية ما بعد المرحلة الثانوية وتدريبهم لحاجة سوق العمل في القرن الحادي والعشرين (Stem Maryland, 2012, 4).

وتعليم STEM: هو تمكين الطلاب من بداية تعلمهم في المرحلة الابتدائية على القدرة على الربط والتداخل بين فروع STEM من خلال الأنشطة والخبرات المباشرة سواء داخل المدرسة أو خارجها، مع التأكيد على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وهي مهارات الاتصال، والعمل الجماعي، ومهارات التفكير الإبداعي والناقد. (Fan & Ritz, 2014)

وعرفه مطاوع، الخليفة (1439هـ) بأن تعليم STEM يهتم بالتناول التكاملي لفروع المعرفة العلمية، والتقنية، والتصميم الهندسي، والرياضيات، في سياق مترابط، ومن خلال أنشطة وخبرات منهجية، لتعزيز مهارات العمل الجماعي والاتصال بالآخرين، ومهارات التفكير بنوعيتها التفكير الناقد والتفكير العلمي، اللازمة للمواطن المثقف المؤهل للانخراط في سوق العمل في عدة مجالات حياتية.

ثانياً: أهداف مدخل STEM (العلوم-التقنية-الهندسة-الرياضيات):

يهدف إلى تصميم مناهج متمركزة حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة؛ وحول حل المشكلات، والتحري، والتطبيق المكثف للأنشطة العملية؛ والتمركز حول الخبرة المحددة والموجهة عن طريق الذات؛ والبحث التجريبي، والتقويم الواقعي متعدد الأبعاد والمستند على الأداء، والتركيز على قدرات التفكير العلمي، الإبداعي، والناقد. (غانم، 2011)

كما يسعى تعليم STEM لتحقيق الاهداف التالية: (Williams, 2013)

- تشجيع الطلاب للاستكشاف والتقصي وفهم علمهم.
- تحفيز بيئة التعلم، ودمج المنهج المدرسي بالواقع الحقيقي.
- إثارة دافعية الطلاب للعلوم والرياضيات من خلال استخدام التقنية والتصميم والابتكار.
- اكتساب الطلاب مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، كالتفكير الناقد والإبداعي والفراغي والتفكير العلمي.
- تحسين الثقافة التقنية للجميع.
- تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال العمل التعاوني للطلاب مع بعضهم.
- زيادة فعالية الخبرات التعليمية مما يقلل من معدل الغياب لدى طلاب المدارس.

وقد ذكر مطاوع، الخليفة (1439هـ ص 88) أن المناهج القائمة على مدخل STEM تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- دمج محتوى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ليكون الطلاب قادرين على البحث في القضايا العالمية لابتكار حلول مناسبة لها.
- 2- تحويل المفاهيم العلمية المجردة إلى تطبيقات.
- 3- إتاحة فرص التعلم من خلال الأنشطة العملية التطبيقية والأنشطة الابتكارية.
- 4- اكتساب المتعلم القدرة على التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.
- 5- المساهمة في طرق حديثة لتدريس العلوم مثل التعلم الذاتي والاستكشافي والاستقصائي والمنظومي.
- 6- تطوير مهارات المعلم وقدراته، وتحويل دوره من ملقن للمادة العلمية إلى مرشد، وموجه للطلاب، مما يزيد من قدراتهم الإبداعية وصولاً بهم نحو الاستكشاف.

ثالثاً: أهمية مدخل STEM

يُعد مدخل (العلوم Science - التقنية Technology - التصميم الهندسي Engineering - الرياضيات Mathematics) من أهم الاتجاهات والمداخل العالمية الحديثة في تصميم المناهج الآن بعد أن أثبتت فاعليته على مدار ثلاثين سنة من تطبيقه في المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية، وجنوب أفريقيا، وبعض الدول الأخرى. وتكامل في بناء هذا المدخل فروع الرياضيات والعلوم مع التقنية، ويعتمد على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة العلمية العملية التطبيقية، وأنشطة التكنولوجيا الرقمية والكمبيوترية، والأنشطة المتمركزة حول الخبرة عن طريق الاكتشاف والتحري، وأنشطة الخبرة اليدوية، وأنشطة التفكير الناقد والتفكير العلمي والتفكير المنطقي، والقدرة على اتخاذ القرار (غانم، 2012).

أبرزت دراسة أمبوسعيدى والحارثي والشحيمية (1436هـ) أهمية مدخل STEM في:

- 1- **تعزيز القوة الاقتصادية:** فمنهج STEM من أهم البرامج التي طبقتها المملكة المتحدة في الفترة ما بين 2004 حتى 2010، وذلك بإضافة أنشطة ومهارات في مجال التقنية والهندسة من أجل تحقيق جودة المخرجات في النظام التعليمي، والذي ينعكس تبعاً في تطوير الاقتصاد القومي وخاصة في مجال الإنتاج الصناعي.
- 2- **تنمية قدرات ومهارات تفكير الطلاب:** حيث ذكر أن STEM يزيد من قدرة الطلاب على تعلم العلوم والرياضيات كما ينمي لديهم التفكير الناقد وذلك لارتباطهم بالعالم الحقيقي في التعلم.
- 3- **معرفة المهن المرتبطة بمجالات STEM:** إن مناهج STEM ليست موجهة لتعلم العلوم فقط، إنما هي وسيلة للتعرف على مهن جديدة وغير معروفة واكتشافها بحيث تكون مهن مرتبطة ب STEM، كما يسهم تعليم STEM في إعداد الطلاب لدراسة مجالات الهندسة في الجامعات.
- 4- **فهم العالم بشكل كلي وليس في أجزاء:** يسعى تعليم STEM للقضاء على الحواجز التقليدية التي وُضعت بين العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة من خلال دمجها في التعليم والتعلم كنموذج مترابط.
- 5- **تحقيق مبدأ التكامل في المنهج مع اكتساب مهارات الابتكار:** وقد أشار الباحثون هنا إلى أن برنامج STEM يوفر الفرصة لتعلم الابتكار ويسمح للطلاب باستكشاف آفاق أكبر، وذلك من خلال استخدام المهارات المطلوبة ليصبحوا قادة الغد، كما يمنح الطلاب الفرصة للتجربة والمناقشة والحوار والتصميم والاكتشاف والبناء والإنشاء.

رابعاً: متطلبات تطبيق STEM في المناهج:

يوجد ثلاثة محاور رئيسة للتغيير من المنهج التقليدي إلى منهج متكامل الخبرات يتمثل أبرزها فيما يلي (marshall, 2008):

- 1- تغيير رؤية تدريس العلوم، والرياضيات حسب احتياجات تدريس العلوم والرياضيات.
- 2- تغيير طريقة تدريس العلوم والرياضيات في المدرسة بحيث ينعكس الطلاب في المعرفة العلمية والمهارات، والعادات العقلية ليقوموا بحل المشكلات بطريقة إبداعية، وتفكير علمي.
- 3- تغيير الرؤية وأهداف التعليم بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقاتها التكنولوجية من قبل جميع أفراد الشعب، وليس لفئة من الصفوة العلمية فقط.

كما ناقش كونير (Conner, 2013) هذه المحاور الثلاثة الرئيسية من متطلبات تطبيق المناهج وفق منحنى STEM وذلك للتغيير من المنهج التقليدي إلى منهج مترابط ومتكامل الخبرات واثري بالمشاريع والخبرات التعليمية على النحو الآتي:

- 1- تغيير رؤية تدريس العلوم، والرياضيات حسب احتياجات تدريس العلوم والرياضيات، بحيث يصبح ما تم تدريسه من الرياضيات والعلوم مطابقاً لواقع الرياضيات والعلوم في عصرنا الحالي حسب المؤشرات العالمية لذلك تسعى مناهج الخبرات المتكاملة إلى تحقيق احتياجات تدريس العلوم والرياضيات الآتية:
- التركيز على مهارات الاكتشاف والتحري.

- الاعتماد على التحليل والتأمل.
- تكوين الفروض والتجربة العلمية.
- إصدار الأحكام المعتمدة على الدليل.
- الانغماس في التساؤل والتعجب.
- الانخماك في المعنى والبحث والاكتشاف والتعاون، وليس المعرفة والتحصيل والتنافس.
- تحقيق الاعتماد على بعضنا البعض وزرع الثقة، وليس الاستقلالية والخوف.
- 2- تغيير طريقة تدريس العلوم والرياضيات في المدرسة بحيث ينهمك الطالب في المعرفة العلمية والمهارات، والعادات العقلية ليمارسوا البحث والتحري وحل المشكلات بتفكير علمي سليم وبطريقة إبداعية. ومن أهم احتياجات تصميم المناهج وفق منحنى STEM أن يتم تضمين ما يلي من الخبرات:
 - منهج خبرات متكامل ومترابط متمركز حول المفاهيم.
 - تدريس يركز على البحث، ويتضمن التقنية المتمركز حول حل المشكلات.
 - الممارسة المكثفة للأنشطة البحثية والاستكشافية بتوجيه ذاتي.
 - تقويم واقعي مستمر ومتعدد الأبعاد، وتقويم يعتمد على الأداء.
- 3- تغيير الرؤية وأهداف التعليم بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقاتهما التقنية من قبل جميع أفراد الشعب، وليس لفئة من الصفوة العلمية فقط. ومن أهم احتياجات تغيير الرؤية أن نحقق ما يلي:
 - تدريس الرياضيات والعلوم بواقعية.
 - اعتماد تصميم المناهج على التعلم المعرفي، ونتائج العلوم النفسية، وتقنية التعليم.
 - تغيير تركيب المنهج وأدواره.
 - العناية بالتخيل والتحري.
 - صيانة التجديد.
 - التحدث بفهم للغة الرياضيات والعلوم.
 - وصول النظام والطلبة لتحقيق عقول متكاملة ذو ذكاءات متعددة.

خامساً: تطبيقات مناهج STEM:

(1) منهج STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة ESD.

توجد علاقة بين مناهج STEM والتربية من أجل تحقيق التنمية المستدامة Education For Sustainable Development في المجتمع، ويمكن للمعلم من خلال مناهج STEM تخطيط التدريس القادر على تحقيق التنمية المستدامة، وتسعى هذه المناهج إلى كسر الحواجز بين المواد الدراسية من خلال تكاملها، وتحقيق القيمة مع الفعل في التعلم بطريقة إبداعية، عن طريق تقديم المدرس أنشطة تعتمد على حل المشكلات البيئية مثل: الموضوعات المتعلقة بموضوع الطاقة مثل تصميم أجهزة لتحويل الطاقة من الشمس والرياح، وموضوعات التغيير المناخي والمخلفات البيئية، ويمكن فهم وتعريف الأسباب المؤدية لهذه المشكلات، والعمل كفريق، وإيجاد التصميم الذكي لها. واتخاذ القرار تجاهها (Pitt & James, 2009).

(2) منهج STEM وعلم الكمبيوتر.

تعتمد مناهج STEM على منظومة من علوم الكمبيوتر اعتماداً أساسياً، ويجب تدريس الكمبيوتر بجانب تدريس العلوم والرياضيات، ولقد قدم (Heldman, Bill, 2010) نموذجاً في منهج علوم الكمبيوتر لجميع المستويات الدراسية وهي:

- **مدخل في علوم الكمبيوتر:** يقدم في المرحلة الابتدائية، بتقديم مفاهيم مبسطة في علوم الكمبيوتر بصورة تكاملية مع المهارات الأساسية في التقنية، مع أفكار بسيطة من التفكير الحسابي والعلمي، عن طريق إضافة نماذج تعليمية لمنهج الرياضيات، أو الدراسات الاجتماعية، أو العلوم، أو تقديمها في منهج خاص.
 - **علوم الكمبيوتر في العصر الحديث:** وهذا يدرس في المرحلة المتوسطة، ليكتسب الطلاب قواعد واضحة من فهم مبادئ، وأساليب، وتطبيقات علوم الكمبيوتر الحديثة، عبر التركيز على مفاهيم تدرج تحت علوم الكمبيوتر، ومعارف، ومهارات لازمة للطلاب، يمكن تدريسهم إياها في عام واحد في هذه المرحلة.
 - **علوم الكمبيوتر تحليل وتصميم:** يدرس في بداية المرحلة الثانوية؛ ويكون مادة اختيارية في منهج لعام واحد، ويكون الدمج في مناهج اختيارية ضمن العلوم والرياضيات؛ لمساعدة الطلاب الذين يفضلون مجال علوم الكمبيوتر للعمل والاحتراف مستقبلاً، في دراسة الأبعاد العلمية والهندسية في علوم الكمبيوتر، والمبادئ الرياضية، والبرمجة وتصميم البرامج والشبكات، وحل المشكلات الحسابية والأثر الاجتماعي للكمبيوتر.
 - **موضوعات في علوم الكمبيوتر:** يقدم نهاية المرحلة الثانوية وهي موضوعات اختيارية متعمقة في أحد فروع علوم الكمبيوتر؛ كالتمق في دراسة البرمجة الحاسوبية، عبر تصميم مشروعات في صورة تصميم وسائط متعددة، ويتم طرحها؛ كمنهج تجاري يؤدي إلى مهنة محترفة في علوم الكمبيوتر.
- ومن هنا يبرز دور الكمبيوتر في دعم وتطوير برامج STEM وضرورة دراسة علوم الحاسب، وممارسته ليكون الطالب على استعداد لتعلم هذا المدخل.

(3) تنمية التفكير الفراغي Thinking Spatial وفق منحنى STEM:

تعد اكتساب الطلاب لأنماط التفكير المختلفة أحد أهداف منحنى STEM ومن أهم أنماط التفكير: التفكير الفراغي الذي عرفه (Newcombe, 2010) بأنه: الاهتمام بشكل ومواقع تواجد الأجسام ومدى العلاقة بين بعضها البعض وبالمسارات التي تسلكها عندما تتحرك.

وهناك عدة أبعاد تسعى مناهج STEM إلى تنميتها في التفكير الفراغي لدى الطلبة بحيث تشاركها كصورة تامة، وهي كالتالي: التفكير الميكانيكي والمجرد، والتخيل الفراغي ثنائي الأبعاد وثلاثي الأبعاد. ويعمل المعلمون على إدراج أنشطة التفكير الفراغي من خلال دراسة العلوم، التقنية، التصميم الهندسي، والرياضيات عن طريق الاهتمام بأنشطة القياس الإبداعي وأنشطة المقارنة وأنشطة التمثيل والرسم والتصوير وتكوين الأجسام والأشكال مثل المطويات. (القاضي، الربيع، 2018).

سادساً: أسس التعليم وفق مدخل STEM

أوضحت دراسة غانم (2012) أن أسس تطبيق مدخل STEM هي:

- أ. تطبيق برامج حاسوبية في الهندسة والرياضيات.
- ب. تطبيق أنشطة معملية في العلوم الطبيعية والبيولوجية والجيولوجية وعلم الفلك.
- ج. تطبيق ورش عمل للتدريب على المهارات الرياضية والعلمية والهندسية.
- د. عمل أبحاث في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
- هـ. ربط الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي.
- و. إنشاء علاقة بين الطلاب والخبراء في مجال العلوم والتقنية.

كما عرض القاضي والربيع (2018) أهم أسس التعليم وفق مدخل STEM، وهي كما يلي:

- أ. اكتساب المعرفة الأساسية المعمقة في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وتوظيفها لتعيين وتحديد المشكلة أو القضية محل المعالجة التربوية، وصياغتها لتشكيل تحدياً أو معضلة تتطلب حلاً.

- ب. إخضاع فهم ومعرفة فروع منحى STEM (العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) المختلفة لعمليات التفسير والتحليل والتصميم.
- ج- التعرف على الطريقة التي تتحكم بها فروع منحى STEM (العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) بعالمنا المادي والفكري.
- ج. دمج قضايا منحى STEM بقضايا ومشكلات ذات أهمية وقيمة مجتمعية.

الدراسات السابقة

دراسة غانم (2012) هدفت إلى تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM (العلوم – التكنولوجيا – التصميم الهندسي – الرياضيات) في المرحلة الثانوية، واعتمدت الباحثة في البحث الحالي على المنهج الوصفي من خلال دراسة نظرية لمجموعة من تصميمات مناهج المتفوقين، والمناهج في ضوء مدخل STEM لتحديد التصميم المقترح للمنهج من خلال تحديد الأبعاد الأساسية للتصميم، واحتياجات تطبيقه في الصف الأول الثانوي، والأخذ برأي الخبراء عن هذا التصميم. وتشير النتائج إلى مناسبة التصميم المقترح بدرجة عالية وتوافق الرأي حول أبعاده بدرجة كبيرة مما يعطى مؤشر لإمكانية تطوير التصميم المقترح إلى منهج فعال للطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي بالمدرسة المصرية.

دراسة الرويلي (2015) هدفت البحث بصفة أساسية إلى تحديد قائمة بمعايير مدخل تعليم STEM وبناء وحدة تكاملية وفق معايير مدخل STEM. وإعداد برنامج تدريسي وفق منهج INTEL المستند على المشروعات وفي ضوء مدخل STEM. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل عينة من مقررات الفيزياء المطورة التي تتمثل في الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول لمقرر الفيزياء المطور للصف الأول الثانوي لعام 1435-1436هـ، وكانت أهم نتائج البحث أن حظيت المفاهيم الشاملة على المرتبة الأولى بنسبة 23% بينما حظي محوري فهم طبيعة العلوم المرتبطة بالممارسات والمفاهيم الشاملة وتوقعات أداء الطلبة لأنشطة العلوم والهندسة احتلتا المرتبة الثانية بنسبة 21%.

دراسة Olivarez (2012) هدفت إلى تقصي أثر برنامج قائم على تعليم stem في التحصيل الدراسي في العلوم، والرياضيات، والقراءة، للصف الثاني متوسط جنوب تكساس كدراسة سببية، وتكونت الدراسة من مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من (73) طالباً، خضعت هذه المجموعة لبرنامج تعليم STEM، والمجموعة الثانية مجموعة مقارنة تكونت من (103) طالباً. ومن أهم نتائج هذه الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الخاضعة لتعليم STEM على المجموعة المقارنة، حيث المعلمون في تدريس تعليم STEM يستخدمون طرائق تدريسية حديثة، مثل: التدريب العملي، والتعلم المبني على المشروع العلمي، مما كان لذلك أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للعلوم والرياضيات والقراءة.

دراسة القشامي (1438هـ) هدفت إلى التعرف على أثر تدريس الرياضيات باستخدام مدخل STEM على التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير، لطلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، حيث تم اختيار مجموعتين إحداهما ضابطة، قوامها (30) طالباً والأخرى تجريبية قوامها (30) طالباً، من طلاب الصف الثاني متوسط. وطبق على عينة الدراسة اختبار تحصيلي، واختبار لمهارات التفكير العليا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فيما يخص التحصيل الدراسي، عند مستويي التذكر، والفهم، مفردتين، ومجمعتين، لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فيما يخص مهارات التفكير، عند مستويات التحليل، والتركيب، والتقييم، مفردة، ومجمعة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أمبوسعيد والحرثي والشحيمية (1436هـ) هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو منحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (139) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي من ثلاث محافظات تعليمية بسلطنة عمان يدرسون مادة العلوم للصفوف من 1-10. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد مقياس معتقدات نحو منحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) قُسم إلى محورين هما: المعرفة بمنحى (STEM)، ومتطلبات التدريس باستخدام منحى (STEM). وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام وجود معتقدات عالية لدى

المعلمين نحو منحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في معتقدات معلمي العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) تُعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. وفي ضوء تلك النتائج، قدمت الدراسة عدداً من التوصيات ومنها: عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي مادة العلوم لتعريفهم بمنحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، وكيف يمكن توظيفه في التدريس. كما اقترحت الدراسة إجراء دراسات أخرى وصفية وشبه تجريبية، من أجل فهم أفضل لمنحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وأثره على بعض المتغيرات التعليمية – التعليمية.

دراسة الخبتي (1438هـ) هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. وللوصول إلى الهدف، تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة. وقد تكونت عينة البحث من (35) تلميذة موهوبة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وتم تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات عليهن قبل وبعد مرورهن بالبرنامج الإثرائي الذي أعدته الباحثة وطبقته بنفسها على عينة البحث. وتكون المقياس الذي أعدته الباحثة من (8) مفردات موزعة على (6) مهارات وهي: تحديد المشكلة، وجمع البيانات التي لها علاقة بالمشكلة، والتخطيط، والتوصل لحل المشكلة، والتأمل في الحل. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في هذا البحث على أداء التلميذات في القياس البعدي لخمس من مهارات حل المشكلات الست التي تم تحديدها، أما مهارة التأمل في الحل فقد أظهرت النتائج عدم فاعلية البرنامج في تنميتها. وأشارت الباحثة إلى بعض التوصيات والمقترحات وهي: استخدام مدخلي STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة في برامج الموهوبين الإثرائية، وتدريب المعلمين على تصميم التدريس باستخدام هذين المدخلين، وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية في محتوى تخصصات STEM الأربعة، وانتهاج التدريس بالفريق المناسب لمدخلي البحث. كما اقترحت الباحثة إعداد بحوث ودراسات تبين أثر استخدام مدخلي هذا البحث على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وعلى تنمية الاتجاه نحو تخصصات STEM لدى التلاميذ الموهوبين في البيئة السعودية.

منهجية وإجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي، والذي يعرفه عبيدات وعدس وعبد الحق (2007: 244) بأنه "تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة. التي تكون موضوعاً للدراسة. وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة"، وعرفه مطاوع والخليفة (2014: 122) بأنه "محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا عامل واحد يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين، بقصد قياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة".

واتبع الباحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعات المتكافئة، والذي يحوي مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، الذي يناسب الدراسات التربوية، وفق الخطوات الموضحة في الجدول (1):

جدول (1) التصميم شبه التجريبي لمجموعي البحث (التجريبية والضابطة) ومراحل التطبيق القبلي للاختبار والمعالجة والتطبيق البعدي

اختيار طلاب المجموعتين من فصلين بالمدرسة الخامسة والأربعون الثانوية بجدة	المجموعات	تطبيق قبلي	المعالجة	تطبيق بعدي
	مجموعة تجريبية	تطبيق قبلي للاختبار التحصيلي لوحدة التشابة من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي	دراسة وحدة التشابه باستخدام مدخل STEM وأنشطة تقنية متنوعة لرفع التحصيل والاستيعاب	تطبيق بعدي للاختبار التحصيلي لوحدة التشابة من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي
	مجموعة ضابطة	الرياضيات للصف الأول الثانوي	دراسة وحدة التشابه بالطرق المعتادة	

يشمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الأول الثانوي، بالمدارس التابعة لإدارة تعليم جدة، خلال الفصل الدراسي الثاني، في العام الدراسي 2022/1443م.

عينة البحث:

ضمت عينة البحث (76) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بالمدرسة الخامسة والأربعون الثانوية بجدة، وقد قسّم أفرادها إلى مجموعتين، هما:

(1) **مجموعة ضابطة:** تألفت من (38) طالبة من طلاب الصف الأول بالمدرسة الخامسة والأربعون الثانوية بجدة، درست وحدة التشابه بالطريقة المعتادة في المدارس.

(2) **مجموعة تجريبية:** تألفت من (38) طالبة من طلاب الصف الأول بالمدرسة الخامسة والأربعون الثانوية بجدة، درست وحدة التشابه باستخدام مدخل STEM التكاملي (العلوم، التقنية، التصميم الهندسي، الرياضيات).

مواد البحث وأدواته:

لتحقيق أهداف البحث والمتمثلة في استخدام مدخل STEM التكاملي (العلوم، التقنية، التصميم الهندسي، الرياضيات) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لوحدة التشابه لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية بجدة، قامت الباحثة بإعداد واستخدام مواد البحث والأدوات التالية:

- أولاً تحديد المفاهيم التي وجد الطلاب بعض الصعوبة في استيعابها.
- دليل المعلم متضمناً سجل أنشطة الطالبة لتدريس وحدة (التشابه) لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEM.

- تطبيق الإستراتيجيات المختلفة والتي تتوافق واستخدام مدخل STEM لرفع مستوى الاستيعاب المفاهيمي والتحصيل لدى الطلاب.

التحقق من صدق الاختبار التحصيلي:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع من أجل قياسه، وتم حساب صدق الاختبار من خلال: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

لحساب صدق الاختبار استخدم الباحث صدق المحكمين حيث عرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعددهم (3) محكمين وذلك لإبداء الرأي في مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، ووضح تعليماته، وتعديل أو إضافة أو حذف أي عبارة تحتاج إلى ذلك من وجهه نظرهم. وقد أبدى المحكمون رأيهم حول الاختبار وفقراته، وأجريت التعديلات والإضافات في ضوء تلك الآراء قد تم اعتماد التعديل والحذف والإضافة بقيمة كوبر التي تجاوزت 80%. وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي:

يقصد بثبات الاختبار أن نحصل على النتائج نفسها للاختبار - أو قريب منها - إذا ما تم تطبيقه مرة أخرى، على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها، وهو الاتساق في نتائج الاختبار عند تطبيقه من وقت لآخر، وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد التصحيح وفقاً لمعادلي سبيرمان براون وجتمان، والجدول التالي يبين القيم الاحصائية:

جدول رقم (1) قيم ثبات الاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	إجمالي ثبات الاختبار
جتمان	سيرمان براون	0.884	18	
0.819	0.811			

من الجدول (1) نجد أن معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي بطريقة ألفا كرونباخ بلغ (0.811)، بينما بلغ حسب التجزئة النصفية (معادلة سيرمان براون) (0.811) وبلغ حسب معادلة جتمان (0.819) وهي معاملات ثبات جيدة مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث:

قام الباحث بالتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث وجاءت النتائج وفقاً للجدول (3) التالي:

جدول (2) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المتغيرات	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	درجة المعنوية	الدلالة
الدرجة الكلية	الضابطة	38	15.34	4.69	74	0.155	0.878	غير دالة
	التجريبية	38	15.18	3.48				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي، حيث نجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة بلغ (15.34) بانحراف معياري قدره (4.69)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (15.18) بانحراف معياري قدره (3.48)، وقد بلغت قيمة "ت" (0.155) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند (0.05). مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث قبل التطبيق.

أساليب البحث الإحصائية:

- معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية؛ وذلك للتأكد من ثبات أدوات البحث.
- معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لأدوات البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات لقياس مستويات الطلاب في المجموعتين على الاختبار التحصيلي لوحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي.
- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين والمرتبطين للتعرف على الفروق في مستويات الاستيعاب المفاهيمي لدى عيني البحث (الضابطة والتجريبية) قبل التطبيق بغرض التحقق من التكافؤ، وبعد التطبيق بغرض اختبار الفروض.
- حساب قيمة مربع إيتا (η^2) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل استخدام مدخل STEM في المتغير التابع (تنمية الاستيعاب المفاهيمي).

نتائج البحث (عرضها - مناقشتها - تفسيرها)

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي نص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي" قام الباحث بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

وذلك للتحقق من الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (3) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	درجة المعنوية (Sig)	الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية	الضابطة	38	16.34	3.38	74	3.470	0.001	دالة	0.431
	التجريبية	38	18.45	1.79					

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق والتي بلغت (3.470) إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار وحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي، وبمقارنة المتوسطات لكل من المجموعتين نجد أن متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار بلغ (16.34) بانحراف معياري قدره (3.38) بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (18.45) بانحراف معياري قدره (1.79)، وبالتالي هذا يثبت صحة الفرض. الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد حجم تأثير استخدام مدخل STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الرياضيات (وحدة التشابه) لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة، استخدمت الباحثة معادلة مربع ايتا، وقد بلغ حجم الأثر حسب مربع إيتا (0.431) وهذا يشير إلى أن 43.1% من التنمية إلى طرأت على مستويات الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب في الصف الأول بمدينة جدة، في المجموعة التجريبية يرجع إلى تدريس الوحدة المقترحة باستخدام مدخل STEM. وهي قيمة عالية وفقاً لما أشار إليه (أبو حطب وصادق، ١٩٩١م، ص 442-443) أن التأثير الذي يفسر (من 15% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً، وتدلل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى أهمية استخدام نموذج STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي.

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة Olivarez (2012) التي أشارت إلى فعالية برنامج قائم على تعليم stem في التحصيل الدراسي في العلوم، والرياضيات، للصف الثاني متوسط حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الخاضعة لتعليم STEM على المجموعة المقارنة، حيث المعلمون في تدريس تعليم STEM يستخدمون طرائق تدريسية حديثة، مثل: التدريب العملي، والتعلم المبني على المشروع العلمي، مما كان لذلك أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للعلوم والرياضيات والقراءة. ودراسة القثامي (1438هـ) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي لتدريس الرياضيات باستخدام مدخل STEM على التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير، لطلاب الصف الثاني المتوسط، حيث = توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ فيما يخص التحصيل الدراسي، عند مستويي التذكر، والفهم، مفردين، ومجتمعين، لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ فيما يخص مهارات التفكير، عند مستويات التحليل، والتركيب، والتقويم، مفردة، ومجموعة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي/ البعدي) لصالح التطبيق البعدي" قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغيرات	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	درجة المعنوية (Sig)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	38	15.18	3.49	74	5.174	0.00	دالة
	بعدي	38	18.44	1.79				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق والتي بلغت (5.174) إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار وحدة التشابه من منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي، وبمقارنة المتوسطات في التطبيقين نجد أن متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار وحدة التشابه بلغ (15.18) بانحراف معياري قدره (3.49) بينما بلغ متوسط درجات طلاب نفس المجموعة في التطبيق البعدي للاختبار (18.44) بانحراف معياري قدره (1.79) وبالتالي هذا يثبت صحة الفرض الثاني. والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، في متوسطات مستويات الاستيعاب المفاهيمي بين طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي/ البعدي) لصالح التطبيق البعدي. وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة غانم (2012) التي أشارت نتائجها إلى مناسبة التصميم المقترح وفق منحنى stem بدرجة عالية وتوافق الرأي حول أبعاده بدرجة كبيرة مما يعطى مؤشراً لإمكانية تطوير التصميم المقترح إلى منهج فعال للطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي بالمدرسة المصرية في مادة الرياضيات.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث أعلاه، يمكن التوصية بما يلي:

تؤكد نتائج البحث على فعالية تدريس الرياضيات وفق محل STEM التكاملي واثره على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لذا يوصي الباحث بما يلي:

- بناء تدليل تدريسي لكامل مقرر رياضيات الصف الأول الثانوي وفق مدخل STEM وربطه بالممارسات العملية لحل المشكلات العلمية.
- تدريب المعلمين على اساليب واستراتيجيات التعليم القائم على المشاريع والمبنية وفق نموذج STEM التكاملي.
- تضمين المناهج مواقف وأنشطة تستثير ما لدى الطلاب من قوى عقلية وابتكارية من خلال التحديات المبنية وفق نموذج STEM التكاملي.
- اجراء التطور المستمر للمناهج وتضمينها استخدام التصميم الهندسي في العملية التعليمية للمراحل الأساسية والثانوية.
- اجراء ابحاث مماثلة للبحث الحالي لبرامج اثرائية قائمة على منهج STEM وقياس متغيرات اخرى لمراحل دراسية مختلفة.
- اجراء مزيد من الدراسات حول معوقات التي تعيق تطبيق مدخل STEM في العملية التعليمية للوقوف عليها، ومحاولة وضع الحلول لها.
- اجراء ابحاث مقارنة بن أنموذج المنهج الاثرائي والنماذج الأخرى في علاقتها بتنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

- الخبتي، عيبر علي صالح (1438). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي (STEM) والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة، جدة.
- الدغيم، خالد بن إبراهيم (2017) البنية المعرفية للطالب المعلم تخصص علوم فيما يتعلق بمجالات توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) وتعليم العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (226) 86-121.
- الرويلي، فواز عائد، (2016). أثر تدريس مادة العلوم باستخدام برنامج تعليمي مبني على مهارات البحث المستقل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، الأردن.
- زيتون، عايش محمود، (2005). اساليب تدريس العلوم، دار المشرق، عمان، الاردن.
- عطية، محسن علي، (2008). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الاردن.
- غانم، تفيدة السيد أحمد، (2012). تصميم مناهج المتفوقين في ضوء مدخل STEM (العلوم-التكنولوجيا-التصميم الهندسي-الرياضيات) في المرحلة الثانوية. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث تطوير المناهج.
- غانم، تفيدة سيد احمد، (2011). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM. المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمي-فكر جديد لواقع جديد. القاهرة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ص 129-141.
- القاضي، عدنان محمد والريبعة، سهام إبراهيم (2018). STEM & STEAM إطار تعليمي تكاملي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين عبر دمج العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، والرياضيات معا. دار الحكمة. المحرق. مملكة البحرين.
- أمبوسعيد، عبد الله خميس؛ الحارثي، أمل محمد؛ الشحيمة، أحلام عامر (1436هـ). معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحو منحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول. (توجيه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)). جامعة الملك سعود، الرياض.
- القثامي، عبد الله سلمان نهار، (1438هـ). أثر استخدام مدخل STEM لتدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مراد، سهام سيد (2014) تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدي معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(56)، 17-50.
- مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2016)، استرجعت بتاريخ 2016/12/4، الموقع: <http://ibda.mawhiba.org/InternationalParticipant/Pages/FairsAndCompetitor.aspx>
- مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، (1431هـ). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. شركة تطوير للخدمات التعليمية، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
- مطاوع، ضياء الدين محمد والخليفة، حسن جعفر (1439هـ). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. دار النشر الدولي. الرياض.

المراجع الأجنبية:

1. Conner, L. (2013). *Could your School have a STEM Emphasis?* -Available Online ir. canterbury.ac.nz.
2. Fan, S. & Ritz, J. *International Views of STEM Education*, Annual ITEEA Conference, (pp112), Orlando, USA.
3. Heldman, B. (2010). *Wheres the C in STEM? Learning & leding*. V.38, n.1, PP16-19, Aug 2010, International Society for Technology Education, United States.
4. Marshall. S. (2008). *Blessed unrest: The power of unreasonable people to change the world*, NCSSSMST Journal, v.13, n.2, pp8-14, Spring, March 2008, National Consortium for Specialized Secondary Schools of Mathematics. Science and Technology. NCSSSMST Professional Conference.
5. McComas, W. (2014). *The Language of Science Education An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning*. Rotterdam, AW: Sense Publishers.
6. Pitt. J. (2009). *Blurring the boundaries- stem education and education for sustainable development*, *Design and Technology Education*, v.14, n.1, pp37-48, 2009. Design and Technology Education Association, United Kingdom England (London): Wales.
7. Williams, E. & Dugger, J. (2013), *Evolution of STEM in the United States*. International Technology and Engineering Educators Association.

بحث رقم 65

صعوبات تعليم وتعلم اللغة الألمانية كلغة أجنبية

خولة بنت إبراهيم حسن

طالبة ماجستير تخصص المناهج وطرق تدريس كلية التربية بجامعة المدينة العالمية

Khawlahasan2@gmail.com

أستاذ مشارك دكتور/ إيمان محمد مبروك قطب

كلية التربية بجامعة المدينة العالمية - بماليزيا

eman.kotb@lms.mediun.edu.my

ملخص البحث :

توفر اللغة الألمانية العديد من الفرص وتفتح الآفاق في مختلف المجالات لمُتحدثيها، وتعتمد عمليات التفكير وتُمكنهم من استكشاف ثقافات متنوعة. ورغم الامتيازات الكبيرة التي تتمتع بها، فإن تعلمها وإتقانها ليس بالمهمة السهلة، فهو محفوفٌ بالعديد من الصعوبات التي قد تؤدي بالبعض إلى الاستسلام. يهدف البحث إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الألمانية وتقديم الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها لتجاوز تلك الصعوبات. تمّ اعتماد المنهج الوصفي القائم على مراجعة الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة للتوصل للنتائج والتوصيات. توصلت الدراسة إلى أن اللغة الألمانية خصائص تجعل عملية تعلمها والاستمرار في ذلك أمراً تحمله بعض التحديات. ومن بينها الصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية والمعلمين والمناهج والطلاب أنفسهم، والتي تجتمع لتكون عقبة أمام إتقان تلك اللغة. كما سلطت الدراسة الضوء على العديد من الأساليب للتعاطي مع هذه التحديات؛ وتشمل تطوير مناهج اللغة الألمانية وتنويع التمارين لتعزيز جميع المهارات اللغوية. كما تشدد على ضرورة تفعيل التفاعل بين متعلمي اللغة الألمانية والناطقين بها كلغة أم. وتؤكد على أهمية اعتماد المعلمين الأكفاء الناطقين باللغة الألمانية لضمان اكتساب الطلاب المهارات والقواعد اللغوية بدقة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعاون الجهات المسؤولة التعليمية مع الدولة الألمانية لتطوير الدورات التعليمية والمناهج الخاصة باللغة الألمانية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الألمانية، صعوبات، تعلم، أساليب.

Abstract

The German language offers numerous opportunities and broadens horizons in various fields for its speakers, enriching their thought processes and enabling exploration of diverse cultures. However, despite its many advantages, mastering the German language is no easy task, and learners may encounter various difficulties that could lead some to give up. This research aims to identify these challenges in learning German and provide effective strategies to overcome them. To achieve this goal, a descriptive approach was employed, involving a comprehensive review of relevant studies and literature related to the subject. By doing so, the study sought to draw conclusive findings and make appropriate recommendations. The research concluded that the German language possesses certain characteristics that introduce challenges during the learning process and its continuation. These challenges encompass aspects such as the educational environment, teaching methodologies, curriculum design, and the learners themselves, all of which can impede the mastery of the language. The study also emphasized several methods to address these difficulties. These methods include the development of German language curricula that incorporate diverse exercises to enhance all language skills. Furthermore, it highlights the importance of fostering interaction between German language learners and native speakers to facilitate language acquisition. Additionally, the study stressed the significance of accrediting proficient German-speaking teachers to ensure students acquire language skills and grammar accurately. Ultimately, the research recommends collaboration between educational authorities and the German state to establish specialized educational courses and curricula for the German language.

Key words: German language, difficulties, learning, methods.

1. المقدمة

في العالم، يوجد العديد من اللغات التي تختلف فيما بينها بالمفردات والقواعد الصوتية وغيرها، وتقدر أعدادها بحوالي 6000-8000 لغة مختلفة. هذا ويمكن تصنيف هذه اللغات كلغات أجنبية عندما تعلمها في مراكز تعلم اللغات والمدارس أو عندما لا يتم التحدث بها رسميًا في الدولة (Moeller & Catalano, 2015; Josefova, 2018).

وفي ظل التطورات الحديثة في التكنولوجيا وانتشار العولمة، أصبح تعلم اللغات أمرًا هامًا وضروريًا، ويعد اكتساب اللغات الأجنبية لغرض التنافسية والحصول على فرص في القطاعين التعليمي والوظيفي دافعًا رئيسيًا للكثير من الأشخاص. وقد أدرك البعض الآخر منهم أهمية تعلم اللغات الأجنبية لاستخدامها كلغة ثانية في المنطقة التي يعيشون فيها، حيث قد تكون لغة معينة لها دور رسمي على الرغم من استخدام لغة أخرى أكثر شيوعًا. فعلى سبيل المثال، في كندا، تُعتبر اللغة الإنجليزية لغة رسمية، لكن اللغة الفرنسية تُستخدم أيضًا كلغة ثانية وتحمل أهمية كبيرة للكنديين. وبالتالي، يُفضل العديد منهم تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية. كما وتعد اللغة وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر وتيسير التواصل بين الناس، بالإضافة إلى إمكانية استكشاف الثقافات الأخرى واكتساب فهم عميق لها من خلال تعلمها وإتقانها (كحول و غربي، 2018؛ Murphy, et al., 2020؛ Sarajar&Lesilolo, 2019).

اللغة الألمانية تعد واحدة من اللغات الأجنبية الضروري تعلمها لكونها واحدة من أهم اللغات التي يتم التعامل بها في الكثير من الدول الأوروبية والتي يُمكن لمتعلميها الاطلاع على العديد من الثقافات بما فيها الثقافة الألمانية، ولكون الاقتصاد الألماني يعد واحدًا من أقوى اقتصادات العالم، فإن إتقان هذه اللغة وتعلمها يتيح العديد من الفرص الذهبية أمام متقنيها في العديد من المجالات بما فيها سوق الأعمال والاستثمار والتعليم (FITA, 2020؛ Ministry of Education in New Zealand, 2002)، وبناءً على ما سبق تبلورت فكرة الدراسة في التعرف على الصعوبات في تعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها.

1.1 المشكلة والأسئلة

تعلم لغة ثانية ليس بالأمر السهل؛ حيث يمكن أن يواجه المتعلمون العديد من المشكلات التي تؤثر على مدى إتقان مختلف المهارات اللغوية لديهم مثل الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون جودة المعدات الصوتية عائقًا أمام إتقان مهارة الاستماع في اللغة الأخرى؛ حيث قد لا يتمكن المتعلم من سماع اللغة ومخارج الحروف بشكل صحيح. بالإضافة إلى ذلك، فإن الاختلاف في اللفظة قد يشكل تحديًا في فهم المحتوى المسموع. أما فيما يتعلق بمهارة التحدث، فإن قلة الثقة بالنفس وعدم القدرة على استخدام القواعد والمصطلحات بشكل صحيح يُعتبران من أهم المعوقات التي تحول دون إتقانها قد يشعر المتعلمين بالتردد أو الخجل عند المحاولة الإبداعية في التحدث بلغة ثانية ويؤثر سلبًا على تطوير هذه المهارة (Sokip, 2020).

أما فيما يتعلق باللغة الألمانية والأجانب الراغبين في تعلمها، فيوجد العديد من العوائق التي تقف أمامهم؛ وذلك لكونها تتمتع بخصائص تحد من إمكانية تصنيفها من ضمن اللغات التي يسهل إتقانها أو حتى الرغبة في الاستمرارية في تعلمها (Tanir, 2020). ومن الجدير بالذكر بأنها لغة غنية بالقواعد، بل وأنها تتعامل مع التذكير والتأنيث بشكل مختلف عن غيرها. كما ولا يُمكن غض الطرف عن الصعوبات المتعلقة بفصول تعليم تلك اللغة وعدم وجود بيئة تفاعلية حقيقية تحتضن المتعلمين (Schenke&Seago, 2004؛ Wagaba, 2010؛ J, 2018)، ولا تتوقف الصعوبات الخاصة في تعلم الألمانية عند هذا الحد، ويوجد العديد من الصعوبات الأخرى في العديد من المجالات، ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في التعرف على جميع الصعوبات التي تواجه غير الناطقين باللغة الألمانية عند تعلمها، كما تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما صعوبات تعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها؟
- ما أساليب التصدي لصعوبات تعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها؟

1.2 الأهداف

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على صعوبات تعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها.
- التعرف على أساليب التصدي لصعوبات تعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها.

1.3 الأهمية

تعزز الدراسة الحالية المعرفة النظرية المتعلقة بتعلم اللغة الألمانية والصعوبات التي يواجهها غير الناطقين بها، كما أنها توضح تلك الصعوبات بشكل مفصل وتتناول العديد من الجوانب الخاصة بها بدءًا من البيئة التعليمية وانتهاءً بالطالب. بالإضافة لكونها نوهت لعدد من الأساليب التي يمكن اتباعها للتصدي لتلك الصعوبات.

2. المنهجية

بناءً على مشكلة الدراسة، يتضح أن المنهج الوصفي القائم على مراجعة الدراسات والأدبيات هو الأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة وفهم النتائج والتوصيات المتعلقة بالبحث. المنهج الوصفي يتميز بقدرته على تقديم وصف دقيق وشامل للظاهرة التي يتم دراستها من خلال فهم الباحث واستخدام اللغة الطبيعية لتفسير البيانات والمعلومات الموجودة في الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بموضوع البحث. يسمح المنهج الوصفي للباحث بالتعمق في مجموعة متنوعة من الدراسات والمصادر واستخلاص المعلومات الرئيسية المتعلقة بالموضوع، وبفضل هذا المنهج، يمكن للباحث التركيز على تفاصيل الظاهرة وفهمها بشكل شامل من دون القيود المفروضة عند استخدام المناهج الكمية مثل النطاق العملي أو الأوصاف العددية أو الردود في عينة محددة.

3. تعلم اللغة الألمانية

تُعد ألمانيا من بين أقوى الدول اقتصاديًا في العالم، وتحتل المركز الثالث على المستوى العالمي؛ لذلك، فإن تعلمها يُمكن المتعلم من استغلال الفرص التجارية المتبادلة بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأدب الألماني غني بالأعمال الأدبية والفلسفية، ولهذا فإن إتقان هذه اللغة يُعد مكسبًا للمتعلم وفرصة للاستفادة من المعرفة الأدبية والفكرية التي تحملها. ومن الجدير بالذكر بأن ألمانيا هي وجهة هامة للطلاب الدوليين الساعين للحصول على الدراسات العليا والشهادات الأكاديمية، وقد ذكرت وزارة التربية والتعليم في نيوزيلندا بأن اللغة الألمانية تُحكى في مناطق عديدة في أوروبا، بالإضافة إلى كونها لغة مشتركة في بعض الدول في أوروبا الشرقية؛ لذلك، وفي حال الرغبة في زيارة تلك المناطق أو الدراسة أو الإقامة فيها، فإن تعلم اللغة الألمانية يُعد أمرًا هامًا وضروريًا (Ministry of Education, 2002; FITA, 2020). (in New Zealand)

تعزز اللغة الألمانية عمليات التفكير بمختلف أنواعها؛ وذلك من خلال إتقان قواعد اللغة وتشكيل الجُمْل الصحيحة والحالية من الأخطاء، والقدرة على التعبير عن الرأي والذات بطريقة دقيقة ومؤثرة. كما يساعد امتلاك لغة قوية في تحسين التفكير النقدي والتحليلي للمتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يتيح اكتساب هذه اللغة للمتعلم الحصول على المعرفة بمختلف أشكالها من خلال قراءة الكتب والمقالات والمواد الثقافية المنشورة باللغة الألمانية، كما يتيح له التعرف على ثقافات مختلفة وتوسيع آفاقه الثقافية. بالإضافة لذلك، تُمكن اللغة الألمانية المتعلم من الاتصال والتواصل مع مختلف التخصصات والمجالات الأخرى، مما يُسهم في تحقيق فرص جديدة في العمل والدراسة، والاندماج بسهولة في المجتمعات الناطقة بها وتطوير علاقات اجتماعية ومهنية قوية

(The Howard County Public School System, 2007; Sarajar & Lesilolo, 2019).

4. صعوبات تعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها

يوجد العديد من الصعوبات التي تواجه غير الناطقين باللغة الألمانية عند تعلمها وهي كما يأتي:

- صعوبات البيئة التعليمية

أشارت دراسة واجابا (Wagaba, 2010) إلى أن فصول تعليم اللغة الألمانية تشهد وجود أعداد كبيرة من المتعلمين مما يقلل من التفاعل المطلوب بينهم. كما وضع سجار ولاسيلولو (Sarajar&Lesilolo, 2019) إلى أن وجود مرافق ووسائل تعليمية مناسبة يعد أمرًا هامًا ويُعد عائقًا أمام المتعلم. بالإضافة إلى ذلك، أكدت دراسة (J, 2018) أن التفاعل الحقيقي بين متعلمي اللغة الألمانية والناطقين بها كلغة أم هو ضروري لإتقان اللغة بشكل كامل وفعال. وبالتوازي مع ذلك، يُمكن لهذا التفاعل أن يمكن مُتلمي اللغة الثانية من التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين ثقافتهم الأصلية والثقافة المكتسبة، مما يُعزز الثقة بالنفس ويساهم في تنمية الوعي الثقافي وتفكك التحيز للغات الأخرى (Orhan, 2019). علاوة على ذلك، تُفرض على الطلاب سياسات في بعض الدول تلزمهم بتعلم اللغة الألمانية كشرط للدراسة أو المواد المقررة في الجامعة، مما قد يؤدي إلى بدء التعلم بدون رغبة حقيقية ويُعزّضهم للضغط والمعوقات (Wagaba, 2010).

— صعوبات المناهج التعليمية

تواجه مناهج اللغة الألمانية العديد من التحديات، أحدها هو تقييمها وتخطيطها وضمان أن المحتوى الخاص بها يتناسب مع احتياجات الطلاب واهتماماتهم. علاوة على ذلك، يجب وضع أهداف تعليمية جديدة تتناسب مع التغيرات والتطورات في أساليب التدريس الخاصة في اللغة الألمانية، سواء أكانت تقليدية أو حديثة. ولعل أهم الصعوبات التي تقف عائقًا أمام تعلم اللغة الألمانية هي الحاجة إلى إدخال أساليب تعليمية متنوعة وحديثة ومرنة تتوافق مع التطورات المستمرة في مجال التعليم. كما أُنحسّن جودة التمارين في المناهج هو أيضًا تحدي من نوع آخر، وخصوصًا تلك المتعلقة بمهارة الاستماع؛ حيث يجب تعزيز التدريبات الموجودة بها لتقوية التواصل والابتعاد عن النهج التقليدي، ومن هنا تُقترح فكرة دمج اللغة الألمانية مع اللغة الإنجليزية في المناهج لتسهيل العملية التعليمية وتعزيز تعلم اللغتين. أما فيما يتعلق بتصنيف مناهج اللغة الألمانية في المدارس، فإن وضعها كمادة اختيارية وليست إجبارية يجعل الكثير من الطلاب يتجنبون اختيارها، مما يؤثر على انتشارها ويجعل البعض يفضل اختيار غيرها من المواد (Orhan, 2019; J, 2018).

— صعوبات متعلقة بالمعلم

تعتبر القدرة على الإبداع في تعليم اللغة الألمانية أمرًا مهمًا ويتطلب وضع خطط تعليمية واستراتيجيات تدعم العملية التعليمية. ومن المؤكد أن اختيار الأسلوب التعليمي المناسب وتعرفهم على احتياجات الطلاب واهتماماتهم يُعتبر تحديًا للمعلمين، سواء أكان التعليم تقليديًا أو حديثًا (Sarajar&Lesilolo, 2019; J., 2018).

أوضح الباحث جي (J, 2018) أن تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة التواصلية في تعلم اللغة الألمانية يمثل صعوبة بغض النظر عن الأسلوب التعليمي المتبع، وهذا يرجع إلى صعوبة تحديد المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب لاختيار الأسلوب التواصلية والتعليمي المناسب. كما يشمل ذلك ضرورة أن يكون المعلم الذي يُدرس اللغة الألمانية ملزمًا باللغة بطلاقة، سواء كان متحدثًا بها كلغة أم أو اكتسبها بجانب لغته الأم.

بالإضافة إلى ذلك، يُفضل أن يكون المعلم للغة الألمانية أصليًا ومتحدثًا بها كلغة أم، أو أن يخضع المعلم الذي يتحدث بها كلغة ثانية لبرامج تعزز وتدعم قدراته اللغوية لتمكينه من تدريس اللغة بمهارة، فانخفاض كفاءة المعلم في التحدث باللغة الألمانية سيؤثر سلبيًا على قدرة الطلاب على استيعابها وتعلمها.

وفي كثير من الأحيان، تتطلب مناهج تعلم اللغة الألمانية الحديثة أساليب تدريسية جديدة ومتطورة. لذلك، يجب أن يكون للمعلمين القدرة على تطوير أنفسهم واستخدام أساليب تعليمية مبتكرة لتوصيل المحتوى بطرق فعالة (Lundberg, 2019; J, 2018).

— صعوبات متعلقة بالطالب

أشارت دراسة تانير (Tanir, 2020) إلى أن الطلاب يواجهون صعوبات متعددة أثناء تعلم اللغة الألمانية، ومن بين أهم تلك الصعوبات هو فهم الجنس النحوي للكلمات والأسماء، الذي لا يرتبط بالجنس البيولوجي للكائنات، ويقع العديد من الطلاب في خطأ

شائع بربط الكلمات بالجنس البيولوجي، وهذا الأمر يجعل تذكر المصطلحات الألمانية المصنفة وفقاً لجنسها النحوي أمراً صعباً، مما يثير عائقاً أمام تعلم اللغة الألمانية بسلاسة وقد يؤدي إلى تراجع الرغبة في تعلمها.

كما يُذكر أن هناك صعوبات أخرى تتعلق بفهم الحالة النحوية في اللغة الألمانية، حيث يتم تغيير الجنس النحوي للكلمات في الجمل وفقاً لحالتها، وهذا يؤثر على وضوح الجمل وقد يجعل تكوينها صعباً للمتعلم. على سبيل المثال، تستخدم أدوات التعريف "der" للذكر و "die" للمؤنث و "das" للحياد بناءً على القواعد النحوية في اللغة الألمانية، وهذا يتأثر بتغييرات في حالات الرفع والنصب والإضافة في الجمل (Ardiyani&Rofi'ah, 2021; Tanir, 2020).

كما يُشير الباحث جي (J, 2018) إلى أن القواعد النحوية في اللغة الألمانية قد تُشكل تحدياً للطلاب حتى عند استخدام حروف العلة المعروفة بـ "Umlaute"، مثل "ä" و "ö" و "ü"، حيث قد تجتمع حروف العلة في كلمة واحدة لتشكل "Diphthongs"، وهي تركيبة صوتية معقدة يجب أن تُنطق بشكل صحيح، وهو أمر يُصعب المهمة بالنسبة لمتحدثي اللغة الإنجليزية خاصة. كما يظهر أن الطلاب قد يواجهون صعوبات نفسية خلال تعلم اللغة الألمانية قد تعيقهم عن ممارسة اللغة بثقة. هم يواجهون صعوبة في صياغة الجمل بشكل صحيح ويشعرون بالقلق من الارتكابات اللغوية (Ardiyani&Rofi'ah, 2021; Tanir, 2020).

5. أساليب تجاوز الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها

في دراسته، أوضح سكيب (Sokip, 2020) العديد من الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجه اكتساب اللغة الألمانية ومهاراتها. وقد أشار إلى بعض تلك الأساليب والاستراتيجيات كما يلي:

— مهارة الاستماع: يُمكن تعزيز هذه المهارة بواسطة استخدام مواد مسموعة ومقاطع فيديو تجذب انتباه المتعلم وتتوافق مع اهتماماته. كما يُنصح بتقديم التحفيز وتقديم التغذية الراجعة بعد الاستماع لتحسين الأداء. ويمكن تشجيع المتعلمين على ممارسة الاستماع اليومي لبرامج أو أخبار باللغة الألمانية.

— مهارة التحدث: يمكن تجاوز العقبات في التحدث من خلال خلق بيئة تعليمية مريحة وودية تساعد المتعلمين على التحدث بثقة وبدون إحساس بالحرج. يُمكن استخدام اللعب كوسيلة لجذب انتباه المتعلمين وتشجيعهم على التحدث بطلاقة.

— مهارة القراءة: يُمكن تعزيز مهارة القراءة بتحفيز الطلاب لقراءة مواد مرغوبة باللغة الألمانية ومناقشتها خارج الصف. هذا يساعد على تحسين فهم النصوص وتوسيع المفردات.

— مهارة الكتابة: يُشجع المتعلمون على الكتابة بتحديد مواضيع قريبة من مستواهم اللغوي وحياتهم اليومية. يُمكن تحديد أهداف محددة للكتابة واختيار فئة القراء المستهدفة لتحسين مهارات الكتابة.

بالإضافة إلى ذلك، استعرض سكرتير وموغيمو (Sekiziyivu&Mugimu, 2017) بعض استراتيجيات التدريس الخاصة باللغة الألمانية والتي تساهم في التغلب على العقبات التي تواجه اكتسابها، ومن هذه الاستراتيجيات:

— التركيز على معاني الكلمات بدلاً من القواعد النحوية البحتة.

— التركيز على التواصل الفعال في الحياة الواقعية مع الحفاظ على الدقة النحوية خلال عملية التعلم.

— توجيه الاهتمام نحو طرق التعلم النشطة وتجنب الأساليب التقليدية والمملة.

— تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة أو ثنائية لتشجيع التفاعل والتعاون بينهم.

— استخدام أدوات تعليمية حديثة ومتنوعة التي تدعم التعلم النشط وتجذب انتباه المتعلمين.

— تطوير المناهج الدراسية لتشمل تدريبات تعزز المهارات الأربع للغة الألمانية.

6. الخاتمة والتوصيات

اللغة الألمانية تتيح للمتحدثين بها العديد من الفرص والآفاق في مختلف المجالات، كما أنها تعزز عمليات التفكير وتمنح الناطق بها العديد من الفرص للاطلاع على الكثير من الثقافات الأخرى، وبالرغم من الامتيازات الخاصة بها؛ إلا أن تعلمها واتقانها لا يُعد أمرًا هينًا بل هو محفوف بالعديد من الصعوبات التي قد تؤدي في نهاية المطاف للزعوف عنها. هدف البحث إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الألمانية والأساليب الممكنة اتباعها للتصدي لها. وقد توصلت الدراسة إلى أن اللغة الألمانية خصائص تجعل تعلمها والرغبة في الاستمرار بذلك أمرًا ثقيلاً، كما أن هناك جملة من الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية والمعلمين والمناهج والطلبة يجد ذاتهم تجتمع كلها لتقف عائقاً أمام اتقان تلك اللغة. وقد أشارت الدراسة للأساليب التي يُمكن من خلالها التعاطي مع تلك المعضلات وتتضمن تطوير الأساليب التعليمية وتعزيز اللغة الألمانية لدى المعلمين أو اختيار المتحدثين بها كلغة أم. هذا وتوصي الدراسة بما يأتي:

- تطوير مناهج اللغة الألمانية والتمارين الخاصة بها بحيث تعزز جميع المهارات الخاصة بها.
- تعزيز التفاعل وخلق بيئة تفاعلية ما بين المتعلمين لها والناطقين بها كلغة أم.
- اعتماد المدرسين المتحدثين باللغة الألمانية بطلاقة لضمان اكتساب الطلبة جميع المهارات والقواعد الخاصة بها بشكل صحيح.
- تعزيز التعاون مع الدولة الألمانية بحيث تصبح الدورات التعليمية والمناهج الخاصة باللغة تحت إشراف كوادرها.
- تبسيط القواعد الخاصة باللغة الألمانية والتنويه للخصائص المختلفة التي تمتع بها عن غيرها من اللغات مما يمنح الطلبة صورة مبدئية عنها ويخفف من الضغوطات والعبء عند البدء بتعلمها.
- التنويه لأهمية اللغة الألمانية والفرص المتاحة أمام الناطقين بها في مختلف المجالات.

7. المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

كحول، شفيقة، وغري، صباح. (2018). مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية - اللغة الإنجليزية أمودجًا-. دفا تر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة (20)، 1-20.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ardiyani, D. K., & Rofi'ah, R. (2021). Learners' German Speaking Difficulties: A Case Study in Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 612, 51-56.
- FITA. (2020). FITA. Retrieved Jan 16, 2023, from What are the benefits of learning German? : <https://www.fita.in/what-are-the-benefits-of-learning-german/>
- J, O. N. (2018). Teaching and learning German as a Foreign Language at Tertiary Level: Application of Communicative Language Teaching for Nigerian Learners. *Ideal International Journal of Igbo Scholars Forum, Nigeria*, 8(1), 92-105.
- Josefova, A. (2018). The Importance of Foreign Language Instruction in the Current Multicultural World. *SHS Web of Conferences*, 48(01008), 1-6.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64, 1-8.
- Ministry of Education in New Zealand. (2002). Wellington, New Zealand: Ministry of Education in New Zealand.
- Moeller, A., & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 9, 327-332.
- Murphy, V. A., Arndt, H., Baffoe-Djan, J. B., Chalmers, H., Macaro, E., Rose, H., et al. (2020). *Foreign language learning and its impact on wider academic outcomes: A rapid evidence assessment*. England: University of Oxford.
- Orhan, A. (2019). The Experiences of Students in English Language Teaching on Learning "German as a Foreign Language". *Journal of Education and Learning*, 8(4), 112-123.
- Sarajar, D. R., & Lesilolo, N. R. (2019). The Effectiveness and Efficiency of German Language Learning as a Foreign Language in Senior High School 1 Tondano. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 383, 805-809.
- Schenke, H., & Seago, K. (2004). BASIC GERMAN: A GRAMMAR AND WORKBOOK. Routledge.
- Sekiziyivu, S., & Mugimu, C. B. (2017). Communicative Language Teaching Strategies for German as a Foreign Language in Uganda. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 8-15.
- Sokip, S. (2020). Overcoming the Problem of Learning Foreign Language Skills in the Classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 723-729.
- Tanir, A. (2020). Learning Difficulties in German as a Third Language Experienced by Turkish Undergraduate Students. *International Education Studies*, 13(6), 131-145.
- The Howard County Public School System. (2007). GERMAN ESSENTIAL CURRICULUM. The Howard County Public School.

- Wagaba, W. (2010). Foreign language teaching and learning: Challenges and opportunities at Makerere University. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 40, 95–105.

بحث رقم 66

تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي

أ/ عبدالله بن راشد التميمي

طالب دكتوراة-كلية التربية- جامعة المدينة العالمية بماليزيا

tamimiedu@gmail.com

الأستاذ المشارك الدكتور/إيمان محمد مبروك قطب بكلية التربية

ستاذ التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

eman.khutob@mediu.my

ملخص البحث :

بحث بعنوان: تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي وهدف البحث إلى التعرف على درجة تضمين مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء متطلبات سوق العمل السعودي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أدوات البحث في تم بناء قائمة تحليل المحتوى لمهارات التسويق الإلكتروني المتضمنة في مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية، توصلت نتائج البحث إلى أن موضوعات مقررات التسويق الإلكتروني توافر مهارات التسويق الإلكتروني اللازمة لطلاب دبلوم التسويق في ضوء متطلبات سوق العمل السعودية كانت بدرجة قليلة.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، مقررات، التسويق الإلكتروني، الكليات التطبيقية، احتياجات، سوق العمل.

Abstract

The research aimed to include electronic marketing skills in the electronic marketing diploma courses in the applied colleges in light of the requirements of the Saudi labor market. The descriptive analytical approach was used. A content analysis list of the electronic marketing skills included in the electronic marketing diploma courses in the applied colleges was built. The research results reached the following conclusions: The availability of electronic marketing skills necessary for marketing diploma students in light of the requirements of the Saudi labor market was to a small degree.

Keywords: content analysis, courses, electronic marketing, applied colleges, needs, labor market.

مقدمة:

أكدت وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠م تطوير المناهج التعليمية ومنها الكليات التطبيقية وتضمينها المهارات الأساسية لمواكبة التغيرات المتلاحقة وخاصة في مجال التسويق الإلكتروني، لتطوير المواهب وبناء الشخصية، ونشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات الكليات التطبيقية بشكل سنوي، والعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة خريجها مع احتياجات سوق العمل، وعقد الشراكات محلياً ودولياً، وإنشاء المنصات التي تعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة، من أجل تعزيز فرص التدريب والتأهيل، والعمل على تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار علمي من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقييمها وتحسينها.

ويعد التسويق أحد المناهج التخصصية التي تدرس بالكليات التطبيقية بالجامعات، والتسويق علماً أساسياً من علوم الإدارة، واتجاهها مميزاً لممارسة الأعمال في مختلف المنظمات، ومؤشراً ضرورياً للحكم على المؤسسات بالنجاح أو الفشل، بالإضافة إلى تأثيره في الحياة اليومية للأفراد ولعموم المجتمع (موروع، 2007).

وتكمن أهمية مقررات التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية في تأهيل الطلاب للعمل بالعديد من الوظائف المرتبطة بمجال التسويق والبيع، ويساعدهم كذلك في تعاملاتهم اليومية المتصلة بشراء واستهلاك السلع والخدمات، وحيث اهتمت دراسات عدة بتطوير وتقييم وتدريب مناهج التسويق في ضوء المستجدات التكنولوجية لمواكبة التطورات العالمية، ومواجهة المنافسة العالمية، ويتطلب ذلك التركيز على مقرر التسويق الإلكتروني (إبراهيم، 2019).

ويمكن القول بأنه على قدر أهمية التسويق تأتي أهمية مقرر التسويق في التعليم العالي الذي يؤهل الطلاب للعمل بالعديد من الوظائف المرتبطة بمجال التسويق والبيع، ويساعدهم كذلك في تعاملاتهم اليومية المتصلة بشراء واستهلاك السلع والخدمات، وحيث اهتمت دراسات عدة بتطوير وتقييم وتدريب مناهج التسويق في ضوء المستجدات التكنولوجية لمواكبة التطورات العالمية، ومواجهة المنافسة العالمية، ويتطلب ذلك التركيز على مقرري التسويق الإلكتروني .

وقد ظهر مفهوم التسويق الإلكتروني في إطار التكنولوجيا الرقمية التي حولت الوظائف التسويقية إلى مفهوم جديد أكثر فاعلية يسمى التسويق الإلكتروني أهميته كأحد ضرورات الحياة في عالمنا المعاصر، أصبح ملايين المستخدمين من جميع أنحاء العالم يستغلون الانترنت كوسيلة ترويج وعرض للخدمات والمنتجات، والتواصل الإلكتروني مع غيرهم (حجاج، 2021).

وقد نالت قضية تلبية احتياجات سوق العمل السعودي اهتمام الكثير من الباحثين، حيث تعد من القضايا المهمة، قد أوضحت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية ضعف تلبية احتياجات سوق العمل من الخريجين، وعقدت ندوات ولقاءات هدفها توطئ الوظائف والحد من البطالة، ومواجهة التغيرات والتحولات الاقتصادية وسوق العمل السعودي التي حدثت مؤخراً، فضلاً عن مواجهة التحديات التكنولوجية والمعرفية المعاصرة (عبد القادر، 2021، 5-6).

وأن هناك الفجوة بين ما تقدمه النظم التعليمية وما تتطلبه مجتمعات سوق العمل سوف تتسع إذا لم يحدث تغيير جوهري في تلك النظم، وهذا التغيير يتمثل في الإصلاح التعليمي للنظم التعليمية، وتحسين جودتها باستخدام استراتيجية ذكية تساهم في إحداث ذلك التغيير، بحيث يتضمن تنمية مهارات الطلاب لمواءمة سوق العمل، واستحداث أنماط وتخصصات تعليمية يمكن من خلالها التغلب على مشكلة البطالة وتوفير احتياجات سوق العمل السعودي (شلايش، ٢٠١٩، 191).

ويُرجع أصحاب الأعمال انتشار البطالة في المملكة العربية السعودية إلى وجود صعوبة في العثور على المهوبة المناسبة، وافتقار المرشحين المؤهلين إلى العديد من المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل، فالكثيرون يفشلون في رفع مستوى مهاراتهم أو تنمية المهارات التي يمتلكونها، فمشكلة التوظيف السعودي تكمن في العرض وليس في الطلب، حيث لازال القطاع الخاص يعتمد بالدرجة الأولى على العمالة الوافدة بسبب ضعف كفاءة مخرجات التعليم وعدم موائمتها لمتطلبات سوق العمل السعودي (بدري، 2017، 740-744).

ويرى الباحث من خلال اطلاعه على المراجع والأدبيات تبين أن أسباب ضعف مهارات المتقدمين للحصول على الوظائف في المملكة العربية السعودية ترجع إلى أن المتقدمين للوظائف يمتلكون المهارات الروتينية التي يسهل تدريسها واختبار الطلاب فيها وهذه أصبحت لا تفي بمتطلبات سوق العمل ومجتمع المعرفة، وما عاد التعليم يدور حول إعادة إنتاج المعرفة بالمحتوى، وإنما حول توسيع ما نعرفه وتطبيق هذه المعرفة على نحو مبدع في مواقف جديدة.

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية تنفق الكثير على التعليم العام والتعليم العالي، إلا أن ذلك لم يحقق الاكتفاء بسوق العمل السعودي من الخريجين، وأصبح سوق العمل يعتمد بشكل كبير على غير السعوديين في الوظائف المهنية، وفي وظائف العمالة الماهرة، وقد يرجع ذلك إلى نقص المهارات لدى خريجي التعليم العالي، أو عدم التنسيق بين الجامعات والمجتمعات المحلية في توفير البرامج التعليمية والتخصصات المطلوبة لسوق العمل، أو عدم تطوير المقررات الجامعية التي تسير التطور في أسواق العمل (دمنهوري، 2013، 170-175).

وتجدر الإشارة إلى ما أكدته وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠م على أن سبل تحقيق ذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة، تركز على المهارات الأساسية، تطوير المواهب وبناء الشخصية، وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله ونشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكل سنوي، والعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، والعمل على تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار علمي من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقومها وتحسينها.

يستخلص مما سبق أهمية مقررات التسويق الإلكتروني في تلبية احتياجات السوق المحلي والعالمي، وأن هذه المقررات يجب أن تغطي باهتمام الجامعة لأهميتها للطلاب ولدور كبير في الحاق الفرد بسوق العمل السعودي وفي حياتنا المعاصرة لمسايرة التغيرات العالمية، فإن ذلك يتطلب تطوير مقررات هذه المواد الدراسية في الجامعات ولاسيما الكليات التطبيقية لتلبية متطلبات سوق العمل من هذه التخصصات بأفراد مؤهلين علمياً وعملياً، هذا ما دفع الباحث لإجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث:

انطلاقاً من التحديات التي فرضتها الثورة الرقمية على مختلف المجتمعات ومنها المجتمع السعودي الاهتمام بالتسويق الإلكتروني كأحد الأدوات المهمة في مجال التسويق، خاصة مع تزايد أعداد مستخدمي الانترنت، وأعداد المنتجات التي يتم تسويقها إلكترونياً على صفحات الانترنت ومن خلال اطلاع الباحث على مقررات التسويق بالكليات التطبيقية شعبه دبلوم التسويق وجد أن محتويات هذه المقررات تفتقر بشكل كبير لقضايا التسويق الإلكتروني وأدواته، وذلك نتيجة للتغير السريع الذي تمر به المجتمعات، وتوظيف التطور المعرفي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة.

كشف تقرير الهيئة العامة للإحصاء لسوق العمل السعودي الربع الثالث من عام (2020) عن معدل البطالة للسعوديين الذكور بلغ (7.9%)، في حين بلغ معدل البطالة بين السعوديات (3.2%)، بانخفاض قدره (1.2%) نقطة في نفس العام، كما بلغت نسبة العاطلين عن العمل الحاصلين على شهادات الدبلوم فأعلى في الدراسات الإنسانية بلغت (24.9%) من الذكور، ونسبة (79%) من العاطلين السعوديين، ومن الإناث (93.3%) لم يسبق لهم العمل (عبدالقادر، 2021). كما أكدت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة فلومو (Flomo, 2013) على أن الجامعات في ليبيا توفر إلى حد ما مهارات ذات صلة بسوق العمل فيها، أثبتت دراسة اتشم (Etshim, 2017) أن المناهج والسياسات الحالية تعاني من قصور تتمثل في ضعف المهارات المكتسبة والمعارف لدى الخريجين الجدد للانتقال بسهولة إلى سوق العمل والانتاجية فيها، وهذا يتطلب تطوير مقررات الكليات التطبيقية وربطها بسوق العمل ومسايرتها للتقدم التقني في مختلف مجالات الحياة اليومية. أكدت دراسة الأحمد (2016) أن المقررات الدراسية بالجامعات السعودية في حاجة إلى التطوير والتحديث، كما أكدت دراسة عارف وآخرين (٢٠١٨)، ودراسة (عسيري، 2020) على انخفاض الكفايات المهنية والمعرفية لدى الطالب السعودي بالإضافة إلى انخفاض نسبة رضا أصحاب العمل عن مهارات خريجي الجامعات

السعودية، وأرجعت ذلك إلى أن فعالية نظام التعليم العالي لا زالت محدودة، حيث إن نسب البطالة تزداد؛ نتيجة ضعف مخرجات الجامعات السعودية وعدم قدرتها على تلبية متطلبات سوق العمل، أكد دراسة عطية (2022) على أهمية التسويق الإلكتروني كأحد الأساليب التسويقية الحديثة نسبياً، لأنه أكثر فعالية، ومرونة، وسهولة، وجذباً للعملاء والجهات المستفيدة، وضرورة إكساب الطلاب مهاراته من خلال تدريب عملي على تسويق بعض الخدمات التعليمية بالجامعات إلكترونياً.

ومن هنا تتضح الحاجة الى البحث الحالي، وبالأخص بعد انتشار جائحة كورونا وما جلبته من تحديات كثيرة حيث أوضحت منظمة التجارة العالمية أن أزمة كورونا جعلت التسويق الإلكتروني بديلاً عن التسويق التقليدي، نظراً لأنها جعلت معظم الناس يمكنهم في بيوتهم، كذلك اتباع أسلوب الحجر الصحي في العديد من الدول، جعل لزاماً على المستهلكين الذين كانوا مقعدين بال منازل أن يتواصلوا و يتمتعوا أنفسهم عن بعد ، مما أثر على المتاجر التقليدية في معظم أنحاء العالم، كما كشفت ارتفاعاً حاداً في المشتريات على شبكة الإنترنت، وظهر بعض القضايا والمشكلات الأخلاقية التسويقية في المجتمعات. الأمر الذي يبرز أهمية ضرورة تطوير مقرري التسويق الإلكتروني، كما أنه – في حدود علم الباحث – لا توجد دراسات أو بحوث سابقة تناولت دراسة وتطوير مقررات دبلوم التسويق بالكليات التطبيقية.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الوقوف على ' تطوير بعض مقررات دبلوم التسويق (مقرر التسويق الإلكتروني) في الكليات التطبيقية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي"، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

1. ما المهارات اللازمة اكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقررات التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي؟.

2. ما واقع تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي؟

أهداف البحث:

1. التعرف على المهارات اللازمة اكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقررات التسويق الإلكتروني في ضوء متطلبات سوق العمل السعودي.

2. التعرف على واقع تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

1. قد يسد البحث الحالي الفجوة البحثية المتعلقة بتحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي.

2. قد يثري البحث المكتبات المحلية والعربية في مجال تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء متطلبات سوق العمل السعودي

3. يقدم قائمة بأهم الموضوعات المطلوبة تضمينها في مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي. والتي يمكن الاستفادة منها في العديد من البحوث والدراسات المستقبلية

للعديد من الجهات مثل الباحثين في تطوير وإعداد مقررات التسويق الإلكتروني والتسويق الأخضر.

الأهمية التطبيقية

1. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المختصين بالكليات التطبيقية دبلوم التسويق (مقرري التسويق الإلكتروني) بنواتج التعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية التي تلبي احتياجات سوق العمل السعودي من خلال التطوير.
2. توجه انظار القائمين على اعداد الخطط الدراسية بالكليات التطبيقية إلى اهمية مقرري التسويق الإلكتروني ومعاييرها بالمقررات الجامعية.
3. تفيد اعضاء هيئة التدريس بالكليات التطبيقية دبلوم التسويق بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والقيم والقضايا التي يجب مراعاتها عند تأليف واعداد مقرر التسويق الإلكتروني.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: تحليل محتوى مقرر التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي.
- حدود مكانية: مدينة الرياض المملكة العربية السعودية.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ.

مصطلحات البحث:

- **تحليل المحتوى:** يعرفه العبري (2009). بأنه هو مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير المادة لدراسية وتصنيف بما فيها النصوص المكتوب والرسومات والصور الأشكال المتضمن في الكتاب أو المنهج.
- **التعريف الإجرائي:** مجموعة من الإجراءات والتعديلات الفنية بهدف التوصيف الكمي والموضوعي لمقرر التسويق الإلكتروني بالكليات التطبيقية لتحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لإعداد متخصص في التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي.
- **مقررات التسويق الإلكتروني:** يسمح مقرر التسويق الإلكتروني لطالب كلية إدارة الأعمال بالتعرف على ماهية هذا التسويق وميزاته بالنسبة للمستهلكين والمنظمات بالمقارنة مع التسويق التقليدي، أيضاً يوفر له الاطلاع الجيد على متطلبات وبنى وأنواع ومراحل نشاط التسويق الإلكتروني. ضمن هذا المقرر سيتعرف الطالب أيضاً على موضوع نظم المعلومات التسويقية الإلكترونية والية عملها وأهميتها وخصائصها، أما القسم الأكبر من هذا المقرر فإنه سيكرس للتعرف بشكل مفصل على عناصر المزيج التسويقي الإلكتروني والتي على رأسها المنتج والتسعير والتوزيع والترويج الإلكتروني (العديلي، 2015).
- **التعريف الإجرائي:** المقرر الذي يتضمن ماهية التسويق الإلكتروني وميزاته بالنسبة للمستهلكين والمنظمات بالمقارنة مع التسويق التقليدي، أيضاً يوفر للطالب الاطلاع الجيد على متطلبات وبنى وأنواع ومراحل نشاط التسويق الإلكتروني بهدف إعداد وتأهيل مسوق إلكتروني بحيث يمتلك المهارات الخاصة بالتسويق الإلكتروني ليصبح قادراً على تلبية احتياجات سوق العمل السعودي.
- **الكليات التطبيقية:** إحدى مؤسسات التعليم التابعة للجامعات السعودية، التي تعد الطالب علمياً وعملياً لسوق العمل المحلي والعالمي عبر برامج أكاديمية وتأهيلية وفنية متنوعة، وتحدد مدة الدراسة بسنتين، إضافة إلى برامج فنية متخصصة تحدد مدة كل منها على ضوء نوع البرنامج واهدافه.
- **احتياجات سوق العمل:** مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات الأدائية التي ينبغي على الخريج الاتصاف بها في ضوء متطلبات المجتمع أي الوظائف التي يطلبها القطاعين الحكومي والخاص والمؤسسات الأهلية من الكوادر السعودية المؤهلة وتأهيلهم فيها بما يتوافق مع تخصصاتهم ويتلاءم والفرص الوظيفية المتاحة. وهي الحالة التي تمثل حجم الطلب من القوي العاملة بكافة تخصصاتهم ومهاراتهم من جميع المؤسسات العامة والخاصة في فترة زمنية معينة (الشمري، 2019).

التعريف الإجرائي: مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات الأدائية التي ينبغي تضمينها في مقرري التسويق الإلكتروني لدبلوم التسويق في الكليات التطبيقية وفقاً لمتطلبات سوق العمل السعودي اللازمة لتأهيل الكوادر البشرية بما يتوافق مع تخصصاتهم ويتلاءم والفرص الوظيفية المتاحة بشكل يمثل حجم الطلب من القوى العاملة بكافة التخصصات والمهارات من جميع المؤسسات العامة والخاصة في فترة زمنية معينة الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : تحليل المحتوى

أولاً: مفهوم تحليل المحتوى

عرفه بيرلسون بأنه عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال وتحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين، يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللجوء إلى تأويله، أنه لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة. أنه يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختار (العساف، 2012).

ثانياً: خطوات تحليل المحتوى

حدد عبد الحميد (2011)، الرشيد (2021) خطوات تحليل المحتوى كالتالي:

1. تصنيف المحتويات المبحوثة : حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى لأنه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها ومن الأمثلة على التصنيف. أن تصنف محتويات دفاتر الإعارة من المكتبات المدرسية إلى كتب أدبية وكتب علمية.
2. تحليل وحدات التحليل: حيث عدد بيرلسون خمس وحدات أساسية في التحليل هي: الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية.
3. تصميم استمارة التحليل: وهي الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها، بحيث تنتهي علاقتها بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية - فئات المحتوى - وحدات التحليل - الملاحظات).
4. تصميم جداول التفريغ: ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً
5. تفريغ محتوى كل وثيقة بالاستمارة الخاصة
6. تطبيق المعالجات الإحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلية.
7. سرد النتائج وتفسيرها.

ثالثاً: أهداف تحليل المحتوى

ذكر زايد (2019) أهداف تحليل المحتوى كالتالي:

- الوصف الموضوعي للمادة قيد التحليل توضيح الظاهرة أو الواقعة كما تقع في ضوء النظريات والدلائل العلمية التي تمكننا من التنبؤ بها.
- يقتصر محلل المحتوى على فترة المادة مبوبات، موضحاً الخصائص الخاصة بكل واحد موضحاً سماتها التي تحكمها ويفسرها تفسيراً متجرداً دقيقاً.

رابعاً: شروط تحليل المحتوى

يرى يوسف (2019) أن شروط تحليل المحتوى كالتالي:

- الوصف يمثل الحد الذي يجب أن يقف عنده المحلل.
- يراعي المحلل توضيح الخصائص وسمات كل وحدة.

- تقديم تفسير متجرد دقيق للوحدة المراد تحليلها.

- يلتزم المحلل الموضوعية والحيادية في تحليله متقبلاً النتيجة مهما كانت ولا يعدل بناء على هواه أو انتماءاته أو انطباعاته الشخصية.

المحور الثاني: التسويق الإلكتروني

أولاً: مفهوم التسويق الإلكتروني

عرفه يونس (2020) بأنه استخدام شبكات الحاسوب **Computer Networks** في عملية تحديد حاجات المستهلكين وتطوير مزيج تسويقي إلكتروني **Electronic Marketing Mix** يشبع هذه الحاجات ويحقق أهداف المِسْوَق سواءً كان منشأة أو فرد. ويسمى التسويق الإلكتروني بالتسويق الرقمي **Digital Marketing** أو التسويق بالإنترنت **Internet Marketing**. عرف علي (2020) التسويق الإلكتروني بأنه تعامل تجاري قائم على تفاعل أطراف التبادل إلكترونياً بدلاً من الاتصال المادي المباشر. وهو يُعبر عن مجموعة الأنشطة التسويقية التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية وشبكات الحاسب والإنترنت. ويعرف بأنه استخدام شبكة الإنترنت وغيرها من الوسائل التكنولوجية التفاعلية لخلق وإحداث حوار بين المنظمة ومستهلكين. ويستخلص مما سبق أن مفهوم التسويق الإلكتروني لا يختلف عن هذه المفاهيم التقليدية للتسويق إلا فيما يتعلق بوسيلة الاتصال بالعملاء. حيث يعتمد التسويق الإلكتروني على شبكة الإنترنت كوسيلة اتصال سريعة وسهلة وقليلة التكلفة وذلك لتنفيذ هذه الأعمال التي تشكل الأنواع الرئيسية لعملية التسويق بشكله التقليدي

ثانياً: مهارات التسويق الإلكتروني

1. مهارة التخطيط والتنظيم الجيد: من أهم جوانب التخطيط التي لا بد من وجودها كجزء من مهارات المسوق الإلكتروني:
 - اختيار الاستراتيجيات التسويقية: لا يستخدم المسوق الإلكتروني جميع الاستراتيجيات في وقت واحد، لذلك فهو يحتاج إلى القدرة على اختيار أنسب الاستراتيجيات للمشروع في كل مرحلة.
 - كتابة الخطة التسويقية: يتولى المسوق الإلكتروني إعداد الخطة التسويقية، التي توضح جدول العمل خلال فترة معينة، وما هي الأهداف المطلوب تحقيقها.
 - تخطيط الموارد وتنظيمها: لا بد للمسوق الإلكتروني من القدرة على الاستفادة من الموارد التي يملكها، من خلال التخطيط الجيد لطريقة استخدامها وتنظيمها بما يحقق أعلى كفاءة ممكنة (إبراهيم، 2018).
 - تحديد مؤشرات قياس الأداء: يحتاج المسوق الإلكتروني إلى العمل وفقاً لمؤشرات قياس أداء محددة (KPIs)، ولذلك فجزء من مهارات المسوق الإلكتروني أن يقدر على وضع هذه المؤشرات.
 - توقع العائد على الاستثمار: من أهم جوانب التخطيط لدى المسوق الإلكتروني، هي قدرته على توقع العائد على الاستثمار من الأنشطة التي يقوم بها، مع التفكير في كيفية تحسين هذا المعدل (يونس، 2020).
2. مهارة صناعة المحتوى: لا بد للمسوق الإلكتروني من امتلاك المعرفة بأساسيات صناعة المحتوى، فحتى إذا لم يكتب المحتوى بنفسه، سيحتاج إلى الإشراف والمتابعة على الأشخاص الذين ينتجون المحتوى، للتأكد من كتابته بما يتوافق مع المطلوب تحقيقه بالفعل. تشمل صناعة المحتوى جميع المهام التي يُستخدم فيها المحتوى، سواءً كان ذلك فيما يتعلق باستراتيجية التسويق بالمحتوى أو حتى كتابة الإعلانات (علي، 2021).
3. مهارة استخدام أدوات التسويق الرقمي: تسهّل أدوات الأتمتة على المسوق الإلكتروني تنفيذ بعض المهام في العمل، إذ يقدر من خلالها على توفير الجهد والوقت. على سبيل المثال: تستخدم أدوات الأتمتة في جدولة ونشر المحتوى، أو في التسويق عبر البريد الإلكتروني لإرسال النشرات البريدية (الأحمدي، 2022).

4. فهم أساسيات واستراتيجيات التسويق الرقمي: من أهم مهارات المسوق الإلكتروني أن يكون لديه الفهم الكامل لأساسيات واستراتيجيات التسويق الرقمي. تشمل أساسيات التسويق الرقمي مجموعة من المبادئ التي تظهر في التسويق الرقمي دائماً، وتكرر كأحد أهم عوامل العمل في هذا المجال (البناء، 2017).
 5. استراتيجيات التسويق الرقمي: من أهم الأمثلة على استراتيجيات التسويق الرقمي:
 - التسويق بالمحتوى: استثمار المحتوى في التأثير على العملاء، وذلك من خلال التسويق بأنواع المحتوى المختلفة مثل المدونات ودراسات الحالة.
 - التسويق عبر مواقع التواصل الاجتماعي: التسويق من خلال منصات التواصل الاجتماعي المختلفة كالفيس بوك وتويتر وانستغرام وغيرها.
 - السيو: العمل على تحسين ترتيب صفحات موقعك في نتائج البحث، من خلال اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة، وبالتالي زيادة معدل الزيارات لموقعك (الشريف، 2018).
 6. مهارة التعلم المستمر ومتابعة التحديثات: من أهم مهارات المسوق الإلكتروني هي قدرته على متابعة التحديثات باستمرار، والانتباه إلى تأثيرها على اتجاهات التسويق الرقمي، مع تعلم كيفية التعامل معها بطريقة صحيحة (عمار، 2014).
 7. مهارة كتابة مهارات التسويق في السيرة الذاتية: تعد مهارة التسويق من المهارات التي تتضمن العديد من التفاصيل التي يجب إبرازها في السيرة الذاتية، فالأمر لا يقتصر فقط على كتابة مهارات المسوق الإلكتروني المذكورة أو غيرها من المهارات الإضافية، بل أيضاً على دعم الكتابة بما يُثبت وجود المهارة. (علي، 2021).
 8. مهارة تحليل البيانات واتخاذ القرارات: القدرة على تحليل البيانات، وبناءً على ذلك اتخاذ القرارات. من خلال جمع البيانات وتحليلها، سيكون بالإمكان اتخاذ العديد من القرارات (يونس، 2020).
 9. مهارة المبيعات: التواصل: القدرة على التواصل مع العملاء جيداً، وفهم احتياجاتهم ومتطلباتهم لتحويلهم من مرحلة لأخرى داخل قمع المبيعات. الإقناع: يتولى المسوق الإلكتروني مهمة إقناع العملاء والتأثير على قراراتهم بالشراء، من خلال فهمه لمبادئ سلوك المستهلك والعوامل التي تحفزهم للاستجابة لمحاولات البيع (عمار، 2014).
 10. مهارة إدارة علاقات العملاء: تشمل إدارة علاقات العملاء كيفية التعامل مع العملاء، وتقديم المساعدة والدعم لهم باستمرار في مختلف المراحل التي يمرون بها. مثلاً: الإجابة على أسئلتهم المتعلقة بالمنتج، وتقديم العروض المحفزة لهم للشراء، وكذلك الاستماع الجيد إلى احتياجاتهم والعمل على تنفيذها، وتقديم الحلول الفعالة للمشكلات التي تواجههم (الشريف، 2018).
 11. مهارة التفكير الإبداعي: بهدف القدرة على تطوير أفكار إبداعية ومتميزة، يمكنها التأثير على الجمهور لفت انتباههم إلى المشروع، سواءً في المحتوى الذي ينشر باستمرار، أو في الحملات التسويقية. تأتي أهمية التفكير الإبداعي من وجود العديد من الأنشطة التسويقية للمشروعات المختلفة، وهو ما يمنح العميل فرصة المقارنة، وتجاهل أنشطة التسويق التي لا تجذب انتباهه. لذا، يظهر دور التفكير الإبداعي في اختيار الفكرة الأكثر ملاءمة لطبيعة الجمهور المستهدف، وتوجيه المحتوى إليه لإقناعه بالفكرة (علي، 2020).
- ويستخلص مما سبق أن مهارات المسوق الإلكتروني تعد من أهم الوسائل التي ستساعدك على العمل في المجال. لذا، لا بد من الحرص على تعلم مهارات التسويق الإلكتروني وتطويرها باستمرار، حتى تضمن قدرتك على تقديم أفضل أداء، وهو ما يساعدك في تحسين نتائج المشروعات التي تعمل عليها. يمكن للمسوق الإلكتروني استثمار مهاراته، وبدء العمل في التسويق الإلكتروني من خلال منصة مستقل،

منصة العمل الحر الأكبر يمكن للمسوق الإلكتروني الاعتماد على الإنترنت في عدة مجالات منها: البيع-الإعلان-الحصول على البيانات عن المنتجات الجديدة- بيانات عن سياسات المنتج الجديد- خدمة العملاء- بحوث التسويق - التوزيع- الشراء- التسعير. وهذه الوظائف التسويقية تتطلب مهارات منها التعامل مع الوسائل التكنولوجية للإنترنت وإتقان اللغة الإنجليزية بسبب اتساع التعامل مع السوق الخارجي. فإن هذه الوظيفة تتطلب ردة الفعل السريعة ليتمكن العاملون من متابعة التطورات الحاصلة في المواقع الإلكترونية، مما لا يتطلبه التسويق التقليدي عادةً؛ ذلك أن التسويق التقليدي لا يتطور بالسرعة التي يتطور بها التسويق الإلكتروني بل على العكس أن بقاءه على شكله عاملاً مهماً لارتباط المستهلك به. إلى مهارة التطوير بشكل سريع تفرضها المنافسة الشديدة في عالم الإنترنت للحصول على زائر للموقع وضرورة الحفاظ على العملاء القدامى.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة باتش وويتنبيرق (Bach & wittenberg, 2017) إلى التعرف على مدى ملائمة اللاجئ لسوق العمل الألماني الذي يمثل العرب غالبيتهم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتضمنت العينة (50) من ارباب العمل ، وتضمنت اداة الدراسة المقابلة ، وتوصلت الدراسة الى انخفاض مستوى العلم والمعرفة بين اللاجئين العرب حتى اولئك الذين يحملون شهادات جامعية ، وان المقررات الدراسية الجامعية لدى الدول العربية في حاجة إلى التطوير والتحديث مع الاهتمام بالتدريب المهني المناسب لسوق العمل .

هدفت دراسة اتشم (Etshim, 2017) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التعاون بين التعليم العالي وسوق العمل في كينشاسا" عاصمة الكونغو الديمقراطية" حيث كان انتقال الطلاب الجدد من المدرسة العليا إلى سوق العمل محل نقاش طويل لأهم المهارات التي يتطلبها سوق العمل ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى المناهج والسياسات الحالية تعاني من قصور تتمثل في ضعف المهارات المكتسبة والمعارف لدى الخريجين الجدد للانتقال بسهولة إلى سوق العمل والإنتاجية فيها ، وهذا يتطلب تطوير مقررات الكليات التطبيقية وربطها بسوق العمل ومسارها للتقدم التقني في مختلف مجالات الحياة اليومية.

هدفت دراسة مسعود (2019) إلى تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم لتنمية مفاهيم تكنولوجيا التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وإدارته من خلال نظام المقررات الدراسية Moodle ثم قياس فاعليته في تحصيل الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو المقرر، وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمفاهيم تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر تكنولوجيا التعليم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الخلبوي (2020) تقديم تصور مقترح لتحقيق المواءمة بين مخرجات كليات المجتمع واحتياجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، ولأغراض جمع البيانات أعدت استبانة، توفرت لها دلالات صدق وثبات مقبولة، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية خدمة المجتمع في حفر الباطن، والبالغ عددهم (32) عضو هيئة تدريس، وتم الحصول على (26) استجابة، وقد طبقت الدراسة خلال العام الدراسي (1439هـ) الموافق (2018م) وكانت أبرز النتائج أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة على وجود توازن بين المقررات النظرية والتطبيقية، وأن البرامج في كلية المجتمع بحفر الباطن جاءت لتلبي احتياجات سوق العمل المتجددة، أما أبرز المعوقات التي تواجه برامجها في تحقيق المواءمة بين مخرجاتها واحتياجات سوق العمل فتكمن في ارتفاع عدد الطلاب الملتحقين ببرامج الكلية، وقلة الاهتمام بتطوير المناهج بصورة سريعة. ومن ثم خرجت الباحثة بتصور مقترح من نتائج الدراسة الحالية يشتمل على: (منطلقات، مبررات، أهداف، آليات التنفيذ، متطلبات ومعوقات التنفيذ).

هدفت دراسة عبد القادر (2020) إلى تقديم رؤية مستقبلية لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل تحقيقاً لرؤية المملكة 2030 ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي ، واسلوب دلفاي بجولاته الثلاث ، وتكونت عينة الدراسة علي (16) خبيراً، واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة ، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية مقترحة من وجهة نظر الخبراء

تمثلت في اربعة جوانب :الشراكة بين الجامعات وسوق العمل، تطبيق برامج الجودة للمقررات الدراسية وتطويرها باستمرار ، وتطوير التقويم المستمر للطلاب ، وتطوير سياسة القبول بالكليات النظرية والتطبيقية.

هدفت دراسة علي(2021) إلى إبراز أثر التسويق الإلكتروني في تكوين اتجاهات الزبائن الجزائريين نحو المتاجر الإلكترونية، وبالتطبيق على زبائن المتجر الإلكتروني **Jumia.dz** ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتوزيع استبانة إلكترونية خصصت لغرض الدراسة بعد إخضاعها لاختباري الثبات والصدق، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة حيث بلغ حجم العينة التي أجريت عليها الدراسة **84** زبوناً، وبغية الوصول إلى النتائج المستهدفة تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية أهمها: تحليل التباين **ANOVA** ، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، وقد خلصت الدراسة الميدانية إلى نتيجة مفادها وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتسويق الإلكتروني على اتجاهات الزبائن نحو المتجر الإلكتروني **Jumia.dz**

هدفت دراسة الحباري(2023) إلى الكشف عن واقع التسويق الإلكتروني لخدمات المعلومات في المكتبات الجامعية المدروسة، وخدمات المعلومات التي تقدمها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتمثلت الأداة في الاستبانة كأداة رئيسية، وتم تطبيقها على عينة بلغت (26) مكتبة من مكتبات الجامعات الأهلية بمدينة صنعاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى حصول عموم التسويق على متوسط كلي (3.11 من 5) بتقدير (متوسط) وعلى مستوى المجالات، جاء الخدمة (المنتج) (3.57) بتقدير (عال) وثانياً الترويج الإلكتروني (3.01) وثالثاً المستفيدين، الموارد البشرية (2.89) وكلاهما بتقدير (متوسط) ورابعاً؛ التوزيع الإلكتروني بمتوسط (2.57) وتقدير (منخفض)، وأخيراً التسعير الإلكتروني (1.00) وتقدير (منخفض جداً) كما تبين أن (19) مكتبة جامعية محل الدراسة، والتي تمثل نسبة (73.08%) لا يوجد فيها تسويق إلكتروني لخدمات المعلومات المتاحة فيها، بينما (7) من هذه المكتبات والتي تمثل ما نسبته (26.92%) تقوم بعملية التسويق لخدمات المعلومات المتاحة فيها، بناء على النتائج أوصت الباحثة بأن تسعى المكتبات الجامعية التي شملتها الدراسة والتي لا يوجد لديها تسويق، إلى إدخال عملية التسويق الإلكتروني ضمن خدماتها ومواكبة التطورات التكنولوجية، واستثمار تقنيات الويب 2.0 في استحداث وتطوير وسائل وأساليب التسويق لديها إضافة إلى مقترحات بدراسات مستقبلية مكتملة في الموضوع.

هدفت دراسة عطية (2022) إلى التعرف على واقع ادارة التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية من خلال تحديد أهم عناصر المزيج التسويقي الالكتروني ومراحل ادارة التسويق الالكتروني ، وتقديم رؤية مقترحة لإدارة التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث (112) فرداً منهم (17) مديراً تنفيذياً و عدد (95) موظفاً من الموظفين العاملين في الوحدات/ المراكز التي تقدم خدمات تعليمية بجامعة الاسكندرية وتم اختيار العينة بأسلوب العينة الطبقية مكونه من المديرين التنفيذيين، وتوصلت الدراسة الى توافر ادارة التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية بدرجة كبيرة بجامعة الاسكندرية.

هدفت دراسة الأحمد (2022) إلى التعرف على التسويق الإلكتروني ودوره في رفع مستوي جودة الخدمات للأندية الرياضية في الإحساء بالمملكة العربية السعودية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (أسلوب الدراسات المسحية)، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء مجالس الإدارات ومديري الأندية والعاملين بالإدارات التسويقية والاستثمار للأندية الرياضية بالإحساء، وتكونت عينة الدراسة من (90) عضواً بالطريقة العشوائية ، وتضمنت أدوات جمع البيانات استمارة استبيان ، وتوصلت الدراسة أن غالبية الأندية تمتلك نظم معلومات تسويقية ، وان أخصائي التسويق الإلكتروني يحتاج لمزيد من التدريبات .

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع جميع الدراسات السابقة حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، اختلفت الدراسة الحالية من حيث الأدوات المستخدمة مع الدراسات السابقة، اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع جميع الدراسات السابقة، اختلفت الدراسة الحالية من حيث العينة مع جميع الدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم بوصف ما هو كائن، وجمع البيانات عنه، وتفسيره وتحديد العلاقات بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، وطرق نموها وتطورها.

مجتمع البحث: مقرر التسويق الإلكتروني لطلاب دبلوم التسويق بالكليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل، طبعة 1445 هـ /2023م

عينة البحث: موضوعات وحدات مقرر التسويق الإلكتروني لطلاب دبلوم التسويق بالكليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل بهدف التعرف على مدى المعارف والمهارات اللازم إكسابها لطلاب دبلوم التسويق طبعة 1445 هـ /2023.

أداة البحث : تم إعداد قائمة تحليل محتوى المعارف والمهارات اللازم إكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقرر التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي.

بناء وضبط قائمة تحليل المحتوى: تطلب بناء قائمة تحليل المحتوى الإجراءات التالية:

1. تحديد هدف قائمة تحليل المحتوى: وهو التعرف على المعارف والمهارات اللازم إكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقرر التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي.

2. تم الرجوع إلى مصادر بناء استمارة تحليل المحتوى : اعتمد الباحث على المصادر التالية:

- المراجع للكتب والمراجع ذات العلاقة بالمعارف والمهارات اللازم إكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقرر التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي .
- الرجوع للدراسات والأبحاث العلمية ذات العلاقة.

3. عرض قائمة تحليل المحتوى في صورتها المبدئية: بعد الاطلاع على ما سبق قام الباحث بوضع المحاور الأساسية لأداة الدراسة (قائمة تحليل المحتوى) المستخلصة في صورتها النهائية والتي اشتملت على عشرة محاور رئيسية، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات (الفقرات) تنتمي لتلك المحاور الرئيسة كالتالي:

- المحور الأول: مهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية)، (8) مهارات فرعية.
- المحور الثاني: مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات، (8) مهارات فرعية.
- المحور الثالث: مهارات الاتصال والتواصل الفعال (6) مهارات فرعية..
- المحور الرابع: مهارات الترويج الإعلاني (5) مهارة فرعية.
- المحور الخامس: مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني (8) مهارات فرعية.
- المحور السادس: مهارات إدارة حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي (6) مهارات فرعية.
- المحور السابع: مهارات التفكير الإبداعي التسويقي (4) مهارات فرعية.
- المحور الثامن: مهارات محركات البحث (4) مهارات فرعية.
- المحور التاسع: مهارات إتقان لغات أجنبية (3) مهارات فرعية.

- المحور العاشر: مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني(7) مهارات فرعية.

4. تدريج بدائل الاستجابة لفقرات قائمة التحليل: تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدريج للاستجابة على عبارات قائمة التحليل، حيث يتم تحليل وتقييم محتوى مقرر(التسويق الإلكتروني) لدبلوم التسويق بالكليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي للعام الدراسي (1445هـ / 2023) من خلال تحديد درجة توافرها بكل فقرة بحيث تعبر كل فقرة عن مهارة معينة في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي والتي توافرت وفقاً لفقرات استمارة التحليل، وذلك باختيار أحد البدائل (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة متوسط- بدرجة متوسطة - بدرجة قليلة - بدرجة ضعيفة)، وتم احتساب خمس درجات في حالة توفر أو تضمين المهارة في مقرر(التسويق الإلكتروني) لدبلوم التسويق بالكليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي بدرجة كبيرة جداً، وأربع درجات في حالة توفرها بدرجة كبيرة، وثلاث درجات في حالة توفر المهارة بدرجة متوسطة، ودرجتين في حالة توفر المهارة بدرجة قليلة، ودرجة واحدة في حالة توفر المهارة بدرجة ضعيفة.

5. تحديد معيار الحكم على درجة توفر فقرات قائمة تحليل محتوى مقرر(التسويق الإلكتروني) لدبلوم التسويق بالكليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي : بناءً على ما سبق تم استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة توفر كل مهارة من المهارات التي تتضمنها قائمة تحليل المحتوى ، حيث تم حساب مدى الدرجات لكل فقرة من خلال تحديد الفرق بين أكبر قيمة وهي (5) درجات وأقل قيمة وهي درجة واحدة، فكان الناتج (4)، ثم تم قسمة هذا الناتج على (5) مستويات فكانت النتيجة (0.80)، وهي طول الفئة، وعليه تم احتساب النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1)

معيار الحكم على درجة توفر فقرات قائمة تحليل مقرر(التسويق الإلكتروني) لدبلوم التسويق بالكليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي.

درجة التوفر	قيمة المتوسط الحسابي
كبيرة جداً	من (4.20) إلى (5) فأكثر
كبيرة	من (3.40) إلى أقل من (4.20)
متوسطة	من (2.60) إلى أقل من (3.40)
قليلة	من (1.80) إلى أقل من (2.60)
ضعيفة	من (1) إلى أقل من (1.80)

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (4.20) إلى (5) فإن درجة توفر المهارة التي تتوافر في هذه العبارة لدى بدرجة كبيرة جداً.
- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (3.40) إلى أقل من (4.20) فإن درجة توفر المهارة التي تتضمنها هذه العبارة بدرجة كبيرة.
- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (2.60) إلى أقل من (3.40) فإن درجة توفر المهارة التي تتضمنها هذه العبارة بدرجة متوسطة.

- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (1.80) إلى أقل من (2.60) فإن درجة توفر المهارة التي تتضمنها هذه العبارة بدرجة قليلة..

- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (1) إلى أقل من (1.80) فإن درجة توفر المهارة التي تتضمنها هذه العبارة بدرجة ضعيفة

• **صدق قائمة تحليل المحتوى:** تم التحقق من صدق قائمة تحليل المحتوى باستخدام الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري لقائمة تحليل المحتوى تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم بشأن فقراتها ومحاورها من حيث مدى وضوحها وسلامة صياغتها، وتحديد مدى مناسبة كل منها للبعد الذي تندرج تحته، مع إثراء استمارة التحليل بأية إضافة يرونها ضرورية، وقد اعتمدت نسبة موافقة (80 %) فأكثر من آراء المحكمين معياراً للإبقاء على العبارة، كما تم الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات التي أبداها السادة المحكمون بشأن تعديل صياغة بعض العبارات أو حذفها أو استبدالها بعبارات أخرى، وتم تعديل البطاقة في ضوء آراء المحكمين.

- **ثبات التحليل:** يقصد بالثبات أن يحصل الباحث على النتائج نفسها تقريباً عند إعادة التحليل وإن اختلف المحلل أو الزمن الذي أجري فيه التحليل، وللحد من ذاتية الباحث بالحصول على ثبات مقبول سيتم استخدام نوعين من الثبات:

(1) الثبات عبر الزمن. (2) الثبات بين محللين.

حيث قام الباحث باختيار وحدة دراسية من مقرر (التسويق الإلكتروني) لدبلوم التسويق بالكياليات التقنية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي عشوائياً، كنموذج مصغر لتحليلها مرتين، وبفارق زمني قدره ثلاثون يوماً تقريباً، ثم تم حساب الثبات باستخدام معادلة هولستي Holsti.

$$C.R = \frac{M_2}{N_1 + N_2}$$

حيث **C.R** تعني معامل الثبات، و **M** تعني عدد النقاط التي يتفق عليها الباحثان، و **N + N** تعنيان مجموع الفئات التي حُللت. (طعيمة، 2004، 226) وكان من نتائج ذلك أن معامل الثبات لأداة التحليل (93.6%) وهو معامل ثبات مرتفع.

نتائج البحث

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما المعارف والمهارات اللازم إكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقررات التسويق الإلكتروني في ضوء متطلبات سوق العمل السعودي؟"، للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع لإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل الدراسات السابقة، وتم التوصل إلى المعارف والمهارات التالية:

جدول (2) يوضح محاور ومؤشرات لأهم الموضوعات والمهارات اللازم إكسابها لطلاب كلية التقنية بالرياض تخصص تسويق من خلال مقرر التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي

المؤشر	م	المحور
يتضمن المقرر مهارة امتلاك المعرفة بأساسيات صناعة المحتوى.	1	المحور الأول: مهارات
يحتوي على مهارة كتابته المحتوى بما يتوافق مع المطلوب تحقيقه بالفعل من حيث جميع المهام التي يُستخدم فيها المحتوى.	2	صناعة التسويق بالمحتوى
تتوافر في المقرر مهارة التدوين الإلكتروني عبر المدونات وغيرها.	3	(التأليف والكتابة)
يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية.	4	(الإلكترونية)

5	مهارة استخدام الورد بريس word press.	
6	مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة.	
7	مهارة إنتاج فيديو تسويقي.	
8	مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني.	
1	يتضمن المقرر مهارة تحليل البيانات بطريقة صحيحة.	
2	مهارة اتخاذ جميع القرارات وفقاً لنتائج هذه التحليلات، بعيداً عن الآراء الشخصية.	
3	تقسيم وتصنيف العملاء إلى شرائح ومجموعات من خلال البيانات.	
4	اكتشاف طرق تطوير المنتجات والخدمات.	
5	تحديد فرص النمو والتوسع المتاحة للمشروع.	المحور الثاني: مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات.
6	تحسين تجربة المستخدم وتطويرها بالشكل المطلوب.	
7	مهارة رصد نتائج الحملات التسويقية على المبيعات	
8	تحديد فرص النمو والتوسع المتاحة للمشروع.	
1	ينمي المقرر مهارة التواصل مع العملاء إلكترونياً جيداً.	
2	ينمي مهارة الإقناع بحيث يتولى المسوق الإلكتروني مهمة إقناع العملاء والتأثير على قراراتهم بالشراء.	
3	يحتوي على مهارة فهم مبادئ سلوك المستهلك والعوامل التي تحفزهم للاستجابة لمحاولات البيع.	
4	مهارة الاستماع والتحدث والتعبير عن وجهة نظر ملائمة.	المحور الثالث: مهارات الاتصال والتواصل الفعال.
5	مهارة تقديم المساعدة والدعم الفني للعملاء.	
6	مهارة التفاوض مع العملاء.	
1	يتضمن المقرر مهارة إدراك دلالات البيع والتسويق عبر الأنترنت.	
2	مهارة عرض المنتج بطريقة مشوقة وتصميم عالي.	
3	مهارة الإلمام بتطبيقات التسويق الإلكتروني (المتاجر الإلكترونية).	
4	مهارة التعريف الجيد بالمنتج (الخدمة) الثمن ومزاياها.	
5	مهارة إدراك دلالات البيع والتسويق عبر الأنترنت.	
1	ينمي المقرر مهارة كتابة الخطة التسويقية إعداد الخطة التسويقية، التي توضح جدول العمل خلال فترة معينة.	المحور الرابع: مهارات الترويج الإعلاني
2	مهارة تخطيط الموارد وتنظيمها.	
3	مهارة تحديد مؤشرات قياس الأداء.	
4	مهارة توقع العائد على الاستثمار.	
5	مهارة الاستهداف التفصيلي التي تشمل تقسيم العملاء إلى شرائح.	
6	مهارة أساسيات التسويق الرقمي فهم أساسيات التسويق جيداً، وكذلك مختلف تقنيات التسويق الإلكتروني المستخدمة،	
7	مهارة فهم المراحل المختلفة التي يمر بها العميل من لحظة وعيه بالعلامة التجارية، مروراً بمرحلة الشراء، وحتى ما بعد البيع.	
8	مهارة التسويق بالاحتوى (استثمار في التأثير على العملاء، وذلك من خلال التسويق بأنواع المحتوى المختلفة مثل المدونات ودراسات الحالة.	
1	يتضمن المقرر مهارة إدارة حساب على اليوتيوب.	المحور الخامس: مهارات إدارة حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي
2	مهارة إدارة حساب على الفيس بوك.	
3	مهارة إدارة حساب على تويتر.	

4	مهارة إدارة حساب على تيك توك.	
5	مهارة التسويق عبر انستجرام.	
6	مهارة التسويق على لنكد إن.	
1	يتضمن المقرر مهارة المرونة في التسويق الإلكتروني.	
2	مهارة الأصالة في التسويق الإلكتروني.	المحور السابع: مهارات التفكير الإبداعي التسويقي.
3	مهارة إعطاء تفاصيل على منتج.	
4	مهارة الطلاقة في عرض منتج.	
1	مهارة التسويق بمحركات البحث السيو	المحور الثامن: مهارات محركات البحث
2	المهارات الفنية لترميز المخططات وإنشاء خرائط مواقع ومعالجة عمليات إعادة التوجيه	
3	مهارات فعالة في بناء الروابط الخلفية للموقع	
4	مهارة استخدام أدوات التحسين: Yoast و TinyPNG	
1	يتضمن المقرر مهارة إتقان اللغة الأم	المحور التاسع: مهارات إتقان لغات أجنبية
2	مهارة إتقان اللغة الإنجليزية	
3	مهارة إتقان لغات أخرى	
1	يتضمن المقرر مهارة استخدام أدوات التسويق الرقمي (أدوات الأتمتة في جدولة ونشر المحتوى، أو في التسويق عبر البريد الإلكتروني لإرسال النشرات البريدية).	المحور العاشر: مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني
2	مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني	
3	مهارة التسويق عبر الهاتف.	
4	مهارة التسويق بالذكاء الاصطناعي.	
5	مهارة التسويق بالواقع المعزز	
6	مهارة التسويق عبر الإعلانات على الفيديوها.	
7	مهارة الانتباه إلى تأثير متابعة التحديثات باستمرار على اتجاهات التسويق الرقمي	

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الذي نصه: ما واقع تحليل محتوى مقررات دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية لمهارات التسويق الإلكتروني في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي؟ وتم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على مدى توافر مهارات التسويق الإلكتروني في مقرر التسويق الإلكتروني لطلاب دبلوم التسويق بالكليات التطبيقية في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي وجاءت كالتالي:

الجدول رقم (3) يوضح التكرارات والنسبة المئوية للمحور الأول: مهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية)

م	العبرة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة امتلاك المعرفة بأساسيات صناعة المحتوى.	8	0.64%	5	قليلة
2	يحتوي على مهارة كتابته المحتوى بما يتوافق مع المطلوب تحقيقه بالفعل من حيث جميع المهام التي يُستخدم فيها المحتوى.	7	0.54%	6	قليلة
3	تتوافر في المقرر مهارة التدوين الإلكتروني عبر المدونات وغيرها.	14	1.12%	4	قليلة
4	يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية.	19	1.52%	2	قليلة
5	مهارة استخدام الورد بريس word press.	4	0.32%	7	قليلة
6	مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة.	18	1.44%	3	قليلة

7	مهارة إنتاج فيديو تسويقي.	3	0.24%	8	قليلة
8	مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني.	20	1.6%	1	متوسطة
المتوسط العام للمحور ككل 0.92%					

يتبين من الجدول (3) أن درجة توافر مهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية) بلغت (8) مهارات بتكرار كلي بلغ (93)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (1.6%-0.24%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية) (0.92%) تبين أن نسبة توافر مهارات صناعة التسويق بالمحتوى وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%) ، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%) ، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة.

الجدول رقم (4) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور الثاني: مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات.

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة تحليل البيانات بطريقة صحيحة .	9	0.72%	7	قليلة
2	مهارة اتخاذ جميع القرارات وفقاً لنتائج هذه التحليلات، بعيداً عن الآراء الشخصية.	10	0.8%	6	قليلة
3	تقسيم وتصنيف العملاء إلى شرائح ومجموعات من خلال البيانات.	25	2%	1	قليلة
4	اكتشاف طرق تطوير المنتجات والخدمات.	20	1.6%	3	متوسطة
5	تحديد فرص النمو والتوسع المتاحة للمشروع.	18	1.44%	4	متوسطة
6	تحسين تجربة المستخدم وتطويرها بالشكل المطلوب.	14	1.12%	5	متوسطة
7	مهارة رصد نتائج الحملات التسويقية على المبيعات	22	1.76%	2	متوسطة
8	تحديد فرص النمو والتوسع المتاحة للمشروع.	12	0.96%	8	قليلة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 1.191%					

يتبين من الجدول (4) أن درجة توافر مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات بلغت (8) مهارات بتكرار كلي بلغ (130)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (2%-0.96%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات (1.191%) تبين أن نسبة توافر مهارات صناعة التسويق بالمحتوى وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%) ، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%) ، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة.

الجدول رقم (5) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور الثالث: مهارات الاتصال والتواصل الفعال.

م	العبرة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	ينمي المقرر مهارة التواصل مع العملاء إلكترونياً جيداً،	22	1.32%	2	قليلة
2	ينمي مهارة الإقناع بحيث يتولى المسوق الإلكتروني مهمة إقناع العملاء والتأثير على قراراتهم بالشراء.	20	1.2%	3	قليلة
3	يحتوي على مهارة فهم مبادئ سلوك المستهلك والعوامل التي تحفزهم للاستجابة لمحاولات البيع.	23	1.38%	1	قليلة
4	مهارة الاستماع والتحدث والتعبير عن وجهة نظر ملائمة.	12	0.72%	5	قليلة
5	مهارة تقديم المساعدة والدعم الفني للعملاء.	15	0.9%	4	قليلة
6	مهارة التفاوض مع العملاء.	10	0.8%	6	قليلة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 1.053%					

يتبين من الجدول (5) أن درجة توافر مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات بلغت (6) مهارات بتكرار كلي بلغ (102)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (0.8%-1.38%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات تحليل البيانات واتخاذ بلغت (1.053%)، تبين أن نسبة توافر تحليل البيانات واتخاذ القرارات المحتوى وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%)، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%)، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة.

الجدول رقم (6) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور الرابع: مهارات الترويج الإعلاني

م	العبرة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة إدراك دلالات البيع والتسويق عبر الأنترنت.	22	1.01%	2	قليلة
2	مهارة عرض المنتج بطريقة مشوقة وتصميم عالي.	14	0.7%	5	قليلة
3	مهارة الإلمام بتطبيقات التسويق الإلكتروني (المتاجر الإلكترونية).	20	1%	4	قليلة
4	مهارة التعريف الجيد بالمنتج (الخدمة) الثمن ومزاياها.	21	1.05%	3	قليلة
5	مهارة إدراك دلالات البيع والتسويق عبر الأنترنت.	23	1.15%	1	قليلة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 0.982%					

يتبين من الجدول (6) أن درجة توافر مهارات الترويج الإعلاني بلغت (5) مهارات بتكرار كلي بلغ (103)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (0.8%-1.38%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات الترويج الإعلاني بلغت (0.982%)، تبين أن نسبة توافر مهارات الترويج الإعلاني وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%)، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%)، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات

الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة.

الجدول رقم(7) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور الخامس: مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	ينمي المقرر مهارة كتابة الخطة التسويقية إعداد الخطة التسويقية، التي توضح جدول العمل خلال فترة معينة.	26	2.6%	1	متوسطة
2	مهارة تخطيط الموارد وتنظيمها.	14	1.4%	7	قليلة
3	مهارة تحديد مؤشرات قياس الأداء.	10	1%	10	قليلة
4	مهارة توقع العائد على الاستثمار.	13	1.3%	8	قليلة
5	مهارة الاستهداف التفصيلي التي تشمل تقسيم العملاء إلى شرائح.	16	1.6%	6	قليلة
6	مهارة أساسيات التسويق الرقمي فهم أساسيات التسويق جيداً، وكذلك مختلف تقنيات التسويق الإلكتروني المستخدمة،	20	2%	3	كبيرة
7	مهارة فهم المراحل المختلفة التي يمر بها العميل من لحظة وعيه بالعلامة التجارية، مروراً بمرحلة الشراء، وحتى ما بعد البيع.	22	2.2%	2	متوسطة
8	مهارة التسويق باختوى (استثمار في التأثير على العملاء، وذلك من خلال التسويق بأنواع المحتوى المختلفة مثل المدونات ودراسات الحالة.	20	2%	3 مكرر	قليلة
9	التسويق عبر مواقع التواصل الاجتماعي: التسويق من خلال منصات التواصل الاجتماعي المختلفة كالفيسبوك وتويتر وانستغرام وغيرها.	18	1.8%	5	قليلة
10	ينمي المقرر مهارة العمل على تحسين ترتيب صفحات موقعك في نتائج البحث، من خلال اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة، وبالتالي زيادة معدل الزيارات لموقعك.	12	1.2%	9	قليلة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 1.55%					

يتبين من الجدول (7) أن درجة توافر مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني بلغت (10) مهارات بتكرار كلي بلغ(171)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (2.6%-2.6%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات الترويج الإعلاني بلغت (1.55%)، تبين أن نسبة توافر مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%)، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية(1.52%)، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة.

الجدول رقم(8) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور السادس: مهارات إدارة حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة إدارة حساب على اليوتيوب.	11	66%	1	قليلة

2	مهارة إدارة حساب على الفيس بوك.	10	%.60	2	قليلة
3	مهارة إدارة حساب على تويتر.	8	%.88	4	قليلة
4	مهارة إدارة حساب على تيك توك	9	%.99	3	قليلة
5	مهارة التسويق عبر انستجرام.	5	%.55	5	قليلة
6	مهارة التسويق على لنكد إن.	2	%.22	6	ضعيفة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 0.65%					

يتبين من الجدول (8) أن درجة توافر مهارات إدارة حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي بلغت (6) مهارات بتكرار كلي بلغ (44)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (0.66% - 0.22%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات الترويج الإعلامي بلغت (0.65%)، تبين أن نسبة توافر مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%)، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%)، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة ضعيفة. الجدول رقم (9) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور السابع: مهارات التفكير الإبداعي التسويقي.

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة المرونة في التسويق الإلكتروني.	18	%.72	1	قليلة
2	مهارة الأصالة في التسويق الإلكتروني.	13	%.52	2	قليلة
3	مهارة إعطاء تفاصيل على منتج.	12	%.48	3	ضعيفة
4	مهارة الطلاقة في عرض منتج.	10	%.4	4	ضعيفة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 0.53%					

يتبين من الجدول (9) أن درجة توافر مهارات التفكير الإبداعي التسويقي بلغت (4) مهارات بتكرار كلي بلغ (53)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (0.72% - 0.4%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات التفكير الإبداعي التسويقي بلغت (0.53%)، تبين أن نسبة توافر مهارات التفكير الإبداعي التسويقي وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة، كانت متفاوتة، أن ترتيب صناعة التسويق بالمحتوى الفرعية وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%)، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%)، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة.

الجدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور الثامن: مهارات محركات البحث

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر

1	ينمي المقرر مهارة تحسين محرك البحث السيو	20	1%	1	قليلة
2	مهارة التسويق بمحركات البحث SEM.	14	0.7%	2	قليلة
3	المهارات الفنية لترميز المخططات وإنشاء خرائط مواقع ومعالجة عمليات إعادة التوجيه	14	0.7%	2 مكرر	قليلة
4	مهارات فعالة في بناء الروابط الخلفية للموقع	10	0.5%	4	قليلة
5	مهارة استخدام أدوات التحسين: Yoast و TinyPNG	7	0.7%	5	ضعيفة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 0.72 %					

يتبين من الجدول (10) أن درجة توافر مهارات محركات البحث بلغت (5) مهارات بتكرار كلي بلغ (65)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (1% - 0.7%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات محركات البحث بلغت (0.53%)، تبين أن نسبة توافر مهارات محركات البحث وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة، كانت متفاوتة، أن ترتيب المهارات الفرعية لمحركات البحث بالمحتوى وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%) ، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%) ، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة.

الجدول رقم (11) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور التاسع: مهارات إتقان لغات أجنبية

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة إتقان اللغة الأم	20	0.8%	2	قليلة
2	مهارة إتقان اللغة الانجليزية	17	0.68%	3	قليلة
3	مهارة إتقان لغات أخرى	5	0.2%	4	ضعيفة
4	يتضمن المقرر مهارة إتقان اللغة الأم	21	0.84%	1	قليلة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 0.63 %					

يتبين من الجدول (11) أن درجة توافر مهارات إتقان لغات أجنبية بلغت (4) مهارات بتكرار كلي بلغ (68)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (0.84% - 0.2%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارات إتقان لغات أجنبية بلغت (0.63%)، تبين أن نسبة توافر مهارات إتقان لغات أجنبية وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة، كانت متفاوتة، أن ترتيب المهارات الفرعية لمحركات البحث بالمحتوى وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%) ، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%) ، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة.

جدول رقم (12) يوضح التكرارات والنسبة المئوية في المحور العاشر: مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني

م	العبارة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التوفر
1	يتضمن المقرر مهارة استخدام أدوات التسويق الرقمي (أدوات الأتمتة في جدولة ونشر المحتوى، أو في التسويق عبر البريد الإلكتروني لإرسال النشرات البريدية).	22	1.54%	1	قليلة
2	مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني	14	0.98%	4	قليلة
3	مهارة التسويق عبر الهاتف.	15	1.05%	3	قليلة
4	مهارة التسويق بالذكاء الاصطناعي.	8	0.56%	7	قليلة
5	مهارة التسويق بالواقع المعزز	20	1.4%	2	قليلة
6	مهارة التسويق عبر الإعلانات على الفيديوها.	12	0.84%	5	قليلة
7	مهارة الانتباه إلى تأثير متابعة التحديثات باستمرار على اتجاهات التسويق الرقمي	10	0.7%	6	قليلة
المتوسط العام للنسبة المئوية للمحور ككل = 0.83%					

يتبين من الجدول (12) أن درجة توافر مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني بلغت (7) مهارات بتكرار كلي بلغ (101)، وتروحت النسبة المئوية للمحور ككل ما بين (1.54% - 0.56%)، وكان المتوسط العام للنسبة المئوية للدرجة الكلية لمحور مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني (0.83%)، تبين أن نسبة توافر مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة، كانت متفاوتة، أن ترتيب المهارات الفرعية لمحرك البحث بالمحتوى وفقاً لدرجة توفرها جاءت أعلى مهارة احتلت المرتبة الأولى " مهارة إنشاء قوائم البريد الإلكتروني " بنسبة مئوية (1.6%)، والمرتبة الثانية " يوفر المقرر مهارة تقديم العروض التقديمية " بنسبة مئوية (1.52%)، والمرتبة الثالثة " مهارة كتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة " بنسبة مئوية بلغت (6.39%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تشير إلى توافر مهارة " مهارة إنتاج فيديو تسويقي " بنسبة مئوية بلغت (0.24%) وهي تشير إلى أنها توافرت بدرجة قليلة.

الجدول رقم (13) متوسطات النسبة المئوية وترتيب محاور قائمة تحليل محتوى مهارات التسويق الإلكتروني في مقررات الموضوعات والمهارات اللازم إكسابها لطلاب دبلوم التسويق من خلال مقررات التسويق الإلكتروني في ضوء متطلبات سوق العمل السعودي

محاو	قائمة تحليل المحتوى	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
المحور الأول:	واقع توصيف مقرر التسويق الإلكتروني لمهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية).	0.92%	قليلة	الرابع
المحور الثاني:	واقع توصيف مقرر التسويق الإلكتروني مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات.	1.191%	قليلة	الثالث
المحور الثالث:	مهارات الاتصال والتواصل الفعال.	1.053%	قليلة	الثاني
المحور الرابع:	مهارات الترويج الإعلامي.	0.982%	قليلة	الخامس
المحور الخامس:	مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني.	1.55%	قليلة	الأول

الاحور السادس: مهارات إدارة حسابات على وسائل الإعلام الاجتماعية.	0.65%	قليلة	الثامن
احور السابع: مهارات التفكير الإبداعي التسويقي.	0.53%	قليلة	العاشر
احور الثامن: مهارات محركات البحث.	0.72%	قليلة	السابع
احور التاسع: مهارات إتقان لغات أجنبية.	0.63%	قليلة	التاسع
احور العاشر: مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني.	0.83%	قليلة	السادس

يتضح من جدول (12) أن ترتيب محاور تطوير بعض المقررات الدراسية لطلاب دبلوم التسويق الإلكتروني في الكليات التطبيقية في ضوء متطلبات سوق العمل السعودي حيث جاء في الترتيب في الأول المحور الخامس: مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني بمتوسط نسبة مئوية (1.55%) وفي الترتيب الثاني المحور الثالث: مهارات الاتصال والتواصل الفعال بمتوسط نسبة مئوية (1.053%) وفي الترتيب الثالث المحور الثاني: واقع توصيف مقرر التسويق الإلكتروني مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات بمتوسط نسبة مئوية (1.191%)، وفي الترتيب الرابع المحور الأول: واقع توصيف مقرر التسويق الإلكتروني لمهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية) بمتوسط نسبة مئوية (0.92%)، وفي الترتيب الخامس المحور الرابع: مهارات الترويج الإعلامي بمتوسط نسبة مئوية (0.982%)، وفي الترتيب السادس المحور العاشر: مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني بمتوسط نسبة مئوية (0.83%)، وفي الترتيب السابع المحور الثامن: مهارات محركات البحث بمتوسط نسبة مئوية (0.72%)، وفي الترتيب الثامن المحور السادس: مهارات إدارة حسابات على وسائل الإعلام الاجتماعية بمتوسط نسبة مئوية (0.65%)، وفي الترتيب التاسع المحور التاسع: مهارات إتقان لغات أجنبية بمتوسط نسبة مئوية (0.63%)، وفي الترتيب العاشر المحور السابع: مهارات التفكير الإبداعي التسويقي بمتوسط نسبة مئوية (0.53%) وهي تشير إلى نسبة توافر قليلة.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء الآتي:

أن مقرر التسويق الإلكتروني يتضمن العديد من المهارات، منها: امتلاك المعرفة بأساسيات صناعة المحتوى، وكتابة المحتوى بما يتوافق مع المطلوب تحقيقه بالفعل، مهارة التدوين الإلكتروني عبر المدونات وغيرها، وتقديم العروض التقديمية، واستخدام الورد بريس، وكتابة الإعلانات الخاصة بالسلعة، وإنتاج فيديو تسويقي، وإنشاء قوائم البريد الإلكتروني، وتلك مهارات ضرورية للتسويق الإلكتروني ينبغي أن يكتسبها الطالب المقيد بدبلوم التسويق بالكليات التقنية. بالإضافة إلى أن المقرر يتضمن العديد من مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات، ولعل أهمها: مهارة تحليل البيانات بطريقة صحيحة، واتخاذ جميع القرارات وفقاً لنتائج هذه التحليلات، بعيداً عن الآراء الشخصية، وتقسيم وتصنيف العملاء إلى شرائح ومجموعات من خلال البيانات، واكتشاف طرق تطوير المنتجات والخدمات، وتحديد فرص النمو، والتوسع المتاحة للمشروع، وتحسين تجربة المستخدم وتطويرها بالشكل المطلوب، ومهارة رصد نتائج الحملات التسويقية على المبيعات. وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية، مثل دراسة دلهوم ويوسف (2012) والتي أشارت إلى أهمية التسويق الإلكتروني في القطاعات الحكومية والخاصة لاسيما، وان ثقافة المستهلك أصبحت أكثر توجهاً للتسويق الإلكتروني، وأن هناك ضرورة لتطوير مقرر التسويق الإلكتروني بالجامعات؛ ودراسة الشمري (2018) والتي أظهرت ضرورة اكتساب مهارات أداية وتطوير المقررات بما يتقف واحتياجات سوق العمل السعودي، ودراسة سمر محمد (2019)، والتي توصلت إلى أن التسويق الإلكتروني للخدمات البحثية يساعد الجامعات على جذب قاعدة عريضة من المستفيدين. كما قدمت دراسة عبد القادر (2020) رؤية مستقبلية مقترحة من وجهة نظر الخبراء تمثلت في أربعة جوانب: الشراكة بين الجامعات وسوق العمل، تطبيق برامج الجودة للمقررات الدراسية وتطويرها باستمرار، وتطوير التقويم المستمر للطلاب، وتطوير سياسة القبول بالكليات النظرية والتطبيقية، ودراسة خشافة (2022) والتي توصلت إلى مجالات

اهمية التسويق الالكتروني للخدمات الجامعية (الخدمة، والتسعير، والترويج، والتوزيع) قد حصلت على موافقة لجنة الخبراء بدرجة مرتفعة جداً، ودراسة عطية (2022) والتي توصلت الى توافر ادارة التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية بدرجة كبيرة بجامعة الاسكندرية. وفيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فقد أظهرت دراسة (Bahar & Selin, 2010) أن سوق العمل يؤثر في تحديد مستوى المعارف والمهارات المطلوبة لخريجي كليات المجتمع، ومن ثم تصميم برامجها ومقرراتها الدراسية بما يستوعب تلك المعارف والمهارات الجديدة، ودراسة (Flomo, 2013) والتي أشارت نتائجها إلى أن الجامعات في ليبيا توفر إلى حد ما مهارات ذات صلة بسوق العمل فيها، ودراسة بدري (2017) والتي أشارت إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه التعليم العالي لتلبية متطلبات سوق العمل تتمثل في ضعف الشراكة بينها وبين القطاعات الوطنية العامة والخاصة، وضعف التواصل الميداني لطلاب الجامعات، جمود المقررات الدراسية وعدم تطويرها لمواكبة احتياجات سوق العمل، ودراسة الاحمد (2022) والتي توصلت إلى أن غالبية الاندية تمتلك نظم معلومات تسويقية، وان اخصائي التسويق الالكتروني يحتاج لمزيد من التدريبات؛ ودراسة (Bach & wittenberg, 2017) والتي توصلت نتائجها الى انخفاض مستوى العلم والمعرفة بين اللاجئين العرب حتى اولئك الذين يحملون شهادات جامعية ، وان المقررات الدراسية الجامعية لدى الدول العربية في حاجة إلى التطوير والتحديث مع الاهتمام بالتدريب المهني المناسب لسوق العمل؛ ودراسة (Etshim, 2017) والتي توصلت إلى أن المناهج والسياسات الحالية تعاني من قصور تتمثل في ضعف المهارات المكتسبة والمعارف لدى الخريجين الجدد للانتقال بسهولة إلى سوق العمل والإنتاجية فيها، وهذا يتطلب تطوير مقررات الكليات التطبيقية وربطها بسوق العمل ومسايرتها للتقدم التقني في مختلف مجالات الحياة اليومية.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي بضرورة تضمين مقررات التسويق الإلكتروني لطلاب دبلوم التسويق موضوعات ومعارف من شأنها تنمي مهارات التسويق الإلكتروني الآتية:

- مهارات صناعة التسويق بالمحتوى (التأليف والكتابة الإلكترونية).
- مهارات تحليل البيانات واتخاذ القرارات.
- مهارات الاتصال والتواصل الفعال.
- مهارات الترويج الإعلاني.
- مهارات التخطيط والتنظيم الجيد للتسويق الإلكتروني.
- مهارات إدارة حسابات على وسائل الإعلام الاجتماعية.
- مهارات التفكير الإبداعي التسويقي.
- مهارات محركات البحث.
- مهارات إتقان لغات أجنبية.
- مهارة متابعة تحديثات أو تطوير التسويق الإلكتروني.

المقترحات

- درجة توظيف طلاب دبلوم التسويق بالكليات التقنية لمهارات التسويق الإلكتروني.
- مدى ملائمة مهارات التسويق الإلكتروني بالكليات التقنية لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر المستفيدين.
- التحديات التي تواجه طلاب دبلوم التسويق بالكليات التقنية في اكتساب مهارات التسويق الإلكتروني.
- تحليل محتوى مقررات التسويق الإلكتروني لطلاب الكليات التطبيقية في ضوء سوق العمل السعودي ورؤية المملكة 2030 دراسة تحليلية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، مرزقلان (2019) استراتيجية التسويق الإلكتروني للكتاب في الجزائر، دراسة تقييمية للمواقع الإلكترونية للناشرين، جامعة منتوري الجزائر.
- الأحمد، مصطفى عيسى على (2022): التسويق الإلكتروني ودوره في رفع مستوى جودة الخدمات للأندية الرياضية في الأحساء بالمملكة العربية السعودية، مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية ، العدد (61)، المجلد (4)، يونيو، جامعة أسبوط، كلية التربية الرياضية، 1416-1388.
- الأحمد، عائشة بنت سيف صالح .(2016). قدرة الجامعات السعودية علي اكساب خريجيها الكفايات التنافسية الدولية لسوق العمل، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد (39)، جامعة الامارات العربية المتحدة ، كلية التربية ، 205-169
- البناء، طلعت أسعد عبد الحميد (2017). العلاقة بين أدوات التسويق الإلكتروني وسلوك المستهلك: دراسة تطبيقية، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، جامعة بنها - كلية التجارة، ص 37، ع 1.
- التسويق الإلكتروني لخدمات المعلومات في المكتبات الجامعية الأهلية اليمنية بمدينة صنعاء، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، (9)، (2)، 136-114.
- الخليوي، لينا بنت سليمان علي (2020). الموازنة بين مخارج المجتمع وسوق العمل في المملكة العربية السعودية: كلية المجتمع في حفر الباطن أنموذجاً، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، مج 23، عدد خاص.
- الرشيد، غازي عزيزان(2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية، مجلة كلية التربية عين شمس، العدد (45)، (1).
- الشريف، أشرف محمد عبدالحسن (2016). التسويق الإلكتروني للتراث الثقافي على شبكة الويب الوثائق التاريخية نموذجاً، مجلة المكتبات والمعلومات والتوثيق في العالم العربي،(4).
- الشمري، غربي بن مرجي، والحويطي، موسى محمد .(2018). دور كليات المجتمع بجامعة الجوف في تلبية احتياجات سوق العمل: الواقع والتطلعات ، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد (19)، العدد (2) ، جامعة الملك فيصل، ص 209-187.
- العبري، محمد (2009). تحليل المحتوى تعريفه وأهميته وخطواته، مجلة التطوير التربوي، (7)، (48).
- العديلي، مبروك(2015) . التسويق الإلكتروني، دار أجد للنشر والتوزيع، عمان،
- العساف، صالح محمد(2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- بدري، أميرة يوسف بابكر .(2017). متطلبات سوق العمل السعودي من تخصصات تقنية المعلومات بين الواقع وتحديات التعليم العالي "دراسة تحليل المضمون ، مجلة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (6)، العدد (13)، جامعة طيبة، كلية الآداب والعلوم ، ص 868-735.
- دمنهوري، هند محمد شيخ .(2013). أسباب عدم موازنة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مجلة الاقتصاد والإدارة"، السعودية ، المجلد (27)، العدد (1)، 225-169.

- حجاج، إسماعيل محمد أحمد (2021). أثر استخدام وسائل الذكاء الاصطناعي على تطوير التسويق الرقمي: دراسة تطبيقية، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، المجلد (12)، العدد (4)، جامعة قناة السويس - كلية التجارة بالإسماعيلية، 376-427.
- شلايشر، اندرياس (2019). التميز العالمي: كيف بنى منظومة مدرسية للقرن الحادي والعشرين، السعودية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عارف، أسامة بن حسن (2020). جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية 2030، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع19، ج4.
- عبد الحميد، محمد (2011). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، دار الشروق، القاهرة.
- عبدالقادر، أسامه أحمد محمد (2020). اتجاهات سوق العمل السعودي لتوظيف خريجي الجامعات بحسب النوع والمسار الأكاديمي، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل، (21)، (1).
- عسيري، عالية محمد (2018). تصور مقترح من منظور التربية الإسلامية لمواجهة مشكلة البطالة والآثار المترتبة عليها في ضوء احتياجات سوق العمل السعودي، مجلة التربية، العدد (177)، الجزء الثاني، جامعة الأزهر، كلية التربية، 538-582.
- علي، الوافي (2021). أثر التسويق الإلكتروني في تكوين اتجاهات الزبائن نحو المتاجر الإلكترونية: دراسة حالة المتجر الإلكتروني "Jumia.dz"، مجلة البشائر الاقتصادية، مج7، ع2.
- علي، الطاهر أحمد محمد (2020). التسويق الإلكتروني وأثره على جودة الخدمات المصرفية، المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع1.
- عطية، افكار سعيد خميس (2022). واقع ادارة التسويق الالكتروني للخدمات التعليمية من خلال تحديد أهم عناصر المزيج التسويقي الالكتروني ومراحل ادارة التسويق الالكتروني، المجلة التربوية لكلية التربية - جامعة سواج، (94)، (94)، 1617-1788.
- عمار، منى محمد الحسيني أحمد (2014). فاعلية التسويق الإلكتروني في علاج الركود الاقتصادي الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج5، ع15.
- زايدى، ضيف الله (2019). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8، (4)، 87-98.
- موروع، فاتن ابراهيم (2007). وحدة مقترحة لتنمية مهارات التسويق الدولي لدى الطلاب في ضوء تطوير منهج مادة التسويق بالمدارس الثانوية التجارية، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (5)، جامعة الفيوم، كلية التربية، 97-134.
- مسعود، سهر حمدي فرج حسن (2019). فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم وإدارته عبر الانترنت من خلال نظام المقررات الدراسية Moodle لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقياس اتجاهاتهم نحو المقرر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج13، ع3.

- يوسف، تمار (2019) كيف يمكن أن نتجاوز إشكالية الكمي والكمي في تحليل المضمون. مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، جامعة مصطفى اسطمبولي بمعسكر، (2)، (2)، 109 – 123.
- يونس، عادل رباح (2020). أثر الثقافة التنظيمية في تطبيق التسويق الإلكتروني من وجهة نظر متخذي القرارات في المصرف التجاري الوطني: دراسة ميدانية على فروع المصرف التجاري الوطني بمدينة بنغازي، مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية، المعهد العالي للعلوم والتقنية درنة، ع5.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bach, S. & Wittenberg, E. (2017). Education is the driving force for labor market integration: Seven questions for Stefan Bach. DIW Economic Bulletin, 7(4), 44-59.
- Bahar, S., and Selin, S. 2010. Labor market effects of knowledge spillovers. METU Studies in Development. 37(3):PP. 195-219.
- Etshim, R. (2017)Collaboration between Higher Education and Labor Market in Kinshasa, DR Congo. Journal of International Education and Leadership, 7(1), n1.PP.1-16.
- Flomo, John, .(2013). "Aligning Higher Education to Workforce Needs in Liberia: Atracer Study of University Graduates in Liberia", A dissertation Submitted to the Graduate School Of The University Of Minnesota .

بحث رقم 67

دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات

علوية محمد عبدالله الأحمري

طالبة الماجستير أصول تربية بجامعة المدينة العالمية

a.m.a.eshraf@hotmail.com

استاذ مساعد د. بوبواولا كريم حامد

أستاذ التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

popoola.kareem@mediu.edu.my

ملخص البحث :

هدفت البحث إلى: التعرف على دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على دور بيئة التعلم الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، وكذلك التعرف على دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة 2030، ومن وجهة نظر المعلمات، الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كفايات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير (مستوى المعيشة - مستوى التعليم للوالدين - البيئة التي تعيش فيها الطالبة - مستوى الاطلاع على الثقافات العلمية المختلفة)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، بلغ حجم العينة (70) معلمة، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن بيئة التعلم الرقمي تعد وسيلة من الوسائل التي تساعد العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، أن التعلم القائم على المشروعات عبر الويب يقوم على فكرة المتعلم محور العملية التعليمية سواء عمل بشكل مستقل أو في مجموعات تعاونية، أن توفير بيئة التعلم الرقمي ليس هدفاً في حد ذاتها، وإنما هي أداة ووسيلة للوصول بسرعة إلى الهدف الحقيقي من تطور التعليم عن طريق تنمية الفكر والإبداع والإقناع والفهم وربطه بالاستخدام العملي لتكوين شخصية الطالب العلمية.

الكلمات المفتاحية: بيئة التعلم الرقمي، تنمية كفايات الطالبات، المرحلة الثانوية، رؤية المملكة العربية السعودية.

Abstract

The research aimed to: identify the role of the digital learning environment in developing the competencies of female students in the secondary stage in Jeddah in the light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 from the point of view of female teachers. and to identify the role of the digital learning environment among secondary school students from the point of view of teachers, as well as to identify the role of the digital learning environment in developing the competencies of female students in the secondary stage in Jeddah in the light of the vision of the Kingdom 2030. From the Point of View of Female Teachers, The Detection of Statistically Signical Defensees in the Qualifications of Female Secondary School Students in Jeddah Due to the Variable (The Standard O F Living - The Level of Education of Parents - The Environment in Whiche the Student Lives - The Level of Knowledge of Difference Scientific Cultures), Ical Method, The Study Population Coasted of Secondary School Teaches in Jeddah, The Sample Size Was (70) Female Teachers, The Study Used the Questionnaire AS A Tool For the Study, Among Portant Findings of the Study: The digital learning environment is one of the means that helps the educational process and transforms it

from the stage of indoctrination to the stage of creativity, interaction and skill development, that learning based on projects via the web is based on the idea of the learner as the focus of the educational process, whether he works independently or in collaborative groups, that providing a digital learning environment is not a goal in itself, but rather a tool and a means to quickly reach the real goal of the development of education by developing thought, creativity, persuasion and understanding and linking it to the practical use of forming the student's scientific personality.

Keywords: digital learning environment, developing the competencies of female students, the secondary stage, the vision of the Kingdom of Saudi Arabia.

المقدمة:

يتحول العالم بصورة أكبر من أي زمن ماضي، حيث إن إنترنت الأشياء (IoT)، والتنقل، والحوسبة السحابية، والبيانات الضخمة، والواقع المعزز، وتطبيقات الهاتف المحمول، والوسائط الاجتماعية تشجع المؤسسات إلى إدخال العملاء ضمن المنحى الرقمي، وتدعيم عمليات الأعمال، والمنتجات، والخدمات التي تساند تكنولوجيا المعلومات، ففي جميع المنظمات تقريباً، تواجه التقنيات الرقمية تحدياً لم يكن من قبل، مع تقلب أنشطتنا وطبيعتنا بأساليب لم نتوقعها أبداً. تمت معالجة التعلم الرقمي اتجاهًا بالفعل في التسعينيات، وأيضاً تمت معالجته في منتصف عام 2000، مع الاهتمام مع رقمنة العمليات، التي تزداد بفعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، وتحسين طرق أنشطة حديثة للمؤسسة لتبقى متمكنة من المنافسة في الأسواق العالمية، وعند العمل على هذه الواقعة على المنحى غير الربحي، لاسيما في المنظمات التعليمية، فإن هذا يعني أنه من الضروري تغيير أعمالها بغية تلبية المقاصد المرتبطة بالتوقعات. (Redep & Balaban & Bojan and Divjak, 2017).

Bojan and Divjak, 2017)

وبما أن العالم اجمع يتجه نحو التغير الرقمي لتلبية احتياجات واكتساب المرونة في مختلف الظروف والأوضاع، فقد استوجب الأمر من المنظومة التعليمية مواجهة هذه التحديات؛ وذلك من خلال السعي نحو تحقيق أعلى درجة ممكنة من الكفاءة التعليمية في ظل التطلعات البكيرة من المتعلمين والمعلمين نحو خلق فرص التعليم الرقمية الجيدة؛ والتي تتطلب معلماً عصرياً ورقمياً قادراً على استخدام التقنيات وتوظيفها، ومتعلماً يمتلك في أقل الأحوال مهارات الخ الأدنى في التعامل مع هذه التقنيات والتكنولوجيا الرقمية. (علي، 2011)

ويشكل التعليم الرقمي للعملية التعليمية قيمة لا شبيه لها؛ كونه يمثل إطارين أحدهما: معرفي ويتمحور في إتقان مهارات اللغة والحساب ومهارات البحث، والآخر: تربوي ويكمن في تحويل السلوك واستقطاب مهارات الحياة، وتقوية الحافز للتعلم، فهو في مجمله عملية حقيقية تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام المتعلمين، وتؤكد على أحقيتهم في نيل فرص تعليمية غير مقيدة وصولاً إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة (العزام، 2017).

وتتضح أهمية بيئة التعلم الرقمي حيث أنها تعد وسيلة من الوسائل التي تساعد العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات؛ وذلك لأنها تستخدم أحدث طرق في مجالات التعليم الفردي أو الجماعي أو النشر العلمي عن طريق اعتماد الحواسيب ووسائطها المختلفة وشبكاتها بصفحات الويب، هذا يرسخ مفهوم التعلم الرقمي الفردي أو الجماعي أو الذاتي، حيث يقوم الطالب بمتابعة تعليمه حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه حسب ما لديه من خبرات ومهارات في هذا المجال، فالتعلم الرقمي يعتمد على الحاسوب في نقل المعارف والمهارات، حيث تضم تطبيقاته التعليم عبر الويب والتعلم عن طريق الكمبيوتر وغرف التدريس الافتراضية والتعاون الرقمي، حيث يتم تقديم محتويات الدروس المختلفة عبر الإنترنت والوسائل السمعية والبصرية والأقراص المدمجة؛ وذلك لأنها تحقق المتعة في التعليم لدى طلاب هذا القرن والذي يعيشون ثورة تقنية غير مسبوقة. (أبو عودة وعقل وبدوي، 2021).

كما أن توفير بيئة التعلم الرقمي ليس هدفاً في حد ذاتها، وإنما هي أداة ووسيلة للوصول بسرعة إلى الهدف الحقيقي من تطور التعليم، عن طريق تنمية الفكر والإبداع والإقناع والفهم وربطه بالاستخدام العملي لتكوين شخصية الطالب العلمية، حيث تمثل هذه البيئة الفائدة الحقيقية من تكوين التعلم الرقمي في إعادة صياغة وتوجيه فكر الطالب إلى البحث الذاتي والإبداع وكذلك الابتكار حتى يكون شخصية منتجة يعتمد على التفكير المنظم والمنطقي وقادر على حل المعوقات التي تعترضه وإيجاد الحلول لها. (الخياط، 2020)

وإن الكفايات هي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني إلمام الطلاب بالمهارات والمعارف التي تتضمنها الكفاية فقط؛ بل لابد له أن يكون الطلاب قادرين على تطبيق هذه المهارات بشكل صحيح، وتعد الكفايات مدخلاً يهدف إلى إعداد الطلاب وتأهيلهم على أسس نفسية وتربوية بهدف توجيه مهارات الطلاب ورفع مستوى أدائهم المهني بتوظيف ما تعلموه من كفايات للمستقبل في المدارس. (المطيري، 2015).

كما أن حركة التربية القائمة على الكفايات تعد من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تعليم الطلاب، حيث يعتبر تأهيلهم وإعدادهم على المستوى الأكاديمي الاستراتيجية الفعالة للارتقاء بمهاراتهم وتفعيل قدراتهم لإنجاح العملية التعليمية داخل المؤسسات التعليمية، خاصة وأن التربية العلية تعتبر الفرصة التي تهيئها إدارة التعليم لوضع كل ما اكتسبه من كفايات ومعارف موضع التنفيذ، مما يساهم الطلاب على استخدام التقنيات التربوية الحديثة بما يتناسب مع متطلبات التعلم الرقمي. (المطيري، 2015)

ونظرًا لحداثة الموضوع، والسرعة في التنفيذ، ركزت الورقة الحالية على محاولة الوقوف على طابع فعالية بيئة التعلم الرقمي ودوره في رفع كفايات الطالبات بالمرحلة الثانوية، من وجهة نظر المعلومات، فالموضوع يحتاج إلى دعم من خلال التقنية وتطبيقاتها المختلفة التي تساعد كثيرًا في تسهيل عملية التعلم للطلاب. فالتعلم الرقمي يوفر فضاءات متعددة للطلاب للتعلم في أي مجال يريدونه. فنجد المدونات والمواقع والتطبيقات التعليمية تساعد لتحقيق أهداف التعلم الذاتي. هذا لا يعني أن بيئات التعلم الرقمي غير قابلة للتطبيق في التعلم الرسمي، بل هي موجودة ومفعلة في كثير من الدول والميادين التعليمية، التي تستغل التقنية في تعزيز ودعم التعلم لدى الطلاب

الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من الجهود المبذولة من وزارة التعليم للارتقاء بعملية التعلم الرقمي وخاصة أن جميع أنواع الدراسة الآن تكاد تكون عبر التعلم الرقمي (اونلاين) ، فلا زالت هناك فجوة كبيرة للوصول إلى التعليم الرقمي من غير معوقات ومشاكل، وخاصة فيما يخص بيئة التعلم الرقمي لرفع كفايات الطالبات، فقد لاحظت من خبراتي التربوية والتعليمية التي امتدت لفترة طويلة وفي أثناء العمل أن هناك معوقات في التعلم الرقمي فيما يخص كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية فكثير من الطالبات تنقصهم الثقافة التكنولوجية في الوصول إلى الحصص اليومية أون لاين نسبة لعدم امكانياتهم و ضعف وسائل الاتصال وقلة المستوى المعيشي ومنهن لس لديهن المقدرة لشراء باقات الانترنت للدخول للمنصة فكثير من الكفايات تقف عقبة أمام كثير من الطالبات وخاصة طالبات المرحلة الثانوية، ناهيك عن أن البعض يمتلك القدرة على الرقمنة والتكنولوجيا ولكنهن يفتقرن إلى لغة التعامل الرقمية ومهارات التعلم الرقمي التي تدعم كفاياتهن كمتعلمات عبر التعلم الرقمي لذلك كانت هذه الدراسة تتمحور في معوقات التحول الرقمي وفاعليته في رفع كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة .

فكثير من الدراسات تؤكد هذه المشكلة منها دراسة الحناوي (2010) التي أوضحت ضعف امتلاك الطلاب لمعايير تقنية التعليم التي أصدرتها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، أما المقطري (2015) أشاره إلى أن الكفايات الثقافية الحاسوبية كانت بدرجة متوسطة، وبينت دراسة العتيبي (2017) بأن الكفايات المتصلة بالتواصل والتشارك الإلكتروني فقد جاءت في الترتيب الرابع والأخير، وأكدت بعطوط (2020) إن درجات الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقمية الفنية كانت محصورة ما بين المتوسط والضعيف.

ويعد التعليم الثانوي بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية، لأنه يمثل مكانة وسطى تصل بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى، بالإضافة إلى أهميته في إعداد الطالب لمواجهة الحياة، وفي بناء مستقبل الأمة، ومن ثم فإن الوزارة توليه عناية كبيرة، حيث إنه خطوة هامة على طريق مستقبل المملكة، ومسايرة لمتطلبات العصر الرقمي، وتغير متطلبات سوق العمل، سعت وزارة التعليم إلى تطوير النظام الإداري والتعليمي في المدارس الثانوية، بما يتناسب مع الطفرة المعلوماتية، وذلك بإدخال المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، وتفعيل منظومة التابلت كجزء من حل مشاكل التعليم، وسوف تقوم الباحثة بإجراء دراسة تطبيقية على طالبات المدارس الثانوية بالتعليم الأهلي بمحافظة جدة لمعرفة فاعلية التعليم عن بعد في رفع كفايات الطالبات التي تتمثل في الأبعاد التالية (الاتصال والتفاعل – الاستقصاء – التحليل الناقد – الابداع)

مشكلة البحث:

وتكمن مشكلة البحث في كفايات الطالبات بالمرحلة الثانية والواقع الرقمي لديهن، حيث تم التركيز على واقع بيئة التعليم الرقمي لدى الطالبات ومعرفة الكفايات اللازمة لديهن من وجهة نظر المعلمات ، لذلك سوف يتم التعرف من خلال الدراسة على هذه المعوقات ووضع توصيات ومقترحات تساهم في حل المشاكل التي تعاني منها الطالبات بالمرحلة الثانوية ورفع كفاءتهن في بيئة التعلم الرقمي وقد

حددت الباحثة ابعاد (الاتصال والتفاعل - الاستقصاء - التحليل الناقد - الابداع) لمعرفة أي هذه الأبعاد تسهم في رفع كفاءة الطالبات في التعليم عن بعد

أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي: ما دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما دور بيئة التعلم الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟
- ما دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة 2030؟
- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كفايات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير (مستوى المعيشة - مستوى التعليم للوالدين - البيئة التي تعيش فيها الطالبة - مستوى الاطلاع على الثقافات العلمية المختلفة) .

أهداف البحث:

الهدف الرئيسي: التعرف على دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:.

- التعرف على دور بيئة التعلم الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.
- التعرف على دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة 2030 ، ومن وجهة نظر المعلمات
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كفايات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير (مستوى المعيشة - مستوى التعليم للوالدين - البيئة التي تعيش فيها الطالبة - مستوى الاطلاع على الثقافات العلمية المختلفة) .

أهمية البحث:

ترجع أهمية الباحث الراهن إلى اعتبارات نظرية، وأخرى تطبيقية، وفيما يلي توضيح ذلك:

الأهمية النظرية:

تتبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من النقاط التالية:

1. أصبحت بيئة التعلم الرقمي بوسائلها التكنولوجية هو المحرك الرئيس في معظم المجالات وعلى الأخص التعليم، وذلك باستخدام تطبيقات التكنولوجيا تساهم في رفع كفايات التعليم للطلاب.
2. اهتمام غالبية المؤسسات التعليمية بالتعليم الرقمي، لما يحققه من مميزات لم تكن متاحة من قبل وتساهم في تطور التعليم .
3. التقدم الكبير في مجال بيئة التعلم الرقمي، سواء ظهور معلومات جديدة رقمية، أو تحويل ما هو تقليدي إلى رقمي يساهم في رفع الكفايات التكنولوجية للطالبات .

4. تعتبر بيئة التعلم الرقمي من أبرز الاتجاهات الحديثة التي ظهرت لحل مشكلات الطالبات ورفع كفاياتهن.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

1. هذه الدراسة تعد استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة حول المستحدثات الرقمية في رفع كفايات الطالبات بالمرحلة الثانوية.
2. تساهم هذه الدراسة في تقديم بعض الارشادات والتوجيهات لمعلمات المرحلة الثانوية فيما يتعلق باستخدامهن للتعليم الرقمي في بيئة التعليم وفقاً للأساليب العملية التي تساعدن في التدريس لهذه المرحلة..

3. لفت نظر المهتمين بالعملية التعليمية التربويون إلى أهمية الاستفادة من مستحدثات بيئة التعلم الرقمي في العملية التعليمية ودورها في اكساب الطالبات الدافعية للتعلم. .

4. تساعد الدراسة المرشدين في استخدام التعلم الرقمي في جميع الأنشطة المدرسية لرفع كفايات ومهارات الطالبات بالمرحلة والثانوية.

5. تساعد الدراسة واضعوا المناهج في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن الكفايات اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية بما يخدم رفع كفاياتهن في بيئة التعلم الرقمي.

6. يستفاد من هذه الدراسة الباحثون في اجراء مزيدا من الدراسة للتعرف على الكفايات اللازمة لرفع مستوى الطلاب بجميع المراحل الدراسية .

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في: " دور بيئة التعلم الرقمي في تنمية كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات "

الحدود المكانية: محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: 2022 - 2023م

الحدود البشرية: معلمات المرحلة الثانوي بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية:

مصطلحات الدراسة:

التعلم الرقمي:

هو نوع من التعليم القائمة على شبكة المعلومات العالمية "الانترنت" بشكل كامل وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها، تقدم فيه البرامج والقرارات المختلفة. (الميريك، 2002).

بيئة التعلم الرقمي:

هي: "بيئة تعلم غير تقليدية قائمة في المجتمع أو بشكل اكروني، يتعلم الطلاب من خلالها بالتفاعل المباشر مع محتوياتها مما يسهل عليه فهم الحقائق العلمية وتطبيقاتها بشكل مشوق وجذاب" (صالح، 2011: 33)

التعريف الاجرائي للتعلم الرقمي : هو نوع التعليم المستخدم عبر أي قناة رقمية قد تكون عبر الشبكات العنكبوتية او عبر مواقع الانترنت او عبر المنصات الرقمية التي يتلقى منها الطالبات التعليم و لتدريس ويستفيد منها جميع المراحل ومن ضمنها طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه جدة محل الدراسة.

تعريف اجرائي لبيئة التعلم الرقمي

هي الأماكن التي تستخدم للتدريس وتتركز على استخدام قناة رقمية او عبر شبكات الانترنت لتكوين شبكات عنكبوتية، بحيث تعتمد على تقنيات الحاسب والبرمجيات والبيانات يتوافر بها كل مقومات التعلم الرقمي.

الكفايات:

هي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني إلمام المتعلم بالمهارات والمعارف التي تتضمنها الكفاية فقط، بل لابد أن يكون قادرا على تطبيق هذه المهارات بشكل صحيح. (المطيري، 2015).

التعريف الاجرائي: هي أداء مجموعة من الأعمال والمعارف التي تتضمنها هذه الكفايات بحيث تتكون لدى الطالبة كفايات وترتقي بها الى مستوى المهارات وتكون قادرة على تطبيقها بفاعلية نحو التعلم الرقمي بشكل صحيح ومنها (الاتصال والتفاعل - الاستقصاء - التحليل الناقد - الابداع).

الدراسات السابقة:

دراسة جوزيف ويان (2016) Joseph & Yaman بعنوان: **IT Capability and Digital Transformation: A Fir Performance Perspective**

طرحت هذه الدراسة المقام الوسيط للتطور الرقمي في الرابطة بين إمكانية تكنولوجيا المعلومات وأداء الشركات، باستعمال نظرية RBV ، وتم استعمال المنهج الوصفي، واستندت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تنفيذها على عينة قوامها (167) من مديري المعلومات من شركات في كافة أرجاء الولايات المتحدة. تماشياً مع نموذجنا المقترح، يستخلص من نتائج الدراسة: إمكانية تكنولوجيا المعلومات تؤثر إيجابياً على التطور الرقمي. لخصت هذه الدراسة البحثية مساندة تجريبية لأدلة غير مسبقة ترتبط بتأثير التطور الرقمي على أعمال الشركة. يمكن للمنظمات، المحاطة بظهور العديد من التقنيات الرقمية من الوسائط الاجتماعية إلى المنصات المحمولة إلى البيانات الضخمة، أن تفقد الأداء باستعمال التقنيات الرقمية لتشجيع التقارب غير المسبوق بين الأشخاص والمنظمات والأشياء. أيضاً، تبين هذه الدراسة أن التطور الرقمي شغل مكاناً أكثر دقة عن طريق التوسط في تأثير إمكانية تقنية المعلومات وعمل الشركة. يستوجب على المنظمات الإلمام بأهمية التطور الرقمي وآلية الاستفادة من تأثير إمكانية تقنية المعلومات في تصميم وتدعيم أعمال الشركات، وأن الشركات التي تستغل في التطور الرقمي لديها الإمكانيات على الاستثمارات المبتكرة التي تؤدي إلى تطوير تجربة العملاء والأداء.

دراسة الريح وحسين (2018) بعنوان: **فاعلية استخدام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم:**

سعت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم، وذلك من خلال التعرف على مبررات اختيار التعليم عن بعد في تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من (150) معلماً ومعلمة بالمدارس الحكومية بولاية الخرطوم، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يسهم استخدام التعليم عن بعد في تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي في توفير فرص الإعداد والتدريب للأعداد الكبيرة من المعلمين والمعلمات غير المدربين والمنتشرين في الولايات الأخرى بأقل جهد وتكلفة في إمكانهم وأثناء عملهم من خلال وسائطه المتعددة، كما يسهم في دعم الاستراتيجية ربع القرنية لوزارة التربية والتعليم، وذلك من خلال توفير فرص الإعداد الجامعي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.

دراسة إيجور بيجيفيك مارينا (2018) Igor and Marina بعنوان: **The Analysis of Digital Maturity of Schools in Croatia**

الهدف من هذه الدراسة توضيح نتائج مشروع تجريبي كبير بين المدارس الابتدائية الثانوية الكرواتية التي تهتم في النضج الرقمي للمدارس، وملاحظة الروابط بين المؤشرات التي تؤثر على صعيد النضج الرقمي العام للمدرسة بغاية رئيسية هي تعيين الدوافع الأساسية للنضج الرقمي، والخطوات الأساسية في تحسين منحى المدارس الناضجة رقمياً في كرواتيا وطريقة لتقييم النضج الرقمي للمدارس، استخدمت الدراسة المنهج المسحي، شمل تقييم الأداة (151) مدرسة ابتدائية وثانوية في كرواتيا تم تقييمها مقابل درجات النضج، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبينت النتائج التي تم الحصول عليها من الأداة إلى أن (50%) من المدارس في كرواتيا في المرحلة الأولى من النضج، وأن (43%) منها يتم تمكينها إلكترونياً فيما يتعلق بـ 5 مستويات مختلفة للنضج تتوافق مع المستويين 2 و 3 على التوالي، ومن أهم توصيات الدراسة الاهتمام بالنضج الرقمي بالمدارس وتعيين الدوافع الأساسية للنضج الرقمي.

دراسة مارتينا وفجيرنا وكاتارينا (2018) Martin & Vjeran and Katarina بعنوان: **Framing the Digital Transformation of Educational Institutions**

قصدت هذه الدراسة إلى تحسين سيناريوهات محتملة للتطور الرقمي للمنظمات التعليمية ضمن مشروع «المدارس الإلكترونية: تصميم نظام لتحسين المدارس الجاهزة رقمياً»، بغية تخطيط آلية مواصلة التطور الرقمي في المنظمات التعليمية في كرواتيا، عن طريق منحين للتطور الرقمي المنتقى، يبين كلا الإطارين الصلة بين الاستراتيجية والعمليات التشغيلية وكذلك أهمية تقييم إمكانية المرافد على هيئة خبرات الموظف والحافز لتطبيق التطور الرقمي، وأهمية الأسباب التنظيمية مثل القيادات، والاهتمام على بُعد العملاء بالنظر إليه على أنه أحد المحددات

الرائدة في تعيين المبتغيات المرتبطة بالمنتجات والخدمات الأساسية، ولا يستوجب أي من الإطارين مقارنة محتويات البنية التحتية أو التكنولوجيا المرتبطة بالتطور الرقمي، مما يبين أن نموذج التطور الرقمي لا يتمحور حول التكنولوجيا، ولكنه مأخوذ من متطلبات العمل أولاً، ثم تساندها التقنيات الملائمة ثانياً، أوصت الدراسة بالتخطيط لمواصلة التطور القائم في المنظمات التعليمية عن طريق الصلة الاستراتيجية والعمليات التشغيلية.

دراسة المحمادي (2018) بعنوان: تقويم واقع استخدام التعليم الإلكتروني EMES في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب

هدفت للتعرف على درجة استفادة الطالب بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني EMES والتحديات التي تواجه الطالب عند استخدام نظام التعليم الإلكتروني EMES استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجميع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (570) طالب و(115) من أعضاء هيئة التدريس وتوصلت الدراسة بأن التحديات التي يواجهها الطالب في استخدام النظام بلغت درجة متوسطة ومن أهم توصيات الدراسة: التأكيد على جودة البنية التحتية وعقد الدورات التدريبية المكثفة وإجراء دراسات تقويمية لنظام EMES في ضوء المعايير العالمية.

دراسة الفايز والعيسري (2018) بعنوان: تقييم الفيديوهات التعليمية لمادة الرياضيات للصف الأول الابتدائي في قناة "عين دوس" الإلكترونية في ضوء معايير تطويرها

هدفت الدراسة إلى تقييم الفيديوهات التعليمية لقناة "عين دوس" الإلكترونية لتعرف على درجة تضمين وتوازن وحسن مطابقتها لمعايير تطوير الفيديوهات التعليمية، حيث وظف المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من 50% من إجمالي عدد الفيديوهات التعليمية في قناة "عين دوس" لمراحل العام في المملكة العربية السعودية للصف الأول الابتدائي لمادة الرياضيات والتي تم نشرها ما بين 2015 و 2016، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود حسن للمطابقة بين التكرارات المشاهدة للمعايير التطوير في فيديوهات عينة الدراسة وتكراراتها المتوقعة، وجاءت درجة تضمن مؤشرات معايير الجانب التربوي (الأهداف، وعرض المحتوى، والمحتوى والأنشطة) أعلى من بقية معايير المجالات (التوثيق والشخصية والفني)، وأوصت الدراسة بتطوير محتوى الفيديوهات التعليمية وإعطاء المزيد من الاهتمام للمعايير الفنية، كما أوصت الدراسة بالاستفادة من خبرات مؤلفي المناهج في إعداد الفيديوهات التعليمية التي تتناسب مع متعلم هذا العصر.

دراسة كل من الشهوان والنعمي (2019) بعنوان: واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ما جروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (359) معلمة - واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق الاستبانة كأداة لجميع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير واقع توظيف المعلمات لطرائق واستراتيجيات التدريس الرقمية وتنفيذ المعلمة للدرس في ضوء المعرفة الرقمية الإلكترونية. وإعادة تصميم دليل المعلم المصاحب لكتب الرياضيات والعلوم بحيث يساعد المعلمات على تحسين أدائهن في تنفيذ طرائق واستراتيجيات التدريس الرقمية ووضع نماذج لخطط التدريس في ضوء المعرفة الرقمية.

دراسة نوار (2019) بعنوان: التخطيط لدمج التابلت في مدارس التعليم الثانوي المصري (دراسة استشرافية)

هدفت الدراسة إلى طرح رؤية استشرافية لضم التابلت في مدارس التعليم الثانوي المصري، استندت الدراسة إلى المنهج الوصفي والمنهج المستقبلي، إلى جانب الاستناد إلى طريقة دلفي لتنفيذ أداتي الدراسة (استبانة مفتوحة - استبانة مغلقة)، تم تنفيذها على عينة قوامها (62)، خبيراً من خبراء التربية، وخبراء في التعليم الإلكتروني، من أهم نتائج الدراسة: تصميم رؤية مستقبلية لضم التابلت في مدارس

التعليم الثانوي المصري، مع تعيين مبتغيات ضم التابلت في مدارس التعليم الثانوي والمتمثلة في تدعيم قدرات استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الطلاب، وتطوير استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة، إلى جانب إتاحة الفرصة للطلاب للوصول إلى المصادر التعليمية المتواجدة على الإنترنت، زيادة إلى استكشاف الصعوبات التي تقابل ضم التابلت في مدارس التعليم الثانوي، وهي صعوبات مختلفة منها ما هو مرتبط بالسياسات، والبنى، والمعلم، والطالب، والمنهج، والأسرة، والمجتمع، وواصت الدراسة

دراسة حسن (2019) بعنوان: السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة: هدفت هذه الدراسة إلى تعيين أهمية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ظل الثورة الصناعية الرابعة، والإلمام بطرق التنمية المهنية الإلكترونية وعقباتها بمدارس التعليم العام، وطرق التغلب عليها، ولتلبية ذلك تم استعمال المنهج الوصفي، والمنهج الاستشرافي، واعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة (1025) من معلمي مدارس التعليم العام وعمدت إلى مجموعة من النتائج: أن من عقبات التنمية المهنية الإلكترونية قلة توافري البرامج التدريبية الإلكترونية للمعلمين، وعدم الحرص على أهمية هذه البرامج التي تعتبر من أبرز مستوجبات الثورة الصناعية الرابعة- وارتفاع العبء التدريسي الذي يستوجب من المعلمين القيام به، ومن ضروريات التنمية المهنية الإلكترونية، الإمكانية على استعمال تقنيات تكنولوجيا المعلومات ووجود خطط لتقدير المتطلبات الحالية والمستقبلية، وأخيراً صممت السيناريوهات المقترحة لضروريات التنمية المهنية الإلكترونية في ظل الثورة الصناعية الرابعة ومنها (السيناريو المرجعي: السيناريو الامتدادي - السيناريو الإصلاحي - التحول الجذري : السيناريو الابتكاري)، اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية الإلكترونية للمعلم لتطوير الثورة الصناعية وإزالة العقبات بمدارس التعليم العام.

دراسة الحجاجي (2019) بعنوان: سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس تطوير في محافظة الليث:

كان الهدف من هذه الدراسة الإلمام بسمات العصر الرقمي، ودواعي الأخذ بها في إطار التحسين المهني للمعلمين، وتعيين مرافد هذا التحسين في ضوء العصر الرقمي في مدارس تطوير، وتبيين الصعوبات التي تقابله، استعملت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة لتعيين واقع تحديات التحسين المهني للمعلمين في ضوء العصر الرقمي، نفذت على عينة قوامها (60) معلم ومعلمة بمدارس تطوير في محافظة الليث، ونتج عن الدراسة عدد من الصعوبات التي تؤثر على التحسين المهني للمعلمين في ضوء العصر الرقمي بمدارس تطوير منها: زيادة الأعباء الوظيفية، وتعاكس أعمال التحسين المهني مع وقت الدوام الرسمي، وأوصى البحث بتمكين دور المعلمين والمعلمات في حلقات النقاش والمؤتمرات العلمية التي تعنى بالمعلمين، وتصميم برامج تدريبية مستندة إلى متطلبات المعلمين في ضوء العصر الرقمي، وتصميم جهاز إداري مستقل للتنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين يكون مسؤولاً عن رسم السياسة العامة للتدريب الإلكتروني، اوصت الدراسة بضرورة الأخذ بسمات العصر الرقمي التي تسهم في التطور المهني للمعلمين .

دراسة علان (2019) بعنوان: فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعتهم نحوها:

سعت الدراسة للتعرف على فاعلية استخدام القصة الرقمية على تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعتهم نحوها، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من (44) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس القراءة الجهرية كأداة للدراسة، من أهم نتائج الدراسة: إن فاعلية توظيف القصة الرقمية في التطبيق البعدي لقياس الدافعية نحو تعلم قراءة اللغة العربية وتنمية مهارات القراءة الجهرية.

دراسة العبد الكريم (2020) بعنوان: مدى اسهام منظومة التعليم الموحد في استمرارية التعليم عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة

هدفت للتعرف على مدى مساهمة منظومة التعليم الموحدة وبوابة المستقبل في إستمرارية التعليم عن بعد من وجهة نظر قادة ومعلمي المدارس المفصلة لمنظومة التعليم الموحدة ومدارس بوابة المستقبل في إدارة تعليم المدينة المنورة للكشف على الإيجابيات والمعوقات وطرح مقترحات للتحسين والتطوير، وقد تم جمع المعلومات والبيانات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي فبنيت إستبانتان طبقت على 4202 من قادة ومعلمي المدارس وجهت الاستبانة الأولى إلى قادة ومعلمي مدارس بوابة المستقبل، والثانية إلى قادة ومعلمي منصة منظومة التعليم الموحدة خلال أسابيع الدراسة عن بعد والبالغ عددها (186) تقريراً مقدمة من (445) مشرف ومشرفة تربوية، وتوصلت الدراسة إلى إسهام منظومة التعليم الموحدة وبوابة المستقبل في إستمرارية الدراسة عن بعد بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات متوسطات الاستجابات.

دراسة زيادي (2020) بعنوان: التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلم مهارات الإنتاج اللغوي:

هدفت إلى الوقوف على درجة وعي معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بتقنيات التعليم الرقمي، توضيح اسهام التعليم الرقمي في تعلم مهارات الإنتاج اللغوي، إلقاء الضوء على تحديات توظيف التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمحافظة حائر، بلغ حجم العينة (60) معلماً، استخدام الباحث الاستبانة كأداة للدراسة من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية تعزز من أثر التعليم الرقمي على تعلم مهارات الإنتاج اللغوي "التحدث والكتابة" لدى المتعلم لدى التعلم في المرحلة المتوسطة، وجود بعض التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

دراسة عبد المجيد والعمري (2020) بعنوان: فاعلية استراتيجيات المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج وتصميم وحدات التعلم الرقمية والاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية التربية:

سعت الدراسة إلى التعرف على تنمية مهارات تصميم وإنتاج وحدات التعلم الرقمية والاقتصاد المعرفي لدى طلاب جامعة الملك خالد، وذلك في مقرر "الحاسب في التعليم" من خلال استخدام استراتيجيات المشروعات الإلكترونية والفردية والإلكترونية، تكون مجتمع الدراسة من (49) طالباً، استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم وإنتاج وحدات التعلم الرقمية كأداة للدراسة، من أهم نتائج الدراسة: أن استخدام استراتيجيات المشروعات الإلكترونية الجماعية والفردية قد أسهمت في تنمية مهارات تصميم وإنتاج وحدات التعلم الرقمية، ومهارات اقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية التربية.

دراسة الغامدي (2020) بعنوان: واقع تجربة استخدام التعلم الرقمي في تدريس العلوم والرياضيات من وجهة نظر المعلمين:

سعت الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام التعلم الرقمي في تدريس العلوم والرياضيات من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج النوعي ي تحقيق أهدافها، تكون مجتمع الدراسة من 8 معلمين، جمع المعلومات تم اجراء مقابلات عبر برنامج الزوم مع المعلمين، توصلت الدراسة إلى: عدم جاهزة البنية التحتية للتعلم الرقمي، وان تأهيل المعلمين الرقمي كان ضمن المستوى الضعيف، وأن تحقق الأهداف لم يكن ضمن المستوى المطلوب، أن التواصل والحضور كان ضعيفا من قبل الطلاب.

دراسة عبد الوهاب (2021) بعنوان: تفاعل أنماط الدعم الإلكتروني (الحي / المرئي) وأساليب تنظيم المحتوى (كلي / جزئي) في بيئات التعلم الافتراضية على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني (الحي - المرئي) وطريقة عرض المحتوى (كلي - جزئي) في بيئات التعلم الافتراضية على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، وأجريت تجربة البحث على مجموعة من الطلاب بلغت قوامها (120) طالباً وطالبة، ومن أهم نتائج الدراسة: توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ترجع إلى التأثير الأساسي لنمط دعم التعليم (الحي / المرئي)، توجد

فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ترجع إلى التأثير الأساسي لتنظيم عرض المحتوى (كلي/ جزئي)، توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ترجع إلى تأثير التفاعل بين أنماط دعم التعليم وأسلوب عرض المحتوى.

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التعلم الرقمي لرفع كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة. التعرف على الكفايات اللازمة لتميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه جدة، وكذلك التعرف على واقع التعلم الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه جدة، ومعرفة فاعلية التعلم الرقمي في رفع كفايات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه جدة، وهي بذلك تتشابه مع دراسة كل من: إيجور

وآخرون (2018) Igor, et al. ومارتينا وآخرون (2018) Martina et al,

بينما تختلف مع دراسة كل من: (2016) Joseph & Yaman والريح وحسين (2018) والمحمادي (2018) والعيسري (2018) والشهوان والنعمي (2019) ونوار (2019) والعبد الكريم (2020).

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهي بذلك تتشابه مع دراسة كل من: و (2016) Joseph Yaman والريح وحسين (2018) والمحمادي (2018) والفائز والعيسري (2018) والشهوان والنعمي (2019) والحجاجي (2019) والعبد الكريم (2020) والوصفي التحليلي.

وتختلف مع دراسة كل من: (2018) Igor and Marina و (2018) Martin & Vjeran and Katarina، نونوار (2019) وحسن (2019) وعلان (2019) وعبد المجيد والعمرى (2020) والغامدي (2020) وعبد الوهاب (2021)

تكون مجتمع الدراسة من طالبات المدارس الثانوية بمحافظه جدة وهي بذلك تتشابه مع دراسة كل من: والمحمادي (2018) وعلان (2019) وعبد المجيد والعمرى (2020) وعبد الوهاب (2021).

وتختلف مع دراسة كل من: (2016) Ayoub & Petra and Joke و (2016) Joseph & Yaman والريح وحسين (2018) و (2018) Igor and Marina، (2018) Martin & Vjeran and Katarina والفائز والعيسري (2018) ونوار (2019) وحسن (2019) والعبد الكريم (2020) وزياي (2020)

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة للدراسة وهي بذلك تتشابه مع دراسة كل من: E ووجوك Ayoub & Petra and Joke (2016)، (2016) Joseph & Yaman والريح وحسين (2018) ومارينا (2018) Igor and Marina والمحمادي (2018) والفائز والعيسري (2018) والشهوان والنعمي (2019) ونوار (2019) وحسن (2019) والحجاجي (2019) وزياي (2020).

بينما تختلف مع دراسة كل من: (2018) Martin & Vjeran and Katarina وعلان (2019) ولعبد الكريم (2020) وعبد المجيد والعمرى (2020) والغامدي (2020) وعبد الوهاب (2021).

تسهم الدراسة في : - التعرف على الكفايات اللازمة لتميتها ورفعها لدى الطالبات في المرحلة الثانوية - البعد التحليلي لواقع التعلم الرقمي في رفع الكفايات للطالبات في المرحلة الثانوية . - مدى فاعلية التعلم الرقمي في رفع كفايات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه جدة. - ترشدنا الدراسة الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين كفايات الطالبات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المعيشة والتعليم ومتغيرات أخرى

منهجية الدراسة:

منهجية البحث:

في هذه الدراسة سيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد الباحثة في التحليل والتفسير ويعتبر المنهج الوصفي بشكل علمي منظم يدعم دراستي من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية ، وتتلخص أهداف المنهج الوصفي بتلخيص في "جمع المعلومات (الحقيقية والمفصلة) لظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين، وتحديد المشاكل الموجودة أو توضيح بعض الظواهر، وإجراء مقارنة وتقييم لبعض الظواهر وتحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصور وخطط مستقبلية واتخاذ قرارات مناسبة في مشاكل ذات طبيعة مشابهة وإيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة" (عدس- 2005م).

مجتمع البحث:

المجتمع هو "الكل الذي يمثل الأصل تمثيلاً كاملاً بجميع طبقاته وشرائحه وخصائصه وبشكل موحد يعكس الإطار العام لوجوده (المزجاجي، 2007). وفي هذه الدراسة فان مجتمع البحث يتكون من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

عينة الدراسة:

سوف يتم اختيار عينة عشوائية من معلمات المرحلة الثانوية حيث يقدر مجتمع العينة ب (300) طالبة وسيكون أيضاً مقسمة وفق التالي .. العينة الأولى العينة الثانية العينة الثالثة طالبات ذات المستوى العالي في المتغيرات طالبات ذات المستوى المتوسط في المتغيرات طالبات ذات المستوى المتدني في المتغيرات

طريقة اختيار العينة:

سوف يتم اختيار العينة عن طريقة العينة العشوائية البسيطة.

أدوات البحث وتطويرها وآلية الصدق والثبات لها:

سوف يتم استخدام استمارة الاستقصاء أو الاستبانة ، كأداة لجمع البيانات المطلوبة حيث تعد الاستبانة من أهم أدوات جمع البيانات التي أخذت في الانتشار في مجال البحوث ولا تزال تمثل موقعا بارزا في الوقت الحالي بين وسائل جمع البيانات. وسوف يتم تصميم الاستبانة بحيث تغطي متغيرات البحث وتساؤلاته ويتميز استخدام أسلوب الاستبانة عن غيره بعدة مزايا تلخص في انه يمكنني من تقسيم الحصول على المعلومات وقياس المتغيرات لجميع فئات العينة.

وسيتم تقسيمها الى أربعة أجزاء

1. الجزء الأول : البيانات العامة والخاصة لأفراد العينة .

2. الجزء الثاني: بيانات حول الكيفية التي يمارسها الطالبات في التعلم الرقمي وابعادها .

3. الجزء الثالث : بيانات تقاس من خلالها معرفة الكفايات التي يمتلكها الطالبات وهن يتعاملن مع التعلم الرقمي .

4. الجزء الرابع : بيانات يقاس من خلالها دور المتغيرات في مستوى الكفايات للطالبات اللاتي يتعاملن مع التعلم الرقمي .

وتساعدني هذه الاستبانة في انه يجعل شخصية الباحثة مجهولة فيتتيح الفرصة للمبحوث او الطالبات للإجابة باطمئنان على الأسئلة

الحساسة والخاصة" (الزين ، 2009م)

تصميم البحث:

لتصميم أداة البحث سوف تستخدم الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة ، ومن مصادر تصميم المعلومات لأداة الدراسة ما يلي:

أولاً / المصادر الأولية : وتشمل الاستبانة: سوف يتم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات ، حيث يتم تصميم استبانة تحتوي على محاور رئيسية تغطي أسئلة ومتغيرات البحث الأساسية وبالتالي تعطى نتائج واجوبة لأسئلة البحث والمقصود بتصميم الاستبيان " إعداد الشكل المظهري له ، وان من أهداف الاستبانة أن تكون جاذبة وسهلة ويسهل على المبحوث متابعتها والرد على أسئلتها" (الزين ، 2009م، ص65).

ثانياً / المصادر الأساسية : وتمثل في الكتب والدوريات ورسائل الدكتوراه والمجستير المنشورة وغير المنشورة عن الحكومة الالكترونية او الادارة الحكومية الالكترونية.

الصدق والثبات الصدق:

أن تؤدي أسئلة الاستبيان وتقيس ما وضعت لقياسه فعلاً من خلال وضوح العبارات لأفراد العينة الذين سيضملمهم الاستبيان, وسوف يتم حساب الاتساق الداخلي لأداة البحث من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تتبع له الثبات: هو: الثبات مدى مقدرة المقياس على إعطاء نتائج مشابهة عند تكرار القياس تحت ظروف مشابهة ، إذ أن الثبات في معظم حالاته هو معامل ارتباط، ويقصد بالثبات مدى ارتباط نتائج القياس المتكررة لأداة الدراسة وللتحقق من ثبات أداة البحث وسيتم استخدام (معاملات ألفا كرونباخ). التحليل الاحصائي: سوف تستخدم الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science - SPSS)

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في: "فاعلية التعلم الرقمي لرفع كفايات الطالبات في المرحلة الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية"

الحدود المكانية: محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي: 2021-2022م

النتائج

1. إن بيئة التعلم الرقمي تعد وسيلة من الوسائل التي تساعد العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات.
2. أن توفير بيئة التعلم الرقمي ليس هدفاً في حد ذاتها، وإنما هي أداة ووسيلة للوصول بسرعة إلى الهدف الحقيقي من تطور التعليم عن طريق تنمية الفكر والإبداع والإقناع والفهم وربطه بالاستخدام العملي لتكوين شخصية الطالب العلمية
3. أن حركة التربية القائمة على الكفايات تعد من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تعليم الطلاب،
4. أن التعلم القائم على المشروعات عبر الويب يقوم على فكرة المتعلم محور العملية التعليمية سواء عمل بشكل مستقل أو في مجموعات تعاونية
5. أن تكنولوجيا المعلومات، والآلات والإنسان مرتبطين معاً ويتفاعلون في الوقت الحقيقي، مما يؤدي إلى خلق طريقة تصنيع مخصصة، ومرنة، مع كفاءة في استخدام الموارد وهو ما يعادل المصنع الذكي الذي يستعين بإنترنت الأشياء في العمل.

التوصيات:

1. التوسع في ادخال تكنولوجيا التعلم الرقمي المعزز بالحاسوب في المدارس الثانوية.
2. تدريب معلمات المرحلة الثانوية على استخدام منصة التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة.
3. ضرورة استخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة في تنمية وتحسين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للطالبات .
4. فاعلية برامج مقترح لاكتساب المعلمات مهارات تنمية تعلم التعلم الرقمي لدى الطالبات .
5. العمل على توظيف بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التقنيات الحديثة، لما لها من أثر بالغ تنمية الجوانب المعرفية والأدائية للطالبات.

المراجع:

- أبو عودة، محمد فؤاد وعقل، مجدي سعيد وبدوي، خديجة محمد (2021)، فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية في تنمية مهارات الإنشاءات الهندسية في الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج 9، ع 3، ص ص 791 - 810.
- بعطوط، صفاء عبد الوهاب بلقاسم (2020)، تصور مقترح للكفايات الفنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهم التدريسية، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية جامعة، الحدود الشمالية، مج 5، ع 1، ص ص 207 - 235.
- الحجاجي، ربيع بن طالع (2019)، سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس تطوير في محافظة الليث، المجلة التربوية، مج (68)، ع (68)، كلية التربية، جامعة سوهاج، ص ص (3371 - 3419).
- حسن، أسماء أحمد خلف (2019)، السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة» المجلة التربوية، مج. (68)، ع. (68)، كلية التربية، جامعة سوهاج، ص ص (3010 - 3067).
- الحناوي، حامد (2010)، دور كتاب التكنولوجيا للصل الثاني عشر في اكساب الطلبة بعض المعايير لتكنولوجيا المعلومات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الخياط، عمر (2020)، مفهوم بيئة التعلم الافتراضية "الرقمية" والتعلم التكنولوجي الإلكتروني، الأكاديمية الرياضية العراقية، <https://iraqacad.net/archives/3453>
- الريح، أبشر الشيخ محمد وحسين، عمر حسن (2018)، فاعلية استخدام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم، مجلة الدراسات العليا، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين الخرطوم، مج 11، ع 41، ص ص 259 - 279.
- زيادي، محمد بن علي بن أحمد (2020)، التعليم الرقمي وعلاقته بتعزيز تعلم مهارات الإنتاج اللغوي، مجلة إثراء المعرفة للأبحاث، مج 1، ص ص 206 - 225.
- الشهبان، امتنان والنعمي، غادة (2019)، واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ما جروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، المجلة العربية للتربية النوعية، ع 6، ص ص 12 - 46.
- العبد الكريم، ناصر (2020)، مدى اسهام منظومة التعليم الموحد في استمرارية التعليم عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة "مدارس إدارة التعليم المدينة المنورة، أنموذجاً".
- عبد المجيد أحمد صادق والعمرى، عبد الله سعد (2020) بعنوان: فاعلية استراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات انتاج وتصميم وحدات التعلم الرقمية والاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية التربية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 28، ع 6، ص ص 503 - 522.

- عبد الوهاب، محمد محمود (2021)، تفاعل أنماط الدعم الإلكتروني (الحي / المرئي) وأساليب تنظيم المحتوى (كلي / جزئي) في بيئات التعلم الافتراضية على التحصيل وتنمية مهارات انتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، مجلة التربوية ، جامعة سوهاج، كلية مج2، ع89، ص ص ، 635 - 694.
- العتيبي، وضحي حباب (2016): فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة عبد الرحمن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، مجلد 10، العدد 3.
- العزام، فريال ناجي (2017)، درجة استخدام المواقف الذكية في العملية التعليمية، كلية العلوم التربوية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- علان، علا موسى (2019)، فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعهم نحوها، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- علي، أسامة عبد السلام (2011)، التحول الرقمي للجامعات المصرية، المتطلبات والآليات، مجلة التربية، مج14، ع33، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، والإدارة التعليمية، ص ص 67 - 306
- الغامدي، سعد عبد الله والرويلي، سلطان خليف (2021)، واقع تجربة استخدام التعلم الرقمي في تدريس العلوم والرياضيات من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، ع4، ص ص 4 - 39.
- الفايز، سمير والعسيري، محمد (2018)، تقييم الفيديوهات التعليمية لمادة الرياضيات للصف الأول الابتدائي في قناة "عين دوس" الإلكترونية في ضوء معايير تطويرها، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، مج28، ع4؛ ص ص 45 - 81.
- المحمادي، غدير (2018)، تقويم واقع استخدام التعليم الإلكتروني EMES في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب، مجلة كلية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل.
- المطيري، خالد سليمان (2015) الكفايات المهنية للمعلمين، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- المقطري، ياسين عبده سعيد (2015)، الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني لطلبة المعلمين المتحقين ببرنامج الدبلوم المهني في التدريس بجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا ومدى استخدامهم لها، المجلة العربية للتربية العملية والتقنية، ع4، ص ص 70 - 95 .

المراجع الأجنبية:

- Igor, Balaban Nina, Begicevic, Redjep, & Marina, Klacmer Calopa (2018), The Analysis of Digital Maturity of Schools in Croatia, *IJET*- Vol. (13), No. (6), Pp (4-15).
- Joseph, K.Nwankpa & Yaman, Roumani (2016). "IT Capability and Digital Transformation: A Fir Performance Perspective", *Thirty Seventh International Conference on Information Systems*, Dublin. Pp(l-16)

Martina, Tomicic Furjan, Vjeran, Strahonja, & Katarina, Tomicic (2018), Framing the Digital Transformation of Educational Institutions, 29th Central European Conference on Information and Intelligent Systems, **(CECHS), September** 19-21, Varazdin, Croatia, pp. (97-104).

Redep, Nina Begicevic, Balaban, Igor, Bojan, Zugec, Marina Klacmer Calopa, Divjak, Blazenka (2017), Framework for Digitally Mature Schools, Proceedings of the European Distance and E- **Learning Network Annual Conference**, pp. (360-371).

بحث رقم 68

واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية

أ/ منى حميد عبد القادر الهندي

باحثة ماجستير - بكلية التربية - بجامعة المدينة العالمية - بماليزيا

دكتورة / أمل محمود علي إبراهيم

أستاذ مشارك التربية - بكلية التربية - بجامعة المدينة العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (492) معلم ومعلمة رياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان اشتمل على (20) سؤال حيث تم توزيعها إلكترونياً على عينة الدراسة المتمثلة في معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1443-1442هـ وتوصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني - التحصيل الدراسي

ABSTRACT

The study aimed to identify the reality of mathematics teachers applying e-learning to develop the academic achievement of public school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (492) male and female mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, middle and secondary stages. The study is a questionnaire that included (20) questions, which were distributed electronically to the study sample, which is male and female teachers of mathematics in the Kingdom of Saudi Arabia for the three primary, intermediate and secondary stages in the second semester of the year 1443-1442AH. The results concluded that the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the e-learning application questionnaire to develop academic achievement from their point of view (high), as the arithmetic average of the research sample responses was (4.01), and this indicates that the degree of their application is high, and it also found that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages The research sample's responses to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of the application of a There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average responses of the research sample to the questionnaire of the degree of application of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about the questionnaire of applying e-learning to the development of academic achievement. From their point of view, according to the variable (computer experience) in favor of (advanced) computer experience.

Keywords: e-learning - academic achievement

المقدمة

تعتبر الرياضيات من المواد العلمية الأساسية والتي امتد استخدامها وتدخلت في العلوم الاجتماعية والتربوية من باب التحليل الإحصائي حتى أصبحت مادة أساسية في مجالات المعرفة (الكبيسي وعواد، 2011، ص 11).

وحيث أن مادة الرياضيات من المواد التي تحتل مكانة بارزة بين المقررات الدراسية وتسهم في تنمية القدرات العقلية إلا أنها تعتبر من المقررات التي يجد كثير من الطلاب صعوبة في تعلمها، حيث تعم الشكوى في أوساط الطلاب والممارسين التربويين وأولياء الأمور من الضعف الظاهر عند الطلاب في المهارات الأساسية في الرياضيات (سطوح، 2008، ص 259).

وأشارت دراسة (القحطاني، 2013م) إلى أن توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يعمل على توفير بيئة جاذبة، ويعمل على تعديل سلوك الطلاب، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وقد أوضحت العديد من الدراسات ومنها دراسة (القحطاني، 2013م، ص 415)، و(المحمدي، 2013م، ص 46)، ندرة توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني في مجال تعلم الرياضيات من أسباب ضعف التحصيل الدراسي في المادة.

إن أكثر ما يقلق التربويين هو تدني مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب؛ حيث يعد من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة والمجتمع لما لها من آثار على الطالب والمدرسة والمجتمع. وقيس التحصيل الدراسي كمّ المفاهيم العلمية لدى الطلاب، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية؛ لقياس كمية التعلم، ومن ثم فهو مؤثر على مدى تحقق الأهداف التعليمية، و"يستخدم مفهوم التحصيل الدراسي؛ للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه التلميذ في مجال دراسته؛ فهو يُمثّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، 2006، ص 39).

ويلعب التعلم الإلكتروني دوراً فاعلاً في رفع مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين، ويرفع دافعتهم للتعلم؛ وذلك بسبب ما يوفره من تنوع في مصادر التعلم التي يمنحها لهم، والدعم والمساندة التي يتوقعها المتعلم من معلمه والتي من أهمها تقديم التغذية الراجعة، والتي تمثل ركيزة أساسية لنجاح التعلم بشكل عام، والتعليم الإلكتروني بشكل خاص (برو، 2010، ص 37).

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي صاحبه تطور كبير في جميع مناحي الحياة بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص. فكان من الضروري مواكبة العملية التعليمية لهذا التطور من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ودمجها في العملية التعليمية والإفادة من المنصات التعليمية المعتمدة في ذلك، والقدرة على التعامل مع التقنيات والتجهيزات الحديثة من خلال التعليم الإلكتروني.

وبعد التعليم الإلكتروني وسيلة فعالة وهادفة ومهمة للحصول على المعرفة، وذلك لمواكبة متغيرات هذا العصر ومسايرة مستجداته في الوقت ذاته، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف وسائل وإمكانيات وطرائق التعليم الإلكتروني مجتمعات غير متطورة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالأمواج المعلوماتية، ومن هذا المنطلق اهتم التعليم في المملكة العربية السعودية بإنشاء منصات تعليم إلكترونية تخدم المعلم والمتعلم بما يتوافق مع رؤية 2030.

إن للتعليم الإلكتروني أهداف يجب تحقيقها ومنها توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر التعليمية تعمل على تحقيق أهداف التعليم وتمكن الطالب من إكمال مسيرته العلمية (الماجد، 2010، ص 279).

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تطور المناهج الدراسية لمادة الرياضيات، إلا أن البحوث والدراسات تشير إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي بمختلف مراحل التعليم في المادة (المغربي، 2019، ص 23) و(أبو النور، 2017، ص 17)، ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) في عام 2015م حيث كان ترتيب المملكة العربية السعودية في اختبار مادة الرياضيات للصف الرابع 46 من 49 دولة مشاركة بمعدل 383 درجة، وترتيبها للصف الثاني متوسط 39 من 39 دولة مشاركة بمعدل 390 درجة مقارنةً بالمعدل الدولي 500

درجة. في الاختبارات الدولية (PISA) حقق الطلبة في المملكة العربية السعودية متوسط نقاط 373 في مادة الرياضيات بأقل من متوسط النقاط 489 لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الرياضيات والعلوم والقراءة.

إن مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من المشاكل العالمية والتي تواجه القائمين على العملية التعليمية، مما يستوجب التنوع في استخدام الأدوات التدريسية والعمل على تحسين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلمون لنقل المعلومات إلى أذهان الطلاب بطريقة تساعدهم على الفهم (الزهراني، 2020م، ص 133). ومما يؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وجود فروق فردية بين الطلاب في سرعة الفهم واستدعاء الأفكار والمعلومات، وضعف الذاكرة وشرود الذهن وكذلك غياب الطالب وزيادة كثافة الطلاب وضيق وقت الحصة التي تحد من تنفيذ التطبيقات والأنشطة التعليمية (الأمين، 2019م، ص 163).

بالإضافة إلى ذلك نجد أن اتجاهات الطلاب السلبية نحو الرياضيات من العوامل المسببة لضعف التحصيل الدراسي فيها وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (Michelli, 2013) ودراسة خليفة وشبلاق (2012).

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود تدني في مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وهذا التدني يعود في جانب منه لضعف توظيف مستحدثات التكنولوجيا الحديثة والتي منها التعليم الإلكتروني وذلك لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالي لمعرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤال التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05) في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)؟

أهداف البحث:

في ضوء الأسئلة السابقة تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

3- الكشف عن درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث من جانبين هما:

الأهمية النظرية:

5- تكمن أهمية الدراسة في توافقها مع التطلعات التعليمية الحديثة ورؤية 2030 وذلك بتسليط الضوء على تصميم برامج تدريبية مستدامة قائمة على التعليم الإلكتروني، تستهدف الطلاب، وتسعى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات وتساهم في مواجهة تحديات تحول التعليم الذي أصبح فيه التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة في كافة مجالات الحياة ولا سيما في التعليم.

6- تعد هذه الدراسة أول دراسة في حدود علم الباحثة تتناول واقع تطبيق المعلمين (بشكل عام) ومعلمي الرياضيات (بشكل خاص) على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.

الأهمية التطبيقية:

7- قد تفيد الدراسة في لفت نظر صانعي القرار في وزارة التعليم عن جدوى استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي وبالتالي تبني برامج ومشاريع لتفعيله وتطويره.

8- تقدم هذه الدراسة مقترح لتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة عددًا من المفاهيم التي تحتاج إلى تعريف على النحو التالي:

التعليم الإلكتروني:

اصطلاحاً: عرفه الباحثون ومنهم حمادة (2013م، ص 39) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات اتصال حديثة من حاسب وشبكات، ووسائطه متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الأنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه منظومة تعليمية لتقديم برامج تدريبية تعليمية للطلاب في مادة الرياضيات في أي وقت باستخدام برنامج Microsoft Teams، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في حجرة الصف والفصول الافتراضية أو غير متزامنة عبر منصة مدرستي المعتمدة وزارياً والتي تحوي فصول افتراضية، وبرامج ملحقة وأدوات تقويم يتم من خلالها دعم التعليم الإلكتروني.

التحصيل الدراسي:

اصطلاحاً: فهو يدل على كل ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غيرها، وغالباً ما يقترن التحصيل بالدراسة، فنقول تحصيل دراسي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه مقدار ما اكتسبه الطالب من معارف ومفاهيم ومهارات عند دراسة مادة الرياضيات وذلك باستخدام التعليم الإلكتروني.

خصائص عينة البحث:

وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث:

جدول (1)

توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	44.90%
	إناث	55.10%
المجموع	492	100%
المرحلة التدريسية	ابتدائية	46.30%
	متوسطة	28.90%
	ثانوية	24.80%
المجموع	492	100%

10.20%	50	مبتدئ	الخبرة الحاسوبية
60.40%	297	متوسط	
29.50%	145	متقدم	
100%	492	المجموع	

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث:

للتحقق من دلالات صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (50) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية من مجتمع البحث وتم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل عبارات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من العبارات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات ارتباط مع الأداة ككل (0.87-0.48) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة بين العلامة الكلية على الأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.48	11	0.65
2	0.52	12	0.87
3	0.54	13	0.55
4	0.53	14	0.55
5	0.48	15	0.73
6	0.73	16	0.59
7	0.49	17	0.74
8	0.78	18	0.65
9	0.55	19	0.87
10	0.53	20	0.55

ثانياً: الثبات:

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها النهائية قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار بتوزيعها على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية خارج عينة البحث الأساسية، مكونة من (50) معلم ومعلمة لمرتين يفصل بينهما أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكذلك تم حساب ثبات (الاتساق الداخلي) بين الفقرات باستخدام (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ ثبات الاستقرار الكلي (0.87)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.82)، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تناولت الباحثة عرضاً للإطار النظري المكون من مبحثين رئيسيين هما: المبحث الأول: التعليم الإلكتروني، والمبحث الثاني: التحصيل الدراسي.

المبحث الأول: التعليم الإلكتروني.

يعد التعليم الإلكتروني منظومة تعليمية يقدم فيها للمتعلم العديد من الخبرات المتنوعة، وذلك من خلال مجموعة من البرامج التعليمية أو التدريبية والأدوات التقنية بجميع أنواعها لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد ممكن وأكثر فائدة مرجوة.

مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرف حمادة التعلم الإلكتروني بأنه أسلوب تعليمي يستخدم آليات الاتصال الحديثة لأجهزة الكمبيوتر وشبكاتها ووسائطها المتعددة الصوتية والصور والرسومات وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية وبوابات الإنترنت، سواء عن بعد أو داخل الفصل، أي باستخدام مختلف هذا النوع من التكنولوجيا ينقل المعلومات للمتعلمين في أقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (حمادة، 2013، ص 39).

يعرف الباحثون مفهوم التعلم الإلكتروني على أنه تعليم يوفر إمكانيات تعليمية في الفصل الدراسي بشكل متزامن أو عن بعد وغير متزامن من خلال أساليب تقنية متقدمة وبيئة تعليمية تفاعلية ذات مصادر متعددة، دون الالتزام بمكان محدد والاعتماد على التعليم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

ويمكن النظر إلى تعريف التعلم الإلكتروني بأنه طريقة تعليمية فعالة تجمع بين النقل الرقمي وتقديم الدعم والخدمات للمحتوى التعليمي.

أهداف التعليم الإلكتروني:

"يتمثل التعلم الإلكتروني في تقديم المحتوى التعليمي بمختلف مجالاته للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت، بحيث يمكنه التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرق الإلكترونية التي تم تقديمه بها. وتتشابه برامج التعليم الإلكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على إعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، وهدفها الأساسي هو أن يتعلم الفرد لتوسيع قدراته وملكوته الذاتية" (المهدي، 2007، 120).

وعليه فإن أهداف برامج التعليم الإلكتروني أصبحت موجهة إلى تحقيق مايلي (زعباط، سعداوي، 2020، ص 345):

1- إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية وتوفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.

2- تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الإلكتروني واستخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية (المعلم، المتعلم، المؤسسة التعليمية، البيت، والمجتمع، والبيئة).

9- تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة. ونشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.

وترى الباحثة أن للتعليم الإلكتروني أهدافاً أخرى منها إنه يوفر تعليم مبنى على الاحتياجات وتعليم ذاتي ومستمر، يسد النقص في المعلمين المتخصصين والمعامل وتجهيزها وكذلك يساعد على التواصل والانفتاح مع الآخرين.

أنواع التعليم الإلكتروني:

إن مؤسسات التعلم القائم على شبكة الانترنت تقدم نوعين من التعلم (الماجد، 2010، ص 285) أولهما التعلم التزامني وثانيهما التعلم غير التزامني وتعريفهما كما يلي:

أولاً: التعلم الإلكتروني التزامني (Synchronous E- learning): وهو التعلم المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب لإجراء المناقشة والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة (Chat) أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual classroom)، ويؤدي هذا دوراً كبيراً في التفاعل والتعاون بين الطلاب.

ثانياً: التعلم الإلكتروني غير التزامني (A Synchronous E- learning): وهو التعلم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود الطلاب في نفس الوقت أو نفس المكان، ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم عن بعد مثل: البريد الإلكتروني، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين معلم في أوقات متتالية، ويختار الطالب الأوقات والأماكن التي تناسبه. ومن خلال ما ذكر تستخلص الباحثة أن للتعليم الإلكتروني نوعان: المباشر الذي يحتاج إلى وجود الطلاب ومعلميهم معاً في نفس الزمن، والغير مباشر الذي لا يلتزم فيه الطلاب والمعلمون بزمان محدد.

أدوات التعليم الإلكتروني:

لقد تطور استخدام التكنولوجيا في التعليم ضمن مستويات متعددة رافقت حالة التقدم في الثورة التكنولوجية، وقد تمثل ذلك من خلال نقل المعلومات وتخزينها وترميزها، وأصبح الدور الرئيس للمعلمين يتطلب استخدام تكنولوجيا المعدات والأجهزة بفاعلية عند تقديم التعليم. وهناك مجموعة من تقنيات نظام تكنولوجيا التعليم التي يستخدمها المعلم هي (البردني، 2020، ص 40):

- 6- المواد المطبوعة، مثل البرامج التعليمية والمقررات الدراسية.
 - 7- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت، مثل الأشرطة والبث الإذاعي والتلفازي.
 - 8- الرسوم الإلكترونية، مثل اللوحة الإلكترونية والفاكس.
 - 9- تكنولوجيا الفيديو، مثل التلفاز التربوي والعادي والأشرطة وغيرها.
 - 10- الحاسوب وشبكاته، مثل الحاسوب التعليمي والإنترنت وغيرها.
- وترى الباحثة عن التعليم الإلكتروني يستخدم الوسائل الإلكترونية كأدوات بمختلف أنواعها في سبيل تحقيق أهدافه سواء بجهد ذاتي أو بالاعتماد على الآخرين.

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي

إن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مراحل متتابعة يمر بها الطالب للوصول لمستوى معين، وهو الحصيلة العلمية التي يجمعها الطالب خلال دراسته في المراحل التي يمر بها خلال المراحل التعليمية المختلفة، ويعتبر هو المدخل الرئيسي الذي من خلاله يمكن التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في المدارس لكي يتم العمل على حلها ورفع مستوى الطالب للوصول إلى المستوى المطلوب، والتحصيل الدراسي يجعل الطالب لديه حصيلة كبيرة من المعلومات التي يستفيد بها بعد ذلك في مراحل الدراسات اللاحقة.

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل بأنه كل ما يستطيع الطالب أن يكتسبه ويناله من معلومات ومهارات ومعارف واتجاهات وقيم، وذلك من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها له المدرسة في صور مختلفة وأشكال متعددة، من أنشطة معرفية أكاديمية وأنشطة حركية أو وجدانية انفعالية (منصور، حريري، 2020، ص 99).

إن التحصيل الدراسي هو " أحد أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الدراسات فحص درجة ارتباطه مع عدد كبير من العوامل؛ وذلك أن التحصيل الدراسي هو المخرج النهائي لمجموعة من العمليات والإجراءات، التي تبدأ بصياغة مجموعة محددة من الأهداف، ومن ثم تصاغ الطرق والإجراءات التي من شأنها الوصول إلى أقرب ما يمكن من تحقيق لهذه الأهداف، فهو أحد أهم المخرجات التي تقوم على أساسها المؤسسات التعليمية " مطر (2013، ص 182).

وقد تعددت التعاريف للتحصيل الدراسي، ولكن يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو " محصلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومعلومات، من خلال العملية التعليمية نتيجة لجهد بذله في المدرسة والمنزل بالقراءة والاطلاع والمذاكرة، وتم قياس ذلك بالاختبارات المدرسية " (الفاخري، 2018، ص 11).

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب الطلبة لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي: الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى الطلبة بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقاً للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة، توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق، تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المترجمة من أجل استغلال القدرات المختلفة للطلبة (برو، 2010، ص 42).

للتحصيل الدراسي أهداف أخرى منها: تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى، وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقاً، ومعرفة قدراته الفردية.

ثانياً: الدراسات السابقة

يتم عرض الدراسات السابقة للدراسة الحالية من خلال محورين أساسيين هما الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والدراسات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرض دراسات كل محور.

أخو الأول: دراسات تناولت التعليم الإلكتروني:

13- دراسة الجهني (2021م)

عنوانها (فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع) هدف البحث للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، واستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بينين والبالغ عددهم (91) معلم، وطبقت أداة البحث والمتمثلة في مقياس التنور العلمي للقياس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، حيث كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (60%) للمقياس القبلي، في حين كان المتوسط النسبي لوعي معلمي العلوم (94.27%) للمقياس البعدي. وأوصى البحث باعتماد البرنامج التدريبي ضمن برامج النمو المهني لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، كما أوصى الجهات المعنية بالعمل على إعداد برامج تدريبية قائمة على التعلم الذاتي بما يتوافق المتطلبات الحديثة والمستحدثات التكنولوجية

14- دراسة والد (2020م)

عنوانها (أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد وكانت عدد العينة (95) معلم و (101) طالباً من جميع المراحل الدراسية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة البحث استبانة وأبرز نتائج الدراسة أن 40.6% يرون أن للتعليم عن بعد مميزات أكثر من التعليم المباشر، لكن 36.6% يرون عكس ذلك، بينما 22.8% يوافقون إلى حد ما.

15- دراسة البرديني (2020م)

عنوانها (فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكان الاختبار التحصيلي هو أداة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (50) طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة بلغ عدد كلٍّ منها (25) طالباً، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

16- دراسة قحوف (2019م)

عنوانها (أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة حيث استخدم المنهج التجريبي وكانت أداة الدراسة اختبار تحصيلي مقنن وتم تحويله إلى اختبار إلكتروني وبلغت عينة الدراسة (48) طالبة من طالبات المستوى السادس قسمت إلى أربع مجموعات قوام كل منها (12) والتي كانت من نتائجها وجود أثر دال إحصائياً لصالح مصدر تقديم الدعم (المعلم) مقارنة بمصدر تقديم الدعم (الأقران) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board ، وأيضاً كشفت النتائج عن وجود أثر دال إحصائياً لصالح حجم مجموعة التشارك (المتوسطة) مقارنة بحجم مجموعة التشارك (الكبيرة) بالنسبة للاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board دون النظر لمصدر تقديم الدعم، بينما لم تثبت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) على جودة إنتاج الاختبار الإلكتروني دون النظر لمصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) ، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين مصدر تقديم الدعم وحجم المجموعة التشاركية على الاتجاه نحو بيئة التعلم الإلكترونية Black board.

التعليق على الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة الجهني (2021م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة ينبع، فاستهدفت دراسة والد (2020م) إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، واستهدفت دراسة البرديني (2020م) إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الأساسي في محافظة العقبة بالأردن، واستهدفت دراسة قحوف (2019م) إلى معرفة أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة، وكل هذه الدراسات لم تتفق مع الدراسة الحالية في هدفها وهو قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الرياضيات بمحافظة رابغ.

ثانياً: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ويختلف تمامًا عما استخدمه البرديني (2020م) في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم الجهني (2021م) المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقحوف (2019م) ذي الأربع مجموعات.

بينما اتفقت مع دراسة والد (2020م) من منهج، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

ثالثاً: من حيث العينة والمجتمع:

- تنوعت المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة، فمنها ما تم تطبيقه على جميع المراحل الدراسية من طلاب ومعلمين مثل دراسة والد(2020م). ومنها من طبق على معلمي المرحلة الابتدائي مثل دراسة الجهني (2021م). ومنها من طبق على المرحلة المتوسطة مثل دراسة البرديني(2020م). ومنها من طبق على المرحلة الجامعية مثل دراسة قحوف (2019م).
- اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع دراسة الجهني (2021م) في أنها طبقت على المعلمين، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من معلمي جميع المراحل.

رابعاً: من حيث الأدوات المستخدمة:

- تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانات مثل والجهني (2021م) والد(2020م) حيث اتفقت مع الدراسة الحالية، بينما اختلفت تماماً عما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية مع البرديني(2020م)، قحوف (2019م)، حيث استخدم الاختبار كأداة قياس.

خامساً: من حيث النتائج:

- تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتعليم الإلكتروني؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجهني (2021م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، ودراسة والد(2020م) إلى أن التعليم الإلكتروني له مميزات أكثر من المباشر وكما أكدت دراسة البرديني(2020م)، قحوف (2019م)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل الدراسي

16- دراسة المجدي(2018م)

عنوانها (أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ)

وكان الهدف منها دراسة أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ حيث استخدم المنهج الوصفي الميداني، وبلغت عينة الدراسة (10) قائدات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي كانت من أهم نتائجها صعوبة اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم ترجع إلى طبيعة أسئلة المركز وبعدها عن مضمون المنهج وضيق الوقت المخصص للإجابة على هذه الأسئلة.

17- دراسة لبد(2017م)

عنوانها (أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة. حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وعدد من الأدوات وهي: اختبار تحصيلي، واختبار قياس مهارات التفكير البصري، وكانت عينة الدراسة (74) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (36) طالباً، ومجموعة ضابطة عددها (38) طالباً، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.03)، وكان حجم التأثير بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.076) وقيمة "d" (0.574). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قياس مهارات التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.001) وكان حجم التأثير كبيراً، حيث بلغت قيمة "مربع إيتا" (0.138) وقيمة "d" (0.800).

18- دراسة الغامدي (2016م)

عنوانها (أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة)

وكان الهدف منها دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي في الدراسة وأعداد (3) استبانات، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من الصف الثالث ثانوي بقسمية وعينة من مديرات ومشرفات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدراس منطقة الرياض وكانت من نتائجها عدم إلمام الطالبات بالمهارات الحاسوبية في المقررات الدراسية و رهبة الاختبارات من أسباب الإخفاق في الاختبارات. أما ما يتعلق بالمعلمات فقد أشارت النتائج إلى أن أسباب الفجوة تعود إلى ارتفاع انصبه حصص المعلمات، وأما المشرفات والمديرات فكان عدم عقد لقاءات تربوية للمعلمات تختص بأهمية تنمية التفكير العلمي من أهم أسباب الفجوة.

19- دراسة الحري (2015م)

عنوانها (وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، وقد استخدم المنهج التحليلي حيث اختيرت عينة الدراسة عشوائيًا عددها (851) من طلاب الصف الثالث ثانوي، واستعمل في الدراسة ثلاث أدوات وهي: مقياس الشخصية، مقياس المحلة الجامعية، واختبار القدرات العامة من المركز الوطني قياس والتي كانت من أهم النتائج أن طلاب الصف الثالث ثانوي بمختلف مستوياتهم المعرفية يفتقدون للكثير من القدرات والمهارات غير المعرفية التي درستها هذه الدراسة ولم تظهر بشكل جلي عندهم.

20- دراسة حسين (2014م)

عنوانها (أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي)

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة، وسبل الرفع منه. واقتصرت عينة الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات في ولاية سعيدة لعام 2014/ 2015م، وكان حجم العينة (63) أستاذ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان لقياس أسباب تدني التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وأظهرت النتائج أن أهم أسباب ضعف التحصيل في مادة الرياضيات من وجهة نظر الأساتذة المتعلقة بضعف الطلاب في الحساب الذهني والتفكير التجريدي والدافعية وضعف التركيز.

التعليق على الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل الدراسي لاحظت الباحثة ما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت بعض الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي من حيث أهدافها؛ فاستهدفت دراسة لبد (2017م) لبيان أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، واستهدفت دراسة حسين (2014م) إلى معرفة أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، واستهدفت دراسة الحري (2015م) إلى التعرف على وجود قدرات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهارتهم المعرفية، بينما اتفقت بعض الدراسات أسباب الفجوة في نتائج التحصيل الدراسي ونتائج مركز قياس كما في دراسة الغامدي (2016م) التي هدفت إلى دراسة أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من جهة نظر (الطالبات- المعلمات- المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة ودراسة الجحدلي (2018م) التي هدفت إلى معرفة أسباب

تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ. واختلفت الدراسة الحالية في أنها تعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية من خلال التدريب.

ثانيًا: من حيث المنهج:

في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واشترك معها الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، من منهج، حيث استخدموا المنهج الوصفي.

بينما يختلف تمامًا ما استخدمه لبد (2017م)، في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك استخدم الحري (2015م) المنهج التحليلي في الدراسة.

ثالثًا: من حيث العينة والمجتمع:

اتفقت دراسة الدراسة الحالية مع الدراسات في أنها طبقت على المرحلة الثانوية، مع تميز الدراسة الحالية بالتركيز على عينة من طلبة الصف الثالث طبعي بالثانوية الثانية برابغ.

رابعًا: من حيث الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات في الدراسات السابقة، واختلفت باختلاف المنهج وأهداف الدراسة فمن الباحثين من استخدم الاستبانات مثل الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، وهذا متفق مع ما استخدمته الباحثة من أداة في الدراسة الحالية بينما اختلفت مع لبد (2017م)، في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة قياس.

خامسًا: من حيث النتائج:

تنوعت النتائج واختلفت حسب نوع الدراسات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت بعض الدراسات كدراسة الجحدلي (2018م)، الغامدي (2016م)، حسين (2014م)، الحري (2015م)، إلى وجود أسباب وعوامل تتعلق بضعف التحصيل الدراسي وكما أكدت دراسة لبد (2017م)، أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من التعقيبات الجزئية، يمكن الإشارة إلى أن تنوع أهداف الدراسات السابقة كان بتنوع المراحل الدراسية وأماكن إجرائها، والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة، وتنوع أدوات جمع المعلومات، والأساليب الإحصائية، وبالتالي ظهور النتائج وتفسيرها، وصياغة المقترحات بناءً على ذلك، وفي هذا السياق تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التالي:

- 6- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالي.
- 7- اختيار الأدوات المناسبة لقياس النتائج.
- 8- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة، واستخدام الملائم منها في معالجة البيانات.
- 9- الاستفادة من الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- 10- التوصيات والمقترحات مما له الأثر في دعم الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف الخاصة بها فقد وجدت الباحثة أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق ذلك، حيث إن المنهج الوصفي يتعمق في جوانب الظاهرة المدروسة ومعرفة أسبابها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية. حيث تشمل الدراسة جميع المعلمين والمعلمات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية في التعليم الحكومي.

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

- درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تُعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، مرحلة التدريس، مستوى الخبرة الحاسوبية)

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ الموافق لعام 2022م

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات المراحل الثلاث في المملكة العربية السعودية من العام 1443هـ وقد بلغ مجتمع العينة (492) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وعددهم (492) معلماً ومعلمة وبذلك تمثلت عينة الدراسة في مجتمع الدراسة نفسه بنسبة 100%

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة الحالية في استبانة تهدف إلى معرفة واقع تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، وقد اختيرت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وصممت من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكون من (20) عبارة متغيرات الدراسة، ومقسمة على محورين على النحو التالي:

المحور الأول: ويقاس واقع استخدام الحاسب الآلي في التدريس، ويشتمل على (5) عبارات.

المحور الثاني: ويقاس واقع استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتدريب المعلمين والمعلمات عليه ويشتمل على (15) عبارة.

وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (غير موافق بشدة / غير موافق / محايد / أوافق / أوافق بشدة). وأرسلت الاستبانة الإلكترونية إلى مفردات مجتمع الدراسة، وبلغ إجمالي عدد الردود (492) من الردود الإلكترونية.

النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، والجدول رقم (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	5	معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام	4.44	.662	مرتفعة جداً
2	1	أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف	4.32	.755	مرتفعة جداً
3	7	معرفتي جيدة بأنواع التعليم الإلكتروني (المتزامن وغير متزامن)	4.30	.726	مرتفعة جداً
4	9	استخدم التعليم الإلكتروني في التدريس	4.29	.739	مرتفعة جداً
5	6	لدي معرفة بالتعليم الإلكتروني	4.26	.670	مرتفعة جداً
6	2	يسهل علي التعامل مع البرامج التعليمية الحاسوبية	4.23	.796	مرتفعة جداً
7	8	لدي معرفة بأدوات التعليم الإلكتروني (أجهزة الحاسوب، شبكات الأنترنت، الكتب الإلكترونية، الفصول الافتراضية، البرامج والتطبيقات التقنية...)	4.18	.744	مرتفعة
8	3	أنا أستمع بعمل الحوسب	4.14	.869	مرتفعة
9	13	يمكن تطبيق التعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات	4.12	.893	مرتفعة
10	16	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يحفز الطلاب على ممارسة التعليم الذاتي	4.02	.901	مرتفعة
11	17	أحتاج إلى التدريب على التعليم الإلكتروني وتصميم أنشطته لرفع مستوى تحصيل طلابي	4.02	.885	مرتفعة
12	4	دروس الحاسوب مفضلة لدي	3.98	.932	مرتفعة
13	10	استخدام التعليم الإلكتروني يخلق المزيد من التفاعل بين المعلم وطلابه	3.95	.980	مرتفعة
14	15	التدريب باستخدام التعليم الإلكتروني يستثير اهتمام الطلاب	3.94	.951	مرتفعة
15	14	يساهم التعليم الإلكتروني في تنمية المهارات العقلية الرياضية عند الطلاب	3.86	.991	مرتفعة
16	19	التحقت بدورات تدريبية وورش عمل عن استخدام التعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي	3.84	.954	مرتفعة
17	11	استخدام التعليم الإلكتروني يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلابي	3.67	1.047	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
18	12	لدي خبرة في تصميم الأنشطة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني والتي تساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب	3.61	.981	مرتفعة
19	20	أنا أفضل التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي	3.56	1.176	مرتفعة
20	18	اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني	3.55	.978	مرتفعة
المتوسط الحسابي			4.01	.608	مرتفعة

أشارت نتائج الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم يساوي (4.01)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة تطبيق (مرتفعة) على فقرات استبانة درجة تطبيق معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية للتعليم الإلكتروني لرفع مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.608)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

وبلاحظ في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت ما بين (3.55 - 4.44)، حيث جاءت الفقرة " معرفة استخدام الحاسوب في التدريس مهارة جديرة بالاهتمام"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.44)، ودرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، وجاءت الفقرة " أهتم كمعلم باستخدام الحاسوب داخل الصف"، بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، في المرتبة الثانية بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً)، في حين جاءت الفقرة " اطلعت على كتب في التعليم الإلكتروني" بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.55)، ودرجة التطبيق (مرتفعة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة تطبيق (مرتفعة جداً إلى مرتفعة).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (الجنس، مرحلة التدريس، الخبرة الحاسوبية)؟

أولاً- المقارنة حسب الجنس:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، وفيما يلي عرض النتائج:
جدول (4) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكور	221	4.05	0.587	490	1.183	0.237
إناث	271	3.99	0.625			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.183)، وبلغ مستوى الدلالة (0.237)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الجنس.

ثانياً- المقارنة حسب المرحلة التدريسية:

في ضوء المقارنة قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الوصفي، لتوضيح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المرحلة التدريسية، وفيها يلي عرض هذه النتائج:

جدول (5)

الإحصاء الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

المرحلة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	228	4.03	0.584
متوسطة	142	3.99	0.614
ثانوية	122	4	0.649

ويتبين من الجدول السابق أن اختلاف المتوسطات الحسابية حسب المرحلة التدريسية (ابتدائية- متوسطة- ثانوية) جاء بدرجة قليلة، وهذا يدل على تقارب استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التدريسية، وفيما يلي عرض للنتائج.

جدول (6)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.163	2	0.082	0.803
داخل المجموعات	181.601	489	0.371	
الكل	181.764	491		

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.219) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.803) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة

درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير المرحلة التدريسية تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).

ثالثاً- المقارنة حسب الخبرة الحاسوبية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغير الخبرة الحاسوبية، وفيما يلي عرض للنتائج.

جدول (7)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم حسب متغير الخبرة الحاسوبية

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
0	47.495	14.783	2	29.565	بين المجموعات
		0.311	489	152.198	داخل المجموعات
			491	181.764	الكلية

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (47.495) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، وللكشف عن اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، على النحو التالي:

جدول (8)

نتائج شيفيه Scheffe' Test لتحديد اتجاهات الفروق لمتغير الخبرة الحاسوبية لدى أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	الخطأ في متوسط الفروق بين المجموعات	مجموعات البحث (J)	مجموعات البحث (I)
0.000	0.085	متوسط	مبتدئ
0.000	0.091	متقدم	مبتدئ
0.000	0.085	متوسط	متغير الحبرة الحاسوبية
0.000	0.057	متقدم	متغير الحبرة الحاسوبية
0.000	0.091	متوسط	متقدم
0.000	0.057	متوسط	متقدم

أشارت نتائج اختبار شيفيه Scheffe' Test أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات على أفراد عينة الدراسة على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية)، لصالح الخبرة الحاسوبية (متقدم).

نتائج الدراسة الحالية:

توصل الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

5- جاءت درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث (4.01)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقهم مرتفعة.

6- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الجنس).

7- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (المرحلة التدريسية).

8- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة تطبيق معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استبانة تطبيق التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير (الخبرة الحاسوبية) لصالح الخبرة الحاسوبية (المتقدم).

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- 7- الاستفادة من تطبيق التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 8- ضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات لما له الأثر في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

- 9- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات استخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في التدريس.
- 10- العمل على تجهيز قاعات وحجرات المدارس بسبورات تفاعلية، حتى يتم الاستفادة منها في تفعيل التعليم الإلكتروني.
- 11- التوجه إلى استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة القائمة على إيجابية المتعلم وتفاعله في المواقف التعليمية والتي تعتمد على برامج التعليم الإلكتروني بدلاً من الأساليب المعتمدة على الحفظ والتلقين.
- 12- الاستفادة من برامج الدول المتقدمة في مجال التعليم الإلكتروني، والاعتماد بما يناسب الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة:

- 5- دراسة فاعلية التعليم الإلكتروني في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- 6- اجراء دراسة مقارنة حول تفعيل المعلمين والمعلمات للتعليم الإلكتروني في مادة الرياضيات
- 7- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات.
- 8- دراسة واقع تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني لتنمية مهارات حل المشكلات.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو النور، زهير(2017م)، أثر برنامج قائم على إشراك أولياء الأمور في فعاليات تدريس الرياضيات على تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأساسي ذوي التحصيل المنخفض، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة).
- الأمين، عثمان الأمين احمد(2019م)، أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم - محلية امبدة - العام الدراسي 2019، ط9، (المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية)
- البرديني، محمد حجازي خليل(2020م)، فاعلية التعلم الإلكتروني على التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف السابع الساسي في محافظة العقبة بالأردن. ط28، ج4، (مجلة العلوم التربوية والنفسية).
- برو، محمد (2010م)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، (الجزائر: دار الأمل).
- الجحدلي، خلود غازي عاتق (2018م)، أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ، ط8، ج1، (المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية: المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية).
- الجهني، سعد سليم مسلم (2021م)، فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، ط30، (جامعة جدة - كلية التربية: المجلة العربية للنشر العلمي).
- الحري، خليل بن عبد الرحمن (2015م)، وجود قدرات ومهارات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية، ط2، ج16، (جامعة الملك سعود: مجلة العلوم التربوية والنفسية).
- حمادة، سوزان، (2013م)، فاعلية المنتديات التعليمية الحرة والمضبوطة في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خليفة، علي، شبلاقي، وائل، (2012م)، اتجاهات طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة نحو الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات، (وزارة التربية والتعليم العالي، غزة: فلسطين).
- الدباسي، صالح بن مبارك، (1422هـ)، أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، (مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص773-795).
- الدسوقي، محمد إبراهيم، عبد الحميد، محمد زيدان، الجبرتي، ياسر سيد، جرجس، ميناء وديع، (2018م)، الدعم التكميلي كمتغير تصميمي في بيئات التعلم الإلكتروني وأثره على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ج33، (جامعة المنوفية - كلية التربية: مجلة كلية التربية).
- زعباط، سعداوي، لطفي، نعيمة،(2020)، التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم، ط42، جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، يحيى مزهر عطية، (2020م)، فاعلية استخدام استراتيجيات المنظمات المتقدمة في تدريس المفاهيم الرياضية على تحصيل طلاب الرياضيات المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، ط1، ج44، (الإمارات العربية المتحدة: المجلة الدولية للأبحاث التربوية).
- سالم، احمد محمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مصر، القاهرة: مكتبة الرشد.

- سطوحى، منال فاروق، (2008م)، أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في مساق الإحصاء التربوي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ط140، (جامعة عين شمس - كلية التربية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس).
- سعادة، يوسف جعفر (1993). التدريب: أهميته والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامجه والتقييم المناسب له، ط 1، الكويت: مكتبة الوراق.
- الشاعر، حنان محمد محمد، (2014م)، أثر نوع الموجه الإلكتروني على محتوى التوجيه وتنمية مهارات التخطيط للمهنة والاتجاه نحوها لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، ط47، ج4، (دراسات عربية في التربية وعلم النفس).
- صلاح الدين، أمين، السيد، أحلام محمد، (2018م)، أثر التفاعل بين أنماط الدعم "البشري والذكي" والأساليب المعرفية "المعتمد والمستقبل" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المتاحف الافتراضية ونشرها لدى طلاب كلية التربية النوعية، ج1، ط179، (جامعة الأزهر - كلية التربية: مجلة التربية).
- الطعاني، حسن أحمد (2009). التدريب مفهومه وفعاليته: بناء البرنامج التدريبية وتقييمها، ط 1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العويهان، إبراهيم فالح مطلق، (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. (كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا).
- العيسوي، الموسوي، سماح أنور حمادي، سالم عبد الله سلمان، (2020م)، أثر التدريس وفقاً لمنصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الاحياء، ط1، ج55، (مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسان والاجتماع).
- الغامدي، رباب خلف، (2016م)، أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة، ط101، (مصر: مجلة الثقافة والتنمية).
- لفاخري، سالم عبدالله، (2018). التحصيل الدراسي. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.
- القحطاني، عثمان بن علي، (2013م)، واقع توظيف المستحدثات التقنية في تدريس المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(5)، ص 407-430
- قحوف، سمير أحمد السيد، (2020م)، أثر التفاعل بين مصدر تقديم الدعم (المعلم/الأقران) وحجم مجموعة التشارك (المتوسطة/الكبيرة) في بيئة التعلم الإلكترونية Black board في تنمية الاتجاه نحوها وجودة إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بشرورة، ط188، ج4، (جامعة الزهر، كلية التربية بالقاهرة: مجلة التربية).
- الكبيسي، عبد الواحد حميد وعود، تحرير مهدي، (2011م)، تعليم الرياضيات رؤى حديثة ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- لبد، حسين جميل محمد، (2017م)، أثر استخدام برنامج الجيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر علمي في مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري بمحافظة غزة، جامعة الأزهر، غزة- كلية التربية.
- الماجد، صقر بن سعد، (2010م)، أثر التدريب الإلكتروني عن بعد في تحسين درجة اختبار القدرات العامة من خلال موقع قياس اون لاين في المملكة العربية السعودية، ج1، (عمان: المجلس العربي للموهبين والمتفوقين).
- المالكي، عبد الملك بن مسفر، (2010 م)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

- المغربي، نبيل، (2019م)، أثر التعلم المستند إلى نظرية الدماغ في التحصيل ومهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 33 (11)، 1809-1838
- محجوب، وجيه، (1985م)، طرق البحث العلمي ومناهجه، (بغداد: جامعة الموصل).
- الحمدي، نجوى بنت عطيان، (2013م)، دراسة توعوية لواقع استخدام معلمات ومشرفات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقنيات والحاسب الآلي في ضوء معايير الإتيكيت للجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، ط 16، ج 1، ص 6-111 (مجلة تربويات الرياضيات).
- مطر، رسمية عوض، (2013). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نموذج سكامبير لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات لدى الموهوبات والمتفوقات بالمرحلة المتوسطة بالكويت. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 218-178. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- منصور، حريز، هدى عبدالله، زنده، (2020)، أثر تطبيق برنامج الشراكة الإثرائي على التحصيل الدراسي في المواد العلمية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بمكة، ط 13، ج 4، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.
- الهادي، محمد، (2077). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت (ط1)، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- والد، حسن بن عيسى أحمد الدش، (1442هـ)، أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، ج2، (المؤتمر الدولي الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربيين).

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

- Laubscher, D. (2017). Guidelines for effective technology facilitation of Realistic Mathematics Education to enhance teaching practice, a thesis submitted for the degree Doctor Philosophy in Mathematics Education at the Potchefstroom Campus of the North-West University.
- Laurens, T., Batlolona, F., Batlolona, J. & Leasa, M. (2017). How Does Realistic Mathematics Education (RME) Improve Students' Mathematics Cognitive Achievement?, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, Vol. 13, pp.1-12
- Makonye, J. (2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective, Krepublishers Journal Int J Edu Sci, 7(3), pp. 653-662
- Melesse, K. (2014), The Influence of E-Learning on the Academic Performance of Mathematizes Students in Fundamental Concepts of Algebra Course: The Case in Jimma University, The Influence of E-Learning on the Academic performance, 2 (3), 41-59
- Michelli, M. P. (2013). The Relationship between Attitudes and Achievement in Mathematics among Fifth Grade Students. The University of Southern Mississippi .
- Musdi, Edwin. (2016). Mathematics Instructional Model Based on Realistic Mathematics Education to Promote Problem Solving Ability at Junior High School Padang, AL-TAIM Journal, 23(1), pp. 65-77

بحث رقم 69

واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

أ/ منى محمد عوض عبد الله

طالبة ماجستير - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية - بماليزيا

fatahhaithm@gmail.com

الأستاذ الدكتور

الدكتورة/ إيمان محمد مبروك قطب

أستاذ مشارك - التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

eman.khutob@mediu.my

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليل والشبه تجريبي من خلال تطبيق الاستبانة الإلكترونية عينة عشوائية على مكونة من (150) معلما ومعلمة من المدارس للمرحلة الأساسية في المحافظة اليمنية عدن، كما تم اختيار (70) طالب للدراسة شبه التجريبية. وكشفت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لدرجة توافر (مقومات البنية التقنية الإلكترونية، المقومات البشرية، والمقومات الإدارية) لتوظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، جاءت بدرجات متوسطة إلى مرتفعة، كما تبين من النتائج عن وجود أثر توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات، كما أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الباحثين حول درجة توافر مقومات المنصات الإلكترونية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب للاختبار التحصيلي عند استخدام المنصات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية (القياس البعدي) بمتوسط حسابي (10.48). وتوصي الدراسة بضرورة دعم المدارس وتزويدها بالمطلوبات التقنية الحديثة من أجهزة وبرمجيات لتمكين معلمي الاجتماعيات من توظيفها في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مقومات، المنصات التعليمية الإلكترونية، مخرجات العملية التعليمية.

Abstract

The objective of the study was to reveal the reality of the use of electronic educational platforms in social subjects and its impact on improving the outputs of the educational process. associate degree analytical study of the essential stage in social subjects. so as to attain the objectives of the study, the research worker used the descriptive approach of research and experimental likeness by applying the electronic form to a random sample of a hundred and fifty lecturers from schools at the essential level within the Yemeni governorate of metropolis, and seventy students are chosen for semi-experimental studies. The results of the study unconcealed that the arithmetic averages to the degree of convenience (components of electronic technical structure, human And body components) to use electronic academic platforms in basic schools in Aden Governorate within the Republic Of Yemen the results showed that the use of e-learning platforms had an effect on rising the outcomes of the tutorial method and an analytical study of the fundamental stage of the social subject. which there square measure statistically vital variations between the averages of the study sample members' estimates to the extent that the elements of electronic platforms square measure out there consistent with the gender variable in favour of males, It additionally unconcealed that there have been no statistically vital variations between the averages of the researchers' estimates of the degree of convenience of the elements of electronic platforms

consistent with the scientific qualification variable and years of expertise. The results of the study additionally disclosed statistically vital variations in students' accomplishment of the accomplishment check once victimisation electronic platforms for the experimental cluster (telemetry) with a procedure average (10.48). The study recommends that schools ought to be supported and given trendy technical necessities of hardware and software package to change social academics to use them within the academic method.

Keywords: Ingredients, e-learning platforms, academic method outputs

المقدمة

إن دراسة مادة الاجتماعيات التي تعنى بدراسة الإنسان وتفاعله مع البيئة من الموارد التي تتأثر بالتقلبات المعرفية، ويشهد العالم اليوم تطوراً كبيراً وتقدماً تكنولوجياً في شتى مجالات الحياة المختلفة، بحيث تميزت العقود الأخيرة بثورة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، وأصبح هذا التطور مطلباً أساسياً بكافة القطاعات، وكان له آثار كبيرة وواضحة بشكل خاص على قطاع التعليم وتطوير العملية التعليمية وعناصرها، والتي انعكست بشكل إيجابي على زيادة الكفاءة في التعليم على اختلاف أشكاله وصوره، ومع توافر الأدوات الإلكترونية المتنوعة أدى إلى توافر هذه العوامل إلى دمج العملية التعليمية بالتكنولوجيا، فلقد أحدثت التطورات التكنولوجية في السنوات الأخيرة تطورات على أنظمة الحاسوب وبرمجياته أيضاً التطورات الهائلة على خدمات شبكات الإنترنت وتطبيقاتها في المجالات المختلفة. وتعتبر استراتيجية المنصات التعليمية الإلكترونية بيئة تفاعلية تعليمية على توظيف التقنيات الويب التي تعمل على دمج مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني مع تطبيقات وشبكات الاتصال على اختلافها، مما تمكن المعلمين على نشر الأهداف التعليمية والأنشطة التعليمية على تنوعها والاتصال مع الطلبة من خلال التقنيات الإلكترونية الحديثة التي تساعد على تبادل الأفكار بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة ومشاركة المحتويات التعليمية مما يؤدي إلى الوصول إلى المخرجات التعليمية عالية الجودة. (السيد، 2017). كما وفرت المنصات التعليمية الإلكترونية الاتصال بين كافة أطراف المنظومة التعليمية، المتكونة من الأدوات والبرامج العديدة التي تقوم بمجملها بوظائف إدارة التعليم الإلكتروني، حيث أنها تعتبر من أدوات التعليم الإلكتروني الفعال الذي يساهم بشكل كبير في فعالية العملية التعليمية، وزيادة المشاركة النشطة والتعاون بين الطلبة في العملية التعليمية. (الرشدي، 2019). ولكن هذه التكنولوجيا لا يمكن تطبيقها بشكل كامل في بعض الدول، وذلك لوجود تحديات ومعوقات تتمثل بعدم قدرة الدول لا سيما دول العالم الثالث على مواكبة التطورات وإيجاد الوسائل والأساليب التي تطور من مسار التعليم في المجتمعات العربية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة بعنوان: واقع توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية وأثره على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات.

الإحساس بمشكلة الدراسة

تعتبر المرحلة التعليمية الأساسية من أهم مراحل العملية التعليمية في المجتمع، ويعتبر الاهتمام بهذه المرحلة من أحد مظاهر النهضة الحضارية، وما يزيد من أهمية هذه المرحلة كونها بداية المرحلة المدرسية للطلبة، ومن خلال أعداد تجربة استطلاعية وجدت بأن هناك قلة من المعلمين من يقوم بتوظيف تقنيات التعليم الحديثة في التدريس وخصوصاً عند معلمي المرحلة الأساسية اتضح لنا إنها المنصات التعليمية الإلكترونية دوراً هاماً في توظيفها لتحسين مخرجات تعليمية فعالة. كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية مثل دراسة (Heriberto & Jackine & Patricia, 2017)، ودراسة (Beatriz & Robert & Martin, 2016)، ودراسة (الرشدي، 2019)، ودراسة (البابوي وغازي، 2019) وبناءً على ذلك تتجسد الإحساس بمشكلة الدراسة التي تتلخص في التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تبين مما سبق أن لتوظيف التقنيات التعليمية الإلكترونية في تدريس مواد الاجتماعيات يعد إحدى الأركان الأساسية في العملية التربوية المستقبلية التي ينبغي الاهتمام بها والعمل على تفعيلها في المدارس بالجمهورية اليمنية، ونظراً لأهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس عامة وتدريس مواد الاجتماعيات خاصة، جاءت فكرة الدراسة في التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في مادة الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية. وتتجسد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة توافر (مقومات البنية التقنية الإلكترونية، المقومات البشرية، والمقومات الإدارية) لتوظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية؟

2. ما أثر توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات. ويتحقق ذلك من خلال الأهداف الفرعية الآتية.

1. التعرف على درجة توافر (مقومات البنية التقنية الإلكترونية، المقومات البشرية، والمقومات الإدارية) واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في المدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية.

2. التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين: **الأهمية النظرية: 1.** عطاء صورة لمدى توافر واستخدام الوسائل التقنية والمنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس مواد الاجتماعيات بالمرحلة الأساسية. **2.** قد تفيد الدراسة في الكشف عن معوقات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس مواد الاجتماعيات بالمرحلة الأساسية واتجاه المعلمين نحوها. **3.** قد تفيد الدراسة في نشر ثقافة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية لدى المعلمين والطلبة وتعريفهم بأنواعها. **4.** المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية لجميع الطلبة والمعلمين.

الأهمية التطبيقية: لكل من الفئات التالية: (الطلاب - المعلمون - الموجهون - المشرفون التربويون - واضعو المناهج - الباحثون - وزارة التربية والتعليم).

1. نشر ثقافة استخدام منصة يمن للتعليم الإلكتروني لدى الطلاب في جميع مراحلهم التعليمية والتعريف بمزايا استخدام المنصة التعليمية. **2.** تزويد المكتبات بدراسة علمية وهي الدراسة الأولى التي تحاول الكشف عن المقومات من تقنيات تعليمية يمكن تطويرها في عملية التعليم الأساسية للحصول على مستوى تعليمي ذي جودة عالية لطلاب المرحلة الأساسية. **3.** توظيف المنصة الإلكترونية لتقنيات الويب والجمع بين مميزات إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة. **4.** أهمية المنصة الإلكترونية التعليمية في تبادل المعلومات بين المعلم والمتعلم بكل سهولة ومشاركة المحتوى العلمي والذي يحقق مخرجات تعليمية متميزة. **5.** لفت أنظار المعلمين للاستفادة من المنصة الإلكترونية في نشر الشروح والدورات التي تساهم في توضيح المواد التعليمية للطلاب في كافة التخصصات. **6.** العمل على تطوير التدريب المقدم للمعلمين ورفع الكفايات التقنية لهم وكيفية التعامل مع الطلاب في ظل الأزمات.

حدود الدراسة

— الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

— الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 2021-2022م،

— الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في النطاق الجغرافي الخاص بمدرسة المنهاج الأهلية في المحافظة اليمنية عدن.

— الحدود البشرية: تضم الدراسة معلمي ومعلمات بالمدارس للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، لإجراء الشق التحليل من الدراسة، أما الشق التجريبي فيضم طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة المنهاج الأهلية في المحافظة اليمنية عدن.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المطلب الأول: مفهوم المنصة التعليمية الإلكترونية

إن المنصات التعليمية الإلكترونية من أكثر التقنيات التكنولوجية انتشاراً في الوقت الحاضر، واستطاعت تقديم العديد من الميزات التي يسرت العملية التعليمية على المتعلم والمعلم، فقد أسهمت في ظهور العديد من الأساليب والطرق التعليمية التي تعد أكثر فعالية، فالمنصات التعليمية هي مجموعة متكاملة من الأدوات على الإنترنت تركز على دعم العملية التعليمية من خلال تقديم المحتوى وتفعيل التواصل والتنظيم وتصحيح وضبط العمليات التربوية وذلك في المقررات المدرسية (الحلفاوي، وآخرون، 2017).

وقد عرف (كرار، 2012، ص: 36) المنصة التعليمية بقوله: "عبارة عن منصة وسائط متعددة تحتوي على شاشتين: شاشة تحكم وتعمل باللمس، وشاشة عرض تعرض محتواها على السبورة الذكية أو الحاسوب".

ويرى (السيد، 2016) بأن المنصة التعليمية الإلكترونية هي: مواقع تعليمية تفتح المجال أمام الطلاب في الحوار والمناقشة ومبادلة الأفكار، والمشاركة في المحتوى وإمكانية إجراء الامتحانات والواجبات إلكترونياً.

أما (Homanova & Prextova, 2017) فيعرف المنصة التعليمية الإلكترونية على أنها مجموعة من الخدمات التفاعلية التي تتيح التواصل من خلال الإنترنت، بحيث تزود المعلمين والمتعلمين وكل مشارك في عملية التعليم بكل المعلومات والأدوات التي تعمل على دعم التعليم وتعزيز الإدارة.

المطلب الثاني: خصائص المنصات التعليمية الإلكترونية

تعد المنصات التعليمية أنظمة مصممة لخلق بيئة تعليم افتراضية يمكن من خلالها تقديم التعليم بطريقة جديدة ومتميزة وإدارة العملية التعليمية ومراقبة آلية التعليم والوصول إلى سلسلة من التسهيلات في العملية التعليمية، كما أنها تعد مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية، فقد تمتاز المنصات التعليمية بعدة خصائص أهمها (Thomson, 2007):

5- إدارة المحتوى: ويعد من الأدوات المستخدمة في المنصات التعليمية التي تسمح للوصول إلى المحتويات التعليمية التي يتم إضافتها من قبل المستخدمين (المعلمين)، وبالتالي يمكن للمعلمين إنشاء المواد التعليمية وتخزينها وإعادة توظيفها مع العمل على إتاحة الوصول إلى المحتوى عن طريق المنصات التعليمية الإلكترونية والإنترنت.

6- تخطيط المناهج: توفر هذه المنصات التعليمية الأدوات التي تلزم لتقديم الحصص التعليمية والدروس والساعات التخزينية اللازمة لعملية رسم خطط التعليم.

7- التواصل: تعمل المنصات التعليمية على تسهيل عملية الاتصال والتواصل عن طريق توافر الأدوات المختلفة المدججة بنظام المنصة وتكون عملية الاتصال والتواصل عن طريق البريد الإلكتروني.

8- الإدارة: تشتمل أنظمة المنصة التعليمية الإلكترونية على إدارة عملية التعليم والتعلم الذي يتم من خلاله تتبع تقدم وتطور الطلاب عن طريق الاختبارات التقييمية، كما يمكن من خلالها التعرف على مجموعة من المعلومات عن الطلاب والمعلمين بالإضافة إلى الاطلاع على الأعمال التي يقوم بها الطلبة من خلال المنصة التعليمية.

في حين ذكرت (العنيزي، 2017) أن للمنصات التعليمية الإلكترونية لها خصائص أخرى كنشر وتقديم المواد الدراسية ومتابعة أداء الطلبة وإدارة سجلات تقييمهم، وأيضاً إلى إمكانية التواصل بين الطلبة والمعلمين وبين الطلبة مع بعضهم البعض عبر الطرق التي توفرها المنصات التعليمية كالمدونات، وبالإضافة إلى القدرة على استخدام المنصات في أي مكان وزمان كما أنها تدعم المنصات التعليمية الإلكترونية أسلوب التعليم التقليدي وتكمله.

المطلب الثالث: أهمية وأهداف استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم

شكلت التكنولوجيا الحديثة وتقنيات الاتصال قفزة نوعية في التعلم والمعرفة، وذلك من خلال توظيف التقنيات في عملية التدريس والتعليم، فلم يعد النظام التعليمي مقتصرًا على الأساليب والطرق التقليدية والتي يكون فيها المتعلم مجرد متلقي للمعلومات، فقد أدى إدخال

- تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية إلى تنمية قدرات ومهارات المتعلم، فأصبح متلقيا ومشاركا ومتفاعلا في التعليم من خلال تطبيقات التعليم الإلكتروني الممثلة بالمنصات التعليمية الإلكترونية التي تكمن أهميتها من خلال النقاط الآتية:
- تسهيل وتطوير عملية التواصل بين جميع المتعاملين مع المنصات التعليمية الإلكترونية من معلمين ومتعلمين وأولياء الأمور إضافة إلى القيادات المدرسية.
 - إمكانية معرفة أولياء الأمور بأساليب وطرق تعلم أبنائهم ومراقبة دراستهم في المنزل.
 - زيادة فاعلية المتعلمين من خلال المنصات التعليمية، مما يساهم في تطوير مفهوم التعليم المستمر وخارج الإطار الدراسي.
 - سهولة عملية حصول المعلمين على المعلومات من المصادر التعليمية، أيضا مساعدة المعلمين في إيجاد طرق وأساليب تعليمية جذابة ومتجددة، بالإضافة إلى كثرة المراجع لديهم مما يجعلهم يختارون الأفضل منها.
 - إمكانية اعتماد المتعلم على ذاته في عملية التعلم وقدرته على تقييم مستواه العلمي.
 - استفادة المعلمين من التواصل مع المتعلمين، أيضا تطوير العملية التعليمية وفقا لمفهوم التغذية الراجعة.
 - تساهم المنصات التعليمية الإلكترونية في ازدياد عملية التفاعل بين جميع الأطراف المشاركة في عملية التعليم، أيضا تعزيز التعليم التعاوني بين التلاميذ.
 - دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الاعتماد على مفهوم التعليم الرقمي والذي ساهم في تطوير مهارات المتعلمين في مجال التكنولوجيا الوظيفية ومهارات التعاون والتفكير النقدي حول التكنولوجيا الرقمية.
 - تعمل المنصات التعليمية الإلكترونية على زيادة الكفاءة لكل من المتعلمين والمعلمين من حيث التواصل والتعاون، وتعزيز فرص العمل المرن وإدارة الموارد وتنظيمها.
 - تطبق المنصات التعليمية الإلكترونية مفهوم الإدارة الاستراتيجية حيث أنها تتضمن الرصد والمتابعة وتحليل البيانات والاستفادة من الملاحظات في التغذية الراجعة والتطوير.
 - يعد التعليم من خلال المنصات الإلكترونية داعما ومساندا للتعليم التقليدي.
 - تعزز المنصات التعليمية الإلكترونية عملية التواصل وتبادل البيانات بين جميع المشاركين في عملية التعليم من طلاب ومعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور.
 - ساهمت المنصات التعليمية الإلكترونية على زيادة أعداد حضور الطلاب، لأن التعليم الإلكتروني يمكن الطالب من متابعة الدروس من أي مكان وفي أي زمان.
 - مساهمة المنصات التعليمية الإلكترونية من قدرة المدارس على تلبية احتياجات الطلاب الذين يجدون صعوبات في التعلم بسبب وجود بعض الظروف التي تمنعهم من الاندماج مع أقرانهم (Jewitt et al., 2010).
- أما الأهمية التربوية للمنصات التعليمية فتكمن في الأمور الآتية: (فارس وآخرون، 2019).
- توفير المال والوقت: يوفر استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية الوقت من خلال إنشاء برامج تعليمية وتدريبية وإدارتها وتنفيذها إذ تسمح المنصات الإلكترونية للمنظمة بالتشغيل الآلي والبرمجة بحيث يتلاءم مع احتياجات الموظفين والمتعلمين، بالإضافة إلى تقليل التكاليف من خلال استخدام الإنترنت للتعليم، لأن الدورات التدريبية التي يحضرها الموظفون بحاجة إلى السفر والإقامة في الفنادق، في حين توفر المنصات الإلكترونية التدريب للعديد من الأشخاص الذين يقيمون في مواقع جغرافية مختلفة، إذ يستطيع المتدربون إعادة هذه الدورات وتكرارها مع كل مجموعة جديدة من المتعلمين.
 - سهولة إيصال المعلومات: تعمل المنصات الإلكترونية على تنظيم المعلومات بأسلوب منظم في المكان ذاته، فيستطيع جميع المتعلمين الوصول إليها في أي وقت وأي مكان وبنقرة زر واحدة فقط.

- تقديم محتوى فوري: تسمح المنصات الإلكترونية للمسؤولين بالوصول الفوري في تحديث مضمون الدورات أو إضافة مواد للطلاب بشكل سريع ومباشر.
 - تقديم تقارير متقدمة: تتيح المنصات الإلكترونية إمكانية إنشاء تقارير بشكل تفصيلي مع إضفاء الطابع الشخصي عليها، بحيث تقوم بتحديد مستوى تقدم المتعلمين والوقت المحدد لإنهاء العمل، وهذا يوفر تقييماً سهلاً لمدى تقدمهم سواء أكانوا مجموعات أم أفراد.
 - تحسين عمليات الاتصال: تقوم المنصات الإلكترونية على تسهيل عملية الاتصال والتعاون بين الأفراد المشاركين في العملية التعليمية، فهي تمكن المستخدمين من سهولة إرسال رسائل البريد الإلكتروني والحصول على جميع المعلومات المهمة من خلال شاشة واحدة فقط.
 - توفير محتوى تعليمي متعدد الوسائط: تتيح الأنظمة للمؤسسات التعليمية إنشاء محتوى تعليمي متعدد الوسائط بشكل شامل وعملي من خلال استخدام النصوص والفيديو والصوت والصور، فيتمكن المتعلمين من التواصل مع المعلمين عن طريق المنتديات ومنصات الدردشة، وهذا يوفر أجواء تعليمية متعاونة ومتفاعلة وأكثر جاذبية للمتعلمين.
- أهداف المنصات التعليمية الإلكترونية:

- تتوافر أهداف عديدة للمنصات التعليمية الإلكترونية، حددها حجازي (2016) وهي على الشكل الآتي:
- تساهم المنصة التعليمية على تقديم الخبرات المتنوعة والمواقف التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى المثيرات البصرية والسمعية الإلكترونية التي توفرها المنصة.
- تعمل المنصة التعليمية على التحول بطريقة التعليم من التلقين والعرض بجانب المعلم إلى الاستكشاف والبحث.
- تدعم المنصة التعليمية التفاعل الإلكتروني بين الطلبة والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التعليمية والمناقشات الهادفة بين المعلمين والطلبة باستخدام أدوات التفاعل والاتصال.
- تساهم المنصة التعليمية بتوسيع دائرة تواصل الطلبة من خلال شبكة الإنترنت، وعدم الاكتفاء على المعلمين كون إن الشبكة توصف بمصدر للمعلومات.
- تدعم المنصة التعليمية على التغلب على مشكلة الزمان والمكان الذي يتعرض لها الطلبة والمعلمين.

المطلب الرابع: دور المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية:

وتعد المنصات الإلكترونية **platform-E** بمثابة بيئات تعليمية وطريقة آمنة وسهلة تستخدم لتبادل الأفكار، والمشاركة في المحتوى التعليمي، كما تنتج الوصول للواجبات والأنشطة ومشاهدة مشاركات مجموعات الطلاب، مع إمكانية اتصال المعلم بطلبته المسجلين بالمقرر، أو المسجلين بمقررات أخرى، ويمكن للمعلم تقييم أعمال الطلاب والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، وكذا إمكانية دخول أولياء الأمور بالحسابات الخاصة بهم لمتابعة درجات وواجبات أبنائهم، وتواصل المعلم معجم لإشعارهم بالواجبات المتأخرة. كما تُثري طريقة التدريس، وتجعلها أكثر فاعلية باستخدام تطبيقات وبرامج تعليمية ومواقع مختلفة، كما تعزز المقررات الرقمية اعتمادها على التفاعلية، والتواصل الاجتماعي باستخدام الأجهزة الذكية، وزيادة التفاعل والاتصال بين الطلاب ببعض لحل المشكلات، بالإضافة إلى توسيع مداركهم بالاطلاع على أحدث المستجدات في مجال الدراسة (Barron & Ivers, 2002)، مهةس(2015).

ويبرز دور المنصات الإلكترونية في التعليم فبما تقدمه من إسهامات تعليمية لمختلف المراحل والمقررات الدراسية، حيث تعمل على تزويد الطلاب بمختلف المعلومات لرفع مستوى تحصيلهم، بالإضافة إلى تطوير مداركهم، وزيادة تحصيلهم العلمي في مختلف المجالات (طمیزی, 2006) وقد خلصت دراسة (Almarabeh, a, 2014, et) إلى وجود دور إنجابي للمنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعة الأردنية بالأردن في تطوير وتفعيل النظام التعليمي، وتحسين النظام القائم نحو التعلم عبر الإنترنت، وذلك بعدد مواكبة الثورة التكنولوجية في التعليم العالي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل بين الطلاب، لصالح المجموعة

التجريبية. وأظهرت نتائج دراسة (Leask & Youne, 2013) وجود دور إيجابي لاستخدام المنصات الإلكترونية في زيادة مشاركة الطلاب، وتبادل المعلومات، وزيادة دافعية الطلاب نحو عملية التعلم في بريطانيا.

المطلب الخامس: مقومات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية

لإنجاح عملية توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في سياق العملية التعليمية لا بد من العمل على توفير مجموعة من المقومات والمتطلبات التي تعزز من فاعلية تطبيقها ويمكن تحديدها بثلاث مقومات أساسية، تشمل؛ مقومات البنية التقنية الإلكترونية، مقومات بشرية، ومقومات إدارية، ويمكن توضيح هذه المقومات تبعاً لدراسة (الراشدي والسكران، 2018):

4. مقومات البنية التقنية الإلكترونية: تشير إلى المتطلبات التقنية الواجب توافرها لإنجاح توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وتشمل مقومات مادية من أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها، وشبكة انترنت، بالإضافة إلى مقومات برمجية كالمواقع التعليمية الإلكترونية وبرمجيات حماية وروابط إلكترونية تعليمية، مواد تعليمية محوسبة، فضلاً عن المنصة التعليمية المستخدمة والتي ينبغي أن تصمم بصورة احترافية بحيث تكون مرنة، ذات بيئة سهلة تمكن المستخدم من الوصول لأدواتها بصورة سريعة، كما ينبغي أن تكون مدعومة باللغة العربية و يتوافر فيها مكتبة رقمية، معامل افتراضية ومنظومة للاختبارات والواجبات.

5. المقومات البشرية: تشير المقومات البشرية إلى المتطلبات الواجب توافرها في كافة الأطراف المعنية بالتعامل مع هذه المنصات من خبراء مصممين، معلمين، وطلبة. حيث ينبغي أن تصمم هذه المنصات من قبل خبراء على درجة عالية من الكفاءة المعرفية والمهارية كما ينبغي أن يدعم فريق التصميم بكادر للصيانة والدعم الفني لإصلاح أي عطل أو تحديث قبل أو أثناء استخدامها، من جهة أخرى يجب أن يتمتع كافة المعلمين والإداريين بمهارات التعامل مع هذه المنصة وتصميم المواد التعليمية وتحميلها عليها، أما الطلبة فينبغي أن يكونوا قادرين على التعامل مع التكنولوجيا مع تدريبهم على كيفية استخدام المنصة ورافق الواجبات عليها وإجراء الاختبارات والوصول إلى المادة التعليمية.

6. المقومات الإدارية: تشير إلى الدعم اللازم توافره من الإدارات التعليمية والمدرسية لتعزيز توظيف هذه المنصات. ينبغي على هذه الإدارات توفير منصات تعليمية مصممة بطريقة احترافية مع توفير كوادرات تدريبية وفنية تساعد الإداريين والمعلمين والطلبة في المدارس على التعامل مع هذه المنصات فضلاً عن قيامهم بتوفير المتطلبات المادية من أجهزة وبرمجيات.

المطلب السادس: متطلبات نجاح توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمراحل التعليمية.

إن تنفيذ المنصات التعليمية الإلكترونية داخل المؤسسات التعليمية بحاجة إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة ليتم تطبيقها بشكل سليم وصحيح مما يؤدي إلى تحقيق أهدافها المرجوة، وانطلاقاً من منظور التعليم الإلكتروني يمكن أن نحدد العديد من المتطلبات الخاصة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمراحل التعليمية والتي قد تساهم في نجاح المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمراحل التعليمية، وهي كالتالي (القمي، 2015):

أولاً: المتطلبات الخاصة.

- إن قناعة المسؤولين التامة وصناع القرار بأهمية المنصات التعليمية الإلكترونية، وقبول المسؤولين لما ستحدثه من تغيرات في العملية التعليمية (التركي، 2016)، فقد تحدثت مجموعة من الأدبيات عدة عوامل تؤثر في عملية توظيف التعليم الإلكتروني ومدى إمكانية ونجاح تنفيذ التعليم الإلكتروني، ومن أهمها توفر الرؤية لصناع القرار ومدى تبنيهم لهذه الرؤية وقناعتهم بها وغيرها من المتطلبات. (عياد والأشقر، 2008).

- طرح خطط شاملة لمشروع المنصات التعليمية الإلكترونية كدراسة مواصفات المنصات التعليمية الإلكترونية وقارنتها بالمنصات الأخرى، وتحديد مميزاتها وإمكاناتها وفوائدها وأهدافها إضافة إلى المشكلات التربوية والتعليمية التي سيساهم بحلها. (الحواطي، 2012).

- العمل على دراسة الجدوى لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية للتأكد من العائد التعليمي لها، وهذا من خلال البدء والتخطيط لها، لتوفير الوقت والجهد والمال. (لحواطي، 2012).
- اعتماد خطط شاملة طويلة الأمد لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في مراحل التعليم تحتوي على تعريفات لمشروعات المنصات التعليمية الإلكترونية وفلسفتها وأهدافها وأهميتها ووسائل تطبيقها، وهذا من خلال العمل على تبني استراتيجيات واضحة وطرح لوائح وتشريعات تنظم المتطلبات وتحديد المدة الزمنية اللازمة لتطبيقها. (القحطاني، 2012).
- العمل على إجراء مجموعة من الدراسات والأبحاث بمجال المنصات التعليمية الإلكترونية والتعليم الإلكتروني، وكذلك إلى دراسة تطلعات المسؤولين والمعلمين على آخر مستجدات والتطورات التقنية وتزويدهم بصورة دائمة. (السقاف، 2016).
- توظيف النظريات التربوية لتحسين المنصات التعليمية الإلكترونية لتحديد الأهداف التعليمية بطرق جديدة وجيدة. (البقي، 2015).

- تشجيع الإدارة المدرسية وتشجيعها في توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم وتوفير الحوافز لهم. (القحطاني، 2012).
- توفير البرامج التدريبية المستمرة للمعلمين والإداريين والطلبة على الاستخدام الأمثل لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية وتفعيلها.
- بالإضافة إلى تقديم دورات تدريبية تثقيفية مصممة والمقاطع الإرشادية والتعليمية والمنشورات الخاصة. (السدحان، 2011).
- نشر ثقافة المنصات التعليمية الإلكترونية في المجتمع المدرسي وتثقيف وتوعية المجتمع وأوليا الأمور بأهمية المنصات التعليمية والتعامل بها.

(Jewitt, 2010).

ثانياً: المتطلبات البشرية.

- 3- المتطلبات الخاصة بمشغلي المنصات التعليمية الإلكترونية.
- "الكفاءات البشرية اللازمة من الأفراد الذين لديهم خبرات ومهارات لازمة لتطبيق مشروعات المنصات التعليمية الإلكترونية وإدارته، وتشمل على المدراء والخبراء والمستشارين والفنيين وغيرهم من الكفاءات المطلوبة لمشروع المنصات التعليمية الإلكترونية". (لحواطي، 2012).
- "فرق متخصصة للدعم الفني وصيانة الأجهزة والشبكة بصورة مستمرة وفورية أثناء وقبل استخدام المعلمين والمتعلمين للمنصات التعليمية الإلكترونية لمواجهة الأعطال الفنية المحتمل حدوثها". (السقاف، 2016).
- توفير متدربين متمكنين لتدريب الهيئات الإدارية والمعلمين والطلبة على استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والخدمات التعليمية الأخرى.
- توفير هيئة إدارية قادرة على التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني واستخدام التقنيات الحديثة للنهوض بالعملية التعليمية. (السقاف، 2016).

- تقديم فرق خاصة لتصميم المحتوى التعليمي وإنتاج المقررات التعليمية عبر المنصات التعليمية الإلكترونية. (الهندي، 2008).

- 4- المتطلبات الخاصة بمستخدمي المنصات التعليمية الإلكترونية.
- تمتاز المنصات التعليمية الإلكترونية بأنها لا تحتاج إلى متخصصي في البرمجة من أجل التعامل معها كمستخدم، ولكنها تتطلب مجموعة من الكفايات التي يمكن تسميتها بسهولة لدى المستخدمين، كما أنها تقدم لوحة تحكم لتبسيط العملية الإدارية لتوفر وسائل دعم متنوعة لكل من المعلم والمتعلم والمدير والمطور، وتمتاز المنصات التعليمية الإلكترونية بسهولة تطويرها وتحديثها تتم بطرق مباشرة وبأقل التكاليف والجهد الممكن، مما يعطي الفرصة للمتعلم لاختيار مستوى تحكم ملائم للقدرات والإمكانات التي تساعد على التقدم في العملية التعليمية بكل سهولة. (عقل وآخرون، 2012).

المطلب السادس: دواعي الاهتمام بتدريس المواد الاجتماعية من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية.

تعد المواد الاجتماعية كغيرها من المواد الدراسية الأخرى ومن خلالها تدرس نشاط الإنسان في بيئته الاجتماعية مع الأفراد الأخرى بصفته جزءاً من المجتمع وعلاقته بالبيئة التي يعيش بها إضافة إلى المشكلات التي تنشأ نتيجة هذه العلاقة، كما أن ضرورة المواد الاجتماعية تكمن بمدى تعدد مصادر ووسائل تعلمها لفهم الحاضر وتعقيداته والانطلاق منها للمستقبل وليس بكمية ما يحصله الفرد من حقائق ومعلومات، وحيث أن أهمية المواد الاجتماعية بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الانفتاح على الثقافات الأخرى، مما يقوي الروابط الإنسانية بين المجتمعات والشعوب. فقد سعى التربويون بتزويد الطلبة بمراحلهم التعليمية المختلفة بالمعارف والمفاهيم والقيم والمعلومات والمهارات التي تؤهلهم بمواكبة المتغيرات التكنولوجية والعلمية بالمجتمع المحلي وكيفية تدريس المواد الاجتماعية بشكل أفضل وأكثر فعالية في ظل التكنولوجيا. (عبد المنعم ومحمد، 2006).

التعقيب على الدراسات السابقة

هناك أوجه تشابه واختلاف في الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وفيما يلي سرد لبعض نقاط الاختلاف والتشابه كما يلي:

من حيث هدف الدراسة: فقد هدفت الدراسة الحالية بيان واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في الاجتماعيات وأثره على تحصيل الطلاب دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، فقد هدفت دراسة عبده سعيد ناصر (2021) إلى معرفة معايير تطوير محتوى التعليم الإلكتروني الأساسي وعمل تصور نظري لتصميم محتوى مناهج التعليم الإلكتروني الأساسي في اليمنية وفق المدخل المنظومي التكاملي، كما هدفت دراسة (Oyewale et al., 2021) إلى التعرف على تأثير التكنولوجيا على تدريس التاريخ ومواقف الطلاب والمعلمين من استخدامها في التدريس، كما هدفت دراسة محمد الشقاع، ووفاء فاروق، ونزيه العبد (2018) إلى شرح أهمية التعليم الصيدلاني المستمر للصيدلة وفنيي الصيدلة عن طريق التعليم الإلكتروني، وهدفت دراسة مروان حسن سلام (2013) إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بالجمهورية اليمنية، كما هدفت دراسة (Pudaruth et al., 2010) إلى الكشف عن دور المنصات التعليمية الإلكترونية في المؤسسات التعليمية على اختلافها سواء في مراكز التدريب أو المدارس الثانوية، وهدفت دراسة (Semey et al., 2006) إلى الكشف عن دور المنصة التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وهدفت دراسة د. علي عبد الله القباطي (د.ت) إلى التعرف على الإمكانيات التي يوفرها التعليم الإلكتروني والمتعلق بالتعليم النظامي وتدريب المعلمين ومدى فاعليته والطرق المستخدمة في توصيل الخبرات والمعارف للفئات المستهدفة، وهدفت دراسة (اليزدي والنوفلي، 2021) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس، كما هدفت دراسة حنان سعيد الزهراني (2019) إلى التعرف على أثر استخدام المنصة التعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، في حين هدفت دراسة الشواربة (2019) إلى التعرف على مدى استخدام طلاب الدراسات العليا في الجامعات الخاصة في الأردن لمنصات التعليم الإلكتروني ومواقفهم تجاه هذه المنصات،

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التالي:

- ركزت الدراسة الحالية على دراسة واقع توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في مادة الاجتماعيات وأثره على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.
- تناولت الدراسة الحالية في إجراء الدراسة الشبه تجريبية على طلبة المرحلة الأساسية لمادة الاجتماعيات لواقع توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية لدراسة أثرها على تحسين مخرجات العملية التعليمية.

منهجية الدراسة

أن الدراسة تتطلب توظيف منهجيتان؛ حيث اعتمدت في دراستي هذه على المنهج الوصفي المسحي (الكمي-Quantitative) يقتصر مجتمع الدراسة الحالية على المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، فتكون مجتمع الدراسة من كافة المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، وذلك لتحديد مقومات توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية من وجهة نظر كافة المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية.

عينه الدراسة الوصفية التحليلية

تكونت عينه الدراسة الوصفية التحليلية من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، وللتعرف على واقع توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، تم تطوير أداة الدراسة الاستبيان وتوزيعه على عينه الدراسة الوصفية التحليلية ومن خلال تطبيق الاستبانة\ الإلكتروني عينه عشوائية مكونة من (150) معلما ومعلمة من المدارس للمرحلة الأساسية في المحافظة اليمنية عدن، كما اعتمدت على المنهج شبه التجريبي (Quasi experimental) تم اختيار (70) طالب للدراسة شبه التجريبية لتحصيل مستوى الطلاب أثناء تطبيق الاختبار

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاته تم تصميم أداة الاختبار للكشف عن أثر توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحسين مخرجات العملية التعليمية لمادة الاجتماعيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظر الطلبة والطالبات، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة إضافة إلى كتب المواد الاجتماعيات لتصميم الاختبار التحصيلي، ولقد تكون الاختبار التحصيلي لمادة الاجتماعيات للصف التاسع الأساسي من (15) سؤال من نوع اختيار متعدد. وكان الغرض من هذا الاختبار دراسة أثر التعليم عن طريق المنصات التعليمية الإلكترونية على مجموعة من الطلبة بالمقابل مجموعة من الطلبة يدرسون بالطريقة التقليدية وذلك للتعرف على مدى أثر هذه المنصات التعليمية الإلكترونية على تحسين مخرجات العملية التعليمية لمادة الاجتماعيات على مجموعتين من الطلبة كانت الشعبة الأولى تخضع للتعليم بالطريقة التقليدية لمادة الاجتماعيات، أما المجموعة الثانية تخضع للتعليم بطريقة المنصات التعليمية الإلكترونية وذلك للتعرف على أثر هذه المنصات لتحسين مخرجات العملية التعليمية للطلبة.

نتائج الدراسة

تلخص الدراسة النتائج التالية:

1. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية التي تقيس مقومات البنية التقنية الإلكترونية جاءت بدرجة متوسطة، وهو ما يبين أن جميع أفراد عينة الدراسة متفوقون على واقع مقومات البنية التقنية الإلكترونية.
2. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية التي تقيس المقومات البشرية بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، وهو ما يبين أن جميع أفراد عينة الدراسة متفوقون على واقع المقومات البنية البشرية.
3. أظهرت نتائج أن المتوسطات الحسابية التي تقيس المقومات الإدارية بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، وهو ما يبين أن جميع أفراد عينة الدراسة متفوقون على واقع المقومات البنية الإدارية.
4. كما أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني (المقومات البشرية، المقومات الإدارية) ومقومات البنية التقنية الإلكترونية في تحسين مخرجات العملية التعليمية من وجهة نظر معلمها وتدل هذه القيم انها موجبة ومرتفعة ودالة احصائياً وتشير إلى ارتباط موجب وقوي.
5. كما أظهرت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدور توظيف منصة يمن للتعليم الإلكتروني على تحسين مخرجات العملية التعليمية دراسة تحليلية للمرحلة الأساسية في مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمها.
6. أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمقومات البنية التقنية الإلكترونية وفقاً لمغير الجنس لصالح الذكور.

7. كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمقومات البشرية وفقاً لمتغير الجنس.
8. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمقومات الإدارية وفقاً لمتغير الجنس.
9. كما أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
10. أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهو ما يدل على أن جميع المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقون على واقع درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية.
11. كما أشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وهو ما يدل على أن جميع المعلمين سنوات خبرتهم العلمية متفقون على واقع درجة توافر مقومات المنصة الإلكترونية.
12. أظهرت النتائج عن وجود اختلاف عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار التحصيلي، مما يدل على وجود فروق في الاختبار التحصيلي عند استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية لصالح المجموعة الضابطة (القياس البعدي).

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الباحثة في الآتي:

1. ضرورة استفادة المعلمين والمعلمات في قطاع التعليم من منصة يمن للتعليم الإلكتروني وأدواتها المختلفة في تطوير العملية التعليمية.
2. تفعيل دور المنصة التعليمية الإلكترونية وتشجيع قطاع التعليم على استخدامها واستثمارها في المدارس.
3. ضرورة العمل على عقد دورات للمعلمين والمعلمات إرشادية عن مفهوم المنصة التعليمية وكيفية استخدامها وكيفية الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية والحد من المعوقات في استخدامها.
4. ضرورة استثمار منصة يمن للتعليم الإلكتروني من قبل المعلمين والاستفادة من أدواتها التعليمية المتنوعة في تطوير عملية التعلم والتعليم.
5. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث بشكل محدد في أنواع المنصات التعليمية الإلكترونية وفعاليتها في العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

- الباوي، ماجدة، غازي، احمد. (2019). أثر استخدام المنصة التعليمية **google classroom** في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة **image processing** واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2 (2)، 124 – 166.
- الرشيد، منيرة. (2019). واقع استخدام معلمات الحاسب الألي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها، مجلة البحث العلمي في التربية، ع20، 1 – 26.
- السيد، أحمد عبد العال عبد الله. (2017). أثر استراتيجيات التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (3)، 1099-1156.
- الشواربة، داليه خليل (2019). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.
- عبد المنعم، منصور أحمد؛ ومحمد، عبد الباسط حسن. (2006). تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة. دط، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
- عياد، فؤاد؛ والأشقر، عبد الكريم. (2011). أثر استخدام أدوات الويب في نظام إدارة التعلم (**Moodle**) على تحقيق التعلم التعاوني لدى طلبة تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الأردنية، مجلة دراسات المعلومات، ع10، 207-241.
- ناصر، عبدة سعيد قاسم (2021) تصور مقترح لتصميم محتوى مناهج التعليم الأساسي في اليمن الكترونيا في ضوء مدخل منظومي تكاملي. مجلة جامعة عدن الإلكترونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2 (1)، 128 – 142
- Beatriz & Robert & Martin, (2016), *Adapting The Curriculum: How K-12 Teachers Perceive The Role Of Open Educational Resourcess*, Journal Of Online Learning Research. 2 (1), 23-40.
- Heriberto & Jackine & Patricia, (2017), *Strategies Used By Professors Though Virtual Educational Platforms In Face –To-Face Classes: A View From The Chamilo Pltform*, English Language Teching, 10 (8).
- Oyewale, Gbemisola Mary, Jonathan OluropoFamugba, (2021). *The Use Of Technology In Teaching And Learning Of History In Secondary Schools*. American Journal of Multidisciplinary Research & Development (AJMRD) Volume 03, Issue 06 (June- 2021), PP 43-48 ISSN: 2360-821X.
- Semey, I., Dirckinck-Holmfeld, L., & Riis, M. (2006). *Method to select an e-learning platform and discussion of features supporting problem oriented project based learning*. In M. Otoy, & L. Vargas (Eds.), *Memoirs of the 3rd. ELAC International Conference Universidad National*. http://www.elacvirtual.net/publicaciones_4.html

بحث رقم 70

درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية

practice degree of participatory leadership among school principals and its relationship to achievement motivation from the point of view of female teachers in the Kingdom of Saudi Arabia

أ/ وفاء عمر احمد الغامدي

إدارة التعليم بمحافظة جدة - المملكة العربية السعودية

الدكتور / أيمن عايد محمد ممدوح

أستاذ مشارك - التربية بكلية التربية جامعة المدينة - العالمية - بماليزيا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى: التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات، وكذلك التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية في مدارس تعليم البنات بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس بالمملكة، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن القيادة هي العقل والقلب النابض سويًا في كافة المنظمات الخدمية والإنتاجية، أن نجاح أو فشل المدارس يتركز بشكل كبير على فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها، فالقيادة التشاركية تعد الأكثر كفاءة وذلك لامتلاكها تأثير كبير في انجاز الأهداف، وتشجيع المعلمات وتحفيزهن. أن دافعية الإنجاز تعد من الأساليب التي تساعد في تعزيز الإنتاجية، وهي القوة التي تدفع المعلمات لأداء أعمالهن، أهم التوصيات: العمل على تبني مديرات المدارس بالمملكة الاتجاه نحو القيادة التشاركية وذلك لدورها الإيجابي في تحقيق أهداف ومتطلبات المدارس وتحفيز المعلمات، على المديرات رفع دافعية المعلمات عند طريق التحفيز وتقدير جهودهن وإتاحة الفرصة لهن للإبداع والابتكار. ضرورة تعزيز القيادة التشاركية بالمدارس وذلك بتوعية المعلمات في المدارس بأهميتها وإيجابياتها وممارستها في العمل لتحقيق كل أهدافهن.

الكلمات المفتاحية: القيادة، درجة ممارسة القيادة، القيادة التشاركية، دافعية الإنجاز، مديرات المدارس.

Abstract

The study aimed to: identify the degree of the practice of participatory leadership among school principals and its relationship to achievement motivation from the point of view of female teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, and to identify the degree of practice of participatory leadership by principals of public schools in Jeddah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of female teachers, as well as to identify the extent to which there are statistically significant differences between the mean estimates of the respondents to the degree of the practice of principals of government schools in girls' education in Jeddah Governorate for participatory leadership due to the influence of the variables (educational qualification, years of experience, school stage), To identify the level of

achievement motivation among public school principals in girls' education schools in Jeddah Governorate from the teachers' point of view. The study used the descriptive analytical approach. The study population consisted of school teachers in the Kingdom. The study used the questionnaire as a tool for the study. Encouraging and motivating female teachers. Achievement motivation is one of the methods that help in enhancing productivity, and it is the force that drives female teachers to perform their work. The most important recommendations are: Work on the principals of schools in the Kingdom adopting the trend towards participatory leadership for its positive role in achieving the goals and requirements of schools and motivating teachers. Principals should raise the motivation of teachers in the way of motivation, appreciate their efforts and provide them with the opportunity for creativity and innovation. The need to strengthen participatory leadership in schools by educating female teachers in schools about its importance and positive aspects, and practicing it in work to achieve all their goals.

Keywords: leadership, degree of leadership practice, participatory leadership, achievement motivation, school principals.

مقدمة:

تعايش العالم في أواخر القرن العشرين مع أحداث سريعة ومتقلبة في كافة البوابات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية، خلفت العديد من العوائق المجتمعية التي تتطلع إلى استشراف المستقبل، وأجبرت هذه التحديات الجهات الإدارية في القرن الحادي والعشرين مسؤولية الإعداد لملاحقة هذه التغيرات، وأهمية تحديث المؤسسات، لمواكبة جميع التطورات والتحديات والمشكلات التي تتصدى لها بصورة دائمة، واستغلال التغير للمصالح العامة بأكبر قدر ممكن، وتوجيهه لجهة الأفراد والجماعات.

أن القيادة هي العقل والقلب النابض سويًا في كافة المنظمات الخدمية والانتاجية، وفي كل درجات الإدارة العليا منها والوسطى والدنيا، وما ينبثق منها من وظائف إدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وإشراف وتقييم، فوسائلها ونظرياتها التي تتبعها صاحبة تأثير كبير وبالغ الأثر على المؤسسة ومواردها البشرية وعملياتها ومخرجاتها الخدمة منها أو الانتاجية. (الشمري، 2019)

وبعد إرتقاء المنظمات في إنجاز أهدافها ورسالتها يتعلق بالأسلوب الذي يدير به القائد هذه المنظمة، وبالصبغة القيادية التي يطبقها القائد، وبالسماح القيادية والشخصية والمهارات التي يمتلكها، والتي يستلزم أن يحركها في خلق بيئة تساهم في رفع الإنتاجية، وتساعد في تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة (الشمري واللوكان، 2018م؛ العجمي، 2010م؛ شقير، 2011م).

إذ أن نجاح أو فشل المنظمات يتركز بشكل كبير على فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها، وقد أوضحت الكثير من نتائج الدراسات أن صيغة القيادة التشاركية تعتبر الأكثر كفاءة، وتمتلك تأثير عظيم على إنجاز أهداف المنظمة عن طريق تشجيع العاملين وتحفيزهم، وإثارة دافعتهم وتعيين واجباتهم وإعطائهم العديد من الصلاحيات المرتبطة بمهامهم، الأمر الذي يساعد في فرض المنهجية العلمية في فض المشكلات الإدارية داخل بيئة العمل (العراييد، 2010م؛ القرشي، 2013م).

وتعتبر الدافعية من مرافد اهتمام القادة في المنظمات، وتعد من الأساليب التي تساعد في تعزيز إنتاجية المؤسسة، وهي القوة التي تدفع الأشخاص لأداء أعمالهم، وتثير فيهم الرغبة في الإنجاز وتحقيق الأهداف، وبناء على هذا فإن الإدارات تتجه نحو طرق متنوعة لدفع الأفراد وتوجيههم؛ عن طريق الحوافز التي تمنحها للعاملين، بقصد دفعهم إلى رفع الإنتاجية كمًّا ونوعًا، وإشباع متطلباتهم المتعددة، ومدير المدرسة الناجح هو الذي يفهم واقعية العمل في المدرسة، ويدرك الدور الذي يمارسه العاملون بالمدرسة، ويعمل على استثمار هذه الحاجة الموجودة لدى المعلم، وتنميتها باستعمال أساليب قيادية بطرق فعالة تمنحه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير، مما يخلق لديهم الأثر الإيجابي على أدائهم، ويساعد في تنمية العملية التدريسية وتقديمها (عياصرة، 2006م، ص34).

وللقيادة أثر واضح في تهيئة بيئة عمل محفزة للعاملين، ولعل من أهم مفاتيح القيادة هي إستيعاب عملية الدافعية ويمكن للقائد خلق بيئة عمل محببة عن طريق ربط الجهد بالأداء، وربط الأداء مع النتيجة والتكافؤ، وهذا ما أكدته العمارة (2012م، ص136)؛ أن الأسلوب القيادي السائر نحو الحفاظ على تماسك الجماعة ودعمها داخل المنظمة يضمن كل ما يمكن أن يقوم بتلبية الحاجات العاطفية والاجتماعية للموظفين؛ من خلال تحفيزهم وتشجيعهم، وتوفير الدافعية لهم، ومنحهم الثقة بالنفس، والتقليل من مستوى التوتر الذي قد ينشأ لأي سبب، ومنحهم حرية التعبير عن آرائهم.

وتطور مفهوم القيادة التربوية تبعًا لتطور علم الإدارة، وبفعل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، ليمتد هذا التطور ويضم جميع المنظمات والمؤسسات، ومع تطور الفكر الإداري في القرن العشرين، برزت اتجاهات حديثة في نظرية الإدارة، كالإدارة الموقفية والتحويلية والإبداعية والتشاركية، لتحل محل النظريات التقليدية، كنظرية السمات والرجل العظيم (نجدي، 2013م؛ قرواني، 2017م).

إن القيادة التشاركية تعتبر نمطًا قياديًا جديدًا يكتسب من خلالها المرؤوسين المشاركة، إذ أنها تحرص على مشاركتهم والعمل بآرائهم الصائبة وتصوراتهم واحترام شخصياتهم، وتوفير لهم حرية الاختيار، كما تؤمن بالحوار الهادف البناء، وتعمل على تعزيز الاحساس بالمسؤولية تجاه الشخص نفسه وتجاه الآخرين، وتعزز روح التعاون عندهم وتحفز المرؤوسين على الابتداع والابتكار، وتساهم في رفع الروح المعنوية لديهم، وهذا يقود نحو رفع مستوى أدائهم الجيد وزيادة الانتاجية، فهي قيادة شورية إنسانية جماعية، تؤدي إلى تماسك المرؤوسين بقائدهم، وزيادة انتمائهم وولائهم لمرؤوسيتهم، (Bush, 2013)

ويحتاج ذلك إلى طاقات خاصة بالقائد في أسلوبه الإداري المتميز، وينعكس هذا السلوك بصورة واضحة في صنع القرارات السليمة بمشاركة العاملين، وإمكانيتهم على التصدي لمختلف المشكلات خلال العمل، وهذا الواقع سيقود نحو المزيد من التطابق بين الفرصة للمرؤوسين للإسهام في العديد من العمليات الإدارية مما يعكس قيمهم واتجاهاتهم نحو العمل ونحو قائدهم. (الزعي، 2009م؛ محسن، 2012م؛ الصليبي، 2015م).

والقيادة التشاركية من الاتجاهات القيادية التربوية الحديثة، التي تنطلق من تشغيل الثقة العالية بالموظفين مما يؤدي إلى المشاركة في تحمل المسؤولية وتحقيق أهداف المؤسسة التربوية، كما تسعى إلى مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية، وفي صنع واتخاذ القرارات (الهرب، 2015)

ومن مجالات القيادة التشاركية التي يعمل بها القائد في أي مؤسسة، مجال تفويض السلطة: وفيه ينقل القائد للمرؤوسين البعض من صلاحياته ليستخدمونها دون العودة إليه، ومجال المشاركة في اتخاذ القرار: فيعمل القائد على تبسيط مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات الخاصة بالمؤسسة، ومناقشتهم وطلب آرائهم واقتراحاتهم قبل خطوة اتخاذ القرار، ومجال العلاقات الإنسانية: ويتمثل بتشييد جسور الثقة مع المرؤوسين، واحترام شخصياتهم، والاهتمام بمشكلاتهم وإعطاء القبول الكامل لأفكارهم ومقترحاتهم، والتعامل معهم بكرامة واحترام (Mokoena, 2012).

وأضاف حمود والشيخ (2010م، ص147) أن للقائد التشاركي صفات، وهي: التمكن من استشارة أعضاء الفريق الذي يعمل معه، وأن يدرك ضرورة مشاركة العاملين معه في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم، والقدرة على اختيار مجموعة من العاملين لتفويضهم في استعمال عدد من سلطاته لأداء بعض المسؤوليات في العمل التي تتكافئ مع قدراتهم وإمكاناتهم.

وتستند القيادة التشاركية على الإقناع والترغيب عوضاً عن التهديد والترهيب فالقائد يهتم دائماً بأخذ آراء العاملين ومقترحاتهم، وإعطائهم أهمية عالية داخل المؤسسة، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي يلاقونها وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، ويعزز روح التعاون بينهم، ويدعم الأداء المتميز (Jago, 2017). وإعطاء الحرية للعاملين في أداء عملهم دون تسلط، وإعداد.

ولاقى مصطلح الدافعية اهتماماً من قبل العلماء والباحثين في كافة المجالات؛ لما تؤديه من دور في توجيه السلوك الإنساني تجاه تحقيق أهداف المنظمات، وذلك عن طريق تلبية متطلباته الرئيسية وإشباع رغباته. وينظر للدافعية على أنها منظومة متعددة الأبعاد تقوم بإثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، وليست مجرد منح الحوافز والمكافآت، وإنما البحث عن الأمور التي تنمي رغبتهم في العمل، والاهتمام بالتميز في الأداء، واستشارة السلوك، وتحقيق الرضا الوظيفي، وزيادة ولائه واثمائه للمؤسسة التي ينتمون إليها (عثمان، 2010م).

وعرف غباري (2008م، ص50) الدافعية للإنجاز على أنها «الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجارحة في العمل بشكل مستقل، والرغبة في مواجهة المشكلات وحلها. وعرف الويسوس (Aloysius, 2012, p) دافعية الإنجاز «هي الثقة في النجاح من خلال المثابرة والالتزام الوظيفي والتي تؤدي في نهاية الأمر إلى القيام بمهام صعبة في العمل».

ويقول خليفة (2010، ص12) "أن دافعية الإنجاز تحتوي على خمسة مكونات، وهي: الإحساس بالمسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق درجة عالية من الطموح، والمثابرة، وإدراك ضرورة الوقت والقدرة على التخطيط للمستقبل".

واستشارة دافعية الإنجاز لفريق العمل يعتبر من الصعوبات التي تواجه أي قائد وتتحدى كفاءته بكمية النجاح الذي يصله مقابل هذا التحدي، فدافعية الإنجاز للشخص تستثار عن طريق عناصر داخلية تخص الفرد نفسه كمتطلبات يسعى نحو تحقيقها، أو تستثار في ظل مناخ سيكولوجي مناسب يوفره القائد من خلال التعامل الجيد مع محطات العمل الكثيرة التي تواجهه يومياً، ولهذا فإن وجود نمط قيادي ملائم في المدرسة يؤدي بالضرورة إلى رفع مستويات دافعية الإنجاز عند فريق العمل والذي ينتج عن ملائمة أعلى درجات الأداء عن طريق بذل أكبر جهد في العمل، والمثابرة في تحقيق أهداف المدرسة (الشوكاني، 2009م).

علماً بأن هذا البحث هو مواصلة لما قامت به الباحثة في رسالة الماجستير حيث يدور البحث حول الأنماط القيادية لمديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالتواصل الفعال من وجهة نظر المعلمات في محافظة جدة، وهو تم نشره أيضاً عبر المجلة العلمية للعلوم ونشر الأبحاث، واقترحت الباحثة في رسالتها إجراء دراسة عن دور القيادة التشاركية في المراحل التعليمية المختلفة في المملكة العربية السعودية وما هي الآن تطبق هذا الاقتراح لمعرفة دور القيادة التشاركية دورها في حل مشاكل المديرات بالمدارس الحكومية وعلاقة ذلك بدافعية الانجاز لديهن. كما يمكن لمديرة المدرسة زيادة الدافعية عند المعلمات عن طريق إعطائهن الفرصة لصياغة أهدافهن ومساعدتهن على انتقاء الأهداف التي يستطعن تحقيقها، بما يتلاءم مع استعداداتهم وجهودهم، وإيجاد بيئة تنافسية تتميز بروح الفريق الواحد، واستعمال جميع الأساليب والطرق لحث المعلمات على بذل أقصى جهد لتحقيق درجة كبيرة من الانجاز و الأداء.

الإحساس بالمشكلة:

إن نسب تفوق أو فشل المؤسسات يستند بصورة تامة إلى فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها فقد وضحت الكثير من نتائج الدراسات مثل دراسة (القرشي، 2013) أن نهج القيادة التشاركية يعتبر أكثر مناهج القيادة كفاءة وله تأثير عالي على تلبية غايات المنظمة عن طريق تشجيع الموظفين و دافعيتهم وتعيين وظائفهم واعطائهم الكثير من الصلاحيات المرتبطة بمهامهم، كما يساهم في اعتماد المنهجية العلمية في تجاوز صعوبات الإدارة، وبين كل من (العرايد، 2010م، ص129) وأكدة دراسة (الشمري، 2020) درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قائدة المدارس الثانوية بحفر الباطن جاءت بدرجة متوسطة وجاء محور العلاقات الانسانية في المرتبة الرابعة ، علماً بأن محور العلاقات الإنسانية يعتبر أهم محاور القيادة التشاركية، ويرى العمري (2019) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط جاء بدرجة متوسطة، اما دراسة الفضل (2018) والتي استهدفت مجتمع مكاتب التعليم بالرياض كشف عن مستوى ضعيف لممارسة القيادة التشاركية.

ومن واقع عمل الباحثة وخبرتها الطويلة (23 عاماً) في العمل التربوي وعملها الحالي (رئيسة الشؤون التعليمية بإحدى مكاتب تعليم البنات بمحافظة جدة) حيث تشرف وتتابع مهام وأعمال مديرات المدارس لاحظت أن هناك ضعف في دافعية الانجاز وخاصة للمديرات المستجديات ذوات الخبرة الاقل مقارنة بالمديرات الخبيرات في القيادة، والمشكلة تتمحور في عدم قدرة المديرات على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، بسبب ورجوعهم المستمر للمكتب في أبسط القرارات وعدم مشاركة الوكيلات والمعلمات في اتخاذ القرار، وهنا تتضح ضعف القيادة التشاركية بين المديرات والموظفات بالمدرسة، لذلك رأت الباحثة الكتابة في هذا الموضوع الذي من الممكن ان يساهم في حل كثير من المشكلات التربوية لمديرات المدارس .

مشكلة وأسئلة البحث:

تشير كثير من الدراسات مثل دراسة الشمري واللوكان (2018م، ص107) إلى ضرورة تدعيم مفاهيم القيادة التشاركية في المدارس الثانوية، عن طريق توعية العاملين بالمدرسة بأهميتها وإيجابيات ممارستها. وأكدت دراسة الرافي (2016م، ص342) أن القيادة التشاركية لها دور في صنع واتخاذ القرار، وإعطاء الثقة والصلاحيات المناسبة والتخطيط للمهام، وتحفيز العاملين لزيادة قدراتهم الإبداعية. كما تكمن مشكلة الدراسة في اتجاه المملكة في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كوفيد 19، حيث تم الاعتماد على التعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية لجميع المراحل في المدارس الحكومية والأهلية ، مما زاد أعباء المهام الإدارية لمديرات المدارس ومتابعة مستمرة لأداء المعلمات والمستوى التحصيلي للطالبات والأنشطة اليومية، بالإضافة إلى متابعة الحصص الدراسية عبر منصة مدرستي للمدارس الحكومية ورفع التقارير اليومية وإعداد الاستبانات الأسبوعية لمتابعة انجازات الدراسة عن بعد ومدى نجاح التعليم عن بعد ، لذلك كان لابد من تفعيل دور القيادة التشاركية لأدوار المديرات المتزايدة و اشراك الوكيلات والمعلمات لتخفيف الأعباء عليهن، حيث أن التعليم عن بعد يلزم المديرات الحضور يوميا للمدرسة وعدم الغياب لمتابعة سير المدرسة في العملية التعليمية.

واستنادا لما سبق تأتي هذه الدراسة لمعرفة مستوى دافعية الانجاز للمديرات في ضوء مخرجات التعليم عن بعد ورؤية المملكة 2030 ، الأمر الذي يترتب عليه كثير من المعوقات والسلبيات للمديرات نتيجة لحداثة العمل الإداري والخروج من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الحديثة

الإلكترونية ومن هنا شعرت الباحثة بأهمية دراسة اتجاه القيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات للوقوف على الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جدة لهذا الاتجاه، وضرورة معرفة علاقته بدافعيتهم نحو الإنجاز والعمل؛ كون هذا الاتجاه يسهم بشكل كبير معرفة المعوقات والسلبيات والعمل على حلها ، وزيادة دافعتهن نحو إنجاز الأعمال المطلوبة منهن بكل دقة وإتقان، مما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

6. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات؟

7. ما هي تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟

8. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات بمحافظه جدة من وجهة نظر المعلمات؟

9. ما هي تقديرات أفراد العينة لمستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جدة تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟

10. ما مدى ممارسة مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جدة للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المديرات من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسى: التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:

6. التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات.

7. التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

8. التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية في مدارس تعليم البنات بمحافظه جدة من وجهة نظر المعلمات.

9. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى دافعية الإنجاز لدى المديرات في مدارس الحكومية بمحافظه جدة تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

10. التعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ممارسة مديرات المدارس الحكومية بمحافظه جدة للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المديرات من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

7. تعد الدراسة الحالية من الدراسات الهامة على حد علم الباحثة في تناول مفهوم القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الانجاز لمديرات المدارس الحكومية بمحافظه جدة في المملكة العربية السعودية.

8. تنبع أهمية الدراسة الحالية بانها تأتي استجابة لمتطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بالبحث التربوي وربطه بالمتغيرات العصرية لتحقيق التقدم الشامل في جميع مجالات التعليم والاهتمام بدافعية الانجاز .

9. تفيد الدراسة في إثراء المكتبة العربية وتزويد الباحثين بأطر نظرية حول درجة ممارسة مديرو ومديرات المدارس للقيادة التشاركية ودافعية الإنجاز.

الأهمية التطبيقية:

8. بيان العلاقة بين دور القيادة التشاركية الدافعية الانجاز لدى مديرات المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمات ، والاستفادة من نتائج الدراسة في مدارس اخرى تابعة لمكاتب تعليم جدة.

9. وسيلة مهمة في توحيد الجهود المختلفة وذلك من خلال تنظيم واحداث التغيير المطلوب في سلوك الأفراد.

10. تساعد الدراسة الباحثة في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة وتوصياتها وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات أخرى في مواضيع تربوية أخرى.

11. المتوقع الاستفادة من نتائج الدراسة في إطار تحسين وتطوير أنماط السلوك القيادي ومنها القيادة التشاركية لزيادة دافعية الانجاز والحد من قلة الدافعية في انجاز الأعمال

12. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على التعليم ومتخذي القرار بأهمية هذا النوع من القيادة ودوره في تحسين الواقع التدريسي واهتمامه بالمعلم كمحور أساسي في التعليم.

13. تفيد الدراسة مشرفات الإدارة المدرسية من خلال تزويدهن بمؤشرات تعينهن على معرفة درجة ممارسة القيادة التشاركية في بيئة العمل والسعي إلى تعزيز الدافعية في الانجاز ومعالجة القصور فيها.

14. تساعد الدراسة الباحثة في إجراء بحوث جديدة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة وتوصياتها وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات أخرى في مواضيع تربوية أخرى.

15. الإسهام في توعية مديرو ومديرات المدارس في محافظة جدة بأهمية إشراك المعلمات في العملية الإدارية.

16. للدراسة دور هام المعلمات في تحسين ممارستهن اليومية والصفية وذلك لتأثيرهن الكبير بالصفات الشخصية والمهارات القيادية لمديرات المدارس.

17. تفيد الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم وذلك بمساعدتهم في اتخاذ التدابير اللازمة لتطوير القيادات المدرسية بما يناسب بيئة العمل الجاذبة والفعالة للعاملين في المؤسسات

مصطلحات البحث:

القيادة التشاركية:

هي: "ذلك النمط الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، وأنها تقتزن بالنمو القيادي الديمقراطي" (العرايد، 2010م، ص8).

القيادة التشاركية (إجرائيًا): مشاركة مديرات المدارس الحكومية في مدارس التعليم العام في محافظة جدة المعلمات في عملية صنع واتخاذ القرار، وإعطائهم الصلاحيات للقيام بالأعمال المختلفة، وتحفيزهم لبذل المزيد من الجهد مما ينعكس على أدائهم الوظيفي في المدارس، وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي قدر بها المعلمين ممارسة مديرة المدرسة للقيادة التشاركية من خلال الاستجابة على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

دافعية الإنجاز (إجرائيًا): هي رغبة معلمات مدارس بمحافظة جدة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، والرغبة الأكيدة في مواجهة المشكلات وحلها، وتقاس من خلال استجابته لمقياس دافعية الإنجاز للتعرف على مستوى إنجازه للمهام في ظل وجود بيئة محفزة للعمل.

مدير المدرسة: هو المسئول عن أداء مجموعة من المرؤوسين (المعلمات) بغرض تحقيق أهداف المدرسة، وذلك من خلال ما يقوم به من وظائف معينة كالخطيط والتنفيذ وصنع القرار والتوجيه والرقابة والاتصال الفعال والتحفيز.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت متغير القيادة التشاركية:

أقدم العجمي (2020) بعنوان: درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين

على القيام بدراسة عمدت إلى تعيين مستوى لجوء قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة الى القيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة الإنجاز للمعلمين، والتوضيح فيما اذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية ودرجة دافعية الإنجاز للمعلمين ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استعمال الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة (162) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بصورة عشوائية، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام للقيادة التشاركية في محافظة شرونة كبيرة، عدم وجود فروق دالة احصائية في درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة للقيادة التشاركية ، ووضحت عدم وجود فروق دالة احصائية في درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة للقيادة التشاركية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وان مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في محافظة شرونة كبيرة، عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين بمحافظة شرونة تعزى للمتغيرات التالية (الجنس المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، كما كشفت بأن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائية بين ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين.

دراسة: أنشئ العمري (2019) بعنوان: واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط هدفت إلى كشف حقيقة القيادة التشاركية عند قائدات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر البيانات وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط، حيث بلغت عينة الدراسة (129) معلمة، تم اختيارهن بشكل عشوائي واستعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن متوسط درجة القيادة التشاركية (3.17) بمستوى مشاركة متوسط ولم تصل إلى درجة الكفاية (3.4)، فبالنظر لمحور العلاقات الانسانية فهي لم تلق التقدير الملائم من وجهة نظر المعلومات، حيث كانت درجة التوفر لها (متوسطة)، أما محور المشاركة في اتخاذ القرار فلم يبلغ حد الكفاية، وكانت درجة التوفر له (متوسطة)، وحصل محور تفويض السلطة على مستوى متوسط ولم تصل درجة التفويض حد الكفاية، كما أكدت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات استجابات فئات العينة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

قام اساكو Osako (2018) بدراسة بعنوان: Participatory Leadership and Employee Commitment in Government Secondary Schools In Soroti District,

سعت نحو تحليل العلاقة بين القيادة التشاركية والتزام العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة سوروتي بأوغندا، من خلال علاقة التفويض وصنع القرار التشاركي والعلاقات من وجهة التزام الموظفين من جهة اخرى، استعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (85) قائدا من المدارس الثانوية الحكومية، توصلت الدراسة إلى توافر علاقة إيجابية بين كل من التفويض واتخاذ القرار التشاركي والعلاقات بين التزام الموظفين.

دراسة عسكر (2016م) بعنوان: درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية: هدفت نحو التعرف على درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية من وجهة نظر القيادات الإدارية، واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة، والتي تكونت من (81) من القيادات الإدارية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية متوسطة، كما أوضحت النتائج على عدم توافر فرق دال إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية تعزى لمتغيرات (الجنس، العمل الحالي، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية).

المحور الثاني: دراسات تناولت متغير دافعية الإنجاز:

دراسة الدجني وشاهين (2016م) بعنوان: دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميههم وسبل تطويره: مدارس دار الأرقم أنموذجاً:

هدفت إلى التعرف على دور مديري مدارس الخاصة في محافظة غزة في تطوير ثقافة الإنجاز لدى معلميه وطرق تطويره «مدارس دار الأرقم نموذجاً»، كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة والتي تكونت من (150) معلماً ومعلمة، واستخدام ورشة عمل لمجموعة من المشرفين ومديري المدارس، وتوصلت النتائج إلى ما يلي: كانت درجة ممارسة مديري مدارس الخاصة في محافظة غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميه كبيرة، فجاءت المجالات مرتبة على النحو التالي: نشر ثقافة الإنجاز، وبناء الرؤية والرسالة، والتحفيز، والتأثير على الآخرين، وتدريب المعلمين، ولا توجد فروق دالة في دور مديري مدارس الخاصة في محافظة غزة في تعزيز.

كما قام Roy (2016) بدراسة بعنوان:

بدراسة الإنجاز الفروق في دافعية لمختلفي التحصيل الدراسي ، وشملت عينة الدراسة (1000) طالباً في المرحلة الابتدائية في الهند، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد طبق على العينة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (Deo&Mohan,1985) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متفاوتي التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي. دراسة الصليبي (2015م) بعنوان: درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميه:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميه، واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة والتي تكونت من (420) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية عالية، ومستوى الفاعلية الذاتية عند المعلمين كبيرة، كما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً لمستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتوجد علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئات العينة لدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الفاعلية الذاتية لديهم.

القرشي (2015م) بعنوان: الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين هدفت إلى التعرف على درجة الممارسات الإدارية لدى مديري مدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بدافعية الإنجاز عند المعلمين. واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي، عن طريق تطبيق استبيان على فئة الدراسة والتي تكونت من (306) معلماً ومعلمة، ووضحت الدراسة في نتائجها إلى وجود مستوى عالي من الممارسات الإدارية بمجال صنع القرار والمتابعة والتحفيز، وجاء مستوى دافعية الإنجاز بدرجة عالية لدى المعلمين، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة صنع القرار تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين عدد دوراتهم أقل من 3 دورات تدريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة اتخاذ القرار في باقي المجالات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز للمعلمين تعزى لتأثير متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وكشفت أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات الإدارية ومستوى دافعية الإنجاز، وإمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الممارسات الإدارية.

قام Daniel (2015) بدراسة بعنوان: Influence of Achievement Motivation and Study Habits on Students Academic Achievement in Mathematics

هدفت إلى معرفة تأثير دافعية الإنجاز والعادات الدراسية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من (1020) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في الهند ، وقد طبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (Bakare , 1994)، وأشارت نتائج الدراسة إلى القيمة التنبؤية العالية لدافعية الإنجاز والعادات الدراسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات .

دراسة فلورنس و ميوندي Florence Mouinde (2014) بعنوان: The Relationship between Participation in Decision Making and Job satisfaction among Academie Staff in the School of Business University of Nairobi

هدفت إلى التعرف على علاقة بين المشاركة في اتخاذ القرار والرضا الوظيفي بين الموظفين الأكاديميين في جامعة نيروبي العامة، استعمال الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من الأعضاء غير الإداريين للموظفين الأكاديميين في كلية إدارة الأعمال في جامعة نيروبي حيث بلغ عدد العينة (50) عضواً، وتم استثناء العمداء ورؤساء الأقسام الذين هم فعلياً أعضاء في مجلس إدارة الجامعة وكذلك الموظفين الذين كانوا بعيداً عن الجامعة في اجازات طويلة متنوعة والذين تم استثناءهم من الدراسة وهم حوالي (50) عضواً، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي ضروري جداً بين الرضا الوظيفي والمشاركة في صنع القرار.

دراسة أبو سمره وحمارشة (2014م) بعنوان:

العلاقة بين الممارسات القيادية لدى مديري مدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين في فلسطين، استخدم فيها الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، طبقت على عينة تكونت من (406) معلماً ومعلمة، فجاءت الدرجة الكلية للممارسات القيادية لدى مديري مدارس متوسطة، ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين متوسطة، ووجود علاقة إيجابية ومرتفعة بين الممارسات القيادية لدى مديري مدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين.

دراسة مسغوني (2014م) بعنوان: الأنماط العلاقة القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين،

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر.

والتي هدفت إلى التعرف على أنماط العلاقة القيادية لمديري مدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، واستعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، واجريت على عينة تكونت من (268) معلماً ومعلمة، وتوصلت للإنجاز لدى المعلمين، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من (268) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: كان النمط القيادي الديمقراطي الأكثر انتشاراً عند المعلمين، وهناك فروق في مستوى دافعية الإنجاز لصالح المعلمين الذين يعملون تحت مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي عن النمط الديكتاتوري، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط القيادي الديمقراطي، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط الديكتاتوري، ولا توجد فروق في مستوى الدافعية ككل بين المعلمين والمعلمات.

دراسة قام Yazdani& Godbole (2014) بعنوان: Studying the role of habits and achievement motivation in improving students' academic performance,

العلاقة بين دافعية الإنجاز وعادات الدراسة والأداء الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في حيدر آباد في الهند ، وقد طبق على العينة مقياس عادات الدراسة من إعداد (M.N.Palsane,1989) ، وكذلك طبق على العينة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (Deo & Mohan, 1992) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وعادات الدراسة على الأداء الأكاديمي .

دراسة سميرات والمقابلة (2014م) بعنوان: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم:

هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، استخدم فيها الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، طبقت على عينة تكونت من (324) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية متوسطة، وأن مستوى دافعية المعلمين متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة القيادة التحويلية ومستوى دافعية المعلمين تعزى لتأثير متغيرات الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة، وكشفت أيضاً بوجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية ودافعية المعلمين.

دراسة مسغوني (2014م) بعنوان: اثر معدلات الفائدة الربوية على ارباح صيغ التمويل في البنوك الاسلامية دراسة حالة بنك قطر:

هدفت إلى التعرف على أنماط العلاقة القيادية لمديري مدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من (268) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: كان النمط القيادي الديمقراطي الأكثر انتشاراً عند المعلمين، وهناك فروق في مستوى دافعية الإنجاز لصالح المعلمين الذين يعملون تحت مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي عن النمط الديكتاتوري، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط القيادي الديمقراطي، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط الديمقراطي، وتوجد فروق في الدافعية لصالح الإناث اللواتي يعملن تحت النمط الديكتاتوري، ولا توجد فروق في مستوى الدافعية ككل بين المعلمين والمعلمات.

دراسة علقم (2013م) بعنوان: العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظة رام الله والبحيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين النمط القيادي لمديري مدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظ رام الله، والبحيرة، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، طبقت على عينة تكونت من (322) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن النمط الأوتوقراطي هو السائد، ثم القيادي، ثم التسيبي، وبينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي والدافعية، وعلاقة سلبية مع النمط التسيبي القيادي، وكان مستوى الدافعية للمعلمين متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في النمط القيادي والدافعية في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

دراسة نيماي (Nemaei, 2012) بعنوان:

هدفت إلى التعرف على المشكلات المصاحبة للقيادة التحويلية ومعالجتها من خلال نمط القيادة التشاركية، واستخدم الباحث المنهج المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (20) موظف في شركة خاصة وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن نمط القيادة التشاركية هو الأكثر تأثيراً في دافعية العاملين، وتحقيق الرضا الوظيفي. وهدفت دراسة الرفاعي (2013م) إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالتنمية المهنية من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت فيها الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (395) معلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية كبيرة، وأن درجة تقديرهن للتنمية المهنية كبيرة، ووجود علاقة طردية موجبة بين درجة ممارسة مديرات مدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية ودرجة تقديرهن للتنمية المهنية.

دراسة رابح (2010م) بعنوان: النمط القيادي لمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية:

هدفت إلى تعرف النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبيان على عينة الدراسة التي تكونت من (395) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد عند المديرين، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز، وسالبة بين النمط الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الإنجاز، وتوجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لسنوات التدريس، والمستوى التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الهدف :

هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمات في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى: التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد

العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية بتعليم البنات في محافظة جدة للقيادة التشاركية تعزى لتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، والتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديرات المدارس الحكومية في مدارس تعليم البنات بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات، وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) وعسكر (2016) والصليبي (2015) وأبو سمرة وحمارشة (2014) .

وتختلف مع دراسة كل من: العمري (2019) واساكو Osako (2018) والدجني وشاهين (2016) والقرشي (2015) وفلورنس و ميوندي Florence Mouinde (2014) وسميرات والمقابلة (2014) و رابح (2010)

من حيث المنهج:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب للدراسة وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) والعمري (2019) واساكو Osako (2018) وعسكر (2016) والدجني وشاهين (2016) والصليبي (2015) وأبو سمرة وحمارشة (2014) وسميرات والمقابلة (2014) و رابح (2010) . كما تختلف مع دراسة كل من: (2016) Roy والقرشي (2015) و فلورنس و ميوندي Florence Mouinde (2014) ونيماي (Nemaei, 2012)

من حيث الأداة:

سوف تستخدم الدراسة المنهج الاستبانة كأداة للدراسة وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) والعمري (2019) واساكو Osako (2018) وعسكر (2016) والدجني وشاهين (2016) والصليبي (2015) والقرشي (2015) و فلورنس و ميوندي Florence Mouinde (2014) ومسغوني (2014) ونيماي (Nemaei, 2012) .
واختلف مع دراسة كل من: (2016) Roy و Yazdani & Godbole (2014)

من حيث المجتمع:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات المدارس بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية وهي بذلك تتفق مع دراسة كل من: العجمي (2020) و العمري (2019)

وتختلف مع راسة كل من: اساكو Osako (2018) وعسكر (2016) والدجني وشاهين (2016) و Roy (2016) والصليبي (2015) و Daniel (2015) وفلورنس و ميوندي Florence Mouinde (2014) و Yazdani & Godbole (2014) ومسغوني (2014) ونيماي (Nemaei, 2012) و ولي (Huang, Lun, & Liu, 2010)

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تبين من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها تأثر الباحثين البالغ بقياس درجة القيادة التشاركية ودورها في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وغيرها وهذا ساعد في الباحثة في اختيار مؤشرات قياس الأداء التي تواجه مديرات المدارس من ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، كما ساعدة في اختيار مشكلة الدراسة وصياغة التساؤلات ، وصياغة الاطار النظري واختيار المنهج المناسب وبناء الاستبانة واختيار إجراءات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

التمييز عن الدراسات السابقة:

و أخيرا فإنني اسعى أن يتميز هذا البحث عن معظم الدراسات السابقة بما يسعى الى تحقيقه من اهداف, حيث يسعى حصريا الى قياس درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز ، وتمييز هذه الدراسة بأنها سوف تطبق على جميع المدارس بالمملكة مما يعطي نتائج جيدة عن ممارسة القيادة التشاركية ودافعية الإنجاز والعلاقة بينهما.

منهجية البحث:

سيتم استخدام المنهج الوصفي من خلال هذه الدراسة للتوصل إلى الأهداف والإجابة على التساؤلات التي تم وضعها. يعتبر المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث، خاصة وأنه المنهج الذي يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالعديد من المجالات

العلمية، وفيه يقوم الباحث بجمع معلومات دقيقة عن ظاهرة معينة موضوع الدراسة، ويقوم بوصف تلك الظاهرة وتفسيرها تفسيراً دقيقاً بدلالة الحقائق المتوفرة، ومن ثم يتم التعبير عنها تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً بوصف الظاهرة وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة (المرزاجي، 2013م، 135).

تصميم البحث:

ومن مصادر تصميم البحث ما يلي:

المصادر الأولية: هي معلومات يتم جمعها عن طريق الاستقصاء أو الملاحظة أو المقابلات المتعلقة ، وهي بدورها تعطي نتائج وأجوبة لأسئلة البحث المقصود تصميم الأداة له، وسوف تستخدم الباحثة الاستبانة وذلك لسهولة متابعتها الردود من العينة وإعطاء نتائج دقيقة عن الأسئلة .

المصادر الثانوية: تتمثل في ما تحويه مفاهيم البحث من معلومات من الكتب والمجلات والدوريات ورسائل الدكتوراه والمجستير المنشورة الخاصة بالقيادة التشاركية ودافعية الإنجاز .

مجتمع البحث

الخطوة الأولى في البحوث هو تعريف مجتمع البحث المستهدف بالدراسة. مجتمع البحث هو بمثابة وحدات محددة من العناصر الموجودة في المجتمع يستهدفهم الباحث بالدراسة (نوري، 2014م، 286). يتكون مجتمع البحث من مديرات مدارس محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

العينة هي وحدة جزئية من المجتمع يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من الأفراد وتحمل خصائص المجتمع الأصلي (ذوقان، عبيدات، ص 110)، وسوف يتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بحجم ما يقارب (700) معلمة من معلمات المدارس الحكومية التابعة لمكتب التعليم بوسط جدة للبنات بمحافظة جدة حيث تقدر العينة الكاملة بالمدارس (4111) معلمة، عن طريق استخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة مع مراعاة نسبة الخطأ العشوائي (5 %) ومستوى الثقة (95 %).

أداة الدراسة:

سوف يتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها. ويُعتبر الاستبيان من أكثر أدوات البحث انتشاراً واستخداماً في مجالات العلوم المختلفة، فهو أكثر فاعلية من حيث توفير الوقت وتقليل التكلفة، ويساعد في جمع البيانات عن أكبر عدد من الأفراد مقارنة بالوسائل الأخرى، كما أنه يسهل الإجابة على بعض الأسئلة التي تحتاج إلى وقت من قبل المبحوث، ويُعتبر أكثر فاعلية في حالة كون العينة متوزعة توزيعاً جغرافياً متباعداً. (نوري، 2014م: 167-168).

للحصول على المعلومات اللازمة من أفراد العينة بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، سوف تعتمد الباحثة على الاستبانة كأداة للدراسة أساسية لجمع البيانات المطلوبة لدعم الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي والإجابة على التساؤلات وتحقيق أهدافها.

ستقوم الباحثة بإعداد الاستبانة وتتبع بناءها بالإجراءات التالية :

- تحليل البيانات والمعلومات التي نحصل عليها من خلال عرض جزء نظري ومعرفة أنماط القيادة ومنها نمط القيادة التشاركية .
- تحليل الدراسات السابقة في مجال القيادة التشاركية ومجال دافعية الإنجاز .
- ستراعي الباحثة عند صياغة عبارات الاستبانة ان تكون واضحة المعنى وبسيطة في لغتها بحيث لا يفهم منها الا المعنى المقصود لكي تحقق الهدف.
- وضوح عبارات الاستبانة بما تتابع منطقي لمساعدة أفراد العينة وشد انتباههم للاستجابة السليمة للعبارات.
- مناسبة عدد العبارات وبصورة تبعد الملل للمستجيبين.
- تنوع العبارات بين العبارات المفتوحة والعبارات المغلقة بحيث يغطي مجموع العبارات كافة الجوانب المطلوب معرفتها من الاستبانة

وسوف تتضمن الاستبانة مجالين هما:

اولا/ مجال القيادة التشاركية

ثانيا / مجال دافعية الانجاز

صدق أداة الدراسة :

وللتعرف علي مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه ، سوف يتم الاعتماد على الصدق الظاهري وهو صدق المحكمين وسوف يتم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة الإدارة التربوية بالجامعات كمحكمين ، وسوف تطلب منهم الباحثة ابداء الرأي في مدى انتماء الفقرات المحاور الذي ينتمي اليه المقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضع لأجله ومدى كفاية الفقرات لتغطية المحاور ومدى وضوح عبارات الفقرات ، وطلب منهم اضافة او تعديل او حذف اية فقرة من فقرات الاستبانة ، وفي ضوء توجيهات المحكمين ومناقشتها مع المشرف سوف تقوم الباحثة بإجراء بعض التعديلات بحذف عبارات وإضافة أخرى وإعادة صياغة البعض الآخر ، لتظهر الاستبانة في صورتها النهائية .

ب- ثبات أداة الدراسة :

يختص الثبات بمدى إعطاء مقياس معين نتائج متماثلة عند تطبيقه مرات متكررة (النوري ، 2007، ص 21) ، ويعني ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) التأكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريبا إذا تكرر تطبيقها علي الاشخاص ذاتهم (العساف،1995،ص320)، وسوف يتم عمل اختبار ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور أداة الدراسة مجتمعة بالتطبيق على العينة البالغ عددها(٧٠٠) معلمة تقريبا من معلمات المدارس الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة ، ومن برنامج التحليل الإحصائي SPSS ومن ثم الحصول على قيمة ألفا كرونباخ لإثبات أداة الدراسة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في: "درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بدافعية الانجاز من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية"

الحدود المكانية: مدارس البنات الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي: 2022م – 2023م.

الحدود البشرية: معلمات المدارس الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الاساليب الإحصائية

بناء على طبيعة البحث و الأهداف التي نسعى الى تحقيقها، سوف يتم تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science - SPSS) الإصدار (24)، وسوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.
- استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة.
- استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة.
- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك درجات الاستجابات لدراسة التوجهات نحو مجالات أداة الدراسة.

النتائج:

- أن القيادة هي العقل والقلب النابض سويًا في كافة المنظمات الخدمية والإنتاجية.
- أن نجاح أو فشل المنظمات يتركز بشكل كبير على فلسفة القيادة الإدارية وطريقة تنفيذها، فالقيادة التشاركية تعد الأكثر كفاءة وذلك لامتلاكها تأثير كبير في انجاز الأهداف، وتشجيع المعلمات وتحفيزهن.
- إن القيادة التشاركية تعد نمطا قياديا جديدا تكتسب من خلالها المعلمات المشاركة، إذ أنها تحرص على مشاركتهن والعمل بآرائهن الصائبة وتصوراتهن واحترام شخصياتهن.
- أن دافعية الإنجاز تعد من الأساليب التي تساعد في تعزيز الإنتاجية، وهي القوة التي تدفع المعلمات لأداء أعمالهن.

التوصيات:

- العمل على تبني مديرات المدارس بالمملكة الاتجاه نحو القيادة التشاركية وذلك لدورها الإيجابي في تحقيق أهداف ومتطلبات المدارس وتحفيز المعلمات.
- ضرورة إشراك المديرات المعلمات في صنع القرار وتشجيعهن على الإدلاء بآرائهن في المقترحات والتوصيات فالنجاح يعتمد على المشاركة والمساهمة في اتخاذ القرار.
- على المديرات رفع دافعية المعلمات عند طريق التحفيز وتقدير جهودهن وإتاحة الفرصة لهن للإبداع والابتكار.
- العمل على تخفيض أعباء التدريس من قبل المديرات حتى يستطعن المعلمات تحقيق أهدافهن في العمل.
- ضرورة تعزيز القيادة التشاركية بالمدارس وذلك بتوعية المعلمات في المدارس بأهميتها وإيجابياتها وممارستها في العمل تحقيق كل أهدافهن.

المراجع:

1. أبو شقدهم، عزة (2011م)، أثر التنمية الإدارية على الأداء الوظيفي في الوزارات الحكومية العاملة في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
2. حمود، خضير كاظم والشيخ، روان منير (2010م). إدارة الجودة في المنظمات المتميزة. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
3. رابح: شرقي (2010)، التعرف على النمط القيادي لمديري وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
4. الزعبي، محمد (2009م)، أثر القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية في شركات الصناعة الكويتية.. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
5. سميرات، سمر اكتب ومقابلة، عاطف يوسف (2014) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحولية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، مجلة دراسات للعلوم التربوية، مج 41، ع 1
6. شقير، علاء (2012)، درجة ممارسة مديري مدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، جامعة النجاح، الضفة الغربية، فلسطين.
7. الشمري، خالد بن أحمد معيوف (2020)، درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وسبل تحسينها، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 44، ج 4، ص ص 15 - 58.
8. الشمري، سامي واللوقان، محمد (2018)، واقع القيادة التشاركية لقادة مدراس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ع 3، 57 - 113
9. الشوكاني، عبد الناصر (2009م)، العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هيرسي - بلانشارد، وبين دافعية المعلمين للإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
10. الصليبي، عائد (2015م) درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
11. الصليبي، عائد (2015م) درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
12. عبوي، زيد منير (2008م). القيادة ودورها في العملية الإدارية. الأردن. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
13. عثمان، إبراهيم شيخ عبدالواحد حسين، وراشد، أنور أحمد عيسى (2016). مستوى الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتوافق الاجتماعي الدراسي : دراسة ميدانية لطلاب الجامعة بمدينة مقديشو - الصومال ،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان.
14. العجمي، محمد حسنين، (2010). الاتجاهات الحديثة في الإدارة القيادية والتنمية البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
15. العجمي، هادي سالم (2020)، درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرونة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 28، ع 4، ص ص 450 - 728.
16. العرايد، نبيل أحمد (2010م)، القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، جامعة الأزهر، فلسطين.

17. عسكر، عبد العزيز (2016م)، درجة ممارسة مديري العموم بالإدارات العامة في وزارة التعليم للقيادة التشاركية. *مجلة البحث العلمي في التربية* - مصر، ع17، ج3، 479 - 513.
 18. علقم، إسماعيل (2013)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظة رام الله والبحيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، *رسالة ماجستير*، غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
 19. العمري، منال (2019)، واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسبوط، مج35، ع5.
 20. العمري، منال عبد الله غيثان (2019)، واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط، *مجلة جامعة أسبوط*، ع5، ج2، 418 - 445.
 21. عياصرة، علي أحمد (2006)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
 22. الفضل، عبد العزيز (2018)، واقع تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم للبنين بمدينة الرياض، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ع14، ج3.
 23. القرشي، وليد بن عمر بن سالم (2015)، الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
 24. قرواني، خالد (2017م)، دور القيادة التحويلية في تمكين المعلمين والمعلمات في مدارس في فلسطين، *مجلة كلية التربية بأسيوط* - مصر، 33(2)، 299 - 365.
 25. القيسي، هناك (2010). *الإدارة التربوية مبادي - نظريات - اتجاهات حديثة*. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن.
 26. محسن، عبد العزيز (2012م). أثر نمطي القيادة التشاركية والتحويلية في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة مقارنة في المستشفيات الأردنية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
 27. مسغوني، سهام (2015)، اثر معدلات الفائدة الربوية على ارباح صيغ التمويل في البنوك الاسلامية دراسة حالة بنك قطر الاسلامي للفترة 2006-2014، *رسالة ماجستير*، جامعة الوادي.
 28. المطاوع، شكري (2014م)، درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية في محافظة جرش للقيادة التشاركية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة جرش، الأردن.
 29. نجدي، عبد الغني (2013م)، القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في مدارس الثانوية بالمدينة المنورة، *رسالة ماجستير*، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.
- Florence Muindi (2014), The Relationship between Participation in Decision Making and Job satisfaction among Academie Staff in the School of Business University of Nairobi, **Journal of Human Resources Management Research** Vol., Article ID 246460, 34.
 - Daniel, A (2015). Influence of Achievement Motivation and Study Habits on Students Academic Achievement in Mathematics, **Indian Journal of Applied Research**, 5(8),562-565.
 - Yazdani, K& Godbole ,V, S(2014). Studying the role of habits and achievement motivation in improving students' academic performance, **Journal of Natural and Social Sciences**,3(4),827-839.
 - Bush, T (2013). "School Leadership in the 21 Century :Global Perspectives "Proceedings 3'd regional Conference on Educational Leadership and Management," Educational Leadership and Management: Exploring New Possibilities", 19-21 Nov, Institut Aminuddin Baki, Ministry of Education, Malaysia.
 - Mokoena, S. (2012) Effective Participative Management: Does It Affect Trust Levels of Stakeholders in Schools?, **Journal of Social Sciences**, 30(1), 43-53.
 - Jago, A. (2017) A contrarian view: Culture and participative management, **European Management Journal**, 35, 645-650.

- Aloysius, M. (2012). **Self-motivation for achievement and its impact on the employees Performance and Satisfaction**, working papers series, University of Jaffina, Sri Lanka.
- Osako, F (2018). **Participatory Leadership and Employee Commitment in Government Secondary Schools In Soroti District**, Thesis, Uganda Management Institute.

بحث رقم 71

التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات و علاقته بالمعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء

١/ مالكة محمد الراجح

كلية التربية – قسم المناهج و طرق التدريس – جامعة المدينة العالمية بماليزيا

مشرفة تربوية بقسم الرياضيات بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء

smsm20000h@gmail.com

الدكتورة / إيمان بنت محمد قطب

أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة المدينة العالمية

البريد الإلكتروني : eman.khutob@mediu.my

ملخص البحث :

هدف البحث إلى دراسة العلاقة بين بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم والرياضيات والمعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، و لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطوير و بناء أداتي البحث و هما (مقياس النظريات الضمنية في الموهبة والذكاء ، استبانة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة دون غيرها) ، و الاستعداد لتطبيقها على عينة مكونة من 300 طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة تم اختيارهن عشوائياً من مجتمع البحث الذي بلغ عدد أفرادها (5280) طالبة من المدارس التي بها طالبات موهوبات في محافظة الأحساء، والاستناد على ما تم طرحه من دراسات سابقة في المجال بهدف الوصول إلى النتائج الآتية و التوصيات المرتبطة بها بالشكل الذي يتيح لنا تقديم التعلم الأفضل لطالباتنا بصفة عامة و الموهوبات بصفة خاصة: استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم و الرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء.المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء دون غيرها و هل هي فطرية لا يمكن التحكم بها أو تنميتها أم نمائية يمكن تطويرها و التعديل عليها . طبيعة العلاقة بين بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات والمعتقدات الضمنية حول الذكاء والموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء . فروق المتوسطات في استجابات طالبات المرحلة المتوسطة على مقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء والموهبة وفقاً لمتغير المادة الدراسية سواء كانت (العلوم أو الرياضيات).

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني – المعتقدات الضمنية ..

Abstract:

The research aimed to study the relationship between some E-learning strategies in science and mathematics and implicit theories of intelligence and giftedness among female middle school students in Al-Ahsa Governorate. Therefore, the researcher developed and built two research tools, which are (a measure of implicit theories of giftedness and intelligence and an identification of some e-learning strategies that middle school female students tend to activate rather than others). And prepare to apply it to a sample of 300 female middle school students who were randomly selected from a research community of (5280) gifted female students in Al-Ahsa Governorate. Based on previous studies in this field to reach the results below and recommendations, this will provide us with the best learning experience for our students in general and gifted students in particular. 1. Female middle school students in Al-Ahsa tend to activate E-learning strategies in science and mathematics. 2. Only female middle school students in Al-Ahsa have varying implicit theories of intelligence and giftedness, which range from innate that unchanged and acquired can be

developed and improved.3. The type of relationship between some e-learning strategies in science and mathematics and implicit theories of intelligence and giftedness adopted by female middle school students in Al-Ahsa.4. A difference between the value of the arithmetic mean in the responses of middle school female students on a scale of implicit theories of intelligence and talent according to the subject variable, whether (science or mathematics)

الفصل الأول : مقدمة البحث و أهميته

إن من أبرز أهداف هذا الفصل هو رسم التصور العام للخلفية العلمية لمشكلة البحث التي يمكنها أن تسهم في تهيئة ذهن القارئ لتفاصيلها ، و إبراز الشواهد الدالة على وجودها و أهميتها العلمية و التطبيقية ، كما يتناول بالتفصيل الأهداف المرتبطة بتلك المشكلة و الأسئلة التي سيتم التركيز عليها لاستخلاص النتائج و تعميمها ، والمصطلحات العلمية المرتبطة بعنوان البحث .

أولاً : مقدمة البحث

يشهد العالم اليوم ثورةً معلوماتيةً و انفجاراً معرفياً كبيراً في شتى المجالات ، كما ساهمت وسائل الاتصال التقنية الحديثة و تطبيقاتها في سهولة توافر المعرفة و جعلها في متناول قاصديها ، و تبادلها مع الأفراد و المجتمعات المختلفة كما لو أنهم يعيشون في قريةٍ واحدةٍ متجاوزين بذلك حدود الزمان والمكان .

و مع انتشار الشبكات الإلكترونية بأنواعها المختلفة و تطور انتاج الحاسب الآلي و تعدد استخداماته وتطبيقاته ، تغير الدور الذي يقوم به المعلم ليقدم تعليماً أفضل لطلابه يتوافق مع حاجاتهم و قدراتهم وميولهم التعليمية بالشكل الذي يجعلهم متعلمين مستقلين مدى الحياة استناداً على أفضل التقنيات التعليمية و التربوية وأحدثها من جهة ، و مواكبةً للتغيرات الإيجابية والمستحدثات الإلكترونية السريعة التي طرأت في مجاله من جهة أخرى .

و يرى العديد من الباحثين أن بعض المعارف الأساسية المضمنة في بعض المواد التعليمية كالعلوم و الرياضيات تشكل عائقاً في تعلمها من قبل الطلبة ، و الحاجة إلى استراتيجيات و أساليب تربوية مناسبة خلافاً للتعليم التقليدي لتحسين استيعابهم لها و بقاء أثر تعلمها ، فضلاً عن الحاجة إلى تعديل توجهاتهم نحو تعلمها و إتقانها (أبو زهرة ، 2020) ، (السعيد ، الكحالي ، البريكي ، البلوشي ، والخروحي ، 2017) .

لذا يسعى المعلمون بشكل عام و معلمو العلوم و الرياضيات بشكل خاص إلى توظيف و تطوير أدوات التعلم المختلفة باستخدام تكنولوجيا التعليم الرقمي أو الإلكتروني في صفوفهم الدراسية لضمان سهولة إيصال المعرفة النظرية و التطبيقية للطلبة مع الاختصار في الوقت و الجهد ، حيث يعد هذا النوع من التعليم تحولاً جذرياً في طرق و استراتيجيات التدريس ، و تحول معه دور المعلم من الأدوار التقليدية إلى الأدوار النشطة الفاعلة التي تفرض تفاعل المتعلم بشكلٍ إيجابيٍ في عمليات التعلم و التعليم من خلال استخدام الشبكة العنكبوتية، فضلاً عن استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة .

و يركز التعليم الإلكتروني على الطالب و يجعله محوراً للعملية التعليمية ، كما يتيح له فرصاً لتنمية مهاراته المتعلقة بالتعلم الذاتي فهو باحثٌ عن المعلومة و مستكشفها (عامر ، 2014)، (بال ، وحامد ، 2019) ، (الرشدي ، 2020) ، كما ينمي مهاراته الأخرى المتعلقة بالتفكير و البحث العلمي و المهارات اليدوية المختلفة (اليتيم ، 2017) ، و يحسن من مستوى تحصيله الدراسي ومهاراته الإبداعية (بال ، وحامد ، 2019) .

و من أبرز المبادئ الأساسية للتعليم الإلكتروني التي تحكم نجاحه مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة (عامر ، 2014) ، (المشهراوي ، 2020) ، و خصائصهم الأخرى المختلفة (عامر ، 2014) ، لذا يرى العديد من الباحثين ضرورة تضمينه في الحصص الدراسية مع تحسين الدور الذي يقوم به المعلم لكي يتوافق مع الرؤى الحديثة في التعليم التي تجعل منه موجهاً و ميسراً للعملية التعليمية (اليتيم ، 2017) .

و خلال العقود الماضية استتارت المفاهيم المرتبطة ببعض القدرات كالذكاء و الموهبة اهتمام بعض الباحثين ، و برزت العديد من الدراسات و الأبحاث التي تفسر المضامين العلمية لها من خلال رؤى مختلفة ، فعلى سبيل المثال لا الحصر يرى بعض الباحثين أن قدرة كالذكاء يمكن التعبير عنها بالدرجة المتحصلة على مقياس موحد (IQ) حيث يظل الإنسان في مستوى واحد لا يتغير من الذكاء مهما كان كم المعلومات كبيرٌ لديه ، في حين يرى البعض الآخر أن مفهومه يتعدى الدرجات المقروءة ضمن مقياسٍ محددٍ واحد ، لذلك عندما ظهر

مفهوم الذكاء ظهرت معه التصنيفات الكثيرة التي سميت بالذكاءات المتعددة كالذكاء اللفظي و الذكاء اللغوي و الذكاء الوجداني و غيرها (أبوريه, 2013) ، وبالمثل فهناك من يرى أن الموهبة كقدرة كامنة فهي أحادية أي أنها تظهر لدى الأفراد في مجال واحد فقط دون غيره من المجالات ، في حين صنف العديد من الباحثين أمثال فيلدهوزن وفرانسوا جانيه مجالات عدة لمفهوم الموهبة كالمجالات (العقلية ، الإبداعية ، الانفعالية ، الاجتماعية ، الفنية) (الجعيان, 2018) ، وتعددت الآراء حول مدى تأثر هاتين القدرتين بالعوامل الوراثية و البيئية (أبوريه , 2013).

و قد طور الباحثون مساراً بحثياً في مجال علم النفس المعرفي و الاجتماعي يركز على التصورات الذهنية للأفراد حول القدرات المختلفة كالذكاء و الموهبة اطلق عليها فيما بعد بالنظريات الضمنية (Implicit Theories) ، أو كما يسميها البعض بالمعتقدات الضمنية و تكمن أهميتها في أنها تؤثر في سلوكيات الأفراد و يمكن استخدامها كمنبئات لممارساتهم (Sternberg , 1986) . و قد اقترحت دويك نوعين متباينين من النظريات الضمنية في الذكاء و الموهبة يركز كل منهما على طبيعة المعتقدات التي يحملها الأفراد حول هاتين القدرتين ، ففي حين يركز النوع الأول على أن الذكاء و الموهبة قدرتين فطريتين لا يمكن التعديل عليهما أو التحكم فيهما ، يعطي النوع الثاني مجالاً لتطويرهما من خلال الخبرة و التعلم ، و قد أطلق على من يحمل النوع الأول بأصحاب نظرية الكينونة والثبات ، أما من يحمل النوع الآخر فقد أطلق عليهم أصحاب نظرية الاكتساب (Dweck , 2000 , 2007) ، و لهاتين الرؤيتين تأثير كبير في تحديد أهداف التعلم والإنجاز و الجهد المبذول (Dweck , 1988 ; Dweck & Leggett , 2007) .

و مما سبق يمكننا أن نصل إلى حقيقة و هي أنه على الرغم من أهمية المعتقدات الضمنية حول الذكاء والموهبة إلا أنها قد تشكل عائقاً لتقدم أصحابها فحين يعتقد الطلبة أن الذكاء والموهبة سمتان مكتسبتان يمكن تنميتها من خلال جهودهم سيؤثر ذلك على سلوكياتهم وممارساتهم المختلفة بما فيها خياراتهم في تحقيق الإنجاز وأهداف التعلم حيث سيعمدون إلى تحسين قدراتهم بشكل أفضل مستقبلاً ، أما حين يعتقدون أن الذكاء والموهبة سمتان موروثتان لا يمكن أن تتغيران سينخفض مستوى إنجازهم وتعلمهم (عبدالحاميد, 2011) ، لذا فإن التدخلات التصحيحية التي قد تعتمد إليها العديد من المؤسسات التربوية كدمج التعليم الإلكتروني في عمليات التعلم والتعليم قد لا تؤدي ثمارها المرجوة نظراً لتأثيرات المعتقدات الضمنية التي يتبنّاها الطلبة حول المفاهيم المرتبطة بذكائهم وموهبتهم ، هذا الأمر يجعلنا نطرح العديد من التساؤلات للكشف عن بعض استراتيجيات وأساليب التعليم الإلكتروني التي يمكن أن يكون لها علاقة بمعتقدات الطلبة الضمنية في الذكاء والموهبة ، ومدى إمكانية الاستفادة من هذه المعتقدات في تحسين عمليات تعلمهم وتعليمهم و هو ما ستتم مناقشته في هذا البحث .

ثانياً : مشكلة البحث

ترى الباحثة أنه بالرغم من الأهمية التي اكتسبها التعليم الإلكتروني في الآونة الأخيرة و التوجهات التربوية الحديثة التي تجعل المؤسسات التعليمية المختلفة تؤكد على أهمية دمجها في عمليات التعلم و التعليم ، إلا أن بعض المعوقات التي قد تواجه تطبيقه على الطالبات بشكل عام و على طالبات محافظة الأحساء بشكل خاص سواء كانت ذاتية أو خارجية قد تجعل منه استراتيجية محدودة الأثر ، كما ستؤثر تلك المعوقات على تفضيلاتهن المرتبطة باستراتيجيات و أساليب التعلم والتعليم المفضلة لديهن ، و بالتالي قد يؤثر ذلك سلباً على معتقداتهن حول قدراتهن الخاصة كالذكاء والموهبة ، الأمر الذي قد يقف عائقاً نحو تحسين نواتج تعلمهن وإنجازتهن ، و بناءً على ذلك ترى الباحثة أهمية تطبيق استراتيجيات التعليم الإلكتروني وفقاً لحاجات و قدرات وميول الطالبات التعليمية ، و دراسة علاقة تلك الاستراتيجيات بمعتقداتهن الضمنية حول الذكاء والموهبة من جهة ، و الوقوف على معوقات التطبيق و معالجتها من جهة أخرى و هو ما يركز عليه هذا البحث .

و بالتالي يمكن تحديد مشكلة البحث في القصور في استخدام التعليم الإلكتروني من قبل طالبات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل عام أو عدم رغبتهم في تطبيقه نظراً لاعتقادهم بأنه ليس له علاقة إيجابية بذكائهم و مواهبهم أو بمعنى آخر لا ينميها .

ثالثاً : أسئلة البحث

يحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات بالمعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلتين (المتوسطة و الثانوية) بالأحساء ؟ و يتفرع عن هذا السؤال الرئيس ، الأسئلة الفرعية الآتية :-

1. ما استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم و الرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء ؟
2. ما المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء ؟
3. ما العلاقة بين بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات و المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء؟
4. هل يوجد فرق دال إحصائياً عند المستوى (0.05) بين معتقدات الطالبات الضمنية في الذكاء و الموهبة تعزى لمتغير المادة (علوم / رياضيات)؟

رابعاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي بشكل عام إلى دراسة العلاقة بين بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم والرياضيات و المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء ، و ينطلق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية :

1. الكشف عن استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم و الرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء .
2. الكشف عن المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء .
3. دراسة العلاقة بين بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات و المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء .
4. دراسة فروق المتوسطات في استجابات طالبات المرحلة المتوسطة على مقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة وفقاً لمتغير المادة الدراسية سواء كانت (العلوم أو الرياضيات) .

خامساً : أهمية البحث

الأهمية النظرية :

إثراء المكتبة العلمية بدراسة علاقة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات بالمعتقدات الضمنية المتعلقة بالذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة بمحافظة الأحساء ، حيث تتسم الدراسات العلمية في هذا الجانب بالندرة على حد علم الباحثة .

الأهمية التطبيقية :

1. تشخيص الواقع الفعلي للميدان التربوي بهدف الكشف عن استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء .
2. الكشف عن المعتقدات الضمنية المتعلقة بالذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء .
3. الكشف عن علاقة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني بالمعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة التي قد تتبناها طالبات المرحلة في محافظة الأحساء ، و مدى إمكانية استخدامها في تحسين نواتج التعلم .

سادساً: مصطلحات البحث

التعليم الإلكتروني (Electronic Learning / E-Learning) :

يقصد به إجرائياً في هذا البحث : النظام الذي يقدم المحتوى التعليمي الرقمي باستخدام تقنيات تكنولوجيا حديثة كالحاسب الآلي و شبكة الإنترنت ، و يوظف الوسائط المتعددة السمعية و البصرية من خلال استراتيجيات تعليمية نشطة بشكلٍ متزامنٍ أو غير متزامنٍ ملبياً الحاجات المتنوعة للطالبات و مراعياً للفروق الفردية بينهن.

المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة

(Implicit Theories of Intelligence and Giftedness) :

و يقصد بها إجرائياً في هذا البحث : المعتقدات التي تمثل (مجموعة الآراء و الأعراف والأفكار) التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة حول طبيعة قدراتهن المتعلقة بمفهوم الذكاء و الموهبة إما كسمةٍ (فطرية) ثابتة لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها أو كسمةٍ (نمائية) يمكن التعديل عليها وتطورها من خلال التعلم والخبرة و تقاس بالدرجة التي يحققنها من خلال استجابتهن على المقياس المخصص لهذا الغرض .

الفصل الثاني / الإطار النظري و الدراسات السابقة :

يهدف هذا الفصل إلى استعراض جهود الباحثين المقدمة لدراسة مدى ارتباط التعليم الإلكتروني المطبق في العلوم والرياضيات بمعتقدات الطلبة الضمنية حول الذكاء و الموهبة و تحليل النتائج التي تم التوصل إليها ، كما تبرز من خلاله جهود الباحثة في الوقوف على نقاط الاتفاق و الاختلاف بينها و توظيفها ضمن البحث الحالي بعد انتهائها من رصد نتائج الإجراءات العملية ضمن الفصل الثالث .

و ينقسم هذا الفصل إلى محورين أساسيين هما (الإطار النظري ، الدراسات السابقة) ، حيث يحوي كل منهما على ثلاثة محاور فرعية مرتبطة بعنوان البحث هي : (التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات ، المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة ، علاقة التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات والمعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة) ، و قد شملت نقاط الاتفاق الآتي :

1. تفوق التعليم الإلكتروني بإمكانياته المختلفة و استراتيجياته المتعددة على التعليم التقليدي عند تعليم الطلبة.
2. أن الأفراد يمتلكون معتقداتهم الضمنية الخاصة في الذكاء و الموهبة و يطورونها ، وهي إما أن تكون فطرية أو نمائية ، كما يمكن تقييمها في سن مبكرة .
3. تؤثر المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة على اختيار الأهداف و الإتقان و الممارسات السلوكية المرتبطة بتحقيق أهداف التعلم و الدافعية له و الإنجاز الأكاديمي بشكلٍ عام ، و مجالي العلوم والرياضيات بشكلٍ خاص .
4. توجد علاقة إيجابية بين المعتقدات الضمنية النمائية للذكاء و بين الكفاءة الذاتية ، و إنجاز الطلبة في مادي العلوم والرياضيات بشكلٍ خاص .
5. توجد علاقة إيجابية بين المعتقدات الضمنية النمائية للموهبة لدى الأفراد و بين كفاءتهم الذاتية .
6. إمكانية استخدام المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة كمنبئات لسلوكيات الأفراد وإنجازاتهم .
7. يؤثر التعليم الإلكتروني المتمثل في تفعيل التطبيقات المحوسبة إيجابياً على المعتقدات الضمنية المتعلقة بقدرات الطلبة بشكلٍ عام مثل الذكاء و الموهبة .
8. يؤثر الاختلاف في المعتقدات الضمنية للذكاء و الموهبة بين المعلمين و طلبتهم سلبياً متمثلاً في التأخر الدراسي للطلبة واعتلال صحتهم النفسية أو قد يتسبب في تسربهم من مقاعد الدراسة .
9. الحاجة إلى التأهيل و التدريب للقائمين على تعليم الطلبة في المؤسسات التعليمية و التربوية المختلفة سواءً قبل أو أثناء الخدمة على تفعيل التعليم الإلكتروني ، فضلاً عن المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة .

أما نقاط الاختلاف فيمكن تلخيصها في اختلاف وجهات نظر الباحثين حول الآتي:

1. أن المعتقدات الضمنية للأفراد قد تكون أحد أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات تعليم و تعلم فاعلة مع الطلبة كالتعليم الإلكتروني و بالتالي تحسين دافعتهم نحو التعلم و ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لهم .
2. اختلاف الأفراد في معتقداتهم الضمنية في الذكاء و الموهبة وفقاً لمتغيرات (العمر ، المرحلة الدراسية ، المستوى التحصيلي ، الجنس) ، حيث وجد بعض الباحثين أن تلك الفروق تكون نمائية لصالح الذكور إلا أنها ليست ذات دلالة إحصائية ، بينما أكد البعض الآخر عدم وجود تلك الفروق .
- و ترى الباحثة أن عدم الوصول إلى رؤية مشتركة فيما يخص نقاط الاختلاف الواردة أعلاه قد يؤثر بشكلٍ سلبي على نتائج أداء الطلبة و إنجازاتهم ، و في القدرة على توظيف المؤسسات التعليمية والتربوية لاستراتيجيات التعليم الإلكتروني و أدواته على النحو المأمول الذي يخدم الطلبة أنفسهم .
- كما ترى الباحثة بعض الملاحظات الجوهرية التي يجب أن تؤخذ في الحسبان في هذا البحث كالآتي:
1. ندرة الدراسات العلمية التي تركز على مدى ارتباط التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات بمعتقدات الطلبة الضمنية في الذكاء والموهبة ضمن المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة.
2. لم تركز الدراسات السابقة التي تم استعراضها على العلاقة التي تربط التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات باستراتيجياته المختلفة بمعتقدات الطلبة في الذكاء والموهبة بشكلٍ خاص ، و إنما تم التركيز على استخدام المنصات التعليمية فقط و التطبيقات المحوسبة بشكلٍ عام.
3. إن من الأهمية دراسة العلاقة بين التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات و بين المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة لدى الطلبة بشكلٍ عام و طالبات المرحلة المتوسطة بشكلٍ خاص حيث سيساعد ذلك إلى توجيه عمليات الرعاية و الإجراءات التصحيحية التي تحرص المؤسسات التعليمية و التربوية على تطبيقها على نحو مركز .
4. لم تتناول الدراسات السابقة نوع التدخلات التصحيحية (العلاجية) التي يمكنها أن تحسن من معتقدات الطلبة الضمنية حول الذكاء و الموهبة و هل يمثل تطبيق التعليم الإلكتروني أحدها أم لا ؟.

الفصل الثالث / منهج البحث و إجراءاته

يهدف هذا الفصل إلى توضيح الإجراءات العملية التي سيتم تطبيقها من قبل الباحثة على عينة البحث وآلية استخلاص النتائج و تعميمها ، و لذا سيتم التركيز على تحديد المنهجية العلمية التي سيتم تطبيقها و مجتمع الدراسة و تفاصيل خاصة بطريقة اختيار مجتمع الدراسة و عينة البحث ، كما سيشتمل على توضيحات لطرق المعالجة الإحصائية للبيانات بالإضافة إلى دراسة تفصيلية لأدوات الدراسة و مدى صدقها و ثباتها .

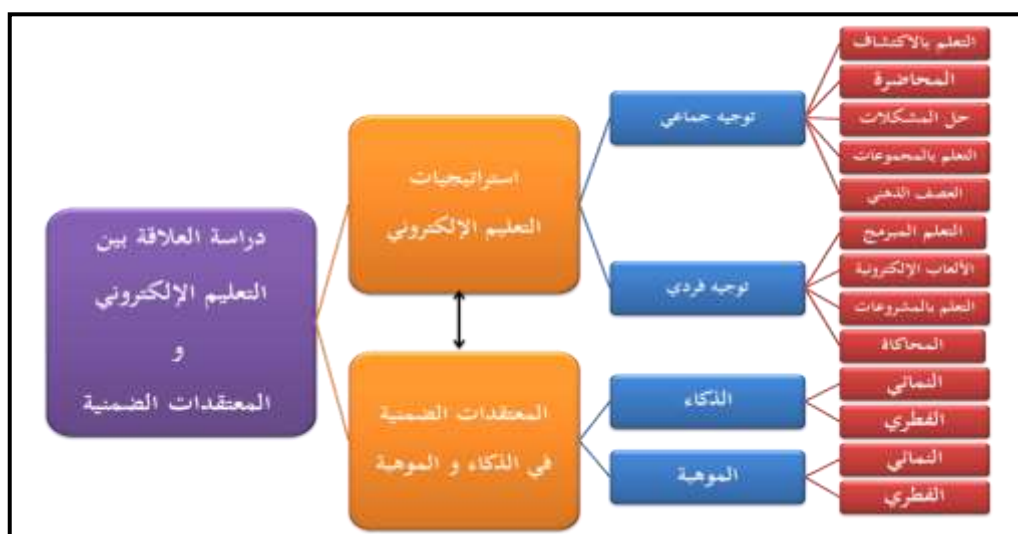
أولاً: منهجية البحث

للإجابة عن تساؤلات البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تتبع الأدبيات المتاحة في مجال التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات و المعتقدات الضمنية حول الذكاء والموهبة و تحليلها و دراسة العلاقات القائمة بينها و من ثم وصفها وصفاً كمياً دقيقاً ، و سيعبر معامل الارتباط عن درجة تلك العلاقة (أبوعلام ، 2007).

ثانياً : تصميم البحث

وفقاً لمتطلبات تصميم البحث الارتباطي ، سيتم تقسيم الدرجات المتحصلة من كل فرد من أفراد العينة إلى مجموعتين رئيسيتين و بحيث ترصد درجة لكل متغير يتم دراسته ، و تتضمن المجموعة الرئيسية الأولى (بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم الرياضيات) و التي تتألف من مجموعتين فرعيتين و هي استراتيجيات التعليم الإلكتروني الموجهة بشكل (جماعي ، فردي) ، أما المجموعة الرئيسية الثانية

من الدرجات فتتضمن أيضاً مجموعتين فرعيتين و هي المعتقدات الضمنية (النمائية ، الفطرية) ، و سيتم حساب معامل الارتباط بين زوجي الدرجات للمجموعتين الرئيسيتين بشكلٍ عام من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل زوجين من المجموعات الفرعية لها ، و يشير معامل الارتباط إلى درجة العلاقة بين كل متغيرين (انظر الشكل 3 - 1).



شكل (3-1): المنهج الوصفي لدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعليم الإلكتروني و المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة

ثالثاً : إجراءات البحث

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء في القطاعين الداخليين (الهفوف ، المبرز) للعام الدراسي 1445 و عددهن (5280) طالبة .

عينة البحث و طريقة اختيارها :

سيتم تطبيق البحث على عينة عشوائية مكونة من (10 %) من حجم المجتمع الأصلي وفق الشرط الرئيس الذي ذكره (أبو علام و 2007) بأن لا يقل حجم العينة عن (10%) من حجم المجتمع الأصلي ، و بالتالي سيكون عدد أفراد العينة (300) طالبة.

حدود البحث :

سيتم تناول الحدود التالية :

1. الحدود الموضوعية: دراسة المعتقدات الضمنية في ضوء ما اقترحت (Dweck, & Leggett, 1988).
2. الحدود المكانية : عينة من مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء في القطاعين الداخليين (الهفوف ، المبرز) .
3. الحدود الزمانية : تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (1445 هـ - 2023 م) .
4. الحدود البشرية : عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء في القطاعين الداخليين (الهفوف ، المبرز) .

رابعاً : أدوات البحث

(1) / مقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلتين (المتوسطة والثانوية):

يهدف إلى الكشف عن المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء في ضوء المقترح الذي قدمته دويك (Dweck , 1988 , Dweck & Leggett , 2007) وعلاقتها ببعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في

العلوم والرياضيات ، وقد ألفها (Dupeyrat & Marine, 2005) و قام بتعريفها و تطويرها الباحثان (أيوب و وعبد المجيد ، 2011) و تطبيقها من قبلهما على عينة مؤلفة من 235 معلماً ومعلمة في مدارس المرحلة الابتدائية من مختلف مناطق المملكة (الدمام ، الجبيل، تبوك ، الرياض ، جدة ، أبها).

و يتألف المقياس من أربعة مقاييس فرعية في (الذكاء ، الموهبة ، الإبداع ، الشخصية) ، ومتطلبات البحث الحالي سيتم استخدام فرعين فقط و هما ما يتعلق بكلٍ من (الذكاء ، الموهبة) و يقيس كل فرع منهما احتمالية كون قدرتي الذكاء و الموهبة فطرية أو نمائية ، كما يتألف كل مقياس من هذه المقاييس من عشر بنود تصف خمس منها المفهوم كسمة فطرية وتصف الخمس الأخرى ذات المفهوم كمكون نمائي قابل للتعديل ، وستتم الاستجابة من قبل أفراد العينة باستخدام العبارات (موافق بدرجة كبيرة جداً ، موافق ، إلى حد ما ، غير موافق ، غير موافق على الإطلاق) .

(2)/ استبانة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة دون غيرها :

من إعداد الباحثة و تهدف إلى الكشف عن بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلتين (المتوسطة والثانوية) دون غيرها ، و تتألف الأداة في صورتها الأصلية من (10) بنود تعبر جميعها عن بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يمكن تطبيقها في مادي العلوم والرياضيات ، وستتم الاستجابة من قبل أفراد العينة باستخدام العبارات (موافق بدرجة كبيرة جداً ، موافق ، إلى حد ما ، غير موافق ، غير موافق على الإطلاق) .
صدق الأدوات :

للتأكد من أن أداتي البحث تقيس ما أعدت لقياسه ، تم تطبيق طرق الصدق الآتية : (صدق المحكمين، التكوين الفرضي، الصدق العملي (التحليل العملي التوكيدي)) عليهما ، حيث تم عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي علم النفس و مناهج و طرق التدريس من ثم تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة يتم اختيارهن عشوائياً من المرحلة المتوسطة للتأكد من مدى مناسبتها للتطبيق ومدى حاجتهما للتعديل تمهيداً لاستخدامهما ، كما تم تطبيق طريقة التكوين الفرضي من خلال حساب قيمة معاملات الارتباط (معامل الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للبعد المضمنة فيه ، معامل الارتباط بين درجة كل بند و الآخر) ، و التحليل العملي التوكيدي للتأكد من صدق البناء العملي للبنود المضمنة في كل أداة و أنها تنتمي لذات البعد المضمنة فيه ، كما سيساعد التحليل العملي التوكيدي من التأكد من عدد العوامل أو المفاهيم التي يمكنها أن تفسر العلاقات بين مجموعات الدرجات الخاصة بمتغيرات الدراسة ، و بناءً على ما سبق فقد تم استخلاص أن الأداتين صادقتين و تقيسان ما أعدتا لقياسه
ثبات الأدوات :

للتأكد من ثبات أداتي البحث و أن كافة بنودهما تسير في اتجاه مسمى الاختبار تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من طالبات المرحلة المتوسطة و عددها (100) طالبة تم اختيارهن بشكلٍ عشوائيٍ ثم حساب الثبات لهما من خلال تطبيق طريقة (التناقص الداخلي (حساب معامل الثبات الفاكروناخ)) لمقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء والموهبة ، وطريقتي (حساب التناقص الداخلي (معامل الثبات الفاكروناخ) ، التجزئة النصفية) لاستبانة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني نظراً لأن عدد بنودها زوجياً، و بناءً على ما سبق فقد تم استخلاص ثبات الأداتين و أن كافة بنودهما تسير في اتجاه مسمى الاختبار .

الأساليب الإحصائية :

سيتم تطبيق الأدوات بعدد على عينة البحث وبالتعاون مع مديرتي مكتبي التعليم بمحافظة الأحساء للقطاعين (المهفوف ، المبرز) ، حيث سيتم تنفيذ إجراءات البحث بالتسلسل على النحو الآتي :

1. تحديد بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادي العلوم والرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة ضمن عينة البحث ، وأسباب ذلك من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

2. تطبيق مقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة على طالبات المرحلة المتوسطة ضمن عينة البحث .
 3. دراسة العلاقة بين بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم و الرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة ضمن عينة البحث و بين المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة لديهم من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة .
 4. الوقوف على مدى اختلاف المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة بين الطالبات وفقاً لمتغير المادة الدراسية (علوم و رياضيات) .
 5. تفريغ البيانات الخام و إعدادها للتحليل الإحصائي باستخدام الحزمة الإحصائية **SPSS** حيث ستم الإجابة على تساؤلات البحث بعد التأكد من مدى توافر اشتراطات التطبيق ، كما ستتضمن مناقشة النتائج إجابة على اسئلة البحث و الربط بأدبياته و نتائج الدراسات السابقة على النحو الآتي :
- سيتم معالجة السؤال البحثي الأول : (ما استراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم والرياضيات التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء ؟) من خلال إيجاد المتوسطات والنسب المئوية والتكرارات لاستراتيجيات التعليم الإلكتروني في مادتي العلوم والرياضيات المفعله من قبل طالبات المرحلة المتوسطة.
 - سيتم معالجة السؤال البحثي الثاني : (ما المعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء ؟) من خلال إيجاد المتوسطات و النسب المئوية و التكرارات لمعتقدات طالبات المرحلة المتوسطة حول الذكاء و الموهبة .
 - سيتم معالجة السؤال البحثي الثالث : (ما علاقة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني في العلوم والرياضيات بالمعتقدات الضمنية حول الذكاء و الموهبة التي تتبناها طالبات المرحلة المتوسطة بالأحساء؟ من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد أداة بعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني المطبقة في مادتي العلوم و الرياضيات و أبعاد مقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة) .
 - سيتم معالجة السؤال البحثي الرابع : (هل يوجد فرق دال إحصائياً عند المستوى (0.05) بين معتقدات الطالبات الضمنية في الذكاء و الموهبة يعزى لمتغير المادة (علوم / رياضيات)؟) من خلال تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على فروق المتوسطات في المعتقدات الضمنية للذكاء و الموهبة لدى طالبات المرحلة المتوسطة وفق متغير المادة علوم أو رياضيات.
- كما سيتم توضيح النتائج المرتبطة بما سبق خلال الفصل الرابع من البحث حيث سيتضمن الإجابة على تساؤلات البحث و مناقشة نتائجه و مدى ارتباط تلك النتائج بما تم عرضه في الدراسات السابقة والإطار النظري ، و لتبسيط النتائج سيتم التعامل مع الدرجة الكلية لاختبارات مقياس المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة بدلاً من التعامل مع البعدين النمائي و الفطري في كل اختبار ، و بحيث تشير الدرجة المرتفعة على كل اختبار إلى ميل الطالبة إلى المعتقدات الضمنية النمائية في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى المعتقدات الضمنية الفطرية ، أما بالنسبة للاستبانة الخاصة ببعض استراتيجيات التعليم الإلكتروني فتشير الدرجات المرتفعة إلى استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة ضمن عينة البحث ، كما تشير الدرجات المنخفضة إلى استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي لا تميل إلى تفعيلها طالبات المرحلة المتوسطة ضمن عينة البحث ، كما سيتم استعراض آلية تحليل البيانات المتحصل عليها و استخلاص النتائج ومناقشتها و مدى ارتباطها بما تم التوصل إليه من قبل الباحثين في الدراسات السابقة للإجابة على تساؤلات البحث خلال الفصل التالي (الرابع) .
- التوصيات و المقترحات :**
- بما أن البحث الحالي في طور الدراسة ، و حيث يعد كل من (المعتقدات الضمنية في الذكاء و الموهبة ، التعليم الإلكتروني) من المفاهيم الحديثة التي طرأت في العقود الأخيرة في المجالين العلمي والتربوي على حد علم الباحثة ، لذا فإنه من الأهمية الإسهام بتغذية المكتبات العلمية بالبحوث التربوية التي تتناولها مثل :
- فاعلية التعليم الإلكتروني و استراتيجياته المختلفة .

- المعتقدات الضمنية حول قدرات الطالبات المختلفة كالذكاء والموهبة و الإبداع لتأثيرها على ممارساتهن المختلفة (دراسات سابقة) .
- علاقة التعليم الإلكتروني و استراتيجياته المختلفة بمعتقدات الطالبات حول قدراتهن المختلفة كالذكاء و الموهبة والإبداع .

المراجع

أولاً / المراجع العربية :

- أبو ربه و محمد محي الدين . (2013) . الذكاءات المتعددة و تدريس الرياضيات . مصر – القاهرة: عالم الكتب .
- أبو زهرة و نادية . (2020) . أثر استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء و بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* , 4(16), 154 – 168 .
- أبو علام و رجاء . (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية* . مصر – القاهرة : دار النشر للجامعات.
- أيوب و علاء . و عبد المجيد ، أسامة . (2011) . النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين . *دراسة علمية غير منشورة ، جامعة الملك فيصل ، الأحساء – المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع* .
- بلال و زيان . و حامد و صباح . (2019) . أثر استعمال التعليم الإلكتروني في تحصيل مادة القياس والتقييم تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية . *المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية* , (7) , 181 – 204 .
- الجغيمان و عبد الله . (2018) . *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة* . المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر .
- السعيد و محمد . الكحالي و خلفان . البريكي و محمد . البلوشي و عبد الرحمن . و الخروحي و حسين . (2017) . أثر التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس من التعليم الأساسي في سلطنة عمان ، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة* , 6 (4) , 227 – 239 .
- عامر و طارق . (2014). *التعليم الإلكتروني و التعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)* . مصر – القاهرة : المجموعة العربية للتدريب و النشر .
- الرشدي و بندر . (2020). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم الاتصال في جامعة حائل ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية* , 83(1), 141-161 .
- عبد الحميد ، أسماء . (2011) . توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كنواتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر و خصائص التقييم ، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر* , (145) , (ج2) , 285 – 339 .
- المشهراوي و حسن . (2020) . أثر تجربة توظيف التعليم الإلكتروني لتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين ، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* , 34 (1) , 41 – 74 .
- اليتيم و شريف . (2017). *استراتيجيات التعليم الإلكتروني : من التقليدية إلى البنائية* . *مجلة المنارة* , 23(2), 37-62 .

● ثانياً/ المراجع الأجنبية :

- Dupeyrat, C. & Mariné, C . (2005) . Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement , and achievement : A test of Dweck's model with returning to school adults .*Contemporary Educational Psychology* , (30) , 43-59.
- Dweck, C. S. (2007) . *Mindset : The New Psychology of Success* . NewYork : Random House .
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* . NewYork : fsychology press.
- Dweck , C. S . & Leggett , E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality . *Psychological Review*, 95 (2) , 256-273.
- Sternberg, R. J. (1986) . Intelligence, Wisdom, and Creativity: Three is Better Than One. Published scientific study , *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST* , 21(3) , 175-190 .

بحث رقم 72

تحديات تطبيق المناهج الأمريكية في الكويت: دراسة نظرية وصفية

أ/ نادية ناصر نوري حمد

Nadia.hamad@aca.edu.kw

طالبة رسالة الدكتوراة في قسم المناهج التربوية كلية التربية - جامعة المدينة العالمية

المشرف على البحث:

الأستاذ المساعد الدكتور: بوبولا كريم حامد

استاذ مساعد في قسم المناهج التربوية كلية التربية - جامعة المدينة العالمية

popoola.kareem@mediu.edu.my

ملخص البحث :

تتناول هذه الدراسة تحديات تطبيق المناهج الأمريكية في المدارس الخاصة في الكويت، مع التركيز على التحليلات النظرية والوصفية لفهم العوامل المؤثرة والتحديات الموجودة. تسلط الدراسة الضوء على أهمية تبني المعايير الأمريكية ودور وزارة التعليم الكويتية في هذا السياق، بالإضافة إلى التحديات التي تواجه الطلاب غير الناطقين باللغة الإنجليزية والتي تعتبر أحد أبرز التحديات التعليمية. كما تبحث الدراسة في الاستراتيجيات المستخدمة لدمج المناهج الأمريكية في بيئة تعليمية تحتفظ بالهوية والقيم الثقافية الكويتية. بالإضافة إلى ذلك، تعرض الدراسة أهمية التعليم ثنائي اللغة وكيفية دعم الطلاب في التغلب على عوائق اللغة من أجل تحقيق فهم أعمق وتفاعل أفضل مع المحتوى التعليمي.

الكلمات الاستدلالية: المناهج الأمريكية، المعايير التعليمية، التعليم ثنائي اللغة، الهوية الثقافية، عوائق اللغة..

Abstract:

This study addresses the challenges of implementing American curricula in private schools in Kuwait, focusing on theoretical and descriptive analyses to understand influencing factors and existing challenges. The study sheds light on the importance of adopting American standards and the role of the Kuwaiti Ministry of Education in this context, along with the challenges faced by non-English-speaking students, which are among the most prominent educational challenges. Additionally, the study explores the strategies used to integrate American curricula into an educational environment that preserves Kuwaiti identity and cultural values. Furthermore, the study highlights the importance of bilingual education and how students are supported in overcoming language barriers to achieve deeper understanding and better interaction with educational content.

Keywords: American curricula, educational standards, bilingual education, cultural identity, language barriers.

المقدمة

في المشهد الديناميكي للتعليم العالمي، أصبح دمج المعايير التعليمية المتنوعة نقطة محورية للعديد من الدول التي تسعى إلى تحسين جودة أنظمتها التعليمية. وينطبق هذا بشكل خاص على المدارس الخاصة الكويتية، التي أبدت اهتماماً متزايداً بتبني المعايير التعليمية الأمريكية. تكمن أهمية دراسة إشراف وتبني وضوء المعايير التعليمية الأمريكية و المناهج الأمريكية في المدارس الخاصة الكويتية في السعي لتحقيق التميز التعليمي والقدرة التنافسية العالمية وإعداد الطلاب لعالم مترابط بشكل متزايد. لقد شهدت الكويت، وهي دولة تتمتع بتراث ثقافي غني والتزام بتوفير تعليم عالي الجودة، تحولاً نحو دمج الأطر التعليمية الدولية. ومن بين هذه الأطر، برزت المعايير التعليمية و المناهج الأمريكية كخيار مقنع بسبب النجاح المشهور الذي حققته مبادرة نظام التعليم الأمريكي في تعزيز التفكير النقدي والإبداع والقدرة على التكيف بين الطلاب. إضافةً إلى ذلك، تعكس خطوة المدارس الخاصة الكويتية في اعتماد المعايير و المناهج الأمريكية رغبتها في مواكبة المتطلبات المتغيرة للتعليم العالمي. يُظهر الانتقال إلى المعايير الأمريكية الرغبة في تعزيز الأداء التعليمي بشكل متسارع وضمان توفير تجربة تعلم شاملة للطلاب. يعود أيضاً التحول الكبير إلى استيعاب الأطر التعليمية الدولية إلى التوجه العالمي نحو التشبع بالمهارات الحياتية والتفكير الإبداعي. تعد المعايير و المناهج الأمريكية مناسبة بشكل فعال لتحقيق هذه الأهداف، حيث تشجع على التفكير المستقل وتطوير مهارات التحليل والتفاعل الإبداعي.

أيضاً جاءت المدارس ثنائية اللغة في الكويت تلبية للطلب المتزايد من الأهالي الذين يفضلون التعليم الخاص بما يُعتبر تعليمًا جيدًا ومرفقاً فرح العجمي و دانه العازمي "2020 يختار العديد من الآباء حالياً المدارس الخاصة بدلاً من المدارس العامة لتزويد أطفالهم بما يُعتقد أنه تعليم جيد وشهادة تحمل مكانة أعلى". يتيح للطلاب أن يصبحوا بارعين في لغتين بارزتين، مما يزيد فرصهم في التعليم العالي وفرص العمل. يعزز التعليم ثنائي اللغة التفاهم الثقافي ويساعد في سد فجوة بين التراث الكويتي والمشاركة الدولية. ومع ذلك، تواجه هذه المدارس تحديات مثل التوازن بين التركيز على اللغتين العربية والإنجليزية، مما يتطلب منهجاً متوازناً ومعلمين مهرة، إضافة إلى ضرورة توفير موارد تعليمية ذات جودة عالية. في النهاية، يُعتبر التعليم ثنائي اللغة في الكويت أداة فعالة لتعزيز القدرات المعرفية وتحقيق النجاح الأكاديمي والتفاهم الثقافي، ورغم التحديات، تظل فوائده قيمة في تحضير الطلاب لمستقبلهم.

لذلك كانت هذه الأسئلة مهمة والإجابة عليها هي ما حاول البحث إيجاد الإجابة له:

1. ما هي التحديات التي تواجه تطبيق المناهج الأمريكية في المدارس الخاصة في الكويت؟
2. ما هو دور وزارة التعليم الكويتية والمدارس الخاصة في دعم وتنفيذ المناهج الأمريكية؟
3. ما هي التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب غير الناطقين باللغة الإنجليزية في سياق تطبيق المناهج الأمريكية؟
4. كيف يمكن تحسين تجربة التعلم للطلاب الذين يدرسون بالمناهج الأمريكية مع الحفاظ على الهوية والقيم الثقافية الكويتية؟
5. ما هي الاستراتيجيات الفعالة لدمج المعايير الأمريكية في البيئة التعليمية الكويتية؟
6. كيف يمكن دعم الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية في تخطي عوائق اللغة وتحقيق نجاحهم الأكاديمي في سياق تطبيق المناهج الأمريكية؟

فيما يتسارع تبني المعايير و المناهج الأمريكية في المدارس الخاصة الكويتية، يبرز تساؤل الباحثين حول تأثير هذه الانتقالات على الهوية التعليمية لتلك المؤسسات. يعني هذا التحول الكبير بالتأثير على الطابع الفريد لكل مدرسة وكيفية تشكيل طابعها التعليمي الخاص. تحمل المدارس الخاصة في الكويت موروثاً تعليمياً متميزاً، ويطرح السؤال حول كيف يمكن توظيف المعايير و المناهج الأمريكية لتحسين هذا الموروث دون فقدان الهوية الثقافية والتراث التعليمي الكويتي. إن تحقيق توازن بين الحفاظ على الهوية واستفادة الطلاب من الأفضليات المتاحة في المعايير الأمريكية يمثل تحدياً مهماً يستحق دراسته بعمق.

من الناحية الأخرى، يثير السؤال حول كيف يمكن للمعايير الأمريكية أن تثري تجربة الطلاب التعليمية بما يتلاءم مع طموحاتهم واحتياجاتهم التعليمية. هل يمكن أن تكون هذه المعايير وسيلة لتعزيز التفكير النقدي والإبداع، وبناء المهارات الحياتية اللازمة لمواكبة

التحولات السريعة في العالم الحديث؟ ومع هذا، يظهر تساؤلٌ أساسي حول مدى فاعلية تدخل في تعديل المناهج والمعايير لضمان تناسبها مع الثقافة والتعليم الدينية الكويتية، وفيما إذا كان هذا التدخل يقلل من استفادة الطالب بالكامل. هل التوازن بين المحافظة على الهوية الثقافية وتكامل المعايير العالمية يشكل تحدياً يمكن تجاوزه؟ يتعين أيضاً التساؤل عما إذا كان الطالب صاحب اللغة العربية الأم قادراً على فهم واستيعاب المفاهيم الجديدة بلغة ثانية بكفاءة. هل يعيق تحول اللغة التعليمية إلى الإنجليزية الطلاب من التعلم الفعّال؟ وهل هناك صعوبات تقف أمامهم في التفاعل مع المحتوى الدراسي بلغة غير لغتهم الأم؟

المشكلة الرئيسية التي يتناولها البحث المقدم تتمثل في التحديات التي تواجه عملية تطبيق المناهج الأمريكية في المدارس الخاصة في الكويت. يتمثل جوهر هذه المشكلة في صعوبة تكيف المناهج والمعايير التعليمية الأمريكية مع الثقافة واللغة المحلية، وتحديات تدريس الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية. بالإضافة إلى ذلك، يطرح البحث الاستفسار حول تأثير هذه التحولات على الهوية التعليمية والثقافية للمدارس الخاصة في الكويت، مما يتطلب فحصاً دقيقاً لتفاعل المناهج الأمريكية مع البيئة التعليمية والثقافية المحلية. يهدف التركيز على هذه المشكلة إلى تحديد العوائق والتحديات التي تواجه عملية تطبيق المناهج الأمريكية في الكويت، والتي يمكن أن تسهم في توجيه الجهود نحو حلول فعالة تلبي احتياجات الطلاب وتعزيز جودة التعليم.

في سياق هذه التحديات، يصبح من المهم تحديد كيف يمكن للمدارس الخاصة الكويتية أن تعزز تجربة التعلم للطلاب وتوفير دعم فعال لهم. قد يكون من الضروري التفكير في استراتيجيات تعليمية مخصصة تتيح للطلاب تجاوز عقبات اللغة والثقافة، مما يساهم في تعزيز استيعابهم للمفاهيم التعليمية الأمريكية بشكل أفضل. بهذه الطريقة، يُطرح التساؤل الأساسي حول كيف يمكن تحقيق توازن فعال بين الاحتفاظ بالهوية التعليمية الكويتية واستفادة الطلاب بشكل كامل من المعايير والمناهج الأمريكية في رحلتهم التعليمية.

وفي سعي بعض المدارس الكويتية الخاصة إلى تحقيق تكامل طلابها مع المعايير والمناهج الأمريكية، سعت بشكل فعال إلى مساعدة الطلاب المتعثرين لغوياً واستيعابياً. من خلال توظيف استراتيجيات تدريس مخصصة وبرامج دعم إضافية، تم التركيز على تقديم الدعم لتجاوز التحديات اللغوية والتأقلم مع المناهج الجديدة بطريقة فعالة. لذلك ستستكمل البحث استكشاف تأثير تلك الانتقالات على تطوير الهوية و الثقافة التعليمية للمدارس الخاصة الكويتية، مع التركيز على كيفية تحسين الجوانب الثقافية والتعليمية المحلية بما يتناسب مع توجهات وتطلعات الطلاب. كما سيتم التعمق في فحص الجهود المبذولة لمساعدة الطلاب في تجاوز التحديات اللغوية وضمان استيعابهم للمفاهيم الأمريكية بشكل فعال.

وفي هذا السياق، سيسعى البحث إلى توجيه الضوء على كيف يمكن للمعايير الأمريكية أن تسهم في تعزيز تجربة التعلم الشاملة للطلاب، وبناء المهارات اللازمة للمنافسة بفعالية في سوق العمل العالمي. إن الجهود المبذولة لتعزيز التحولات التعليمية والتكيف مع المعايير الدولية تعكس التزام المدارس بتحسين جودة التعليم وتحضير الطلاب لتحديات المستقبل. وبينما يظهر التنبؤ المتسارع للمعايير الأمريكية في المدارس الخاصة الكويتية جدوى عظيمة، فإنه يتطلب فهماً عميقاً للتحديات القائمة وضبط دقيق لتلبية احتياجات الطلاب والمعلمين بشكل فعال. في هذا السياق، سيتناول هذا البحث بالتفصيل التحديات التي يواجهها تنفيذ المعايير والمناهج الأمريكية في المدارس الخاصة الكويتية وكيفية التغلب عليها بفاعلية.

أهمية دراسة المعايير الدراسية والمناهج الأمريكية:

إن قرار المدارس الخاصة الكويتية باستكشاف وتنفيذ المعايير الأمريكية يركز على عدة اعتبارات رئيسية. أولاً، نظام التعليم الأمريكي معروف عالمياً بتركيزه على التنمية الشاملة، وتشجيع الطلاب ليس فقط على اكتساب المعرفة ولكن أيضاً على تنمية المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين. وهذا يشمل التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل الفعال.

علاوة على ذلك، فإن اعتماد المعايير الأمريكية يتوافق مع تطلعات الكويت لرعاية قوة عاملة يمكنها أن تزدهر في سياق دولي. إن الترابط بين الاقتصاد العالمي يتطلب أفراداً يمتلكون مجموعة واسعة من المهارات وفهماً عميقاً لوجهات النظر المتنوعة، ويُنظر إلى المعايير التعليمية الأمريكية كوسيلة لتحقيق هذا الهدف.

اعتماد المنهج الأمريكي في المدارس ثنائية اللغة في الكويت:

يؤثر قرار المدارس ثنائية اللغة في الكويت بتبني المناهج الأمريكية ومعايير التعليم بوجود عدة عوامل تخلق حالة مقنعة لاعتماد هذا النهج التعليمي. يعكس كل جانب مزايا وأهداف ترتبط بالتوافق مع نظام التعليم الأمريكي. قرار المدارس ثنائية اللغة في الكويت بتبني المناهج الأمريكية ومعايير التعليم يمثل خطوة هامة تتسم بالتأثير البارز على النظام التعليمي في البلاد. يتمتع هذا القرار بقاعدة تحكيم متنوعة من العوامل التي تسهم في تشكيل حالة مقنعة لاعتماد هذا النهج التعليمي.

في سياق هذا القرار، يعكس تبني المدارس للمناهج الأمريكية تطابقاً وتوافقاً مع مزايا نظام التعليم الأمريكي المعروف بالتنوع والتطور. ينطوي هذا الاعتماد على استفادة من مناهج تعليمية متقدمة ومتنوعة، تمنح الطلاب فرصة للتفاعل مع محتوى غني ومعايير تعليمية عالية. من جهة أخرى، يتيح هذا القرار الفرصة للطلاب لاكتساب المهارات ثنائية اللغة، ما يعزز التواصل بفاعلية في عالم متنوع ومتعدد اللغات. يعمل ذلك على توسيع آفاقهم اللغوية وثقافية، مما يؤدي إلى تنمية شاملة للفرد. يتيح التعليم ثنائي اللغة مجموعة متنوعة من الفوائد المعرفية والثقافية. يشدد Cummins (2005) على أهمية تدريس استراتيجيات التعليم ثنائية اللغة بشكل صريح لتحقيق نقل فعال للمعرفة بين اللغات، مما يمكن الطلاب من اكتساب لغات إضافية بسلاسة. يسهم هذا النهج في تعزيز التطور المعرفي من خلال تعزيز مهارات حل المشكلات والمرونة المعرفية وتحفيز الإبداع، مما يسهم في تميز الأفراد ثنائيي اللغة في المهام التي تتطلب تفكيراً متقدماً.

ومع ذلك، يشير الباحثان Mustafa و Shaban (2019) إلى تحديات محتملة تتعلق بالاستفادة من لغة أجنبية كوسيلة للتعليم. يمكن أن يكون من الصعب الحفاظ على توازن عادل بين اللغات، مما يؤدي أحياناً إلى تفوق إحدى اللغات على الأخرى وتقليل الكفاءة الكاملة في كلتا اللغتين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يشكل العثور على معلمين مؤهلين ومدرسين بشكل جيد في كلتا اللغتين تحدياً إضافياً. كما يُسلط الضوء على المخاوف المتعلقة بتكامل المناهج الدراسية، مما يؤثر على تعلم المواضيع الأساسية بينما يتم تطوير المهارات اللغوية. رغم هذه التحديات، يظل التعليم ثنائي اللغة وسيلة فعالة لتعزيز التعلم متعدد اللغات وتطوير مهارات الفرد بشكل شامل. من الناحية الثقافية، يعكس هذا القرار رغبة في فتح آفاق الفهم للطلاب وتوجيههم نحو التعايش الثقافي واحترام التنوع. يساهم في نشر قيم التسامح والتعايش السلمي، وهو جانب يتوافق مع الأهداف الشاملة لنظام التعليم في الكويت. بالمجمل، يتجلى قرار المدارس ثنائية اللغة في تجسيد مبادئ التواصل اللغوي والتعايش الثقافي، وتطوير مهارات الطلاب ليكونوا أعضاء فعالين في مجتمع دولة الكويت المتعدد اللغات والثقافات.

معايير الاعتراف والجودة الدولية:

يشتهر نظام التعليم الأمريكي بمعايير وجودته العالية على مستوى العالم، وباختيار المنهج الأمريكي، تضع المدارس نفسها كمؤسسات تلي المعايير التعليمية المعترف بها دولياً، مما يعزز سمعة المدرسة ويضمن جودة التعليم.

إتقان اللغة الإنجليزية والتواصل العالمي:

يركز المنهج الأمريكي على إتقان اللغة الإنجليزية، مما يعزز التواصل الفعال ويفتح الأبواب أمام الفرص العالمية للطلاب.

الألفة الثقافية:

يوفر اعتماد المنهج الأمريكي سياقاً ثقافياً للطلاب، مما يجعل تجربة التعلم أكثر ارتباطاً وانخراطاً، حيث يدمج الأنشطة والرياضة والفنون في الرحلة التعليمية.

التفكير النقدي والإبداع:

يعطي المنهج الأمريكي الأولوية للتفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع، مما يعزز قدرة الطلاب على التكيف والتفكير الإبداعي.

الإعداد للكلية والفرص الوظيفية:

صمم المنهج الأمريكي لإعداد الطلاب للتعليم العالي محلياً ودولياً، وتعمل المدارس ثنائية اللغة على مواءمة عروضها مع تطلعات العائلات الكويتية.

مرونة المناهج والابتكار:

يشجع نظام التعليم الأمريكي المعلمين على الابتكار وتصميم المناهج لتلبية الاحتياجات الفريدة للطلاب، وتقدر المدارس ثنائية اللغة هذه المرونة في دمج السياق والقيم المحلية مع المبادئ الأساسية للمناهج الأمريكية.

تحديات تنفيذ المعايير الأمريكية:

ومع ذلك، فإن تطبيق المعايير الأمريكية في المدارس الخاصة الكويتية لا يخلو من التحديات. إحدى العقبات الأساسية هي الحاجة إلى التكيف الثقافي. إن القيم والتقاليد المتأصلة في الثقافة الكويتية قد لا تتماشى بسلاسة مع المعايير التعليمية الأمريكية، مما يستلزم تعديلات مدروسة لضمان الصدى الثقافي والقبول.

تدعم مدرسة التي تعمل بها الباحثة وهي أكاديمية الابداع الأمريكية، كمثال حي على الواقع التعليمي في الكويت، التوجيهات والتوصيات الصادرة عن وزارة التعليم الكويتية وهيئة التعليم الخاص بتفانٍ والتزام. يمثل التوجيه الإسلامي كجزء أساسي من هويتها التعليمية، ويُعزى ذلك إلى السياق الثقافي والسياسي والديني الفريد للدولة. كمثال ملموس، يظهر تدخل وزارة التعليم الكويتية في الشأن التعليمي لدعم القضية الفلسطينية، وهو مظهر من مظاهر التوجيهات السياسية والثقافية الراهنة في البلاد.

ومع ذلك، يبرز تحدي تنفيذ المعايير الأمريكية في هذا السياق. يعد التكيف الثقافي أحد التحديات الرئيسية، حيث قد لا تنسجم القيم والتقاليد الكويتية بسهولة مع المعايير التعليمية الأمريكية. يتطلب هذا التحدي تعديلات دقيقة لضمان التوافق الثقافي والقبول الجيد. في هذا السياق، يظهر أهمية فهم الحاجات الفريدة للطلاب والمدرسين في المدارس الخاصة الكويتية، حيث يعد السياق الثقافي الكويتي محوريًا لتحقيق التوازن بين المعايير الأمريكية والبيئة التعليمية المحلية.

من الواضح أن الدعم الحكومي والالتزام بالتوجيهات الوطنية يشكل جزءًا أساسيًا من استراتيجية المدرسة. يظهر ذلك في التواجد الواضح للتوجيهات الدينية والسياسية في بيئة التعليم. يتعين على المدارس الخاصة في الكويت، بما في ذلك أكاديمية الابداع الأمريكية، التكيف بعناية مع هذا السياق المعقد لتحقيق أفضل فعالية في تنفيذ المعايير الأمريكية وتحقيق أهداف التعليم والتربية في السياق الكويتي. إلى جانب التحديات الثقافية، تظهر مشكلة أخرى تتعلق بالمحتوى الدراسي في المدارس الخاصة الكويتية التي تعتمد المعايير الأمريكية. فمع أن المعايير والكتب الدراسية الأمريكية تعتبر الكيان الصهيوني وإسرائيل جزءًا من الحقيقة الإقليمية، إلا أن هذا الجانب يثير جدلاً في السياق الكويتي. دائماً، تصدر تعليمات من وزارة التربية الكويتية بحذف المحتوى المتعلق بهذا الجانب من الكتب المدرسية، ويتم ذلك سنوياً، سواءً من خلال إرسال نشرات توجيهية أو حتى إلغاء دراسة بعض الروايات كرواية "آنا فرانك" التي تتناول معاناة فتاة يهودية في مادة الأدب.

تتجلى هذه التحديات في تواجه المدارس الخاصة الكويتية، حيث يتعين عليها البحث عن حلول مستدامة وفعالة للتعامل مع هذه القضايا المعقدة. يظهر أن تواجه المدارس الخاصة ذلك بمرونة وحساسية، مع الحفاظ على التوازن بين التمسك بالمعايير الأمريكية والتحفظ على القيم والتقاليد المحلية في السياق الكويتي.

بالإضافة إلى ذلك، يظهر تحدي آخر في مجال تحرير المحتوى في كتب التاريخ في المدارس الكويتية التي تعتمد المناهج الأمريكية. يتعلق هذا التحدي بالتعامل مع مسألة تسمية الخليج العربي، حيث يتم تعديل مناهج الدراسات الاجتماعية أو التاريخ أو الجغرافيا لتحويل تسمية الخليج من "خليج فارس" إلى "الخليج العربي". يتسبب هذا التعديل في جدل دائم وتوتر بين المناهج الأمريكية والرؤى التاريخية المحلية، حيث تسعى المدارس إلى الوفاء بالمعايير الأمريكية دون الإخلال بالقيم والتقاليد المحلية الحساسة.

ومن ثم، يعد تداول المحتوى الذي يتعامل مع الكيان الصهيوني وتسمية الخليج العربي من بين التحديات البارزة التي تواجه المدارس الكويتية التي تنتهج المناهج الأمريكية. على سبيل المثال، يُحظر في بعض الكتب الدراسية التي تعتمد المناهج الأمريكية الإشارة إلى الكيان الصهيوني كدولة إسرائيل، مما يؤدي إلى حذف بعض الفصول أو الروايات التي تتناول هذا الموضوع. يتم توجيه نشرات وتوجيهات إدارية تفيد بحذف المحتوى الذي يثير هذه القضايا كل عام، مما يسبب جدلاً دائماً بين مطالب المناهج الأمريكية والحساسيات المحلية. هذا يبرز التوازن الحساس الذي يجب أن تتعامل معه المدارس الكويتية، حيث يجب عليها الالتزام بتوجيهات وزارة التربية الكويتية وهيئة التعليم الخاص، وفي الوقت

نفسه، تحترم مبادئ وقيم المناهج الأمريكية. هذا التوازن يتطلب من المدارس الكويتية تكييفًا دقيقًا للمحتوى الدراسي، مما يتسم بالحذر والحكمة لضمان توفير تجربة تعلم شاملة ومحيدة، تلبي احتياجات الطلاب دون المساس بالقيم والتقاليد المجتمعية.

إلى جانب التحديات اللغوية البارزة، تواجه المدارس المعتمدة على المناهج الأمريكية تحديات فريدة تتعلق بتطوير مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب. على الرغم من التوجه نحو التعليم ثنائي اللغة في الكويت، إلا أن تحقيق مستوى متقدم في اللغة الإنجليزية يمكن أن يكون تحديًا كبيرًا. يبرز هنا الدور الحيوي الذي يلعبه الأهل في تحقيق هذا الهدف.

قد يواجه الأهل صعوبات في تقديم الدعم المناسب في المنزل لمساعدة الطلاب في إكمال الواجبات المنزلية بلغة إنجليزية متقدمة. على سبيل المثال، قد يجد بعض الأهالي صعوبة في فهم متطلبات الواجبات أو توجيه الطلاب في المواضيع اللغوية المعقدة. يُظهر هذا التحدي ضرورة توفير دورات تدريبية للأهل لفهم متطلبات التعليم باللغة الإنجليزية وتطوير مهاراتهم في هذا الصدد.

علاوة على ذلك، قد يكون الفجوة في مستوى اللغة الإنجليزية بين الطلاب تحديًا للمعلمين. يحتاج المعلمون إلى تصميم استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات طلاب مستويات لغوية متفاوتة. على سبيل المثال، يمكن تضمين أنشطة تفاعلية وموارد تعليمية تستند إلى مستوى اللغة لتحفيز المشاركة وفهم الطلاب.

يعكس هذا التحدي أيضًا التفاعل الاجتماعي والثقافي، حيث قد تكون القيم والتقاليد الكويتية تختلف عن تلك المتبعة في المناهج الأمريكية. تحتاج المدارس إلى تكامل العناصر الثقافية المحلية في المناهج بشكل ملائم لضمان التوازن والتكامل الثقافي. من الناحية الثانية، تسلط هذه التحديات الضوء على الأهمية المتزايدة لتوفير دورات تدريبية للأهل لتمكينهم من فهم متطلبات التعليم باللغة الإنجليزية وتعزيز دعمهم الفعال لأبنائهم في هذا السياق.

ومن الأمور التي تواجه المدارس في هذا الضوء ضرورة توفير برنامج التدخل اللغوي للطلاب الذين يتحدثون لغتهم الأم بشكل رئيسي بالعربية ولغتهم الإنجليزية متعثرة جدًا يمثل خدمة حيوية تقدمها مدرسة الباحثة. يهدف هذا البرنامج إلى دعم الطلاب الذين يواجهون تحديات في فهم وتحدث اللغة الإنجليزية، ويشمل هؤلاء الطلاب من مختلف المراحل الدراسية، بدءًا من رياض الأطفال حتى الصف الخامس الابتدائي.

يتم تنفيذ جلسات الدعم من قبل معلمة مختصة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتشمل الجلسات سحب الطلاب من صفوفهم الأصلية بشكل دوري. يتم تقديم هذا الدعم بشكل مكثف للعمل على معالجة الثغرات التي تظهر في نتائج اختبار Map Testing ، الذي يركز على مفاهيم اللغة الإنجليزية وفهمها.

تُحدد فعالية البرنامج التعليمي عن طريق استخدام اختبار Map Testing ، وهو اختبار مصمم لقياس فهم الطلاب للمنهج الأمريكي. يُجرى هذا الاختبار بشكل دوري لتحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطلاب. يتم أيضًا إجراء مقارنات بين أداء الطلاب داخل المدرسة ومع طلاب المدارس الكويتية الأخرى التي تتبع نفس المنهج وتخضع لنفس الاختبار.

بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر توجيهات المعلم أو المعلمة للصف من بين العوامل المؤثرة في اختيار الطلاب للبرنامج. يتم التأكد من أن الاختبارات ليست العامل الوحيد الذي يؤخذ في اعتباره، بل يُراعى أيضًا توجيهات الفاعلين الرئيسيين في عملية الاختيار، مما يبرز أهمية دور المعلمين والمعلمات في توجيه الطلاب نحو البرنامج التعليمي الملائم لاحتياجاتهم وقدراتهم.

على سبيل المثال، إذا كان الطلاب يظهرون صعوبة في فهم مفردات معينة، تستخدم المعلمة أساليب تدريس مختلفة، مثل الأنشطة التفاعلية أو الألعاب، لتوضيح المفاهيم بشكل أفضل. يتم تقديم المواد بشكل ملائم لعمر ومستوى الفهم اللغوي للطلاب.

يتم تقييم فعالية البرنامج باستمرار من خلال مراقبة تقدم الطلاب في الفهم والاستيعاب اللغوي. يُجرى تحليل مستفيض لنتائج الاختبارات للتأكد من تحقيق التقدم المستدام.

لذلك يأخذ بعين الاعتبار عن التخطيط لهذه المناهج وترتيب لتقديمها من قبل المعلمين والمعلمات نظرية التطور الإدراكي لـ Piaget، التي تركز على الخبرات العملية والتفاعل مع البيئة، تعتبر مهمة للطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تم تقديم هذه النظرية من

قبل العالم جان بياجيه في سنة 1952، وترتكب إلى تحسين رحلة تعلم اللغة الإنجليزية من خلال تكييف عملية التعلم مع أربع مراحل تطويرية هي: المرحلة الحسية الحركية، والمرحلة التشغيلية المبكرة، والمرحلة التشغيلية الملموسة، وأخيرًا المرحلة التشغيلية الشكلية. في المراحل الأولى، تساعد التجارب اللغوية الغامرة والمحيط بالحواس في اكتساب اللغة، وتتقدم هذه العملية إلى التفكير الرمزي من خلال الوسائط المرئية والأنشطة التفاعلية. عندما يدخل الطلاب مراحل التشغيل الملموسة، تصبح الدروس اللغوية المنظمة والمبنية على التفكير المنطقي أمرًا حاسمًا. وأخيرًا، بالنسبة للطلاب في المرحلة التشغيلية الشكلية، يشاركون في مناقشات حول مواضيع معقدة وأنشطة تعزز التفكير المجرد، مما يساهم في تطوير مهارات لغوية متقدمة. تكييف الطرق التعليمية مع هذه المراحل الإدراكية يعزز تطوير اللغة لدى طلاب تعلم اللغة الإنجليزية.

برامج التعليم ثنائية اللغة تمثل إضافة هامة وتكميلية لنظرية تطور الإدراك لجان بياجيه، حيث يركز بياجيه على أهمية تقديم تجارب فعالة وتفاعل مع البيئة لتعزيز التطور الإدراكي. يمكن ربط هذه البرامج بالفقرة السابقة التي تناقش تحسين فهم الطلاب للمنهج الأمريكي من خلال اختبار Map Testing، وفي سياق نظرية بياجيه، تبرز هذه البرامج في:

1. تعزيز اللغة الثنائية: حيث تهدف البرامج إلى تطوير مهارات اللغتين، أي لغة الطالب الأم واللغة الثانية، وهي الإنجليزية على وجه التحديد في سياق الولايات المتحدة. في سياق تعزيز اللغة الثنائية في برامج التعليم، تتمحور الجهود حول تطوير مهارات اللغتين لدى الطلاب، مع التركيز الخاص على لغتهم الأم واللغة الثانية، وهي الإنجليزية في سياق الولايات المتحدة. يُصمم التعليم لتوجيه الطلاب نحو تعلم اللغة الثانية بطريقة متكاملة، حيث يتم تكامل اللغتين في جميع جوانب البيئة التعليمية. تستفيد البرامج من وسائل مساعدة متنوعة لتعزيز تفاعل الطلاب بشكل يومي بين اللغتين، مع توفير تجارب تعلم غنية تشمل استخدام الصور والمواد التفاعلية. تشجع البرامج على استخدام اللغة الثانية في مختلف سياقات الحياة اليومية، سواء داخل المدرسة أو خارجها، لضمان تكامل اللغة في تفاعلات الطلاب. يُشجع الطلاب أيضًا على المشاركة في أنشطة اجتماعية وثقافية تعزز التفاعل اللغوي وتساهم في تطوير مهاراتهم. يتم تقييم تقدم الطلاب بشكل دوري لضمان استمرار التحسن في مهارات اللغة الثانية، مع مراعاة جوانب متنوعة مثل فهم المفردات والنطق واستيعاب القواعد اللغوية.

توفير الدعم الفردي يعد جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، حيث يُقدم الدعم للطلاب الذين قد يحتاجون إلى تعزيز إضافي في فهم اللغة الثانية. من خلال التركيز على الاحتياجات الفردية، يتم تحقيق تجربة تعلم فعالة تعزز فعالية الطلاب في تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل شامل.

2. الفوائد الإدراكية: يُعتقد أن التعليم ثنائي اللغة يقدم فوائد إدراكية، مثل تعزيز مهارات حل المشكلات والإبداع، وزيادة الوعي اللغوي، حيث ينتقل الطلاب بين نظامين لغويين. عبر التنقل بين نظامين لغويين، يضيف هذا النوع من التعليم بعدًا إضافيًا لتفاعل الطلاب مع المعلومات وتحليلها. يتيح لهم التنقل بين اللغات التفاعل مع مفردات وهياكل لغوية متنوعة، مما يقوي قدراتهم اللغوية بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك، يُعزز التعليم ثنائي اللغة الوعي اللغوي لدى الطلاب، حيث يصبحون أكثر حساسية لتفاصيل اللغة واستخدامها بشكل صحيح. تلك الفوائد الإدراكية تساهم في تشكيل أفراد مفكرين ومتعددي اللغات، قادرين على التحلي بالمرونة العقلية وتطوير رؤى متنوعة في مواجهة التحديات المعرفية والعقلية.

3. برغم أن نظرية بياجيه لا تتناول بصفة صريحة مفهوم الكفاءة الثقافية، إلا أن برامج التعليم ثنائية اللغة تقدم أساسًا قويًا لتطوير هذه الكفاءة بشكل غير مباشر. من خلال تعريض الطلاب لوجهات نظر وثقافات متنوعة، يتم تعزيز فهمهم للتنوع الثقافي وتعزيز قدرتهم على التفاعل بفاعلية مع أصول ثقافية مختلفة. يتيح لهم التفاعل مع مجتمعات متعددة الثقافات أن يصبحوا مفهمين أكثر للتحديات والفرص التي قد يواجهونها في عالم متنوع.

تتسجم هذه البرامج مع أهداف التربية الشاملة التي تسعى إلى تطوير الفرد بشكل شامل، بما في ذلك جوانبه الثقافية. يتم تحقيق ذلك من خلال تعزيز التعايش الثقافي والتفاعل الإيجابي مع التنوع الثقافي، مما يساهم في بناء أفراد يتمتعون بفهم أعمق للعالم من حولهم. بالتالي، يمكن اعتبار برامج التعليم ثنائية اللغة كأداة فعالة لتحقيق أهداف تنمية الكفاءة الثقافية في إطار عمل تربوي متكامل.

4. العدالة والاندماج: يركز برامج التعليم ثنائية اللغة على المنافع والشمولية من خلال توفير فرص لجميع الطلاب، بغض النظر عن خلفيتهم اللغوية، لتحقيق احترافية في لغتين.

5. تحقيق الإنجاز الأكاديمي: تشير الأبحاث إلى أن التعليم ثنائي اللغة يمكن أن يؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمي، حيث يؤدي الطلاب غالباً بمستوى أو أعلى من المستوى المطلوب في كلا اللغتين. تعزيز التفوق الأكاديمي: يظهر أن التعليم ثنائي اللغة يمتلك القدرة على تعزيز التحصيل الأكاديمي بشكل فاعل. تتجلى هذه الفعالية في إشارات الأبحاث التي تشير إلى أن الطلاب الذين يخضعون لهذا النمط التعليمي يظهرون غالباً أداءً أكثر تفوقاً، حيث يتجاوزون المستوى المطلوب في كل من لغاتهم بشكل ملحوظ. يُبرز هذا التأثير الإيجابي للتعليم ثنائي اللغة أهمية تصميم برامج تعليمية تعتمد على هذا النهج لتعزيز إمكانيات الطلاب وتحفيزهم لتحقيق نتائج متميزة في مجالات الدراسة. بفضل تنوع الأساليب التعليمية والتركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي في إطار التعليم ثنائي اللغة، يتيح هذا النمط التعليمي للطلاب بناء قاعدة تعليمية قوية وشاملة، تعزز من إمكانياتهم الأكاديمية بشكل فريد ومستدام.

6. الفوائد الاجتماعية والاقتصادية: تساهم برامج التعليم ثنائية اللغة في الفوائد الاجتماعية والاقتصادية عن طريق تجهيز الطلاب للمشاركة في عالم متعدد اللغات وزيادة فرصهم في سوق العمل العالمي.

باختصار، تتسق برامج التعليم ثنائية اللغة مع نظرية بياجيه من خلال تقديم نهج تعليمي عملي وتجريبي يتناسب مع مراحل التطور الإدراكي المحددة في هذه النظرية.

أعتمد البحث المذكور أعلاه على منهجية تحليلية ووصفية لفهم التحديات التي تواجه تطبيق المناهج الأمريكية في المدارس الخاصة في الكويت. يقوم البحث بجمع البيانات من مصادر متعددة مثل المراجع الأكاديمية والتقارير الرسمية والمقابلات والاستطلاعات، ثم يتم تحليل هذه البيانات بعناية لفهم القضايا والاتجاهات ذات الصلة. بالإضافة إلى ذلك، يتم استخدام النظريات والمفاهيم النظرية المتعلقة بالتعليم والثقافة لتفسير النتائج وتطبيقها على السياق الكويتي والمناهج الأمريكية. بعد ذلك، يتم وصف وتحليل البيانات بشكل مفصل لفهم التحديات الموجودة بشكل أفضل، مما يسمح بتطوير التوصيات اللاحقة. يهدف البحث إلى تقديم توصيات عملية ومناسبة لتحسين العملية التعليمية وتحقيق النتائج الأكاديمية المرجوة.

بعض التوصيات المحتملة:

1. تدريب المعلمين المطور: توفير برامج تدريب متخصصة للمعلمين لتنفيذ المناهج الأمريكية بفعالية مع مراعاة احتياجات الطلاب ثنائيي اللغة. يمكن أن تشمل هذه البرامج ورش العمل حول استراتيجيات اكتساب اللغة وطرق التدريس الاستجابية للثقافة.
2. تكييف المناهج الدراسية: تطوير مواد دراسية تدمج المعايير التعليمية الأمريكية مع عناصر الثقافة الكويتية. يتضمن ذلك التوافق مع القيم المحلية ويعزز انخراط الطلاب وفهمهم.
3. برامج الدعم اللغوي: إنشاء برامج دعم لغوي تتناسب مع احتياجات الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية، بتوفير تعليمات لغوية إضافية وموارد لتيسير نجاحهم الأكاديمي.
4. مبادرات توعية ثقافية: تنفيذ مبادرات لتعزيز الوعي والتقدير الثقافي داخل مجتمع المدرسة. يمكن أن تتضمن هذه المبادرات برامج تبادل ثقافي، ومتحدثين ضيوف، وفعاليات متعددة الثقافات لتعزيز الشمولية والتفاهم بين الطلاب.
5. مشاركة الآباء والأمهات: تشجيع مشاركة الآباء والأمهات في تعليم أطفالهم من خلال توفير موارد وورش عمل حول دعم التعلم الثنائي للغة في المنزل. يمكن أن تعزز مشاركة الآباء والأمهات كشركاء في العملية التعليمية نتائج الطلاب وتخلق بيئة تعليمية مدعمة.

6. البحث والمراقبة: تقييم الفعالية المستمرة للاستراتيجيات المنفذة من خلال مبادرات البحث والمراقبة. يتيح ذلك إجراء تعديلات وتحسينات مستمرة لتلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل وضمان النجاح الدراسي.

من خلال تنفيذ هذه التوصيات، يمكن للمدارس الخاصة في الكويت التعامل بشكل أفضل مع التحديات المتعلقة بتكامل المناهج الأمريكية مع الحفاظ على الهوية الثقافية وتعزيز التميز الأكاديمي لجميع الطلاب.

في ختام المناقشة، يُعتبر استكشاف وتبني المعايير التعليمية الأمريكية في المدارس الخاصة الكويتية خطوة استراتيجية تعكس الالتزام بالتميز والنهج التطلعي لإعداد الطلاب لمستقبل تنافسي على مستوى عالمي. ورغم أن هناك تحديات ثقافية ولغوية تنتظر التغلب عليها، إلا أن المدارس ووزارة التربية يتشاركون جهودًا جادة للتعامل مع هذه الصعوبات والاشتراطات. يتم ذلك من خلال التعاون الفعال والتخطيط الدقيق الذي يأخذ بعين الاعتبار النظريات في عمليات التخطيط.

تجسيدًا لهذا التعاون، تُشدد المدارس والوزارة على دراسة ومراعاة النظريات المتقدمة في مجال التخطيط التعليمي، بهدف تحديد الاحتياجات الفعلية للطلاب وضمان فعالية استراتيجيات التكامل بين المناهج الأمريكية والسياسات الثقافية الكويتية. يُظهر هذا التفاعل بين المدارس والوزارة التفاني في تجاوز التحديات وتحقيق تكامل فعال ونجاح بين النظامين التعليميين. سيكون تحليل هذه العمليات التخطيطية والتعاونية أحد العناصر الأساسية في مسعى البحث، حيث سيؤجّه هذا التحليل نحو تطوير استراتيجيات مستدامة وملائمة لتحسين تنفيذ المعايير التعليمية الأمريكية في السياق التعليمي الكويتي.

المراجع:

- 1- بياجيه، ج. (1971). نظرية المراحل في التطور الإدراكي. في د. آر. جرين، إم. بي. فورد، وج. ب. فلانمر (المحررون)، القياس وبياجيه. مكجرو-هيل.
- 2- باركيه، فورست دبليو.، أنكتيل، إيريك جيه.، هاس، غلين. (2006). تخطيط المناهج (الطبعة الثامنة). بيرسون.
3. البستان، ع. (1995). "الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظام التعليم في الكويت". جامعة أسيوط. مصر.
4. الفهد، م. (2016). "كيف يؤثر التعميم والتدويل على التعليم العالي في الكويت". جامعة القاهرة. مصر.

بحث رقم: 73

معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية

أ/ ريم ناصر عبد الله الصعدي

باحثة دكتوراة في الفلسفة التربوية تخصص (إدارة وأصول تربية) - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية بماليزيا

الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عابد محمد ممدوح

الأستاذ المشارك الدكتور - كلية التربية - جامعة المدينة العالمية بماليزيا

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، وتحديد مفهوم إجرائي لإدارة المعرفة بمكاتب التعليم العام، لذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بتحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري المرتبط بمعوقات تطبيق إدارة المعرفة في التعليم العام، وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام تتمثل بمجموعة من المعوقات الثقافية، والمعوقات التنظيمية، والمعوقات التكنولوجية بشكل إجمالي، ومن هذه المعوقات أيضاً غياب الإدراك الكافي لفوائد إدارة المعرفة، ومفهومها وعملياتها، وعدم وجود معايير ومؤشرات لتطوير الممارسات المعرفية في مكاتب التعليم، وعدم وجود مشاركة فعلية في صناعة القرارات التربوية في مكاتب التعليم، وضعف التكامل والتنسيق بين مكاتب التعليم وإدارة التعليم لتعزيز العمل التربوي وتذليل العقبات، وضعف مهارات التمكين والتفويض لدى بعض القيادات في مكاتب التعليم، وأن مفهوم إدارة المعرفة بمكاتب التعليم يمكن تعريفه بإدارة العمليات المعرفية التي تمتلكها مكاتب التعليم في محافظة جدة، من خلال تشخيص المعرفة واكتسابها ومشاركتها وتنظيمها وتخزينها وتطبيقها وتوظيفها، لتطوير وتحسين الأداء التنظيمي، مما يساعدها على تحقيق أهدافها، وتحقيق رؤية المملكة 2030، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بعدة توصيات، من أبرزها: نشر ثقافة إدارة المعرفة وإيضاح دورها في تحسين الأداء الإداري والتعليمي لمكاتب التعليم، تدريب القيادات والمشرفات التربويات على أدوات إدارة المعرفة، وضرورة إشراك كافة منسوبي مكاتب التعليم بصناعة القرارات التربوية الداعمة لإدارة المعرفة، وتنظيم ورش عمل لنشر ثقافة العمل الجماعي الداعم لتطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام، وبناء معايير ومؤشرات لقياس مدى الأخذ بمبادئ وعمليات إدارة المعرفة في مكاتب التعليم.

الكلمات المفتاحية: معوقات، إدارة المعرفة، التعليم العام، المملكة العربية السعودية

Abstract:

The study aimed to reveal the obstacles to the application of knowledge management in public education offices in Jeddah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia, and to define a procedural concept for knowledge management in public education offices. Therefore, the descriptive analytical approach was relied upon to analyze the literature related to administrative thought related to the obstacles to the application of knowledge management in public education. A set of results were reached, the most prominent of which are: The obstacles to applying knowledge management in public education offices are represented by a group of cultural obstacles, organizational obstacles, and technological obstacles in general. These obstacles also include the lack of adequate awareness of the benefits of knowledge management, its concept and operations, and the lack of standards. Indicators of developing knowledge practices in education offices, the lack of actual participation in educational decision-making in education offices, weak integration

and coordination between education offices and education administration to enhance educational work and overcome obstacles, weak empowerment and delegation skills among some leaders in education offices, and that the concept of knowledge management in education offices Education can be defined as managing the cognitive processes owned by education offices in Jeddah Governorate, through diagnosing, acquiring, sharing, organizing, storing, applying and employing knowledge, to develop and improve organizational performance, which helps them achieve their goals and achieve the Kingdom's Vision 2030. In light of these results, the researcher recommended several recommendations: The most prominent of which are: spreading the culture of knowledge management and clarifying its role in improving the administrative and educational performance of education offices, training educational leaders and supervisors on knowledge management tools, and the necessity of involving all employees of education offices in making educational decisions that support knowledge management, and organizing workshops to spread the culture of teamwork that supports the application of knowledge management. In public education offices, and building standards and indicators to measure the extent of adoption of knowledge management principles and processes in education offices.

Keywords: obstacles, knowledge management, public education, Kingdom of Saudi Arabia

المقدمة

إن تطور التكنولوجيا، واتساع شبكة المعلومات، وانتشار نظم الاتصالات الحديثة، أدى إلى سرعة انتشار المعرفة وتبادلها، وتعتبر صناعة المعلومات الركيزة الأساسية في بناء الاقتصاد الحديث، لاسيما بعد إدراك أهمية المعرفة ودورها في التحول نحو اقتصاد المعرفة، الذي يركز على ما يتوفر لدى المؤسسات من معارف وخبرات متراكمة، تحتم على المنظمات الحفاظ عليها وتخزينها لوقت الحاجة إليها، ومنع استنساخها من قبل المنظمات المنافسة، بل استغلالها داخل المؤسسة لتطوير الأداء التنظيمي، وخلق الميزة التنافسية (البلوشي، 2020). وقد أكدت نتائج الدراسات المحلية التي أجريت في مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام بالمملكة العربية السعودية - بالرغم من قلتها- على تبني سياسات رشيدة في جامعة الملك خالد، تعمل على تأصيل القيم والأطر المؤسسية الداعمة لمجتمع المعرفة (الحتم، علي، عوض، وعثمان، 2021)، كما توصلت دراسة محمد (2020) إلى أن تطبيق إدارة المعرفة داخل القطاع التعليمي يؤدي إلى زيادة في القدرة المعرفية لفرق العمل وتفاعلهم من أجل توليد أفكار جديدة.

• الإحساس بالمشكلة:

تواجه المؤسسات التعليمية الكثير من التغيرات في البيئة الخارجية مثل: زيادة المنافسة محلياً ودولياً، والتغير المستمر في حاجات ورغبات الجيل الحاضر، مما يجعل من الصعب عليها اكتساب مزاياها التنافسية باستخدام الطرق التقليدية في إدارة مواردها، حيث لا بد من الاهتمام بإدارة رأس مالها الفكري، واستراتيجياتها المعرفية مما يولد مخرجات مبتكرة وإبداعية ناتجة عن أداء متميز ومتقن (الذبابات، 2016). كما أن الاهتمام بالموارد البشرية ورأس المال الفكري واستراتيجيات إدارة المعرفة لازال موضوعاً حديثاً للدراسة على الرغم من مدى أهميته في الوقت الحالي (الذبابات، 2016)، حيث تسهم إدارة المعرفة في رفع مستوى الأداء التنظيمي لمكاتب التعليم، مما يساعدها على تحقيق أهدافها.

وقد تناولت عدة دراسات سابقة موضوع إدارة المعرفة وربطته بمتغيرات عديدة كأداء العاملين والتنمية المستدامة والبنية المنظمة مثل دراسة: أبو جمعة، والمغربى (2021) والحتم وآخرون، (2021) والخبشبية، الكيومية، والعتيقي (2020)، أما دراسة محمد (2020) وصلاح الدين (2021) والفارسي (2019) وغانم (2020)، فقد ربطته بالتطوير التنظيمي ودرجة التوافر والأهمية بمتطلبات وواقع تطبيقه في المؤسسات التعليمية، ومن هنا نتجت الفجوة العلمية، حيث لم تتعرض تلك الدراسات السابقة وغيرها لعلاقة إدارة المعرفة بالأداء التنظيمي في المؤسسات التعليمية من جهة وفي مكاتب التعليم من جهة أخرى وبالذات في محافظة جدة من جهة ثالثة، باستثناء دراسة الذبابات (2016) والتي درست أثر استراتيجيات إدارة المعرفة في الأداء التنظيمي باختبار الريادة كمتغير وسيط والتي أجريت في مدينة الحرس الصناعية، ودراسة البلوشي (2020) والتي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة والأداء التنظيمي بوجود الرضا الوظيفي كعامل وسيط في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، حيث لا يمكن تعميم نتائج تلك الدراسات لاختلاف مجتمع الدراسة واختلاف الأنظمة واللوائح المنظمة للعمل بين الدول.

مشكلة الدراسة:

• لقد أشار مؤتمر إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي العربية (2014) إلى ضرورة التأكيد على ممارسات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم ، بعد التوصل إلى: ضعف عدد الباحثين بشكل عام قياساً بعدد السكان، وتدني نصيب الدول العربية من النشر الدولي الإلكتروني ومؤشرات التميز، وفقاً لتصنيف العالمي للجامعات العالمية، وضعف نصيب الدول العربية من براءات الاختراع.

• وتوصي خطة التنمية التاسعة (2010-2014) بالمملكة العربية السعودية بضرورة التحول نحو اقتصاد المعرفة، وتعزيز البيئة التحتية لإدارة المعرفة. وكون مكاتب التعليم همزة الوصل بين المدارس ووزارة التعليم، فإنها تعتبر من أهم مؤسسات الدولة التي يعول عليها الشيء الكثير لإعداد الأجيال الحالية والقادمة، لعصر المعرفة، وهيئتهم للعمل مستقبلاً في مجالات اقتصاد المعرفة، مما يتطلب منها تبني

مفاهيم إدارة المعرفة وتوظيفها في مجمل عملياتها الإدارية. ولإدارة المعرفة الدور الكبير في تحسين وتطوير أداء المنظمات والرقى بها إلى المستوى المأمول الذي يحقق لها التميز والكفاءة في الأداء.

• وأكدت دراسة الشمراني (2014) أن هناك قصوراً في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث ضعف في الأهداف والمهام لمديري المكاتب، ومهام المشرف التربوي وأنماط الإشراف المتبعة، كما أوضحت بأن هناك تفاوت بين مهام المكاتب وكفايات المشرف التربوي، كما يوجد قصور في الممارسات الإدارية لأهداف ومهام مديري مكاتب التعليم، الذي يؤكد بأن هناك حاجة ماسة لتطوير الأداء الإداري لمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك لمواكبة التغيرات والمستجدات الحديثة في الإدارة، وأوصت بإنشاء قاعدة معلوماتية تقنية دقيقة وثرية ومتجددة، تمكن صانعي القرار في المستويات الإدارية المختلفة من رسم رؤية مستقبلية توجه الجودة وتعمل على تحقيقها في التعليم العام، وكذلك بضرورة وضع خطة استراتيجية لتطوير الأداء الإداري لمديري مكاتب التعليم، وتوفير المعلومات الكاملة عن مستويات الأداء التي تحقق جودته، ومساعدة العاملين في الوصول إلى مستويات أعلى من الأداء.

• وأوصت دراسة (السبيعي، 2019) بالاهتمام بالقيادات التربوية في مكاتب التعليم بعقد الدورات التدريبية وورش العمل المناسبة.

• ولكون الباحثة مشرفة تربوية في أحد إدارات التعليم بمحافظة جدة، ولديها الخبرة والاطلاع عن كثب على أداء وأعمال مكاتب التعليم، حيث قضت ستة عشر سنة كمعلمة، وسبع سنوات كمشرفة تربوية، فقد لاحظت قصوراً في أدائها، لذا اختارت البحث في معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام للمساهمة في تحسين أدائها.

• ومن هنا تأتي مشكلة الدراسة في بحث معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام.

• وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

• 1- ماهو مفهوم إدارة المعرفة وتنظيمها في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية ؟

• 2- ماهي معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية ؟

أهمية الدراسة:

• تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع المتعلق بفلسفة إدارة المعرفة، ودراسة معوقات تطبيقها في مكاتب التعليم العام، لما لها من أثر في تجويد مخرجات العملية التعليمية، لما يتطلبه قطاع التعليم من الإصلاحات الشاملة بصورة مستمرة، وهذا ما دعت إليه العديد من الدراسات والندوات وطلبت بتطبيق إدارة المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة: "مجموعة الحقائق والوقائع والمعتقدات والمفاهيم والرؤى والأحكام والتوقعات والمنهجيات والبراعات". (Barnes, 2002)

وتعرف الباحثة المعرفة إجرائياً بأنها: مجموعة المعلومات والمعارف والحقائق ووجهات النظر والخبرات المكتسبة لدى العاملين في مكاتب التعليم والتي يمكن حفظها وتخزينها ومشاركتها وتطويرها استخدامها في اتخاذ قرارات مناسبة لحل المشكلات التي تواجهها، وتوظيفها في تحقيق أهدافها المرجوة.

إدارة المعرفة: "مجموعة من العمليات طورت في المنظمات لتوليد وخن ونقل وتطبيق المعرفة، وهي تزيد من قابلية المنظمة (المدرسة) للتعلم من بيئتها الخارجية والداخلية لأجل صنع القرار" (Ludon&Ludon, 2011, 443).

• وتعرف الباحثة إدارة المعرفة إجرائياً بأنها: إدارة العمليات المعرفية التي تمتلكها مكاتب التعليم في محافظة جدة، من خلال تشخيص المعرفة واكتسابها ومشاركتها وتنظيمها وتخزينها وتطبيقها وتوظيفها، لتطوير وتحسين الأداء التنظيمي، مما يساعدها على تحقيق أهدافها، وتحقيق رؤية المملكة 2030.

- **معوقات المعرفة:** يعرف درويش (2005) المعوقات بأنها: وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض، يحول دون تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية، ويمكن النظر إليها على أنها السبب في الفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقاً.
- **وتعرف الباحثة معوقات المعرفة إجرائياً بأنها:** كل التحديات والعقبات التي تقف حائلاً دون تطبيق أسلوب إدارة المعرفة وممارستها في مكاتب التعليم بمحافظة جدة.
- **مكاتب التعليم:** هي: "وحدة إدارية تابعة لإدارة التعليم بالمنطقة تقوم على تطوير الموقف التعليمي بالمدارس التابعة لها وتقومها، لكي تسهل تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية وبرامجها وخططها الإدارية والمالية والخدمية على أفضل وجه" (القرار الوزاري رقم 8/5/24 وتاريخ 3/1/1430 هـ) (وزارة التعليم، 1430)
- وتعرف الباحثة مكاتب التعليم العام إجرائياً بأنها: وحدة إدارية تنشؤها إدارة التعليم بعد موافقة الوزارة في المدن والمراكز الإدارية بهدف تقديم خدمات تعليمية ومدرسية في المدارس التابعة لها حسب النطاق الجغرافي.

منهجية الدراسة:

- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري في إدارة المعرفة ، ومعوقات تطبيقها في مكاتب التعليم العام ، وجمع المعلومات وتبويبها وتحليلها ومن ثم تفسيرها للاستفادة منها في موضوع الدراسة، والتوصل إلى النتائج التي أسفرت عنها الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم تقديم التوصيات المناسبة.

الدراسات السابقة:

- فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت موضوع إدارة المعرفة، ومعوقات تطبيقها ، وقد تم ترتيب تلك الدراسات زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالتالي:
- هدفت دراسة الزامل (2017) إلى التعرف على المعوقات الثقافية، والتنظيمية، والبشرية، والفنية لتطبيق إدارة المعرفة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمقترحات في كيفية التغلب عليها والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة حول معوقات ومقترحات تطبيق إدارة المعرفة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة) وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت عينة الدراسة من (116) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ، وتوصلت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابة أفراد العينة تعزى إلى متغيري الجنس والرتبة العلمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابة أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة إلا المعوقات الثقافية، حيث كان مستوى الدلالة أصغر من (0.05) .
- كما هدفت دراسة الفضل (2019) إلى تبين معوقات تطبيق برنامج إدارة المعرفة بجامعة الجزيرة - السودان، كما هدفت إلى التعرف على الثقافة التنظيمية بالجامعة وأثرها على تطبيق إدارة المعرفة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في جمع وتصنيف وعرض البيانات، والمنهج التحليلي في تحليل بيانات الدراسة. خلص البحث إلى عدة نتائج، أهمها أن الثقافة التنظيمية بالجامعة تؤثر على تطبيق مفاهيم إدارة المعرفة، وعدم وجود وعي وإدراك وتحفيز منسوبي الجامعة لتبادل المعلومات، وعدم مواكبة التطورات التقنية المتسارعة من ضمن التحديات التي تواجه القيادة التنظيمية بالجامعة. وأوصى البحث بضرورة تنظيم ورش عمل لخلق وتنمية ثقافة تنظيمية تتيح المشاركة في المعرفة والتعلم من الآخرين، كما يجب التحول من التنظيمات التي تعتمد على احتكار المعرفة وتركيزها في مستوى تنظيمي واحد، إلى النظم الأكثر انفتاحاً وشفافية التي تدعم تدفق وانتشار معرفي.

- وهدفت دراسة الربيع والإبراهيم (2020) إلى معرفة أثر إدارة المعرفة على وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة إربد، إضافة إلى معرفة درجة ممارسة إدارة المعرفة من قبل مديري المدارس، وقد تم استخدام المنهج الارتباطي في الدراسة، واستخدام أداة الاستبيان لجمع المعلومات من عينة تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية، وتكونت العينة من (375) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وكشفت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين ممارسة إدارة المعرفة والأداء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة عمليات إدارة المعرفة من قبل المديرين على النحو التالي: في المرتبة الأولى أتت تخطيط المعرفة وتنظيم المعرفة، بينما أتت في المرتبة الثانية تخطيط المعرفة، بينما تطبيق المعرفة واعتمادها أتت في المرتبة الأخيرة، وكشفت النتائج أن درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى الإناث أكبر من الذكور، بينما لم تجد فروقاً طبقاً لمتغيرات الخدمة والمؤهل التعليمي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث على معرفة أثر إدارة المعرفة على الأداء.
- كما هدفت دراسة محمد (2020) إلى توضيح مفهوم إدارة المعرفة ودورها في تطوير أداء العاملين، ومن ثم تطوير قطاع التعليم الجامعي، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة كأداة مناسبة للدراسة، وتمثل مجتمع الدراسة في مؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية، وكانت عينة الدراسة متمثلة في بعض كليات جامعة الملك خالد، واعتمدت على أسلوب العينة العشوائية البسيطة من كليات جامعة الملك خالد، وتم حصرها في الوظائف وعضوات هيئة التدريس بكليات المجتمع والتمريض والهندسة والعلوم والآداب والعلوم التطبيقية والبالغ عددهم (62)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام إدارة المعرفة وبين تطوير المنظمة الذي من شأنه يؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء العاملين. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد خطة استراتيجية داعمة لاستخدام إدارة المعرفة في الجامعات، كما أوصت بضرورة تحديد فريق عمل متخصص داخل المؤسسات التعليمية عمله نشر المعرفة وإدارة أعمالها ضمن معايير تتناسب مع احتياجات الكليات.
- بينما هدفت دراسة شلش (2021) إلى بيان واقع تطبيق إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء المؤسسي في الجامعات السعودية: دراسة حالة على جامعة نجران السعودية ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج التحليلي الوصفي، كما تم تصميم استبانة لقياس واقع تطبيق إدارة المعرفة بجامعة نجران، وتم جمع البيانات من عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (168) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباط قوية بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها من ناحية، ورضا العاملين، والتعليم والنمو المؤسسي، وكفاءة العمليات الداخلية من جهة أخرى، وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها: أهمية التوعية حيال مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها، ودعم العمليات الرئيسة لإدارة المعرفة، وتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيقها، والعمل على تذليل معوقات تطبيقها.
- بينما هدفت دراسة أبو جمعة، والمغربي (2021) إلى التعرف على أثر إدارة المعرفة في تحسين أداء العاملين في الشركات الصناعية "دراسة حالة" الشركة الوطنية لصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائية المساهمة العامة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفين الشركة الوطنية لصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائية العامة، المساهمة مثلت عينة الدراسة من (40) موظفاً، واعتمدت الدراسة على عدد من الأساليب الإحصائية منها الانحدار المتعدد والبسيط واختبار (T) وتحليل التباين الأحادي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود أثر إدارة المعرفة ببعديها (توليد وتخزين المعرفة، توزيع وتطبيق المعرفة) (في تحسين أداء العاملين ببعديها) جودة العمل، الالتزام في الشركة الوطنية لصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائية المساهمة العامة، وأوصت الدراسة بضرورة التوجه السريع نحو الاهتمام بإدارة المعرفة من قبل المؤسسات حتى يتم بناء المزايا التنافسية التي تمكن هذه المؤسسات من الصمود أمام التحديات والرهانات الاقتصادية المقبلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات ومناقشتها وتحليلها نجد أن هناك اهتماماً كبيراً بتطبيق إدارة المعرفة لأثرها الإيجابي في التطوير والتحسين والارتقاء بمستويات الأداء ، فسُلِطت الكثير من الدراسات الضوء عليها، كما تناولت دراسات أخرى معوقات تطبيق إدارة المعرفة، واستطلاع الآراء للبحث عن فرص التحسين والتطوير، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق إدارة المعرفة في قطاع التعليم، كدراسة الفضل (2019) ودراسة الزامل (2017). كما تناولت هذه الدراسات مفاهيم إدارة المعرفة وأهميتها استخدام مدخل إدارة المعرفة في تطوير التعليم، وإمكانية تطبيق أسلوب إدارة المعرفة في القطاع التربوي، والمعوقات التي تواجه عملية التطبيق، كما تناولت دراسات أخرى كدراسة أبو جمعة، والمغربي (2021) ودراسة شلش (2021) ودراسة محمد (2020) عدة مفاهيم لإدارة المعرفة ومراحل تطبيقها، وأثر تطبيقها على أداء المنظمات، وتوصلت كافة الدراسات السابقة إلى أهمية تطبيق إدارة المعرفة في قطاع التعليم.

نتائج الدراسة:

- فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها التالية:
- نتائج السؤال الأول: ماهو مفهوم إدارة المعرفة وتنظيمها في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية ؟
- بدايةً لإيضاح مفهوم إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام، لابد من توضيح مفهوم المعرفة، فالمعرفة هي كل العمليات العقلية عند الفرد من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص (السالم، 2002، ص180). كما تعرف بأنها معنية بالعلاقات والروابط التي تربط بين المعلومات، وما يتم ترجمته من صور ذهنية من خلال الممارسات والتجارب والخبرات الناجمة عن هذه المعرفة (الزطمة، 2011، ص60).
- وبعد استعراض جملة من التعريفات التي تناولت مفهوم المعرفة في التعليم العام، يمكن القول بأن هناك اتجاهات ومداخل متعددة، وتركز مختلف التعاريف السابقة على أن المعرفة تتشكل من كل ما تكون لدى الإنسان من تصورات وأحكام ومعاني ومعتقدات وتصورات فكرية في شتى مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والفلسفية والتي تتولد نتيجة محاولة الإنسان فهم ما يحيط به، وهي تتكون من خلال استخدام الإنسان للقدرات العقلية، والمعرفة، كما تعرفها الباحثة بأنها: مجموعة المعلومات والمعارف والحقائق ووجهات النظر والخبرات المكتسبة لدى العاملين في مكاتب التعليم والتي يمكن حفظها وتخزينها ومشاركتها وتطويرها استخدامها في اتخاذ قرارات مناسبة لحل المشكلات التي تواجهها، وتوظيفها في تحقيق أهدافها المرجوة.
- نتائج السؤال الأول: ماهو مفهوم إدارة المعرفة وتنظيمها في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية ؟
- أنواع المعرفة
- أشارت الأدبيات إلى نوعين من أنواع المعرفة: معرفة صريحة و معرفة ضمنية، وفيما يلي شرح مختصر لكل نوع من أنواع المعرفة.
- المعرفة الصريحة:
- المعرفة الصريحة هي المعرفة التي تم التعبير عنها وإضفاء الطابع الرسمي عليها وتوثيقها وتدوينها في شكل تدوينات بصرية، فعلى سبيل المثال: نصوص أو جداول أو رسوم بيانية أو وثائق كلها تعتبر معرفة صريحة (Park & Gabbard, 2018). والمعرفة الصريحة هي: الشكل الأساسي للمعرفة، ويسهل نقلها وتخزينها؛ لأنها مكتوبة ويمكن الوصول إليها (Alexander, 2018).
- المعرفة الضمنية:
- تشتق المعرفة الضمنية من أفعال الأفراد وخبراتهم وقيمهم، ولا يمكن التعبير عنها وتدوينها بدقة أو بعمق كما هو معروف، حيث يمكن التعبير عن طبيعة المعرفة الضمنية بالقول والشكل (1) يوضح المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية (بالمرفقات)
- وترى الباحثة أن معرفة المنظمات لنمط المعرفة هو مطلب في غاية الأهمية، فإذا كانت المنظمة قادرة على تحديد نمط المعرفة، فهي قادرة على تلبية حاجاتها الفعلية، مما يؤدي إلى تحقيق أهدافها، وتميزها عن المنظمات الأخرى، ومن هذا المنطلق فإن إدارة المعرفة يمكن أن تفهم بصورة أكبر من خلال هذين النمطين للمعرفة، وعلى ضوء هذه المعطيات، اتجهت المؤسسات إلى الاهتمام بالمعرفة، وتنظيم،

وإدارة، وتوظيف ما يتوفر لديها من الخبرات والمهارات والمعارف المتراكمة لدى العاملين في المؤسسة؛ بهدف الاستفادة القصوى منها في تحقيق أهدافها الاستراتيجية. وقد أدى هذا التوجه إلى ظهور مفهوم إدارة المعرفة في بدايات القرن الحادي والعشرين، والذي يعتبر تطوراً طبيعياً للفكر الإداري، حيث تعتمد المنظمات على معرفتها بنوعيتها، سواءً كانت معرفة صريحة متمثلة في الوثيقة أو البرمجية أو معرفة ضمنية متمثلة في الخبرات المتراكمة لدى الموظفين ومعلوماتهم.

- **نتائج السؤال الأول: ماهو مفهوم إدارة المعرفة وتنظيمها في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية ؟**
- تعرف إدارة المعرفة على أنها عملية منهجية وتكاملية لتنسيق الأنشطة على مستوى المنظمة، لاسترداد واستخدام وتبادل وإنشاء وتخزين المعرفة والمعلومات والخبرات العملية للأفراد والجماعات في السعي لتحقيق الأهداف التنظيمية (Cheng, 2015). يتبين لنا مما سبق من تعريفات حول إدارة المعرفة وجود اختلاف في تعريف إدارة المعرفة؛ وذلك لاختلاف المجال والمدخل الذي تنتمي إليه، ولكنها تتفق جميعها في أهميتها وأثرها على المنظمات، وتشير في الوقت نفسه إلى أن إدارة المعرفة تتم من خلال عمليات واستراتيجيات في ظل وجود بيئة داعمة ومعززة للمعرفة، وبناء عليه تعرف الباحثة إدارة المعرفة بأنها: إدارة العمليات المعرفية التي تمتلكها مكاتب التعليم في محافظة جدة، من خلال تشخيص المعرفة واكتسابها ومشاركتها وتنظيمها وتخزينها وتطبيقها وتوظيفها، لتطوير وتحسين الأداء التنظيمي، مما يساعدها على تحقيق أهدافها، وتحقيق رؤية المملكة 2030.

• العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة:

- وبعد إطلاع الباحثة على العديد من المراجع في عمليات إدارة المعرفة ترى بأن عمليات إدارة المعرفة تتم من خلال ستة مراحل جوهرية، وهي:

• 1 - تشخيص المعرفة:

- تعتبر من المراحل الجوهرية والمهمة، والتي تبدأ بتعريف المعرفة، والبحث عن مكان وجودها سواءً أكانت كامنة في عقول الأفراد، أم في النظم أم في الإجراءات، إضافة إلى تحقيق المقارنة بين موجودات المعرفة الحالية في المنظمة وموجودات المعرفة المطلوبة للمنظمة، وهذا الفارق يمثل مقدار الجهود المبذولة التي تحتاجها المنظمة للوصول إلى الابتكار المنشود. (الكوي، 2016).

• 2- توليد واكتساب المعرفة:

- يقصد باكتساب المعرفة الحصول عليها من المصادر المختلفة (الخبراء، والمتخصصون، والمنافسون، والعملاء، وقواعد البيانات، أو من خلال أرشيف المنظمة)، وذلك باستخدام وسائل المقارنة المرجعية، وحضور المؤتمرات وورش العمل، واستخدام الخبراء، والدوريات والمنشورات، ووسائل البريد الإلكتروني، والتعلم الفردي. (الكوي، 2016).

• 3- تنظيم وحفظ المعرفة:

- يقصد بمرحلة تنظيم المعرفة العمليات التي تهدف إلى تصنيف المعرفة، وفهرستها أو تبويبها، وحفظها واسترجاعها آلياً، تحقيقاً للتكامل المعرفي، وهي من أهم عمليات إدارة المعرفة. (العسيلي، 2016)، أما حفظ المعرفة فهي تشير إلى طرق تخزين المعرفة وحفظها وعرضها للأفراد العاملين في المنظمة، وقد تستخدم المنظمة طرقاً مختلفة لحفظ المعرفة، منها: قاعدة المعرفة، وقواعد البيانات، وقاعدة الحالات، والوثائق الرقمية. ويراعى عند اختيار طرق التخزين والعرض خصوصية العمل في المنظمة وحاجة الأفراد ومتطلباتهم، لذا يجب أن يتم توفير المعرفة بطريقة مفهومة، لتلبي احتياجات الأفراد الذين يقومون باسترجاعها. (كراسنة، 2009).

• 4- توزيع ومشاركة المعرفة:

- تتضمن هذه المرحلة توزيع أونشر المعرفة، وتبادلها بين أعضاء المنظمة، ومن الضروري وجود السياق والمجال الذي يوفر إمكانية حدوث عملية التفاعل بين الأفراد، سواءً أكانت مجالات حقيقية تسمح باتصال مباشر وشخصي بين الأفراد (وجهاً لوجه)، أم افتراضية تمكن

الأفراد من التفاعل وتبادل المعرفة باستخدام تكنولوجيا الاتصالات، مثل: البريد الإلكتروني والاجتماعات الإلكترونية، أو بناء مجالات ذهنية مشتركة تسهل عملية تبادل المعرفة بين العاملين. (توفيق، 2009).

• 5- تطبيق المعرفة:

هي العملية الأخيرة من عمليات إدارة المعرفة، وهي العملية الأبرز والأهم، إذ إن تطبيق المعرفة أكثر أهمية من المعرفة نفسها، فالهدف والغاية من إدارة المعرفة هو تطبيق المعرفة المتاحة للمنظمة، والإدارة الناجحة هي التي تستخدم المعرفة في الوقت المناسب، لأن المعرفة لها دورة حياة، تمر بثلاث مراحل: في البدء تكون معرفة شخصية، ثم ترمز وتحوّل إلى ملكية أو مملوكة كما في البحوث، وفي المرحلة الأخيرة يتم نشرها لتتحوّل على خبرة عامة. (أبو العلا، 2012).

ومما سبق، تستنتج الباحثة أن عمليات إدارة المعرفة متداخلة ومتكاملة ولا نهاية لها، فمخرجات كل عملية تعد مدخل للعملية التالية، وينبغي النظر إلى مراحل عمليات إدارة المعرفة من منظور نظرية النظم المتكاملة والمتوازنة، فمن العسير الفصل بين تلك المراحل أو إغفال مرحلة عن الأخرى.

• نتائج السؤال الثاني: ماهي معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية ؟

• تواجه إدارة المعرفة مجموعة من المعوقات التي قد تواجهها أثناء التطبيق أو قبل التطبيق، وهناك عدة تصنيفات لهذه المعوقات، وقد صنفت دراسة الهزاني (2011) معوقات إدارة المعرفة إلى ثلاثة جوانب، وهي كما يلي:

• 1-المعوقات الثقافية:

• تعد الثقافة التنظيمية عنصراً مهماً في تبني إدارة المعرفة وتطبيقاتها، حيث إن إدارة المعرفة تتطلب ثقافة تنظيمية داعمة ومشجعة، (الهزاني، 2011).

• 2-المعوقات التنظيمية:

• الهيكل التنظيمي:

• ومن أهم تحديات الهيكل التنظيمي أن يشجع الهيكل السلوك الفردي داخل إحدى الوحدات التنظيمية ، ويحجب المعرفة عن باقي الوحدات، بالإضافة إلى أن الهيكل التنظيمي الهرمي الذي يتسم بالجمود، يعد عائقاً أمام برامج إدارة المعرفة، (الهزاني، 2011). ويرتبط بالهيكل التنظيمي عناصر أخرى إلى جانب الشكل التنظيمي، مثل السياسات والعمليات ونظم الحوافز والمكافآت وغيرها، مما قد يدعم برامج إدارة المعرفة أو يكون عقبة في سبيلها.

• القيادة التنظيمية:

• ويقع على القائد عبء تصميم استراتيجيات إدارة المعرفة في المنظمة، وتحديد الدور المنوط بكل فرد أو مجموعة عمل، (الهزاني، 2011). ومن بين المعوقات التي ذكرها الفتوخ (2011)، مشكلة توزيع مسؤولية التطوير على حساب العلاقة، بمعنى أن يفسح المجال أمام الجميع للإسهام في برامج التطوير.

• 3-المعوقات التكنولوجية:

• يرى البعض أن التكنولوجيا تعد أهم محدد لإدارة المعرفة، فالمنظمات التي توظف التكنولوجيا بأفضل طريقة لإدارة المعرفة، ستكون الأحسن قدرة على البقاء والاستمرارية، (الهزاني، 2011).

• كما يرى (الزامل، 2017) أن معوقات تطبيق إدارة المعرفة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية هي:

• 1- معوقات ثقافية، مثل: ضعف وضوح مفهوم إدارة المعرفة، وقلة الوعي بأهمية المشاركة في إدارة المعرفة، قلة التشجيع على الأبحاث العلمية، الفجوة بين إدارة المعرفة في الكلية والخطط والبرامج التعليمية فيها.

2- معوقات تنظيمية، مثل: الافتقار إلى قيادة داعمة لإدارة المعرفة، والمركزية والإجراءات التقليدية، الافتقار لخطوة زمنية لإدارة المعرفة، قلة المخصصات لإدارة المعرفة.

- 3- معوقات بشرية، مثل: غياب ثقافة العمل الجماعي، تباين مستوى المعرفة بين العاملين، ومقاومة التغيير من قبل العاملين.
- 4- معوقات فنية، مثل: نقص الأجهزة التقنية الحديثة، قلة الدعم الفني، ضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات.
- وبناء على ماسبق ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والأبحاث والكتب المتعلقة بمعوقات تطبيق إدارة المعرفة في التعليم العام، حددت الباحثة تلك المعوقات بمايلي:
- معوقات ثقافية، حيث تعتبر الثقافة التنظيمية عنصراً مهماً في تبني إدارة المعرفة وتطبيقها في أي منظمة، ومن أمثلتها: ضعف وضوح مفهوم إدارة المعرفة، وقلة الوعي بأهمية المشاركة في إدارة المعرفة، قلة التشجيع لعمل الأبحاث العلمية أو المشاركة فيها، والتوهم بأن الحواسيب هي مكان حفظ المعرفة، وليس عقول البشر، وأخيراً الفجوة بين إدارة المعرفة ف بمكاتب التعليم العام، والخطط والبرامج التعليمية فيها.
- معوقات تنظيمية، تتعلق بالهيكل التنظيمي من حيث الشكل الهرمي أو السياسات المتخذة داخل المنظمة، ومن جهة أخرى بالقيادة التنظيمية، وما يقع على عاتق القيادات من مهام لأعضاء المنظمة تساهم في التحسين والتطوير من خلال تطبيق إدارة المعرفة.
- ومن أمثلة المعوقات التنظيمية: الافتقار إلى إدارة قيادية داعمة لإدارة المعرفة، الافتقار لخطوة زمنية لإدارة المعرفة، ضعف التدرج في إدخال المعرفة، مشاكل حفظ حقوق الملكية الفكرية، ندرة برامج تطوير المهارات الإدارية لتطبيق إدارة المعرفة، ضعف الاستفادة من أصحاب الخبرة العاملين والمتقاعدين.
- معوقات تكنولوجية، مما لاشك فيه أن المنظمات التي تفعل التكنولوجيا في معظم عملياتها، هي الأكثر نجاحاً واستمرارية عن مثيلاتها، ومن أمثلة تلك المعوقات، ضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات، وضعف المهارة في استخدام تقنيات إدارة المعرفة، نقص الأجهزة التقنية الحديثة.
- ، وتضيف الباحثة لما سبق ذكره من المعوقات أيضاً غياب الإدراك الكافي لفوائد إدارة المعرفة، ومفهومها وعملياتها، وعدم وجود معايير ومؤشرات لتطوير الممارسات المعرفية في مكاتب التعليم، وعدم وجود مشاركة فعلية في صناعة القرارات التربوية في مكاتب التعليم، وضعف التكامل والتنسيق بين مكاتب التعليم وإدارة التعليم لتعزيز العمل التربوي وتذليل العقبات، وضعف مهارات التمكين والتفويض لدى بعض القيادات في مكاتب التعليم.
- سبل تجاوز معوقات إدارة المعرفة في مكاتب التعليم:
- من خلال استقراء واقع إدارة المعرفة في مكاتب التعليم، يمكن ذكر أبرز سبل تجاوز هذا الواقع، وهي كما يلي:
- توفير ميزانية مناسبة لدعم مشاريع المعرفة.
- نظام يعمل على تلافي القواعد والأنظمة التي تعوق تنفيذ إدارة المعرفة.
- نظام يعمل على وجود تشجيع للعاملين على محاكاة الممارسات الجيدة.
- نظام يشجع بفعالية مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرار.
- دعم الأفكار الجيدة لتنمية الميزة التنافسية.
- تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة.
- تعزيز مناخ داعم لتبادل المعرفة والأفكار.
- تفعيل دور وسائل الإعلام وتوظيفها في نقل المعرفة وتوظيفها.
- تسهيل وصول جميع العاملين إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها.

- تشجيع العاملين على الاستفادة من مخزون المعرفة الذي تمتلكه. (مؤتمر إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي العربية، <http://diae.net/7958>, 2014)

التوصيات :

- استناداً إلى نتائج الدراسة ، توصلت الباحثة إلى التوصيات التالية:
- نشر ثقافة إدارة المعرفة وإيضاح دورها في تحسين الأداء الإداري والتعليمي لمكاتب التعليم.
 - تدريب القيادات والمشرفات التربويات على أدوات إدارة المعرفة.
 - ضرورة إشراك كافة منسوبي مكاتب التعليم بصناعة القرارات التربوية الداعمة لإدارة المعرفة.
 - تنظيم ورش عمل لنشر ثقافة العمل الجماعي الداعم لتطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم العام.
 - بناء معايير ومؤشرات لقياس مدى الأخذ بمبادئ وعمليات إدارة المعرفة في مكاتب التعليم.
 - العمل على تحديد مفهوم إدارة المعرفة بالشكل الذي يخدم التعليم العام ويستمد من سياساته ويحقق أهدافه.
 - نشر مفهوم إدارة المعرفة داخل مكاتب التعليم من خلال ندوات حول إدارة المعرفة.
 - تبني خطة استراتيجية تدعم تطبيق إدارة المعرفة.
 - إعادة هندسة العمليات الإدارية ومراعاة بناء أنظمة لتطبيق إدارة المعرفة لتطوير الإجراءات التنظيمية.
 - توفير البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات.
 - تأهيل العاملين الموجودين حول إدارة المعرفة من خلال توفير برامج تدريبية حول تطبيق إدارة المعرفة، يقوم عليها متخصصون في إدارة المعرفة.
 - زيادة المخصصات المالية من أجل تطبيق إدارة المعرفة.
 - إيجاد الحوافز المادية والمعنوية لجميع العاملين على تطبيق إدارة المعرفة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو العلا، ليلي محمد. 2012م، درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية التربوية المتخصصة كلية التربية، جامعة الطائف، المجلد الأول، العدد الرابع.
- أبو جمعة، محمود، المغربي، دينا 2021م، أثر إدارة المعرفة في تحسين أداء العاملين في الشركات الصناعية "دراسة حالة" الشركة الوطنية لصناعة الكوابل والاسلاك الكهربائية المساهمة في العامة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد التاسع والعشرون، 29، العدد الرابع.
- البلوشي، فهد. 2020م، العلاقة بين إدارة المعرفة بين إدارة المعرفة والاداء التنظيمي: الرضى الوظيفي كمتغير وسيط في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، رسالة دكتوراة كلية التربية، ماليزيا، جامعة المدينة العالمية.
- توفيق، سمية محمد، 2009م، مكونات إدارة المعرفة: دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، المجلة الأردنية في ريادة الأعمال، المجلد الخامس، 5، العدد الثالث.
- درويش، علي محمد عبدالعزيز. (2005م). تطبيقات الحكومة الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الزامل، أروى بنت عبدالله. (2017م) . معوقات تطبيق إدارة المعرفة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة المعرفة التربوية، مج5، ع10، 1 - 65 .مسترجع من 919804/Record/com.mandumah.search://h
- الزطمة، نضال محمد 2011م، إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة، الجامعة الإسلامية.
- السالم، مؤيد سعيد 2002م، تنظيم المنظمات - دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام، د.ط، عمان، الأردن: دار الكتاب الحديث.
- السبيعي، عبيد بن عبد الله، 2019، التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى القيادات التربوية بمكاتب التعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد الثاني، 2، العدد الثاني والثلاثون بعد المائة.
- شلش، باسم، 2021م، واقع تطبيق إدارة المعرفة وأثرها على تميز اداء المؤسسة في الجامعات السعودية. دراسة حالة. مجله درش للبحوث والدراسات.
- الشمرائي، عبد الله علي 2014م، تطوير الاداء الاداري لمديري التربية والتعليم بالمجلىج العربية السعودية في ضوء مدخل الجودة الشاملة: دراسة وصفية) مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد الثالث، 3، العدد الخامس عشر.
- العسيلي، رجاء زهير، 2016م، أهمية تطبيق إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم في الخليل من وجهة نظر العاملين فيها، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأربعون، 40، العدد الثاني.
- الفتوخ، عبدالقادر. (2011م). التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الكوي، فاديا عبد الرحمن، 2016م، متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المكتبات الجامعية، المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، المجلد الواحد والخمسون، العدد الرابع.

- محمد، رضا، 2020م، دور إدارة المعرفة في إحداث التدوير التنظيمي ورفع مستوى العاملين في مؤسسات التعليم الجامعي، دراسة ميدانية، المجلة العالمية للاقتصاد والاعمال والاقتصاد والمجلد العاشر 10، العدد الثاني.
- الهزاني، نورة ناصر عبدالله. (2011م). تحديات إدارة المعرفة، مجلة المعلوماتية، ع33. السعودية.
- وزارة التعليم، الدليل التنظيمي لمكاتب التعليم لعام 1440-1441هـ، الإصدار الأول.
- الحتم، عبير بكري، علي، رقية الطيب، عوض، سلوى درار، عثمان، علوية سعيد، 2021م، تطوير استراتيجيات إدارة المعرفة لخلق التنمية المستدامة في جامعة الملك خالد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، جامعة الملك خالد، المجلد الخامس 5، العدد الثالث عشر.
- الربيع، تمام رضوان والابراهيم عدنان بدري. 2020م، إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة اربد وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.
- كراسنة، عبد الرحمن عبد الفتاح، 2009م، مكونات إدارة المعرفة، دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، مجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد الخامس، العدد الثالث.
- الفضل، أبو القاسم موسى. (2019م). تحديات تطبيق غدارة المعرفة بجامعة الجزيرة. السودان، أماراباك، المجلد العاشر 10، العدد الرابع والثلاثون.

المراجع الأجنبية:

- Barnes. Stuart (ed.), 2002, *Knowledge Management systems: Theory and Practice*, London, Thomson Learning.
- Cheng, E, C, 2015, *Knowledge management for school education*. Springer Briefs in Education.
- Laudon. Kenneth C. & Laudon. Jane. P., 2001, *Management Information Systems, 4 ed*, Pearson Prentice Hall ,Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Park, J, & Gabbard, J. L, 2018, *Factors that affect scientists' knowledge sharing behavior in health and life sciences research communities: differences between explicit and implicit knowledge*. Computers in Human Behavior, 78, 326-335.

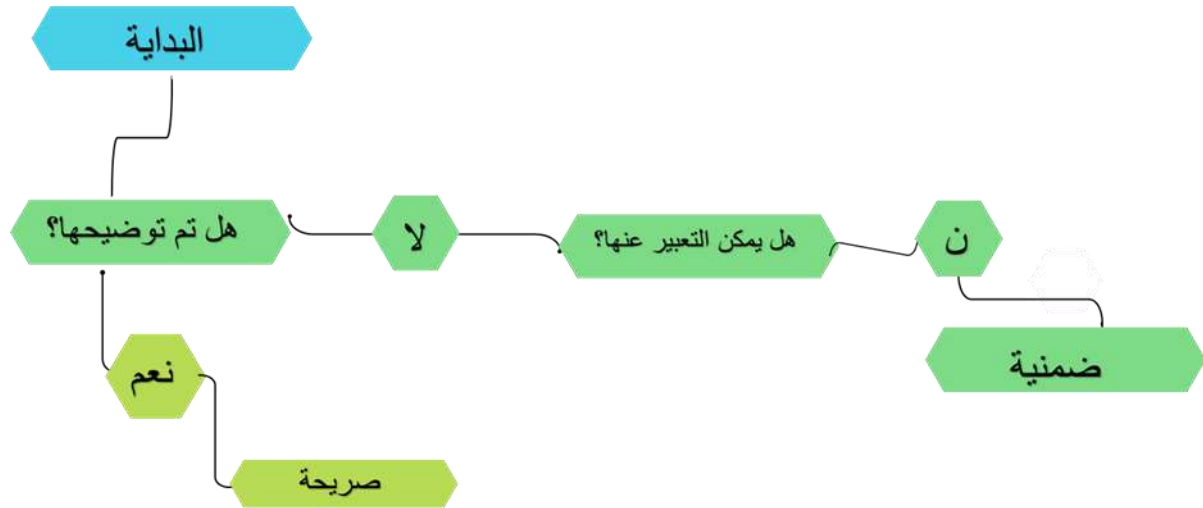
مقالات من الإنترنت:

- Alexander. R, 2018, *Implicit, Tacit, or Explicit: All Knowledge Is Valuable*. <https://bloomfire.com/blog/implicit-tacit-explicit-knowledge> .

<http://diae.net/7958> مؤتمر إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي العربية (2012)، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب جامعة الزقازيق، مصر

مرفقات:

شكل (1) يوضح المعرفة الصريحة والضمنية (من تصميم الباحثة)



بحث رقم 74

EFFECTIVENESS OF A PROPOSED PROGRAM BASED ON SOME ACTIVE LEARNING STRATEGIES AND THEIR IMPACT ON CONCEPTUAL COMPREHENSION AND SELF-ESTEEM AMONG MIDDLE-LEVEL STUDENTS

Dr. Reem Abdulaziz Mohammed Al Ali

Professor of Curriculum and Teaching Methods at Prince Sattam bin Abdulaziz University

Researcher

The aim of the study was to identify the effectiveness of some active learning strategies and their impact on the conceptual comprehension and self-esteem of middle-stage students. To that end, the design known as the unequal control group of pre- and post-graduate measurements was used. The sample of the study consisted of middle first-grade students in Kharge governorate, distributed in two groups: The experimental group of 30 students taught with active learning strategies, and the control group of 30 students taught in the usual way. To measure pre- and post-performance, the conceptual comprehension test was prepared, and it measures the following three levels of understanding: (explanation, interpretation, and application) as well as the measure of self-esteem. The results of the study showed a statistically significant difference at a level of 0.01 and below between the averages of the two groups' scores, the experimental and the control of dimensional performance in conceptual comprehension in the clarification and application sides, for the benefit of the pilot group, and showed a statistically significant difference at 0.05 and below between the averages of the experimental and the control in the remote performance in conceptual comprehension in the interpretation side in favor of the experimental group, and a statistically significant difference at 0.01 between the averages of the experimental and self-control groups' scores (educational self-esteem, self-esteem for problem solving, self-esteem for honesty, general self-esteem, general self-esteem) In the remoteness test the differences were in favor of the experimental group, and also showed no statistically significant difference at 0.05 between the averages of the scores of the experimental and control groups after emotional self-esteem in the remoteness test.

Keywords: active learning, conceptual comprehension , self-esteem..

Introduction:

Today's era is characterized by rapid changes and transformations in all spheres of contemporary life, so the challenge for the individual in terms of acquiring knowledge, skills, values, and principles that enable him to keep pace with this development is clear. This requires the preparation of active and interactive generations that influence and are influenced by society, as well as the use of strategies that lead the student to reach out for sound thinking and make him more active and vibrant.

This has imposed a clear challenge on the field of education, in which it is necessary to review the strategies, methods, and materials on which they are based in the learning and education processes so that they can find solutions to the problems they may face during the learning and education processes. (Zamel, 2006:50) and (Harman, 2008:1) state that the end of school has always been for the student to expand and continue to learn beyond the time periods and years spent in school. To that end, one of today's controversial subjects in the field of education.

This goal is why educators in general and those interested in teaching and learning methods in particular should provide strategies, methods, and learning and educational fundamentals aimed at making students thoughtful, analytical, and critical rather than receiving and transmitting information. Perhaps one of the most recent is what has been termed active Learning Strategies.

Felder and Brent, 1997, defined active learning as "learning that means directly and actively engaging the student in the same learning process." It is based on the student's work in the various activities carried out within the classroom, and his work is not limited to receiving verbal and visual information, but rather to participation, reflection and innovation.

The goal of active learning is mainly to stimulate students' daily thinking habits to think about how to learn. And what do they learn? As they try to increase their level of responsibility to teach themselves (Sa'adah et al., 2006:39).

Active learning truly places the student at the "center" of the educational process. Its nature is based on the active participation of the student in the learning process. The issue of the student's active participation in the learning process has been advocated by a number of educational thinkers for decades. s mental effort in learning through learning activities (Zaitoon, 2003, 154).

Active learning has also been linked to every activity geared towards integrating students into something's work within the classroom, and then thinking about what they're doing. (Salem, 2001:108), and the interaction between students' ideas in previous learning strategies, and their conceptual integration into specific learning tasks, enables them to absorb these concepts and recognize their relevance and function in their lives, and thus there is a correlation between the student's interaction with the concepts he addresses, and his treatment of these concepts in any style or way of learning, as pointed out by (Sternberg,1997) In-class active learning methods improve educational performance and achieve conceptual comprehension . Because active learning gives students the participation of ideas and opinions with each other, making these ideas clear to them, as well as comparing perceptions and ideas among themselves, prompts them to take a variety of ways other than their usual way of reorganizing and evaluating these ideas, perceptions or concepts, which in turn is an initial and important step for correct conceptual comprehension (Roth, 1999;

Salem, 2001) in recent studies, attention has been given to the development of students' conceptual comprehension .

Blank has pointed out that conceptual comprehension is a process that requires experience beyond knowledge, through which students explain how to know? And why do they know? (Blank.2000, p. 487).

The conceptual comprehension of this content is a set of interrelated capabilities that symbolize several achievements rather than a single collection and are disclosed through performance and outputs (Jabeur, 2003:278). The development of conceptual comprehension as a result of learning is a task that does not take place in many subjects (Mazzolini, 1999, p. 2). Several studies that have been conducted aimed at active learning, the results of which revealed positive effects of these strategies on conceptual comprehension as well as positive effects on skill acquisition (Fox, L., 1998; Salem, 2001; Hendi, 2002; Abdelwahab, 2005a; Abdelwahab, 2005b; Habshi and Mustafa, 2006; Ahmed, 2007; Taraban, 2007; Maddah, 2009; Al Hussein, 2010).

Self-esteem is an important variable in education and one of the most important determinants of a student's learning experiences. Since self-esteem is a social product, according to psychologists, a student may find himself involved in the practice and delivery of learning activities in a social atmosphere and have a role with other students (Hindi, 2002:207). In Rogers' view, education should be based more on the concepts of human relations than on the concepts of subjects of study. A learner is a person who continues to change and grow, who tries to achieve himself, and who is spontaneous, flexible, and open to new experiences (Ali, 2011:222). On the role of using differentiated learning strategies in improving self-esteem in teaching, the Luallen & Leonard, 1991 study found that using methods of questioning, conceptual maps, and collaborative learning had improved students' self-esteem at the preparatory stage. The Joseph study (1992) found that role-playing strategies, conceptual mapping, and brainstorming helped improve the level of self-esteem of middle school pupils with low self-esteem. This is what the pedagogical literature has indicated that when students actively participate in their learning process, they begin to feel courage, personal achievement, self-fulfillment, and a high level of self-orientation (Badawi, 2010:143).

Given the positive role of active learning in stimulating the learning process, students' practice of active learning strategies may develop conceptual comprehension and self-esteem.

Study problem

One of the most important criticisms that is always facing the educational process is that it has made the student a subject of the teacher's activity, not an effective element in the educational process, and has neglected the role of self-activity as a fundamental feature of learning and a condition that must be available (Kouran, 2001). The study (Adass, 1996; Abdul Wahab, 2005:132) confirms that some of the reasons for students' vulnerability are due to the use of teaching strategies in which the teacher is at the center of the educational process and students summarize their roles in sitting and listening only to any negative receipt of information, which is focused on deaf learning in which ideas in the learner's cognitive environment are not related to ideas presented to him or her. Many studies and literature have also emphasized the need to use student-centered education strategies that are active during the learning process and play the roles of summary, witness, experimentation, observation, conclusion, measurement, classification, etc. (Abdulwahab,

2005:131). This means that we need to develop the educational process, create a rich and fertile learning environment, one of which is to attract students' attention by a variety of means and to use diverse and effective teaching and learning strategies to excite all their senses, so that they move from direct group learning to collaborative learning, individual learning, and self-learning in inclusion, integration, and poise (Rashid, 2000:570).

We note the lack of a forensic science learning environment in the medium stage of educational excitement, experience, and activities and the reliance on direct presentation in teaching them that motivates students to conserve and demonstrate information. This in turn requires the multiplicity and diversity of active learning strategies that will achieve these educational aspects.

As a challenge to legitimate science education, this can be done by focusing on understanding and absorbing it as the most important objective teachers seek to achieve. Understanding requires that students consciously understand the meaning of the knowledge they learn and the principles on which it is based and use it appropriately in authentic situations (Hussein, 2007:81).

A number of studies and research have also confirmed the prevalence of traditional methods of teaching sharia sciences in a large way (Al Suleiman, 1999, Badgcher, 2002; Ali, 2007). This was also noted by the researcher during her 10-year career in the Faculty of Education and supervision of female field training students, as well as the application and evaluation of previous research for female sharia sciences teachers in light of the quality standards of teaching performance.

By informing the researcher of studies and research carried out in the field of teaching sharia sciences, as well as reviewing the literature of Arab and foreign pedagogy, the need for the study is illustrated. The need to use modern teaching strategies that raise the level of conceptual comprehension and self-esteem of female students is demonstrated. Based on the above, the problem of the study is identified in the answer to the following question:

What is the effectiveness of a proposed program based on some active learning strategies and its impact on the conceptual comprehension and self-esteem of female middle-level students in Kharg governorate?

The following questions are derived from this question:

- 1- What is the effectiveness of the proposed program in achieving conceptual comprehension (clarification _ interpretation _ application) according to the Wiggins & McTighe, J.1998 classification) among middle-level students?
- 2- What is the effectiveness of the proposed program in achieving self-esteem among middle-level students?

Study hypotheses

To answer the study's questions, the following hypotheses were formulated:

- 1- There is no statistically significant difference at the level of ≤ 05 , between the two averages of the experimental and control groups in the dimensional conceptual comprehension test.
- 2- There is no statistically significant difference at the level of ≤ 05 , between the average scores of the experimental group and the control group in the post self-esteem scale.

study objectives:

This study aimed at:

1. The effectiveness of the proposed program based on some active learning strategies is defined at some levels of conceptual comprehension (clarification, interpretation, application) among middle-level students.
2. The effectiveness of the proposed program is defined in the middle-level students' self-esteem.

The importance of the study:

The study's relevance was derived from:

1. It is a response to recent trends calling for the need to learn sharia science in an active manner based on students' participation and positivity in the educational situation.
2. In response to the education researchers' advocacy of the need for diversity in modern teaching strategies, methods and methods.
3. This study may help train middle-level students to practice some active learning strategies based on collaboration, self-reliance and interdependence between them.
4. The results of this study may entail drawing the attention of teaching practitioners, curriculum development to the development of conceptual comprehension , and students' self-esteem through teaching.

study limitations

This study was limited to:

- Active Learning Strategies (stimulus question, reconnection, asking question and asking students to write their answer, (think Zawj-Shark), oriented training, bilateral groups, high voice thinking, team test, sentences expressing results).
- A sample of middle first graders in Kharg governorate for the academic year 1444 H.
- Teaching some of the subjects of the curriculum of jurisprudence to middle first graders, since they include many basic concepts and important subjects through which active learning can be used in their learning while at the same time (measuring conceptual comprehension and self-esteem through them).
- The conceptual comprehension level of female students was limited to a test measuring the following levels (clarification, interpretation, application) Wiggins, G., Mctighe, J. 1998.

Study terms

Effectiveness

The ability to perform the right actions or to determine the desired or expected impact of a learning program to achieve the goals for which it is set and measured by the definition of an increase or decrease in the average grades of the study group (Davies, 1980, p193).

This study defines it as the extent to which some active learning strategies are used and their impact on students' conceptual comprehension and self-esteem towards the subjects of jurisprudence, and this effect is statistically determined by the use of the statistical method of the ETA box (n2).

Active Learning Strategies

Active Learning is defined as learning in which a student is actively involved in the learning process through his reading, research, and learning, as well as his participation in classroom and classroom activities, in which the teacher is directed and guided in the teaching process (Al-Lakani, Gamel, 2003:120).

Active Learning Strategies

McKinney (Mckinney,1998) explained that active learning strategies are all the methods that require a student to perform certain tasks in an educational situation other than just listening to a teacher's lecture. Active learning elements are the student's practice of speaking, listening, reading, writing, throwing questions, moving, interacting with other elements of the educational situation, and issuing appropriate feedback in the educational situation.

This study defines it as: those teaching methods and procedures that require middle-grade students to think, speak, write, and supplement the working papers prepared according to the lessons of the subjects of jurisprudence and incorporate strategies (Catalytic Question, Re-link, (Think -pair-share) responses, thinking loudly, testing the team, sentences expressing results).

Conceptual Understanding

There is no agreed-upon definite definition of conceptual comprehension in educational literature. There are those who consider that this term has several meanings: "the ability to accommodate the main ideas of the subject, the perception of the relationships between the thoughts learned in the subject, the ability to expand and the understanding of the details in the subject, and the ability to explain.

Reasoning(Kennedy,1998).

In this study, it is defined as: a middle first grader's ability to explain, interpret, apply, and have self-knowledge that reflects her understanding of the content of lessons based on active learning effectiveness measured by the conceptual comprehension test prepared by the researcher.

Self Esteem

Cooper Smith considers that self-esteem is the personal judgment of one's self-worth expressed through one's own attitudes, where the image the child makes of oneself depends primarily on his self-worth (Mohammed, 1991:194).

This study defines it as: The personal judgment of first graders is an average of their own values expressed through their negative or positive attitudes towards themselves.

Previous studies

Hindy (2002) conducted a study aimed at ascertaining the impact of the diversity of the use of some active learning strategies as an independent variable on the acquisition of certain biological concepts and self-esteem, and the trend towards positive interdependence as subordinate variables.

The sample consisted of a group of first-grade students at Beni Suef Agricultural High School in Egypt. The researcher used a number of tools, including: Test the collection of biological concepts, the measure of self-esteem, and the trend towards mutual positive dependence. The results of the study had a significant impact on the diversity of active learning strategies used for the acquisition of biological concepts and the trend towards positive interdependence in the study sample, but the results were not statistically relevant to improving their self-esteem.

The Wike Study (2003) aimed to investigate the effectiveness of active learning strategies on achievement, motivation, and self-efficacy of university students in the course of Human Functional Science for Non-Professionals. The sample consisted of 141 students, and the experimental groups were taught using an active learning model while the control group was taught using traditional lecture methods. To assess the effectiveness of active learning strategies, students have applied a comprehensive test of the content of functional science and identified catalytic learning strategies. Empirical groups gained more knowledge of content and improved their self-effectiveness than control group students, while there was no difference in motivation for learning.

Zaidi (2009) conducted a study aimed at determining the impact of active learning on the development of innovative thinking and academic achievement in science for female students in the third grade compared with the traditional method. The study sample consisted of 56 students, distributed into two groups: The experimental group studied using active learning strategies, and the control group studied using traditional learning. The study tools consisted of an attainment test, and the innovative thinking test was applied both tribally and in part to the study sample. The results of the study resulted in statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the attainment test and the innovative thinking test in favor of the experimental group.

Husseini's study (2010) aimed at presenting a proposed model for teaching science based on the input of active learning and investigating its effectiveness in developing conceptual comprehension , self-regulation, and motivation for learning. The research was applied to a sample of middle second graders divided into two groups: a control group and an experimental group, and the tools used included the conceptual comprehension test, the self-regulation scale, and the impulse scale. The results of the study revealed a statistically significant difference between the post-average of the experimental group's grades and the control group's grades according to the input of active learning in the conceptual comprehension test, the self-regulation scale, and the propulsion scale for the pilot group.

Al-Fayez's study (2010) also aimed to investigate the impact of using the strategy of advanced organizations in the development of conceptual comprehension and the tendency towards the subject of jurisprudence among female students in the second grade medium in Riyadh, and to achieve the research objective, it used the design of the semi-experimental curriculum. The research sample consisted of (62) students, who were divided into two groups: control and experimental. The researcher has used a conceptual comprehension test, measuring the trend towards the material of jurisprudence. The results of the research showed a statistically significant difference in favor of the experimental conceptual comprehension test group.

Hagraf study also aimed to reveal the effectiveness of the vocational learning strategy in increasing educational attainment and developing scientific discussion and controversy among secondary students in Kuwait. In order to achieve the study's objectives, the researcher developed measurements of educational attainment and scientific controversy. The sample consisted of 46 female students. The results of the study demonstrated the effectiveness of the mission-based learning strategy in increasing educational attainment and developing scientific discussion and arguments for secondary students.

We note from the previous presentation that active learning is characterized by its applicability at various levels and in most subjects. Studies on active learning also show that it increases the level of conceptual comprehension and self-esteem.

Study procedures

Study curriculum:

This study belongs to the category of experimental research in which the researcher studies the impact of the independent variable on the dependent variable. I have introduced the experimental design known as the unequal control kit of pre- and post-gradual measurement. pre-test post-test Nonequivalent Control Group design (Sherbini, 1995:53), where the experiment group was taught in an active learning manner while the control group was taught in the usual way.

Study variables:

The study curriculum is based on the following variables:

First: Autonomous variables take the form of the following teaching treatment: (using active learning strategies as opposed to the usual teaching method).

Second: subordinate variables: conceptual comprehension , measure of self-esteem.

Society and sample of the study

The study community consisted of all middle first graders studying in middle schools in Kharg governorate in the academic year 1444 H.

The study sample consisted of 60 female students in the first middle grade of the Ministry of Education's first school in Kharg governorate, which was selected randomly. The average number of classes in the first grade was 3. Two classes were selected at random. This brought the sample size to 30 female students in the experiment group and 30 female students in the control group.

study tools

This included the preparation of teaching materials and tools for the study experience, and it was requested that:

1. Selection of scientific content in the course of jurisprudence for the first middle grade for the academic year 1444 H.
2. The design and planning of teaching plans and learning activities, in accordance with active learning strategies, through the preparation of the program, which consists of the following aspects: the overall objective of the program, the content of the program, the teaching strategies on which the program is based, educational means, educational activities, and methods of evaluating

students' learning. Following the completion of the program's preparation, it was presented to a group of arbitrators specializing in curricula and teaching methods, and this step resulted in a number of modifications, thus finalizing the program.

3- Prepare study tools and include (conceptual comprehension test in the following understandings (clarification, interpretation, application), measure of self-esteem) and ensure the veracity and stability of the tools.

This is detailed below:

A. Conceptual comprehension test:

1. Defining the objective of the conceptual comprehension test

2. Preparation of the conceptual comprehension test specification table The next steps illustrate how the specification table is prepared (determining the relative importance of each of the curriculum's topics (the content table), determining the relative importance of the objectives, and determining the quality and formulation of the test vocabulary).

4. Conceptual comprehension test instructions

5. The method of correcting the conceptual comprehension test and estimating its grades

6. Apparent honesty

The preliminary picture of the test was shown to a group of arbitrators to verify its honesty, and when calculating the authenticity of the content for all test vocabulary, the agreement ratio was 89%, thus making the test applicable in its final form.

7. Test and control

The survey test was conducted on a sample of female middle-first graders in the ninth middle school in Kharg governorate in 1444 H. With 31 female students, the test's exploratory trial was aimed at:

a. Calculation of test stability

The test constant coefficient was calculated using the alpha-Kronbach formula (Wiersma & Jurs, 1990, p. 162). The test's stability factor as a whole (86, 0) was found to be high.

B - Sincerity of internal consistency

After confirming the apparent authenticity of the study tool, it was applied on the ground to the reconnaissance sample to calculate the sincerity of the internal consistency using the Pearson correlation coefficient, where the correlation factor between the degree of each of the instrument's phrases was calculated to the overall degree of dimension of the phrase.

It is clear from tables (1 -3) that the coefficient values of each phrase with its axis are positive and statistically relevant at the indicator level (0.01) and below, indicating the sincerity of its consistency with its axis.

Table (1)

Pearson's correlation coefficients for dimension phrases with the overall degree of the dimension

Phrase	dimension Binding	Phrase Number	dimension Binding

Number	Coefficient		Coefficient
1	**0.55	9	**0.56
2	**0.57	10	**0.67
3	**0.53	11	**0.53
4	**0.50	12	**0.82
5	**0.57	13	**0.67
6	**0.53	14	**0.64
7	**0.64	15	**0.53
8	**0.60	16	**0.74

** D is noted at the significance level of 0.01 or less

Table (2)

Pearson's correlation coefficients for dimension phrases with the overall degree of the dimension

Phrase Number	dimension Binding Coefficient	Phrase Number	dimension Binding Coefficient
1	**0.61	7	**0.69
2	**0.48	8	**0.54
3	**0.56	9	**0.63
4	**0.57	10	**0.77
5	**0.53	11	**0.65
6	**0.74	–	–

** D is noted at the significance level of 0.01 or less

Table (3)

Pearson Coefficients for Application Dimension Phrases with Overall Dimension Grade

Phrase Number	dimension Binding Coefficient	Phrase Number	dimension Binding Coefficient
1	**0.58	7	**0.63
2	**0.52	8	**0.62
3	**0.68	9	**0.52
4	**0.84	10	**0.75
5	**0.71	11	**0.56
6	**0.56	12	**0.69

** D is noted at the significance level of 0.01 or less

C- Determining the factors of ease, difficulty and discrimination of test vocabulary

Table 4 shows the ease, difficulty, and distinction of conceptual comprehension axes.

Table (4)

Ease, difficulty and discrimination of conceptual comprehension axes

Tool dimensions	Phrases number	Ease factor	Difficulty factor	The value of the t-test for distinguishing between high absorbers and low absorbers.	Statistical significance of distinction
Clarification	16	0.98	0.02	4.251	**0.000
Interpretation	11	0.93	0.07	5.213	**0.000
Application	12	0.91	0.09	4.667	**0.000
General Stability	39	0.94	0.06	4.689	**0.000

** D at the significance level 0.01 or less

D- Determination of test time

The test time was determined using the following formula:

$$\text{Test time} = \frac{\text{First student time Finished answer} + \text{Last student time Finished answer}}{2}$$

By applying the previous equation, the average test duration was found to be 70 minutes. Reading the instructions took 5 minutes, so the total time required to answer all the items in the conceptual comprehension test is 75 minutes. This is a suitable time for test administration, and thus the test is ready for implementation in its final form.

E- Making sure that the test questions and instructions are appropriate for the students' level

Second: self-esteem scale

The preparation of a self-esteem scale involved the following steps: (1) defining the purpose of the scale, (2) identifying the scientific dimensions that the scale measures, and (3) formulating scale items.

After reviewing the literature related to self-esteem assessment (Osman, 2002; Hindi, 2002), this resulted in the formulation of 58 statements distributed across the following dimensions:

1. Academic self-esteem, including 10 statements.
1. Problem-solving self-esteem, including 9 statements.
1. Honesty self-esteem, including 8 statements.
1. Emotional self-esteem, including 15 statements.
1. General self-esteem, including 16 statements.

4. Method of Validity and Reliability Verification:

The validity of the scale was ensured through two methods:

a) Apparent Validity:

The scale items were presented to experts in the field of education and psychology to evaluate the quality of the scale in terms of its ability to measure what it was designed to measure and its suitability for the study's objectives. As a result, the scale consisted of 39 statements.

b) Internal Consistency Reliability:

The Pearson correlation coefficient was calculated to measure the relationship between each item's score and the total score of its corresponding dimension. The correlation coefficients for each item were found to be positive and statistically significant at a significance level of 0.01 or less, indicating their consistency with their respective dimensions.

c) Scale Stability:

The scale's stability was assessed using Cronbach's Alpha coefficient. The overall reliability coefficient was found to be high, reaching 0.90, indicating a high level of scale stability.

Implementation of the study experiment:

The study tools were applied previously, including the administration of an intelligence test to the students in both groups to increase equivalence between the two groups' scores. These scores were then statistically analyzed. The results are as follows:

1. Table (6) presents the mean and standard deviation of the experimental and control groups' total scores in the conceptual comprehension test.

Table (6)

"T" value for the significance of the difference between the means of the two groups (experimental - control) in the pre-application of the conceptual comprehension test.

Conceptual comprehension	Group	Number	Mean	Standard deviation	T value	Statistical significance
Conceptual comprehension	Control	30	26.68	8.30	0.102–	0.985
	Experimental	30	26.73	8.46		

Based on the results in Table (7), there is no statistically significant difference at a significance level of 0.05 or less between the mean scores of the experimental and control groups on the pre-test performance in the conceptual comprehension test in general. This indicates the equivalence of the two groups in conceptual comprehension and their suitability for the experiment's implementation.

2. Table (8) presents the mean and standard deviation of the experimental and control groups' scores in the self-esteem scale.

Table (8)

The "t" value and significance of the difference between the mean responses of the two groups (experimental - control) in the pre-application of the self-esteem scale.

Self-esteem	Group	Number	Mean	Standard deviation	T value	Statistical significance
self in general	Control	30	2.5520	0.36303	0.439–	0.662
	Experimental	30	2.5921	0.35128		

The results in Table 8 show that there is no statistically significant difference at 0.05 and below between the average scores of the experimental and control self-esteem groups in general, demonstrating the groups' equity in self-esteem and their competence to apply the experiment.

Procedures for the implementation of the experiment:

a) Pre-test Application: The study tools (conceptual comprehension test and self-esteem scale) were administered to both the experimental and control groups. The responses of individuals in both groups were collected and then statistically analyzed.

b) Teaching the Two Groups: The control group was taught using the conventional method commonly followed by most teachers. The experimental group was taught using active learning strategies according to the provided program. The teaching process lasted approximately 7 weeks to implement the study tools.

c) Post-test Application of Study Tools: After completing the teaching for both the experimental and control groups, the study tools (conceptual comprehension test and self-esteem scale) were re-administered under the researcher's supervision.

Statistical Analysis Methods:

Several appropriate statistical methods were used using the SPSS software, including t-test, Pearson correlation coefficient, Cronbach's Alpha coefficient, Eta squared (η^2) calculation, mean, and standard deviation.

Study Results:

Results of Research Question 1: To determine the effectiveness of a proposed program based on some active learning strategies and its impact on conceptual comprehension at the levels of clarification, explanation, and application among middle school female students, the researcher used an Independent Samples t-test to compare the mean scores of the experimental and control groups in the post-test. The results are presented in Table (10):

Table (10):

Test results between experimental and control groups in conceptual comprehension

Conceptual comprehension	Group	Number	Mean	Standard deviation	T value	Statistical significance	Eta square
Clarification	Control	30	41.68	10.52	4.567-	**0.000	0.28
	Experimental	30	48.57	10.78			
Interpretation	Control	30	42.62	10.98	4.987-	**0.000	0.32
	Experimental	30	48.63	9.67			
Application	Control	30	41.84	10.67	4.753-	**0.000	0.29
	Experimental	30	49.41	10.67			
conceptual comprehension	Control	30	42.40	11.24	4.593-	**0.000	0.28
	Experimental	30	49.19	9.34			

** There is a statistically significant difference at the level of 0.01 or less

From Table (10), it is evident that there is a statistically significant difference at a level of 0.01 or less between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test regarding conceptual comprehension in the clarification and application aspects, favoring the experimental group. The results also indicate a statistically significant difference at a level of 0.05 or less between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test regarding conceptual comprehension in the explanation aspect, favoring the experimental group.

Based on these results, we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis, which states that there is a statistically significant difference at a level of ≤ 0.05 between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of conceptual comprehension. This demonstrates the effectiveness of the proposed program based on some active learning strategies and its impact on conceptual comprehension at the levels of clarification, explanation, and application according to Wiggins and McTighe's classification (1998) among first-grade middle school female students in the subject of Fiqh. This result aligns with previous studies conducted by Fox (1998), Salem (2001), Hindi (2002), Orvis and Orvis (2005), Al-Rawithi (2006), and Al-Hissain (2007).

This result can be interpreted by the fact that active learning strategies are based on multiple theories and draw on various modern teaching and learning strategies and principles for understanding. This contributed to enhancing learning effectiveness and helped develop conceptual comprehension at different levels. This is consistent with the findings of Wiggins and McTighe (1998), who emphasized that achieving conceptual comprehension at all levels requires the development of new and multiple teaching strategies that provide opportunities for meaning-making and understanding.

Answer to Research Question 2:

To determine the effectiveness of a proposed program based on some active learning strategies and its impact on self-esteem among middle school female students, the researcher used an Independent Samples t-test to compare the mean scores of the experimental and control groups in the post-test. The results are presented in Table (11):

Table (11)
Test results between the experimental and control groups in self-esteem

Self esteem	Group	Number	Mean	Standard deviation	T value	statistical significance	ETA square
Self-esteem	control	30	2.7211	0.53049	4.451-	**0.000	0.27
	Experimental	30	2.9601	0.38887			
Self-esteem for problem solving	control	30	2.5624	0.56165	4.564-	**0.000	0.28
	Experimental	30	2.7720	0.41936			
Self-esteem for honesty	control	30	1.7133	0.77670	4.682-	**0.000	0.29
	Experimental	30	2.4661	0.55639			
Emotional self-esteem	control	30	2.2411	0.48984	1.072-	0.241	0.02
	Experimental	30	2.2714	0.46254			
General self-esteem	control	30	2.1424	0.53959	4.436-	**0.000	0.27
	Experimental	30	2.4101	0.43512			

** There is a statistically significant difference at the level of 0.01 or less

According to the results in Table (11), there is a statistically significant difference at a level of 0.01 or less between the mean scores of the experimental and control groups in the domains of self-esteem (academic self-esteem, problem-solving self-esteem, honesty self-esteem, general self-esteem, and overall self-esteem) in favor of the experimental group. This result can be interpreted because the strategies used in this study are based on cooperation, verbal interaction, self-reliance, and responsibility, which contribute to the development of understanding and self-esteem.

From the results in Table (11), it is evident that there is no statistically significant difference at a level of 0.05 or less between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test performance of emotional self-esteem. Based on these results, we accept the hypothesis that there is no statistically significant difference at a level of ≤ 0.05 between the mean scores of the experimental and control groups in the measurement of post-test self-esteem. This finding is consistent with the study by Wike (2003) and contrasts with the study by Hindi (2002).

This result can be explained by the incomplete development of the emotional aspect during the early stage of adolescence, where emotions are variable. Additionally, emotional self-esteem requires a long period to help students understand and appreciate themselves, considering that it is one of the important emotional aspects that may require more time to improve their levels.

Recommendations

Based on the findings of the current study, the following recommendations can be made:

1. Designing and developing instructional units based on active learning strategies that help enhance conceptual understanding and self-esteem levels.
2. Incorporating active learning strategies in teacher training programs, particularly in-service programs, to continuously train teachers and provide opportunities for female teachers to engage in diverse learning activities that promote cognitive development and improve their conceptual understanding.
3. Creating a flexible and dynamic learning environment that is rich in activity and equipped with various tangible learning resources, suitable for implementing active learning approaches that align with the characteristics of middle school female students.
4. Developing an online platform for active learning that can be utilized by teachers, providing detailed explanations of each strategy and how to implement them in different educational stages.

References

First: Arabic references

1. Ahmed, Abdul Hadi Abdullah. (2007). The effectiveness of diverse use of some active learning strategies in teaching economics on the achievement and attitude toward the study of economics among secondary school students in the Sultanate of Oman. *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, Faculty of Education, Ain Shams University, 120, 61-89.
2. Badghashr, Ali Omar Saeed. (2002). The necessary teaching skills for teachers of religious sciences in the middle stage (an evaluative study). Unpublished master's thesis. Curriculum and Teaching Methods Department, College of Education, King Saud University: Riyadh.
3. Baddawi, Ramadan Mas'ad. (2010). Active learning. Amman: Dar Al-Fikr.
4. Jaber, Abdul Hameed Jaber. (2003). Multiple intelligences and understanding. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
5. Habshi, Majida; and Mustafa, Ayman. (2006). The effectiveness of using some active learning strategies in developing innovative thinking and attitude toward science and mathematics among elementary school students. *The First Scientific Conference: Education and Development in New Communities in Al Wadi Al Jadid*. Egypt: Alexandria University.
6. Al-Hajraf, Sheikha Badah. (2022). Active learning: The task-oriented learning strategy and its impact on increasing scientific achievement and developing scientific discussion and debate among secondary school students in Kuwait. *Reading and Knowledge Magazine*, Egyptian Association for Reading and Knowledge. Egypt: Ain Shams University. 53-91.
7. Hussein, Mohamed Abdul Hadi. (2007). Multiple curricula and the path to understanding and comprehension. *Al Ain: Dar Al-Kitab Al-Jamea'i*.
8. Al-Husseini, Jameela Abdullah. (2010). The effectiveness of a proposed model for teaching science according to the active learning approach in developing conceptual comprehension, self-organization, and learning motivation among second-grade female students. Unpublished doctoral dissertation. College of Education for Girls, Princess Nourah bint Abdulrahman University: Riyadh.
9. Rashed, Ali. (2000). Enriching the learning environment in the field of science in light of the systemic approach. *The Fourth Scientific Conference. Scientific Education for All*, Egyptian Society for Scientific Education. Egypt: Ain Shams University. 565-630.
10. Al-Rousa, Tahani Mohammed. (2007). The effectiveness of a proposed program in developing active learning practices and modifying beliefs among female student teachers at the College of Education (Scientific Departments - Riyadh). Unpublished doctoral dissertation. College of Education for Girls, Princess Nourah bint Abdulrahman University: Riyadh.
11. Al-Ruwathi, Iman. (2006). The effectiveness of the Beyond Cognitive Learning Cycle Model in developing conceptual comprehension in physics and metacognitive thinking skills among second-grade female students. Unpublished doctoral dissertation. College of Education for Girls, Princess Nourah bint Abdulrahman University: Riyadh.
12. Zamel, Majdi Ali. (2006). The perspective of teachers and female teachers in the lower elementary stage in schools of the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East on their practice of active learning in the governorates of

- Ramallah and Nablus. Al-Muallim/Al-Talib Journal. 1, 2, 50.
13. Al-Zaydi, Fatima Khalaf Allah. (2009). The impact of active learning on the development of innovative thinking and academic achievement in science among third-grade female students in government schools in the city of Mecca. Unpublished master's thesis. College of Education, Umm Al-Qura University: Mecca.
 14. Zeitoun, Hassan. (2003). Teaching strategies: A contemporary view of teaching and learning methods. Cairo: Alam Al-Kutub.
 15. Saleem, Al-Mahdi Mahmoud. (2001). The impact of discussion group active learning strategies on achievement, conceptual comprehension, and attitudes toward learning physics among first-grade secondary students. Journal of Scientific Education, College of Education, Ain Shams University, Volume 4(2), 107-147.
 16. Saadah, Judat; Aql, Fawaz; Zamel, Majdi; Ishtayeh, Jameel; and Abu Arqoub, Huda. (2006). Active learning between theory and practice. Amman: Dar Al-Shorouk.
 17. Al-Sulaiman, Abdullah Nasser Mohammed. (1999). Teaching methods of the Islamic Jurisprudence course used by its teachers in the intermediate stage. Unpublished master's thesis. Curriculum and Teaching Methods Department, College of Education, King Saud University: Riyadh.
 18. Al-Sharbini, Ahlam Al-Baz Hassan. (2005). The effectiveness of a unit in earth sciences based on constructivism in developing understanding and inquiry skills among fifth-grade primary students. The Ninth Scientific Conference of the Egyptian Society: Obstacles to Scientific Education in the Arab World - Diagnosis and Solutions, July 31-August 3, College of Education, Ain Shams University, 299-345.
 19. Abdulwahab, Ali Gouda. (2005a). The effectiveness of using some active learning strategies in teaching history to develop historical thinking skills and attitudes towards the subject among high school students. Journal of the Educational Society for Social Studies, 50, 121-151.
 20. Abdulwahab, Fatima Mohammed. (2005b). The effectiveness of using some active learning strategies in science achievement and developing lifelong learning skills and scientific inclinations among fifth-grade primary students. Journal of Scientific Education, Volume 8(2), 127-185.
 21. Othman, Farouk; Abdo, Abd El-Hadi El-Sayed. (2002). Measurement and psychological tests: Foundations and tools. Dar Al-Fikr: Cairo.
 22. Adas, Mohamed Abdel Rahim. (1996). The active teacher and effective teaching. Amman: Dar Al-Fikr.
 23. Al-Ali, Reem Abdulaziz. (2007). Evaluation of female teachers of Islamic sciences in the intermediate stage in light of the proposed standards for teaching performance quality. Unpublished master's thesis. Curriculum and Teaching Methods Department, College of Education, King Saud University: Riyadh.
 24. Ali, Mohamed El-Sayed. (2011). Modern trends and applications in curriculum and teaching methods. Dar Al-Maseera: Amman.
 25. Al-Fayez, Asma Suleiman. (2010). The impact of using the advanced organizers strategy in teaching Islamic Jurisprudence in developing conceptual understanding and attitudes towards the subject among second-grade middle school female students in Riyadh.

- Unpublished master's thesis. College of Education for Girls, Princess Nourah bint Abdulrahman University: Riyadh.
26. Kuieran, Abdulwahab Awad. (2001). Introduction to teaching methods. UAE: Dar Al-Kutub Al-Jamea.
 27. Al-Laqani, Ahmed; Al-Jaml, Ali. (2003). Glossary of cognitive educational terms in curriculum and teaching methods. Cairo: Alam Al-Kutub.
 28. Maddah, Samia Saddiqah. (2009). The impact of using active learning on the achievement of some geometric concepts and attitudes towards mathematics among fifth-grade female students in Mecca. *Journal of Curriculum and Educational Supervision Studies*, Volume 1(1), 19-107.
 29. Mohamed, Adel Abdullah. (1991). Self-esteem assessment test. Cairo: Anglo Egyptian Library.
 30. Harman, Merrill. (2008). Strategies for activating classroom learning. (Translated by Dhahran Private Schools). Dammam: Dar Al-Kitab Al-Tarbiyah.
 31. Hindi, Mohammed. (2002). The impact of diverse use of some active learning strategies in teaching a biology unit on the acquisition of some biological concepts, self-esteem, and attitudes towards mutual positive dependence among first-grade agricultural secondary school students. *Journal of Curriculum and Teaching Methods Studies*, 79, 185-237.

Second: Foreign references

32. Blank, Lisa. M (2000) : A Metacognitive Learning cycle : A Better Warranty for Student Understanding. *Science Education*, 84, (5) , PP:486-506.
33. Davies, I. (1980): Instructional technique, New York, McGraw Hill.
34. Felder, R.M. and Brent R. (1997). Effective Teaching Workshop. North Carolina State University.
35. Fox, L. (1998): The effect of Graphing Calculator Used in an Active learning Environment on Intermediate Algebra Students Achievement and attitude. Retrieved June 15, 2008, from world wide web <http://www.lib.global.umi.com/dissertations/preview-all/982782>.
36. Joseph, Joyce (1992) "Improving Self Esteem of At-Risk students Educational Specialist Practicum". Eric Document. ERIC NO; ED343156).
37. Kennedy, M. Mary (1998): "Education Reform and Subject Matter Knowledge". *Journal of Research in Science Teaching*, 35(3), 249-263.
38. Luallen, J & Douglas Leonard. (1991, April) "Using What We are Learning about Learning; Talking Less and Listening More; A Means of Helping Students Make Sense of Science". Paper Presented at the Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching. Eric Document. ERIC NO; ED342622.
39. Mazzolini, Alexander (1999 : Testing Conceptual Understanding in Physics Using a Browser-based Computer Managed System, CAL-Laborite, Vol 3 , October , PP:1-11.
40. McKinny, Kathleen (1998) Engaging Students through Active Learning. Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching. Illinois State University.
41. Orvis, J. & Orvis, J. (2005). Throwing paper wads in the chemistry classroom: Rely Active Student learning. *Journal of College Science Teaching*, V35.N3.P.25.
42. Roth, K. J. (1999) . Developing Meaningful Conceptual Understanding in Science . In B . F . Jones & L . I Dol (Eds) , *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* . Hillsdale , N J : Erlbaum.

43. Taraban,R.,Rox,C.,Myers,R.,Pollard,R.,Bowen,W.(2007)."Effects of Active Learning Experiences on Achievement,Attitude,and Behaviors in High School Biology".Journal of Research in Science Teaching,44(7),pp:960-979.
44. Wiggins,G., Mctighe,J.(1998):Understanding by Design. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
45. Wike,R.(2003).The Effect of active learning on student characteristics in human Physiology Course for non majors.Advances physiology Education.V27.pp.207-22

The Role of Reading to enhance the Written Production of EFL Students
Dr.Oumelkheir CHETATHA
.Research Center in Islamic Sciences and Civilization, Laghouat, Algeria

ملخص البحث:

تتكون هذه الدراسة من ثلاثة أجزاء ، الجزء الأول يستعرض الأدبيات المتعلقة بأهمية إتقان الكتابة في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والعناصر التي يجب على الطلاب اتباعها عند الكتابة، أما الجزء الثاني فيقدم لمحة موجزة عن دور القراءة والمفردات في تحسين تلك المهارة في الكتابة، في حين يناقش الجزء الثالث المناهج الرئيسية لتعليم مهارة الكتابة. الكلمات المفتاحية: الأدب، المفردات، القراءة، المناهج، مهارات الكتابة.

Abstract:

This study involves three parts, The first part reviews the literature concerning the importance of the writing skill in EFL contexts and the elements that students should follow when writing .The second part provides a brief overview about the role of reading and vocabulary to enhance this skill, The third part deals with the main approaches to teach the writing skill.

Keywords : literature, vocabulary, reading, approaches, writing skill

Le rôle de la lecture pour améliorer la production écrite des étudiants EFL Résumé Cette étude comprend trois parties, .

La première partie passe en revue la littérature concernant l'importance de la compétence d'écriture dans les contextes EFL et les éléments que les étudiants doivent suivre lors de l'écriture. La deuxième partie donne un bref aperçu du rôle de la lecture et du vocabulaire pour améliorer cette compétence, La troisième partie traite des principales approches .pour enseigner la compétence d'écriture

This study focuses on the importance of writing for EFL learners describing the writing skill as a cognitive complex process, attempting to show three main approaches to teach this skill: the product-based-approach, the process-based approach and the genre-based approach. Reference was also made to reading highlighting its role to enhance the written production which is the main concern of our study.

The Writing Skill

The Importance of the Writing Skill

The Oxford Advanced Learners' Dictionary (CD-ROM) 2010 defines writing as follows. To write means:

To make letters or numbers on a surface, especially using a pen or pencil, or to produce something in written form (words, messages, letters...etc) so that people can read, perform, or use it. (Oxford, 2010, p. 353)

Writing is a productive skill in which a set of symbols, syllables, or words are composed to produce something in a written form. It is a complex mental activity in which knowledge is organized and changed to form complex texts). Besides the complexity of such a skill, it is a dynamic activity that allows writers to work with words and ideas so as to develop their intellectual abilities. Silva (1990) stated in Michel Byrams' Encyclopedia of Language Teaching and Learning:

Writing is a complex cognitive process in which knowledge is organized hierarchically on the one hand and, on the other, is transformed into linear sentence chains, which in turn form a complex textual web. When writing goes beyond knowledge-telling, it can be of service for transforming or generating knowledge and thus promote intellectual development. (Byram, 2000, p. 809)

Writing is considered as one of the most complex language skills to learn. It is more difficult than the speaking skill as Nunan (1989) agrees: *"It is easier to learn to speak than to write no matter if it is a first or second language"*. (Godbane, 2010, p. 18) In addition, many researchers (Harmer, 2007, p. 250) see: *"...this difficulty lies not only in generating and organizing ideas, but also in translating these ideas into readable texts"*. (Godbane, 2010, p. 40) So, the difficulty of the writing skill is not restricted to produce and organize ideas, but also to transform it into comprehensive texts.

Widdowson (Widdowson, 2001, p. 62) states: *"...writing in one sense is the production of sentences as instances of usages"*. For that reason, learners have to master language graphical system, its grammatical patterns, and choose the appropriate terminology that is related to the subject area. That's why writing is the most difficult and complex skill. It can be acquired through great efforts and practice because it is not an easy task to do. Accordingly, White & Arndt (1991) point out: *"Writing is also a problem-solving activity developing in progress"* (Godbane, 2010, p. 19) This means that it does not occur naturally, but rather through cognitive efforts, training, instruction, and practice.

The writing process can be affected by different elements as the content, the type, and the way of writing. For (Harmer, 2007, pp. 253-254), it has four main steps: Planning, drafting, editing, and final draft. (Richards, 2002, p. 81) have the same view where it is stated: *"Writing is viewed as a result of complex processes of planning, drafting, reviewing, and revising"* (Godbane, 2010, p. 15) It means that the written production comes after different procedures.

Moreover, writing has to be both coherent and cohesive. Coherent and cohesion are key factors to be considered in writing. The latter cannot be if there is an absence of coherence between the words or the sentences which are put together in a particular order and linked in specific ways to hold meaning. In view of that, (Kroll, 1990, p. 14) states: *"Writers must be able to structure and*

The Role of Reading to enhance the Written Production of EFL Students

Dr.Oumelkheir CHETATHA

integrate information cohesively and coherently when writing paragraphs and texts". We also find Jeremy Harmer in his book " (The Practice of English Language Teaching, 2006, p. 244) stating:

Coherent writing makes sense because you can follow the sequence of ideas and points. Cohesion is a more technical matter since it is here that we concentrate on the various linguistic ways of connecting ideas across phrases and sentences. (The Practice of English Language Teaching, 2006, p. 246)

In addition, writing is a powerful tool of communication. As a form of expression and communication, writing allows learners to communicate ideas, feelings, and various attitudes in written form. It can be an individual, a personnel, and social effort. As it is reported by Miller (2001):

"Even though the writing production is an expression of one's individuality and personality, it is important to remember that writing is also a social endeavor, a way of communicating with people. (Godbane, 2010, p. 14)

The Writing Skill in EFL Context

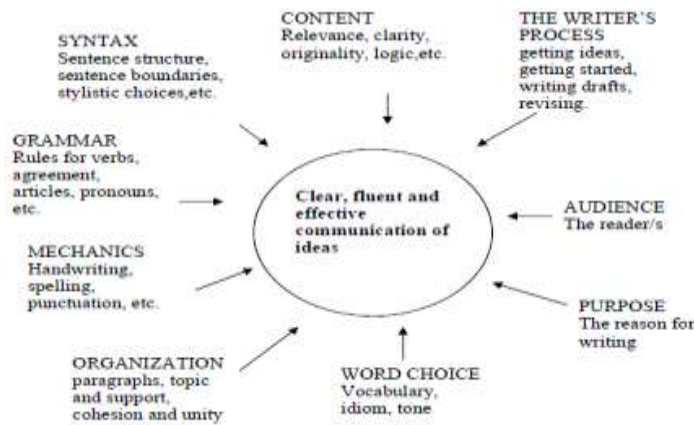
Writing in a foreign language is the productive ability to use language as well as its graphical representation in a usual writing situation. " *We mean by writing in a foreign language the ability to use structures, the lexical items, and their conventional representation in ordinary matter-of-fact writing*" (Godbane, 2010, p. 16) .Therefore, foreign language writing, that takes place in EFL classrooms, focuses on the teaching of specific structures' reinforcement more than on the writing skills' development. This includes writing sentences to form patterns that have been just presented orally. The objective of such an activity is to teach students to write effectively in the English language.

Recently, the writing skill has been attaining more attention. It has been considered as an essential skill in foreign language teaching and learning. (Harmer, 2007, p. 258) points out: "*The reason for teaching writing to students of English as a foreign language include reinforcement, language development, learning style, and most importantly, writing as a skill in its own right*" (Onozawa, 2010, pp. 153-163). Certainly, writing is developing to be a necessity not only in EFL school settings, but also in our ordinary life which is dominated by science and technology as writing e-mails, business letters, or technical reports in different fields.

Furthermore, the writing skill can be a main principle to enhance the academic position and to achieve a great educational success. Alexander (2008) states: " *Strong writing skills may enhance students' chances for success*" (Hosseini, 2013, p. 3) Since the majority of course materials in academic careers are tested in the form of paragraphs, essays, students have to express their understanding in written form. There may be students who have a higher degree of knowledge and understanding of the subject of the test, but cannot convey their knowledge because of their weaknesses in writing skill. Thus, writing skill has a fundamental role in the success of education, particularly for EFL students.

Writing is a difficult task for EFL students because of its complexity. EFL learners have to consider many elements when writing such as content, structure of sentences, vocabulary, grammar, punctuation, spelling, coherence, and cohesion. Nunan (1989) states: "*writing is an extremely complex, cognitive for all which the writer is required to demonstrate control of a number of variables simultaneously*" (Godbane, 2010, p. 16). The following diagram shows elements that writers have to deal with in a written production task:

Figure 1 : Producing a Piece of Writing



Source : (Raimes, 1989; in Öziürk 73)

Writing using reading texts

The Reading Skill

Reading is a receptive skill as it is responding to language rather than producing it. Reading involves making sense or understanding the language of the text at word level, sentence level and whole-text level. We do this by connecting the message of the text to our knowledge of the world “British Council”.

Reasons for reading

There are many reasons why getting students to read English texts as an important part of the teacher’s job. In the first place, many students want to be able to read texts in English either for their careers, for study purposes or simply for pleasure. Anything we can do to make it easier for them to do these things must be a good idea. Reading is useful for language acquisition. Provided that students more or less understand what they read, the more they read, the better they get at it. Reading also has a positive effect on students’ vocabulary knowledge, on their spelling and on their writing. Reading texts also provide good models for English writing. At different times we can encourage students to focus on vocabulary, grammar or punctuation. We can also use reading material to demonstrate the way we construct sentences, paragraphs and whole texts. Students then have good models for their own writing. Lastly, good reading texts can introduce interesting **topics**, stimulate **discussion**, excite imaginative responses and provide the springboard for well-rounded, fascinating lessons.

Different kinds of reading

We need to make a distinction between **extensive** and **intensive** reading. The term *extensive reading* refers to reading which students do often away from the classroom. They may read novels, web pages, newspapers, magazines or any other reference material. Where possible, extensive reading should involve **reading for pleasure** – what Richard Day calls *joyful reading*. This is enhanced if students have a chance to choose what they want to read, if they are encouraged to read by the teacher, and if some opportunity is given for them to share their reading experiences. Although not all students are equally keen on this kind of reading, we can say with certainty that the ones who read most progress fastest.

Teachers feel strongly that extensive reading does help and many successful learners find that it is an excellent way of extending vocabulary, learning phrases and consolidating grammar. It provides rich exposure to language in use. It is valuable and even more controllable than listening, and allows time for reflection. You can read fast or slowly; you can go back and read again. Good students often read texts as learning opportunities and go back over the same papers several times, working out meanings and noting down new words and useful phrases.

The Role of Reading to enhance the Written Production of EFL Students

Dr.Oumelkheir CHETATHA

The term *intensive reading*, on the other hand, refers to the detailed focus on the construction of reading texts which takes place usually in classrooms. Teachers may ask students to look at extracts from magazines, poems, Internet websites, novels, newspapers, plays and a wide range of other text **genres** (that is, styles or types of text). The exact choice of genres and topics may be determined by the specific purposes that students are studying for (such as business, science or nursing). In such cases, we may well want to concentrate on texts within their specialties. But if, as is often the case, they are a mixed group with differing interests and careers, a more varied diet is appropriate.

Intensive reading is usually accompanied by study activities. We may ask students to work out what kind of text they are reading, tease out details of meaning, look at particular uses of grammar and vocabulary, and then use the information in the text to move on to other learning activities. We will also encourage them to reflect on different reading skills.

The Role of Reading to Enhance the Written Production of Students

Although reading and writing are two different skills i.e. writing is productive whereas reading is receptive, but they are interrelated in the field of language teaching and learning. Most recent trends in English teaching asserted that reading and writing are related. Nevertheless researchers have just recently started to explore this connection. According to researchers, reading can be an important and useful input in acquiring the writing skill. Esterchold (Kroll, 1990, p. 86) points out:

Reading in the writing classroom is understood as the appropriate input for acquisition of the writing skills, because it is generally assumed that reading passages will somehow function as primary models from which writing skill can be learned or at least be inferred.

Stotsky (Kroll, 1990, p. 88) in language correlation studies between reading and writing, found from his survey the following:

- 1) There are correlations between reading achievement and writing abilities i.e. better writers tend to be better readers.
- 2) There are correlations between writing quality and reading experience as reported through questionnaires i.e. better writers read more than poorer writers.
- 3) There are correlations between reading ability and measures of syntactic complexity of writing i.e. better readers tend to produce more syntactically natural writing than poorer readers.

Among other things, successful academic writing includes the ability to use prior researchers' knowledge according to the nature of the study. This information can be facts, ideas, concepts, and theories in the form of quotations, paraphrases, summaries...etc. Accordingly, reading plays an important role in the academic writing. Students can use information from reading texts related to their studies in their own writing tasks.

In addition to its use as a source of information, writers can benefit from reading authentic materials to improve their writing skill. That is to say, if students analyze their reading texts as models of writing, then their writing skill will be better. In this sense, (Richards, 2002, p. 83) Bereiter and Scandamalia (1984); et al. suggest: "*Students can learn much about writing from reading*" (Kroll, 1990, p. 227). So, the primary objective of students' reading tasks is on the reading materials' style rather than the contents. So, to improve the writing skill of students, teachers should include reading tasks in their lessons as (Dudley, 1998, p. 80) call it "*reading to write task*".

Writing and the Role of Vocabulary in EFL Context

Vocabulary is, obviously, all the words that are used to acquire and convey meaning. Recently, researchers in the field of linguistics and methodology have turned their attention to vocabulary, emphasizing its role in language teaching and reviewing its learning and teaching

methodology. Vocabulary has become a crucial aspect of any language acquisition, whether it is first, second, or foreign language. Krashen (1989) states: " *A large vocabulary is, of course, essential for mastery of a language* ". It is clearly stated that learning and teaching vocabulary is as necessary as learning the grammatical structures of language. As (Harmer, 2007, p. 257) points out: " *If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh*". Also, Thorbury (2002) asserting the importance of vocabulary states: " *Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*".

As far as the field of language teaching and learning is concerned, vocabulary can be taught in isolation as well as in meaningful contexts using reading tasks. Nagy and Herman (1987) claim: " *Only a small percentage of vocabulary learning is due to direct vocabulary instruction, and the rest is due to the acquisition of words from reading*". (Skin, 2015, p. 162) This means that traditional vocabulary teaching approaches that asserted the direct presentation of vocabulary within the learning process is less, in providing students with the appropriate vocabulary related to their subject matter, than the incidental approach which gets students to acquire vocabulary incidentally through reading tasks. That is to say, students can acquire vocabulary better in meaningful reading tasks rather than presenting it directly in word lists or other means.

Besides the learning of vocabulary from reading meaningful materials indirectly or learning it directly in isolation, there are many techniques concerning its presentation according to researchers' views. Gairns and Redman classified the presentation of new vocabulary in two techniques: visual and verbal. For him, visual techniques include flashcards, photographs and pictures, wall charts, blackboard drawings, word pictures, incongruous visuals, realia, mime, and gesture. Whereas, the verbal techniques involve the use of illustrative situations, descriptions, synonyms andonyms, scales, and the use of different forms of definition that Nation (1990) described as: definition by demonstration, abstraction, context, and translation. Allen and Valette (1972) also advocate the use of categories-organizing words into sets, subclasses, and subcategories supported by a visual presentation. Of course, the use of these techniques depends on different factors as the learners' needs and their learning styles...etc.

The lack of vocabulary in the subject matter is one of the most elements that make the complexity of the writing skill. Vocabulary development is a crucial aspect of writing improvement. To be efficient writers, students need to develop good vocabulary in English. Almost certainly, you can find that they already know some English vocabulary. Teachers can expand and develop students' vocabulary for further studies and most importantly to enhance their written production as an important aspect for expressing meanings and communication in the target language. McCarthy states: " *... without words to express a wide range of meanings, communication in the target language just cannot take place in any meaningful situations*". (Richards, 2002, p. 57) So it seems that involving the teaching of vocabulary using different methods and techniques can enhance the students' written production in any field of study according to their needs.

Approaches to Teach Writing

Writing is viewed as a meaning-created process. It is considered as the most complex skill to be mastered compared to other skills. To be proficient writers, learners have to cover different elements simultaneously when writing. They have to develop a written production which is well structured for effective communication. For that purpose, there have been a number of approaches to the teaching of writing adapted by researchers in the history of language teaching and learning.

The Role of Reading to enhance the Written Production of EFL Students

Dr.Oumelkheir CHETATHA

There are as many approaches as there are teachers with different styles of teaching such as the grammar-syntax organization approach, the paragraph- pattern approach, the free-writing approach, the communicative approach. However, recently the focus is just on three main approaches: The product-based approach, the process-based approach, and the genre-based approach.

The Product-based Approach

The product approach is the traditional way to teach writing. It is based on the notion writing as a product. It has several names: the controlled to free approach, the text-based approach, and the guided composition. The ultimate goal of product approach is to strengthen writing in the grammatical and the syntactic forms. According to Cheung, (Ho, 2006, p. 28) the product-based writing approach focuses on "*one-short correct writing for the purpose of language practice*". Pincas is well-known advocate of such an approach. She sees writing as being "*primarily about linguistic knowledge with distinct focus on the appropriate use of vocabulary, syntax, and cohesive devices*". (Kamrul, 2015, p. 31)

In a product approach-oriented classroom, students are provided with sample of text as a model to follow in composing their written product. Garbrirelatos (Kamrul, 2015, p. 78) points out: "*A product approach is a traditional approach in which students are encouraged to mimic a model text, usually is presented and analyzed at an early stage*".

Pincas (Grossmann, 2009, p. 7) identifies four stages to the product-based approach to writing: familiarization , controlled writing, guided writing, and free writing. The objective of the familiarization stage is to allow students to consider some features of specific texts in their written production. They study some models focusing on the correct language. While in the controlled and guided writing stages, students practice the features of the chosen model in an organized way. They simply imitate the models focusing on the structure and the organization of ideas to compose their final product in the free writing stage. At this stage, students are expected to transform the models that have been studied into a new written production emphasizing the use of correct language. After that, they submit their written product to be corrected by teachers. The role of the teacher in the product approach is to provide students with the appropriate model, to guide them in their writing tasks, and to evaluate their final product. Silva (Kroll, 1990, p. 228) summarizes the product approach as follows:

Learning to write in a second language is seen as exercise in habit formation. The writer is simply a manipulator of previously learned language structures; the reader is the ESL teacher in the role of editor or proofreader, not especially interested in quality of ideas or expression but primarily concerned with formal linguistic features. (Kroll, 1990, p. 13)

The product-based approach is widely used by teachers as it has several advantages. Students learn how to write in a systematic way using its techniques i.e. familiarization, controlled writing...etc. They also learn how to use vocabulary and structures of sentences from the model which the teacher provide them with. Moreover, this approach makes L2 learners aware when writing, particularly concerning the grammatical structures. Nevertheless, it suffers from a great criticism that led researchers to reassess it. Writing using the product approach gives less attention to the audience and the purpose of writing as learners highlight the importance of grammar, syntax,...etc over content. Learners, within this approach, also may lack motivation in writing because it discourages creative thinking and writing. In addition, it is criticized for the presence of repetition in the writing process. As it has been mentioned before, writing using this approach is considered as an exercise of habit formation.

The Process-based Approach

The process-based approach to teach writing in the classroom is an idea that began three decades ago as a result of widespread research on the first language writing. It refers to a teaching approach that emphasizes on the process the writer goes through when composing meaning. Brown

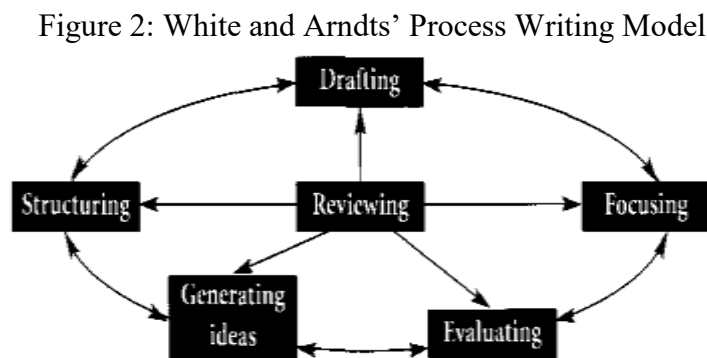
(Onozawa, 2010, p. 154) states: " *Writing is a thinking process, a writer produces a final written product based on their thinking after the writer goes through the thinking process*". The process approach embodies a shift in emphasis from the product writing tasks to the methods in which writing can be developed. Tribble (1996) defines the process approach as " *an approach to the teaching of writing which stresses the creativity of the individual writer, and which pays attention to the development of good writing practices rather than the imitation of models*". It deals mainly with linguistic skills as drafting and planning rather than an emphasis on linguistic knowledge as grammar, and structure of texts. Applebee says:

Process approach provided a way to think about writing in terms of what the writer does (planning, revising, and the like) instead of in terms of what the final product looks like (patterns of organization, spelling, and grammar). (Kroll, 1990, p. 8)

The process approach advocates focus on the several stages that any writer follows in a recursive way when writing i.e. the writer may move backwards and forwards within these stages during the writing process. There are various stages that the writer goes through in producing any piece of writing. Ron White and Valerie Arndt (Harmer, 2007, p. 258) consider process writing as " *an interrelated set of recursive stages*" that include:

- Drafting.
- Structuring (ordering information, experimenting with arrangements, etc).
- Reviewing (checking context, connections, assessing impact, editing).
- Focusing (that is making sure you are getting the message across you want to get across).
- Generating ideas and evaluation (assessing the draft and/or subsequent drafts).

The following diagram (figure 2) represents the model that is identified by White and Arndt to the process-based writing approach:



Source : (Alodwan, 2014, pp. 139-155.)

From the late 1970's to the 1980's, several researchers considered the process approach, which focuses on the process of writing, as the key in writing and an effective approach in classrooms. In spite of being widely used in ESL/EFL writing tasks, process approach has some criticism. To complete one particular writing task in the classroom, students have to spend long time. Sometimes, process approach doesn't suit the classroom, especially those with limited time, because it takes time when going through its stages. In addition, the main concern of process approach is that it emphasizes content and pays less attention to grammar, structure, and the final product (accuracy). Silva (Kroll, 1990, p. 15) states: " *Content, ideas, and the need to communicate would determine form*".

The Role of Reading to enhance the Written Production of EFL Students

Dr.Oumelkheir CHETATHA

So, to be good writers, students need to master the content as well as the grammatical structures therefore some scholars consider the product and process approach as complementary rather than contradictory.

The Genre-Based Approach

The notion of genre is defined as "abstract, socially recognized ways of using language" (Kamrul, 2015, p. 81). It is not related only with fiction writing as stories or novels, but also the written texts which students produce to function in English as letters, reports, or writing scientific experiments.

Since the mid 1980's, great attention goes to the genre approach to teach writing in ESL context. Genre approach regards writing as a social and cultural activity. The objective of genre writing includes the context of writing, and the conventions of the target discourse field. Faltridge (Kamrul, 2015, pp. 80-81) claims that genre approach emphasizes the teaching of specific genre students need for later social communication. state that genre approach aimed to help students become effective participants in their academic and professional environment as well as in their broader communities.

According to Hicks (1997), the emergence of genre approach as a set of pedagogies derived from linguistic theory and criticism of some principles in language instruction as a whole. Hyon (Kamrul, 2015, p. 81) claims that recent genre theories have increased in three research areas: English for specific purposes (ESP), North American new rhetoric studies, and Australian systematic functional linguistics. Accordingly, some researchers consider the genre approach appropriate in the field of ESP. Jeremy Harmer, in his book: (The Practice of English Language Teaching, 2006) *The mentions:*

A genre approach is especially appropriate for students of ESP. But it is also highly useful for general English students if we want them, even at low levels, to produce written work they can be proud of.

The framework of genre approach assists writing of students with generalized, systematic guiding principle about how to produce meaningful passages. Language, discourse features of specific texts, and the context of text would be the centre of writing. Students are first expected to study texts in the genre they are going to be writing in before they start their writing. In this way, if students have to write business letters of different kinds, they need to see some models of such letters as a first step. If they have to write newspaper articles, instructors have to provide them with authentic materials to find out facts related the structure and the specific language of that genre. This can be seen as a part of the pre-writing stage because students need to know about the topic, the conventions, the style of the genre, and the context of their writing to be read (Harmer, 2007, pp. 258-259)

Bibliographical references

The Practice of English Language Teaching. (2006). London: 3rd ed, Longman.

abueita, j. (2016, يناير). السلوكية و التعليمية الاهداف.

(https://www.researchgate.net/publication/330102829_alahdaf_altlymyt_walslwkytcompressed, Ed.)

- Alodwan, T. A. (2014, 3.2 Jun). The Effect of Using the Process Approach to Writing on Developing University Students' Essay Writing Skills in EFL" . *Review of Arts and Humanities*.
- Alotaibi, B. M. (2019). improving educational outcomes for students with disabilities. *international journal of educational and psychological sciences*, 32.
- Byram, M. (2000). *Rourledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge Group.
- Dudley, E. T. (1998). *Development in ESP: A Multi-disciplinary Approach*. . Cambridge : Cambridge UP.
- Godbane, N. (2010). " *Identification and Analysis of some Factors behind Students' Poor Writing Productions: The Case Study of 3rd Year Student at the English Department*". Batna U: Diss.
- Grossmann, D. (2009). " *Masters in Teaching English as a Foreign or Second Language: Process Approach to Writing*". Birmingham: Diss.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching* (2nded ed.). England: Edinburgh Gate, Harlow, Longman .

- Ho, B. (2006). " *Effectiveness of Using the Process Approach to Teach Writing in Six Hong Kong Primary Classrooms*". Hong Kong: Diss.
- Hosseini, M. e. (2013). " *In the Importance of EFL Learners' Writing Skill: Is there any Relation between Writing Skill and Content Score of English Essay Test?* ". Iran: Diss.
- Kamrul, H. ., (2015). " Approaches to Writing in EFL/ ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level" . *Journal of NELTA*, .12 Mar(1-12. 30 Mar), 15.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge UP.
- Maravić, S., Čisar, S. M., Radosav, D., Markoski, B., Pinter, R., & Čisar, P. (2010). Computer Adaptive Testing of Student Knowledge. *Acta Polytechnica Hungarica*.
- Onozawa, C. (2010). " *A Study of Process Writing Approach: A Suggestion for an Eclectic Writing Approach* " . Japan: Diss.
- Oxford. (2010). *Advanced Learner's Dictionary* (8thed ed.). .Oxford U P: CD-ROM.

Richards, j. C. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (3rd ed ed.). London: Person Education.

Royse, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation; an Introduction*. United States: Cengage Learning.

Skin, K. C. (2015). " Developmental Approaches to the Teaching of EFL Reading " . *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 17.2 (12Mar), 159-170.

Widdowson, H. (2001). *Teaching a Language as Communication*. (12 th ed ed.). Oxford: Oxford UP.

أحمد سليمان عودة، و عمر سليمان عبيدات. (2013). فاعلية الاختبار التكميلي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن. مجلة العلوم التربوية.

(الولى Vol.) التدخل التربوي و السلوكي للطفل ذوي الاضطرابات التطورية. (2019). م. اسماعيل. دار المسيله للنشر و التوزيع: الكويت.

(n.d.). اعداد برنامج تربوي لإكساب الاطفال التوحدين المهارات الكاديمية.

تقويم الاداء التدريسي لاعضاء هيئة التدريس في كلية. ع. س. الجسار & م. ج. التمار. (2018). كلية التربية جاكعة الكويت. 840-870. التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

(n.d.). في ضوء النظريات "التشخيص و العلاج " التوحد.

إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دراسة. (2015). إ. م. الجراح & ع. ص. الحجوري. 25، الأثر. وصفية تحليلية للمستويات و المهارات و الكفايات.

- تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس . ع , كداي & . خ , أحاجي , ح . , الريامي
من وجهة (COVID - 19) التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا
المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي . نظر المعلمين
- خطة تطبيق برنامج أخلاقيات العمل، ملف ورقي، المعهد العالي السعودي الياباني . (2009) . س , الزهراني
للسيارات بجده
- تقويم برنامج بكالوريوس التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال قياس رضا . ع . م , الزهراني
مجلة العلوم التربوية . الطلبة والخريجين
- أخلاقيات العمل والمسؤولية الاجتماعية . (13 يناير , 2018) . ز . س , الزيد
- تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى . (2017) . ع . م , السيد
pp. 15-129, مجلة العلوم التربوية . من وجهة نظر الخريجين
- دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع . (Vol. 1)مشكلات الطفل التوحدي . (2019) . ع . م , الشرقاوي
دار الجديد للنشر و التوزيع -
- فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى . (ابريل , 2020) . م . أ , الشقيطي
(PIRLS) لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز
المجلة التربوية . واتجاهاتهن نحوه
- تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة والتخطيط التربوي . (2019) . م . أ , الشيبان
بحوث مؤتمر تقويم . بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا
(pp. 267-290) أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجيهات الوطنية والدولية الحديثة
جامعة القصيم كلية التربية

العشري (n.d.). 2012. Retrieved from
file:///C:/Users/nohhassan/Downloads/ACTFL_PROFICIEN
CY_GUIDELINES_2012%20(2).pdf.

مفهوم أخلاقيات المهنة وأهميتها في العمل والمؤسسات المهنية. (2020, نوفمبر). ر. العكاشة
Retrieved from الموسوعة بالعربي: <https://e3arabi.com/>

تقويم الطالبات للأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس. (2019). ح. ا. عمار & ح. ن. العمروسي
99-126. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. جامعة الملك خالد بالسعودية - بكلية التربية للبنات

تقويم برنامج التأهيل التقني والمهني لطلاب الثانوية والاتجاه نحو الكليات التقنية. (2018). ع. ف. العيد
233-283. *مجلة الفتح*. في بريدة من وجهه نظر الطلاب المتحقين فيه

شبكة الالوكة Retrieved from مختصر التقويم التربوي. (2015, 6 25). ف. ح. الفضل
<https://www.alukah.net/social/0/88440/>

مركز الخبرات المهنية. قضايا في الإدارة التربوية المعاصرة من منظور إسلامي. (2015). ج. القناديلي
للإدارة.

تقويم منهج تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى الجامعية في ضوء متطلبات. (2018). ح. س. الماضي
جامعة المدينة العالمية بماليزيا. ماجستير المناهج وطرق التدريس كلية التربية. التكنولوجيا الحديثة

تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز من. (سبتمبر 2017). ع. ف. المالكي
272-314. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. منظور الطلبة

جدة. مادة بناء الشخصية وأخلاقيات العمل كتاب الطالب مذكرة داخلية. (2002-2003). المعهد
المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات

- المعهد (Positive & Negative Points)نظام النقاط الايجابية والسلبية. (2002-2003). المعهد
المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات بجدة: جدة. مذكرة تعليمات داخلية (Rule
السعودية, جدة. مذكرة بناء الشخصية واخلاقيات العمل كتاب المدرب. (2005-2006). المعهد
المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات.
(Vol. الأولى). اضطرابات طيف التوحد التشخيص و التدخلات العلاجية. (2016). خ. ج. المقابلة
دار يافا العلمية: عمان -الأردن, عمان.
مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها أفكار تربوية. (2020). ر. ر. التميمي & ع. ن. الموسوي
الدار المنهجية للنشر و التوزيع:الأردن -عمان. (Vol. الأولى)معاصرة
(Vol. الأولى). تكييف المناهج لطلاب التربية الخاصة. (2019). أ. ه. عبد النبي & م. ن. النحاس
دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر:الإسكندرية
فعالية طرق القراءة المستخدمة لتحسين تدريس الطفل التوحديين في. (أكتوبر, 2015). جامعة الأزهر
165, جامعة الزهر -مجلة كلية التربية. مراكز التربية الخاصة في الاردن
الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية. دعائم الانضباط الذاتي. (جوان, 2014). م. ت. حسان
pp. 10-27, قسم العلوم الاجتماعية
, الدمام. (Vol. الثالثة)تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية. (2012). م. دايرسون
دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع: المملكة العربية السعودية
في (حدسي/حسي)أثر التفاعل بين أساليب الإبحار التكميلي وأسلوب التعليم. (2018). م. م. دغدي
تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
(n.d.). دور مراكز التربية الخاصة في تأهيل اطفال التوحد إنفعاليا و إجتماعيا كما تدركه الأمهات

فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي. (أغسطس, 2019). ع. أ. السيد & م. ر. م. رسلان الثالث و الأربعون, مجلة الثقافة و التنمية. لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي 143, pp. 45 – 70. بعد المائة

عالم الكتب. الوعي الصوتي و علاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي. (2012). ج. م. سليمان للنشر و التوزيع و الطباعة.

البرامج التدريبية لذوي اضطرابات التخاطب و النطق و الكلام الدليل. (2018). ف. و. سيد (Vol. لأخصائي التربية الخاصة واضطرابات التواصل اللغة و الكلام "العلاجي" الاكلينيكي). دار شهر زاد للنشر و التوزيع: الاردن - عمان. (الاولى

دار الفكر العربي: القاهرة. التقويم التربوي للمنظومة التعليمية. (2000). م. ا. شعله

قائمة. (6 ابريل, 2017). س. ه. عبد الحميد & ج. ن. عزمي, ا. ن. الحسيني, ف. ا. صادق بالمعايير التربوية و الفنية لتصميم بيئة تعلم نشطة للأطفال ذوي اضطراب التوحد

فاعلية إستراتيجية متكاملة لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة باللغة العربية لتلاميذ. (2018). م. و. صديق ماليزيا - جامعة المدينة العالمية - كلية التربية. ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بالكويت

(PIRLS) برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة بيرلز. (ابريل, 2020). م. م. عبد الكريم 110. جامعة المنصورة - مجلة كلية التربية. لدي معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارات. (يناير, 2020). س. ن. عبد المقصود 41, pp. 263 ع مجلة الطفولة و التربية. الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه - 282.

مهارة بناء الاهداف التعليمية. (2013). م. أ. علي (https://www.academia.edu/33612157/%D9%85%D9%87%D8

%A7%D8%B1%D8%A9_%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%87%D8%AF%D8%A7%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9, Ed.)

عوشة أحمد المهيري. (3 سبتمبر, 2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية و التواصلية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*, 3.

. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع: الرياض. *التقويم التربوي*. (2006). ع. م. فتح الله

. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان. *المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الاعمال*. (2016). م. فلاق

دور المناهج الدراسية في تحقيق الاندماج الدراسي لذوي . (مارس, 2018). ف. مراد & .ك. فنتازي
1. *المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية*. صعوبات التعلم

واقع أخلاقيات العمل في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية بمستشفى ابن سينا . (جوان, 2021). ر. قاسمي
pp. 7-19, *مجلة العلوم الإنسانية*. بعناية

. السعودية, جدة. مذكرة المدرب لبرنامج بناء الشخصية وأخلاقيات العمل. (2009). ا. ا. للسيارات

فاعلية برنامج تدريبي قائم علي تحليل . (ابريل, 2020). ا. م. سعفران & .م. م. خليل, .م. ا. محمد طه
المجلة. السلوك التطبيقي لتنمية بعض مهارات الاساعداد للقراءة للأطفال ذوي اضطراب التوحد
11 العدد, *العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة*.

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية . (2019). س. ص. حسن & .ق. أ. محمد
كلية التربية الرياضية، جامعة دهوك، اقليم. 369-379. *التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة*
العراق - كوردستان.

- أثر أخلاقيات العمل الإداري في الاداء المنظمي دراسة .(2020). ع. ن. محمد & .ج. محمد . استطلاعية لآراء عينة من رؤساء الشعب والاقسام في مستشفى شورش التعليمي في السلیمانیة .مجلة دراسات اقتصادية pp. 15-35.
- تقييم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة .(2020). م. ع. محاسنة & .س. ع. مراد .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية .التدريس الجامعيين من وجهة نظر الطلبة pp. 551-573.
- دراسة :أثر أخلاقيات العمل على الصورة الذهنية للمنظمة .(2020). م. س. امسلم & .أ. ط. معتوق .مجلة آفاق اقتصادية .ميدانية على الإدارة العامة لمصرف الصحاري pp. 86-119.
- رفاه الأسر .(2018). مؤسسة قطر ,البحوث لدعم السياسات الاسرية ,معهد الدوحة الدولي للأسرة دار جامعة حمد بن خليفة :قطر ,الدوحة .الاولي .المتعايشة مع اضطراب طيف التوحد في قطر للنشر.
- دراسة تقويمية دراسة تقويمية لبرنامج .(2017). ن. ص. الدعيس & .ن. ر. الدعيس ,ع. أ. ممدوح الماجستير في المناهج وطرق التدريس بنظام التدريس عن بعد بكلية التربية جامعة المدينة العالمية من (مجمع)مجلة جامعة المدينة العالمية .وجهة نظر الطلاب
- أثر تطبيق أخلاقيات العمل الإسلامي على تحقيق الميزة .(2020). ع. النمر & .م. م. منصور .مجلة ريادة الاعمال الإسلامية .التنافسية في البنوك الإسلامية في فلسطين pp. 58-90.
- المنظمة العربية للتنمية الإدارية :القاهرة .أخلاقيات الإدارة في عالم متغير .(2015). ع. ن. نجم
- وزارة التعليم .(2019). دليل اختبارات TIMSS مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم و التعليم العالي .(2018). وزارة التعليم و التعليم العالي لدولة قطر

دراسة :أثر أبعاد الثقافة الوطنية في محفظة أبعاد أخلاقيات العمل .(3سبتمبر , 2021) م. م. ياسين
pp. 221-239, *المجلة العربية للإدارة* .مقارنة في ثلاث عينات من العراق والهند وكوريا الجنوبية

Integration of Sustainable Development Goals(SDGs) in Higher Education Institutes: Case of Saudi Arabia**Hassan Mousa Haidar****Business Department, Jeddah International College Hassan@jicollge.edu.sa****ملخص البحث:****Abstract:**

The United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) specify a framework for achieving a more sustainable and equitable future for all. Higher education institutions have a crucial role to play in achieving the SDGs, as they are responsible for educating the next generation of leaders and professionals. However, there is a need for more research on how to integrate the SDGs into higher education curricula and practices effectively. This paper aims to investigate the process of designing and integrating the SDGs in higher education institutions, focusing on the challenges and opportunities of this process. The paper suggests that integrating SDGs in Saudi Higher education institutions is crucial and aligned with the new Vision 2030. However, despite the benefits such as promoting sustainability literacy and interdisciplinary learning that yielded from this integration and implementation, a variety of obstacles, such as limited resources, scarcity of experience and training, and awareness, appeared. Integrating SDGs into Saudi universities requires a coordinated effort involving multiple stakeholders and implementation phases.

Keywords United Nations, SDGs, Higher education, sustainability, Sustainable literacy

1. Introduction

The United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) are 17 global goals to achieve a sustainable future by 2030. These goals cover a wide range of issues, including poverty, hunger, health, education, gender equality, clean water and public health, affordable and clean energy, decent work and economic growth, industry, innovation and infrastructure, reduced inequalities, sustainable cities, and communities, responsible consumption and production, climate action, life below water, life on land, peace, justice, and strong institutions, and partnerships for the goals. Recently, mounting interest has been in integrating the SDGs into higher education. This critical literature review explores the current research on integrating SDGs in higher education. The study examines the benefits and challenges of integrating the SDGs in higher education, the different approaches used to incorporate the SDGs, and the impact of the integration of SDGs in higher education (Olawumi & Chan, 2021).

The United Nations General Assembly adopted the SDGs in 2015 as a universal call to action to end poverty, shield the planet, and guarantee that all people enjoy peace and prosperity. The goals cover a wide range of issues, including poverty, hunger, health, education, gender equality, clean water and sanitation, affordable and clean energy, decent work and economic growth, industry, innovation and infrastructure, reduced inequalities, sustainable cities, and communities, responsible consumption and production, climate action, life below water, life on land, peace, justice, and strong institutions, and partnerships for the goals. Higher education institutions have a crucial role to play in achieving the SDGs. They are responsible for educating the next generation of leaders and professionals who will be responsible for implementing the SDGs in their respective fields. Higher education institutions can also contribute to achieving the SDGs through research, outreach, and stakeholder engagement. However, there is a need for more research on how to integrate the SDGs into higher education curricula and practices effectively. While there have been some efforts to integrate the SDGs into higher education, there is still a lack of understanding of the challenges and opportunities of this process (United Nations,n.d.).

2. Uprise of Sustainable Development Goals(SDGs)

The United Nations adopted the Sustainable Development Goals (SDGs) in September 2015 as a universal call to action to end poverty, protect the planet, and ensure that all people enjoy peace and prosperity by 2030. The SDGs build on the success of the Millennium Development Goals (MDGs), which were adopted in 2000 and focused on reducing poverty and improving health, education, and gender equality in developing countries. However, the SDGs are more comprehensive and ambitious, with 17 goals and 169 targets that address sustainable development's economic, social, and environmental dimensions (UN, 2015).

The SDGs are based on the principle of leaving no one behind and are designed to be inclusive and participatory, involving all stakeholders in the implementation process. They are also aligned with international human rights standards and aim to promote economic growth, social inclusion, and environmental sustainability in a balanced and integrated manner (UN, 2015).

The adoption of the SDGs marked a significant shift in the global development agenda, from a focus on aid and charity to a more transformative and sustainable approach that recognizes the interdependence of economic, social, and environmental factors. The SDGs also reflect a growing recognition of the importance of partnerships and cooperation among governments, civil society, the private sector, and international organizations in achieving sustainable development (Biermann et al., 2017).

The SDGs have several benefits. First, they provide a shared vision and framework for sustainable development that can guide policy and investment decisions at all levels of government and society. The SDGs also provide a basis for monitoring and measuring progress toward sustainable development using a range of indicators and data sources. This can help to identify gaps and challenges and inform policy adjustments and interventions (Le Blanc, 2015).

Second, the SDGs can mobilize resources and promote investment in sustainable development by

creating a demand for green technologies, renewable energy, and sustainable infrastructure. The SDGs can also help to attract private sector investment and promote responsible business practices by creating a market for sustainable products and services and encouraging corporate social responsibility (UNCTAD, 2015).

Third, the SDGs can promote social inclusion and reduce inequalities by addressing the root causes of poverty, hunger, and discrimination. The SDGs also recognize the importance of gender equality, human rights, and peaceful societies and aim to promote inclusive and participatory decision-making processes (UN, 2015).

Fourth, the SDGs can promote environmental sustainability and climate action by addressing the drivers of environmental degradation, such as unsustainable consumption and production patterns, and promoting sustainable resource management and ecosystem conservation. The SDGs also recognize the importance of climate change mitigation and adaptation and aim to promote low-carbon and resilient societies (UN, 2015). The SDGs represent a historic opportunity to transform the global development agenda and promote sustainable and inclusive development. The SDGs are based on a comprehensive and integrated vision of sustainable development and aim to promote economic growth, social inclusion, and environmental sustainability in a balanced and participatory manner. The SDGs also have several benefits, including providing a shared vision and framework for sustainable development, mobilizing resources and promoting investment, reducing inequalities and social inclusion, and promoting environmental sustainability and climate action (United et al., 2019).

3. Literature Review

3.1. Benefits of Integrating SDGs in Higher Education

There are many benefits of integrating the SDGs in higher education. One of the key benefits is that it can help to promote sustainability literacy among students. Sustainability literacy is the ability to understand the interconnectedness of social, economic, and environmental systems and to use that understanding to make informed decisions that contribute to a sustainable future (Sterling, 2017). Students can develop the knowledge, skills, and attitudes necessary to become sustainability literate by integrating the SDGs into higher education. Another benefit of integrating the SDGs in higher education is that it can help to promote interdisciplinary learning. The SDGs are highly interdisciplinary, requiring collaboration across different disciplines to achieve them (Leal Filho et al., 2020). Integrating the SDGs in higher education allows students to work across disciplinary boundaries and collaborate with others from different backgrounds, essential in addressing complex sustainability challenges.

Integrating the SDGs in higher education can also help to promote social and environmental responsibility among students. The SDGs are based on the principles of social and environmental responsibility. By integrating them into higher education, students can develop a sense of responsibility toward creating a sustainable future (Buckler & Creech, 2019).

3.2. Challenges

While integrating the SDGs in higher education has many benefits, several challenges must be addressed. One of the critical challenges is the lack of awareness and understanding of the SDGs among students and faculty (Wiek et al., 2019). Many students and faculty members are unfamiliar with the SDGs and may not understand their relevance to their field of study. Another challenge is the lack of integration of the SDGs across different disciplines and departments within higher education institutions. The SDGs are highly interdisciplinary, requiring collaboration across different disciplines to achieve them. However, many higher education institutions are organized in disciplinary silos, making it challenging to integrate the SDGs across different departments and disciplines (Leal Filho et al., 2020). A third challenge is more resources and support for integrating the SDGs into higher education. Integrating the SDGs in higher education requires resources such as time, funding, and expertise. However, many higher education institutions may need more resources to support the integration of the SDGs.

3.3. Approaches to Integrating SDGs in Higher Education

There are several approaches to integrating the SDGs in higher education. These include

curriculum integration, research integration, outreach and engagement, and institutional transformation. Curriculum integration involves incorporating the SDGs into different courses and programs within higher education institutions. This approach can help to promote sustainability literacy among students and integrate the SDGs across various disciplines and departments within higher education institutions (Wiek et al., 2019). Research integration involves incorporating the SDGs into research projects and programs within higher education institutions. This approach can help to promote interdisciplinary research and address sustainability challenges in a more integrated and holistic way (Leal Filho et al., 2020). Outreach and engagement involve engaging with stakeholders outside of higher education institutions to promote the SDGs and to develop partnerships to achieve them. This approach can help to promote social and environmental responsibility among students and to build networks of stakeholders working towards a sustainable future (Buckler & Creech, 2019). Institutional transformation involves transforming the culture and practices of higher education institutions to promote the SDGs. This approach can involve changes to institutional policies, governance structures, and decision-making processes to promote sustainability and integrate the SDGs across all institutional aspects (Wiek et al., 2019).

In recent years, increasing interest has been in integrating the SDGs into XYZ University. Higher education institutions in Saudi Arabia have taken different approaches to integrating the SDGs, depending on their resources, priorities, and goals. One approach used by higher education institutions in Saudi Arabia is curriculum integration. For example, King Saud University in Riyadh has incorporated the SDGs into the curriculum of its College of Business Administration (Alshuwaikhat & Abubakar, 2018). The College of Business Administration has developed new sustainable development courses and integrated the SDGs into existing courses. This approach has helped to promote sustainability literacy among students and to integrate the SDGs across different departments within the College of Business Administration.

Another approach that has been used by higher education institutions in Saudi Arabia is research integration. For example, King Fahd University of Petroleum and Minerals (KFUPM) in Dhahran has launched a sustainable development research program focusing on the SDGs (Alansari et al., 2021). The research program includes interdisciplinary research projects that address sustainability challenges in Saudi Arabia, such as water scarcity, energy efficiency, and environmental pollution. This approach has helped to promote interdisciplinary research and to develop solutions to complex sustainability challenges in Saudi Arabia.

Outreach and engagement are another approach that has been used by higher education institutions in Saudi Arabia to promote the SDGs. For example, Prince Sultan University in Riyadh has organized events and activities to raise awareness of SDGs among students and the wider community (Alshuwaikhat & Abubakar, 2018). These events and activities have included seminars, workshops, and community service projects that promote the principles of the SDGs. This approach has helped to promote social and environmental responsibility among students and to build partnerships with stakeholders outside of the university.

Institutional transformation is another approach used by higher education institutions in Saudi Arabia to promote the SDGs. For example, the University of Jeddah has developed a sustainability policy that aims to integrate the principles of the SDGs across all aspects of the university (Alshuwaikhat & Abubakar, 2018). The sustainability policy includes targets and indicators for each SDG and requires all university departments and units to report on their progress toward achieving these targets. This approach has helped transform the university's institutional culture and promote sustainability across all institutions.

3.4. Impact of Integrating SDGs in Higher Education

There is growing evidence of the impact of integrating the SDGs in higher education. One study found that integrating the SDGs in higher education can help promote sustainability literacy, interdisciplinary learning, and social and environmental responsibility among students (Buckler

& Creech, 2019). Another study found that integrating the SDGs in higher education can help promote student innovation and creativity and develop solutions to complex sustainability challenges (Leal Filho et al., 2020).

Integrating the SDGs in higher education can also positively impact the institutional culture of higher education institutions. It can help promote sustainability and integrate the SDGs across all institution aspects, including policies, governance structures, and decision-making processes (Wiek et al., 2019). This can lead to a more sustainable and responsible institution and contribute to a more sustainable future. However, the impact of integrating the SDGs in higher education is not without challenges. One of the critical challenges is the need for institutional change. Integrating the SDGs in higher education requires changes to institutional policies, governance structures, and decision-making processes, which can be difficult to achieve (Leal Filho et al., 2020). Another challenge is the need for resources and support. Integrating the SDGs in higher education requires resources such as time, funding, and expertise, which may not be available to all higher education institutions (Buckler & Creech, 2019).

There is growing evidence of the impact of integrating the SDGs in higher education in Saudi Arabia. One study found that integrating the SDGs in higher education can help promote sustainability literacy, interdisciplinary learning, and social and environmental responsibility among students in Saudi Arabia (Alshuwaikhat & Abubakar, 2018). Another study found that integrating the SDGs in Saudi Arabia's higher education can help promote innovation and creativity among students and develop solutions to complex sustainability challenges (Alansari et al., 2021). Integrating the SDGs in higher education in Saudi Arabia can also positively impact the institutional culture of higher education institutions. It can help promote sustainability and integrate the SDGs across all institution aspects, including policies, governance structures, and decision-making processes (Alshuwaikhat & Abubakar, 2018). This can lead to a more sustainable and responsible institution and contribute to a more sustainable future for Saudi Arabia. However, the impact of integrating the SDGs in higher education in Saudi Arabia is not without challenges. One of the critical challenges is the need for institutional change. Integrating the SDGs in higher education requires changes to institutional policies, governance structures, and decision-making processes, which can be difficult to achieve in Saudi Arabia. Another challenge is the need for resources and support. Integrating the SDGs in higher education requires resources such as time, funding, and expertise, which may not be available to all higher education institutions in Saudi Arabia.

4. Research Methodology and Data Collection

4.1. Research Question

The paper is based on answering the research question below:

“What are the challenges and opportunities of integrating the SDGs in higher education institutions in Saudi Arabia, and how can higher education institutions effectively integrate the SDGs into their curricula and practices?”

4.2. Research objectives

1. To investigate the challenges and opportunities of integrating the SDGs in Saudi higher education institutions.
2. To identify effective strategies for integrating the SDGs into Saudi higher education curricula and practices.
3. To develop a framework for integrating the SDGs into Saudi higher education institutions.

4.3. Research Methodology

The research is qualitative, using a case study approach. The case study approach is appropriate for investigating a complex phenomenon, such as integrating the SDGs in higher education institutions.

The case study approach involves an in-depth analysis of a particular case or set of cases, allowing for the collection of rich and detailed data. The case study will involve one higher education institution in Saudi Arabia named XYZ University.

Data has been collected through interviews, focus groups, and document analysis. Interviews have

been conducted with key stakeholders of XYZ University, including faculty members, students, administrators, and external stakeholders, such as government officials and industry representatives. Focus groups were conducted with students to gather their perspectives on integrating the SDGs in higher education(Table 1).

Table 1:Data collection methods

5. Case of Saudi Arabia: XYZ University

Saudi Arabia is an interesting case study because of its commitment to achieving the SDGs and its efforts to integrate

Focus group	Interview
1st: Focus group of 10 students from undergraduate and postgraduate programs	- five interviews with academic professors
2nd: Focus group of 10 academic professors from different departments involving Business, Computer science, Law, and Design.	- five interviews with administrators
	- three external stakeholders: Employers and the Board of trustees
	- two interviews with governmental officials from higher education

them into its national development plans. The two institutions will be selected based on their level of engagement with the SDGs and their willingness to participate in the study.

Saudi Arabia is committed to achieving the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) and has made significant progress. In recent years, there has been a growing interest in integrating the SDGs into higher education in Saudi Arabia. This paper will explain the process of integrating the SDGs in Saudi Arabia, including the benefits and challenges of this process, the different approaches used, and the impact of integrating the SDGs in higher education in Saudi Arabia.

5.1. Approaches to integrating SDGs in XYZ University

Based on the outcomes of interviews and focus groups conducted with academicians, administrators, students, and governmental officials, there are several approaches to integrating the SDGs at XYZ University in Saudi Arabia. These include curriculum integration, research integration, outreach and engagement, and institutional transformation. Curriculum integration involves incorporating the SDGs into different courses and programs within higher education institutions. This approach can help to promote sustainability literacy among students and to integrate the SDGs across different disciplines and departments within XYZ University in Saudi Arabia.

- Research integration involves incorporating the SDGs into JC research projects and academic programs in Saudi Arabia. This approach can help to promote interdisciplinary research and to address sustainability challenges in a more integrated and holistic way.
- Outreach and engagement involve engaging with stakeholders outside XYZ University to promote the SDGs and to develop partnerships to achieve them. This approach can help to promote social and environmental responsibility among students and to build networks of stakeholders working towards a sustainable future.
- Institutional transformation involves transforming the culture and practices of XYZ University to promote the SDGs. This approach can involve changes to institutional policies, governance structures, and decision-making processes to promote sustainability and integrate the SDGs across all aspects of the college.

5.2. Challenges of Integrating SDGS

While integrating the SDGs in XYZ University has many benefits, several challenges must be addressed. One of the critical challenges at XYZ University is the lack of awareness and understanding of the SDGs among students and faculty. Many students and faculty members are unfamiliar with the SDGs and may not understand their relevance to their field of study. Another challenge is the lack of integration of the SDGs across different disciplines and departments within XYZ University. The SDGs are highly interdisciplinary, requiring collaboration across different disciplines to achieve them. However, many higher education institutions in Saudi Arabia are

organized in disciplinary silos, which can make it difficult to integrate the SDGs across different departments and disciplines. A third challenge is the lack of resources and support for integrating the SDGs at XYZ University. Integrating the SDGs requires resources such as time, funding, and expertise. However, XYZ University may not have the necessary resources to support the integration of the SDGs.

5.3. Expected Benefits of SDGs Integration

Integrating the SDGs in XYZ University has numerous benefits, including promoting sustainability literacy among students, promoting interdisciplinary learning, and developing social and environmental responsibility among students.

Promoting sustainability literacy among JC students is crucial in Saudi Arabia, as the country heavily depends on non-renewable resources, including oil and gas. Integrating the SDGs in higher education can help to raise awareness about the importance of sustainability and the need to transition to a more sustainable and diversified economy. By promoting sustainability literacy among JC students, XYZ University in Saudi Arabia can help develop a skilled workforce capable of contributing to a sustainable future.

Integrating the SDGs at XYZ University can also promote interdisciplinary learning. The SDGs are highly interdisciplinary, and achieving them requires collaboration across different disciplines. By integrating the SDGs into XYZ University, JC students can learn to work across disciplinary boundaries and collaborate with others from different backgrounds, which is essential in addressing complex sustainability challenges. It can also help to develop social and environmental responsibility among students. The SDGs are based on the principles of social and environmental responsibility. Students can develop a sense of responsibility toward creating a sustainable future by integrating them into higher education.

5.4. Effective Strategies for Integrating the SDGs into XYZ University

Several strategies could effectively integrate the SDGs into XYZ University's curricula and practices. Based on the outcomes of interviews conducted with internal and external stakeholders of XYZ University, these strategies include:

1. Incorporating the SDGs into existing courses and programs: XYZ University could consider incorporating the SDGs into existing courses and programs across different disciplines. This could include adding specific modules or topics related to the SDGs in relevant courses.
2. Developing new courses and programs: Another strategy could be developing new courses and programs focusing specifically on the SDGs. These courses could give students a comprehensive understanding of the SDGs and their relevance to different fields.
3. Encouraging SDG research: XYZ University could also encourage and support SDG research. This could include funding and resources for research projects focused on the SDGs and promoting collaboration between researchers across disciplines.
4. Engaging with stakeholders: XYZ University could also engage with stakeholders, including government agencies, non-governmental organizations, and the private sector, to promote awareness of the SDGs and identify opportunities for collaboration.
5. Fostering a culture of sustainability: Finally, XYZ University could foster a culture of sustainability by promoting sustainable practices on campus, such as reducing energy consumption and waste and encouraging students and staff to adopt sustainable behaviors in their personal and professional lives.

5.4. Phases of Integrating SDGs in XYZ University

The SDGs are a universal call to action for all countries and sectors, including higher education institutions, to contribute to sustainable development. Saudi Arabia has committed to the SDGs and has taken several steps to integrate them into its national development agenda. This review outlines the phases to be implemented to integrate SDGs into XYZ University:

Phase	Description	Aspects

<i>Phase 1: Awareness and Assessment</i>	The first phase of integrating SDGs into Saudi universities is to raise awareness and assess the university's status and priorities related to the SDGs. This involves creating awareness among university stakeholders about the SDGs, their significance, and their relevance to the university's mission and values. This phase also involves conducting a baseline assessment of the university's current status and identifying areas of strength and weakness related to the SDGs. The assessment can collect data and information from various sources, including surveys, interviews, focus group discussions, and document analysis.	The assessment can cover various aspects, including: 1. Curriculum: The extent to which the SDGs are integrated into the curriculum, including the courses, programs, and learning outcomes. 2. Research: The extent to which research activities and outputs contribute to the SDGs. 3. Governance: The extent to which the university's governance and decision-making processes are aligned with the SDGs. 4. Operations: The extent to which the university's policies, practices, and operations are aligned with the SDGs. 5. Outreach: The extent to which the university engages with the broader community to promote the SDGs. The assessment can provide valuable insights into the university's status and priorities related to the SDGs and inform the development of a strategic plan for SDG integration.
<i>Phase 2: Goal Setting</i>	The second phase of integrating SDGs into Saudi universities is to set specific goals and targets for SDG integration. This involves prioritizing the SDGs and targets based on the university's assessment and stakeholder input. The prioritization can be based on various factors, including the university's mission, vision, values, strengths and weaknesses, and national and global priorities. The goals and targets should be specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound (SMART) and aligned with the university's strategic plan and performance indicators.	The goals and targets can be established for various aspects, including: 1. Curriculum: The extent to which the SDGs are integrated into the curriculum, including the courses, programs, and learning outcomes. 2. Research: The extent to which research activities and outputs contribute to the SDGs. 3. Governance: The extent to which the university's governance and decision-making processes are aligned with the SDGs. 4. Operations: The extent to which the university's policies, practices, and operations are aligned with the SDGs. 5. Outreach: The extent to which the university engages with the broader community to promote the SDGs. To ensure their buy-in and support, the goals and targets should be communicated to all university stakeholders, including students, faculty, staff, and the wider community.

<i>Phase 3: Planning and Implementation</i>	The third phase of integrating SDGs into Saudi universities is to develop a detailed action plan for SDG integration and to implement the plan. This involves identifying specific initiatives and projects that support the SDGs and integrating them into the university's policies, programs, and operations. The initiatives and projects can be developed based on the university's goals and targets and aligned with national and global priorities.	The initiatives and projects can cover various aspects, including: 1. Curriculum: The development of new courses and programs that integrate the SDGs, the revision of existing courses and programs to include the SDGs, and the incorporation of experiential learning and community engagement activities that promote the SDGs. 2. Research: The support of research activities and outputs that contribute to the SDGs, including funding, incentives, and recognition. 3. Governance: Developing policies and procedures promoting SDGs, establishing committees and structures that oversee SDG integration, and incorporating SDG criteria into performance evaluation and reward systems. 4. Operations: Adopting sustainable practices and technologies that promote the SDGs, including resource conservation, waste reduction, and renewable energy use. 5. Outreach: The engagement with the broader community to promote the SDGs, including partnerships with other organizations, the development of outreach programs and campaigns, and the organization of events and conferences that promote the SDGs. The action plan should be developed based on a participatory and consultative process involving all university stakeholders. It should be regularly updated and reviewed to ensure its relevance and effectiveness.
<i>Phase 4: Monitoring and Evaluation</i>	The fourth phase of integrating SDGs into Saudi universities is to monitor and evaluate the university's progress towards SDG integration, using indicators and data to track performance and identify areas of improvement. This involves establishing a monitoring and evaluation system with regular data collection, analysis, reporting, and feedback mechanisms.	The monitoring and evaluation system can cover various aspects, including: 1. Curriculum: The extent to which the SDGs are integrated into the curriculum, including the number of courses and programs that include the SDGs, the level of student engagement in SDG-related activities, and the quality of SDG-related learning outcomes. 2. Research: The extent to which research activities and outputs contribute to the SDGs, including the number and quality of SDG-related publications, patents, and innovations. 3. Governance: The extent to which the university's governance and decision-making processes are aligned

		with the SDGs, including the level of stakeholder participation in SDG-related decision-making and the quality of SDG-related policies and procedures. 4. Operations: The extent to which the university's policies, practices, and operations are aligned with the SDGs, including the level of resource conservation, waste reduction, and renewable energy use and the level of SDG-related partnerships and collaborations. 5. Outreach: The extent to which the university engages with the broader community to promote the SDGs, including the level of community engagement, the number and quality of SDG-related outreach programs and campaigns, and the level of SDG-related partnerships and collaborations. The monitoring and evaluation system should be based on specific, measurable, relevant indicators and benchmarks for the university's goals and targets. The system should also include regular reporting and feedback mechanisms that enable stakeholders to provide input and suggestions for improvement.
<i>Phase 5: Communication and Reporting</i>	The fifth and final phase to integrate SDGs into Saudi universities is to communicate the university's SDG efforts to internal and external stakeholders, including students, faculty, staff, and the wider community. This involves developing a communication strategy that includes various channels and tools to promote the SDGs and report progress toward SDG integration.	The communication strategy can cover various aspects, including: 1. Curriculum: The promotion of SDG-related courses and programs, the use of social media and other communication tools to engage students in SDG-related activities, and the promotion of SDG-related learning outcomes and achievements. 2. Research: The promotion of SDG-related research activities and outputs, including publications, patents, and innovations, and the use of media and other communication tools to disseminate SDG-related research findings. 3. Governance: Promoting SDG-related policies and procedures, including using media and other communication tools to inform stakeholders about SDG-related decision-making processes and solicit feedback and suggestions. 4. Operations: The promotion of SDG-related sustainable practices and technologies, including using media and other communication tools to inform stakeholders about the university's resource conservation, waste reduction, and renewable energy use and to solicit feedback and suggestions.

		5. Outreach: The promotion of SDG-related outreach programs and campaigns, including using media and other communication tools to inform stakeholders about the university's community engagement activities and to solicit feedback and suggestions. The communication strategy should be based on a clear and consistent message highlighting the university's commitment to SDG and progress toward SDG integration. The strategy should also include regular reporting and feedback mechanisms that enable stakeholders to provide input and suggestions for improvement.

Table 2: Phases of implementation

5. Conclusion

Integrating the SDGs in higher education in Saudi Arabia is crucial for achieving a sustainable future for the country. It involves addressing the challenges of lack of awareness and understanding of the SDGs, lack of integration across different disciplines and departments within higher education institutions, and lack of resources and support for integrating the SDGs. Higher education institutions in Saudi Arabia have taken different approaches to integrating the SDGs, including curriculum integration, research integration, outreach and engagement, and institutional transformation. Each approach has its strengths and weaknesses, and institutions may need to use a combination of approaches to achieve their goals. Integrating the SDGs is significant, as it can help promote sustainability literacy, interdisciplinary learning, and social and environmental responsibility among students. It can also positively impact the institutional culture of higher education institutions and contribute to a more sustainable future for Saudi Arabia. In summary, the phases outlined in this paper provide a general framework for SDG integration in Saudi universities. However, the specific approach may vary depending on the university's size, resources, and priorities. By adopting a systematic and strategic approach, Saudi universities can contribute to achieving the SDGs and promoting sustainable development in Saudi Arabia and beyond.

Conflicts of Interest

The authors declare no conflicts of interest regarding the publication of this paper.

References

1. Alansari, H., Alajmi, A., Alharbi, S., Almohimeed, R., & Almarri, S. (2021). Sustainable development goals in higher education: A King Fahd University of Petroleum and Minerals case study: sustainability, 13(5), 2852.
2. Alshuwaikhat, H. M., & Abubakar, I. (2018). An assessment of sustainability integration into higher education curriculum: A case study of Saudi Arabia. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1385-1395.
3. Biermann, F., Kanie, N., & Kim, R. E. (2017). Global governance by goal-setting: the novel UN Sustainable Development Goals approach. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 26, 26-31.
4. Buckler, C., & Creech, H. (2019). Integrating the sustainable development goals in higher education: A toolkit for the curriculum renewal process. *Journal of Cleaner Production*, pp. 233, 862-872.
5. Higher Education Sustainability Initiative. (2020). Integrating the SDGs into the Curriculum: A Handbook for Higher Education Institutions. Retrieved from <https://www.sdgconsortium.org/assets/resources/Integrating-the-SDGs-into-the-Curriculum-Handbook-for-HEIs.pdf>.
6. Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals are a network of targets. *Sustainable Development*, 23(3), 176-187.
7. Leal Filho, W., Azeiteiro, U. M., Alves, F., Caeiro, S., de Sousa, L., & Reis, F. (2020). Integrating

- the sustainable development goals into higher education institutions: Perspectives from Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 244, 118729.
8. Saudi Vision (2030). (2016). Retrieved from <https://vision2030.gov.sa/en>.
 9. Sterling, S. (2017). *What is education for? Sustainability and human flourishing*. London: Routledge.
 10. UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
 11. UNCTAD. (2015). *World Investment Report 2015: Reforming International Investment Governance*. Geneva: United Nations.
 12. United Nations Development Programme. (2017). *Getting Started with the SDGs in Universities: A Guide for Universities, Higher Education Institutions, and the Academic Sector*. Retrieved from <https://www.undp.org/publications/getting-started-sdgs-universities-guide-universities-higher-education-institutions-and>.
 13. United Nations Global Compact. (2019). *SDG Ambition: A Blueprint for Business Leadership on the SDGs*. Retrieved from <https://www.unglobalcompact.org>
 14. United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
 15. Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2019). Key competencies in sustainability higher education: A systematic review. *Sustainability Science*, 14(4), 909–925.
 16. Olawumi, T. O., & Chan, N. W. (2021). Integrating sustainable development goals (SDGs) in higher education: A critical literature review. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123650.
 17. United Nations. (n.d.). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
 18. United Nations Development Programme. (2019). *Sustainable Development Goals: Benefits of the SDGs*. Retrieved from <https://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/benefits-of-the-sdgs.html>

بحث رقم 76

The Impact of Learners' Role on Learning Success in UAE High Schools**Manahil Mohamed Osman Abdellatif**

Faculty of Al-Madinah International university (MEDIU)

Popoola Kareem Hamed

Faculty of Al-Madinah International university (MEDIU)

popoola.kareem@mediu.edu.my**Abstract**

This qualitative study explores the influence of learners' roles on their academic success in high schools across the United Arab Emirates (UAE). Recognizing students as active agents in the educational process, the research investigates how their engagement, responsibility, and interaction within the learning environment contribute to their academic achievements. Semi-structured interviews were conducted with students, teachers, and school leaders from selected UAE high schools. Thematic analysis of the data revealed three key themes that illustrate the complex relationship between learners' roles and their educational success: Learner Autonomy and Responsibility with sub-themes *Self-Regulated Learning Practices*. Students who actively plan, monitor, and reflect on their learning demonstrated higher levels of academic success, *Accountability for Learning Progress* Participants emphasized that students who take ownership of their learning outcomes tend to perform better and develop critical thinking skills. Learner Engagement and Motivation with *Sub-theme Intrinsic and Extrinsic Motivational Factors* Findings highlight that students' internal motivation, along with external encouragement from teachers and peers, significantly influences their academic performance. *Sub-theme Active Participation in the Learning Process*. The data indicates that students who engage actively in class discussions, group work, and school activities exhibit improved academic outcomes. Learner Interaction and Collaboration *Sub-theme Peer Support and Knowledge Sharing*. Collaboration among peers emerged as a critical factor that fosters understanding, problem-solving, and academic confidence. *Sub-theme Constructive Relationships with Teachers* Positive, supportive teacher-student interactions were identified as essential in enhancing students' motivation and learning success. The study concludes that fostering learner autonomy, enhancing motivation, and encouraging constructive collaboration can significantly improve learning outcomes in UAE high schools. The findings offer practical implications for educators, policymakers, and school leaders aiming to create learner-centered environments that promote academic success.

Keywords: *Learners Role, Learning Success, UAE*

Abstract

Introduction

Education plays a fundamental role in shaping the progress and sustainability of nations in the 21st century. In recognition of this, the United Arab Emirates (UAE) has made remarkable advancements in its educational system, guided by a strategic vision to equip its citizens with the knowledge and skills required to compete in a globalized world (Al Ketbi et al., 2023). Significant investments in infrastructure, curriculum reforms, and teacher development have been implemented to ensure the delivery of high-quality education aligned with international standards (UAE Ministry of Education, 2022).

In recent years, there has been a growing emphasis on student-centred approaches to learning within the UAE education system. These approaches position students as active participants in their learning journey rather than passive recipients of knowledge (Ghazal et al., 2023). Recognizing the importance of learners' active involvement, attitudes, motivation, and engagement has become essential for fostering academic success and preparing students for the demands of an innovation-driven economy (World Bank, 2022).

Within this context, there is an emerging need to examine how the role of learners contributes to their overall academic success, particularly in high school settings. As a teacher in a UAE high school, I have observed how students' levels of participation, responsibility, and motivation vary significantly and appear to influence their learning outcomes. This research, therefore, seeks to explore how students' roles within the classroom setting impact their academic performance and achievement.

The role of learners in the educational process extends beyond mere attendance; it encompasses their sense of ownership, active engagement, and responsibility for their own learning trajectories (Zimmerman, 2022). When students perceive themselves as capable, motivated, and actively involved in learning activities, they are more likely to experience academic success and develop essential lifelong learning skills (Ryan & Deci, 2023). Understanding these dynamics is particularly important in culturally diverse contexts like the UAE, where student populations often represent a wide range of nationalities and educational backgrounds.

Although previous studies have emphasized the significance of student attitudes, motivation, and engagement in enhancing learning outcomes (Fredricks et al., 2019; Schunk & DiBenedetto, 2020), there remains a notable gap in the literature focusing specifically on these factors within UAE high schools. Much of the existing research in the UAE has concentrated on policy implementation or curriculum reform, with limited attention to qualitative investigations of students' lived experiences and perceptions regarding their role in learning.

To address this research gap, the present study adopts a qualitative research approach to examine the impact of learners' roles on learning success in UAE high schools. Through semi-structured interviews and classroom observations, the study aims to explore students' perceptions of their responsibilities in the learning process, their attitudes towards learning, and the motivational factors that contribute to their academic achievements. The qualitative design enables the collection of rich, in-depth data that captures the complexity of learners' experiences (Creswell & Poth, 2018).

The findings of this research are expected to provide valuable insights for educators, school leaders, and policymakers seeking to enhance educational practices in UAE high schools. By understanding how learners perceive their roles and how these perceptions influence their academic engagement and success, stakeholders can design learning environments that are more responsive to students' needs and promote greater student autonomy and motivation (Deci & Ryan, 2023).

Furthermore, the study contributes to the broader discourse on educational psychology by offering context-specific insights from the UAE. In a rapidly evolving educational landscape, understanding the psychosocial factors that underpin student success is critical to achieving national education goals, such as those outlined in the UAE Centennial 2071 strategy (UAE Government, 2023). The research underscores the importance of fostering learner-centred classrooms that promote active participation, motivation, and a sense of ownership over learning.

In the subsequent sections, the research questions, methodological framework, data analysis procedures, and anticipated outcomes will be detailed to provide a comprehensive understanding of the study. Ultimately, this research aims to contribute practical recommendations that support student success and inform educational reform efforts in the UAE high school context.

Research Questions

This study is guided by the following research questions:

1. How do high school students in the UAE perceive their role in the learning process?
2. What motivational factors influence students' active engagement and participation in classroom learning?
3. In what ways do learners' attitudes and levels of engagement contribute to their academic success in UAE high schools?

Research Objectives

1. To explore students' perceptions of their responsibilities and role in the learning process within UAE high school classrooms.
2. To identify the key motivational factors that encourage or hinder students' active participation and engagement in learning activities.
3. To examine the relationship between students' attitudes, engagement levels, and their academic performance in the UAE high school context.

Literature Review

Understanding the role of learners in their own educational success has been a subject of interest in educational psychology and pedagogy for decades. Research has increasingly shown that student motivation, engagement, attitudes, and self-regulated learning are critical determinants of academic achievement (Zimmerman, 2002; Pintrich & De Groot, 1990). In the context of high school education—particularly within evolving educational systems like that of the United Arab Emirates (UAE)—the learner's role becomes even more significant as student-centred learning gains prominence.

Learner-centred approaches advocate for active student involvement in the learning process, shifting the teacher's role from the primary source of knowledge to a facilitator (Weimer, 2002). In these models, students are expected to take responsibility for their learning through inquiry, collaboration, and reflection. Research suggests that when students perceive ownership over their learning, their academic performance improves significantly (Hannafin & Land, 1997). This is especially relevant in the UAE, where recent reforms by the Ministry of Education emphasize 21st-century skills and lifelong learning. Motivation—both intrinsic and extrinsic—has long been recognized as a key factor influencing educational outcomes (Deci & Ryan, 2000). Intrinsic motivation, in particular, correlates with deeper engagement and improved performance. Attitudes toward learning also play a pivotal role. Positive academic attitudes foster persistence and resilience, while negative attitudes can lead to disengagement and underachievement (Eccles & Wigfield, 2002).

In the UAE, studies have found that student motivation is often influenced by familial expectations, cultural factors, and teacher encouragement (Ridge, 2010). These variables must be considered when designing interventions aimed at improving student success. Engagement is multidimensional, encompassing behavioral, emotional, and cognitive aspects (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). High levels of classroom engagement are associated with better

academic outcomes, reduced dropout rates, and stronger learner identity. For high school students, particularly in exam-oriented environments like those in the UAE, engagement can fluctuate due to curriculum pressure or limited student agency.

Creating classroom environments that support inquiry, collaboration, and feedback has been shown to increase student engagement (Reeve, 2006). Teachers who recognize student voices and provide opportunities for autonomy can positively influence student outcomes. Educational research in the UAE has traditionally focused on curriculum development and teacher effectiveness, with less emphasis on the learner's active role. However, emerging local studies suggest that students in the UAE benefit from culturally responsive pedagogies that take into account their diverse backgrounds and learning preferences (Gallagher, 2011). This research gap underscores the importance of investigating how learner agency influences success within the unique sociocultural and educational landscape of the UAE.

Methodology

This study employed a qualitative research design to explore the impact of learners' roles on learning success in UAE high schools. A qualitative approach was deemed appropriate as it allows for an in-depth understanding of students' experiences, perceptions, and attitudes within their natural learning environment. By focusing on the subjective viewpoints of students, this study aimed to generate rich, descriptive data that could provide deeper insights into the relationship between learners' active roles and their academic success.

The research was conducted in a private high school located in the Emirate of Abu Dhabi, United Arab Emirates. The selected school follows the Ministry of Education curriculum and serves a culturally diverse student population. This setting was chosen due to its diverse student body, English-medium instruction, and the school's emphasis on student-centred teaching approaches. The study setting provided an ideal context for investigating how students perceive and enact their roles in the learning process and how these roles influence their academic outcomes.

A purposive sampling technique was used to recruit participants for the study. Fifteen high school students, aged between 16 and 18 years, were selected to participate. The sample included both male and female students representing different academic performance levels to capture a wide range of perspectives. Students were selected based on their willingness to participate, their ability to articulate their experiences, and their regular attendance in school. Informed consent was obtained from all participants and their parents before data collection commenced, ensuring adherence to ethical research standards.

Data collection was carried out through semi-structured, face-to-face interviews with each participant. The interviews were conducted in English and lasted approximately 30 to 45 minutes each. Open-ended questions were used to guide the discussions, allowing students to share their perceptions of their role in the learning process, the motivational factors that influence their engagement, and their views on how their involvement impacts their academic performance. With participants' permission, all interviews were audio-recorded to ensure accurate data capture.

In addition to the interviews, classroom observations were conducted to complement the interview data. Observations focused on students' behaviours, participation levels, interactions with teachers and peers, and engagement during learning activities. These observations provided valuable contextual information to support and triangulate the interview findings. The collected data were analysed using thematic analysis, as outlined by Braun and Clarke (2006). Thematic analysis was chosen for its flexibility and systematic approach to identifying, analysing, and reporting patterns within qualitative data. The analysis followed six key phases: familiarisation with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report. Through this process, key themes and sub-themes were identified, reflecting the students' perceptions, experiences, and the role they play in contributing to their learning success.

Findings of the Study

Thematic analysis of the interview and observational data revealed three overarching themes that reflect students' perceptions of their role in the learning process, the motivational factors influencing their engagement, and the relationship between their involvement and academic success. The findings are presented according to the research questions guiding the study.

Theme 1: Perceptions of Learners' Role in the Learning Process

(Research Question 1: How do high school students in the UAE perceive their role in the learning process?)

The first theme highlights students' understanding of their responsibilities and role in shaping their own learning experiences. Two sub-themes emerged from the data:

Sub-theme 1.1: Learning as a Shared Responsibility

Many students expressed the belief that learning success is a shared responsibility between teachers and learners. While teachers provide knowledge and guidance, students emphasised the importance of taking initiative and being proactive. One student stated, "The teacher shows the way, but it's up to me to follow it and do my part."

Sub-theme 1.2: Ownership and Self-Directed Learning

Several participants described the importance of self-directed learning, highlighting the need to manage their time, set personal academic goals, and seek help when needed. They viewed their role as extending beyond the classroom, including independent study and revision. As one participant noted, "I realised that success comes when I take control of my own learning, not just wait for the teacher."

Theme 2: Motivational Factors Influencing Learners' Engagement

(Research Question 2: What motivational factors influence students' active engagement and participation in classroom learning?)

The second theme reflects the internal and external motivational factors that contribute to students' active participation in the learning process. Two sub-themes were identified:

Sub-theme 2.1: The Role of Teacher Support and Encouragement

Students consistently mentioned that teachers' support, encouragement, and teaching style significantly influenced their motivation. Positive reinforcement, constructive feedback, and approachable teachers made students more eager to engage. One participant explained, "When my teacher believes in me, I feel more confident to participate and learn."

Sub-theme 2.2: Personal Aspirations and Future Goals

Students' personal ambitions, such as pursuing higher education or future careers, served as a strong motivational driver. Several participants linked their classroom engagement to their desire to achieve long-term success. One student stated, "I participate more because I know this will help me get into a good university and achieve my dream."

Theme 3: Learners' Engagement and Academic Success

(Research Question 3: In what ways do learners' attitudes and levels of engagement contribute to their academic success in UAE high schools?)

The third theme focuses on the direct relationship between students' engagement, attitudes, and their academic performance. Two sub-themes emerged:

Sub-theme 3.1: Active Participation Leads to Deeper Understanding

Participants described how active engagement in class discussions, group activities, and asking questions enhanced their comprehension and retention of knowledge. They associated their active role with better academic results. One student shared, "When I ask questions and take part, I understand better and my grades improve."

Sub-theme 3.2: Positive Attitudes Foster Consistent Academic Effort

A recurring view among students was that a positive attitude towards learning, such as resilience, curiosity, and willingness to improve, led to consistent academic effort and, ultimately, success. As one participant expressed, "If I believe I can do better and stay positive, I keep trying, and eventually I get better results."

Summary of Findings

Overall, the findings demonstrate that students in UAE high schools perceive their role in the learning process as critical to their academic success. Their level of engagement, shaped by both internal motivation and external support, directly influences their academic outcomes. These insights underscore the importance of fostering student-centred learning environments that promote autonomy, motivation, and active participation to enhance learning success.

Discussion of Findings

The findings of this study reveal that high school students in the UAE perceive their role in the learning process as an essential factor influencing their academic success. This perception aligns with previous research emphasizing the importance of student agency and self-directed learning in educational settings (Zimmerman, 2022). Students in this study highlighted the need to take ownership of their learning, reflecting broader trends in student-centred education, where learners are expected to actively engage with course content rather than passively receive information (Ghazal et al., 2023). The participants' emphasis on shared responsibility between teachers and students reinforces the notion that learning is most effective when both parties actively contribute to the process, consistent with the findings of Ryan and Deci (2023) on self-determination theory.

The study also identified teacher support and encouragement as critical external motivational factors influencing student engagement. This finding is consistent with previous research showing that positive teacher-student relationships significantly enhance student motivation and participation (Fredricks et al., 2019). Participants reported feeling more confident and motivated to engage when teachers provided constructive feedback and created a supportive classroom environment. These results align with Schunk and DiBenedetto (2020), who highlighted the role of social and emotional factors in fostering academic motivation. The UAE context, with its emphasis on inclusive and student-centred teaching approaches (UAE Ministry of Education, 2022), further supports the significance of teacher encouragement in enhancing students' active participation.

In addition to external factors, the findings indicate that students' personal aspirations and future goals play a significant role in driving their motivation to engage in learning. This is supported by the work of Eccles and Wigfield (2020), who argued that students' academic behaviours are strongly influenced by their perceptions of the value and utility of education in achieving their future ambitions. In the present study, many participants associated their classroom engagement with long-term objectives, such as university admission and career success. This finding underscores the importance of helping students develop clear academic and personal goals as part of effective learning strategies, particularly within the UAE's competitive educational landscape (Al Ketbi et al., 2023).

Lastly, the relationship between students' active engagement, positive attitudes, and academic success observed in this study is consistent with existing literature. Numerous studies have demonstrated that when students participate actively in class and approach learning with a positive mindset, they experience deeper understanding and improved academic outcomes (Fredricks et al., 2019; Zimmerman, 2022). The present study reinforces this, as participants who reported greater involvement in class discussions, group work, and independent learning also associated these behaviours with improved academic performance. These findings justify the need for UAE high schools to prioritise student engagement strategies and foster learning environments that promote student ownership, motivation, and positive attitudes towards learning.

Recommendations

Based on the findings of this study, several recommendations are proposed to enhance student engagement, motivation, and academic success in UAE high schools. First, educators should adopt teaching strategies that actively involve students in the learning process and encourage greater ownership of learning. Techniques such as project-based learning, peer collaboration, and reflective practices can help students develop self-regulated learning skills and take responsibility for their academic progress.

Second, schools should prioritise professional development programmes for teachers that focus on building positive teacher-student relationships and fostering supportive learning environments. As the findings indicate, teacher encouragement and constructive feedback play a vital role in enhancing students' motivation and engagement. Equipping teachers with strategies to support diverse learners, especially in multicultural classrooms, is essential in the UAE context.

Third, policymakers and school leaders should implement initiatives that help students set clear academic and career goals. Workshops, mentoring programmes, and career counselling can provide students with a sense of purpose and direction, which, as this study shows, significantly contributes to their motivation and engagement. Furthermore, parental involvement should be encouraged to reinforce students' attitudes towards learning and promote consistency between school and home environments.

Finally, learning success should be viewed holistically, considering not only academic performance but also students' psychological well-being, motivation, and engagement. Therefore, schools should integrate student well-being initiatives and motivational support systems into their educational strategies to create learner-centered environments that foster both academic and personal development.

Conclusion and Future Research

This study contributes to the growing body of research on student-centred learning by highlighting the significant role learners play in shaping their own academic success in UAE high schools. The findings demonstrate that students' perceptions of their role, their level of engagement, and the motivational factors influencing them are critical to achieving positive educational outcomes. The study underscores the importance of creating supportive, inclusive, and student-driven learning environments to promote academic success.

While this research provides valuable insights, it is limited to one high school in Abu Dhabi with a relatively small sample size of 15 students. Therefore, future research should expand the scope to include a more diverse range of schools across different Emirates to capture broader student experiences. Additionally, incorporating teachers' and parents' perspectives would provide a more comprehensive understanding of the factors influencing students' roles and learning success. Future studies could also explore the impact of specific interventions, such as goal-setting programmes or motivational workshops, on students' engagement and academic outcomes. Furthermore, longitudinal research would be beneficial to examine how learners' roles and attitudes evolve over time and how these changes impact long-term academic success. By addressing these areas, future research can further inform educational practices and policies aimed at improving student learning experiences in the UAE.

References

- Al Ketbi, S., Al Shamsi, A., & Abdalla, F. (2023). Education reform and policy implementation in the UAE: A critical review. *International Journal of Educational Development*, 97, 102725. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102725>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2023). Self-determination theory and the facilitation of student engagement: Current directions. *Educational Psychologist*, 58(1), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2165135>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Academic Press.
- Gallagher, K. (2011). *Education and the state: International perspectives on the politics of education*. Routledge.
- Ghazal, S., Ahmad, S., & Al Hammadi, M. (2023). Student-centred learning in the UAE: Challenges and opportunities. *International Journal of Education Research*, 112, 102102. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102102>
- Hannafin, M., & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167–202.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Inter Views: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Palinkas, L. A., et al. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236.
- Ridge, N. (2010). *Teacher quality, gender and nationality in the United Arab Emirates: A crisis for boys*. Dubai School of Government Working Paper.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2023). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions* (2nd ed.). Routledge.

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101830>
- UAE Government. (2023). *UAE Centennial 2071 Vision*. Retrieved from <https://www.uae.gov.ae/en/centennial-2071>
- UAE Ministry of Education (2023). Strategic Plan for Education Reform. Abu Dhabi.
- UAE Ministry of Education. (2022). *Education Strategy 2022–2026*. Abu Dhabi: Ministry of Education.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- World Bank. (2022). *UAE Education Sector Report*. Washington, DC: World Bank.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2022). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 61(2), 124–133. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2034827>

PRINCIPAL LEADERSHIP AND THE DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM
AND AUTONOMY WITHIN A COLLABORATIVE SCHOOL CULTURE

Sukinah Al Ramel

Western Michigan University, Kalamazoo MI

Patricia Reeves

Western Michigan University, Kalamazoo MI

Abstract

This instrumental multiple case study examines the leadership activities and behaviors of elementary school principals who are known for building a collaborative learning culture. The principals in these case studies were nominated by key informants as leaders who empower and mobilize teachers to grow professionally and interdependently in ways that enhance self-direction and motivation through reflecting on their own practices, practicing authentic self-assessment, and setting goals based on evidence of student achievement. The study design included data from multiple in-depth interviews and documents shared by the case study principals and a teacher questionnaire with open-ended prompts that asked teachers to describe how the principal worked to build a collaborative culture. The results showed that these principals started the process of building a culture of collaborative learning by employing frequent, focused, and sustained conversations with teachers. Each conversation produced a ripple effect of teacher engagement and collaboration, and as these ripples increased in number, they flowed through each other to create a culture rich in continuous learning, shared leadership, teacher autonomy, and better student outcomes.

Keywords: Instructional leadership, teacher collaboration, continuous learning, teacher autonomy, shared leadership, qualitative research, interdependence.

Introduction

In the American education system, teacher autonomy and professionalism have received considerable attention since emerging as critical components of successful schools as well as teachers' overall effectiveness in the classroom (Brunetti, 2001; Hargreaves, 2003). Today's teachers value professional autonomy in their classrooms because they believe they best understand their students' needs (Blase & Kirby, 2009; Somech & Oplatka, 2009). Granting greater autonomy has been associated with teacher empowerment, professionalism, motivation, and job satisfaction (Bogler, 2001, 2005; Stockard & Lehman, 2004).

This sense of autonomy can be enhanced when school leaders recognize the importance of teacher participation in the decision-making process, thus empowering them to act as professionals, take greater responsibility for their own teaching, and support the vision and goals of school and school district (Pearson & Moomaw, 2006). Autonomous teachers are intrinsically motivated to carry out their duties independently and using school data when making critical decisions. This includes not only the scope of the instructional practices in classrooms, but also the ability to influence decisions regarding school policies. Having the opportunity to participate in critical decision-making reinforces a teacher's sense of professionalism and autonomy (Bogler, 2005; Cook, 2014; Lai, 2014).

Study Background

Pearson and Moomaw (2006) asserted that empowering today's teachers by granting them freedom in the classroom is critical for improving students' performance. Enhancing teacher autonomy should be considered when education reform initiatives are implemented. According to Varatharaj et al. (2015), "Teachers need professional autonomy to carry out their duties diligently without any shortcomings" (p. 32). When teachers are invited to participate in selecting the best pedagogical practices to implement in their classrooms, they feel empowered to teach with a focus on meeting the needs of each individual student. Trotter and Roberts (2006) found that collaborative decision-making encourages teachers to conduct self-reflection and take ownership of their own learning and professional development. In this way, teachers become not only professionally autonomous but lifelong learners.

To create and foster conditions that support the learning and development process of both teachers and students, principals use a variety of leadership practices to build a school culture that motivates and empowers teachers to act, both individually as well as through collective initiatives (Gurr et al., 2006; Hallinger & Heck, 2011; May & Supovitz, 2011; Sebastian & Allensworth, 2012). Therefore, principals can nurture and sustain a professional learning community that provides opportunities for professional growth and teacher autonomy (Hyslop-Margison & Sears, 2010; Lai, 2014; Lu et al., 2015; Parise & Spillane, 2010; Timperley, 2011; Wahlstrom & Louis, 2008). Principals should encourage all teachers to share their unique experiences and knowledge (Gonen, 2016; Kraft & Gilmour, 2016; Gimbel et al. 2011).

Conversations related to teacher effectiveness have historically begun with formal evaluations completed by the principal after a classroom observation. Current teacher evaluation systems expect school principals to employ an ongoing system for observation and meaningful, constructive feedback (Feeney, 2007). Employing direct interactions with individual teachers using both formal

and informal evaluations coupled with ongoing meaningful conversations are essential ingredients in helping teachers create and meet their professional goals (Anast-May et al., 2011; Danielson & McGreal, 2000; Waters et al., 2003). These systematic evaluations encourage teachers to reflect on their own teaching practices and to seek both formal and informal feedback from their principal and peers (Kraft & Gilmour, 2016; Lochmiller, 2016; Maslow & Kelley, 2012). This approach allows principals empower teachers by giving them freedom to explore new ideas (Anast-May et al., 2011; Dervent, 2015; Drago-Severson, 2012; Mengistie, 2014).

During the past several decades, tremendous changes have occurred in the United States' educational system, including federal and state demands for data-driven accountability, which have significantly constricted teacher autonomy (Hargreaves & Goodson, 2006; Selwyn, 2007). Unfortunately, one by-product of accountability measures has been an increase in teacher competition because teachers are rated against one another based on measures of student growth. Hargreaves (2003) has noted, "teaching has a long history of isolation" (p. 109). Johnson (2003) found that culture of competition has increased teacher isolation and discouraged teacher collaboration.

Under No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, teachers were expected to improve their teaching practices and use differentiated learning strategies. However, Strong and Yoshida (2014) discovered that with so many standards imposed externally, teachers lacked opportunities to make independent decisions regarding classroom instruction and practices that contributed to student learning and development. Principals, like teachers, are pulled in multiple directions by an increasingly complex set of school conditions and an increasingly challenging set of expectations for student success (Fink & Markholt, 2011). These demands can diminish principals' focus on teacher development and collaboration at a time when both are critical to school effectiveness. Teachers cannot depend only on their own individual resources and perform their work effectively in isolation. Thus, teachers rely on social learning processes that encouraged them to interact with their peers to learn, develop, and adapt to change (Lu et al., 2015). The extent to which teachers effectively work with others on instructional and administrative aspects within a learning environment can significantly impact the performance level of the school (Gimbel et al., 2011; May & Supovitz, 2011). Because of the different challenges educators face today, building a school culture that values communicating with others and sharing knowledge is necessary both for maintaining a degree of professional autonomy and sustaining a supportive, collegial school community.

To understand the importance of teacher professionalism and autonomy in a collaborative learning environment where administrators and teachers take responsibility for student achievement, this study focuses on the role principals play in empowering teachers to become both autonomous and interdependent. This multiple case study deeply examines the leadership practices of principals who are known for their ability to achieve a school culture with high levels of collaboration that develops teacher autonomy and professional growth.

Need for Further Study

A review of the literature reveals a substantial amount of research examining the importance

of teacher quality as it relates to student outcomes (Akiba et al., 2007; Nye et al., 2004; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004) as well as the essential role that principals play in promoting school development (Hallinger & Heck, 2010; May & Supovitz, 2011). Enhancing teacher capacity through high-quality professional learning and development activities (Anast-May et al., 2011; Garrett & Steinberg, 2015), and developing teacher autonomy and shared leadership capacity through involvement in joint decision-making (Cook, 2014; Lai, 2014; Lu et al., 2015) and teamwork are also essential (Balkar, 2015; Vernon-Dotson & Floyd, 2012). A rich body of literature has identified specific practices that principals have used to help teachers become self-directed in their own learning and growth and to promote thoughtful and reflective teacher practices, which empower teachers in their professional growth (Impedovo & Malik, 2016; Simoncini et al., 2014; Slavit & Roth McDuffie, 2013). However, additional studies are needed to describe in greater detail how principals can incorporate strategies to build a collaborative learning culture that enhances teachers' professional autonomy. These studies should focus on specific ways that principals can interact with teachers to support professional learning and development in ways that increase (a) reflective practices, (b) self-assessment, (c) self-direction, and (d) continuous learning in order to better address student needs.

Study Purpose

This study focused only on the elementary levels because, as the foundational component of student learning, this is where most of the education system's demands and accountability begin. According to Moomaw (2005), "Elementary school teachers have to follow more strict guidelines in curriculum and disciplinary actions as compared to their counterparts in middle or high school" (p. 78). The structure and systems of elementary schools often force teachers to work in isolation from their colleagues and teach using a more tightly prescribed curriculum than middle and high school teachers (Pearson & Hall, 1993). Thus, the purpose of this study thus was to examine the strategies elementary school principals use to build a collaborative school culture that facilitates teacher professionalism and autonomy through continuous growth and development. This study sought to go beyond identifying individual strategies to gain a deeper understanding of how those strategies can combine to build a collaborative learning culture in order to answer one over-arching question: *What do school principals do to create a collaborative school culture that supports professional learning and development of their teachers*, and five sub-questions:

- (1) How do these principals enhance the thoughtful and reflective practices of teachers to enable them to grow professionally?
- (2) How do they foster authentic self-assessment among teachers?
- (3) How do they foster teachers' use of evidence-based goal setting for developing and refining teaching practice?
- (4) How do they foster self-motivation so that teachers continuously learn and grow in their practice?
- (5) How do the strategies work together to create a collaborative school culture?

Conceptual Framework for the Study

The original conceptual framework for this study focused on *what* elementary school

principals do to build teacher autonomy and professionalism for continuous learning and growth (Figure 1). Because this study focused on how teachers grow and learn through a continuous process, the conceptual framework was based on the Adult Learning Theory of "Andragogy" (Knowles, 1980). Adult learning requires an active, dynamic learning process, which can work well in developing teacher competence and autonomy. Therefore, the assumption was that through engagement in collaborative practices, teacher would feel empowered to be reflective and self-critical as well as working both individually and with colleagues to stay current on best practices.

The literature indicated that a culture of collaborative learning could be fostered through professional learning, professional learning communities, team teaching and ongoing observation and feedback. Knowing this, principals should develop activities and behaviors that encourage self-reflection, self-assessment, and goal setting that will lead to self-directed growth that motivates the teachers to become more autonomous and committed to continuous learning. Gimbel et al. (2011) stressed the importance of valuing the adult learners' experiences and focusing on their desire to find solutions.

[insert Figure 1.]

Methods

Design and sampling

According to Yin (2003, 2009) and Stake (1995), an instrumental case study should be used to investigate and analyze issues that occur in particular populations so that researchers can get an in-depth understanding of a specific issue. This approach allows the researchers to gain a maximal variation sampling by recruiting principals from different categories of school districts (Creswell, 2013). In this study, a criteria sampling approach combined with nominations from educational leaders helped identify a pool of principals whose schools had demonstrated continuous improvement based on state achievement measures, and who were known for fostering a collaborative culture. The recruitment process identified three principals who met the criteria of the research, could provide a deep understanding of the research problem, and were willing to answer the research questions of this study. These principals represented three elementary schools in distinct districts- one urban, one suburban, and one rural. All three principals provided detailed information, both in writing and in interviews, on how they support professional development for teachers in ways that have increased teacher (a) reflective practices, (b) self-assessment, (c) self-direction, and (d) motivation to continue learning and improving their teaching practices.

Principals assisted in recruiting teachers to participate by showing them a video presentation that described the research, then having them complete an open-ended questionnaire. The goal was to recruit at least 50% of the teachers in each school. The 17% teacher participation fell short of the goal, but the information provided substantially corroborated the information shared by the three principals.

Instruments/data collection

Our research began with three in-depth interviews with each principal, followed by collecting documents that illustrated how they promoted one or more of the four-teacher

development practices. The initial open-ended interview questions addressed the overarching research question as well as each of the sub-questions. Probing questions encouraged each principal to elaborate on how they built a collaborative school culture that empowered teachers to seek continuous learning and growth. Two follow-up interviews were conducted with each principal that included clarification questions specific to each principal. Asking individualized questions during follow-up interviews enriched the data by providing deeper insight into the behaviors and activities of each principal.

Information obtained from teacher responses to six open-ended questions provided similar descriptions of how their principal interacted with teachers during professional learning activities and meetings to increase (a) reflective practices, (b) self-assessment, (c) self-direction, and (d) motivation for continuous learning and developing their teaching practice. Gathering various forms of evidence from both principals and teachers provided corroborating evidence for each case (Patton, 1990; Yin, 2003) as well as an in-depth understanding of each principal's perspectives (Creswell, 2013). Triangulation of the data from principals, teachers and documents enriched the findings.

Data analysis

Data analysis began by reviewing each individual case using the inductive approach, followed by a cross-analysis of all three cases. Patton (2015) described the qualitative, inductive analysis as "generating new concepts, explanations, results, and/or theories from the specific data of a qualitative study" (p. 541). During the process of coding and data analysis, several phases of [*The Coding Manual for Qualitative Researchers*](#) by Saldaña (2013) were employed to identify themes, sub-themes, and elements. Phase 1 in the sequential process involved [reading and reviewing each transcript multiple times to capture overall impressions](#). This provided an initial sense of the information prior to extracting NVivo codes and organizing data into categories that facilitated a thick, rich description of each case; it also identified thematic elements that cut across all of the data sources (Creswell, 2013).

Phase 2 of data analysis identified salient points from each principal's interview, then extracted those points for the purpose of discovering common patterns that suggested thematic ideas that reflected each principal's main activities, behaviors, and strategies. This discovery process captured the common ideas presented by each principal after "careful reading and re-reading of the data" (Rice & Ezzy, 1999, p. 258). Themes and subthemes were organized and tested various ways by clustering and categorizing the NVivo codes until a set of coding categories were created for each principal's transcript.

When moving from the first to second coding cycle, a literature review was utilized as an interpretive, conceptual lens for understanding what emerged from the data (Anast-May et al., 2011; Maslow & Kelley, 2012; Supovitz et al., 2010; Wahlstrom & Louis, 2008). The literature guided the analytic process, allowing the distillation of a final set of thematic groupings for each principal. Member checks with each principal were employed to confirm the final themes, sub-themes, and elements (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998). Phase 3 of data analysis replicated Phase 2, but focused on data derived from the teacher open-ended questionnaires, and then compared those

findings with the ideas that emerged from principal interviews. This phase analyzed the data sources for each case, including the first principal interview, documents, teacher feedback data, and the principal's follow-up interviews. Merriam (1998) explained the purpose of case study research is to provide a rich, thick description of the cases as well as a "holistic description and explanation" (p. 29) by examining a variety of data sources and including one or more individuals. The final step in Phase 3 involved a cross-case analysis to identify the similarities and differences between the three cases (Yin, 2003), comparing the major themes and sub-themes that emerged from each case to identify common strategies that each principal employed to empower teachers and encourage continuous learning and growth.

Limitations

We have delimited this study to three elementary school principals in three districts in southwest Michigan - one urban, one suburban, and one rural. Only the three school principals who met specific criteria and overall, only 17% of the teachers from the three schools participated. Data was limited to principal interviews, teacher questionnaires, and documents. Delimiting the study to just three schools in one geographic area means that other schools in those three districts as well as those and in other locations were not included, which could substantially limit transferability and generalizations.

Using a video-recorded presentation to engage teachers limited the ability to secure their participation and limited our ability to engage with and gain a broader perspective from teachers who might have responded favorable to an in-person participation. The lack of teacher participation was the only significant limitation.

Findings from the Cross-case Analysis

The purpose of each case study was to produce a detailed description of the strategies the three principals used to create a collaborative school culture that supports the professional development of all teachers to increase (a) reflective practices, (b) self-assessment, (c) self-direction, and (d) motivation for continuous learning. After reviewing the data and conducting a cross-case comparison of common elements, five major themes emerged that captured the behaviors and actions that each principal employed to develop and sustain a collaborative learning culture. This cross-case analysis revealed where and how each of the cross-case themes came together to create and nurture a collaborative school culture that promotes continuous learning and growth.

Table 1 provides a summary of the five themes and various sub-themes that emerged from Phase 3 of the coding cycles and cross-case analysis. All three principals began by using professional conversations that were positive and supportive to establish the norms for daily interactions and ongoing conversations. These conversations were an essential first step in building a collaborative school culture. After modeling and setting norms for conversations, each principal and their teachers found that they could openly discuss how to best collaborate to improve student achievement. This led to continuous learning for staff members as they explored and identified better teaching strategies. As staff members learned to reflect on their teaching and explore ways to

improve, the principals encouraged and guided them into taking leadership roles at different levels within and beyond the school.

As the principals and teachers at the three schools became more comfortable with seeking ways to assist all students by taking on additional roles in the learning process, they expanded the continuous learning culture to include students, parents, and the larger community. This allowed all stakeholders to feel empowered and ready to support all students. Although each principal employed a discrete leadership style, they all knew that in order to provide the best learning environment for students, they needed to develop an inclusive, collaborative learning environment for teachers and stakeholders.

Table 1. Summary of Cross-Case Analysis' Results

Overarching Themes	Collective Sub-Themes	Quotes
1. Multiple levels of conversations	1-A. Formal conversations	“We have continuous meetings throughout the year with teachers. We develop goals for the year...review their data... But additionally, teachers know that they are going to see me in school and in the classroom almost every day...I'll walking through... but they don't know when to expect me... we discuss those observations then set a plan on where to go next” (Principal Two) “Teachers get in front of one another during staff meetings and share... [I] make sure that they're part of our team, so it's not just a principal doing the talking but the teachers...step out of their comfort zone sometimes and try something new” (Principal Three)
	1-B. Informal conversations	
	1-C. Substantive conversations	
2. Teacher collaboration	2-A. Communication around student learning	“[The common language] develops through our monthly staff meeting... it's a staff meeting where we share ideas about teaching, and sometimes, it gets very energetic and people speak their hearts and minds... everybody gets to talk. Not just teachers but...everybody's responsible for what our kids turn out to be like. Everybody has a voice... there's more collaboration even in the lunchroom...Now, [teachers] are all mixed together and talking to each other... The culture's gotten a lot lighter” (Principal One) “We're definitely, growing in that area where... teachers feel more comfortable sharing and talking and observing... They all kind of chipped in and had that collaborative spirit to try to hit their goals. I think goal setting is a team thing” (Principal Three)
	2-B. Peer-to-peer observations followed by reflective conversations	
3. Continuous learning	3-A. Developing Professional Habits	“Conversations are the most important. We have an evaluation tool that is... a tracking device for

PRINCIPAL LEADERSHIP AND THE DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM AND AUTONOMY WITHIN A COLLABORATIVE SCHOOL CULTURE Sukinah Al Ramel

Patricia Reeves

	3-B. Participating in Professional Development Activities	recording scores. That doesn't help at all... And I tell [my peers] ...to use it differently... It took a long time to build a respectful conversation. When... talking or asking questions...and then how to approach them with constructive criticism...we are all growing...you could do something better” (Principal One)
	3-C. Model lifelong learning	“When we are having end-of-year evaluations, I don’t want to get in an arm-wrestling match over things. I just want to have an honest conversation... wherever you're at, that's OK. We all have room to grow” (Principal Three)
	3-D. Safe environment for risk taking	“We want all our teachers to be learners. That’s why we set our goals each year...I also expect teachers to be developing something on their own” (Principal Two)
	4-A. Encouraged by principals	“When we think about teacher autonomy... I definitely need to make sure that we’ve set our standards, our expectations, about what is professionalism...align with our mission... [and] how we behave and how we treat one another” (Principal Three)
4. Shared leadership and professional autonomy	4-B. Proposed and accepted by teachers	“When I give teachers the autonomy to organize things in the school, they come up with a lot better ideas than I would come up with myself....We do try to build on those strengths and those same leadership skills” (Principal Two)
	5-A. Student taking leadership positions in the classroom and around the school	“When we have parents, teachers, and administrators working together to improve student learning...it’s to prepare students for life and an education...There are a lot of different people involved in different ways... We do have expectations for all of them to work with students and teachers to make this a good place for learning” (Principal Two)
5. Expanding a culture of collaborative learning and shared leadership	5-B. Developing community engagement	“We talked about teachers giving things up and more students taking the lead...for their own learning... Now, students are communicating with families. They're giving the updates on their learning, and it's been really great to watch it kind of spread like wildfire” (Principal Three)

The background and demographic information (Table 2) revealed that each principal had a background in at least one non-educational setting before entering the teaching profession. Therefore, it was important to acknowledge that the information each participant shared and consider how those experiences shaped their view of both their role as a principal and their leadership style. The fact that all three principals had previous work experience in non-educational settings almost certainly had a positive on their effectiveness, but it could limit transferability of our

findings since many principals no doubt have spent all or almost all of their professional lives as educators.

Table 2. Participant Data: 2018-2019

Participant Demographic	Principal One	Principal Two	Principal Three
Level of Ed	Bachelor's in Elementary Education Master's degree in Educational Technology & Educational Leadership	Bachelor's in Theatre Arts Master's degree in Educational Leadership	Bachelor's in restaurant, etc. with a certification in teaching Master's degree in Educational Leadership; Working on her PhD
Other work experiences	Insurance company, television station	Theater and television production; paralegal for licensing music rights; Tai Chi Chuan	Restaurant and hotel management
Average Teaching Experience	15 years (K-6)	15 years (K-4 classroom); 2 years literacy coach	8 years (K-8)
Total Years as a School Principal	7 years	12 years - 3 as assistant principal; 9 as principal	12 years
Years as principal at the current school	7 years	12 years	4 years

In addition to the background information and non-education experiences, the demographics of their schools are another factor that may have influenced leadership styles and the strategies employed to achieve goals. Principal Three had the largest student population (538), and often referred to the use of coaches who would do follow-up to support teacher progress in meeting the needs of students. Principal Two had the second largest student population (400) and had support from academic coaches. Principal One, whose school had the smallest student population (267), shared how she developed an internal academic support system. Table 3 presents the profile of each participating principal's school.

Table 3. Demographics Information of the three Schools: 2017-2018

Demographics	School One	School Two	School Three
Location	Rural community in Southwest Michigan	Urban district in Southwest Michigan	Suburban community in Southwest Michigan
Approximate population	7,700	76,000	3,500
# of students	267	400	538

PRINCIPAL LEADERSHIP AND THE DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM AND AUTONOMY WITHIN A COLLABORATIVE SCHOOL CULTURE

Sukinah Al Ramel
Patricia Reeves

All Staff	37	42	71
➤ Teachers	19	29	41
➤ Bachelor's degree	7	10	23
➤ Master	12	17	18
➤ Specialist	0	2	0
➤ Support Staff	4	4	15

The themes identified in the data from principals and teachers at each of the three schools revealed common strategies that each of the principals used to empower teachers and encourage continuous learning and growth. These major themes fit together; each theme built on the previous theme to achieve a collaborative learning environment. Although there was a wide variation in the details in the work of each principal based on the various initiatives and programs going on in their schools, a strong commonalities can be readily identified in the essence of their work.

All three principals focused on a vision of creating a professional learning environment, but each principal's approach was unique. Overall, each principal relied on keeping professional conversations going, which stimulated collaboration. This collaboration supported continuous learning that in turn created leadership opportunities and encouraged new collaborative initiatives. Each principal was able to rely on shared leadership to enrich the school's culture. As the principals shared more about their school's culture, it became apparent that each school truly had created a collaborative learning environment that encouraged formal and informal conversations to address substantive issues. These shared values empowered all stakeholders to be leaders in supporting student achievement.

The data reveal that all three principals built an environment where teachers were motivated to communicate, collaborate, and learn together to foster student achievement. Because the principal and teachers trusted each other, teachers participated in a variety of teams, worked on the school improvement plan, and showed willingness to try new and innovative strategies to reach school goals. By focusing on communication, collaboration, and empowerment, the principals encouraged teachers to improve professional practices in ways that supported the school's vision.

Discussion

After analyzing and reconsidering the data, a new conceptual framework began to emerge that better described the activities or behaviors that principals incorporated to build a collaborative learning environment. More specifically, the new framework serves as a fluid structure for understanding *how* these principals were able to create a culture that supports learning in ways that increase (a) reflective practices, (b) self-assessment, (c) self-direction, and (d) motivation to ensure that teachers continue learning and developing their professional practices.

These principals set a positive tone that empowered their staff members to participate in the process of setting and reaching school-wide goals so that all students could thrive. Each principal demonstrated an awareness of the importance of including teachers in goal-setting discussions and supporting the development their own professional goals while identifying resources they could use. At the same time, the principals wanted to build professional communities with shared values where

teachers are fully committed to improving their teaching. To accomplish this, these principals utilized both formal and informal meetings to facilitate professional conversations where all teachers engaged in collaborative activities. These ongoing conversations were structured and practiced in a supportive environment, employing communication networks and a shared language to support better instructional practices. By establishing meaningful relationships, teachers were encouraged to use honest dialogue and engage in substantive conversations. As teachers became more open with their peers, they also reflected on their own challenges, embraced new ideas, and observed other classrooms to improve their own practices.

In a culture of trust and collaborative learning, everyone understands that no one is perfect, and that there is space for everyone to improve by learning from one another. This collaborative approach stimulates continuous learning and shared leadership, where teachers are encouraged to be risk-takers and leaders, explore ways to improve their own practices, and share teaching strategies that can enrich learning. As the principals challenge teachers, they became more comfortable with taking on different leadership roles, sharing with each other, and developing stronger relationships with all stakeholders.

Our initial examination of the topics, subtopics, and elements (see Table 1.) showed continuous movement from one topic to the next with constant overlapping. At first, the action seemed to spiral out from the initial conversations, building trust and collaboration and sharing leadership in ways that involved the teachers, students, parents and community, as illustrated in Figure 2. Everything seemed to begin with ongoing conversations. The initial conversations can be depicted as the genesis of ideas that are shared and discussed, which then generate outward momentum. More conversations seemed to generate a better understanding of goals and developed more trust, and the spiral become larger. With more trust came more opportunities for collaboration that led to shared decision-making and a deeper understanding of the schools' strengths and areas where improvement was needed. Once school or student needs were identified, they were addressed with more conversations to gather additional information, communicate findings, collaborate to set new paths to reach goals, and so on. More conversations created more opportunities for building understanding and engagement. This interaction nurtured an environment where shared leadership, professional growth and teacher autonomy can thrive, ensuring better outcomes for all students.

[insert Figure 2.]

By digging deeper into the findings and reflecting on the elements of conversation, collaboration, continuous learning, and shared leadership, it became evident that the way each element flowed into the next to expand the culture of collaborative learning was something more complex than just a single, linear spiral. These were not distinct elements, but more like ripples that spread out from each single stone of conversation dropped into the water, as the image below illustrates (Figure3). The initial action of purposeful conversations initiated by each principal created ripples that spread throughout their schools. Each conversation created energy that led first to collaboration between the principal, teachers and coaches, which then rippled into continuous learning, and that was strengthened by shared leadership that expanded the school culture. Every conversation and interaction between a teacher and a principal, between teachers during staff and

grade level meetings, and with parents and community member were new stones dropped in the water. As more stones were dropped, more ripples emerged, and the school culture of collaboration and learning became richer. The image shows how these ripples blend together in overlapping circular patterns, and how their connectivity with all the other ripples creates a cohesive and vibrant collaborative learning environment.

[insert Figure 3.]

These are purposeful, substantive conversations ripple out and come together, building trust and respect where everyone feels that their ideas are valued. In other words, the strength of these ongoing conversations reinforces trust and the belief that everybody is doing their best even when they make mistakes or fall short of meeting goals. Every member of the school community feels empowered to participate in conversations and collaboration to help the school reach its goals. Therefore, the more that respectful, substantive conversations occur, the more people will engage in conversations, admit when there are problems, examine those problems from different perspectives, and work to find solutions.

In this way, new approaches can be tried and better results achieved. Building these purposeful, interpersonal relationships leads to open communication that facilitates collaboration. This builds synergy by creating different centers of energy and multiple ripples from diverse sources that empower every teacher to become a leader and a lifelong learner. This study suggests that a ripple effect emerges when the ongoing, purposeful conversations and activities are at the core of the school culture, creating a vibrant culture for professional growth and autonomy, and it describes how principals' hands-on leadership facilitates the professional growth of teachers and, in turn, better outcomes for students.

Drawing on our new conceptual framework, we realized that the principals in our study focused on an ongoing process of conversation and interactions with teachers that made teachers feel valued, become willing to work together, share what they knew, and try something new (See graphic below). Acceptance encouraged teachers to develop their knowledge, skills, and understanding of the school's vision and expectations and to become independent, self-directed learners, and empowered agents focused on achieving the school's vision for student success.

As teachers grew professionally, they felt more autonomous in an interdependent way. Teachers in these schools felt empowered to work together while also making decisions in their own classrooms. They realized that they did their best job when they joined with their colleagues to create and sustain a support system that benefited the entire school. This comradeship also fostered a sense of interdependence, where teachers were not isolated from one other, but knew that their ultimate success depended on the success of everyone with whom they worked. Figure 4 illustrates how the behaviors and actions of the three principals in this multiple case study continuously propagated the development of teacher professionalism, autonomy, and interdependence through the nature, focus, and continuity of their conversations with teachers. These in turn nurtured similar conversations among teachers that increased professionalism, collaboration, adult learning, and growth. This type of learning and growth fosters teacher empowerment and autonomy while building interdependence at the same time.

[insert Figure 4.]

The findings of this study contribute to the growing body of research on principal leadership by providing in-depth insights into how the elements of conversation, collaboration, continuous learning, and shared leadership generate a coherent and integrated synergy, which in turn nurtures a collaborative teaching and learning environment. Even though most of these individual elements have been discussed in the literature on principal leadership, this research demonstrates that they are not distinct or disconnected. Rather, they are interrelated and blended, starting with a splash or a smash of voiced thoughts, which then ripple into one another. In the three cases studied, the continuity and flow of each element is essential; if one of them is missing, the outward ripple from conversation to collaboration, to continuous learning, and eventually to shared leadership for continuous improvement of student outcomes is substantially weakened, and the idea or plan could slow down, falter, or even disappear.

By examining the behaviors of the principals as ongoing activities instead of discrete events, it became evident that ongoing activities and conversations generate a continuous process of engagement involving the principal and individual teachers, teachers as teams, principal and teacher teams, teachers and students, principal with students and parents, teachers with parents, and so on. In addition, the findings from this study suggest that the principal need not be the only one who starts or extends a conversation; once these conversations become the norm in the school culture, teachers and staff will feel valued and empowered to initiate these conversations and encourage their colleagues and other stakeholders to do so as well.

Conclusion

“The idea that everything is purposeful really changes the way you live. To think that everything that you do has a ripple effect, that every word that you speak, every action that you make affects other people and the planet” (Moran, 2009, p.86). Lambert (2003) expands the power of interactions by writing, “If relationships enable us to care, trust and risk, structures are the media through which we do so. When we interact, synergy gives us the will to succeed together” (p. 93). This study offers a conceptual model for understanding how conversations, collaboration, continuous learning and shared leadership work together to foster a culture of continuous learning and growth. The model depicts how conversations that are an integral part of a principal’s day-to-day activities can start a “ripple” that engenders collaboration, continuous learning, and shared leadership. The findings also suggest that the frequency, constancy, continuity, and nature of these daily conversations increase the power of the flow of ripples as they flow outward, strengthening the school’s culture and ultimately the success of their students.

These conversations are not separate events; they happen in regular encounters between the principal and school’s teachers and staff and initiate an ongoing process that enhances trust, respect, listening, and openness. The more time principals invest in professional conversations, the more likely they will be successful at creating a collaborative learning environment where teachers feel empowered to participate. The more positive the nature of the conversations initiated within an organization, the greater the outward action or ripples. Positive conversations within any organization create positive ripples; in a school setting, these conversations encourage and support teacher collaboration, shared leadership, continuous learning, and greater professional autonomy.

References

1. Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387. <https://doi.org/10.3102/0013189X07308739>
2. Anast-May, L., Penick, D., Schroyer, R., & Howell, A. (2011). Teacher conferencing and feedback: Necessary but missing! *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 7.
3. Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.
4. Blase, J., & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do* (3rd ed.). Corwin Press.
5. Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
6. Bogler, R. (2005). The power of empowerment: Mediating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15(1), 76-98. <http://doi.org/10.1177/105268460501500104>
7. Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
8. Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 17.
9. Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
10. Denner, P. R., Salzman, S. A., & Bangert, A. W. (2001). Linking teacher assessment to student performance: A benchmarking, generalizability, and validity study of the use of teacher work samples. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(4), 287-307.
11. Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3), 260-275.
12. Drago-Severson, E. (2012). New opportunities for principal leadership: Shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers College Record*, 114(3), 44.
13. Feeney, E. J. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(4), 191-197. <http://doi.org/10.3200/TCHS.80.4.191-198>
14. Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. <http://doi.org/10.3102/00346543063004489>

15. Garrett, R., & Steinberg, M. P. (2015). Examining teacher effectiveness using classroom observation scores: Evidence from the randomization of teachers to students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(2), 224-242. <http://doi.org/10.3102/0162373714537551>
16. Garza, R. (2001). Functional feedback: A Cognitive approach to mentoring (Publication No. 304719913) [Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
17. Gimbel, P. A., Lopes, L., & Greer, E. N. (2011). Perceptions of the role of the school principal in teacher professional growth. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 7(4), 19-31.
18. Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 371-395. <https://doi.org/10.1080/13632430600886921>
19. Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
20. Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
21. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
22. Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
23. Hyslop-Margison, E., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 41(1), 1-15. <http://doi.org/10.1007/s10780-010-9106-3>
24. Impedovo, M. A., & Malik, S. K. (2016). Becoming a reflective in-service teacher: Role of research attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 14.
25. Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. Statistical analysis report* (NCES 97-069). Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. <https://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf>
26. Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational studies*, 29(4), 337-350. <http://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
27. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. The Adult Education Company.
28. Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of*

Research and Studies, 20(1), 77-97. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

29. Lai, E. (2014). Principal leadership practices in exploiting situated possibilities to build teacher capacity for change. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 165-175. <http://doi.org/10.1007/s12564-014-9314-0>
30. Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
31. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
32. Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: The mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086>
33. Maslow, V. J., & Kelley, C. J. (2012). Does evaluation advance teaching practice? The effects of performance evaluation on teaching quality and system change in large diverse high schools. *Journal of School Leadership*, 22(3), 600-632. <https://doi.org/10.1177/105268461202200307>
34. May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383411>
35. Mengistie, S. M. (2014). The contribution of teachers' peer-and self-assessment for the implementation of active learning strategies: Perceptions of Ethiopia primary school teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(17), 618-629. <http://doi.org/10.5897/ERR2013.1637>
36. Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* [Doctoral dissertation, University of West Florida]. Florida Virtual Campus. http://etd.fcla.edu/WF/WFE0000027/Moomaw_William_Edward_200512_EdD.pdf
37. Moran, Victoria Quotes. (n.d.). BrainyQuote.com. Retrieved September 22, 2019, from BrainyQuote.com Web site: https://www.brainyquote.com/quotes/victoria_moran_533296
38. Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
39. Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *Elementary School Journal*, 110(3), 323-346. <http://doi.org/10.1086/648981>
40. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
41. Pearson, C. L., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. <http://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
42. Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress,

- work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
43. Pearson, C. L., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
 44. Rice, P. L., & Ezzy, D. (1999). *Qualitative research methods: A health focus*. Oxford University Press.
 45. Riley, D. A., & Roach, M. A. (2006). Helping teachers grow: Toward theory and practice of an "emergent curriculum" model of staff development. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 363-370. <http://doi.org/10.1007/s10643-006-0068-0>
 46. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <http://doi.org/10.1111/j.14680262.2005.00584.x>
 47. Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
 48. Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.
 49. Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
 50. Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
 51. Scribner, J. P., Sawyer, K. R., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293631>
 52. Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436273>
 53. Selwyn, D. (2007). Highly quantified teachers: NCLB and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 124-137. <https://doi.org/10.1177/0022487106297842>
 54. Simoncini, K. M., Lasen, M., & Rocco, S. (2014). Professional dialogue, reflective practice and teacher research: Engaging early childhood pre-service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 19.
 55. Slavit, D., & Roth McDuffie, A. (2013). Self-directed teacher learning in collaborative contexts. *School Science and Mathematics*, 113(2), 94-105. <https://doi.org/10.1111/ssm.12001>
 56. Somech, A., & Oplatka, I. (2009). Coping with school violence through the lens of teachers' role breadth: The impact of participative management and job autonomy. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 424-449. <https://doi.org/10.1177/0013161X09334278>
 57. Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

<http://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

58. Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
59. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
60. Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268844>
61. Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 50(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>
62. Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.557519>
63. Trotter, E., & Roberts, C. (2006). Enhancing the early student experience. *Higher Education Research and Development*, 25(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/07294360600947368>
64. Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K., & Ismail, A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science*, 5(1), 31-36.
65. Vernon-Dotson, L., & Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(1), 38-49. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.607477>
66. Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
67. Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
68. Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper*. Mid-Continent Regional Educational Lab. <https://www.mcrel.org/wp-content/uploads/2016/06/Balanced-Leadership%C2%AE-What-30-Years-of-Research-Tells-Us-about-the-Effect-of-Leadership-on-Student-Achievement.pdf>
69. White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82. <https://doi.org/10.3102/01623737014001069>
70. Wills, J. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Constrained professionalism: Dilemmas of teaching in the face of test-based accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 1065-1114.

71. Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage

TEACHERS' ATTITUDES TOWARD AND EXPERIENCES OF TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE

Linda El-Kafri

ملخص البحث:

Abstract

The Swedish curriculum stipulates the need to prepare students to live in their communities and open up to other cultures. Still, the concept of intercultural competence is not explicitly mentioned in the Swedish curriculum. This study examines whether the lack of explicit mention of intercultural competence in the curriculum affects the content and methods of teaching English. Thirty-two teachers working in secondary schools in different regions of Sweden participated in this study and answered a questionnaire of thirty-one questions. The questionnaire helped collect information about teachers' knowledge, attitudes, teaching methods and experiences concerning intercultural competence. The results showed that teachers take positive attitudes toward teaching intercultural competence in English language classes. The results also showed that teachers base their lessons on the curriculum. Therefore, teachers' positive attitudes may reflect their awareness of the importance of intercultural competence in the curriculum. Furthermore, the participating teachers use various methods to develop students' intercultural competence. For example, the teachers indicated that they work to diversify the activities that contribute to increasing students' intercultural knowledge and skills. However, the teachers regard time constraints as challenging in teaching all aspects of intercultural competence.

Introduction

1.1 Background

The movement of people between different countries has grown in recent years, and the emigration of people to Sweden and other countries has increased. This mobility has led to increased contact between people of different cultures and different languages. According to the Swedish Central Bureau of Statistics research in 2018, more than 17% of the population was born outside Sweden, equating to more than 1.5 million people (The Swedish Central Bureau of Statistics, 2018). Moreover, with the development of technology, the possibility of international communication is increasing in various sectors of society. Therefore, people with intercultural competence and skills in intercultural communication are needed.

Teachers prepare their students for living in their communities and face the continuing changes in them. Many societies in Europe have become multicultural societies. This change has evidently been, accompanied by changes in the classroom and an increased understanding of the growing importance of learning about other cultures. As a result of the multiculturalism in Swedish society, the need for the Swedish education system to encourage students to open up to different cultures has increased (Skolverket, 2017). The Swedish National Agency for Education has worked to clarify the importance of intercultural competence in educational curricula and materials. It is the responsibility of teachers, especially language teachers, to enhance their students' intercultural competence. The commentary on the English language curriculum illustrates the importance of intercultural competence as one of the communication skills where one needs to know about the cultural aspects when adapting the language to different audiences and different situations: "Communicative ability includes social as well as intercultural and linguistic aspects. The social and intercultural aspects mean that you can adapt your language to different situations, purposes, and recipients". (Skolverket, 2012).

My thesis is primarily based on the opinions and attitudes of Swedish English teachers towards working with intercultural competence in English language classes. Debates continue about language teachers' attitudes toward intercultural competence. Already in 2009 Kramsch stated that teaching objectives based on aiming for a native speaker competence must change, particularly in language classes characterized by multiculturalism and diverse student backgrounds (Kramsch, 2009). The importance of intercultural competence is related to the fact that culture is an integral part of language teaching and that linking culture to language reveals culture's dynamics (Baker, 2009). Gupta also claims that the connection of language to culture increases the duty of teachers to find appropriate ways to teach cultural topics (Gupta, 2003). Moreover, Afriani (2019) argues that teaching of English cannot be separated from teaching English-speaking culture, so English teachers must include cultural elements in language lessons. Teaching materials should reflect the cultural and natural context of different situations where English is used.

However, the concept of intercultural competence is not explicitly mentioned in the Swedish curricula. Still, the Supplementary Appendix to the Curriculum (Skolverket, 2012) hints about working with this concept. The lack of clarity on this topic in the curriculum is causing confusion and misunderstandings among teachers about what should be covered in their lessons, and teachers feel unsure about how to teach intercultural competence in their classes (Bodin, 2021)

1.2 Research questions

This study aims to investigate the extent to which intercultural competence is introduced in English language classes in upper secondary schools in Sweden. It is hypothesized that the lack of explicit mentioning of intercultural competence in the curriculum may affect the content and methods of teaching English. In their teaching, teachers may follow an old model which concentrates on the factual knowledge of English-speaking countries, that is, knowledge about the politics and history of these countries. Research on intercultural competence in English teaching (see e.g., Zheng & Gao, 2019) refers to a new approach in which teaching English does not only focus on the factual knowledge of English-speaking

countries. However, such a new approach may not have affected teaching content in Swedish schools to any large extent. Thus, this study examines the link between English teaching and intercultural competence by discussing research in the field, and through conducting a survey in which teachers from several upper secondary schools in different regions of Sweden participate. The participants in the study have answered a questionnaire of thirty-one questions. The questionnaire aims to collect information about teachers' knowledge, attitudes, and teaching experiences related to intercultural competence. The research questions in this study are formulated as follows:

- What are the attitudes and beliefs of English language teachers about teaching intercultural competence in the English language classroom?
- What methods do teachers use to develop students' intercultural competence?

2.Theoretical framework

Intercultural competence in the Swedish curriculum

The latest amendment to the Lgy 11 syllabus emphasizes the importance of students' knowledge of the cultures of English-speaking countries (Skolverket, 2017). The curriculum emphasizes developing students' knowledge about various cultural phenomena and living conditions in countries where English is spoken. Teaching English will also serve to stimulate students' curiosity about culture and language. However, the assessment criteria in the curriculum do not include clear expressions regarding culture and intercultural competence, as the criteria only assess the ability of students to discuss various cultural phenomena in countries that use English (Skolverket, 2017). It can be noted that the term intercultural competence is not included in the curriculum, but Lgy 11 emphasizes the importance of developing students' knowledge of and curiosity towards other cultures. Byram (1997) and Deardorff (2006) list curiosity among the attitudes where both knowledge and attitudes constitute key factors in intercultural competence.

2.1 Byram's model of intercultural competence

Byram (1997) proposes a model for successful intercultural competence, and states that the intent of this model is to create an uncomplicated reference that teachers can return to. In his studies, Byram (1997) states that language classes provide learners with opportunities to develop their knowledge and acquire specific skills, so teachers should direct the students to appropriate class activities. Byram believes that language learning is successful when individuals can communicate with each other despite coming from different cultures (Byram et al., 2013). Moreover, Byram combines individuals' communicative competence with their ability to use their language in different cultural exchanges (Byram et al., 2002). Accordingly, the process of language learning can be described as a meaningful interactive and communicative process.

In his model, Byram (1997) identifies several factors or *savoirs* for developing intercultural competence that can be worked on within language learning classes (figure1). These factors are presented in detail below.

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/ or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Figure 1. Five Factor Model by Byram (1997, p. 34)

Description of intercultural competence factors in Byram's model

Knowledge (*savoirs*): Byram (1997) defines the knowledge factor as a person's knowledge of his / her country and the culture of that country. It is also one's knowledge of the culture of other countries. An individual's knowledge of his / her culture develops because of several factors, including socialization, as family and schools contribute to the development of individuals' knowledge about different social groups they might deal with. People sometimes acquire something akin to a national identity through the knowledge they gain in formal education. Individuals acquire other ethnic and social identities through their formal and informal socialization. Individuals form conscious knowledge that includes information about some of the common characteristics of groups. These characteristics may be symbolic such as the way they dress and other aspects that characterize this group, or they may be knowledge of the history and values of these groups.

An individual's knowledge of other cultures is influenced by how closely that individual's culture relates to these cultures. Proximity here does not mean the geographical factor and the positioning of these countries on the map, but rather it is linked to other factors such as politics and the media (Byram, 1997). Such knowledge can be relational. Relational here means that it may include understanding these cultures from the point of view of its members. It may also include some stereotypes affected by the perspective that the individual has on other cultures (Byram, 1997).

Attitudes (*savoir- être*): People's attitude toward those they feel are different is made up of the behaviors and beliefs they have. Attitudes are formed due to people building their interactions with others on differences in behavior and beliefs. Such attitudes can be described as stereotypes or prejudices, which are often negative and lead to unsuccessful interaction. However, positive prejudices are also considered a type of bias, and they hinder mutual understanding between group members. Successful interaction requires individuals to be open and curious and to be willing to refrain from judging others according to their beliefs and behaviors (Byram, 1997). In addition to the above, individuals should move away from sticking to beliefs in their meanings and behaviors and try to look at things from others' points of view, which Kohlberg et al. (1983, referred to in Byram 1997) define as an advanced stage of decentralization and which Melde (1987, referred to in Byram 1997) considers a key factor for understanding other cultures.

Skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*): Individuals may sometimes encounter a document, and the term document is used here in its broadest sense. When this document is from another country, the individual tries to interpret it according to the general knowledge that he or she possesses. Whether this knowledge is acquired in schools or from other sources, it is often conscious knowledge and depends on interpretations related to the individual's own environment, which may cause a deficiency in one's knowledge of connotations and cultural symbols present in the document, and this may cause a communication gap. Therefore, the ability to interpret documents relating to another country is related to one's knowledge of the other environment and the environment of the individual himself/herself. Thus, establishing relations with other cultures helps to find common grounds, including connotations that can be interpreted (Byram, 1997).

Individuals base their skills of interpreting and relating on their pre-existing knowledge. These skills differ from discovery and interaction skills as they are limited to the individual working with documents without conversing with other people. Thus, such skills make it easier for the individual to coordinate his /her schedule of interpretation and do not limit him/her to the principles or necessities of social interaction. In contrast, **skills of discovery (*savoir apprendre/faire*)** require social interaction. These skills can be practiced when individuals lack a prior knowledge framework or when their knowledge framework is partial. In skills of discovery, individuals acquire knowledge and understanding of certain behaviors and beliefs ingrained in specific phenomena (Byram, 1997).

Method

Researchers tend to use questionnaires to determine the frequency of a phenomenon or to know the attitude of individuals on a topic. The results of the questionnaires help to compare the participants' answers and note the differences between them (Dimenäs, 2007). Questionnaires also ensure that there is no impact on the participants from the interlocutors or a difference in the way questions are asked (Bryman, 2016). Questionnaires can be quantitative or qualitative. The difference is that qualitative questionnaires include open-ended questions, while quantitative questionnaires include highly structured questions (McKay, 2006).

3.1 Presentation of the study

Teachers have different views of and attitudes about intercultural competence and how it is dealt with in language classes. Therefore, their methods of working with this topic differ. To map their views, attitudes and, hence, methods, a survey with a questionnaire was chosen as the research method for this study. Dimenäs (2007) explains that questionnaires are useful in studies where people's attitudes towards something are assessed. The questionnaire in this study was developed to cover the research questions in the best way possible. Further, a pre-test of the questionnaire was done to remove ambiguities and potential misunderstandings in the final wording.

Twenty upper secondary schools participated in this study. The schools were located in different regions in Sweden, covering a large geographical area. The researcher contacted the administrations of these schools by e-mail. After consenting to having their English teachers participate, they were also given time during working hours to answer the questionnaire. Subsequently, the teacher supervising the English language department in each school was contacted, and s/he agreed to take over the task of explaining the topic and background for the survey to the teachers working in their schools. Some of the questions that the researcher received about the study indicated that the participants were interested in the topic as it related to teaching English. For example, there were inquiries about the possibility of middle school teachers participating in the survey, but this study was limited to the participation of upper secondary school teachers.

Thirty-two teachers answered the questionnaire. An effort was made in advance to gain the participants' confidence where the respondents were informed about their participation being optional, and that, should they choose to participate, they were guaranteed anonymity.

Results and discussion

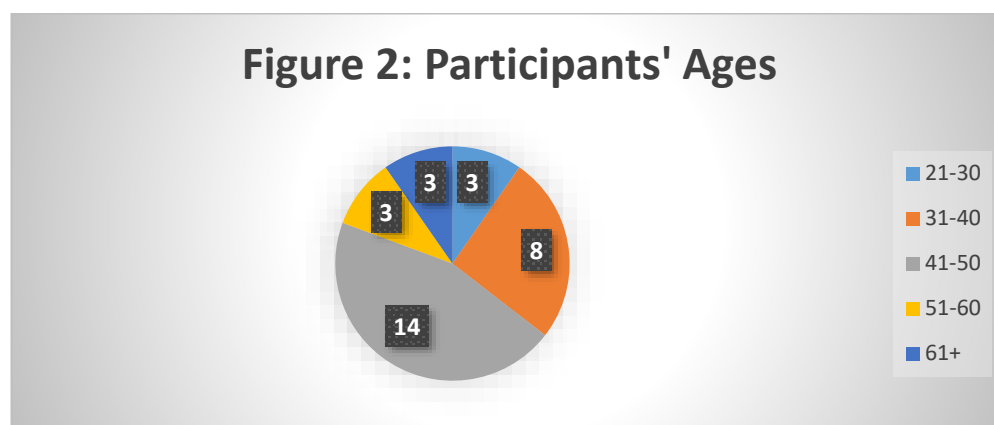
In this chapter, survey results are presented and discussed.

Part 1:

The first section of the questionnaire addressed the participants' backgrounds and their knowledge of cultures of other countries that they had obtained through their daily experiences. Below are the questions and the percentage of the respondents' various answers:

Question 1: Which age range do you belong to?

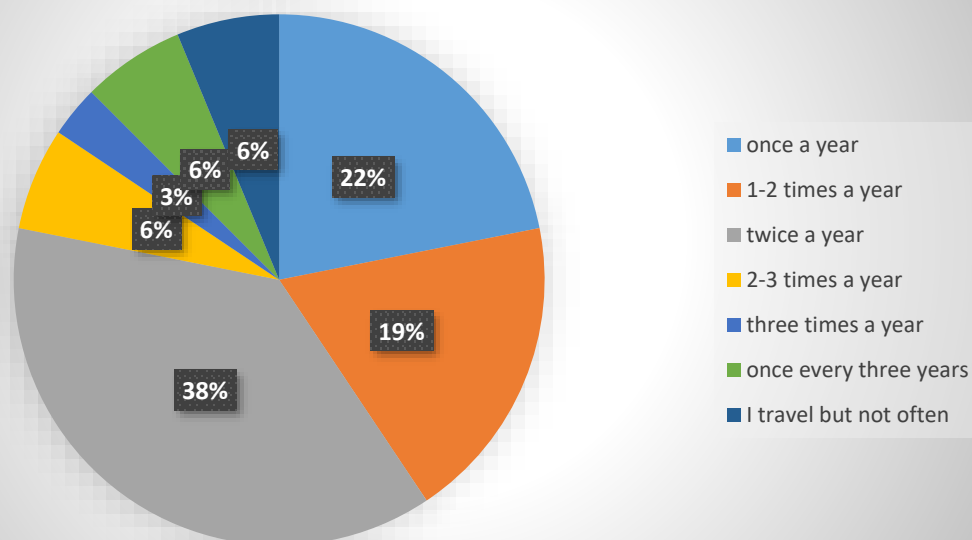
Participants indicated their ages from a choice of five age groups, as indicated in the first question (see appendix 1). According to the answers, 14 teachers (45% of the participants) belonged to the age group 41-50, eight teachers (26%) belonged to the age group 31-40, while three teachers (10%) were in each of the following categories: 21 -30, 51-60, +61. The age distribution of the participants corresponds to and represents the age distribution of teachers in schools in Sweden according to Statistics Sweden (Statistics Sweden, 2020).



Question 3: Did you usually travel abroad to other countries (before Covid-19)? How often?

Participants were asked about their travels to other countries before the Covid-19 period, that is, before 2019, as travel restrictions during this period may affect the study results. This question aimed at mapping the extent to which the participants usually travel to other countries, and thus checking the possibility of their first-hand knowledge of the cultures of these countries. The participants' responses varied as follows: once a year, twice a year, three times a year, or once every three years. Some participants indicated that they travel but not often. The following graph shows the percentage of answers:

Figure 4: Travel



As can be seen from the graph, all participants frequently travelled outside Sweden; most of them travelled at least once a year. Continuous travel helps the participants learn about other cultures and may contribute to increasing their intercultural competence.

To sum up, the first part of the questionnaire dealt with questions providing information about the teachers who participated in the study and their contact with other cultures through work or travel. All participating teachers have experience teaching English for several years. The teachers' experience ranged between three to 25 years (a majority of them had taught English for at least five years). Further, all participants reported working with students from different cultural backgrounds in their language classes. Gagnestam (2003) noted the importance of multiculturalism in the classroom as teachers can draw on students' diverse cultures as resources about cultures.

Moreover, all participants reported that they had travelled outside Sweden several times. Many of them travelled outside the country at least once a year (pre-pandemic, that is). The information provided by the participants shows that they are frequently exposed to other cultures in their daily lives and that they are in contact with people from different cultures. According to the respondents' answers, many of them had not worked outside the country, and therefore their teaching experience includes only teaching in Swedish schools. Byram (1997) explains that exposure to other cultures gives individuals more experiences. Still, it is not sufficient, as these experiences must be accompanied by the development of factors as knowledge, skills, attitudes, and critical cultural awareness.

Part 2:

The second section of the questionnaire concerned the participants' knowledge of some concepts related to intercultural competence and their knowledge of the cultures of some English-speaking countries.

Question 4: How would you define the term interculturality?

Most participants' definitions were consistent with Dervin et al. (2011) and Granados-Beltrán (2016) definitions of interculturality. Some participants linked interculturality with the relationships between people of different cultural backgrounds, where interculturality is *an interaction between people from different cultures or a mix of cultures in an area, or era*. Granados-Beltrán (2016) and Dervin et al. (2011) believe interculturality denotes the exchange between cultures and the connection of individuals with different cultural backgrounds. Participants' answers show that some of them associate interculturality with belonging or knowledge of multiple cultures, where they define it as *mix of more*

than one culture in one person or group, and an awareness of different forms of culture. However, some of the other participants had more comprehensive answers where they explained the importance of experience, knowledge, and acceptance in interactions between people from different cultures. Granados-Beltrán (2016) explains that interculturality seeks to integrate groups with different cultural backgrounds through dialogue and tolerance. Some participants linked interculturality to learning considering interculturality as *a cultural exchange or learning from the experiences of other cultures*. While others assured that the cultural exchange or interaction should be *in a meaningful way* where interacting people *share a certain space together and use each other's differences and similarities to develop something, e.g., a business or community in a positive way*. In addition, one participant stated that s/he did not know the meaning of interculturality.

Question 5: How would you define the term intercultural competence?

Participants' answers indicate that they have defined intercultural competence in ways that may be related to one or more of the intercultural competence factors identified by Byram (1997), namely knowledge, attitudes, skills, and critical cultural awareness. The answers to this question were classified as related to the knowledge factor in the case of reference to knowledge and understanding of other cultures, such as *knowing about different cultures*, and *to be educated in difference between cultures, norms, and behavior types*. Participants' answers were classified as related to the attitude factor if they indicated acceptance or avoidance of other cultures such as *to be unprejudiced* and *to be able to relate to others no matter what the nationality*. Responses classified as related to the skill factor included people's understanding of other cultures, the ability to make comparisons and adaptation, such as *to think and behave appropriate in relation to other people's culture, knowledge about different cultures, similarities, and differences with one's own culture*, and people's ability to *live and function with more than one culture*.

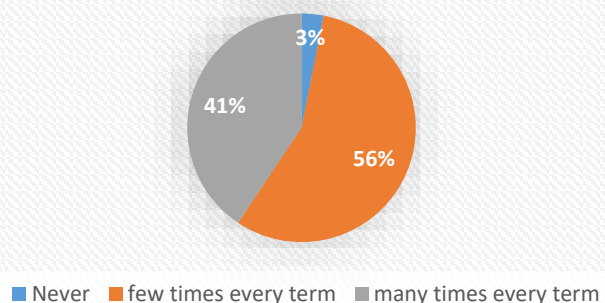
Some answers could be related to a combination of the four factors identified by Byram (1997), where participants considered that intercultural competence means awareness of other cultures and one's own culture, whether in education or in the development of an individual's identity. The participants' answers were classified as related to critical cultural awareness when they referred to employing the awareness of other cultures in a practical way considering the different features between cultures *as resources, not problems and the ability to take these differences into consideration when existing around other people*. Some of the answers reflected Byram's belief that the components of intercultural competence are intertwined, where the answers included the four factors together, explaining the link between knowledge of differences between cultures and the ability to compare and communicate with people from other cultures effectively; *having knowledge and the "know-how" to navigate life in situations where you are in contact (in a meaningful and substantial way) with people from different cultures. Being aware of similarities, differences, being able to compromise and having some form of social sensitivity*.

Question 6: Do you work with culture of English-speaking countries, in English classes?

The participants chose their answers to this question from among three available answers about their work with the cultures of English-speaking countries in language classes. The options available were *never*, *few times every term*, *many times every term*. The following graph shows the percentages of the respondents' answers:

The results show that most teachers work to include culture in language classes but to varying degrees. These results may indicate teachers' awareness of the importance of teaching culture in language classes, an issue that Kramsch raised many years ago (1993). The

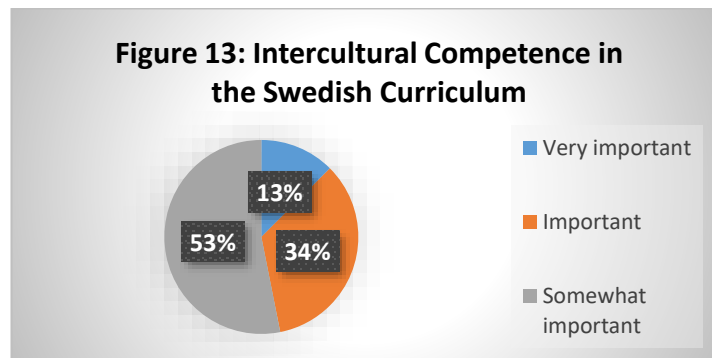
Figure 11: Teaching Culture in English Classes



results are consistent with what Godley (2012) found in her study already 10 years ago that teachers are increasingly aware of the need to include culture in language classes.

Question 7: How do you think the Swedish curriculum for the subject of English states the significance of intercultural competence when teaching English as a foreign language?

The participants answered this question by choosing an answer from four options that reflect their perception of the importance of intercultural competence in the curriculum. The options were: *very important*, *important*, *somewhat important*, *not important*. The following graph shows the percentage of respondents' answers:



The results show that all participants believe that the Swedish curriculum presents intercultural competence as necessary. Participants' perceptions vary about the extent to which the curriculum emphasizes the importance of intercultural competence, but none of the participants thought it was unimportant in the curriculum. Although intercultural competence is not explicitly mentioned in the curriculum, teachers can infer its importance by realizing the importance of students' knowledge of different cultures and stimulating their curiosity about them (National Education Agency, 2017).

To sum up part 2, the participants' knowledge of the meanings of culture, interculturality, and intercultural competence varied. Some participants expressed their understanding of these concepts through their attribution to the culture of countries, customs, and behavior of individuals. Others also explained that these concepts are related to the need to be aware of the existence of other cultures and to learn about these cultures. Moreover, many participants linked their knowledge about other countries focusing on facts about different countries and knowledge of cultural issues in the culture of English-speaking countries. Moreover, participants' definitions of intercultural competence were more comprehensive than those in Gu (2016) where Gu investigated teachers' perception and practice in China on intercultural competence. Participants in Gu's study (2016) followed a traditional approach that focused on factual knowledge of other countries without reference to attitudes and openness to their cultures. In this thesis, participants' definitions of intercultural competence included at least one of the factors mentioned in Byram's definition "Knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others' values, beliefs, and behaviors; and relativizing one's self" (Byram, 1997, p. 34). However, the participants' definitions varied, with some focusing on one's knowledge of other cultures while others focused on skills or attitudes. Tian argues that the difference in teachers' definitions of intercultural competence may indicate teachers' uncertainty about the concept of intercultural competence (Tian, 2013).

The results also showed that the participating teachers are aware of the significance of teaching intercultural competence in language classes. Most of them explained that it is crucial and helps students understand the language. The participants have good knowledge of many English-speaking countries, and many of them gained this knowledge by visiting English-speaking countries and constantly communicating with people in them. According to the results of Olson and Kroeger's (2001) study, participants' knowledge and communication with English-speaking individuals may

explain their awareness of the importance of intercultural competence, as participants in that study rated themselves as interculturally competent if they socialized with people from other cultures.

Part 3:

Question 8: What are the reasons that may hinder including more “topics for intercultural competence” in your English classes?

The participants' responses to this question varied. Twenty-eight participants answered this question and mentioned the reasons that they believe impede the inclusion of more intercultural competence topics in their classes. The main reason mentioned by most of the participants was time. Several participants reported that there is not enough time to include material on intercultural competence as the curriculum requires covering many topics. Others thought that including more material on any topic meant that something else had to be excluded. Several participants stated that sometimes it is difficult to find appropriate materials related to intercultural competence and that the language levels that students have mastered may sometimes constitute an obstacle if it does not help them delve deeper into different topics. Moreover, three participants thought they did not need to include more material on intercultural competence. Most respondents' answers show that they view intercultural competence as something separate from the language skills students need to work with. The teacher's view differs from Liddicoat and Scarino (2013), who assert that intercultural competence is a process in which learners combine their cultural and linguistic identities to share with other identities they need to understand. Liddicoat and Scarino, therefore, see the learning process as an interaction between language and culture. Accordingly, texts can be chosen so that the text itself helps to develop students' language skills and intercultural competence.

Question 9: How do you understand your role as a teacher? Choose the three most important options:

The participants answered this question by choosing three out of six options. Participants chose the options they thought were most important in their work as educators. Most teachers reported understanding their role as teachers by focusing on teaching different language skills and making sure the students understand the language in different situations. At the same time, teachers stated that they are keen to *meet the curriculum requirements* and *pass on knowledge, skills and experience to the students* to enrich their knowledge of how to act in various situations. Some teachers explained that it is *important to be on good terms with students*. Other teachers mentioned that they discuss students' personal problems with them and *provide the necessary support*. Many teachers reported that they sometimes try to focus on the students' interests; however, the main focus is mostly on developing the students' knowledge and preparing them to use the language in various situations.

Question 10: To what degree do you think textbooks help students develop intercultural competence?

The participants answered this question by choosing one of four options that show how much teachers believe textbooks help students develop intercultural competence. The following graph shows the answer options and the percentages of the participants' answers:

Figure 16: Intercultural Competence through Textbooks



TEACHERS' ATTITUDES TOWARD AND EXPERIENCES OF TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE

Linda El-Kafri

According to the participants' answers, 15 teachers, or 49% of the participants, believe that textbooks do not help develop students' intercultural competence. In comparison, nine teachers, or 26% of the participants, think that they help to a good extent. Seven teachers, or 23% of the respondents, believe that textbooks help to an acceptable extent in developing students' intercultural competence. In contrast, only one teacher, or 2% of respondents, believes that textbooks help develop students' intercultural competence. The disparity in teachers' views can be related to different reasons, such as Berg's (2016) claim that research on materials that help develop students' intercultural competence differs. Berg (2016) explains that some research focuses on the topics included in textbooks and teaching materials, while others focus on how teachers use materials to develop students' intercultural competence. Another reason can be related to Sobkowiak's findings (2015) in his study in Polish schools. Sobkowiak argued textbooks usually introduce intercultural competence issues superficially without reinforcing them with purposeful exercises. Also, cultural topics are sometimes presented fragmentarily, meaning that the materials are presented separately from each other, which makes it difficult for the student to link and understand them.

Question 11: What teaching materials (related to intercultural competence) do you use in English lessons?

This question included four options about the teaching materials if any, that teachers use to develop their students' intercultural competence. The answer to this question can be linked to the participants' responses to the previous question (26), as the belief of many teachers that textbooks do not cover the issue of intercultural competence is reflected in their choice not to rely on textbooks in language classes.

Question 29: Would you like to add any information about your opinion on teaching intercultural competence in English classes?

Most participants responded that they did not have any additional information about teaching intercultural competence in language classes. Only five participants gave their views, with some stating that *everything you work with in the classroom is culture*. Some participants explained that the essence of intercultural competence could not be underestimated at present as *we live in a multicultural society*. Some participants explained that they are aware of the importance of intercultural competence as students are prone to participate in different situations requiring such competence, such as *when playing an online game, having a discussion on a website, or dating*. This view is consistent with Byram's (1997) suggestion of attempting to give students opportunities to truly connect with other cultures, which was difficult in Byram's time. However, the development of technology and communications that has occurred until now makes participation in intercultural situations more readily accessible, something that is confirmed by Rydholm (2018) in the results of his study on intercultural competence in Swedish schools. The results of the Rydholm study (2018) indicated that school students in Sweden have a great deal of exposure to communication in which they share intercultural situations with people from other cultures. Such exposure may occur through various means of communication.

Question 30: Would you like to add any information about your experience in "including intercultural competence in English language teaching"?

Most of the participants responded that they did not have any additional information about their experiences of including intercultural competence in language classes. Only five of the participants gave their opinions based on their teaching experience. The additional information reported by the participants indicates that some teachers' experience in teaching intercultural competence varies according to the presence of students from other cultural backgrounds in their classrooms. One of the participants explained that his/her work in teaching intercultural competence is small because *s/he works in a very homogeneous area*. In contrast, another participant reports that they *discuss it every day in class, especially as students share their diverse experiences from different backgrounds*. The results also show that the

inclusion of intercultural competence in language classes varies according to teachers' practices, as some have indicated that they do this by diversifying education, where *students watch films, news and read texts from English speaking countries*.

The results show that some teachers associate the teaching of intercultural competence with the presence of students from other cultural backgrounds, so this topic is not given much emphasis in homogeneous classes. However, many teachers develop students' intercultural competence by diversifying the sources used, such as news and films.

To sum up part 3, the results showed that teachers work with activities that help to develop various factors of intercultural competence, as identified by Byram (1997), but to varying degrees. The percentages of teachers working on developing various factors showed that some teachers focused more on developing knowledge and skills than on intercultural attitudes and critical intercultural awareness. The results also showed that the participating teachers had little to do with activities in which the students interview people from other cultures, which could have allowed them to develop a practical use of their intercultural competence. Byram (1997) attributes the lack of students' actual communication, such as interviewing people from other cultures to the possibility that the school is located in an area with few English speakers. This study argues that life conditions have changed since Byram's study, as technology has provided various means of communication. Thus, teachers can employ technology to allow students to communicate effectively in English. Moreover, the activities chosen by the participants link intercultural competence mostly with knowledge. The skills they develop in the classroom show that they are also developing students' skills and attitudes toward other cultures. The part that participants mostly neglect is the students' own culture and the need for students to understand it. Byram (1997) argues that knowledge includes understanding one's own culture and other cultures.

Finally, the participants believed that the curriculum presents intercultural competence as important or somewhat important. However, they reported that textbooks and time constraints are not conducive to developing students' intercultural competence. Berg (2016) discussed the role of textbooks in developing the students' intercultural competence. Bergh (2016) suggested that teachers use other materials to supplement the textbook.

Conclusion

This thesis sheds light on teaching intercultural competence in English language classes in Swedish schools. It has been hypothesized that the lack of an explicit mentioning of intercultural competence in the curriculum may affect the content and methods of teaching English and that teachers may focus only on the factual knowledge of English - speaking countries. Therefore, this study examined the link between English teaching and intercultural competence by collecting information about teachers' knowledge, attitudes, and experiences. The main focus of this study was on answering the following research questions:

- What are the attitudes and beliefs of English language teachers about teaching intercultural competence in the English language classroom?
- What methods do teachers use to develop students' intercultural competence?

In this study, the results confirmed that all participants take a positive attitude towards teaching intercultural competence and are aware of the importance of culture in language classes. The results also confirmed that the participants have sufficient knowledge about the cultures of English-speaking countries and that they apply this knowledge in teaching the cultures of these countries. Teachers' knowledge and constant exposure to other cultures explain their positive attitude toward teaching intercultural competence. Moreover, the respondents indicated that they base their lessons on the curriculum. Thus, their positive attitude towards teaching intercultural competence can also be related to understanding its presentations in the curriculum as important.

The study results indicated that the participants use different methods to develop students' intercultural competence. For example, the teachers use many teaching materials, such as novels, movies, and worksheets, and do not rely on

TEACHERS' ATTITUDES TOWARD AND EXPERIENCES OF TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE

Linda El-Kafri

textbooks. Moreover, the respondents reported that they work to develop students' intercultural competence through various activities that increase students' knowledge, skills, and attitudes towards other cultures. The activities range from reading different authentic texts, making presentations about English-speaking countries, discussing videos that include cultural situations, or meeting people from other cultures. However, the used activities lack the development of some aspects, such as the students' awareness of their own cultures, which may affect, even to a partial extent, the development of students' skills and attitudes towards other cultures. Time constraints, which the participants mentioned, might be a reason for the failure to address all aspects of teaching intercultural competence.

بحث رقم 79

The Challenges Faced by Linguistic Diverse Syrian Students in Foreign University**Nour Ahmad Atef**

Al-Madinah International University

Asst. Prof. Dr. Popoola Kareem Hamed

Al-Madinah International University

ملخص البحث :

Abstract

This study delves into the multifaceted challenges confronted by linguistically diverse students from Syria, shedding light on the complexities arising from linguistic variations within the student population. As the Syrian educational landscape grapples with the repercussions of linguistic diversity, this research aims to identify and analyze the obstacles faced by students who navigate the intersection of various languages and cultures. The study employs a qualitative method approach, personally asking people questions in one-on-one conversations, asking questions and generating discussion among a group of people. Factors such as language comprehension, academic language proficiency, and social integration are scrutinized to provide a comprehensive understanding of the challenges that Syrian linguistically diverse students encounter in their educational journey. The findings contribute valuable insights to the ongoing discourse on inclusive education and offer recommendations for tailored strategies to support the academic and socio-emotional needs of these students, promoting equitable learning environments in the Syrian educational context.

Introduction

In the wake of global migrations and geopolitical upheavals, the Syrian refugee crisis has given rise to a distinctive educational challenge: the integration and academic success of linguistically diverse students within host countries. This paper focuses on the unique circumstances of Syrian students, exploring the multifaceted challenges arising from linguistic diversity. As these students embark on their educational journeys in unfamiliar settings, the interplay of various languages and cultures presents complexities that demand nuanced attention. By examining the intricacies of linguistic diversity among Syrian students, this research aims to unearth the specific obstacles impeding their academic and social progress. Through a qualitative method, we delve into the experiences of these students, seeking to understand the impact of linguistic variations on language comprehension, academic achievement, and socio-emotional well-being. This study not only contributes to the scholarly conversation on linguistic diversity but also endeavors to inform targeted strategies for educators, policymakers, and stakeholders to foster inclusive and supportive educational environments for Syrian students grappling with linguistic challenges.

Statement of Problem:

The influx of Syrian refugees into various host countries has given rise to a critical educational challenge — the integration and academic success of linguistically diverse students. Syrian students, arriving in new educational environments, bring with them a rich tapestry of languages and cultures. However, this linguistic diversity becomes a double-edged sword, presenting formidable challenges in classrooms and educational institutions. The fundamental problem lies in understanding and addressing the multifaceted obstacles faced by Syrian linguistically diverse students as they navigate unfamiliar linguistic landscapes. This research seeks to identify and analyze the specific challenges hindering their academic progress, language acquisition, and overall socio-emotional well-being. By doing so, we aim to inform targeted interventions and policies that can create inclusive and supportive educational spaces for this unique demographic, fostering a more equitable and enriching learning experience for Syrian students grappling with linguistic diversity.

Research Questions:

- 1- What are the variety of linguistic diversity among Syrian students?
- 2- What are the specific linguistic barriers that obstructive effective communication?

Research Objectives:

1. Examine Linguistic Diversity: Investigate the spectrum of linguistic diversity among Syrian students, including regional dialects and multilingual backgrounds, to understand the intricacies of their language profiles.
2. Identify Language-related Barriers: Explore the specific linguistic challenges hindering effective communication, language acquisition, and academic integration for Syrian students within the host country's educational systems.

Research Significance:

The study on the challenges faced by Syrian linguistically diverse students holds significant importance due to several key reasons:

1. Humanitarian Implications: The research sheds light on the unique struggles encountered by Syrian students with diverse linguistic backgrounds, contributing valuable insights to the humanitarian discourse surrounding the Syrian refugee crisis.
2. Educational Equity: By understanding the linguistic challenges, the research contributes to efforts aimed at achieving educational equity. It provides a basis for developing inclusive educational policies that address the specific needs of linguistically diverse students.
3. Social Integration: The findings offer valuable information on how linguistic diversity influences the social integration of Syrian students. This knowledge is crucial for fostering inclusive environments that promote cultural understanding and harmony among students of various linguistic backgrounds.
4. Policy Guidance: Policymakers can benefit from the research to formulate targeted interventions and policies that address the linguistic barriers faced by Syrian students, aiming to create more effective and supportive educational systems.
5. Academic Success: Insights gained from the study can inform educators, enabling them to tailor teaching methods and support systems that enhance the academic success of Syrian linguistically diverse students, ultimately contributing to their long-term well-being and future opportunities.

Definition of terms:

linguistic diversity skills:

The characterization of linguistic diversity skills, akin to the nuances surrounding linguistic fluency, remains a subject of contention. At one end of the spectrum, these skills denote complete proficiency and mastery in multiple languages, resembling the command of a native speaker. Here, the individual possesses an in-depth understanding and fluidity across languages. On the opposite end, there are those who possess a rudimentary knowledge—enough to navigate situations as tourists employing an alternate language. Vivien Cook, since 1992, introduced the concept of "multi-

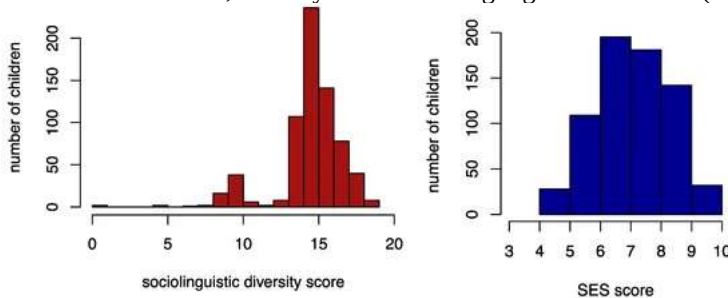
competence" to describe individuals falling between these extremities, embodying a diverse range of linguistic abilities (Glahn, 2020, 51).

Moreover, the definition of what constitutes a distinct language is far from uniform. Scholars grapple with debates, such as whether Scots qualifies as an independent language or functions merely as a dialect of English. Political motives can also influence language definitions, illustrated by the formation of Serbo-Croatian during the existence of Yugoslavia, later partitioned into Serbian, Croatian, Bosnian, and Montenegrin. Similarly, historical instances, like the dismissal of Ukrainian as a Russian dialect, underscore the malleability of language classifications for political objectives.

The educational landscape mirrors linguistic diversity, especially in nations fostering international interactions. Finnish students, for instance, are mandated to grasp three languages—two national languages (Finnish and Swedish) and one foreign language (typically English). In countries like India, characterized by a multitude of languages, students may undertake the study of several languages' contingent on their geographic location.

Major nations, including those in Germanic regions such as Scandinavia and the Benelux, exhibit linguistic diversity skills, often resulting in widespread bilingualism. Even in countries with a single official language, global lingua franca, notably English, facilitates linguistic diversity through international relations. This phenomenon is particularly evident among German speakers and is gradually extending beyond Germanic territories (Glahn, 2020, 67).

The study of MDPI aims to discern the distinction between an individual's multilingualism and the diverse linguistic and cultural environment among children in government primary schools in India. Approximately 41% of the children were identified as bilingual or multilingual, considering the presence of multiple languages in their homes. Analysis of their scores on bilingualism, sociolinguistic diversity, and socioeconomic status (SES) revealed a notable distribution, notably with sociolinguistic diversity scores ranging between 9 and 19 and SES scores predominantly falling between 6 and 10. The sociolinguistic diversity questionnaire demonstrated acceptable reliability (Cronbach's $\alpha = 0.68$), whereas the SES questions exhibited low internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.32$), suggesting the questions may tap into different SES aspects. Despite similar sociolinguistic diversity scores between children from Delhi and Hyderabad, SES distributions differed, with Hyderabad scoring higher than Delhi. (Refer to Appendix A for details).



Socio-Emotional Skills:

The term socio-emotional skills serve as an encompassing label for psychological concepts encompassing personality traits, motivation, and values (Duckworth and Yeager, 2015; Lechner et al., 2019). This umbrella term finds kinship with phrases like "character strengths," "non-cognitive skills," "soft skills," and "twenty-first-century skills" (De Fruyt et al., 2015; Abrahams et al., 2019). These expressions collectively refer to the functional capacities that empower individuals to navigate challenges, forge meaningful relationships, manage stress, demonstrate resilience in the face of setbacks, lead and inspire others, and exhibit creativity in exploring novel ideas.

While socio-emotional skills share considerable ground with the widely recognized Big Five personality traits — Conscientiousness, Agreeableness, Emotional Stability (Negative Emotionality), Extraversion, and Open-Mindedness — distinctions exist. The Big Five model currently stands as the predominant framework for evaluating socio-emotional skills. Despite occasional conceptual overlap between socio-emotional skills, personality traits, and allied constructs, nuanced differences persist (Soto et al., 2021). Personality traits delineate consistent patterns of feelings, thoughts, and actions, representing typical behaviors. In contrast, socio-emotional skills specifically gauge an individual's proficiency in performing particular tasks, emphasizing maximum performance.

To delineate socio-emotional skills from related constructs with greater precision, Schoon introduces an integrative taxonomy termed "Domains and Manifestations of Social-Emotional Competences" (DOMASEC). This taxonomy serves as a comprehensive framework, capturing cross-cutting themes within the realms of social and emotional learning, personality, and motivation (Schoon et al.).

Cultural Assimilation

This extensive category, comprising 104 articles, delves into the multifaceted realm of adapting to a new culture, spanning national, family, class, and organizational dimensions. Numerous articles scrutinize acculturation models, notably those articulated by Gordon (1964), Berry (1970), and Tajfel (1981). Gordon's conceptualization portrays assimilation as a unidirectional strategy, wherein members of a minority culture embrace dominant cultural attributes while relinquishing their original cultural identity, encompassing values, norms, and language. Structural assimilation, as expounded by Gordon, involves the minority's integration into the social structure of the majority society, with social-structural conditions posing significant barriers to this assimilation process.

In contrast, accommodation, employed in 22 articles, assumes diverse interpretations. It is depicted as an adjustment of cultural, environmental, linguistic, political, or testing conditions, or conversely, as a one-way adaptation of specific groups to prevailing conditions. Some scholars advocate a reciprocal, two-way process where both parties undergo adjustments. For instance, Cox et al. (2010) view accommodation as the mutual willingness of both mainstream and minority cultures to adapt. Berry's acculturation model introduces the concept of mutual accommodation, akin to cultural integration, wherein four strategies—integration, assimilation, separation, and marginalization—are explored based on the preservation of the original culture and engagement with mainstream society.

One standout article with high scientific impact is Leong and Lee's (2006) presentation of the Cultural Accommodation Model (CAM) for cross-cultural psychotherapy. This model, an extension of Leong's integrative model, offers a theoretical framework for psychotherapeutic engagement with culturally diverse clients facing acculturation challenges. CAM underscores the importance of identifying and accommodating culturally relevant dimensions, facilitating more culturally valid psychotherapeutic interventions. Garnering 139 citations by October 2020, CAM has garnered international interest. The article also touches on assimilation as an acculturation approach, emphasizing the acknowledgment and minimization of cultural differences to assimilate racial and ethnic minority groups into the dominant culture.

Previous studies:

Association for psychological science study.

Bilingual individuals face a cognitive challenge known as the "hard problem," where lexical representations of both languages are simultaneously activated even when speaking only one language. Overcoming this lexical competition is essential for selecting the appropriate language information. The prevalent approach to studying this phenomenon involves language-switching paradigms, where participants alternate between naming stimuli in their first and second languages. One observed outcome is the slowing of response times when the language switches compared to when it remains the same.

A study conducted by L. Robert Slevc, Nicholas S. Davey, and Jared A. Linck delves into competing theories explaining these switching costs. One theory posits that bilingual speakers inhibit non-target languages for successful target language expression. Another suggests that switching costs arise from the time needed for the target language to surpass residual activation from the previously used non-target language. The third theory, the response-selection hypothesis, suggests that switching costs result from toggling between criteria for selecting the appropriate response, irrespective of language.

To test the response-selection hypothesis, the researchers conducted a language-switching task with Chinese–English bilingual participants, involving verbalizing Chinese characters, English words, and Pinyin words (Chinese words expressed in Roman characters). Participants switched between reading aloud Chinese characters and English words (orthographically and lexically distinct languages) and between English words and Pinyin words (lexically distinct but orthographically similar languages).

Results showed switching costs for both English-Pinyin and English-Chinese character transitions, challenging the response-selection hypothesis. This implies that switching costs are not solely a result of response selection, urging further investigation into the mechanisms underlying language-switching costs.

Carmarthenshire county council study.

In Carmarthenshire, the objective is to ensure that every child leaving school has proficiency in both Welsh and English. There is a growing demand among employers in the county and across Wales for individuals who can comfortably operate in both languages.

Bilingualism not only enhances cognitive abilities but also fosters creativity and adaptability in bilingual individuals. They exhibit traits such as open-mindedness and an increased capacity to focus on various tasks simultaneously. The advantages of bilingualism extend beyond cognitive benefits, especially in the realm of education.

Bilingual children often outperform their monolingual counterparts in various tasks, and their proficiency in multiple languages makes learning additional languages easier. Notably, students in Welsh medium education demonstrate comparable, if not superior, achievements in English when compared to their peers in English medium education.

Bülent Aras and Salih Yasun study.

Several school leaders expressed concerns about the lack of information and unexpected changes in the content of accreditation exams, causing challenges for students. The absence of timely information from the ministry regarding the upcoming accreditation exam further compounds the issue, leaving students uncertain about the topics to study. The distribution of handbooks detailing exam content is proposed as a solution to help students prepare more effectively, increasing the likelihood of accreditation for Syrian students in Turkish universities.

Financial contributions from non-governmental organizations (NGOs) are identified as a key factor in improving the quality of education. Schools supported by NGOs were able to offer better wages to teachers compared to funds provided by UNICEF. Additionally, schools involving NGOs in counseling services reported higher satisfaction levels. However, there is a suggestion that NGOs might be directing their support more towards better-off schools. While some schools benefited from coordinated aid programs involving NGOs, the scope and impact of conditional aid programs,

aimed at reintegrating children into schools, remain limited due to resource constraints. Bureaucrats acknowledge the overall restricted reach of conditional aid programs nationwide.

Access to socio-cultural activities is considered crucial for a high-quality refugee education, with potential benefits for academic success and cultural integration. However, financial constraints often hinder students' participation in such activities, limiting their interactions to classrooms. School leaders recognize the importance of these activities and make efforts to organize trips, mainly to parks, to enhance students' well-being and performance. The isolation of Syrian students from Turkish culture is highlighted, potentially contributing to their reluctance in learning the Turkish language. Overcoming financial barriers and increasing opportunities for socio-cultural engagement is seen as essential for the holistic development and integration of refugee students in the host society.

Brill's study.

UNHCR (2019) reports that a mere 1% of the over 65.5 million refugees globally have the opportunity to pursue higher education, encountering challenges such as discrimination, legal hurdles, and mental health issues. Despite these difficulties, higher education symbolizes hope for refugee students, offering environments that aid in coping with immigration-related challenges, fostering personal growth, and building resilience. University education not only secures a future for refugee students but also contributes to the development and prosperity of both their home and host countries, as noted by Ramsay and Baker (2019). Studies highlight that refugees pursue higher education to escape discrimination and financial problems. Additionally, refugees with higher education degrees significantly contribute to the wealth of their origin and host countries. Lee (1997) emphasizes that refugee students seek security, independence, and numerous opportunities in higher education, with female college students expecting it to challenge various barriers to their professional aspirations and delay marriage. Meeting the diverse needs of refugee students in higher education is a pressing challenge, requiring ongoing monitoring to prevent dropouts and other unforeseen consequences, including misdirected investments.

Cengiz Akyildiz's study.

The increasing enrollment of international students in Turkish higher education has highlighted concerns regarding their working conditions and occupational health and safety. The research, utilizing document analysis as part of qualitative methods, focuses on legislation related to Occupational Health and Safety (OHS) concerning international students. Primary data sources include academic articles, books, reports, and legal documents. The study reveals that language barriers, cultural adaptation issues, and a lack of awareness about legal rights pose challenges for international students, pushing them towards low-wage jobs without proper occupational health and safety standards. Recommendations include providing OHS training and organizing informative seminars on legal rights and work permits for international students in Turkey. Involving employers in awareness programs is crucial for addressing these issues effectively.

Erdemir's study

Since 2011, Turkey has been grappling with the challenge of hosting the world's largest Syrian refugee migration, prompting ongoing adjustments in state-level measures to address the multifaceted issues arising from forced displacement. Despite the Turkish government's positive national policies, legislation, and financial support, accessing and enrolling in higher education (HE) remain problematic for Syrian refugee students (SRSs). This chapter aims to shed light on the opportunities and challenges faced by SRSs in Turkey, examining HE policies within socio-economic, cultural, and political contexts. Employing Bronfenbrenner's (2001) bioecological theory of development, the study adapts it to the refugee student context. Discussions draw on reports, laws, and circulars to delineate the key principles of Turkey's HE policies for SRSs and their implications in both Syrian and Turkish settings. The study maintains an international and comparative perspective by referencing similar refugee policies in other host countries and considering implications for the global arena.

Deniz Ortactepe Hart & Julie Aydinli's study.

This systematic review of over 170 journal articles provides insight into the prevailing trends and advancements in applied linguistics and language education research conducted in Turkey between 2016 and 2022. Similar to prior reviews (Alptekin & Tatar, 2011; Aydınli & Ortactepe, 2018), the current analysis highlights a dynamic research landscape and a robust community of practice in Turkey focused on language education and applied linguistics. While certain areas, such as instructional technologies, continue to attract considerable attention, there is a discernible rise in research interest concerning multiculturalism, social justice language education, critical pedagogy, and culturally responsive teaching. The analysis also underscores that the criteria set by the Higher Education Council for academic promotion have intensified some pre-existing challenges, as observed in previous reviews. These concerns encompass a focus on practical outcomes rather than processes leading to conceptual or theoretical development, as well as a limited engagement with broader interdisciplinary debates. This review aims to stimulate discussions among scholars, fostering considerations for the future trajectory of applied linguistics and language education research in Turkey to contribute meaningfully to the broader discourse in the field.

JETIR's study.

THE CHALLENGES FACED BY LINGUISTIC DIVERSE SYRIAN STUDENTS IN FOREIGN UNIVERSITY

Nour Ahmad Atef

Asst. Prof. Dr. Popoola Kareem Hamed

Multilingualism is a complex and multifaceted phenomenon shaped by various theoretical and practical approaches, encompassing diverse methods such as at-home education and national policies. Researchers have long been interested in this area, especially in recent years due to its significance in our globalized world. Indigenous learners encountering difficulties in English communication often face challenges rooted in fear of making mistakes, encouragement to use their native language, lack of information, and language proficiency issues. Beyond academic hurdles, indigenous people, particularly in Australia, grapple with process issues in legal proceedings, including communication obstacles, lack of comprehension, and cultural barriers.

Speaking is influenced by context, participants, goals, and familiarities, and indigenous learners may struggle with word-finding issues, making it challenging to express their thoughts accurately. The impact of colonization has imposed significant pressure on indigenous languages, prompting the adoption of colonizer languages at the expense of ancestral languages. Encouraging multilingualism is crucial for language survival, cultural preservation, and decolonization. Multilingual practices are viewed as situated activities rather than abstract competencies, acknowledging that proficiency is context-dependent. Language programs in indigenous contexts aim at revival, revitalization, and maintenance, with the shared goal of fostering multilingualism and connecting communities with their heritage language and culture.

Bright & Filippi's study.

The study discusses the contrasting views on the advantages of bilingualism, focusing on both practical and cognitive aspects. While practical benefits like improved communication, cultural understanding, job opportunities, and confidence in travel are widely acknowledged, the debate on whether bilingualism enhances cognitive development is more complex. Early concerns about potential delays in language acquisition have evolved, and recent research suggests no cognitive disadvantage. However, there is ongoing debate about specific cognitive advantages linked to bilingualism. The passage highlights methodological challenges in studying this topic and presents diverse perspectives from 17 articles authored by 44 leading scientists. Various studies explore language mode, timing of processing, theory of mind, emotional regulation, and cognitive control in bilingual individuals of different age groups. The need for a fine-grained, nuanced approach to understanding the interaction between multilingualism and cognitive development is emphasized. Seven studies on bilingual processing in adults cover issues such as socioeconomic status, interference suppression, and short-term memory. The passage concludes with discussions on the protective effect of bilingualism against age-related cognitive deterioration, particularly in processing non-literal language. Challenges and opportunities in advancing knowledge on the cognitive benefits of acquiring a second language are acknowledged.

Research Method:

1. Research Design:

Qualitative Approach: Utilizing qualitative research methods to delve deeply into the lived experiences of Syrian linguistically diverse students, allowing for a nuanced understanding of their challenges.

2. Participants: Target Population: Syrian students with diverse linguistic backgrounds residing in specific regions.

3. Limitations:

Acknowledging potential language barriers during data collection. Considering the sensitivity of the topic, potential emotional impact on participants will be monitored and addressed.

Expected Outcomes:

- A comprehensive understanding of linguistic challenges faced by Syrian students.
- Identification of common themes and patterns contributing to a theoretical framework.
- Recommendations for educational policies and interventions to address linguistic diversity challenges.

Recommendations:

- Educational Policies: Proposing policy recommendations to address linguistic challenges.
- Teacher Training: Suggesting strategies for equipping educators to handle linguistic diversity.
- Community Engagement: Recommending ways to involve parents and the community in supporting students.
- Educational Psychology: Incorporating psychological theories to analyze the impact on students' learning experiences.

References

- Christian Glahn, Marion Gruber. (2020). Designing for ContextAware and Contextualized Learning. In: Yu S., Ally M., Tsinakos A. (eds) *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence*. Springer, Singapore.
- Danner, D., Lechner, C. M., & Spengler, M. (2021, July 12). *Editorial: Do we need socio-emotional skills?*. *Frontiers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.723470/full>
- (2017, February 15). *The challanges of being bilingual*. Association for Psychological Science. Retrieved December 3, 2023, from <https://www.psychologicalscience.org/publications/observer/obsonline/the-challenges-of-being-bilingual.html>
- (n.d.). *Advantages of being bilingual*. Carmarthenshire County Council. <https://www.carmarthenshire.gov.wales/home/council-services/education-schools/bilingual-education/advantages-of-being-bilingual/>
- Erdur-Baker, Ö., Özmen, O., Aksöz-Efe, İ., Aker, T., & Lykes, M. B. (2020, June 3). *Chapter 17 struggles and assets of Syrian University students in Turkey*. Brill. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789004435841/BP000033.xml>
- AKYILDIZ, C. (2023). A Review on the Working Conditions and Occupational Health and Safety Issues of International Students in Turkey. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(Education Special Issue), 117-144. <https://doi.org/10.53048/johass.1362631>
- Erdemir , B. (2022, July 19). *Higher education policies for Syrian refugees in Turkey: Opportunities and challenges for Syrian and Turkish students*. Higher Education Policies for Syrian Refugees in Turkey: Opportunities and Challenges for Syrian and Turkish Students | Emerald Insight. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-36792022000042A015/full/html>
- Hart, D. O., & Aydınli, J. (2023, June 29). *Applied Linguistics and Language Education Research in Turkey: 2016–2022: Language teaching*. Cambridge Core. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/applied-linguistics-and-language-education-research-in-turkey-20162022/EE8551B05D609C91091AA416E3EBDC89>
- Bonifacio, R. M., Caliba, C. M. S., Dag-on, Z. M., Gregorio, M. A. M., & Hernandez, R. M. M. (2021, December). *Multilingualism: Opportunities and challenges among the indigenous ... the journal of emerging technologies and innovative research*. https://www.researchgate.net/profile/Rene-Bonifacio/publication/371903115_Multilingualism_Opportunities_and_Challenges_among_the_Indigenous_Cultural_Communities/links/649b14348de7ed28ba5ca69c/Multilingualism-Opportunities-and-Challenges-among-the-Indigenous-Cultural-Communities.pdf

Bright , P., & Filippi, R. (2019, September). *UCL discovery - UCL discovery*. Frontier. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10082957/1/9782889630172.PDF>

بحث رقم 80

THE INFLUENCE OF MOTIVATION ON SAUDI STUDENTS' INTEREST TO ACQUIRE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE**Khadeeja Basheer Khairi¹**

Master of Curriculum and Instruction Faculty of Education
Al-Madinah International University
@hotmail.com32khairy-

Asst. Prof. Popoola Kareem Hamed²

Assistant Professor, Faculty of Education
Al-Madinah International University
popoola.kareem@mediu.edu.my

ملخص البحث :

لقد.

الكلمات المفتاحية:

Abstract

The study looks into the influence of motivation on students' interest in learning English as a foreign language in Saudi Arabia high school. To determine whether or not motivation influences pupils' interest in learning a foreign language, the study was conducted through a quantitative method. Questionnaire was the used instrument and it was personally handed to 300 students at Saudi schools throughout the country. The study revealed strong statistical significances of the motivation's effect on students' interesting to learn English. The regression value Sig = .000, less than .005 which appears a strong relation between the variables. As a recommendation, barriers between students and the English language need to be reduced. The school community cannot work alone to increase students' motivation which emphasizes the importance of cooperation among the school and all members of society. The study also envisions how supportive cooperative communities might improve and inspire students' learning.

Keywords: Motivation, Saudi Students' Interest, English as A Second Language

Introduction

English, as a widely spoken universal language, is the official language of numerous organizations around the world, including the United Nations, the European Union, and the Commonwealth of Nations. It is also the most extensively used academic language in fields such as science, technology, health, and education. The economic improving in Saudia is one of the reasons that English was introduced in Saudi schooling system. Saying that, Saudi depends mostly on a numerous of foreign companies that contribute significantly to the country's economic development. Even as early as 1978, about 90% of personnel in pivotal facilities such as hospitals, restaurants, and shopping malls were expats, with only 10% being Arab natives with a strong command of English (Al-Braik 2007). For Saudi learners, Learning English will provide individuals with multiple possibilities and benefits, both professionally and personally. As well English enrich learners' life and broaden their horizons.

Problem statement:

In Saudi Arabia, English is considered an essential subject to learn and pass, as well the second language to obtain in school that will be useful after graduation. It is a high school necessary subject where students have to succeed in for the purpose to graduate from high school. However, students graduate from high school without any proficiency and barley can write even a paragraph. As the matter of fact, the Saudi learners have a poor overall level of English language (Alzahrani, 2017).

Motivation

Motivation is a term that expresses the reason for doing anything. It is the driving force behind individual's behaviors. Motivation also is essential because it enables individuals achieve their objectives and ambitions, encourages them to always learn and improve, and makes a positive influence in their personal progress. Additionally, motivation is regarded as one of the most important aspects influencing student learning. Just as important, motivation is an important aspect in determining success or failure when learning a foreign language. Students who are completely motivated, on the other hand, employ learning strategies more frequently, have a stronger enthusiasm to study, set higher and more ambitious learning goals, and are more committed to their studies.

Student's interest in learning English

There have been studies on science interest in relation to academic achievement and attitude, where students' motivation to learn and interest in learning and their academic performance. well as a result, students developed a positive interest, leading to positive attitudes towards learning and better performance in class (Conel, 2021). Interest correlates positively with research background knowledge. It is a powerful motivator that boosts classroom

performance and inspires students to become more active and enthusiastic about their studies. Furthermore, interest is a key emotion that drives improved student participation in their academics.

Literature Review

English is the primary language of communication throughout world that not only used as an official language in many nations, but also has its inspiration on many different cultures for an enormous number of countries (Susanna, 2007). Around the world, English learners have their motivations toward acquiring it proficiently in non-native speakers' countries such as Saudi Arabia. As long as learners continue to be interested in learning, where the requirement of interest in learning involves more than just a desire to learn, interesting in a particular subject motivates learners for more, simplify it, and even turns it pleasurable. Giving that interest in learning is the key of initiating students' inner motivations to learn, we need to keep learning interesting and relevant if we want to participate and learn (Wlodkowski, 2008). English currently is a required subject Saudi Arabian school for high school graduation. However, Saudi students have a poor performance in English classes, graduating from high school without having mastered the basics of English language and are barely able to write a correct paragraph (Alzahrani, 2017).

Motivation is conditional on the learners' behavior where it is correlating with learners' needs, orientations and ambitions. For learners, motivation encourages them continuously to progress their academic life. Numerous things can influence motivation, including biological, emotional, social, and cognitive components of our existence. Unfortunately, one of the most frustrating obstacles to student learning for teachers has long been a lack of motivation. In order to clarify the motivation simply through distinguishing between extrinsic and intrinsic motivation: Extrinsic motivation comes from outside the individual like; triggers, approval, or punishments. Meanwhile, intrinsic motivation comes from inside the individual, such as curiosity, interest, or enjoyment. Depending on the circumstances and the individual, both types of motivation can have beneficial and negative consequences on the behaviors. As a case on point, Extrinsic motivation is able to aid individuals in achieving short-term goals or overcoming obstacles, but it can also damage the intrinsic motivation or creativity if individual rely on it heavily. Unlike the intrinsic motivation, which supports long-term goals or individual growth, and might be affected by external factors or challenges (Guay et al., 2010).

When learners are motivated, a basic structure of the brain and nervous system allows for a biological urge to learn. Much of this understanding comes from laboratory studies and working with children (Merriam, Caffarella, and Baumgartner, 2007). Despite the fact that this information is not conclusive and has not been thoroughly researched in terms of what happens when adults learn, there is enough agreement in the field of neuroscience relating to basic structures and processes such as neuronal networks and the function of neurotransmitters to interact upon

academic work (Johnson and Taylor, 2006). Despite the fact that this information is not conclusive and has not been thoroughly researched in terms of what happens when adults learn, there is enough agreement in the field of neuroscience relating to basic structures and processes such as neuronal networks and the function of neurotransmitters to interact upon academic work (Johnson and Taylor, 2006). Adult motivation arises clearly when they recognize that their academic achievement enhances their self-esteem while also improving their worldview. Such circumstances are likely to foster a state of mind and body that is conducive to learning. Intrinsic motivation is elicited; it is a physical energy triggered by an environment linked with what individuals consider to be culturally suitable.

Interest is an effective motivator which activates learners to an advancing their learning process; it is also essential for academic success. Thus, interest can potentially be defined as a psychological condition characterized by full attention on a specific issue. Where psychologists have focused on emotional aspects, increasing interest leads to more encouraged and motivated educational involvement for students. Interest plays a key role in driving students' academic success. Additionally, situations that elicit prior human being interest, attention-getting environmental, and problem-based learning, and increasing utility value appear to be effective interest-boosting strategies (Dai & Sternberg, 2004). Following this, English as a foreign language learner have their motivations toward the language that encouraging them for more skillfulness in the language performance. As long they are still interested in learning, whereas the requirement of interest in learning quite indicates the individual is interested in learning a particular subject, as well the learning process is more enjoyable and simpler. In another words, as far as the student or learner is interesting in learning a particular subject, it is learnt highly correctly. Keeping this in mind, learners need to keep learning interesting and relevant as long as they always want to participate and learn seriously (Wlodkowski, 2008).

Methodology

This study uses quantitative method. In the formularization of a study, questionnaire was used to collect first-hand information from 300 participants. The chosen questionnaire in this study is wildly world used for non-English native speakers' countries such as Saudi. "The AMTB has been translated and used in our research in Brazil, Croatia, Japan, Poland, Romania, and Spain (Catalonia)".

Findings and Results of the study

The questionnaire was conducted on female high school students who are aged: sixteen, seventeen, and eighteen years old.

Table1: shows the details of participants' Age

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sixteen	41	13.7	13.7	13.7
seventeen	233	77.7	77.7	91.3
eighteen	26	8.7	8.7	100.0
Total	300	100.0	100.0	

Variable of motivation is the main factor affected students' interest. Fifteen questions measured the motivation variables.

Table 2: questionnaire first section for the motivation variable						
no.	Statements	Frequencies& percentage				
		Strongly Disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
1	I wish if I could speak more than one foreign language fluently.	2	12	28	54	204
2	I am careless about the feedback notes I received in English class.	202	53	34	8	3
3	I'm worried when I have to answer a question in an English class.	114	42	58	45	41
4	I always look forward to the English class.	70	44	70	40	76
5	Learning English is very useful.	83	18	73	43	119
6	Learning English is very important because it makes me to communicate easier with English language speakers.	68	15	19	42	156
7	I have a strong desire to know all aspects of English.	71	19	39	44	127
8	It is boring to learn foreign languages.	137	49	41	24	49
9	I hate English.	142	30	45	20	63
10	If it were up to me, I would have made all my time to learn English.	98	65	57	32	48
11	I have no interest in foreign languages.	103	44	52	25	76

12	Learning English is important because it makes me more educated.	54	25	44	36	141
13	Learning English is a waste of time.	162	26	44	18	49
14	I tend to give up and disinterest when I don't understand my teacher explaining something in an English classroom.	98	46	46	33	77
15	I prefer to follow dubbed programs rather than localized.	95	37	63	28	77

The main target for these questions to realize how strong students' inner motivation is. Statements that reveal their readiness and excitedness to learn English means already they are motivated. In the other hand, when statements reveal low motivation and non-interesting as English learners would be, it is quite understandable the role of external motivation absolutely enthralls them.

According to Harackiewicz et al. (2016), interest energizes learning since it is a powerful motivator. They believe it is essential for both educational and professional advancement, as well as academic accomplishment. Learners' motivation is the most remarkable factor to study the language so that it can be used in actual situations where students with strong motivation can attain better despite of circumstances.

According to the findings of this study, 42% hate English and 86% were careless toward their teacher's feedback notes which they received in the class. It won't give any progress with their attitude toward the language. However, this study recommends to fill up this gap by entrusting all members of the community to support learners, as the teacher cannot work alone to develop this level. The school principal must first intensify extracurricular activities of the English language. Also, English classes better to be increased as long it covers the required skills and help indolent students to raise their level.

Conclusion

At the conclusion of this study, the findings indicate that students who are unmotivated in learning English do not have any specific objectives for their future. They are also greatly affected by their depressing social surroundings. Furthermore, their limited skill in the language necessitates a significant effort to keep up with the text-book level. Indeed, kids should be encouraged to "exert effort" for greater English learning while also recognizing their learning objectives. Students should spend more time interacting with English speakers. As well, responsible people with authority

should increase the organization of assignments that reduce the isolation of learners from the English It will help learners speak confidently with English speakers outside of class.

RESERENCES

- Al-Braik, M. (2007). Performance of KFU English major students. Scientific Journal of King Faisal University, 8(2), 647–677.
- Alzahrani, A. K. (2017). Markets and Language Policy in Saudi Arabia: How the English Language can contribute to the success of the Saudi Vision 2030. International Journal of English Language and Linguistics Research, 5(6), 1-12.
- Conel, E. B. (2021). Factors Affecting Students' Interest in Learning Science. <https://orcid.org/0000-0001-8055-3665>
- Dai, D. Y., & Sternberg, R. J. (2004). Beyond cognitivism: Toward an integrated understanding of intellectual functioning and development. In D.Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development (pp.3–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. British Journal of Educational Psychology, 80(4), 711–735.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. Policy insights from the behavioral and brain sciences, 3(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>.
- Johnson, S., and Taylor, K. eds. (2006), The Neuroscience of Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 110. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007), Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Susanna, A. (2007). The weak language learner: a study of ways of taking weak language learners into consideration in class. Sweden: Vaxjo University, School of Humanities English, GIX115.

Wlodkowski, R., (2008). Enhancing adult motivation to learn. 989 Market Street, San Francisco.

بحث رقم 81

أثر استخدام العبارات الاصطلاحية التلقائية في المخزون المفرداتي لمتوسطي المستوى من متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية
رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية

The Impact of Using Formulaic Expressions on Intermediate Learners' Lexicon in the EFL Classroom

A dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Master's Degree in TEFL

Mohammad Bakr

Damascus University
Higher Language Institute

Supervised by

Ali Saud Hasan, PhD

Professor of Applied Linguistics: ELT
Damascus University

ملخص البحث:

يعتبر توظيف العبارات الاصطلاحية التلقائية أحد الجوانب الأساسية في استخدام اللغة وذلك بما تتضمنه من عبارات لغوية متكررة الطلب، حيث يصعب على المتحدث التخلي عن مثل هذه العبارات الموجودة في جميع أشكال اللغة مكتوبة كانت أم محكية. وبذلك أصبحت جزء لا يتجزأ من تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية، وباتت مؤشراً للكفاءة اللغوية عند وجودها في النتاج اللغوي للمتعلم. وبشكل طبيعي لا تخلو أية بيئة لغوية تعليمية من وجود مثل هذه العبارات ولكن هذا الوجود لا يضمن تعلمها. إنّ السبب في هذه المشكلة يعود إلى أنه لا تتم ملاحظة هذه العبارات بشكل واع من قبل المتعلمين ولذلك لا يتم تعلمها، والسياس السوري ليس استثناء لهذا. إنّ أحد المميزات الواضحة للنتاج اللغوي عند متعلمي اللغة الإنكليزية في جامعة دمشق، وهي تعتبر لغة أجنبية، هو افتقاده لعنصر الطبيعية. وفي ضوء ما ذكر سابقاً قد يساهم تعزيز ذلك الجانب الاصطلاحي التلقائي من اللغة عند متعلميها في إيجاده والزيادة من ادراكه. وبهذا فإن هذا البحث يهدف إلى التحقق من أثر استخدام العبارات الاصطلاحية التلقائية في المخزون المفرداتي عند متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية في السياق السوري، على اعتبار أن استخدامها يؤثر إيجاباً على النتاج اللغوي للمتعلم وأن ذلك المخزون لا يضم كلمات مفردة فقط. آخذين المشكلة سابقة الذكر بعين الاعتبار، نطرح التركيز على هذه العبارات ولفت انتباه المتعلم إليها وزيادة وعيه لها كحلٍ متبع في هذا البحث. تم البحث بمشاركة أربع مجموعات من متعلمي اللغة الإنكليزية من متوسطي المستوى في المعهد العالي للغات في جامعة دمشق. اعتمدت المجموعة الضابطة طرائق وأساليب اعتيادية متبعة في المعهد بينما تم اعتماد طرائق وأساليب في المجموعة التجريبية من شأنها أن تلقي الضوء على العبارات الاصطلاحية التي يصادفها المتعلمون في تعلمهم وتولي اهتماماً وترفع من وعيهم لها. بدأت الدراسة بمقابلات أولية مع عينة المتعلمين تم تسجيلها واختبارات كتابية تختبر لغتهم الاصطلاحية المسبقة. كذلك أجريت مقابلات شفوية مسجلة واختبارات كتابية في نهاية الدورات التعليمية للمجموعتين. للتحقق من النتائج المرجوة تم قياس تطور اللغة الاصطلاحية عند كل مجموعة وذلك بمقارنة نتائج المقابلات والاختبارات الأولية مع النهائية وبعد ذلك تمت مقارنة مستوى تطور كل مجموعة. بسبب قلة عدد عينة المتعلمين ولتحقيق مصداقية أكبر تم تطبيق الدراسة مرة ثانية، وبذلك شارك في البحث أربع مجموعات من متعلمي اللغة الإنكليزية. أثبتت هذه الدراسة في كلتا المرات أن المجموعة التجريبية أظهرت تطور أكبر في تعلم واستخدام العبارات الاصطلاحية، وهذا ما يعني أن الطرائق التي اتبعت معها والتي تسلط الضوء على الجانب الاصطلاحي أثبتت فعاليتها.

As language has usual directions and speakers have usual preferences, concepts in English have acquired frequent ways of expression. The repeated sequences that have manifested as a result of those directions and preferences and are usually called upon are formulaic expressions (FEs). Because of the pervasiveness of such expressions with the numerous functions and advantages they have, formulaic language has emerged as a vital destination for language instruction in TEFL and TESL. This has put forward a new focus for language

researchers and instructors, namely chunks and multi-word units rather than single-word units. Thus, a new notion of the lexicon has come out, i.e. a repertoire not only of vocabulary and one-word units, but also of longer stretches of language. The present study, therefore, adopts a formulaic approach, the Lexical Approach, in TEFL in the Syrian context. Through this approach, it aims at raising learners' awareness of the considerable number of formulaic expressions and formulaic aspects they encounter. The methodology followed in the experimental groups was mainly based on various ways of enhancing noticing, e.g. making formulaic expressions typographically salient. This was in an attempt to develop both learners' oral formulaic language (OFL) and written formulaic language (WFL), as awareness of formulaic items was identified as the main problem. In turn, developing formulaic language, which represents evolving of the lexicon, would guarantee development in other aspects of language such as fluency. As the study was conducted twice, it consisted of four courses of general English of intermediate level in the Higher Language Institute (HLI) at Damascus University. Each two courses represented a control group and an experimental group as the sample of the study. Learners in both groups underwent pre-tests and interviews at the beginning of the courses to test their prior knowledge of formulaic language. Similarly, they did post-tests and interviews at the end of the courses to gauge their development of formulaic language. The main variable between the control and experimental groups was the formulaic approach adopted in the experimental groups. Data analysis was mainly based on comparison between the results of the control and experimental groups. Both the first application and the replication of the study yielded positive and consistent results. That is, learners in the experimental groups proved greater development in their oral and written formulaic language. In other words, implementing the formulaic approach, which aims at raising learners' awareness of formulaic language, demonstrated effectiveness in instruction.

Keywords: formulaic language, formulaicity, formulaic expressions, formulaic sequences, lexicon, formulaic approach, lexical approach, holistic processing, automatisatation..

Acknowledgment

In the greatest and most profound memories of the writer of this dissertation, and in the depths of his heart, there shall remain engraved the names of the contributors to this work and to the life path that has been paved for him. Most of all, and to whom I am deeply grateful and thankful, is Professor Ali Saud Hasan, my supervisor. He who has been verily over-patient with me, and he without whose helpful feedback, this work would not have come into existence.

Sincere thanks and love go to my dear family to whom I owe great care and assistance. Special gratitude I acknowledge to the dearest members who have not been able to meet at a table; the most enduring, compassionate and loving being in my life, my mother, and my grandmother whose *formulaic language* I have saturated and who has accompanied my endeavours all along.

A round of applause goes to my faithful and loyal friends and lovers who have performed their roles effectively on the stage of my life and added a memory to the mind and a magical touch to the purging of my heart and the building-up of my psychological fabric. Among the greatest performers to whom I allocate great proportion of gratitude are Fatima Al-haj Hasan, who has been one amongst whom I called the aura of my inspiration, and Ghandi Bakr, who has been sent as the man of miracles and a lightworker to my life.

Additional thanks and appreciation to my teachers and instructors both at the English Department and the Higher Language Institute (HLI) at Damascus University, without whom the work presented in this dissertation would not have gotten off the ground. In particular appreciation I mention Mr Rashid Abd Al-hadi who showed his kindest and most gentle constant support.

Students of mine, cordial regards and thanks to you all. You have enriched my experience and been insightful teachers for me.

Finally but not last, I declare my utmost indebtedness and love to the divine providence God has sent me and to my beloved, heaven on earth, my bleeding country, Syria.

Mohammad Bakr

Chapter One
Identification of the Research

1. 1. Introduction

Every language has its own peculiarities and distinctive features that define it as being a different language. Such peculiarities basically stem from how language has historically developed and what linguistic traditions it has acquired throughout the process of its evolution. Touching upon the traditional behaviour a certain language usually shows, formulaicity might take the lead in being at the top of such peculiarities. That is, the formulaic aspect of language appears to be an important determiner of language naturalness and of how language usually behaves. The baseline of formulaic language is the pervasive and ever-present formulaic items constituting most of what language is. These are occurring and recurring fixed or semi-fixed items, or structures, both in written and spoken discourse. English language has a considerable number of such items or expressions as idioms, proverbs, collocations, phrasal verbs and usual structures. Literature teems with linguistic research on formulaic language, what it is, and the nature, characteristics and functions of formulaic expressions. In addition, it draws on implementing formulaic approaches in instruction of English as a foreign/second language. However, this is in spite of the dearth and scarcity of such implementations that practically tackle formulaic language in instruction.

The present study offers a practical examination and sheds more light on formulaic language as far as the Syrian context is concerned. It seeks to implement a formulaic approach to instruction of English as a foreign language. Drawing on the pervasiveness and importance of formulaic language, this research puts forward some methodology that can draw learners' attention to and put their main focus on formulaic items they may come across. It derives this methodology from the basic problem with formulaic language that the *lexical approach* proposes.

1. 2. Statement of the Problem

As stated in literature, it is that formulaic sequences "are not noticed and as a result they are not learnt" (Bishop, 2004, p. 15). In spite of the importance and ubiquitousness of formulaic language, as mentioned above, TEFL/TESL contexts appear to suffer from some problems in this regard. It is basically an awareness problem that characterises the problematic area of formulaicity as far as instruction is concerned, though instruction has rarely tackled more than one aspect such as collocations. That is, learners normally do not recognise unknown formulaic expressions and tend to approach them as separate units. Doing so, they can violate the fixedness of some of these expressions, for example, and thus swerve language from its usual direction. In addition, as formulaicity is a typical aspect of language, lack of it in a speaker's production might be an idiosyncratic act of non-nativeness and non-belonging. Clearly, this is what most non-native speakers of English might demonstrate, including Syrian learners of English. It is for the most part as a result of their mother-tongue interference that substitutes how English typically flows, the direction of which learners are usually heedless of.

As for the Syrian context, the basic problem with EFL learners might appear to be the non-native-like and unnatural language they produce. Lack of formulaic aspects in their production might make the English they produce sound as an English version of their mother tongue, which is Arabic. This comes as a result of the absence of some basic linguistic aspects of English, the first of which is formulaicity, which characterises natural language production. In other words, translation from Arabic might substitute what is peculiar to and can be peculiarly fixed in English. Therefore, the present study tries to methodologically 'insert' this missing linguistic aspect, namely formulaicity, into learners' input. In particular, it explores the impact of using formulaic expressions on intermediate learners' lexicon in the EFL classroom.

1. 3. Research Questions

In consideration of the different important functions that formulaic language can perform, as discussed in coming sections, this research presents an adoption and examination of a formulaic approach. It is parallel to the 'Lexical Approach' in that it mainly addresses learners' awareness and conception of formulaic language they encounter. However, it examines the impact of this approach on learners' lexicon. That is, this study traces their development of formulaic language, written and spoken, after being exposed to some methodology that saliently puts formulaic items forward. In other words, the questions that this research targets are:

1. Does implementing a formulaic approach that aims at raising learners' awareness exert an influence on their lexicon? That is, does implementing such an approach contribute to developing learner's formulaic language?
2. Does this approach contribute to developing learner's oral formulaic language?
3. Does this approach contribute to developing learner's written formulaic language?

1. 4. Objectives of the Research

Since noticing has been identified as a basic problem for formulaic expressions in instruction, enhancing noticing might be a key-step on the path of bringing formulaic language into light. Throughout the course of linguistic research on formulaic language, an avant-garde approach has been suggested (the *lexical approach*), which addresses the awareness issue in this concern. The *lexical approach* puts forward enhancing chunk-

noticing at the heart of instruction, in which “learners are systematically encouraged to notice recurring lexical chunks in the authentic L2 language they are exposed to” (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006, p. 248). Adopting such methodology, instructors attempt to make learners perceive formulaic items as holistic rather than one-word units, and thus holistically add them to their lexicon. Though few studies have been administered on the topic of formulaic language, most of them depend on this approach. However, further research and exploration was called for into the connection between phrase-knowledge and proficiency, and the effectiveness of this approach.

This research was administered in the Syrian context of learning English as a foreign language. It targets intermediate learners of English in the Higher Language Institute (HLI) at Damascus University. As expressed above, formulaic language is at the heart of this research. It tackles formulaic language theoretically, methodologically and practically. Thus, the present study can be considered as:

- A theoretical exploration of the nature and characteristics of formulaic language.
- An examination of the effectiveness of a formulaic approach that focuses on learners’ awareness of formulaic language in their teaching materials.
- An examination of the impact that this formulaic approach can have on intermediate learners’ lexicon in HLI at Damascus University.
- An examination of the influence that this formulaic approach can yield on the development of learners’ oral formulaic language.
- An examination of the influence that this formulaic approach can yield on the development of learners’ written formulaic language.
- An account that tests and can provide more validation of the *lexical approach* to formulaic language in TEFL.

In other words, this study investigates whether or not enhancing noticing can contribute to learners’ development of oral and written formulaic language.

1. 5. The Importance of the Research

Formulaic expressions might be best described as coinciding with, if not building up, communication. That is to say, where there is a social situation, formulaic aspects might be recorded as the default setting, both for production and comprehension (Wray & Perkins, 2000). This research derives its importance from the unavoidable prevalence of formulaic aspects in natural language. Let alone the contribution to the lexicon that enhancing formulaic language can make, increasing the degree of naturalness might be of more vital importance. The methodological approach followed here can be adopted for the advantages that formulaic language affords, in case the research yields positive results. Though with a fuzzy and undefined nature, formulaic language can play an essential role in enhancing fluency, nativeness, communication, and others, as discussed in coming sections. Therefore, this research tries to bring to the light of instruction a precious linguistic aspect that has been intact for so long.

In addition, the present study builds on previous research and enriches concerned literature with what appears to be a summation of what formulaic language is. As previous research calls for further investigation of more results and of the nature and characteristics of formulaic language, this study pays a contribution to the needed exploration. In particular, it can be a validation of the ‘Lexical Approach’ to instruction, which is now the basis of research on formulaic language in TEFL/TESL.

As for the Syrian context, the study can be of great benefit as far as the learners’ level it tackles is concerned. The intermediate level of EFL in the Syrian context is of significant consideration. This is because it is considered the general entry level of English proficiency for non-specialist university students. In case the research proves positive results, it can be adopted at first and second years’ non-specialist English programmes. Since formulaic language is the main focus of this approach, it is what is usually recurrent and most beneficial in language. In other words, being non-specialists, students of first and second years at different colleges can be directed to what is largely called upon in language, such as repeated conversational phrases. Thus, this approach, if positively proved and adopted, can make a considerable contribution to the Syrian context.

1. 6. Operational Definitions:

Formulaic Expressions (FEs)

They are words, multi-words, phrases, clauses, complete sentences or questions that are used, produced or received, as wholes. That is, language users utilise these expressions automatically without recourse to English grammar and sentence construction, though they may be grammatical or ungrammatical. Formulaic expressions include items such as collocations, phrasal verbs, idioms, idiomatic expressions, proverbs, and frequently repeated sequences (Bogart, 2011; Columbus, 2010; Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002; et.al.).

Intermediate Learners

The targeted subjects in this study were intermediate learners of general English in the Higher Language Institute (HLI) at Damascus University. The majority of the subjects were university students at different colleges, which

means they were at approximate ages. English for these students in this context is considered as a foreign language. So they were adult learners of English as a foreign language.

The Lexicon

The concept of the lexicon has traditionally referred to the linguistic repertoire, consisting solely of vocabulary. This research views it, as the concerned literature does, as a repository not only of one-word units, but also of multi-word units. That is, the lexicon also refers to phrases, clauses, sentences, sentence fragments, questions, chunks, sequences, etc. that can be stored in and retrieved from memory as wholes (Bogart, 2011; Nattinger & DeCarrico, 1992; Terkourafi, 2003; Tremblay & Baayen, 2010; Wray, 2002; Xu, 2010; et.al.).

Formulaic Language

Formulaic language refers to the various categories of formulaic expressions, as compared to non-formulaic language. That is, it is the non-compositional language that is not subject to grammar construction and construction at the time of production (Bogart, 2011; Columbus, 2010; Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002; et.al.).

Formulaicity

It is the concept behind formulaic language. It indicates the linguistic aspects of repetition and frequency in the different types of discourse. That is, formulaicity means the notion of the usual directions and ways in which language is usually expressed (Bogart, 2011; Columbus, 2010; Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002; et.al.).

Oral Formulaic Development (OFD)

This indicates learners' development of employing formulaic expressions in their speech. Oral formulaic development was gauged in this study in subjects' oral production in the interviews.

Written Formulaic Development (WFD)

This indicates learners' development of employing formulaic expressions in their writing. Written formulaic development was gauged in this study through the written tests they did.

The Lexical Approach

The Lexical Approach by Lewis (1993; 1997) is almost the only comprehensive account on the topic of formulaic language. Most later research and studies in the field depended on this approach, which focuses instruction on formulaic expressions. The present study adopts this approach as the most qualified account in the concerned literature. Therefore, it is referred to every now and then as a theoretical and practical basis (Ellis, Maynard, & Simpson-Vlach, 2008; Hsu, 2008; Khodadady & Shamsaee, 2012; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Nattinger & DeCarrico, 1992; Durrant, 2008; Wood, 2010; Wray, 2002; Xu, 2010; et al.).

Chapter Two

Theoretical Framework

2. 1. 1. What is a Formulaic Expression?

Different attempts have been made on defining formulaic expressions; however, there is still no one inclusive definition. This pertains to various reasons, some of which are related to the concept of formulaicity itself and others to its nomenclature. Therefore, in defining formulaic expressions or what formulaic language is, one might 'non-formulaically' express such definitions.

The word *formulaic* itself originally means 'unoriginal'; Weinert (2010) states that as "a non-technical term, the English word *formulaic* connotes a lack of originality and stasis in cultural or language expression" (p. 1). In addition to the label *formulaic* itself, research on the topic substitutes it with numerous labels. Such adjectives as conventional, conventionalized, routine, routinized, lexical, lexicalized, institutionalized, multi-word, fixed, patterned, phraseological, recurrent, etc., all replace the adjective *formulaic*. However, implemented in binary with some other nouns, such as forms, expressions, sequences, clauses, items, phrases, sentence stems, units, constructions, formulae, speech, etc., these adjectives have obtained different new connotations in linguistic research.

Alison Wray and Michael R. Perkins (2000) illustrate this two-fold fuzziness, related to the concept and labels, when stating that "over 40 terms have been used to refer to one or more type or subtype of formulaic language" (p. 3). Some of the terms used are the following: conventionalized language forms, standardized phrases, institutionalized clauses, lexicalized sentence stems, multiword units, multiword expressions, multiword lexical units, multi-word sequences, fixed expressions, formulaic expressions, phraseological expressions, formulaic language, formulaic sequences, formulas, prefabricated chunks, ready-made utterances, lexical phrases, lexical chunks, lexical bundles, lexical items, linguistic routines, recurrent phrasal constructions, patterned speech, speech formulae, etc. Though literature explores manifestations of the phenomenon referred to by such labels under the umbrella term formulaic language, this does not demarcate formulaicity. This might be accounted for

by what Wray (2002) says, “different terms have been used for the same thing, the same term for different things” (p. 4). As a result, various definitions have tried to pin down what such terms might indicate. Different accounts of definition can generally be put into three discrete, though overlapping, categories. The first category of definitions appears to touch upon the topic only in generic terms. For example, some scholars provide a simple definition of formulaic expressions regardless of their idiomaticity and structural status saying that they “are simply sequences of word forms that commonly go together in natural discourse” (Rafiee, Tavakoli & Amirian, 2011, p.142). Marco (1999) also says that “[l]anguage patterning refers to the co-occurrence or repeated co-selection of linguistic elements, that is, to the existence of prefabricated conventionalized linguistic patterns that are used as resources to construct and interpret discourse by users of language” (p. 314). Some other definitions delve more into the nature of formulaic language. For instance, they might grammatically approach the topic regarding the compositionality or non-compositionality of formulaic expressions. Forsberg and Fant (2010) generically mention that “[f]ormulaic language (FL) is commonly defined as consisting of multiword structures which carry a conventionalized ‘holistic’ meaning and which have not been generated in any sense by the grammar component of the language to which they belong” (p. 47). Likewise, Zoë Bogart (2011) defines formulaic sequences in her thesis as groups of two or more words that tend to occur together and that often, though not always, are non-compositional (that is, the meaning of the chunk as a whole is not fully determinable from the meanings of its individual words and any meanings conveyed by the syntactic operations combining them). (p. 2)

All these accounts tackle the topic in more or less generic terms. However, there are many other views through which the topic is illustrated via examples. Doing this, Wood (2010) states that “the term formulaic sequence has become the generic term for the collocations, idioms, metaphors, lexical phrases, and other labels and types of multiword units studied” (p. 88). Labelling them multi-word units, Columbus (2010) similarly clarifies them through examples:

These multiword units (MWUs) include a wide range of types of multiword strings. Some of these MWUs are as follows: restricted collocations (RCs) such as to pay attention, where *to take attention is not available for use despite its availability in the semantically analogous take care (to); frequent word strings (lexical bundles, or LBs), including functional phrases such as the store assistant’s Can I help you? And nonsemantic units such as at the end of the; and finally, idioms (IDs) such as Too many cooks spoil the broth. (p. 194)

Examining such definitions, one might be able to grasp what each tries to highlight. At the same time, the lacking inclusiveness of these accounts necessitates considering other more detailed ones. Therefore, characterising other approaches, *analytical* might be called the second category of definitions, where they try to go into more detailed explorations.

Doing so, some researchers offer definitions that appear to take into consideration some features of formulaic expressions. In a *Correlation Study on Lexical Chunks and Business Correspondence Writing in EFL in China*, Lixia Xu (2010) based her study on a generic definition. She defines the *lexical chunk* as “a unit of various lengths, fixed or semi-fixed, existing between the traditional poles of lexicon and syntax; it has a pragmatic function that conveys meaning and information as a whole in context” (p. 8). In this account, she considers both formal and functional aspects of formulaic language. Similarly, Khodadady and Shamsaee (2012) compare formulaic sequences, despite their sentence-like forms, to words with their rigidity of forms and non-compositionality. This is in addition to the “semantic and syntactic integrity maintained through restricted choice of certain words” (p. 40). Cognitively, Ewa Dabrowska (2000) states, “[f]ormulas are essentially big words: that is to say, pairings of a phonological form and a semantic representation, learned by rote and retrieved from memory when required” (p. 3). By the same token, Wray (2002) uses the term *formulaic* to refer to “[w]ords and word strings which appear to be processed without recourse to their lowest level of composition” (p. 4). Clearly, such definitions draw on different characteristics that can clarify what formulaic language is. This rather cognitive view of what formulaic terms are correlates with the third category of definitions.

Psychological is how the third defining category can be described, where “chunks are generally defined as groups of words that are stored as a whole in the minds of speakers” (Bogart, 2011, pp. 10, 11). Although akin to the previously mentioned descriptions, the emphasis here is rather on psycholinguistic aspects. Such aspects may include mental storage, processing and representation of formulaic expressions. These aspects appear to be the defining features of formulaic language, as research abounds with similar definitions. Wood (2002), for example, concludes that “[t]he consensus seems to be that formulaic language sequences are multi-word units of language which are stored in long-term memory as if they were single lexical units” (pp. 30, 31). On other occasions, he provides more elaborated descriptions drawing on lexicalized holistic storing and retrieving, rather than generating from individual items and rules (2002). However, such psychological emphasis might fail to inclusively capture everything the term *formulaic* could imply.

As mentioned above, the failure of comprehensiveness of each category of definitions can be attributed to the nature of what is formulaic. “Because they combine semantic, syntactic, lexical, and even pragmatic information, lexical chunks do not fit neatly into traditional linguistic categories” (Bogart, 2011, p. 5). Therefore, no single attempt to date has offered an inclusively defining model of formulaic language (Wray & Perkins, 2000). However, two most quoted accounts approximate what might be comprehensive defining pictures, for they somewhat consider the three previous perspectives at once.

James R. Nattinger and Jeanette S. DeCarrico (1992) in their wide-ranging study on what they call *lexical phrases* provide a could-be thorough definition of formulaic language. In their two-part book, *Lexical Phrases and Language Teaching*, they approach the topic from different perspectives. In the first part, they deal with the topic both theoretically and linguistically focusing on the nature, formal aspects and functions of *lexical phrases*. The second part of the book explores applications for language teaching both in spoken and written discourse. They define lexical phrases, or what they call *lexico-grammatical units*, as:

chunks of language of varying length, phrases like *as it were*, *on the other hand*, *as X would have us believe*, and so on. As such, they are multi-word lexical phenomena that exist somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time. These phrases include short relatively fixed phrases such as *a _____ ago*, or longer phrases or clauses such as *if I X, then I Y, the _____er X, the _____er Y*, each with a fixed, basic frame, with slots for various fillers (*a year ago, a month ago, the higher X, the higher Y, the longer you wait, the sleepier you get*). Each is associated with a discourse function, such as expressing time, a month ago, or relationship among ideas, the higher X, the higher Y. (p. 1)

On the other hand, the second most quoted definition is Alison Wray's. She might be the most recent specialist and researcher on the topic with her profound investigations. In her exhaustive account on the topic, her book *Formulaic Language and the Lexicon* (2002), she affords a deep and lengthy study on formulaic language. Her definition of what she calls *formulaic sequences* is frequently referred to in literature:

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (p. 6)

In the light of what is mentioned above, it is evidently clear that no offered definition comprehensively defines what a formulaic expression is. Rather, each shapes a definitional attempt that tries to capture as much as possible of what formulaicity might imply. The basic reason for this indecisiveness pertains to the fuzzy nature of formulaic language. That is, because of what Bogart (2011) calls "cross-categorical nature, lexical chunks are difficult to define in simple, universally applicable terms" (p. 5). Consequently, no study on formulaicity could possibly skip going through this undefined nature, which pervasiveness in the natural language appears to be its clearest trait.

2. 1. 2. Formulaicity and Natural language

2. 1. 2. 1. Formulaic Vs. Natural

In making an analogy between the terms *natural* and *formulaic*, it can be easily noticed that the two approximate each other in meaning. That is to say, the two can roughly mean *how things usually go*. In other words, as we usually do something in a certain way, so do we tend to say things in certain ways as well. Wray (2002) expresses this idea clearly saying that "just as we are creatures of habit in other aspects of our behavior, so apparently are we in the ways we come to use language" (p.1). Therefore, we can say that we have some linguistic habits of how we say things. In particular, such habits, that coincide with or unfold as formulaic expressions, are not ours as much as they belong to the language we speak. Consequently, this habitual dimension of language, namely formulaicity, can be of vital significance, as this is how language usually goes. Giammarresi (2010) highlights such significance saying: "formulaicity is a language universal, that is, formulaicity is so common in natural languages that it can be considered a defining feature of language itself" (p. 257).

In what might be called Firth's famous proclamation, he touches upon this defining feature; "You shall know a word by the company it keeps" (qtd. in Bogart, 2011, p. 24; Nattinger & DeCarrico, 1992, p. 20; Balıkcı, 2011, p. 513; et al.). This means that items in a language have usual behaviour, i.e. natural as well as formulaic. In addition, on any occasion of deviation from such behaviour, language production could be described as unnatural. Does this mean that if we are not formulaic in our use of language, we do not have a natural command of language? And if we use language creatively and non-formulaically, i.e. the way it is not usually used, does it mean that our language use is unnatural? Raising such questions leads us to question more precisely formulaicity vis-à-vis the nature of language.

2. 1. 2. 2. Open-choice Principle vs. Idiom Principle

In this regard, research testifies to the notion of duality of systems of what language use is based on. Researchers frequently refer to Sinclair's two basic principles, namely, the 'idiom principle' and the 'open-choice principle' (Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002; Wood, 2010; et al.). These two principles view language mainly in creative vs. non-creative, or routine, use of language.

The *open choice principle*, on the one hand, is what appears to be the traditional constructional approach to language, which is the same as the Chomskian view (Wray & Perkins, 2000). That is, language production and comprehension depend on generative or *universal grammar*. Different accounts have referred to this principle using different terms such as Skehan's *rule-based analytical system* (qtd. in Chen & Baker, 2010), Wood's (2010) *the more traditional phraseological approach* or Wray's (2002) *analytical processing*. All of these terms express the same notion of language as being dependent mainly on constructional grammar. In other words, such

views consider language as a creative outcome of different rules of language. For example, Wray (2002) states that the analytical view “entails the interaction of words and morphemes with grammatical rules, to create, and decode, novel, or potentially novel, linguistic material” (p. 14). Similarly, Bogart (2011) refers to this approach to language as “as a collection of solitary words, transformed and joined together by morphological and syntactic procedures” (p. 6). Likewise, others such as Wood (2009) see that language partially works according to such a principle. Therefore, there needs to be a principle other than the “rule-based creation of utterances from lexis through syntax, morphology and phonology” (p. 41). This other principle might be the ‘idiom principle’ that researchers of formulaic language advocate.

The *idiom principle*, on the other hand, is what appears to express the usual, i.e. formulaic, ways of how language goes. Though formulaic speech, which depends on this principle, has been viewed sometimes as being inferior (Siddis & Rallon, 2004), various studies adopted the *idiom principle* or positively referred to it. This approach concentrates on routine in language, i.e. co-occurrences, conventions, pre-patterns, prefabricated utterances, etc. Different terms refer to this system, according to which language works and which is a “generally overlooked aspect of language” (Wood, 2002b, p. 30). Skehan, for whom language depends on both principles, refers to it as the *exemplar-based memory system* (qtd. in Chen & Baker, 2010). Likewise, Wray (2002) states that what she calls *holistic processing system*

relies on prefabricated strings stored in memory. The strategy preferred at any given moment depends on the demands of the material and on the communicative situation, and so, importantly, holistic processing is not restricted to only those strings which *cannot* be created or understood by rule, such as idioms. (pp. 14, 15)

The concept of formulaicity, which is governed by the idiom principle, depends on routine or conventional aspects of language and the certain ways of how we usually express our ideas. Bogart’s (2011) definition of formulaic language is “groupings of words that tend to occur together and that are used across different situations to convey a similar pragmatic and semantic message” (p. 6). The *idiom principle*, which refers to formulaic language, focuses on such coincidence of utterances with certain situations to achieve a communicative purpose. Thus, this *memory-based lexical system*, as Bishop (2004) calls it, serves language users as a means whereby they “accommodate to each other by conforming to shared conventions of established phraseology” (Seidlhofer, 2009, p. 197). As a result, formulaic language may be the preferred, or usual, destination as being the common ground for accommodation and communication between users.

Because of such preference, “the boundary between habit and rule, which is essentially what is at issue here, [and which] has never been clear” (Nattinger & DeCarrico, 1992, p. 35) appears to vanish away. This is because as language users have recourse to grammatical rules, so cannot they disregard the numerous advantages of formulaic language, which is explored later. This ‘dual encoding’, i.e. utilising a rule-based grammar as well as a memory-based lexical system, necessitates not only operating on words and grammar, but also on “fast access to pre-fabricated language units” (Bishop, 2004, p. 15). However, the grammatical command of language can be easily achieved even by non-native speakers. Therefore, what might distinguish a natural language use is a good command of that memory-based lexical system of pre-fabricated language units, a good command of formulaic language.

2. 1. 2. 3. Occurrence, Reoccurrence and Co-occurrence

Formulaicity entails the existence of formulaic or repetitive linguistic units that occur in certain ways accompanying certain situations and achieving certain purposes. For example, the formulaic expression *how are you?* Is a greeting that occurs in particular situations requiring a specific answer, which is another formulaic expression. Because of such recurrent utility of formulaic items, “[i]n normal interaction, the default setting is formulaicity, both for production and for comprehension” (Wray & Perkins, 2000, p. 19). This means that language users [native speakers] have at their disposal a repertoire of ready-made multi-word «chunks» that are used in the production of language. That is, not all language is the result of using a series of generative /productive rules to combine minimal units. (Marco, 1999, p. 316)

Consequently, attending to these aspects of language requires extending learners’ linguistic repository to encompass situation-related utterances.

Such ready-made multi-word chunks render particular communicative purposes easier and more effective than creatively novel utterances can do, later sections explore reasons. Hence, a “great proportion of the most familiar concepts and speech acts can be expressed formulaically” (Wood, 2002a, p. 7). This leaves choices for language users to choose what most serves them. In addition, this in turn contributes to the “growing awareness that much of the systematicity of language is lexically-driven” (Schmitt, et al., 2004, p. 1). However, this systematicity involves co-occurrence of lexical units, which is a matter of habit rather choice.

The more accurate the choice is, the more natural and native-like users’ language might be. That is to say, the more formulaic the language is, the more natural and native-like it is. Kecskes (2007) expresses this by saying, “[f]ormulaic language is the heart and soul of native-like language use. In fact this is what makes language use native-like” (p.4). In English, for instance, the two expressions ‘*how do you do?*’ and ‘*what do you do?*’ differ in meaning according to the co-selection of the lexical units which constitute them. In formulaically employing these terms, a natural aspect of language use is realised with the user’s certainty of the *what*, *when*, and *how*

related to them. Marco (1999) quotes Hanks (1987) considering typicality as the basis of choice in English and that is why words "simply do not typically combine and recombine freely and randomly" (p. 314).

Furthermore, such co-selection pertains not only to word-selection, but also to larger patterns of language. On the one hand, discourse patterns employ certain formulaic expressions that can manifest the structure of these patterns, for example. Thus, discourse markers such as *first*, *second*, and *third* can give discourse a sound organization. Likewise, *in short* and *in brief* predict the end of a discourse. On the other hand, co-selection can occur at the level of utterances themselves contributing to complementary communicative messages. For instance, "a Greeting predicts a Greeting, a Question is followed by an Answer, and a Complaint by an Apology or by a Justification" (Marco, 1999, p. 327). In other words, formulaic language can work at different levels of discourse and this entails typical co-selection of units. This co-selection and how accurate it is, at whatever level, can enhance a convincing deliverance of ideas through the suitable combinations, as Oxford Collocations Dictionary would claim (Balıkcı, 2011).

The convincingness of the formulaically delivered message is the result of the naturalness of *how and when* what is said is said. That is to say, it is what linguistically seems logical rather than weird, natively familiar rather than unfamiliar and usual rather than unusual. That is why, co-selection, which is a manifestation of formulaic aspects, might be more effective than random, or untypical, selection of linguistic units. However, this not the wishful thinking of how things should be; it is how naturally things, largely, really are for native speakers. They do not usually depend on free and random combinations of units. Instead, "the norm is to use standard predictable phrases ... rather than grammatical but communicatively unlikely ways of expressing the same meaning or function" (Wood, 2009, p. 41). For example, the term *how old are you?* appears more logical and natural than *how many years are you?* Or *how many years is your age?* Thus, natural language abounds with such phrases that succinctly and effectively express intended communicative purposes.

2. 1. 2. 4. The Pervasiveness of Formulaic Expressions

Some research accounts touch upon the pervasive nature of formulaic expressions in natural language. The most-quoted account might be Altenberg's (1998), as he provides some percentages of such pervasiveness (e.g., Chen & Baker, 2010; Girard & Sionis, 2004; Wray & Perkins, 2000; et al.). He, for instance, "in his exploration of the London-Lund Corpus, estimated that 80% of the words in the corpus formed part of recurrent word combinations" (qtd. in Chen & Baker, 2010, p.1). Though this might suggest that all recurrent co-occurrences are formulaic, it is not vice versa; this shall be shown later. On other occasions, he estimated that adult native language consists of about 70% of formulaic language (Wray & Perkins, 2000). Other accounts such as Bogart's (2011) found that conversational and written discourse teems with what he calls *lexical bundles*. For him, such bundles constitute about 30% of conversations and 21% of written academic discourse. Others give different percentages of formulaic expressions in natural language. For example, Erman and Warren (2000) came up with a percentage of 52-58% of the materials they worked on (Weinert, 2010), whereas Foster's percentage was 32% (Schmitt, 2005). Clearly, each account gives a different percentage of formulaicity. Regardless of the degree to which formulaicity is ubiquitous, some reasons may account for this pervasiveness.

2. 1. 2. 5. Reasons behind the Pervasiveness of Formulaicity

Reasons mainly pertain to the nature of formulaic language or to some characteristics that formulaic expressions manifest. Conklin and Schmitt (2008) classify reasons why formulaic expressions are prevalent into socio-functional as well as psychological. On the one hand, formulaic expressions act like ready-made condensed terms that achieve communicative functions such as conveying denotative meanings or performing speech acts (Hall, 2009, 2010). On the other hand, the holistic processing of formulaic expressions makes them a preferred destination for language users, as being holistically processed and retrieved from memory. As a result, they act like shortcuts that can effortlessly express recurring ideas (Wray & Perkins, 2000). Similarly, Kecskes (2007) provides some reasons why speakers stick to preferred ways of saying things. These are: "[f]ormulas decrease the processing load... [p]hrasal utterances have a strong framing power [... and f]ormulaic units create shared bases for common ground in coordinating joint communicative actions" (p. 5). Wray (2002) mentions some observations made in literature about formulaic expressions and which made her initiate writing her book *Formulaic Language and the Lexicon*:

The first was that native speakers seem to find formulaic (that is, prefabricated) language an easy option in their processing and/or communication. The second was that in the early stages of first and second language acquisition, learners rely heavily on formulaic language to get themselves started. (p. 10).

Generally, the characteristics that formulaic language has and the functions it performs, which later sections thoroughly explore, make it a naturally sought-after aspect of language.

This ubiquitousness of formulaic expressions in natural language provides more validation of the aforementioned *idiom principle*. Thus, "[n]ative speakers of a language [, as should learners be,] are in command of thousands of language chunks and use them as building blocks" in their linguistic production (Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010). However, this does not negate the existence of the *open-choice*, or Chomskian, principle. Nevertheless, we shall turn to the concept of lexicon to unfold more the indispensability of formulaicity in language production and comprehension.

2. 1. 2. 6. Formulaic Language and the Lexicon

The mental lexicon, which simply refers to the linguistic repertoire, has been viewed in the literature in different ways. Traditionally, mental lexicon appears to be synonymous to 'vocabulary'. That is, user's repository of words that constitute their knowledge of basic units of a language. However, the unit of storage in the lexicon is not clear-cut though "it is generally accepted that we store representations of words" (Tremblay & Baayen, 2010, p. 151). Recent findings refer to other units of storage such as complete sentences and "regular sentence fragments" (ibid.). Similarly, Wray (2002) defines the lexicon as "a collection of items of different sizes and internal complexity, including morphemes, polymorphemic words, collocating word pairs, phrases, clauses and even whole texts" (p. 202). In the same way, Michael Lewis in his *Lexical Approach* to language extends the connotation of lexicon to include not only single words, but also collocational relations of linguistic units. In addition, he widens the concept of vocabulary and lexis to what he calls 'grammaticalised lexis'. That is, they can be more than words; they can be 'multi-word chunks' combined by grammatical rules (qtd. in Xu, 2010). This means that the lexicon is "a repository of only idiosyncratic features, i.e. those that are not predictable [but may be connected] by UG [Universal Grammar] principles or language specific rules" (Terkourafi, 2003, p. 1721). In other words, the notion of lexicon tends to include such units as sentences, sentence fragments and multi-word units. These units are different manifestations of formulaic expressions (e.g., idioms, proverbs, collocations, usual structures).

Thus, some see formulaic expressions as *lexico-grammatical units* and "multi-word lexical phenomena that exist somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax" (Nattinger & DeCarrico, 1992, p. 1). By the same token, Bogart (2011) finds that formulaic expressions "seem to fall somewhere in between grammar and lexicon" (p. 2). Accordingly, formulaic expressions are units of varying length stored in the lexicon, or linguistic repertoire. Language speakers can consult such linguistic units, as they are ready-made for use the same way words are. In other words, formulaicity can exist both with and without grammar and other syntactic and morphological rules. That is, formulaic language is part and parcel of language that we cannot separate even from grammar, as shall be seen later.

2. 1. 3. Processing of Formulaic Language

In her innovative book on formulaic language, Alison Wray (2002) touches upon a basic issue regarding mental processing of language. She highlights the supremacy of holistics vis-à-vis analyticity of language processing. That is, "much of our entirely regular input and output is not processed analytically, even though it could be" (p. 10). In her definition of formulaic language, she terms "[w]ords and word strings which appear to be processed without recourse to their lowest level of composition" (ibid., p. 4), she terms them *formulaic*. Hence, this entails mental non-compositionality and non-analysability in both language production and comprehension, as shall be shown below. Language of high frequency would be processed holistically because of its repeated need and use. As high frequency is a basic characteristic of formulaic language, formulaicity and holistics would go hand in hand. In addition, some formulaic items might be infrequent but fixedly used and therefore holistically processed, as they might have ungrammatical and non-syntactic forms such as the term *long live the king*. In other words, that formulaic expressions occur and reoccur with high frequency and certain degree of fixedness, they are segments stored in and retrieved from long-term memory as wholes. This leads us to talk about the psycholinguistic features of formulaic language; that is, formulaic characteristics in regard to how it is processed.

2. 1. 3. 1. Holistic Storage and Retrieval

It has become a defining feature of formulaic language that it is not only represented wholesale in the lexicon, but also processed so. Literature shows that human mind stores formulaic expressions and retrieves them as wholes (Abel, 2003; Bogart, 2011; Conklin & Schmitt, 2008; Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Schmitt, 2008; Wei & Ying, 2011; Wood, 2002a, 2010; Wray, 2002, 2009; et.al.). Mental processing of language production and comprehension has two sources at service. On the one hand, the limited working memory serves for online real-time communication processing, where composition, assembly and construction of linguistic units are at work. At the same time, this is not without recourse to a source of stored ready-made language, i.e. the mental lexicon. On the other hand, the relatively unlimited long-term memory functions as that source of linguistic wholes, i.e. formulaic language, which are ready when needed. Thus, the mind might make use of the abundance of the long-term memory to compensate for the limitedness of the working memory by storing a number of frequently called-upon linguistic wholes (Wei & Ying, 2011; Wood, 2008).

Two other main perspectives may highly advocate for this theory of holistics. First, literature on first and second language acquisition in child language explores some coherence in child's language production (Abel, 2003; Conklin & Schmitt, 2008; Dabrowska, 2000; Tremblay, 2006; Wood, 2002b; et.al.). Some of child's formulaic products show certain features such as phonological coherence and fluency in comparison to non-formulaic language. This is clearly identified in the case of the formulaic sequences they grasp, especially those beyond their developmental stage. Because they have not been acquainted with the grammatical system and syntactic structure of such sequences, it is greatly probable that they deal with them as holistic units (Lin, 2010). For example, a child may be able to utter phrases as *how are you?* and *pleased to meet you* and not be familiar

with their structures. Second, studies on aphasia and brain-damage identify the right hemisphere as the locus of holistic storage and retrieval (Bogart, 2011; Durrant, 2008; Sidtis & Postman, 2006; et.al.). They show that this is where formulaic language is processed, as compared to non-formulaic language. This means that formulaic language is stored, processed and retrieved in a special way. That is why Bogart (2011) views lexical chunks as “not just parts of ordinary language, but a unique phenomenon that deserve further study and attention” (p. 16). However, the holistic theory of formulaic language does not exclude compositionality and analysability of processing. Thus, the afore-discussed notion of duality of systems works even at the level of processing of formulaic language itself.

According to literature in this regard, processing implies two systems that may work separately or simultaneously. On the one hand, what is called *Chomskians* view, *open-choice principle* or the *analytic* approach accounts for grammatical and syntactic combination and deconstruction (Bogart, 2011; Durrant, 2008; Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Schmitt, 2008; Wei & Ying, 2011; Wood, 2002b, 2010; Wray & Perkins, 2000; et.al.). This view considers production as a creative process of building up language from its basic components depending on grammatical and syntactic rules. Likewise, comprehension is antithetical to the process of production, i.e. it is a process of analysing and decoding linguistic input into its basic constituents. However, this might seem insufficient or disadvantageous in accounting for most of processing cases. For example, this approach “would require full access to all of the language faculties at all times, and there would be no ‘short cuts’” (Wray & Perkins, 2000, p. 15), which does not explain the varying speed of processing of different forms. On the other hand, the *idiom principle* is the view of Sinclair’s *single choices* (qtd. in Namba, 2010) or Wray and Perkins’ *shortcuts* (2000). The rationale behind this principle is the pre-constructedness of some linguistic formulas speakers have available for them. Hence, the processing of such *shortcuts* is holistic and does not necessitate analytical construction and decoding. Therefore, storing and retrieving of formulaic language largely follow this approach, as they constitute the pre-constructed and prefabricated bits of language. Schmidt (1992) provides a comparison between these two systems in what he calls *control processing* and *automatic processing* showing the important characteristics that differentiate them;

Automatic Processing	Control Processing
Fast and efficient	Slow and inefficient
Effortless	Effortful
Not limited by short-term memory capacity	Limited by the capacity of short-term memory
Not under voluntary control	Under subject control
Flexible	Inflexible
Inaccessible to introspection	At least partly accessible to introspection

(qtd. in Wood, 2009, pp. 33, 34)

For the most part, these two systems might coexist and simultaneously work. Nevertheless, some of formulaic language advantageous features, which are manifestations of the *automatic processing* system, make it a preferable destination more than non-formulaic language.

2. 1. 3. 2. Semantic Non-compositionality, Formal Fixedness and Situation-dependence

In spite of the dearth of studies exploring the processing of formulaic language, the ones conducted have found out some evidence for holistic processing. Literature on the processing of formulaic language have focused on some characteristics that can account for and be accounted for by holistic processing (Conklin & Schmitt, 2008; Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Schmitt, 2008; Wei & Ying, 2011; Wood, 2002b; et.al.). Such characteristics pertain to the nature of formulaicity and its pervasiveness in natural language. In addition to those formerly and later discussed, the top ones are semantic non-compositionality, formal fixedness and situation-dependence (Lin, 2010). First, the non-compositionality of formulaic language, where the meaning of the whole is not the sum of the constituent parts, entails a mental holistic view. As the meanings of the parts do not contribute to the meaning of the whole, individual focus in processing would be in vain. For example internal analysis of such expressions as *spill the beans*, *kick the bucket* and *to and fro* would result in meanings different from those intended. Second, because some formulaic items have fixed ungrammatical or non-syntactic forms, they would be “segmented from input and stored as wholes in long-term memory” (2002a, p. 1) as Wood would say. For instance, *here comes* and *believe you me* are archaic terms that appear to be treated without recourse to grammatical or syntactical analysis. Situation-dependence, where form-function is at work, would seem a form of semantic fixedness in the sense that memorisation, i.e. holistic storage and retrieval, substitutes novel construction and linguistic mental analysis. These expressions are frequently used to the extent of automatised that uttering them is situationally automatically-triggered. These are expressions such as *forget about it*, *nice to meet you* and *have a good day*. These three main features support the holistic theory of processing that distinguishes formulaic language from non-formulaic language and renders it more effortless.

2. 1. 3. 3. Effortless Processing of Formulaic Language

Affording a relief of processing pressures is a basic advantage of formulaic language. Research proves our great capacity of language processing in production and comprehension. Nevertheless, the effortful and demanding system is not our most usual and preferred way of processing (Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Wei & Ying, 2011; Wray, 2002, 2009; Wray & Perkins, 2000; et.al.). Our communicative competence during real-time

communication entails recourse to Sinclair's ready-made *single choices* and Wray and Perkins' *shortcuts*, i.e. to formulaic language. These undemanding, or less demanding, formulas are compact linguistic units that can effortlessly and less demandingly express ideas that can be expressed permissibly otherwise. This "effortful-ness vs. effortless-ness of analytic vs. holistic processing respectively" (Terkourafi, 2003, p. 1722) is what makes formulaic language an alluring destination for language speakers. Moreover, some see these formulaic shortcuts as "no luxury, but are crucial to managing an over-demanding on-line processing system" (Wray & Perkins, 2000, p. 18). This is because of the processing pressure the speaker goes through when analytically producing and comprehending utterances. Not only this, but also there are other by-product advantages for this effortless undemandingness of the holistic processing of formulaic language, such as fluency.

2. 1. 3. 4. Fluency

Though fluency is a rather indefinite and not clear-cut concept that different accounts approach it differently, the defining consensus usually is the focus on temporality. For example, some consider it as a number of temporal variables such as speech rate and the number of words or syllables defined by pauses (qtd. in Khodadady & Shamsaee, 2012). Similarly, in Xu's (2010) definition of fluency the main focus is on "being fluent in a time frame" (p. 13). That is, whatever criteria they apply, they gauge fluency against a temporal frame. However, advocates of the formulaic approach assign priority to a factor other than temporality in determining the degree of fluency, namely, the command of pre-fabricated chunks.

Some studies found out that most of fluently uttered phrases are formulaic, which indicates holistic retrieval (Conklin & Schmitt, 2008; Durrant, 2008; Wray & Perkins, 2000; Xu, 2010; et.al.). Given the assumption that formulaic expressions are holistically retrieved at use, they require less time than non-formulaic ones that can express the same topics. Boers, Eyckmans, Kappel, et al. (2006) consider the absence of hesitations within a sequence as a plausible signal to help identify a formulaic sequence in speakers' discourse. In fact, formulaic language constitutes what they call speakers' *zones of safety* that learners do not feel the stress of selecting and stringing linguistic units grammatically and syntactically. That is why, familiar formulaic language works as the habitual first resort that provides a sort of psychological relief. This relief results in distinct fluency in comparison to non-formulaic language. This is caused, for the most part, by the additional time provided by non-analytic and holistic processing of formulaic language. This allows the speaker other things as maintaining the flow of speech and creating novel utterances or what Girard and Sionis (2004) call "pre-planning of more creative constructions" (p. 45). Thus, the degree of fluency is enhanced. Accordingly, "fluency in a foreign language is conditioned by the acquisition of a number of pre-fabricated chunks" (Balıkcı, 2011, p. 514).

Therefore, formulaic language has turned to be a basic factor in enhancing fluency in EFL learners' production, as some studies show. This is because of the faster processing of formulaic vis-à-vis non-formulaic language. A study by Conklin and Schmitt (2008) investigating processing speed of formulaic and non-formulaic sequences in native and non-native speakers' production proved faster formulaic processing, especially in native speakers' (qtd. in Forsberg & Fant, 2010). This faster processing might be attributed to native speakers' greater mastery of formulaic items over non-native speakers'. Lin (2010) plainly justifies it that "while some learners of English have to pause to plan their speech online, native speakers would make use of formulaic sequences" (p. 183). Similarly, Wood's longitudinal study on the link between using FSs (formulaic sequences) and L2 fluency, asserted the role FSs play in enhancing fluency (qtd. in Wood, 2009). In attempting to maintain fluency, learners in the study tended to employ formulaic expressions. Overtime, formulaic sequences facilitated learners' fluent speech production. Likewise, in his investigation into the *effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives*, Wood's (2009) study yields similar findings. The study proved a strong increase in fluency and a positive relationship between the six-week instruction and employing formulaic sequences in learners' fluent speech. Somewhat different are Khodadady and Shamsaee's (2012) findings. Their study exploring speech fluency based on the subjects' use of FSs produced variable results according to the categories of formulaic language. The study showed that *Collocations* and *Fix Autobiographical Sequences* (e.g., *I 'm 25 years old*) are the most frequent types of FS used by the subjects. However, *Personal Stance Markers*, such as *I think* and *in my opinion*, and *Transitions* were the only types that had a significant relationship with learners' fluency. Whereas, some other types of FSs had no effect on or relationship with learners' speech fluency. Nevertheless, whatever their type is, what formulaic sequences aim at supports their fluency-enhancing role.

These sequences function as ready-made prefabs to be used for a certain purpose. For example, native speakers might intensively use fillers such *I mean*, *you know* or *you know what I mean* to buy online processing time. This advantageousness of formulaic language stems from some aforementioned reasons such as less demand and processing load on human mind and memory. This faster processing of formulaic language entails not holistic storage and retrieval only, but holistic articulation also, as "they are articulated as wholes as well" (Wood, 2002a, p. 8). This resultant fluency has some evident demonstrations in learner's speech that might not be apparent in non-formulaic equivalence.

Making use of formulaic sequences to express non-formulaically expressible topics has some effects on speech fluency. For example, as formulas are holistically processed and so are they articulated, they are characterised by an obvious speed in comparison to what is non-formulaic. Consequently, speed which is "certainly a plausible

indicator of holistic processing [and fluency as well]" (Weinert, 2010, p. 11), has turned to be an indicator of some distinct units in speakers' language, namely, formulaic language. Additionally, using formulas helps the pace of speech and maintains some smoothness in its flow (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006; Durrant, 2008; Xu, 2010; et. Al). That is, language users can compensate for the time needed for creating novel constructions with ready-to-go phrases that keep the speaker online with the interlocutor. For instance, they may use some discourse organisers, fillers, turn-takers, turn-holders and time-buyers such as *on the one hand, all in all, at the end of the day, I think, the point is that, you know, I mean, I don't think so* and *how do you like it?* These sequences have advantages as organising speech moves, keeping the listener in pace with the speaker, taking or giving turns, summarising, giving one's self time, etc. Moreover, phonological coherence is another demonstration of attending to formulaic language in spoken discourse. Phonological characteristics of formulaic language such as specific intonation patterns and the absence of internal hesitation can contribute to fluent speech. That is, there are phonological patterns specific to formulaic language and can add on to fluent and systematic articulation. Formulas can be enclosed by pauses or hesitations but not uttered with internal ones and thus fluently articulated compared to non-formulaic language. Hence, formulaic sequences can be considered as part and parcel in enhancing not only fluency but accuracy as well as shown below.

2. 1. 3. 5. Accuracy

Though most of the concerned literature tackles the influence of formulaicity on fluency, little has been mentioned in regard to the influence on accuracy. Just as formulaic language can enhance learners' fluency, so can it contribute to increasing linguistic accuracy as well, as a result of its exceptional way of processing. As discussed above, holistic processing of formulaic items increases fluency through decreasing the processing load and real-time construction pressure, and allowing cognitive faculties more focus on other tasks. Likewise, formulas contain pre-selected linguistic units that are ready to go and therefore lessen the degree of "the pressure of selecting the proper words and applying grammatical rules simultaneously" (Xu, 2010, p. 14). This ready-made selection can influence speakers' accuracy.

This *native-like selection* has a double effect on learners' accuracy. On the one hand, it spares the learner the effort of examining the structure and grammar of the formula. That is, they take it for granted that whatever the grammar of the formula is and however it is structured, it is an accurate linguistic production. This is because most formulas contain "grammatical rules in themselves already, and can be used without paying much attention to grammar rules within the string of words" (ibid.). This is despite the fact that some formulas may have ungrammatical structures (e.g., *better late than never*). On the other hand, learners can give fuller attention to other portions of language production and thus achieve more accurate constructions. In addition, what increases the linguistic accuracy is that formulaicity confines "the risk of 'erring' to the spaces in between the formulaic sequences in one's discourse" (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006, p. 247). Briefly, the impact of implementing formulaic sequences is not only advantageous for fluency, but also for guaranteeing a degree of linguistic accuracy. However, this does not precede formulaic expressions being automatized in learner's mental lexicon.

2. 1. 3. 6. Automatisatation

Effects of formulaic expressions on fluency cannot be achieved before reaching a degree of Automatisatation. The formulaic aspect of language is built by going through a certain course of development. When a learner comes across a certain formula, this formula needs to be attached to a certain topic, situation or context, in which using it is the easiest and most effective way of expression. Then, with repeated exposure to the formula and the situation that drives using it, the situation becomes a stimulus for that formula. So whenever it requires, the formula is ready to go to achieve a certain communicative goal. Of course, the effectiveness of the formulaic sequence makes it a more preferable destination than other multiple non-formulaic ways of expression. After being called upon many times, as being triggered by the situation or context, the formula reaches the stage of Automatisatation

Generally, Automatisatation is the final state in the course of a formulaic expression being built in a learner's mental lexicon. This is the point when the learner knows exactly what formulas to use, when to use, and how to use them properly without having processing loads and pressures as with processing non-formulaic language. Durrant (2008) states that Automatisatation takes place when a learner reaches "a point of mastery where memory retrieval is always faster than executing the skill by rule" (p. 43). So, it is when "a speaker can pull these formulas readily from memory" (Wood, 2009, p. 41) whenever it requires. This is the point where formulaic language replaces non-formulaic language because of the ease, effectiveness, guaranteed achievability of goals and other advantages and functions that formulaic sequences can perform. Therefore, the speaker finds such communicatively-loaded and grammatically-formulated short-cuts as an alluring destination that spares them lots of effort and achieves more satisfying results. At this stage, [o]utput is determined, then, by a sort of race between the original step-by-step declarative sequence, and memory retrieval. Eventually, memory retrieval dominates, being a more efficient means of producing strings of language under the time and attention pressures of spontaneous speech. (Wood, 2002b, p. 34)

This is the rout of the Automatisatation of formulaic expressions for foreign or second language learners, for L1 learners begin by chunking and need not go through phases of Automatisatation. Thus, formulaic items of language become automatized and then more native-like fluent speech is more likely to be realised. However, Automatisatation is the final stage in the developmental path of formulaic language, the first stage of which is being identified and to which now we turn.

2. 1. 4. Identification of Formulaic Expressions (Characteristics)

In spite of the pervasiveness of formulaicity in natural language, detecting the occurrence of formulaic expressions is not an easy task. This might be logically accounted for, as formulaicity is a multifaceted concomitant aspect of language itself, without which language could be dysfunctional. That is to say; as language is infinite and cannot be restrictedly determined, so might be formulaic language because of permeating natural language. In other words, the difficulty of identifying formulaic expressions pertains to their nature and characteristics.

For example, some attribute the difficulty of identifying formulaic expressions to their fuzzy boundaries. They consider formulaicity as “a rather fuzzy phenomenon that partially overlaps with some lexical forms and may include other lexical forms” (Fernández-Parra, 2009, p. 52). This overlap leads to the difficulty of distinguishing between what is formulaic and what is non-formulaic. Likewise, Wray and Perkins (2000) attribute this difficulty to the multi-faceted nature of formulaic language, i.e. structural, functional, semantic, syntactic and lexical properties (p. 3). Such examples show how the nature of formulaicity makes it difficult to pin down formulaic occurrences and distinguish them from the surrounding non-formulaic language.

Therefore, some researchers tried to utilize some definitional features of formulaic expressions as means for detecting them. For instance, Tremblay (2006) believes that “a word combination must frequently recur in a register” so that it can be qualified as formulaic (p. 7). Early accounts of exploration identified formulaic expressions as having special ways of processing and production. These include wholly-memorized chunks or chunks that are “partly creative, partly memorized” (Hall, 2010, p. 3) such as *good_____ (morning/ afternoon/ evening)*. Others used more general and inclusive characteristics such as non-literality of meaning, innuendo-loaded terms and natively recognised sequences as having special status (Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010) (e.g., *kick the bucket*). Similarly, even others identify such expressions that “they consist of more than one word, they recur in the corpus and they represent a cline of idiomaticity due to their internal semantic restrictions or, externally, pragmatic functions in the context” (Grigaliuniene & Jukneviene, 2011, p. 14). However, such sweeping terms might fail to capture what is formulaic or acts formulaically. This is because of the wide-range variety and ubiquitousness of formulaic expressions.

Consequently, researchers have approached the issue more accurately using more detailed criteria. Such criteria take into account as many characteristics of formulaic language as possible. More or less, criteria in this sense are a number of characteristics that can define what *formulaic* exactly means. For instance, in a study investigating what he calls *English formulaic binomials*, Giammarresi (2010) employs certain criteria to detect formulaicity. When applicable to a certain sequence, these standards can qualify it as *formulaic*:

- 1- The sequence forms a semantic, syntactic and/or pragmatic unit.
- 2- The total meaning of the sequence is more than the sum of the meanings of the single words within the sequence.
- 3- The sequence is a community-wide formula.
- 4- The sequence is an idiosyncratic chunk.
- 5- The sequence is used repeatedly in the same form.
- 6- The sequence is situationally dependent.
- 7- The sequence is hyphenated. (not necessary)
- 8- The sequence is often placed at the end of a sentence before a full stop. (not necessary)
- 9- The meaning, form and function of the sequence are constant across multiple corpus-driven examples. (p. 264)

Similarly, Weinert (1995) depends on the following criteria for identifying what she terms *formulaic language*:

1. Phonological coherence: lexical chunks are spoken without hesitations. The intonation contour is smooth;
2. Greater length and complexity of sequence as compared to other output;
3. Non-productive use of rules underlying a sequence;
4. Community-wide use of a sequence;
5. Idiosyncratic/inappropriate uses of sequences (relating specifically to learner language);
6. Situational dependence: certain chunks are used only in certain situations;
7. Frequency and invariance in form. (qtd. in Bogart, 2011, p. 12)

By the same token, Hall (2010) summarises the most central features of formulaic expressions found in literature. However, these features might not include every aspect of formulaicity, as the focus appears to be largely on form and structure:

- 1- Multi-Morphemic;
- 2- An identifiable invariance in aspects of form (morphological or lexical, for example);
- 3- Retrieved from memory as a whole;

4- Conventionalised qualities and contribution to perceived idiomaticity; (e.g., *heyhowyadoin?* Is an informal, idiomatic greeting). (p. 4)

Fernández-Parra (2009), in a study separating formulaic expressions from non-formulaic expressions, applies five criteria, which proved successful when applied together. In her study, she considers a formulaic expression as an expression which:

- 1- is prefabricated;
- 2- has a non-compositional, or partly compositional meaning;
- 3- shows conventionalization;
- 4- allows a restricted exchangeability of component words;
- 5- shows a degree of fixedness in its word order. (p. 53)

Lixia Xu (2010), in a *Correlation Study on Lexical Chunks and Business Correspondence Writing in EFL*, terms formulaic expressions as *lexical chunks*. She identifies *lexical chunks* as having certain characteristics from different perspectives:

- 1- The *lexical*, part of the term, indicates that they are similar to lexicon in being treated as whole units, yet they are made up of more than one word;
- 2- They are *chunks* of various length;
- 3- They are lexico-grammatical units existing between the traditional poles of lexicon and syntax. Some are compositional units used as a whole and if separated, they lose their meaning when conveyed by the units, e.g. *by the way*; some can be analysed by syntactic rules, e.g. *could you lift that for me?* It can be put into the syntactic model *Modal + you + VP (for me)?*;
- 4- They have pragmatic functions and can be used in a certain context to convey particular information, e.g. *by the way* functions as a topic shifter and *all in all* is a summarizer to conclude a discourse. (pp. 7, 8)

In the light of what is mentioned above, it is clear that different accounts share almost the same criteria. Such criteria determine some characteristics that formulaic expressions demonstrate. However, this slight incongruence between different accounts exhibits the blurry nature of formulaicity. As a result, credibility of criteria employed in studies might suffer because of this fuzzy nature. That is why "no particular criterion or combination of criteria were deemed as essential for a word combination to be marked as formulaic" (Wood, 2009, pp. 46, 47).

At the same time, some different terms of identification proved successful in some different studies. For example, Namba (2010) in a study on identification of *formulaic sequences* finds that only two out of eleven criteria proved successful. These were what he terms *semantic opacity* and *pragmatic function* as two strong ones. Likewise, Bogart (2011) comes up with three important properties that succeeded in detecting formulaic items. They are "frequency, noncompositionality, and being stored and retrieved as a unified whole in human memory" (p. 12). Therefore, this relative validity of terms necessitates the dependence on as inclusive terms as possible, the most of which might be Wray's.

Wray's (2002) terms for detecting formulaic language almost encompass all of the various terms mentioned above. This inclusiveness and multi-facetedness of terms can ensure more valid and reliable identification. They depend on most common and agreed-on defining features of formulaic language. These include terms related to intuition and shared knowledge, frequency, syntactic structure, phonological structure, compositionality or non-compositionality and fixedness or variety.

The first criterion for identifying formulaic language is what Wray (2002) calls "the least scientific, but most commonly used, method of extraction" (p. 20), namely, intuition. Though intuition is unscientific and immeasurable, it still, as Wray claims, "tends to guide the design of experiments, the interpretation of results and the choice of examples used in the published reports" (ibid.). In addition, intuition can be more reliable when it is collective, i.e. based on *shared knowledge*. However, intuition per se might not be sufficient as a means of identification especially with the existence of other means. These are, for the most part, the characteristics that define or determine the possibility of what is formulaic, such as frequency counts.

2. 1. 4. 1. Frequency

One of the most employed standards on which terms can be qualified as being formulaic is frequency. The meaning of the term *formulaic* per se does imply frequent occurrence. However, considering the pervasive presence of formulaicity in language, it is believed that undoubtedly there is coincidence between formulaic language and frequency. That is, "more frequent sequences are more likely to be formulaic" (Giammarresi, 2010, p. 265). At the same time, frequency does not only denote formulaic expressions are frequent, but also "formulaic output is frequently called upon" (Wray & Perkins, 2000, pp. 6, 7) and needed in different situations. Accordingly, frequency is typically implemented for exploring the incidence of formulaic expressions, especially after the advent of corpus analysis.

Corpus research accounts exploring formulaic language gave more evidence to how prevalent it is in spoken and written discourse. Corpus analysis can examine the existence of formulaic language across certain amount of written or spoken discourse and certain kinds of register. Therefore, corpora have largely enriched and contributed to formulaic language research and study (Giammarresi, 2010). This is because of the wide varieties of options for search available in corpora. For example, frequency counts in corpus-based studies can be word-

focussed or sequence-focussed (Wray & Perkins, 2000) or according to a selected register. In addition, corpora can detect the structure-related reoccurrence of words or terms in a specific register. Such outcomes might not be detected without the use of corpora, as many formulaic terms “are so deeply embedded in intuitive behaviour” (Seidlhofer, 2009, p. 198). In other words, corpora have contributed to concerned literature and research generally and to formulaic frequency-counts specifically. Across multiple corpora, corpus research confirmed that what is seen as formulaic is highly frequent compared to what is seen as non-formulaic (Giammarresi, 2010).

Therefore, frequency counts may be an indication of formulaicity, which has other implications. This entails such characteristics as more fluent articulation of utterances and memory storage (Tremblay & Baayen, 2010). However, frequency per se would be an insufficient criterion to depend on for identifying formulaic expressions (Wood, 2010; Wray, 2002). Despite its possible validity, frequency counts may not cover every aspect of formulaicity for different reasons.

First, is every frequent expression formulaic and every formulaic expression frequent? For example, the term *long live the queen* is formulaic, but it does not occur frequently. That is, undoubtedly, “many word strings are indisputably formulaic, but not frequent” (Wray, 2002, p. 30). At the same time, “it is also not possible to assert that all frequent strings are prefabricated” (ibid., p. 31). However, this second claim derives its validity from definitions of formulaic language itself. For instance, some may consider linguistic units such as *hi*, *hello*, and *so* as formulaic, while others may not. This means that the relationship between formulaicity and frequency is not clear-cut.

Second, configurationally, frequency counts appear to lack accuracy for two reasons. On the one hand, sequences with rare words, such as idioms, may not be readily detected because of the infrequency of their constituents (Bogart, 2011). On the other hand, frequency counts may not be able to differentiate whether a word occurs in a prefabricated or novel juxtaposition (Wray, 2002). For example, the term *stretch your legs* formulaically means *to go for a walk*, but non-formulaically can mean *to extend one's legs to full length*. In other words, frequency counts cannot differentiate between the two cases because of the context-drivenness of formulaic occurrences, which later sections examine.

The third reason belongs to the logic of what formulaic language is, i.e. preferred ways of saying things. As frequency counts attempt to discover that, we need not only know how often a sequence occurs “but also how often it could have occurred” (ibid., p. 30). In other words, we should know how often an intended message is expressed formulaically vis-à-vis the total numbers of attempts to express that message. This means that frequency counts only works at the level of structure and has nothing to do with semantic aspects, for example.

As a result, frequency counts may be able to detect some types of formulaic language and highlight some of its incidence. At the same time, it may fail to tap into other aspects of formulaic language, such as context-driven properties. This is due to the nature of formulaicity with its different characteristics especially variability, to which now we turn.

2. 1. 4. 2. Fixedness vs. Variety

Both Fixedness and variety are two features of what characterises formulaic expressions. These two features contribute to the vagueness of what formulaic language is and the shapes of occurrence it takes. This is because these two demonstrate themselves at different levels; structurally, syntactically and semantically.

At the level of form and syntax, formulaic expressions can show both fixedness and variety at the same time. In the first place, formulaic expressions can exist in different forms, which is a general characterising feature of formulaic language. They can be single words (e.g., *ok*, *nice*, *ouch*, *coed*, etc.), phrases (*for all intents and purposes*, *deal with*, *by and large*, etc.) and sentences (*how do you do?* *Mind your own business*, *a stitch in time saves nine*, etc.) (Kavka & Zybert, 2004; Yorio, 1980). On the other hand, these forms have different levels of variety and/or fixedness. For example, the terms *for all intents and purposes* and *by and large* are fixed and cannot have different configurations or components. At the same time, terms such as *break the ice* has some flexibility despite its status as an idiomatic term; *breaking the ice*, *ice-breaking*, *ice-breaker*, etc. Moreover, other terms can allow for more flexibility in both the constituent parts and their configuration at the same time. Hence, expressions such as *good morning* and *have a nice day* can utterly occur differently. That is, they can be, for example, *good evening*, *nice morning*, *have a good day*, *have a nice trip*, etc. Thus, syntactically and structurally, formulaic expressions can show some unexpectedness. As they have syntactic and collocational restraints that can mark some degree of fixedness, so do they have untypical or free structural forms that mark their variety, as the above examples demonstrate.

This relative fixedness and variability, which relatively invalidate the form-based criterion of identification, does not only belong to formal, structural or syntactic features. Such features of form, which Wray generally characterises as irregularity and variability, overlap with other aspects of formulaicity. For example, she (2002) expresses the form-context interplay; “formulaicity resides in the context-structure interface rather than the form per se” (p. 32). That is why we cannot separate structural and syntactic aspects from others. Therefore, this denotes the insufficiency of solely depending on form/syntax-based criteria and the need to consider other ones.

Even semantically, formulaic expressions can be fixed and varied in various degrees. Semantic opaqueness vs. transparency has been identified in literature as a defining feature of formulaic language (Abdou, 2010;

Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002; Wood, 2002b; et al.). Traditionally, the idiom has been the archetype of formulaic expressions (Wray, 2002). This is because idioms, for the most part, match one of the basic definitions of what is formulaic. That is, the whole or intensified meaning a term expresses is not the same as the sum of the meanings of its constituent parts (Nattinger & DeCarrico, 1992; Wray, 2002; Wood, 2010; et al.). However, not all formulaic expressions have the same opaqueness as idioms. Rather, they can be gradual in degrees of opaqueness and transparency. Hence, formulaic language has been characterised according to these degrees, which might help in finding out well-established identification criteria. For example, Yorio (1980) semantically classifies formulaic sequences as follows:

1- *Transparent* or *semi-transparent*: these are clearly predictable and interpretable terms that do not match idiom-status; e.g., *first of all, shake hands, face-to-face*, etc.;

2- *Opaque*: These terms are not predictable or interpretable from their component parts, they need some acquired knowledge; e.g., *kick the bucket, take the lead, high and dry, hit the bull's eye*, etc.;

3- *situationally ambiguous*: these are context-driven terms where the knowledge of the situation is a prerequisite; e.g., *hello, this is Margret* (it is not clear whether it is introducing somebody or a phone call);

4- *Ambiguous with respect to the intention of the speaker*: these are the terms that can be clear only from the speaker's body language or intonation, otherwise they are only expected formulas; e.g., *it is good seeing you, nice to meet you*, etc. (they can express real pleasure or they can be uttered only as expected). (p. 436)

Generally, most formulaic expressions "do not receive a literal meaning" (Bogart, 2011, p. 22). Formulaic knowledge requires different factors such as routine or accumulated knowledge that builds itself through exposure to language in its natural environments. This is because, according to Wray (2002), a "string is no longer obliged to be grammatically regular or semantically logical" once it is formulaic (p. 33). The term *be on pins and needles* (anxious), for instance, does not explain itself and needs to be acquired or learnt. By and large, this metaphorical or figurative meaning is what characterises formulaic language to some extent. However, due to their flexible nature, some formulaic expressions may not even have this fixedness in meaning.

All in all, fixedness and variety are two main characteristics of formulaic language. They occupy different levels of formulaicity, whether structurally, syntactically or semantically. However, the vague nature of formulaic language does not demonstrate clear-cut fixedness and/or variety. Schmitt (2005) expresses that saying: fixedness is the most important, as the whole idea behind MWUs [multi-word utterances] is that at least some of their components are fixed... However, many MWUs are not completely fixed, and in fact allow for a surprising amount of flexibility. (p. 18)

In other words, because of the interplay or coincidence of these supposedly mutually-exclusive terms, i.e. fixedness and variety, we cannot solely depend on them for identification. This suggests referring to other criteria for detecting formulaic language.

2. 1. 4. 3. Phonology of Formulaic Language

As formulaic language demonstrates some peculiar structural, syntactic and semantic properties, it also has some phonological ones. Certain phonological characteristics contribute to defining what is formulaic. This is because formulaic expressions do not only have some syntactic and semantic features, fixed or varied. Rather, they also have some other usual ways of how to be uttered. This is due to the high frequency of formulaic utterances that entails some frequently occurred ways of uttering them. This in turn largely contributes to fluency of language production. Therefore, the phonological peculiarity of formulaic language can be nominated as a criterion for detecting it.

The formulaic phonology might be the least implemented aspect for identification. Nevertheless, the term *phonological coherence* has been used as the phonological, but rarely considered, criterion for this purpose (Lin, 2010; Wood, 2002a). This criterion depends on what Lin (2010) calls "the unique phonological properties" (p. 177) that formulaic sequences show. He explores these unique properties in his account on *the Phonology of Formulaic Sequences*. They can be summarized as follows:

1- Distinctively fluent stretches of speech are found enclosed by pauses and/or falling tones;

2- They mainly concern two aspects of phonology, that is, intonation (i.e. unbroken contour and single tone units) and tempo (i.e. resistance to internal dysfluency, no hesitations, and few pauses);

3- Formulaic language experience phonetic reduction more readily than non-formulaic language;

4- Formulaic language has higher articulation/speech rate, and markedly fewer dysfluency phenomena like pauses and errors. (pp. 176-193)

In general, two phonological characteristics can help recognize a formulaic expression. These may be related to intuition, as they can be easily noticed accordingly. The first is what researchers identify "in a speaker's real-time discourse [as ...] the absence of hesitation within the sequence" (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006, p. 247). Uttering formulaic sequences may manifest no hesitation at least internally. That is, as stated above, pauses enclose such sequences that there is a fluent utterance within. The second, which accounts for the first and relates to storage and processing of formulaic language, is being "articulated as wholes" (Wood, 2002a, p. 8). This pertains to the holistic mental representation, storage and processing of formulaic items (Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Nattinger & DeCarrico, 1992; Wood, 2010; Wray, 2002; et al.). Such a holistic dimension of formulaic language entails linguistic-wholes production, ensuring no hesitation and fluent

utterances. In other words, these two general characteristics can help identify a formulaic expression, making *phonological coherence* as another criterion for identification.

As mentioned above, criteria used for tracking formulaic language are derived from what characterises it. The more inclusive the criteria are, the more efficient they can be for reliable identification of formulaic items. However, this identification is not an easy task due to the indistinct nature of formulaicity. More specifically, it is due to inability to differentiate, phonologically in particular, between formulaic and non-formulaic language.

2. 1. 5. Classification of Formulaic Expressions

As what is formulaic is not clear-cut, categorising what could-be formulaic is not clear-cut neither. Due to the pervasive but vague nature of formulaicity, formulaic items may permeate all types of language, i.e. spoken, written, different registers, etc. At the same time, these items, in nature, may not show regular attachment to the categories to which they may belong. One might attribute this indistinctness to the unclear boundaries between what is formulaic and non-formulaic, on the one hand. On the other hand, formulaic sequences are not always categorised in the same way. That is, classifying them is different whether it is in terms of meaning, form, or function. Anyway, such factors resulted in the diversity of classification of formulaic language. Different accounts have put forward some categories according to which formulaic expressions can be classified.

Some researchers have put formulaic expressions into some general categories. Such categories try to encompass as much of these expressions as possible. Boers, Eyckmans, Kappel, et al. (2006) touch upon the diversity of formulaic sequences and different positions they can occupy in terms of lexical composition and function. They say that formulaic sequences

range from simple fillers (e.g. *Sort of*) and functions (e.g. *Excuse me*) over collocations (e.g. *Tell a story*) and standardized idioms (e.g. *Back to square one*) to proverbs (e.g. *Let's make hay while the sun shines*) and lengthy standardized phrases (e.g. *There is a growing body of evidence that*). (p. 246)

Many reoccurring terms can be identifiable accordingly. However, these categories may not be all-inclusive, as there could be some hazy terms. For example, are formulaic items such as *ouch*, *well* and *yes I see* fillers or functions or both? And what about the English formulaic structure *Subject-Verb-Object*; to which category does it belong? Yet, this relative lack of efficiency in classifying is a normal by-product of the nature of formulaicity. Such plain classifications may simply depend on registering places of occurrence where formulaic language largely turn up. In the same way, some others classified formulaic language depending on what they called *familiarity and predictability* of terms. That is:

the expressions “See you later!” or “Let’s call it a day” or “You don’t say!” (speech formulas); “I’d like to give you a piece of my mind” or “He’s at the end of his rope” (idioms); and “Look before you leap” or “He who hesitates is lost” (proverbs) are all “familiar”, in that native speakers can recognize and complete these utterances (when words are omitted) as well as demonstrate knowledge of their specialized meanings and appropriate contexts. (Sidtis & Rallon, 2004, p. 208)

In comparing the two previous accounts, one might clearly see how relevant to each other they are. These two categorisations can be complementary, if not the same but with different nomenclature. Both accounts offer a wide range of broad categories. Literature abounds with such accounts that might not be, though inclusive, accurate in segmenting and classifying formulaic language.

Fernández-Parra’s (2009), for example, divides formulaic language into two sweeping classes. First, sentences (or *pseudo-sentential phrases*) are the first category into which many formulaic sequences fall. They include “proverbs, slogans, sayings, maxims, prayers, commandments, notices, clichés, social formulae, quotation, etc.” (p. 53). Second, *sub-sentential phrases*, variable and invariable, are other forms of language that formulaicity falls into. Invariables consist of “foreign phrases (e.g. *cum laude*), dual phrases (e.g. *aches and pains*), triple phrases (e.g. *lights, camera, action*), comparisons (e.g. *as good as gold*) and other invariable expressions (e.g. *at risk*)” (ibid.). On the other hand, variables are expressions with some inflectional or variable components. For instance, the term *keep an eye on* can vary partially or inflectionally; *kept my eye on*, *keeps her eye on*, *keeping his eye on*, etc. Likewise, the term *give the sack*, meaning to dismiss somebody from a job, may show the same linguistic behaviour; *give him the sack*, *given the sack*, *they gave me the sack*, etc. However, the question that one might ask is ‘what about one-word items? Are they sentences, pseudo-sentential phrases or sub-sentential phrases?’ Overall, such deficient or undetailed classifications may lack well-distinguished and sound categories.

2. 1. 5. 1. Yorío’s Classification

One could-be sound and clearly determined, but rather old, categorisation is Yorío’s (1980). In his account, he clearly divides formulaic language into five distinct categories. First, *situational formulas* are those that depend on certain situations, without which these formulaic terms would have no meaning; e.g., the term *you had to be there* could have no significance without the situational context. Second, *stylistic formulas* are formulas that fixedly or semi-fixedly pertain to a specific type or genre of discourse. These are terms such as *once upon the time*, *to whom it may concern*, and *ladies and gentlemen*. Third, *ceremonial formulas* are terms formulaically used on occasions, anniversaries and ceremonies and express some social roles; e.g., *your majesty* and *thank you for being here*. *Religious formulas* (e.g., *reverend sir*) and *forms of address* such as *Mr.*, *Mrs.*, *Madam* and *Sir* are two types of ceremonial formulas. The fourth category is *gambits* that falls into *conversational gambits* and

organisational gambits. On the one hand, *conversational gambits* pervade conversations and social interactions and act as opening formulas, closing formulas, turn-taking formulas, etc. They include expressions such as *I think that, guess what, talking about, what about, take care, I've got to go now*, etc. On the other hand, *organisational gambits* as *game gambits* (*I pass, my turn, ready*, etc.) and *text gambits* (*first, on the one hand, in short*, etc.) are responsible for organising conversational interactions. The fifth category is *euphemism*, which is using alternative terms to avoid being too direct, harsh or impolite (e.g., *pass away* meaning *to die*). These five classes of formulaic language constitute Yorio's account that seems exhaustive, but not compared to more detailed and reliable ones, however.

2. 1. 5. 2. Becker's Classification

One of the most quoted and detailed accounts of classification is Becker's. He puts formulaic language into some distinct categories, which can be form/function-based categories. In his thorough categorisation, he considers both the formal aspects of what can be formulaic and functional acts that terms can perform. These categories can be summarised as follows:

- 1- *Polywords*: they are two/three-word groups that have usual structural and semantic behaviour; e.g., *very much, never mind, switch off*, etc.
- 2- *Phrasal constraints*: they are short phrases that act in a usual way; e.g., *on purpose, just like that, by sheer coincidence, eight o'clock*, etc.
- 3- *Meta-messages/ Deictic Locutions*: these are organisational phrases that help render a smooth and connected discourse; e.g., *as a matter of fact, for that matter, by the way, on the one hand, and so on and so forth*, etc.
- 4- *Sentence builders*: these bear the structure of expected discourse; e.g., *not only ____ but also, the ____er, the ____er*, etc.
- 5- *Situational utterances*: they are situation-based utterances that can be up to sentence length and perform a certain communicative purpose; e.g., *don't worry about it, forget about it, nice to meet you, have a good day, how can I ever repay you?*, etc.
- 6- *Verbatim texts*: these are memorised maxims, sayings, quotations from different sources such as songs or poems; *to err is human, the end justifies the means, better late than never*. (qtd. in. Bogart, 2011; Wray & Perkins, 2000; Wray, 2002)

Becker's categorisation appears to be inclusive enough to encompass a wide range of formulaic language. However, the question is; does it cover all what is, or could be, formulaic? The words *exactly* and *right*, for instance, can act as formulaic items performing different tasks in conversational speech such as confirmation or reinforcement. To which category do such one-word items belong? Are they polywords, for example? At the same time, other accounts testify to Becker's proving to be similar and recognised throughout literature, namely Lewis' and Nattinger and DeCarrico's.

On the one hand, Lewis divides formulaic language into four basic categorical divisions. First, *words and polywords* (e.g., *if you will, run out of*, etc). Second, *collocations* (e.g., *pave the way, nice weather*, etc.). Third, *institutionalized utterances/ fixed expressions* (e.g., *late better than never, in the doghouse, pros and cons*, etc.). The fourth category is *sentence frames and heads/ semi-fixed expressions* (e.g., *first, on the one hand, the last one*, etc.) (qtd. in. Bogart, 2011; Xu, 2010).

2. 1. 5. 3. Nattinger and DeCarrico's Classification

On the other hand, Nattinger and DeCarrico's (1992) classificatory description of what they call *lexical phrases* rests on two main aspects, i.e. formal and functional. From a formal perspective, there are some structural criteria that characterise the main form-based categories of *lexical phrases*. These are binary opposites that determine the formal characteristics of a term; *length and grammatical status, canonical vs. non-canonical shape* (i.e. typical or not), *variable vs. fixed and continuous vs. discontinuous*. Accordingly, the formal categories can be summarised and characterised as follows (Table 1):

Table 1 (Nattinger & DeCarrico's formal classification)

Structural criteria	Form-based categories of formulaic language			
	Polywords	Institutionalised expressions	Phrasal constraints	Sentence builders
1	Short	Sentence length	Short-to medium length	Variable as they work as sentence frames

2	Both canonical and non-canonical	Mostly canonical	Both canonical and non-canonical	Both canonical and non-canonical
3	Invariable (fixed)	Invariable (fixed)	Variable	Variable
4	Continuous	Mostly continuous	Mostly continuous	Both continuous and dis continuous
Examples	e.g., for the most part, in a nutshell, by the way, at any rate, what on earth, so to speak, etc.	Stored as units such as proverbs and aphorisms; e.g., how do you do?, nice meeting you, how are you, get a life, there you go, have a nice day, etc.	e.g., a ___ go, good ___ (e.g., morning), the ___er, the ___er, etc.	e.g., I think that X, not only X, but also Y, my point is that X, etc.

(pp. 38, 39, 40, 41, 42, 43)

From a functional perspective, Nattinger and DeCarrico's classification represents categories of what formulaic language is to perform. That is, it depends on communicative functions behind formulaic expressions and the situational and conversational types of discourse they are to occur in. This classification consists of three groups, namely *social interactions*, *necessary topics*, and *discourse devices*.

1- Social interactions

These are some recurrent conversational devices with different functions. For instance, they help conversations flow easily and speakers shift between different conversational positions. Nattinger and DeCarrico classify them into more details:

(a) *Conversational maintenance*: these are terms used to perform different tasks to regulate how conversations begin, proceed and end. For example, they include such terms as *excuse me*, *pardon*, *how are you?*, *good morning (summoning)*; *hello*, *fine*, and *you?* (*responding to summons*); *by the way*, *what about X?* (*shifting a topic*); *that's all about it*, *I've gotta go now*, *goodbye*, *see you soon (closing and parting)*, etc.

(B) *Conversational purpose*: these express the purpose of interaction. They perform different speech acts such as *expressing politeness* (e.g., *thanks*, *if you don't mind*), *questioning* (e.g., *do you X?*, *is there X?*), *offering* (e.g., *may I help you?*, *would you like X?*), *requesting* (e.g., *would you mind X?*, *may I X?*), *responding* (e.g., *I see*, *I agree*, *that's great!*), *expressing gratitude* (e.g., *I really appreciate your X*, *thanks a lot*) and *expressing sympathy* (e.g., *I'm sorry about X. how terrible!*).

2- Necessary topics

These are usually encountered phrases in daily life speech about familiar topics such as autobiography, time, location and weather. They include expressions as *what's your name?*, *my name is X*, *what time is it?*, *It's ___ o'clock*, *where is X*, etc.

3- Discourse devices

These are logical and organisational devices that occur in different types of discourse, especially written discourse. They can be *logical*, *temporal* and *special connectors* (e.g., *as a result*, *after that*, *then*, etc.), *fluency devices* (e.g., *you know*, *it seems to me*, *by and large*, *so to speak*, etc.), *exemplifiers* (e.g., *in other words*, *for example*, etc.), *summarisers* (e.g., *my point is X*, *ok*, etc.), etc. (pp. 60, 61, 62, 63, 64, 65)

In the light of what is mentioned above, it seems that Nattinger and DeCarrico's categorisation is comprehensively inclusive more than other accounts. This is because of the detailed exploration of formulaic language with its pervasive nature that permeates different discourse types and various communicative situations. Nonetheless, does this mean that this classification is final and it is what formulaic language is all about? What about some examples that may be in discordance or contradiction with other accounts? For example, Nattinger & DeCarrico classify the structure the ___er, the ___er under *phrasal constraints*, while others (e.g., Bogart, 2011; Wray & Perkins, 2000; Wray, 2002) classify it as a *sentence builder*. This is despite the fact that the two accounts share the same categories; they both have *phrasal constraints* and *sentence builders* categories. Similarly, cannot what they classify as *exemplifiers* (e.g., the term *in other words*) be classified as *summarisers*, or *ok* other than *summariser*?

Such questions and many others can be raised concerning the issue of classifying formulaic language. However, this does not invalidate these accounts of classification. Rather, it brings us back to the fuzzy nature of formulaic

language and that it cannot be recognised as a well-defined system. Therefore, what these accounts try to achieve is no more than an attempt to render formulaic language as clear as possible.

2. 1. 6. Functions of Formulaic Expressions

The rationale behind the prevalent nature of formulaic language is not unjustified. It may pertain to its functional presence and dysfunctional absence that characterise speakers' language. Therefore, familiar formulaic sequences for a learner are his/her favourable destination, for their multi-functional nature that secures effective communication. As previously pointed out, this does not mean that the communicative functions formulaic language performs cannot be performed by novel constructions and non-formulaic language. Rather, formulaic sequences can perform those functions in unanimously common and shared, more effective and faster ways of expression. Thus, a "great proportion of the most familiar concepts and speech acts can be expressed formulaically" (Wood, 2002a, p. 7) and literature on formulaic language, accordingly, has valued it variously.

Due to the role formulaic language plays in communication and interaction whether in spoken or written language, researchers valued it and recognised its communicative, social and pragmatic roles. Wood (2002b), for example, noticed and explored the *broader flexibility of expression* formulaic sequences permit and the *shared social framework* they work within and create as well. That is, they have come to be considered as part of the common knowledge speakers share in a speech community. That is why, he called them "vehicles of expression of [...] semantic senses" (ibid, p. 44). Likewise, Conklin and Schmitt's (2008) focus was on the *pragmatic value* of formulaic language. They stated that "it is becoming increasingly obvious that much of the communicative content of language is tied to these phrasal expressions" (p. 73). They recognised that learners cannot do without the formulaic aspect of language to achieve a degree of unanimously agreeable communicative competence and "accomplish recurrent communicative needs [, ... as there is certain] conventionalized language attached to them" (ibid.). Though the formulaic items designate can express their utterer and describe their context and the situation they function in, the hearer is not at all unconsidered.

Formulaic functionality spreads through the speaker to the hearer and engulfs the whole situation. Wray (2002) realised this when she termed formulaic elements not only as *situation manipulators*, but also as *hearer manipulators*. She also endorsed this all-engulfing formulaic functionality that formulaic language signals "speaker's identity as an individual or as a member of a group" (ibid., p. 93). As Wood points out to this with his *shared social framework*, so does Seidlhofer (2009) saying that "these idiomatic patterns represent accepted norms" (p. 198). In other words, any failure of conformity to these norms or departure from "the accepted wording" (ibid.) would be a sign of non-belonging and being an outsider. Furthermore, the binary form-meaning link that formulaic language demonstrates in a given context is idiosyncratically activated by a represented concept working as a stimulus (Conklin & Schmitt, 2008; Khodadady & Shamsaei, 2012; Lesniewska, 2006; Wood, 2002b; et al.). Being aware of such crucial importance of formulaic language, some accounts have explored what functions it can execute.

For example Carlos Yorio (1980) focuses on the sociolinguistic functions of what he calls *conventionalised forms*. First, these forms work as social supporters that their absence or ignorance can render situations *awkward or stressful*. In this way, embarrassment, disconcertment or wrong impressions can be created in the case of not knowing what to say, saying the wrong thing or what is not expected or responding unconventionally. For instance, it would be improper to remain silent or not to show sympathy via such expressions as *I'm (very) sorry to hear about ____* when a speaker is to sympathise with an interlocutor. The same could happen when a phrase such as *Please help yourself!* Is wrongly or unidiomatically perceived. Similarly, a speaker is likely to appear pushy in the case of interrupting without politely using turn-taking expressions such as *let me make a point here, please*. Second, such a turn-taking expression, at the same time, contributes to orderly communication. This is because of the regulatory and facilitative roles formulaic sequences can play in communication. Third, some expressions can work as *group identifying* instruments that serve some social or communicative purposes such as establishing rapport, reinforcing awareness of group membership, perpetuating goals, values, and norms of the group, indicating speakers' readiness to conform to group norms, and defining social relations and the relative status of the different communicators. (ibid., p. 438)

These communicative purposes most probably apply to sequences of fixed social values that members of a speech community should be acquainted with. For example, the expression *nice weather today!* Is dysfunctionally responded to when understood in ways other than *to start a conversation*. The same could happen when the term *kick the bucket* (to die) is literally comprehended. In such cases the interlocutor could be marked as an outsider or someone who does not belong. This shows some of the sociolinguistic functions that formulaicity can perform in natural language.

This is not unlike Wray and Perkin's (2000) three central functions of social interaction that using formulaic language can achieve. The "three functions relate to the speaker's manipulation of his/her world and the expression of his/her individual and group identity" (p. 13). Formulaic sequences seem to play the role of a shared zone that speakers can come into and meet at. This takes place by means of using common phrases and expressions that are familiar both to the speaker and his/her interlocutor. It is when we use commands or requests, for example, in familiar ways that carry the speaker's social belonging, as well as the listener's, and

thus the social framework of the speech community. In this way, formulaic expressions become markers of sameness and/or differentness that embrace or exclude us as members, or not, of the social environment.

On noticing the *pervasiveness* of formulaic language in everyday speech, Wardhaugh (1985) observes different communicative and conversational situations where formulaic language is usually at work (qtd. in Norton, 1996). These situations could necessitate immediate response, action or reaction on the part of the participant, considering time pressure and processing efforts. So, the speaker can readily refer to some ready-made prefabs that can accomplish the conversational tasks he/she wishes. At the need of clarifying a point, For instance, the speaker can readily retrieve expressions such as *let me put it this way* or *let me put it differently*. Likewise, to buy time, a speaker would need to maintain his/her position and status in the conversation and so have recourse to these ready-to-go sequences as *Well, let's see now, you know, if you understand what I mean and you see!*. Similarly, in referring to previous topics, certain sequences could be used. For example, the formulaic sequences *Anyway, where was I?, back to the previous point, as for the point of X* can take the conversation to an earlier mentioned point in a conversation. By the same token, signalling the end of a conversation can be embarrassing or improper sometimes, if not expressed well. Therefore, some expressions would smoothly mark the end of a conversation (e.g., *It makes you think..., at the day's end..., that's why..., etc.*). On the whole, conversers cannot do without such phrases that somewhat make the most of conversational speech in everyday language.

In a similar way, Timothy Hall (2010) observes immediate communicative goals that formulaic language can match. These goals can serve discourse both at the levels of structure and organisation, and pragmatic and thematic content. This is where he attempts to sum up what formulaic strings can perform:

They can (a) convey denotative meaning either as idioms or highly frequent lexical collocations with fixed order (e.g., kick the bucket = die; salt and pepper, not pepper and salt); (b) convey structure information (e.g., first of all, and another thing); (c) perform speech acts (e.g., get outta here or get out = "I don't believe you"); (d) provide more evidence (e.g., break it to me gently = "tell me the bad news"); (e) serve as topic opening or topic-closing moves (e.g., so whatsup with you? Well that's enough of that); (f) be used in honorifics or social conventions of face (e.g., Your Majesty, I am deeply honoured); or (g) convey affective or phatic content (e.g., what's up with him asks what is wrong with a person, but often expresses some derision towards that person). (pp. 3, 4)

Whether in Wardhaugh's or Hall's account and regardless of the straight stated functions, we cannot detach them from the afore-mentioned sociolinguistic ones. That is, most of the formulaic purposes stated above are double-functional. For instance, almost the majority of them can contribute to maintain and preserve the speaker's role in the conversational speech. The expression *let me put it differently* can give the speaker another chance not to lose the turn they take or the role they play. Thus, such formulaic strings can protect the speaker against being an outsider and keeps them integrated as a member in the speech community they belong to.

This protection and secured social belonging is what Wray (2002) expresses in her *single goal* that functions of formulaic strings serve. This functional goal is *the promotion of the speaker's interests*. She summarises these interests in the following points:

- having easy access to information (via mnemonics, etc.);
- expressing information fluently;
- being listened to and taken seriously;
- having physical and emotional needs satisfactorily and promptly met;
- being provided with information when required;
- being perceived as important as an individual;
- being perceived as a full member of whichever groups are deemed desirable. (pp. 95, 96)

On closer consideration, it can be clear that this *single goal* is multi-dimensional. It encompasses both the speaker and the hearer, and creates and works within a social framework that ensures the participants' identity in a well-established give-and-take communicative situation.

2. 1. 6. 1. Garley, Slade and Terkourafi Account

These accounts on functions of formulaic language try to provide a total image of what formulaic items can perform. However, there are some more detailed accounts that draw on the functional use of formulaic language in thorough and comprehensive ways. For example, Garley, Slade and Terkourafi (2010) identified six main functions of formulae they concluded after a study on two texts in old English and the language of weblogs. Though such findings could pertain only to written English, they cannot be totally separate from oral forms of English in terms of functions. That is, these functions apply to written as well as spoken English. Garley, Slade and Terkourafi classified them as follows:

1- Discourse-structuring functions:

Formulaic expressions with *discourse-structuring functions* serve as organisers of discourse whether it is spoken or written. As written formats are abundant with phrases such as *first of all, the first point, on the one hand, as a result, in short, in conclusion*, etc. so is oral and conversational speech abundant with similar ones. These formulae introduce topics, identify the context, move between points of discussion, give and take speech turns, summarise or conclude speech or conversation, etc. They help organise, segment or structure discourse and,

thus, contribute to a comprehensible and communicable input and output in the relationship of the reader/writer and speaker/listener.

2- *Filler functions:*

These are words or phrases that offer some relief as pauses every now and then and when necessary. They are, for the most part, *time-buying* phrases such as *if you like*, *if the truth be told*, *if you will*, *as a matter of fact*, and *you know* that give the utterer some extra time for thinking. As they lessen the processing load, the speaker has an opportunity to maintain his turn and considers and reconsiders what to say. This is because they are automatic prefabs that need no second thought.

3- *Epithetic functions:*

They are those working as epithets signifying conventional characters or people. They are prototypically used instead of the lengthy descriptions or attributes they refer to. Garley, Slade and Terkourafi give the term *swift footed*, as characterizing Achilles in the Iliad, as an example of epithetic formulae. However, such formulae don't have the same usefulness in spoken discourse as they have in written discourse because of the shared-knowledge that the audience might lack in everyday life. Because such phrases can largely occur in utterly literary texts only, their lack of frequency might disqualify their utility. At the same time, there might be some terms that speakers can clearly use and that can have obvious referents (e.g., *Mr Moneybags*, *Mr Right*, *Mr Clean*).

4- *Gnomic functions:*

Gnomic utterances are those expressing the speaker's conceptions about a general truth. They are usually considered as clever remarks that are difficult to understand sometimes. For instance, the phrases *birds fly*, *sugar is sweet* and *a mother can always tell* are gnomic formulae.

5- *Tonic functions:*

Tonic formulae are emotionally-loaded sets of words that change the speaker's and/or listener's tone and have a different rather than usual emotional impact of the concepts expressed. The oft-quoted example, which might fall into a different category of function in other accounts, is the euphemism *kick the bucket*. This expression substitutes the serious tone of death with a *non-serious* and *light-hearted* one. Speakers should be cautious on using such formulae, for they might be unintentional when used unconsciously.

6- *Acronymic functions:*

This last category builds on the knowledge of the alphabet and writing systems. So it suits the written register, though not the formal one. These acronyms such as *gonna* (going to), *wanna* (want to) and *lol* (laughing out loud) are commonly used in the informal English of weblogs and chatting. However, these seem not to be beneficial for instructional purposes, as they are rarely implemented.

2. 1. 6. 2. Schmitt's Account

A slightly different categorisation of functions is Norbert Schmitt's (2005). This categorisation is based on the destination of formulae and where they are frequently found to realise the functions they are typically attached to. That is, Schmitt classified functions according to the milieu that formulaic language is usually most probably to be used in. Depending on this pattern of classification, four types of functions are there:

1- *Functional use*

This is the function related to speech acts that formulaic items can realise in most recurring situations in daily life. Apologising, giving commands, giving orders, giving directions, making requests, offering and complaining are speech acts, or functions that are spread in recurrent situations. These functions, as Schmitt puts it, "typically have conventionalized language attached to them" (p. 15) and speakers optimally achieve the function when this attachment realised. For instance, *excuse me*, *I'm sorry for...*, *could you please...*, *may I...*, are conventional phrases that demonstrate the functional use of formulaic language.

2- *Social interaction*

This is the milieu of non-serious conversations that do not have an immediate purpose. That is, it is not exchanging information or getting someone to do something. Rather, it is to reach some kind of *social solidarity* where the point is to maintain communication. That is why; Schmitt refers to this function of social interaction as *phatic communion*. Spoken discourse teems with phrases as *nice weather*, *isn't it?*, *did you really?*, *how interesting*, *great job!*, etc. to achieve such purposes as starting a conversation, keeping it going, showing positive feedback, etc.

3- *Discourse organisation*

This is one of the most agreed-on functions that formulaic expressions can perform. It applies both in spoken and, particularly, written discourse. Academically, no piece of writing can be well-written with no organising phrases similar to *on the one hand*, *in other words*, *in conclusion*, etc. Similarly, spoken speech cannot do without these discourse organisers (e.g., *as I was saying*, *the point is*, *the first thing*, etc.).

4- *Precise information transfer*

This is the function that technical terms perform in a certain field of knowledge. Almost every field of knowledge has got some specialised diction, the interpretations of which cannot be understood the same way in other fields. For instance, the word *file* has different meanings according to the environment it is used in. While it is generally *a set of papers with some information*, it means *a metal tool for rubbing something and making it*

smooth in mechanics. However, is the word *file* formulaic? It may remain an unanswered question. Such phraseology or formulaic language of different technical fields can be employed in ESP courses.

2. 1. 6. 3. Nattinger and DeCarrico's Account

Though accounts on functional categorisation of formulaic sequences are similar in generic terms, they differ in the degree of analysis and detailed exploration. Nattinger and DeCarrico's (1992) might be one of the accounts with an in-depth exploration of the various tasks that formulaic language can accomplish (this account was referred to in the previous section). Nattinger and DeCarrico based their classification on the consideration that formulaic items, or what they term *lexical phrases*, are *non-traditional and non-semantic groups*. These groups "represent various categories of meanings and pragmatic characteristics of discourse and conversational structure that exist in many different types of situations" (p. 59). Nattinger and DeCarrico refer to these groups and classify them as *social interactions*, *necessary topics*, and *discourse devices*. Each category represents a set of phrases and sequences that are grouped according to the purpose they serve.

Apart from those central functions discussed above, using formulaic language can have some by-products that can serve the stylistics of discourse, for instance. Despite the fact that they are superficial and almost unconsidered, a few researchers have touched upon such advantages (e.g., Khodadady and Shamsaee, 2012; Wray, 2002; etc.). For example, Khodadady and Shamsaee (2012) consider the decorative function "in an utterance achieved through the repetition of some symmetrical compounds" (p. 40). In paired utterances (e.g., *here and there*, *ups and downs*, *last and final*, etc.), the music and cadence of the utterance give some smoothness on the hearer's ears and warmth on the interaction. Not only this, but also "much stylistic repetition is dedicated to aiding the hearer's decoding" (Wray, 2002, p. 93). This is because familiar and frequent sequences, with their *stylistic repetition*, are present there in the hearer's mental lexicon and are already interpreted and decoded. This leads to easier, more effortless and faster processing, though unfamiliar sequences might be problematic and have counter-effects on the listener. Some accounts consider this resultant advantageous sort of processing as a function that formulaic items perform.

As clearly seen, accounts exploring the functions of formulaic language do not show a noticeable deviation from each other. Rather, they tend to have different detailing and nomenclature only. Even in one account, categories and types of formulaic sequences classified are interrelated and inseparable from each other. Thus, these accounts might have a common core of functions that can be variously detailed. Wray (2002) recognised this fact in her book, and therefore proposed a model which embraces the various functions performed by formulaic sequences into three. These three central functions are "the reduction of the speaker's processing effort, the manipulation of the hearer (including the hearer's perception of the speaker's identity), and the marking of discourse structure" (p. 101). They even have been reduced into one prime priority, namely, "the speaker's promotion of self" (ibid.). In other words, the significance of formulaic language relates not only to speaker's language, but also to who the speaker is.

However, though these functions are central and cannot be detached from the sequences they are expressed through, they appear to be subliminal and not direct in speakers' practical use. That is, speakers want, anyways, to achieve these functions, but they do this differently and with different tools, and therefore with variant effectiveness. Formulaic language is one of these tools that might demonstrate a high degree of efficiency, for previously mentioned reasons that make it a preferable destination. The ease of access and processing and the fluency of uttering formulaic expressions, rather than their functions, are top reasons that justify users' tendency toward them. That is to say; in spite of the numerous functions of formulaic language, they are not speakers' direct reasons for using it. In other words, EFL learners' awareness might not encompass the utility of formulaic language they may encounter, and here comes the responsibility of EFL instructors.

2. 1. 7. Formulaicity and Pedagogy

2. 1. 7. 1. Formulaicity and Language Acquisition

As early shown, formulaicity is a concomitant aspect of language itself. This entails that through acquiring language, as a mother tongue, a second or foreign language, formulaic language slips into the lexicon and linguistic repertoire of the acquirer, or rather constitutes it. Thus, consciously or subconsciously it becomes part of what language is and should be for language learners. This begins at early stages of language acquisition and the developing linguistic system, i.e. inter-language. Then, language users, native or non-native, demonstrate formulaic aspects through language use.

However, research shows that at very early stages of language acquisition formulaicity is in precedence (Forsberg & Fant, 2010; Khodadady & Shamsaee, 2012; Nattinger & DeCarrico, 1992; Schauer & Adolphs, 2006; Wray, 2002; et al.). This view determines the direction of linguistic development according to which acquisition takes place, natively as well as non-natively. That is, language naturally develops from the level of constructions to deconstruction or from synthesis to analysis. Accordingly, language acquisition runs from internalising unanalysable formulas, habitually encountered, to creative language production and linguistically analysing previous holistically acquired constructions. Such initial unanalysability, which now constitutes the linguistic mental lexicon, results from the lack of required rules for analysis and construction. That is why at such early stages of language acquisition, language production and comprehension manifest mainly through referring back to and consulting the lexicon.

Yet, this does not last for long; the intelligent human language does not stop at this point. Elicitation and extraction occur to contribute to language development through making use of reoccurring and repetitive formulas. Language acquirers elicit out of reoccurring patterns some structures and rules upon which they later depend in their language production. Thus, formulaic expressions "provide the raw material itself for language acquisition" (Nattinger & DeCarrico, 1992, p. 114). Hence, the question is, 'what is the future of these expressions?'

Eventually, formulaic expressions become deeply entrenched that they are frequently referred to when needed. Regardless of being precedential in acquisition and use, formulaic language is a target that language users frequently tend to call upon. This is because of processing, functional, and effective formulaic advantages over non-formulaic language, as previously discussed. Thus, formulaic expressions are stored in long-term memory as the "concepts they represent become embedded in memory" because of repeated exposure (Wood, 2002b, p. 43). This exposure is not only to formulaic language, but also to contexts and communicative situations in which formulaicity is to manifest itself. As a result, formulaic language is frequently concurrent and contextually accompanying language use.

However, since formulaic language is called upon when needed, what about cases when it is not? This means that not all language is formulaic, in regard to different and later stages of language acquisition. Other cases of language might be non-formulaic, creative, constructional, etc. If developing stages of acquisition begins with formulaic chunks, or what Forsberg and Fant (2010) call *holistic chunking*, how does non-formulaic language originate?

Two possible processes might provide sufficient sources for non-formulaic language, regardless of the possibility of the *open-choice principle*. These are eliciting and extraction, previously mentioned, in addition to the very late stage in the course of formulaic development, namely deconstruction. At the level of form and internal structure, research shows as well, learners structurally and lexically make use of formulaic language after they acquire it (Bogart, 2011; Gathbonton & Segalowitz, 2005; Nattinger & Deccarico, 1992; et al.). In other words, they analyse and break it down into its constituent parts. Doing so, they utilise its internal structure and components and thus enrich their creative rules and proceed with their process of learning.

2. 1. 7. 2. Formulaicity and Language Learning

By the same token; as natural language production and comprehension are subject to the dual-nature or two-system view, so is language acquisition and consequently should be teaching and learning. This view implies that both teaching and learning rest on two basics, namely rules and formulaic items, or *exemplars* as Chen and Baker (2010) term them. More accurately, teachers and learners usually divide language into grammatical rules and vocabulary, upon which instruction usually depends. At the end of the day, it is up to teachers, who should at least create some kind of balance, how to approach language in instruction.

As formulaicity might appear to be part of the problem, it could imply the solution, though. The problem may be to which system teachers should adhere or how to create a balanced approach. Since it falls somewhere in between grammar and vocabulary, as previously discussed, formulaic language itself can work as a compromise. This is because it does not only consist of lexical items, but also demonstrates some syntactic, semantic and pragmatic bonds, as formerly shown. That is, it contains ready-made syntactically and contextually expressive structures. More importantly, learners at later stages tend to break down formulaic expressions they have acquired previously. They elicit out of reoccurring formulas they have encountered either useable items or structures, which may be canonical. In other words, due to the nature of formulaic language it can be considered a lexico-grammatical basis of a balanced approach for language instruction.

For example, no one might disagree with the point that, particularly L1, learners usually initially grasp some expressions holistically (e.g., *how are you?*, *I'm fine*, *thank you*, *what do you do?*, *what's your name?*) This takes place at very early stages despite the fact that learners have no knowledge of the structures of these expressions at such stages. Though at first chunks are generally unbreakable and inflexible for them, they become more open to change later on. This is when language users tend to use and benefit from formulaic language in many ways such as using the same structures or utilising constituent parts. Thus, acquirers of the formulaic expression *What's your name?*, as an example, utilise its structure differently. Consequently, it becomes a potential for similar expressions such as *What's your number?*, *What's your address?*, *What's your favourite book/ dish?*, etc. In other words, formulaic expressions accompany learners differently along different stages of their acquisition and learning rout.

Nevertheless, the rout of acquiring formulaic language described above has some inquiries to be addressed. First, is there any accordance or linkage between the stage of acquisition and age of acquisition? Does learners' approach or response to learning language differ according to their age? Nattinger and Deccarico (1992) term the two previously referred to systems as the *gestalt* and *analytic one-word-at-a-time* approaches to language learning, though they would better be called stages rather than approaches. This is because research proves a fluctuating precedence in learners' approaches to language at points of their development, though some views attest to the coexistence of the two systems at all levels. For instance, research proves the prevalence of *system-learning* in the case of post-childhood learners and adults (Bogart, 2011; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Nattinger & Deccarico, 1992; Wray, 2002; et al.). Second, approaches to language in this concern may largely

reflect whether language is being acquired or learned. In other words, the binary processes language acquisition vs. language learning coincide with top-down vs. bottom-up approaches, respectively. Thus, the first language acquirer “starts with large and complex strings, and never breaks them down any more than necessary” (Wray, 2002, p. 206). Conversely, second language learners start “with small units [...] trying to build them up” (ibid.). However, this is not clear-cut, as the case may be different between children and adult second language learners, for example. Therefore, Nattinger and Deccarico’s (1992) assumption that “[s]econd language learners, like first language learners, apparently learn the rules of conversational interaction before they learn the rules of sentence structure” (p. 116) shall be put into more accurate terms.

2. 1. 7. 3. Formulaicity and Language Teaching

The inseparability of formulaicity from natural language necessitates that language teaching should incorporate it into instruction. However, formulaicity incorporation into instruction is a rather subliminal process for the same reason that formulaicity is part and parcel of what language is, as formerly discussed. That is, formulaic items are a pre-existent component in the language to be instructed. That is why this integration connotes shedding light on what is already there, rather than integrating some new components. This will be discussed further after touching upon how research views formulaicity within language teaching.

As far as language teaching is concerned, formulaic language have been presented or put into focus partially and differently. This is due to the miscellaneous and pervasive nature of formulaic sequences. In other words, language instruction usually presents some formulaic categories and aspects, though formulaicity might not be the intended target. For example, language instructors are into and highly estimate collocations and phrasal verbs. Likewise, instructional materials present some formulaic aspects of language through different activities, exercises or module sections such as what might be usually called *useful language* or *real life language*. However, formulaic language was undervalued or rather unrecognised for what it verily is. Nevertheless, research accounts face the prospect of formulaic language permeating language instruction.

In spite of the different research views of what formulaic language exactly is and the categories it falls into, researchers agree on its potential and efficiency for language teaching. That is, some would consider what they call *lexical phrases* to be “an ideal unit for language teaching” (Nattinger & Deccarico, 1992, p. 32). Others see what they call *conventionalised language forms* as “items of high productivity” (Yorio, 1980, p. 439) fitting for second and foreign language teaching. Similarly, Hsu (2008) who terms formulaic expressions as *multiword lexical units* considers them as “a must-have component in the practice of English language teaching” (p. 27). Though this inclination towards formulaic integration has emerged as a consensus among language instructors and researchers, the rationale behind views might be different.

Researchers provide some reasons that account for such belief in the potential of formulaic language in instruction. For example, some state that “[c]ollocational knowledge could be a key element in enhancing the EFL learners’ speaking ability” (Hsu & Chiu, 2008, p. 183), owing to the advantageous nature and characteristics of formulaic language. Philip Durrant (2008), likewise, attributes the importance of formulaic expressions in language teaching to *automatisation*. This is, when learners’ memory retrieval rather than rule-governed novel construction is at work, which guarantees faster and more proficient linguistic performance. In other words, there is an agreed-upon view in research on the could-be efficiency of formulaic language in instruction, in spite of different justifications for this agreement.

2. 1. 7. 4. Instructional Adoptions of Formulaic Language

Though attempts to utilise formulaic aspects of language in instruction have been few, there were some avant-garde accounts. While first manifestations of such utilisation were recorded as extra rather than part-of teaching methodology, later ones were of integrated pedagogical implementation. Early accounts that drew formulaic language into instruction were in form of *phrase books* that could be beneficial means to support language learning (Chen, 2010; Durrant, 2008; Li & Schmitt, 2010; Wood, 2010; Xu, 2010; et al.). Thus, phrase books were a *favoured means* to effectively enhance learning another language (Wary, 2009). Such course-books shed light on phraseology of language through providing sets of attitudinal and situational phrases. For example, they would teach the question *can I help you?*, which is a frequent formulaic sequence at buying and selling situations. However, more innovative accounts were introduced into second and foreign language teaching, namely, the *lexical syllabus* and the *lexical approach* (Ellis, Maynard, & Simpson-Vlach, 2008; Hsu, 2008; Khodadady & Shamsaee, 2012; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Nattinger & Deccarico, 1992; Durrant, 2008; Wood, 2010; Wray, 2002; Xu, 2010; et al.). These two approaches revolutionised the field of formulaic language in TEFL and TESL, though in principle and not much adopted. Some would say that “[t]he real classroom practices on multiword lexical units did not take place until the formal introduction of the Lexical Syllabus (Willis, 1991) as well as the Lexical Approach (Lewis, 1993; 1997)” (Hsu, 2008, p. 28). Nonetheless, some would rather more accurately contend that such approaches are only a *systematic examination* of the lexis in SLA, considering the *lexical approach* as a “groundbreaking teaching method” (Hsu & Chiu, 2008, p. 182). The basis of these innovative approaches was the already-there *idiom principle*, putting it into a more systematic focus and application. That is, they focus “instruction on relatively fixed expressions that occur frequently in spoken language” (Ellis, Maynard, & Simpson-Vlach, 2008, p. 378). In other words, the *lexical syllabus* and the

lexical approach, in particular and though rarely adopted, put formulaic language into practical focus in TEFL and TESL.

On the whole, research and studies that try to adopt the formulaic approach in instruction and implement formulaic methodologies express their needs for some classroom basics. In other words, such approach generally requires "explicit and rigorous classroom activit[ies] involving formulaic sequences [... and] task-based and communicative classroom practice" or even memorisation (Wood, 2009, p. 44).

David Wood (2002a), for example, would be keen on capturing learners' attention because of the formulaic variety he provides. He considers different types of tasks to integrate into instruction. These tasks are to *facilitate awareness* of formulaic aspects and the role they play in interaction. They include tasks such as shadowing and dictogloss (an awareness-raising activity as learners listen to a short text they have to reconstruct out of the parts they still retain), jigsaws and mingle jigsaw. Wood sees that instructors should employ such tasks that are necessary for automatisisation. This shall be done through repetition of formulaic expressions within appropriate contexts that these tasks afford. Certainly, target phrases would be relevantly appropriate for different topics and different linguistic skills. At the end, certain formulas within certain contexts shall "become lexicalized, accessible through automatic channels, without the need for formulation or construction" (p. 12).

This is as well what Yorio (1980) endorses in his focus on *discussion and contrastive analysis* as more suitable means than repetition and memorisation. For him, skill-specific *conventionalized language forms* are to be relevantly incorporated into the mainstream of language teaching material. Such incorporation would "foster the use of learning strategies that might otherwise be totally ignored—gestalt strategies" (p. 434). Henceforth, these gestalt strategies, which focus on holistic learning, would ensure more understanding of the nature and contextual role of formulaic forms. This gives learners an image of the fixedness of formulaic items in natural language and the advantages of mastering them for enhancing communicative competence. In this way, the conceptual basis for using them would be the recognition of their vital existence in language and the functions they perform.

Gatbonton and Segalowitz (2005) developed the methodology called ACCESS (Automatisisation in Communicative Contexts of Essential Speech Segments) in an attempt to *rethink communicative language teaching* with a focus on access to fluency. This methodological implementation is not different from the other accounts mentioned above in concepts and techniques. Rather, it is in the degree of variation and the well-based approach to formulaic elements in language. That is, CCESS guarantees that students elicit and practice such *essential speech segments*, as a result of consistent focus on formulaic language. Doing so, formulaic language may be embedded in language instruction. Nevertheless, the question that appears to be an ever-lasting one is, 'does the mental lexicon conceive and pick up holistic units when exposed to such methodology?'

It seems that there is no ready-made and clear-cut methodology that teachers can follow to achieve formulaic integration. Reasons are many, at the top of which are those previously mentioned that pertain to the undefined nature of formulaic language. As previously shown, when addressing such issues, various accounts demonstrated various views and interpretations. This is due to the relativity that governs the space that formulaic language occupies, which is almost every aspect of language. Nonetheless, numerous accounts have adopted formulaic language for its different implications.

Drawing on the previously discussed nature, characteristics and functions of formulaic language, it would seem that formulaic expressions are multi-functionally-loaded items for teaching. Some studies testify to this multifunctionality of formulaic items in EFL and ESL teaching and syllabus designing (e.g., Bardovi-Harlig, K. & Bastos, M-T., 2011; Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006; Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Hegelheimer & Chapelle, 2000; Schmitt, Dörnyei, Adolphs & Durow, 2004; Wood, 2010; et al.). On the whole, they examine the role of formulaic language "as communicative, production and processing, and learning strategy" (Weinert, 2010, p. 14). Correspondingly, it is most importantly and effectively distinguished for pedagogical purposes "as social interactions, necessary topics, and discourse devices" (Nattinger & Deccarico, 1992, p. 185). For instance, Durrant (2008) provides three *motivations* for giving formulas a great role to play. He applauds them for "achieving nativelike selection and nativelike fluency, [... and for being] a central component in the acquisition of a creative language system" (p. 57).

In addition, the effortlessness of processing and production of formulaic language is a promising and encouraging factor for teachers and syllabus designers. This is because such effortlessness makes it a preferable destination for language learners and users, for the ease it fosters (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006; Conklin & Schmitt, 2008; Kecskes, 2000; Khodadady & Shamsaee, 2012; et al.). Furthermore, the cultural and communicative functions that formulaic items demonstrate make them effective situational units for language teaching and learning (Durrant, 2008; Hsu, 2008, Wei & Ying, 2011; Wray, 2000, 2002; et al.). Boers, Eyckmans, Kappel, et al. (2006), moreover, provide a further reason other than those concerned with fluency and interaction; FEs (formulaic expressions) contribute to learners' *linguistic accuracy*. "These prefabricated chunks constitute 'zones of safety' and appropriate use of them may thus confine the risk of 'erring' to the spaces in between the formulaic sequences in one's discourse" (p. 247). In other words, there are numerous reasons why researchers and instructors take on formulaic language for instructional purposes.

In spite of such adoptions of formulaic language, some relatively found out passivity in results and others found no corresponding views in a number of practical adoptions, as shown in later sections. For instance, in a study to

investigate the degree of consensus on formulaic expressions, the findings showed no great correspondence. It found out, in a number of course-books centring on employing formulaic language, that less than one per cent constituted the agreed-on collection of FEs (only 27 FEs out of 3,228 ones) (Hsu, 2008). In the same way, a paper adopting a formulaic approach to writing instruction demonstrated passive results. That is, in the comparison between the production of a formulaic-approach-based group and a traditional-grammar-structure-based group, there was no significant difference (Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010). This means that what distinguished teaching methodology among the two groups did not prove effectual in the outcomes. This draws us back to the rather problematic presence of formulaic language in instruction.

2. 1. 7. 5. The Problematic Nature of Formulaic Language for EFL/ESL Learners

As mentioned above, formulaicity is a rather fuzzy concept for instruction, for its problematic occurrence in the language to be instructed. That is, what would formulaic incorporation mean if formulaic language is already there? This pre-existence implies that the problem is not with providing formulaic language to learners, because it is subliminally an integrated part of what is provided. Rather, it is with the awareness of the nature of formulaic language and differentiating and consciously sorting out items of the language provided.

A number of studies investigate the problem that learners encounter with formulaic expressions. They unanimously make a basic assumption that it is an awareness issue. That is to say, formulaic expressions are not easily detectable and so they are unlearnable because learners are usually unable to notice them in the language they come across, or at least do not perceive them as wholes (Bishop, 2004; Hazare, Khaghaninezhad & Ahmadi, 2010; Wood, 2009; Wray, 2002, 2009b; et al.). In his study, Bishop (2004) hypothesised the same problem and the results were consistent with the hypothesis that formulaic expressions “are not noticed and as a result they are not learned” (p. 15). In addition and because they are not noticed, they are more problematic during learning and have lower incidental mastery potential for learners than their single-word equivalents or components (ibid.). Similarly, Wood (2009) explored difficulties students face with formulaic language and came up with the root problem that “formulaic sequences are difficult for learners to notice in input” (p. 44). This might bring us back to the nature of formulaic language and co-occurrence of words. This is what Wray (2002) touches upon when she clarifies the image of how learners deal with what they come across:

Phrases and clauses may be what learners encounter in their input material, but what they notice and deal with are words and how they can be glued together. The result is that the classroom learner homes in on the individual words, and throws away all the really important information, namely, what they occurred with. (p. 206)

Levelt (1989), putting it differently, attributes the problem with lexical learning mainly to learners’ failure to associate a multi-word *lexeme* (form) to a certain *lemma* (meaning) (qtd. in Bishop, 2004). This might stem from learners’ ignorance of co-text or co-occurrence meaning vs. single-word meaning. Thus, it is an awareness issue. Learners naturally come across formulaic expressions, as formulaic language is predominantly present in the linguistic input. However, they do not perceive them as chunks or sequences of syntactically and/or semantically related words. In this way, the perception at work is that language is a huge repertoire of unrelated individual-word units that can be associated through grammatical and syntactic systems. Therefore, an activation of formulaicity in learners’ input requires a change of perception based on raising awareness, which might be a solution for the problem. However, this is not without some challenges that formulaic approaches to instruction might face.

2. 1. 7. 6. Some Challenges Facing Formulaic Instruction

Formulaic approach to language instruction may be accompanied by some uncontrolled consequences. Learners’ overgeneralisation of formulaic sequences appears to be an unavoidable manifestation of their constant exposure to formulaic language. First, second language learners’ tendency to work according to the *open-choice principle*, which is itself a problem as previously discussed, might account for overgeneralisation. Accordingly, they construct not only novel utterances based on grammar, but also build new constructions derived from formulaic formulas they acquire, some of which are fixedly ungrammatical. This is because “[t]he desire to break up the chunks is too strong” (Bogart, 2011, p. 69). Another form of overgeneralisation, which can have a counter-effect for the formulaic approach, is the over-use of formulaic expressions (Durrant & Schmitt, 2009; Kay & Fillmore, 1997; Le’sniewska, 2006; Wray & Perkins, 2000; et al.). Granger (1998) expresses this clearly saying that “while the foreign- soundingness of learners’ productions has generally been related to the lack of prefabs, it can also be due to an excessive use of them” (qtd. in Le’sniewska, 2006, p. 101). Thus, what aims at achieving a degree of nativeness, might end up leading to non-nativeness. This is because of excessively calling upon certain formulas rather than others in certain situations. So, overgeneralisation can be a hindrance in the way of accomplishing formulaic integration into language.

Another aspect of this challenge is the one related to student-originated formulas. These are the utterances constructed and used again and over again by students. Learners store these novel constructions that seem to be useful and effective for them and reuse them when needed. Such student-constructed utterances may or may not correctly match a grammatically and syntactically well-formulated utterance in the target language (Wray, 2002). Therefore, teachers’ responsibility here is not only to integrate formulaic language into learners’ input, but also to eliminate inappropriately formulated constructions used formulaically.

One more unavoidable, inevitable and somehow uncontrollable challenge is the one related to geography and demography. This pertains to the nature of formulaicity itself, i.e. being an area-specific usual way of how language is formulated. That is, language users use language differently in different geographic areas and demographic groups. Therefore, a second language learner cannot ultimately become a native-like speaker in how to use linguistic formulas and formulaically express their ideas. This is because “[e]ven with a small country like Britain, native speakers moving to another geographical area will discover differences in the form and meaning of formulaic and idiomatic expressions” (Wray, 2009, p. 7). The expression *I’m starving*, for example, can have a different meaning in two different geographic areas. In the southern part of England it means *I’m hungry*, while it means *I’m cold* in the northern part of it (ibid.). Therefore, the issues of geography and demography with their consequences are out of language instructors’ control and appear to be inevitable associates to the formulaic approach. More or less, this is because of the relevance of these two issues to the culture of a certain geographic area or a certain demographic group.

Culture-boundness is another uncontrollable obstacle on the thorny road of formulaic integration. Some categories of formulaic expressions are culture-bound, such as *situation formulas*, as Yorio (1980) would classify them. Culture-bound formulaic expressions are difficult to teach due to the cultural gap that teachers sometimes fail to bridge. Some of these expressions might be situation-specific and not idiomatic and are accompanied by their situational frames (use conditions and constraints), some of which are complex but native speakers readily deal with. Expressions like *this hurts me more than it hurts you*, *you had to be there* and *I thought you’d never ask* can be problematic unless suitable situational frames and conditions are specifically created for them. Therefore, instructors should provide similar formulas with relevant contexts and conditions. Otherwise, this category of expressions would be misusedly and vainly presented to learners.

These challenges can problematize administering formulaic approaches to language instruction. Though some might appear to be tentative and not definite and can somewhat be controlled, such as students’ overgeneralisation, others are inescapable, such as those related to demography. These points can be regarded as shortcomings in the formulaic approach to language teaching, though practical outcomes would be the determinants upon which judgement may depend.

Chapter Three Literature Review

3. 1. Effectiveness of Text Memorisation in EFL Learning of Chinese Students

In a study exploring the effectiveness of formulaic language 'insertion' into instruction, text-memorisation was used as a methodological implementation (Dai & Ding, 2010). The study was set in two sophomore English classes in an undergraduate English programme of a military academy in China. Text-memorisation, or recitation, was the means used to enhance students' learning of formulaic language. So the study was to explore the effectiveness of this means in instruction and then the effects of formulaic expressions on L2 learners' proficiency and writing ability. This *quasi-experimental* study was based on the assumption that formulaic expressions "have to be learned through repeated exposure and memorisation. They have to be noticed and consciously learned" (ibid., p. 73). The findings showed advantages for those who practiced text-memorisation and thus made use of formulaic expressions over those who did not. That is, they showed greater progress both in the accuracy and variation of formulaic expressions and therefore in English proficiency.

Research questions

This study attempted to tackle the following questions:

1. Does text memorisation have any effects on L2 learners' proficiency and writing ability? That is, how do learners make progress from the beginning to the end of the experiment?
2. Does text memorisation have any effects on L2 learners' use of FSs in writing?
3. Does text memorisation produce the same or different effects on high and low-achieving learners in the use of FSs in their L2 writing? (ibid., p.74)

Methodology

In an attempt to overcome learners' failure to notice formulaic language, Dai and Ding in this study adhered to repeated exposure and memorisation as a basic assumption. They found the current SLA literature insufficient to provide a solution to this failure under the pressure of real time communication. That is why; they consulted text memorisation or recitation to enhance students' confidence and the quality of their fluency.

This study had a unique setting distinguished by the life of a military camp that the subjects were living. Such setting made the researchers able to control the extent to which subjects could have time for learning outside class. This made it easier to compare a group given the task of text memorisation with a group not given the task. That is, text-memorisation was used as the methodological variable that distinguished the experimental group from the control one.

However, the study did not mention whether there were some basic identifying criteria for the sequences to be grasped through such recitation. Due to the fuzzy nature of formulaic language, formulaic chunks might be lost within what is to be recited or memorised. This is because the boundaries of formulaic chunks largely remain undefined. At the same time, learners might formulaically get non-formulaic repeated linguistic units. Therefore, such implementation needs a more accurate basis that saliently put formulaic items forward.

Participants

Two intact sophomore classes (average age 18.5) were chosen. One class contained 26 students (23 males and 3 females) and served as the experimental group. Another contained 29 students (25 males and 4 females) and served as the control group. The two classes were taught by the same teacher.

Instruments

Three instruments were employed in this study for collecting quantitative and qualitative data. It used pre- and post- proficiency tests. The pre-test and the post-test of proficiency used the same format. They included reading comprehension (20 per cent), paraphrasing (30 per cent), cloze (20 per cent) and translation (30 per cent). In addition, these proficiency tests were supplemented by pre- and post- composition tests, and interview questions.

Findings

The major findings that the study produced are:

1. Learners who practice text memorisation make faster and greater progress in English proficiency and writing ability than those without such practice.
2. Learners who practice text memorisation make significantly greater progress in the accuracy and variation of formulaic sequences used in their compositions than those without such practice.
3. The progress resulting from text memorisation is especially marked for low achieving students in the frequency and variation of the FSs they used in writing and for high achieving students in accuracy. That is to say, through text memorisation, low achievers learn to use more FSs in a broader range of variety while high achievers learn to use them more accurately. (ibid., pp. 83, 84)

3. 2. Formulaic Sequences and Perceived oral Proficiency: Putting a Lexical Approach to the Test

Likewise, Boers, Eyckmans, Kappel, et al. (2006) attempted to put the *lexical approach* into practice. Their study had different hypotheses to test, such as the effectiveness of the use of formulaic sequences on learner's coming across as proficient. This is in relation to developing their fluency and accuracy throughout the experiment (22 teaching hours). In addition, the study tested the extent to which a *chunk-noticing* instructional methodology can help language learners add formulaic sequences to their linguistic repertoire. The experimental group awareness was directed to *standardized word combinations*, while the control group was only exposed to *the traditional grammar-lexis dichotomy*. The findings correlated to the hypotheses and showed that the

experimental group, throughout the course implementing the methodological variable, developed more linguistic advantages over the other group.

Research questions

This study put the following questions to test:

- 1) The use of formulaic sequences can help learners come across as generally proficient L2 speakers.
- 2) An instructional method that emphasizes 'noticing' of L2 formulaic sequences can help language learners add such phrases to their linguistic repertoire and thus indirectly contribute to their (perceived) oral proficiency. (ibid., p. 247)

In a more detailed way, the study hypothesised that:

- (a) mastery of formulaic sequences can help learners come across as fluent L2 speakers (since stringing together prefabricated phrases is believed to be faster than generating sentences word by word and to involve fewer hesitations);
- (b) mastery of formulaic sequences can help learners come across as having acquired a good range of expression in their L2 (since formulaic sequences are believed to be part of native-like idiomatic language);
- and (c) mastery of formulaic sequences can help learners come across as accurate L2 speakers (since the prefabricated chunks are believed to be zones of safety). (ibid.)

Participants

Two groups of second-year English-major students at a college of translation and interpreting in Brussels constituted the control and experimental groups for this study. Their level was estimated to range from upper-intermediate to advanced. They were taught by the same teachers over eight-month period of 22 teaching hour.

Procedures

The teacher engaged in the experiment took identifying useful chunks in the instructional material as a basic step. This involved two types of activities students had to carry out. First, listening activities comprised transcriptions attached to recordings through gap-filling exercises. Target formulaic sequences were the focus of these exercises, with some attention to meaning. Second, students were regularly asked to identify, i.e. highlight or underline, *useful language* in the reading texts they were handed. Then they had to compare their findings with their colleagues' and finally with their teacher's. Thus, students' main attention would be directed towards such target formulaic phrases.

As the participants were taught by the same teachers, so were they taught with the same language material and identical input. However, the "only controlled variable was the varying emphasis that was given to the importance of phrase-noticing from one group to the other" (ibid., p. 249). Learners' attention in the experimental group was directed to formulaic sequences and the importance of formulaic items in language production and comprehension. On the other hand, instruction in the control group was directed to *the traditional grammar-lexis dichotomy*. Similarly, teachers were made aware of the importance of formulaic language and the role they play in raising learners' awareness. Therefore, teachers were engaged in some exploration activities to employ in the classroom. Learners' tasks in such activities were to trace formulaic items in language input, whether listening or reading materials. At the end, learners were interviewed by two *blind judges* and formulaic sequences were counted in their production in the two groups and compared to the oral proficiency scores.

Findings

This *exploratory* study corroborated the general hypotheses stated above demonstrating that:

- 1) The use of formulaic sequences (standardised phrases such as collocations and idiomatic expressions) can help language learners come across as proficient speakers in an interview conducted in their L2.
- 2) An instructional method that raises language students' awareness of L2 formulaic sequences can bring benefits to the way these students' oral proficiency is gauged by others (in our experiment, by teachers). (ibid., p. 257)

3. 3. Knowledge and Acquisition of Formulaic Sequences: A Longitudinal Study

In their longitudinal study, Schmitt, Dörnyei, Adolphs and Durow (2004) attempted to explore the acquisition of a group of target formulaic expressions under semi-control conditions. This study was conducted as part of the University of Nottingham's EAP (English for Specific Purposes) program at the Centre for English Language Education (CELE). They administered it on a group of learners over a course of 2-3 month programme, with the target of a number of academically-based formulaic sequences. The instruction ensured that subjects received a minimum amount of formulaic language through repeated exposure with different means. The teachers were free how to draw students' attention to formulaic language. The outcomes showed that proficient learners demonstrated knowledge of a considerable number of formulaic sequences, which they developed and enhanced over the course. Learners both enhanced their learning of new formulaic sequences and productively transferred their receptive knowledge of sequences. This was clear through their developed level of fluency and interactive and communicative strategies, which demonstrated the existence of the formulaic element in their production.

Research question

This study was mainly designed to test the acquisition of a set of target formulaic sequences in an EAP course. So the main question that the study meant to answer is:

Do learners improve their knowledge of a set of target academically-based formulaic sequences under semi-control conditions?

Methodology

Target formulaic sequences to be integrated in the instruction were selected depending on some criteria. The researchers considered the degree of frequency, connectedness with academic discourse and the usefulness of sequences for learners and how worthwhile it is to teach them. Candidate formulaic sequences were searched for in references, textbooks and CELE materials. 74 potential sequences were extracted out, reduced to 45 sequences and then to 20 formulaic sequences as agreed-upon candidates. These final formulaic sequences were contextualized and embedded into two test formats.

Procedures

One of the two tests was introduced at the beginning of the course as a pre-test. The other one was used at the end of the course as a post-test. The aim of the two tests was to examine learners' knowledge of the target formulaic sequences both at the beginning and at the end of the course. However, the time span of the instruction between the two tests was utilised in integrating, drawing attention to and focusing on the target formulaic sequences. Exposure to these sequences was ensured through the following:

- The target formulaic sequences were present at least once in the materials each student used during the course.
- The teachers drew attention to each of the formulaic sequences to their groups at some point in the course, but without giving away that they were the target of the research.
- The teachers were free to introduce the sequences in any way and in any order they thought suitable. (Schmitt, Dörnyei, Adolphs & Durow, 2004, p. 6)

Findings

This study proved that learners had considerable knowledge of the target formulaic sequences before initiating the course. In addition, the instruction followed contributed to developing this knowledge over the course. As stated in the study, "the cloze and multiple-choice tests are reasonable measures of productive and receptive mastery of the target formulaic sequences, and so the scores reflect this mastery" (ibid., p. 10). Thus, the study concluded that subjects knew a considerable number of these target sequences. Furthermore, they enhanced this knowledge throughout the experiment by learning new sequences and developing their target formulaic receptive knowledge to productive knowledge.

3. 4. Noticing Formulaic Sequences—A Problem of Measuring the Subjective

Lewis and Willis, who came up with the avant-guard approaches to formulaicity, namely, the *lexical approach* and the *lexical syllabus*, recognised the basic problem with formulaic language (Durrant, 2008; Ellis, Maynard, & Simpson-Vlach, 2008; Hsu, 2008; Khodadady & Shamsaee, 2012; Nattinger & Deccarico, 1992; Wood, 2010; Wray, 2002; Xu, 2010, et al.). They found out the problem of noticing and suggested that the solution could be based on awareness-raising. Taking into account the assumption that formulaic sequences are not noticed by learners and thus not learned, the *lexical approach* implements *chunk-noticing* or *phrase-noticing* at the heart of instruction (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006; Wood, 2010; Wray, 2002, et al.). In this way, the pedagogical implication is to draw learners' attention to formulaic language and to systematically encourage them to notice frequently recurrent sequences. At the end of the day, they would take advantage of what might seem more advantageous for them, i.e. formulaic language rather than single-word units and ready-made constructions rather than from-scratch ones. However, it remains a question how to succeed in capturing students' thoughts towards formulaic language. Here comes the important role of instructional methodology and how to raise learners' awareness to formulaic items.

In the studies mentioned above, the basic assumption upon which enhancing the formulaic aspect of language depends was one for all. That is, learners have to notice formulaic language and raise their awareness to it in order to be able to grasp, consciously or subconsciously, the formulaic units they encounter. That is why; researchers and teachers largely put *noticing* at the heart of the methodology adhered to in the classroom, i.e. the concept the *lexical approach* promotes.

For example, Bishop (2004) adopts one of the three approaches adopted by Hegelheimer and Chapelle (2000) in a survey of research on lexical noticing. In this survey, they describe three main approaches to integrate formulaic language through. First, they consider highlighting particular linguistic features as a means for constructing conditions for noticing in the instructional material. Second, using *retrospective think-aloud protocols* was another method to put formulaic items into focus. The third method, and the one employed by Bishop, uses *concurrent noticing* or observing interactions (qtd. in Bishop, 2004).

Bishop (2004) provides some examples such as negotiation of meaning during task activity, or click-for-help on a computer screen. Bishop's study proves that typographically making formulaic items salient increases learners' noticing ability and contributes to their comprehension of formulaic items. However, a semester later the replication of the experiment did not show similar results. Such methods cater to an environment that exposes students to formulaic language and makes them conscious of the linguistic items they come across.

Research question

Bishop's study questions the well-known hypothesis in the concerned field, namely that second language learners do not notice unknown formulaic sequences and so they do not learn them. In other words, bishop's research question is:

Do second language learners notice unknown formulaic sequences they encounter?

Procedures

The subjects were a group of forty-four heterogeneous upper-intermediate ESL learners at the University of Wisconsin–Madison. Their knowledge of twenty target formulaic sequences and twenty synonymous low-frequency words was pre-tested. In addition, subjects' reading ability levels were assessed and no difference was found between subjects.

A week later, to guarantee forgetting the test, the subjects were randomly sorted out to the control condition and treatment condition, i.e. experiment, and required to do another test. It was a computer-based reading task with follow-up true/false questions that the subjects had to perform with identical reading-texts. However, the texts assigned to the treatment condition were different in that formulaic items were coloured and underlined. A glossary was provided for the learners of the two groups and accessed by a one-click on unknown words and a double click on unknown sequences. Clicks, which meant unknown items, and requests for glosses were tracked and recorded.

Findings

The results of the study showed that unknown words were clicked on more often than unknown sequences in the control condition. However, subjects in the treatment condition demonstrated more clicks on typographically salient items. In addition, they achieved higher scores in the reading task than the control condition subjects. Thus, the findings of the study were consistent with the hypothesis that "learners do not notice unknown formulaic sequences as readily as unknown words" (Bishop, 2004, p. 18). In addition, making unknown formulaic sequences typographically salient increases readers' willingness to seek glosses, and this glossing might also lead to some increased comprehension of lexical items, although a replication of the experiment a semester later did not show increased comprehension. (ibid.)

3. 5. Formulaic Writing: A Novel Approach to Writing Instruction

Such accounts adopting the formulaic approach base their instructional methodology on what might help learners focus on formulaic expressions they come across. This includes such activities as those previously mentioned including "summarizing a text on the basis of noted word combinations, categorizing word combinations along structural or semantic criteria, and reading passages aloud with emphasis on phonological chunking" (Boers, Eyckmans, Kappel, et al., 2006, p. 258). However, some adoptions of the formulaic approach have proved unsuccessful and made no difference. Nevertheless, this appears to be a relativity-governed issue, just as everything related to formulaicity is.

For example, in their *novel approach to writing instruction*, Hazare, Khaghaninezhad and Ahmadi (2010) found no difference between writing production of their experimental group and the control group's. There was no distinctive difference between students' essays that were exposed to formulaic language and essays of those traditionally taught. At the same time, they acknowledged that the results of their paper "revealed that such a formulaic approach results in greater coherence, grammatical variation and fulfillment of purpose by learners and accordingly greater academic accomplishments" (ibid., p. 147).

Research question

This study implements a formulaic approach, i.e. a novel approach, to writing instruction. It examines the extent to which such an approach to writing can prove successful over a traditional one. It mainly employs formulaic structures and fixed phrases in teaching how to write an argumentative essay. So the question this study tries to answer is:

Does extensive use of formulaic expressions and language chunks enhance learners' writing of argumentative essays better than the traditional grammar approach? That is;

Does usage of formulaic expressions in writing instruction have any positive effects on writing proficiency improvement of language learners?

Which aspects of learners' writing proficiency would be improved under formulaic instruction? (ibid., p. 129)

Participants

The participants in this study were sixty learners of English as a foreign language at Gaame Andisheh Shargh language institute in the city of Mashhad, Iran. They were all doing a writing course to improve their writing skills in preparation for IELTS. They were divided into two groups of 30 based on a paper-based proficiency Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the results of which rendered no significant difference of performance between the applicants. Experienced raters gave special attention to writing tasks, and results revealed no great differences.

Procedures

The two groups participated in an EFL writing course that taught how to write an argumentative essay. The course consisted of 12 sessions at the institute. The condition of the first group instruction concentrated chiefly on "language features and structural elements of the English language" (p. 139). The teacher, who was one of the researchers, familiarised them with numerous types of phrases and clauses of English such as adverbial and adjective clauses and noun phrases. In addition, he deployed exercises and activities relevant to English structures throughout the course. At the end of the course, subjects were given some chance to practice writing skills on argumentative essays and given feedback for that.

Similarly, the second group underwent a 12-session course with another researcher as the teacher of this treatment condition, i.e. experimental. Instruction in this condition focused on eight target formulaic structures.

The instructor introduced 8 formulaic structures and enlightened the learners about their nature and purposes. These target formulaic structures were introduced for writing purposes as follows:

Two structures were used in the introductory paragraph. Three structures were introduced to serve as the topic sentence of each body paragraph. Two structures served the purpose of providing context for supporting ideas and finally, one structure was taught to be used in the concluding paragraph (ibid., p. 141).

These formulaic structures consisted of various fixed phrases that could create variety in writing. In addition, some of them had spaces that learners could fill different phrases or clauses with. For example, the formulaic structure for the first sentence of the introductory paragraph was as follows:

(The question of) whether or not + blank space + has aroused a great deal of controversy + among (e.g., teachers) and (e.g., students) + in recent years/ months.

Subjects in the treatment condition were made familiar with this formulaic structure, free to choose the suitable fixed phrases and fill in the blanks as they saw appropriate. Finally, the two groups had a post-test that examined their writing skills. The test was administered on the same time and date for the two groups. They had to write an argumentative essay of 250 words within 40 minutes. So it was the same task for the two groups with the same conditions.

Findings

The results of this study revealed that this formulaic approach to writing instruction “results in greater coherence, grammatical variation and fulfillment of purpose by learners and accordingly greater academic accomplishments” (ibid., p. 147). Nonetheless, the results showed that there was no significant difference between essays of the control group and those of the treatment group. Thus, formulaic language and utilising formulaic structures and items in instruction were of great generic benefit and, anyway, importance for learners. This is despite the fact that this approach had no advantages, and no disadvantages as well, in terms of writing development.

3. 6. Role of the Multiword Lexical Units in Current EFL/ESL Textbooks

Investigating the degree of consensus on formulaic expressions, Hsu’s (2008) study findings showed no great correspondence. In a number of course-books centring on employing formulaic language, less than one per cent constituted the agreed-on collection of FEs (only 27 FEs out of 3,228 ones).

This study aims at examining a profile of recorded formulaic sequences adopted from the latest published textbooks. These formulaic sequences, or multi-word units, were promoted in seven textbooks, namely *Communication strategies* (Paul, 2003), *Touchstone: Book I & II* (McCarthy, McCarten & Sandiford, 2005), and *Totally true: Book I, II, & III* (Huizenga, J. & Huizenga, L., 2005). These textbooks were designed to enhance EFL/ESL beginning and intermediate proficiency depending of consolidating acquisition of lexical units.

Research question

So depending on this profile of recorded, categorised, and compared multiword lexical units, the study tried to tackle the question whether:

- (1) There are types of multiword lexical units considered most important and should be taught immediately;
- (2) There is a suggested acquisition order for multiword lexical units;
- (3) There is an agreed-on collection of common multiword lexical units among these textbooks. (Hsu, 2008, p. 29)

Research Method

The study investigated four main categories of multiword lexical units (i.e., lexical collocations, fixed/semi-fixed expressions, and idioms). They were physically and manually investigated and categorised in the seven target textbooks. The process of selecting and analysing sequences was rather subjective and the data arguable, as the study claims. This is because of the absence of a clear-cut definition of formulaic language and overlapping of the different investigated types of formulaic units. However, the study consulted some professional dictionaries and previous MLU-focused studies for more valid criteria.

Findings

The findings of the study were *disappointing*, as the researcher put it. This was because the findings showed the uncertainty of conflicting views on formulaic language and what and how to employ in instruction. The three research questions almost rendered no specific answers. The researcher states the results as follows:

- The first question

to EFL/ESL learners with between beginning and intermediate proficiency level, lexical collocations are considered most essential and should be taught immediately. The findings regarding the secondary MLUs are somewhat conflicting; drawing conclusion on the other two MLU types becomes impossible. (p. 30)

- The second question

as far as the acquisition order of multiword lexical units is concerned, the comparison among the three most up-to-date MLUs focused textbooks reveal results which seem conflicting. One series may suggest an acquisition order dramatically different from the others. (p. 32)

- The third question:

The analysis of multiword lexical units in the three series of contemporary EFL/ESL textbooks appear to suggest that the arrangement and organization of MLUs is still largely dependent on either writers’ experiences,

intuitions, and personal judgments or function/notional topics, themes, and tasks pre-selected in a textbook (p. 33).

As this study shows, the indeterminacy of views on formulaic language is demonstrated on the results. That is; when most up-to-date textbooks that employ formulaic sequences fail to achieve a good percentage of agreement, this indicates some variance in the principles of what formulaic language is.

3. 7. Similarities and Differences with the Present Study

The present study seeks to examine the effectiveness of implementing the formulaic approach on intermediate EFL learners' lexicon in HLI at Damascus University. It targets both learners' spoken and written formulaic production development; as it constitutes building units of the lexicon. As such previous studies mentioned above explored whether or not formulaic language can enhance EFL learner's language, the present study takes a different direction and somewhat builds on them. That is, it is not learner's development of English; rather it examines their development of formulaic language, which guarantees the former. This is despite the fact that it can be seen as an implementation of the *lexical approach*, which is the theoretical basis of the majority of studies. In other words, previous studies used formulaic language as a means to an end and tested the end for results. On the other hand, the present study tests the development of the means itself to guarantee the end. This is depending on the assumption of utility of formulaic language in TEFL, which most studies prove and literature testifies to. Therefore, this study might be different in what it claims to test, though it is based on the same assumptions and principles as other studies in relation to formulaicity.

In addition, the methodology followed here is somehow different in several aspects. First, because this study tackles both spoken and written formulaic language production, it implements both written tests and interviews. Other studies, however, used different instruments. For example, Dai and Ding's (2010) study implemented pre- and post- proficiency and composition tests and interview questions, which are more wide-ranged to fit their study purposes. Second, participants in this study were specifically of intermediate level. In contrast, participants in some studies were of different levels. For instance, Boers, Eyckmans, Kappel, et al. (2006) in their study mentioned above specified their subjects to range from upper-intermediate to advanced. Third, instruction in this study differs in some ways. It has no target formulaic items as most studies do. Target formulaic language here comprises any formulaic items that the instructors might encounter in the teaching materials. In addition, the present study employs different teachers for experimental and control conditions, which is a shortcoming in the study. Conversely, other studies advantageously employ the same instructor for the two conditions. Moreover, as seen in the studies above, every study determined specific methodology for instruction in the experimental condition. However, this study grants some freedom for instructors in how to introduce formulaic language, which is similar to what Schmitt, Dörnyei, Adolphs and Durow (2004) did in their study. At the same time, it suggests some ways, techniques and ready-made exercises for teachers of how to draw attention to formulaic language. For example, teachers can phonologically mark formulaic expressions, assign exercises as homework, use the board for typographically marking formulaic items, etc. Finally, the findings of the present study, as shown later, are in consistent line with findings of other studies. These were some of the marking-points of the present study that can distinguish it from others.

Chapter Four Methodology

This study adopts and tries to prove the effectiveness of the *lexical approach* in instruction. That is why, the instructional methodology adopted, methods and instruments implemented and procedures followed for data collection and analysis all focused on, aimed at and revolved around formulaic language. That is, instruction in this study aimed at drawing the participants' attention in the experimental group to the formulaic expressions they came across throughout the course. This was through some exercises, activities and teaching methodology the instructors applied to put the *lexical approach* into action. Similarly, the tools employed, i.e. interviews and tests, tried to gauge learners' knowledge, learning, development and use of formulaic expressions. For example, some aspects of the written tests explored whether learners were able to choose the proper form of some frequent sequences, while others investigated formulaic sequences counts. By the same token, learners' formulaic expressions in their production were tested and put into focus, as they constituted the elements to be collected, tested and analysed. In other words, formulaic language was in the main consideration through every step of conducting this study.

4. 1. Participants

The participants in the study were four groups of English learners in the Higher Language Institute (HLI) at Damascus University. The study was conducted twice; two groups were involved each time. Both the control and the experimental groups were intermediate learners of English as a foreign language, as English is a foreign language in the Syrian context. They were students at different colleges of Damascus University who joined this intermediate general English course after they underwent a placement test. They were approximately at the same age, as most of them were university students. However, subjects' age difference is a variable that was excluded in the study.

As previously discussed, there is a developmental link between formulaic expressions and grammatical constructions, which suggests, as argued, appearance, disappearance and reappearance of such phrases throughout the learner's inter-language development. At the intermediate level, learners are supposed to be acquainted with English grammatical structure and to have a grammatical basis. Therefore, they would unanalysedly take the formulaic expression they are repeatedly exposed to, whether it is grammatical or ungrammatical, into their lexical repertoire. Second, as previously argued the lexicon consists not only of vocabulary units that learners acquire and take into their repertoire, but also of chunks and fixed linguistic wholes and structures, as another type of units. Hence, learners at the intermediate level have constituted a lexicon that can encompass both types of formulaic units. A third reason why the study adopts the intermediate level is the importance of this level in the Syrian context. First year Damascus University students are supposed to be of intermediate level of English. So, the instructional methodology followed in this study could be generalised to be applied in English instruction at Damascus University.

In the first application of the study, the number of subjects in the control and experimental groups was 24 (9 learners and 15 learners, respectively). Because of the shortage of intermediate learners joining the institute, due to the difficult situations the country was witnessing at that time, and to have a larger sample, the study was conducted again. Other two control and experimental groups (20 learners each) with the same context were involved in the study, but unfortunately not the same teachers. Thus, the study included four groups of intermediate general English learners in the Higher Language Institute at Damascus University. Though the total number of subjects in the two times of application of the study was $(24 + 40 = 64)$, not all of them had the tests and interviews and continued the course. The sections that tackle data collection and analysis make this clear.

4. 2. Procedures

Four courses of teaching general English as a foreign language for intermediate university learners were initiated with interviews and written tests. Each two courses, control and experimental, were set simultaneously through 6 weeks with two different teachers. Thus, the study involved four courses with four different teachers, as they couldn't be the same teachers because of the policy that the institute follows for allocating courses to the instructors. That is why, instructors' difference variable was excluded in the study, which is disadvantageous. Similarly, the courses ended with follow-up written tests and interviews, attached to the final tests learners usually undergo. The control groups were taught normally according to methodology teachers usually follow at the institute. In a different way, the experimental groups were exposed to some methodology that put the focus on formulaic language. These included some techniques, ways, exercises, activities, etc. that tried to draw subjects' attention to formulaic language. That was in an attempt to apply the *lexical approach* and employ conscious noticing of formulaic aspects of language. That is to say, implementation of the *lexical approach* was the independent variable the study was based on and that constituted the main difference between the control and experimental groups.

4. 3. Instruments

The study is concerned with formulaic language detection, learning and use. The tools used here to detect formulaic items in learners' language at different stages are of two types, namely written tests and interviews. Since data was to be collected and analysed from learners' production, written tests and interviews were chosen as tools to tackle their written and oral production. The tests and interviews at the beginning of the courses aimed at examining learners' prior knowledge of formulaic language. Those at the end were set to test learners' learning and development of formulaic language through comparing their results with the previous ones. Thus, subjects, including the control and experimental groups, had two written tests and two interviews.

4.3.1. Written Tests

First, written tests were administered both at the beginning and at the end of the courses. Learners were tested in different thirty formulaic expressions both at the beginning and at the end of their courses. These cloze and multiple-choice written tests consisted of exercises that required learners to choose or complete certain contextualised formulaic expressions. The formulaic expressions tested were adopted from some previous studies and most frequent expressions present in literature and accredited as being formulaic. The language material of the two written tests was in form of a text and a conversation each. Formulaic sequences included in the two texts represented most frequent expressions in formal and academic discourse. Conversely, those present in the two conversations represented highly recurrent expressions used in the conversational style. The supposed salient exposure to formulaic language in the language materials and instruction in the experimental groups can account for this omnipresence of the formulaic sequences tested.

The written pre-test was adopted from a longitudinal study designed by Adolphs, Dörnyei, Durow and Schmitt to explore knowledge and acquisition of formulaic sequences (2004). The pre-test text was entitled *Learning English* and the conversation was about *International Debt* (See Appendix 1), while the post-test was designed from materials taken from a course book *face2face*. The post-test text was entitled *The Best Day of my Life* and a conversation made out of some exercises in the same course book, consisting of some common expressions (See Appendix 2). Both tests were in accordance with the level of the learners, as they were of intermediate level.

After the formulaic sequences were marked in bold, content words, quantifiers, prepositions or articles were omitted and left open for learners to complete, with initial letters provided. As formulaic sequences were typographically salient, subjects should have reckoned them as complete units rather than grammatically combined linguistic elements. In addition, contextualised meanings of the sequences were given in parenthesis next to each so that subjects' task remains constrained to appropriately realising the form of the expressions. In the case of multiple-choice questions, the options were similar in meaning but different in form and the vocabulary employed in the expressions. Moreover, there were *I DON'T KNOW* options attached to the questions to avoid guessing on the subjects' part. The stems of the questions were clear and direct and instructions were clearly given to learners to guarantee no misunderstanding. Thus, this task productively tested learners' knowledge of formulaic language.

The following exemplifies the type of task the subjects had to accomplish; taken from the text in the post-test and the conversation in the pre-test:

- Read the following text and provide the expressions in bold with the missing letters:

(1) O ____ of t ____ be ____ days of my life was the day one of my professors called to tell me that I had been accepted to study for a year (2) a ____ the university o ____ Surbonne in Paris. I had never travelled much, and I didn't think I would ever (3) h ____ a cha ____ to go to Europe.

[Answers: *one of the best days, at the university of, had a chance to*]

- Choose the most natural phrases (that we usually use) to complete the following conversation. If you don't know the answer, choose "I Don't Know."

International debt

- Speaker B: Really? (2) _____. (3) _____, the international banks do not want to cancel the debt because it would cost them too much money.

2. a. I don't think that b. I don't think so c. I don't guess so d. I don't think e. I DON'T KNOW	3. a. As far as I know b. As far as my information c. By my knowledge d. By my information e. I DON'T KNOW

[Answers: *a. I don't think so, a. as far as I know*]

The above examples taken from the written post-test are *one of the best days, at the university of* and *have a chance to* and they were gapped in this way respectively, O ____ of t ____ be ____ days, a ____ the university o ____ Surbonne and h ____ a cha ____ to go.

The first example, *one of the best days* [noun + of + the + superlative adjective form + noun], is a highly frequent and recurrent sequence that learners encounter through their path of learning English. This expression consists of a preposition, i.e. *of*, that cannot be left out, lest the sequence be defective, and some changeable

content words, *one*, *best* and *days*, in addition to the irreplaceable definite article, i.e. *the*. Initial letters of two of the content words and of the definite articles were provided and learners had to complete the remaining letters.

The second example is *at the university of Surbonne* [at + the + university + of + proper noun]. This is another very common sequence language learners usually come across. It consists of two prepositions, i.e. *at* and *of*, the definite article, i.e. *the*, and two changeable nouns, i.e. *university* and *Surbonne*. The two nouns can be replaced with others such as *collage* and *Damascus*, respectively. In this expression, learners are tested in the two fixed prepositions, namely *at* and *of*, that can mark the fixedness of the whole expressions.

The third example is *had a chance to go* [have + a + chance + to + V0]. Learners were tested in two parts of this sequence, namely *have* and *chance*. This sequence contains a limitedly free verb *have*, as it can be in the present or past forms, the indefinite article *a*, the fixed noun *chance* that can almost be replaced with the noun *opportunity* only, the infinitive *to* and a changeable verb *go*. These three exemplify sequences that learners were tested in through the written tests and show different varieties of formulaic language, i.e. free, fixed and relatively free.

As for the two sequences in the examples taken from the conversation in the pre-test, they are *I don't think so* and *As far as I know*. These two examples are largely fixed and their components are not changeable. The first sequence, *I don't think so*, is a highly frequent expression of disagreeing. The wrong options are grammatically correct sentences that learners can easily understand, the meanings of which are the same as *I don't think so*. One option had *that* instead of *so*, another had *guess* instead of *think*, and the third option had *so* deleted. As in the other multiple-choice questions, an *I DON'T KNOW* option was added to increase the reliability of the questions. Learners had to know that the expression *I don't think so* is the most natural and habitually used formula for expressing the meaning intended. This was made clear for learners in the instructions of the test. The second example is an expression that means *according to my knowledge or according to the information I have*, namely *as far as I know*. The wrong options are phrases that express the same meaning but employ items different from those in the original sequence. One option replaces the verb phrase *I know* with the noun phrase *my information*. The other two wrong options replace it with the two noun phrases *my knowledge* and *my information* and the phrase *as far as* with *by*. These multiple-choice questions tested learners' knowledge of conversational sequences that largely pervade everyday language.

4. 3. 2. Interviews

Learners were interviewed both at the beginning and at the end of the courses. The pre-interviews were set to test learners' prior-knowledge of formulaic language, while the post-interviews aimed at gauging their formulaic development, after applying the *lexical approach* in the experimental groups. Each interview lasted for 3-5 minutes and the word count of the transcriptions of the recorded interviews was at an average of 100-150 words each.

Learners were asked about general common topics related to introducing themselves, job, study, English, reading, future plans, etc. The same topics were raised both at the pre- and post-interviews. The interviewers were not the teachers of instruction; rather they were other teachers in the same institute. The interviews were recorded and transcribed, compared and analysed later depending on the presence and variance of numbers of chunks and hesitations in learners' pre-/post- oral production.

4. 4. Instruction

The main aim of the instructional methodology adopted in teaching the experimental groups was raising their awareness to formulaicity, in the first place. That is, learners primarily should recognise that there are some certain ways of how we use most language and how language usually goes. This was through rendering formulaic language salient in the language, teaching materials and exercises they were exposed to, even in the meta-language (instruction language).

There were not additional materials and the original materials were not developed but rather instructionally modulated to serve the study goals. So, formulaic language was originally present in the language materials to be taught, but the methodology adopted put it into focus. In other words, this methodology symbolises an implementation of the *lexical approach* in the sense of raising learners' awareness of the presence of formulaic language.

Teachers were instructed to draw learners' attention to whatever formulaic items they would come across. They were almost free how to present formulaic items the way they chose. Of course, some ways were suggested for them to employ in the class. For example, teachers were to utilise stress, intonation, and speech speed for the advantage of putting formulaic aspects forward. In this case, formulaic items, as they were made protracted linguistic units, would most likely echo in learners' ears more than other language types. This would most probably be true especially with repetition and repeated exposure to such items. Likewise, teachers could use the board for enhancing subjects' attention to and taking-in of formulaic language. In addition, they were provided with some exercises that were similar to the written tests with typographically-marked formulaic sequences. These were extracted out of the teaching materials they already had, including texts, exercises, conversations, etc. and students' had to complete, choose or put in the right order (See Appendix 3).

Sequences present in the materials were identified as formulaic depending on formulaic language in literature and previous studies. Learners could do these exercises in class or as homework according to their teachers' instructions. Thus, such variety of methods and presentation could ensure subjects' exposure to and reception of formulaic units present in instruction during the course.

The following illustrates a text taken out from the course book and put forward for learners to work on. They had to put the words of the formulaic sequences in the right order, i.e. the usual order of the bits the sequence take.

- Read the following text and put the words of the phrases in bold in the right order so that they become meaningful.

Catch Me if You Can

Frank Abagnale Jr is _____ (**famous / most / the / one/ of**) con artists in history. During 1960s he made \$2.5 million and was wanted for fraud in countries _____ (**world / over / the / all**) – and was still only a teenager!

[Answers: *one of the most famous, all over the world*]

Chapter Five

Data Collection and Analysis

The main data to be collected and analysed in the present study was formulaic expressions. Both the tests and interviews were designed to explore learner's knowledge and the presence of formulaic language in their production. The analysis consisted of investigating the frequency and knowledge of formulaic items both in subjects' pre-tests and interviews and post-tests and interviews. Then it aimed at gauging the percentage and average of change that could be found between their prior and post- formulaic knowledge. So, the percentage and average of change of formulaic knowledge were gauged in both groups depending on the variance between subjects' pre-/post-results. This was applied both for the control and experimental groups and the main comparison then was between any potential changes in the two contexts. The final results, percentages and averages of change were compared between the two groups. This was done two times, as the study was conducted twice. In other words, the correlation between the first application and the replication of the study was considered, as both results were looked at and compared.

5. 1. Written Tests Analysis

Every written test included thirty formulaic sequences for subjects to be tested in. Some of them were gapped and others were in form of multiple-choice questions. Though tested formulaic sequences were thirty, some learners did not answer all of the thirty sequences. The unanswered ones were looked at as incorrectly done. Thus, correctly done sequences were counted out of 30, so were the incorrectly answered sequences. However, not all of the subjects of the groups underwent the two tests, or either. So (#) symbol in the concerned table was used to mean that the subject had not done the related test. Finally, the percentage of written formulaic mastery was calculated depending on the number of properly answered sequences out of the total number of sequences, i.e. 30. The final percentage of mastery of written formulaic language for each learner was evaluated through calculating the variance between the two pre- and post- percentages. Doing so, positive results would indicate learner's development of written formulaic language. However, negative results would mean lack of development in written formulaic language.

5. 2. Interviews Transcriptions Analysis

The recorded interviews were transcribed to be analysed later. Their analysis was mainly based on detecting formulaic aspects in learners' oral production. Any formulaic aspects were looked at in learners' production such as collocations, fixed phrases, usual structures, phrasal verbs, etc. At average, transcription word count was rated between 100-150 words each. Two elements were explored and counted in learners' words, namely formulaic chunks and hesitations.

The number of formulaic items in learner's oral production is a demonstration of formulaic knowledge, which is an aspect of fluency. Conversely, the number of hesitations in learner's speech, which is a counter-sign of fluency, can determine the degree of lack of formulaic knowledge. However, not all of the subjects of the groups attended the two interviews, or either, which as referred to with a (#) symbol. Finally, both formulaic chunks and hesitation counts were compared between learners' oral production in the pre-/post-interviews.

Doing so, the variance between the number of pre-formulaic chunks and the number of post-formulaic chunks determined the percentage of change in oral formulaic frequency. Likewise, the variance between pre-/post-number of hesitations determined the percentage of decrease/ increase in hesitation degree. In addition, learners' speaking achievement results were considered as a third percentage. This result is the mark that instructors usually evaluate learners' speaking skill through in the end-of-course interview, i.e. the same post-interview that was recorded.

According to the standards of HLI, this evaluation, which is out of (15), judges learners' speaking ability regarding grammar, fluency and relevance. At the end, these three percentages, i.e. frequency rate, hesitations and speaking achievement, calculated the final percentage of oral formulaic development for each learner, as only positive values were taken in the operation.

5. 3. Final percentages calculations

The final sections in the tables provide the final evaluation of results for every group of subjects. They calculate the percentage and average of oral and written formulaic development for each group. First, it counts the number of cells with valid values, which indicate learners who showed full commitment throughout the course. Second, it counts the number of cells with positive values, which indicate oral and written formulaic development. Because negative and '0' values indicate no development, they were excluded. Third, it calculates both the percentages of subjects showing oral formulaic development and of those showing written formulaic development, i.e. the percentages of the numbers of positive values out of the total numbers of valid values. Fourth, it calculates the average of both oral and written formulaic development at the level of the whole class. At the end, these final percentages and averages of the control groups were compared with those of the experimental groups, which revealed the research final findings.

The following items illustrate the specifications of the tables for calculation details and results for every group of subjects:

- Tested FEs

This indicates the total number of the formulaic expressions that the test consists of, i.e. 30.

- Well-done FEs

This indicates the number of formulaic expressions that learners correctly did.

- Faulty FEs

This indicates the number of formulaic sequences that learners incorrectly did.

- Percentage of written formulaic mastery

This indicates the percentage of mastered, i.e. correctly done, formulaic sequences out of the total number of sequences.

- Number of FEs

This refers to the number of formulaic items counted in learners' transcribed interviews.

- Number of hesitations

This refers to the number of hesitations counted in the learners' transcribed interviews.

- Speaking achievement result

This refers to learners' marks in the interviews that are usually conducted at the end of the course, i.e. the same post-interviews that were recorded for the study. This was considered because it demonstrates learners' general speaking ability, which is considered in the final percentage of oral development.

- Percentage of change in oral FEs frequency

This shows the difference in the frequency of formulaic items between the pre-interview and the post-interview. It is calculated by subtracting the number of formulaic sequences in learners' pre-production from their post-production. Positive change indicates development in their oral formulaic acquisition, while negative change indicates lack of development.

- Decrease/Increase in hesitation degree

This gauges the amount and direction of change in the number of hesitations, as an indicator of the degree of development of fluency or lack of it. It is calculated by subtracting the number of hesitations in the post-interview from the number of hesitations in the pre-interview. Positive results prove decrease in the number of hesitations, which is an indicator of development. However, the negative result is an indication of increase in the number of hesitations, which is a negative indicator of fluency.

- Final percentage of oral formulaic development

This calculates the final percentage of formulaic development in subjects' oral production for each learner. This is done through calculating the average of speaking achievement result, percentage of change in oral FEs frequency and decrease/increase in hesitation degree, after excluding any negative values.

- Final percentage of written Formulaic development

This calculates the change in the percentage of written formulaic mastery between the written pre-test and written post-test for each learner. Positive values indicate positive change, while negative ones mean lack of development.

- Valid oral values

This views the number of final-oral-percentages valid values. This refers to the number of subjects who attended the two interviews and so there is a final percentage for each. However, the percentage might be positive, showing development, and might be negative, showing no development. So this cell refers only to the number of committed subjects who attended the interviews, whether with positive or negative values.

- Valid oral percentages showing development

These are the positive values, indicating development in subjects' oral formulaic language, to be considered in the final calculation. They are the positive valid oral values.

- Valid written values

This views the number of final-written-percentages valid values. This refers to the number of subjects who did both written tests and so there is a final percentage for each. However, the percentage might be positive, showing development, and might be negative, showing no development. So this cell refers only to the number of committed subjects who did the written tests, whether with positive or negative values.

- Valid written percentages showing development

These are the positive values, indicating development in subjects' written formulaic language, to be considered in the final calculation. They are the positive valid written values.

- Percentage of subjects showing oral development

This calculates the percentage subjects showing development of oral formulaic language. This is the percentage of 'valid oral percentages showing development' out of the number of 'valid oral cells'.

- Percentage of subjects showing written development

This calculates the percentage subjects showing development of written formulaic language. This is the percentage of 'valid written percentages showing development' out of the number of 'valid written cells'.

- Average of group oral formulaic development

This is the average of the general development of oral formulaic language at the level of the whole group of learners. This is through calculating the average of the positive values of the final percentages of oral development. This final result demonstrates the percentage of the amount of change in oral formulaic language that each group of learners show.

- Average of group written formulaic development

This is the average of the general development of written formulaic language at the level of the whole group of learners. This is through calculating the average of the positive values of the final percentages of written development. This final result demonstrates the percentage of the amount of change in written formulaic language that each group of learners show.

- #VALUE!

This 'false value' indicates the lack of a value (#) or some values in the cells of a subject's field, such as the cell of the number of well-done FEs, which means that the subject has not done the written test.

5. 4. The First Application of the Study**5. 4. 1. The First Control Group**

Table (2) shows the results of the pre- and post- tests and interviews that the subjects of the first control group did. It classifies numbers and percentages of the tested formulaic sequences in the written tests; whether they were correctly done and completed, unanswered, or faultily treated. As for the interviews, it shows numbers of hesitations and formulaic items counted in the transcriptions. It also gauges subjects' formulaic mastery and traces their development, depending on the differentials in their pre-/post-results. In addition, the table displays the percentages, averages and final results of the first control group subjects.

Table 2 (The first application of the study; the first control group).

The Control Group									
Written Pre-test									
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Well-done Fes	15	6	16	7	13	10	14	15	16
Faulty Fes	15	24	14	23	17	20	16	15	14
Percentage of written Formulaic mastery	50 %	20%	53 %	23%	43%	33%	47%	50%	53%
Pre-interview: Oral production									
Number of Fes	10	10	10	5	8	#	#	#	#
Number of hesitations	16	14	27	14	15	#	#	#	#
Written Post-test									
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Well-done Fes	19	4	20	8	6	19	26	19	24
Faulty Fes	11	26	10	22	24	11	4	11	6
Percentage of written Formulaic mastery	63 %	13%	67 %	27%	20%	63%	87%	63%	80%
Post-interview: Oral production									
Number of Fes	19	26	18	18	9	#	#	#	#
Number of hesitations	21	18	21	22	29	#	#	#	#
Results									
Speaking achievement result	80 %	73%	70 %	50%	60%	#	#	#	#
Percentage of change in oral FE's frequency	900 %	160 0%	800 %	130 0%	100 %	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!
Decrease/Increase in hesitation degree	- 500 %	- 400 %	600 %	- 800 %	- 1400 %	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!
Final percentage of oral formulaic development	327 %	558 %	490 %	450 %	53%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!
Final Percentage of written Formulaic development	13 %	-7%	13 %	3%	- 23%	30%	40%	13%	27%
Valid oral values	5								
Valid oral percentages showing development	5								
Valid written values	9								
Valid written percentages showing development	7								
Percentage of subjects showing oral development	100 %								
Percentage of subjects showing written development	78 %								
Average of group oral formulaic development	376 %								

Average of group written formulaic development	20 %

5. 4. 2. An Example of Subjects' Data Analysis

- Subject 1 in the first control group

Written Pre-test

Subjects	S1
Tested Fes	30
Well-done Fes	15
Faulty Fes	15
Percentage of written Formulaic mastery	50%

This is subject number one (S1) in the first control group. This section of the table displays the values of the written pre-test. The number of formulaic expressions that this subject, as well as the other subjects, was tested in in the written pre-test is 30. The cell 'well-done FEs' shows that this subject correctly did 15 formulaic sequences out of 30. This means that all the other 15 sequences were incorrectly done. The cell 'percentage of written formulaic mastery' calculates the percentage of the correct sequences out of 30. Thus, it is 50%.

Pre-interview: Oral production

Number of Fes	10
Number of hesitations	16

This section of the table views the values of the pre-interview that the first subject in the first control group did. It displays both the number of formulaic sequences counted in the subject's oral production (Number of Fes) and the number of hesitations that the subject showed during the interview (Number of hesitations). Accordingly, S1 produced 10 formulaic sequences and showed 16 hesitations in the pre-interview.

Written Post-test

Subjects	S1
Tested Fes	30
Well-done Fes	19
Faulty Fes	11
Percentage of written Formulaic mastery	63%

This section demonstrates the values of the written post-test that subjects did at the end of the course. The number of formulaic sequences subjects were tested in was 30. This subject (S1) correctly did 19 sequences out of 30. Therefore, the percentage of written formulaic mastery that S1 proved was 63%.

Post-interview: Oral production

Number of Fes	19
Number of hesitations	21

These are the values that indicate the number of formulaic sequences (Number of FEs) and hesitations (Number of hesitations) counted in the subject's oral production in the post-interview. S1's formulaic sequences count in this post-interview was 19 and hesitation count was 21.

Results

Speaking achievement result	80%
Percentage of change in oral FEs frequency	900%
Decrease/Increase in hesitation degree	-500%

Final percentage of oral formulaic development	327%
Final Percentage of written Formulaic development	13%

S1 achieved ($12/15 = 80\%$) in the final interview according to the standards of HLI of speaking achievement, which consider grammar, fluency and relevance.

Change in formulaic frequency in S1's oral production (Percentage of change in oral FEs frequency), which traces the difference between the pre- and post- interviews, shows a positive value (900%). This means that formulaic frequency has increased and this value was considered in the final percentage of oral formulaic development.

The cell 'Decrease/Increase in hesitation degree', which calculates the difference of hesitation counts in the pre- and post- interviews, shows a negative value (-500%). This means that the degree of hesitation has increased and because it is not a positive value, it is excluded from the final percentage.

Final percentage of oral formulaic development: This calculates the average of only the positive values in 'Speaking achievement result', 'Percentage of change in oral FEs frequency' and 'Decrease/Increase in hesitation degree'. So the average of S1's two positive values (80% - 900%) is calculated out of three. The result (327%) demonstrates S1's formulaic development in oral production.

Final percentage of written formulaic development: This cell displays the value of the percentage of the difference between S1's 'Percentage of written Formulaic mastery' in the written pre-test and that in the post-test (50% - 63%). As the resultant value is positive (13%), it indicates S1's formulaic development in written production.

5. 4. 3. The First Experimental Group

Table (3) shows the results of the pre- and post- tests and interviews that the subjects of the first experimental group did. It classifies numbers and percentages of the tested formulaic sequences in the written tests; whether they were correctly done and completed, unanswered, or faultily treated. As for the interviews, it shows numbers of hesitations and formulaic items counted in the transcriptions. It also gauges subjects' formulaic mastery and traces their development, depending on the differentials in their pre-/post-results. In addition, the table displays the percentages, averages and final results of the first experimental group subjects. This table (3) has the same specifications that table (2) has. So the difference is only in subjects' values, which could mean variance in their knowledge and competence of oral and written formulaic language.

Table 3 (The first application of the study; the first experimental group).

The Experimental Group															
Written Pre-test															
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Well-done Fes	9	10	7	17	4	10	10	19	11	13	12	11	19	4	5
Faulty Fes	21	20	23	13	26	20	20	11	19	17	18	19	11	26	25
Percentage of written Formulaic mastery	30 %	33 %	23 %	57%	13%	33 %	33%	63%	37%	43 %	40%	37%	63%	13%	17%
Pre-interview: Oral production															
Number of Fes	8	11	10	#	11	7	#	#	#	21	#	13	12	#	#
Number of hesitations	3	14	3	#	14	6	#	#	#	3	#	12	7	#	#
Written Post-test															
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Well-done Fes	21	28	22	17	9	22	19	20	5	13	26	#	#	#	#
Faulty Fes	9	2	8	13	21	8	11	10	25	17	4	#	#	#	#
Percentage of written Formulaic mastery	70 %	93 %	73 %	57%	30%	73 %	63%	67%	17%	43 %	87%	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !
Post-interview: Oral production															
Number of Fes	38	12	20	#	#	13	20	12	#	28	#	24	25	#	38
Number of hesitations	27	7	12	#	#	12	8	14	#	6	#	28	12	#	27
Results															
Speaking achievement result	80 %	87 %	93 %	#	#	67 %	70%	63%	#	80 %	#	70%	63%	#	77%
Percentage of change in oral FEs frequency	300 0%	10 0 %	10 00 %	#VA LUE !	#VA LUE !	60 0%	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	70 0%	#VA LUE !	1100 %	1300 %	#VA LUE !	#VA LUE !
Decrease/Increase in hesitation degree	- 240 0%	70 0 %	- 90 0%	#VA LUE !	#VA LUE !	- 60 0%	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	- 30 0%	#VA LUE !	- 1600 %	- 500 %	#VA LUE !	#VA LUE !
Final percentage of oral formulaic development	102 7%	29 6 %	36 4%	#VA LUE !	#VA LUE !	22 2%	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	26 0%	#VA LUE !	390 %	454 %	#VA LUE !	#VA LUE !
Final percentage of written Formulaic development	40 %	60 %	50 %	0%	17%	40 %	30%	3%	-20%	0%	47%	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !
Valid oral values	7														
Valid oral percentages showing development	7														
Valid written values	11														
Valid written percentages showing development	8														
Percentage of subjects showing oral development	100 %														
Percentage of subjects showing written development	73 %														
Average of group oral formulaic development	430 %														
Average of group written formulaic development	36 %														

5. 4. 4. An Example of Subjects' Data Analysis

- Subject 4 in the first experimental group

Written Pre-test

Subjects	S4
Tested Fes	30
Well-done Fes	17
Faulty Fes	13
Percentage of written Formulaic mastery	57%

This is subject number 4 (S4) in the first experimental group. The number of formulaic expressions that this subject, as well as the other subjects, was tested in in the written pre-test is 30. The cell 'well-done FEs' shows that this subject correctly did 17 formulaic sequences out of 30, whereas 13 formulaic sequences were incorrectly done. Therefore, the 'percentage of written formulaic mastery' is 57%, which refers to the subject's mastery of formulaic language in their written language at the beginning of the course.

Pre-interview: Oral production

Number of Fes	#
Number of hesitations	#

These two hash symbols (#) in the pre-interview field means that the subject did not do this interview. As these values are missing, calculating the oral formulaic development is not valid. In this case, written language is only considered.

Written Post-test

Subjects	S4
Tested Fes	30
Well-done Fes	17
Faulty Fes	13
Percentage of written Formulaic mastery	57%

This field displays the values of the written post-test that subject 4 (S4) did at the end of the course. The number of formulaic sequences subjects were tested in was 30. This subject (S4) correctly did 17 sequences out of 30. The number of faulty sequences in S4's test was 13. Therefore, the percentage of written formulaic mastery that S4 proved was 57%.

Post-interview: Oral production

Number of Fes	#
Number of hesitations	#

The values of the cells in this field (#) show that S4 did not attend the second interview (post-interview). Therefore, the number of formulaic sequences and hesitations could not be counted and the percentage of formulaic development could not be calculated. As a result, S4's oral formulaic language was not looked at.

Results

Speaking achievement result	#
Percentage of change in oral FEs frequency	#VALUE!
Decrease/Increase in hesitation degree	#VALUE!
Final percentage of oral formulaic development	#VALUE!
Final Percentage of written Formulaic development	0%

As this subject (S4) missed both the pre-interview and post-interview, the cells 'speaking achievement result', 'percentage of change in oral FEs frequency', 'Decrease/Increase in hesitation degree', and 'Final percentage of oral formulaic development' show invalid values (# symbols). Therefore, oral aspects were not considered in S4's calculations.

Final percentage of written formulaic development: This cell displays the value of the percentage of the difference between S4's 'Percentage of written Formulaic mastery' in the written pre-test and that in the post-test (57% - 57%). As

the resultant value is (0%) because of the equality of the two percentages, S4's formulaic language demonstrates no development in the written aspect.

5. 4. 5. Final Data Analysis and Comparison in the First Application of the Study

- The first control group final outcomes

Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Final percentage of oral formulaic development	327%	558%	490%	450%	53%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!
Final percentage of written formulaic development	13%	-7%	13%	3%	-23%	30%	40%	13%	27%

Valid oral values	5
Valid oral percentages showing development	5
Valid written values	9
Valid written percentages showing development	7
Percentage of subjects showing oral development	100%
Percentage of subjects showing written development	78%
Average of group oral formulaic development	376%
Average of group written formulaic development	20%

This section of the table views the final percentages and results. First, the first two cells display the final percentages of oral and written formulaic development for each learner. Second, the next four cells count the numbers of valid oral and written values and the values showing development in the previous two cells. Third, the cell 'Percentage of subjects showing oral development' calculates the percentage of the number of subjects who demonstrated oral formulaic development out of the total number of subjects with oral valid values. The value of this cell is 100%, which means that all of the subjects with valid values in the first control group (5) proved some development in their oral formulaic language. Fourth, the cell 'Percentage of subjects showing written development' calculates the percentage of the number of subjects who demonstrated written formulaic development out of the total number of subjects with valid written values. The value of this cell is 78%, which means that 78% (7) of subjects with valid values in the first control group proved some development in their written formulaic language. Fifth, the cell 'Average of group oral formulaic development', which calculates the average of general oral formulaic development of this group, has a value of 376%. This value determines the average of the first control group development of oral formulaic language throughout the course. Finally, the cell 'Average of group written formulaic development' gauges the average of general development of written formulaic language of this group and it has a value of 20%.

- The first experimental group final outcomes

Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Final percentage of oral formulaic development	1027%	296%	364%	#VALUE!	#VALUE!	222%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	260%	#VALUE!	390%	454%	#VALUE!
Final percentage of written Formulaic development	40%	60%	50%	0%	17%	40%	30%	3%	-20%	0%	47%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!

Valid oral values	7
Valid oral percentages showing development	7

THE IMPACT OF USING FORMULAIC EXPRESSIONS ON INTERMEDIATE LEARNERS' LEXICON IN THE EFL CLASSROOM

Mohammad Bakr, Dr. Ali Saud Hasan

Valid written values	11
Valid written percentages showing development	8
Percentage of subjects showing oral development	100%
Percentage of subjects showing written development	73%
Average of group oral formulaic development	430%
Average of group written formulaic development	36%

This section of the final percentages and results of the first experimental group shows the following:

- The percentage of the number of subjects showing oral formulaic development out of the total number of subjects with valid oral values is 100%. This means that all of the subjects with valid oral values (7 subjects) proved some development in their oral formulaic language.
- 8 subjects out of 11 showed written formulaic development. This equals 73% as the percentage of the number of subjects with written formulaic development.
- The whole experimental group of learners demonstrated oral formulaic development at an average of 430%.
- The average of written formulaic development that the whole experimental group proved is 36%.

- Comparison 1

Table 4 (The first application of the study; final groups' results comparison)

The First Application of the Study		
Groups	Control	Experimental
Percentage of subjects showing oral development	100%	100%
Percentage of subjects showing written development	78%	73%
Average of group oral formulaic development	376%	430%
Average of group written formulaic development	20%	36%

Table (4) illustrates the final outcomes of the first application of the study and the comparison between the results of the two groups. The comparison proves that:

- The percentage of subjects showing oral formulaic development in the first control group is 100%. Similarly, the subjects of the first experimental group showed a percentage of 100% of oral formulaic development. Thus, the two groups showed an equal percentage of oral development in their formulaic language.
- The percentage of subjects showing written formulaic development in the first control group is 78%. Likewise, the subjects of the first experimental group showed a percentage of 73% of written formulaic development. Thus, the control group demonstrated a percentage larger than that of the experimental group.
- The overall average of oral formulaic development that the first control group showed is 376%. The experimental group's average of oral formulaic development is 430%. So the value of the latter average is larger than that of the former value.
- The overall average of written formulaic development that the first control group showed is 20%. The experimental group's average of written formulaic development is 36%. So the value of the experimental group's average is larger than that of the control group.

5. 5. The Replication of the Study

5. 5. 1. The Second Control Group

Table (5) shows the results of the pre- and post- tests and interviews that the subjects of the second control group did. It classifies numbers and percentages of the tested formulaic sequences in the written tests; whether they were correctly done and completed, unanswered, or faultily treated. As for the interviews, it shows numbers of hesitations and formulaic items counted in their transcriptions. It also gauges subjects' formulaic mastery and traces their development, depending on the differentials in their pre-/post-results. In addition, the table displays the percentages, averages and final results of the second control group subjects.

Table 5 (The Replication of the study; the second control group).

The Control Group																		
Written Pre-test																		
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18

Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Well-done Fes	12	9	19	18	5	23	15	14	5	#	11	18	9	16	18	11	#	
Faulty Fes	18	21	11	12	25	7	7	15	16	25	#	19	12	21	14	12	19	#
Percentage of written Formulaic mastery	40 %	30 %	63 %	60 %	17 %	77 %	50 %	47 %	17 %	#V AL UE!	37 %	60 %	30 %	53 %	60 %	37 %	#V AL UE!	
Pre-interview: Oral production																		
Number of Fes	15	#	#	13	#	10	#	21	10	#	24	#	12	14	#	14	26	
Number of hesitations	20	#	#	11	#	20	#	15	20	#	22	#	12	5	#	5	11	
Written Post-test																		
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Well-done Fes	14	18	25	22	15	24	22	25	22	#	25	#	#	#	#	#	#	#
Faulty Fes	16	12	5	8	15	6	8	5	8	#	5	#	#	#	#	#	#	#
Percentage of written Formulaic mastery	47 %	60 %	83 %	73 %	50 %	80 %	73 %	83 %	73 %	#V AL UE!	83 %	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!
Post-interview: Oral production																		
Number of Fes	20	#	#	19	12	12	15	#	24	#	#	32	#	13	#	#	#	15
Number of hesitations	27	#	#	16	19	16	30	#	13	#	#	39	#	14	#	#	#	20
Results																		
Speaking achievement result	67 %	57 %	80 %	80 %	53 %	60 %	63 %	60 %	90 %	#	80 %	87 %	73 %	60 %	#	80 %	#	90 %
Percentage of change in oral FEs frequency	50 %	#V AL UE!	#V AL UE!	60 %	#V AL UE!	20 %	50 %	#V AL UE!	30 %	#V AL UE!	#V AL UE!	800 %	#V AL UE!	100 %	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	- 110 %
Decrease/Increase in hesitation degree	- 70 %	#V AL UE!	#V AL UE!	- 50 %	#V AL UE!	40 %	- 70 %	#V AL UE!	20 %	#V AL UE!	#V AL UE!	- 170 %	#V AL UE!	- 200 %	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	- 900 %
Final percentage of oral formulaic development	18 %	#V AL UE!	#V AL UE!	22 %	#V AL UE!	22 %	18 %	#V AL UE!	19 %	#V AL UE!	#V AL UE!	296 %	#V AL UE!	53 %	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	- 270 %
Final Percentage of written Formulaic development	7 %	30 %	20 %	13 %	33 %	3 %	- 3 %	33 %	27 %	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!	#V AL UE!
Valid oral values	8																	
Valid oral percentages showing development	7																	
Valid written values	9																	
Valid written percentages showing development	8																	
Percentage of subjects showing oral development	88 %																	
Percentage of subjects showing written development	89 %																	
Average of group oral formulaic development	19 %																	
Average of group written formulaic	21 %																	

development	

5. 5. 2. An Example of Subjects' Data Analysis**- Subject 9 in the second control group****Written Pre-test**

Subjects	S9
Tested Fes	30
Well-done Fes	14
Faulty Fes	16
Percentage of written Formulaic mastery	47%

This is subject number nine (S9) in the second control group. This section of the table displays the values of the written pre-test. The cell 'well-done FEs' shows that this subject correctly did 14 formulaic sequences out of 30. However, the subject faultily did 16 sequences. The cell 'percentage of written formulaic mastery' calculates the percentage of the correct sequences out of 30. Thus, it is 47%.

Pre-interview: Oral production

Number of Fes	21
Number of hesitations	15

This section of the table views the values of the pre-interview that the ninth subject in the second control group did. It displays both the number of formulaic sequences counted in the subject's oral production (number of Fes) and the number of hesitations that the subject showed during the interview (number of hesitations). Accordingly, S9 produced 21 formulaic sequences and showed 15 hesitations in the pre-interview.

Written Post-test

Subjects	S9
Tested Fes	30
Well-done Fes	22
Faulty Fes	8
Percentage of written Formulaic mastery	73%

This section demonstrates the values of the written post-test that subjects did at the end of the course. The number of formulaic sequences subjects were tested in was 30. This subject (S9) correctly did 22 sequences out of 30 and incorrectly did 8 sequences. Therefore, the percentage of written formulaic mastery that S1 proved was 73%.

Post-interview: Oral production

Number of Fes	24
Number of hesitations	13

These are the values that indicate the number of formulaic sequences (number of FEs) and hesitations (number of hesitations) that S9 showed in the post-interview. S9's formulaic sequences count in this post-interview was 24 and hesitation count was 13.

Results

Speaking achievement result	90%
Percentage of change in oral FEs frequency	300%
Decrease/Increase in hesitation degree	200%
Final percentage of oral formulaic development	197%
Final Percentage of written Formulaic development	27%

S9 achieved ($13.5/15 = 90\%$) in the final interview according to the institute standards of speaking achievement, which consider grammar, fluency and relevance.

Change in formulaic frequency in S9's oral production (percentage of change in oral FEs frequency), which traces the variance between the pre/post-interviews, shows a positive value (300%). This means that formulaic frequency has increased and this value was considered in the final percentage of oral formulaic development.

THE IMPACT OF USING FORMULAIC EXPRESSIONS ON INTERMEDIATE LEARNERS' LEXICON IN THE EFL CLASSROOM

Mohammad Bakr, Dr. Ali Saud Hasan

The cell 'Decrease/Increase in hesitation degree', which calculates the difference of hesitation counts in the pre/post-interviews, shows a positive value (200%). This means that the degree of hesitation has decreased and because it is a positive value, it is considered in the final percentage of oral formulaic development.

Thus and because of their positive values, these three cells 'speaking achievement result', 'percentage of change in oral formulaic frequency' and 'decrease/increase in hesitation degree' were considered in the final percentage of oral formulaic development.

Final percentage of oral formulaic development: This calculates the average of only the positive values in 'Speaking achievement result', 'Percentage of change in oral FE's frequency' and 'Decrease/Increase in hesitation degree'. So the average of S9's three positive values (90% - 300% - 200%) is calculated out of three. The result (197%) demonstrates S9's formulaic development in oral production.

Final percentage of written formulaic development: This cell calculates the percentage of the variance between S9's two values of 'percentage of written formulaic mastery' in the written pre/post-tests (47% - 73%). As the resultant value is positive (27%), it indicates S9's formulaic development in written production.

5. 5. 3. The Second Experimental Group

Table (6) shows the results of the pre- and post- tests and interviews that the subjects of the second experimental group did. It classifies numbers and percentages of the tested formulaic sequences in the written tests; whether they were correctly done and completed, unanswered, or faultily treated. As for the interviews, it shows numbers of hesitations and formulaic items counted in the transcriptions. It also gauges subjects' formulaic mastery and traces their development, depending on the differentials in their pre-/post-results. In addition, the table displays the percentages, averages and final results of the second experimental group subjects. This table (6) has the same specifications that table (5) has. So the difference is only in subjects' values, which could mean variance in their knowledge and competence of oral and written formulaic language.

Table 6 (The Replication of the study; the second experimental group).

The Experimental Group																		
Written Pre-test																		
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
Well-done Fes	15	20	11	14	18	11	16	14	14	14	17	13	20	#	25	21	22	
Faulty Fes	15	10	19	16	12	19	14	16	16	16	13	17	10	#	5	9	8	
Percentage of written Formulaic mastery	50 %	67 %	37 %	47%	60 %	37 %	53 %	47 %	47%	47%	57%	43 %	67 %	#VA LUE !	83%	70%	73%	
Pre-interview: Oral production																		
Number of Fes	29	19	16	#	31	23	22	10	#	#	#	30	16	#	#	11	#	
Number of hesitations	34	19	60	#	17	27	24	9	#	#	#	23	9	#	#	13	#	
Written Post-test																		
Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	
Tested Fes	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
Well-done Fes	22	27	18	21	28	14	19	22	21	28	23	12	23	17	#	#	#	
Faulty Fes	8	3	12	9	2	16	11	8	9	2	7	18	7	13	#	#	#	
Percentage of written Formulaic mastery	73 %	90 %	60 %	70%	93 %	47 %	63 %	73 %	70%	93%	77%	40 %	77 %	57%	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	
Post-interview: Oral production																		
Number of Fes	24	17	19	#	32	24	32	14	25	#	#	30	20	#	#	#	25	
Number of hesitations	33	23	29	#	17	34	47	17	36	#	#	30	16	#	#	#	19	
Results																		
Speaking achievement result	57 %	57 %	47 %	43%	60 %	33 %	53 %	47 %	50%	47%	47%	50 %	53 %	#	53%	#	#	
Percentage of change in oral FEs frequency	- 50 0 %	- 20 0 %	30 0 %	#VA LUE !	10 0 %	10 0 %	10 00 %	40 0 %	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	0 %	40 0 %	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	
Decrease/Increase in	10	-	31	#VA	0	-	-	-	#VA	#VA	#VA	-	-	#VA	#VA	#VA	#VA	

hesitation degree	0 %	40 0 %	00 %	LUE !	%	70 0 %	23 00 %	80 0 %	LUE !	LUE !	LUE !	70 0 %	70 0 %	LUE !	LUE !	LUE !	LUE !
Final percentage of oral formulaic development	52 %	- 11 4 %	11 49 %	#VA LUE !	53 %	44 %	35 1%	14 9 %	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	17 %	15 1 %	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !
Final Percentage of written Formulaic development	23 %	23 %	23 %	23%	33 %	10 %	10 %	27 %	23%	47%	20%	- 3 %	10 %	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !	#VA LUE !
Valid oral values	9																
Valid oral percentages showing development	8																
Valid written values	13																
Valid written percentages showing development	12																
Percentage of subjects showing oral development	89 %																
Percentage of subjects showing written development	92 %																
Average of group oral formulaic development	24 6 %																
Average of group written formulaic development	23 %																

5. 5. 4. An Example of Subjects' Data Analysis

- Subject 14 in the second experimental group

Written Pre-test

Subjects	S14
Tested Fes	30
Well-done Fes	#
Faulty Fes	#
Percentage of written Formulaic mastery	#VALUE!

This is subject number 14 (S14) in the second experimental group. S14's 'well-done FEs' and 'faulty FEs' are (#) values, which means that this subject did not do the written pre-test. Therefore, the 'percentage of written formulaic mastery' at the beginning of the course shows (#VALUE!), which is an invalid value.

Pre-interview: Oral production

Number of Fes	#
Number of hesitations	#

This section displays S14's required values in the pre-interview. However, it shows that this subject did not attend this interview, as the two cells show (#) values.

Written Post-test

Subjects	S14
Tested Fes	30
Well-done Fes	17
Faulty Fes	13
Percentage of written Formulaic mastery	57%

This is the demonstration of the values of the written post-test that subject 14 (S14) did at the end of the course. This subject (S14) correctly did 17 sequences out of 30. The number of faulty sequences in S14's test was 13. Therefore, the percentage of written formulaic mastery that S14 proved was 57%.

Post-interview: Oral production

Number of Fes	#
Number of hesitations	#

The values of the cells in this section (#) show that S14 did not attend the second interview (post-interview). Therefore, the number of formulaic sequences and hesitations could not be counted and the percentage could not be calculated. As a result, S14's oral formulaic language was disregarded.

Results

Speaking achievement result	#
Percentage of change in oral FEs frequency	#VALUE!
Decrease/Increase in hesitation degree	#VALUE!
Final percentage of oral formulaic development	#VALUE!
Final Percentage of written Formulaic development	#VALUE!

As this subject (S14) missed both the pre-interview and post-interview, the cells 'speaking achievement result', 'percentage of change in oral FEs frequency', 'Decrease/Increase in hesitation degree', and 'Final percentage of oral formulaic development' show invalid values (# symbols). Therefore, oral aspects were not considered in S14's calculations.

Similarly, this subject (S14) did the written pre-test but missed the written post-test. Therefore, the required values for calculating S14's written formulaic language knowledge and development were missing. Thus, this subject's data was of no use for the study. Thus, S14 in this group was an example of subjects whose data was invalid for the study.

5. 5. 5. Final Data Analysis and Comparison in the Replication of the Study

- The second control group final outcomes

Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
Final percentage of oral formulaic development	189%	#VALUE!	#VALUE!	227%	#VALUE!	220%	188%	#VALUE!	197%	#VALUE!	#VALUE!	296%	#VALUE!	53%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	270%
Final Percentage of written Formulaic development	7%	30%	20%	13%	33%	3%	-3%	33%	27%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!

Valid oral values	8
Valid oral percentages showing development	7
Valid written values	9
Valid written percentages showing development	8
Percentage of subjects showing oral development	88%
Percentage of subjects showing written development	89%
Average of group oral formulaic development	196%
Average of group written formulaic development	21%

- This control group of the second application of the study demonstrated 88% (7 subjects out of 8) as the percentage of the number of subjects who proved oral formulaic development.

- As for the percentage of subjects with written formulaic development in this group, it is 8 subjects out of 9, which equals 89%.

- The total average of oral formulaic development of the group is 196%. This is the average of the final percentages of the subjects who showed oral formulaic development in this control group.
- The total average of written formulaic development of the group is 21%. This is the average of the final percentages of the subjects who showed written formulaic development in this control group.

- The second experimental group final outcomes

Subjects	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Final percentage of oral formulaic development	52%	-114%	1149%	#VALUE!	53%	44%	351%	149%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	17%	151%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!
Final Percentage of written Formulaic development	23%	23%	23%	23%	33%	10%	10%	27%	23%	47%	20%	-3%	10%	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!	#VALUE!

Valid oral values	9
Valid oral percentages showing development	8
Valid written values	13
Valid written percentages showing development	12
Percentage of subjects showing oral development	89%
Percentage of subjects showing written development	92%
Average of group oral formulaic development	246%
Average of group written formulaic development	23%

This section of the final percentages and results of the second experimental group shows the following:

- The percentage of the number of subjects showing oral formulaic development out of the number of subjects with valid oral values is 89%. This means that 8 of the subjects with valid oral values (9 subjects) proved some development in their oral formulaic language.
- 12 subjects out of 13 showed written formulaic development. This equals 92% as the percentage of the number of subjects with written formulaic development.
- The whole second experimental group of learners demonstrated oral formulaic development at an average of 246%.
- The average of written formulaic development that the whole second experimental group proved is 23%.

Comparison 2

Table 7 (The replication of the study; final groups results comparison)

The Replication of the Study		
Groups	Control	Experimental
Percentage of subjects showing oral development	88%	89%
Percentage of subjects showing written development	89%	92%
Average of group oral formulaic development	196%	246%
Average of group written formulaic development	21%	23%

Table (7) illustrates the final outcomes of the replication of the study and the comparison between the results of the two groups. The comparison proves that:

- The percentage of subjects showing oral formulaic development in the second control group is 88%. The subjects of the second experimental group showed a percentage of 89% of oral formulaic development. Thus, the experimental group showed a larger percentage of oral development in their formulaic language than the control group.
- The percentage of subjects showing written formulaic development in the second control group is 89%. Likewise, the subjects of the second experimental group showed a percentage of 92% of written formulaic development. Thus, the experimental group demonstrated a percentage larger than that of the control group.

- The overall average of oral formulaic development that the second control group showed is 196%. The experimental group average of oral formulaic development is 246%. So the value of the latter average is larger than that of the former.
- The overall average of written formulaic development that the second control group showed is 21%. The experimental group average of written formulaic development is 23%. So the value of the experimental group average has a larger value than that of the control group.

5. 6. Summary of Research Findings and Discussion

5. 6. 1. The First Application of the Study

As illustrated before:

- The two groups showed the same percentage of oral development in their formulaic language; ($100\% = 100\%$). This means that each group showed a similar percentage of the number of subjects with OFD out of the total number of subjects with valid values; (5/5, 7/7). However, since the number of subjects with valid values in the experimental group (7) is greater than the number of those in the control group (5), their 100% can have greater reliability. This is because of the greater possibility of ineffectiveness with larger numbers, which the experimental group showed the contrary to.
 - The control group demonstrated a larger WFD percentage than that of the experimental group; ($78\% > 73\%$). This means that the percentage of subjects with WFD in the control group (7/9) is larger than that of the number of subjects with WFD in the experimental group (8/11). However, the variance in the number of subjects can account for that, though not necessarily. This is because of the increased possibility of ineffectiveness with larger numbers.
 - The average of OFD of the experimental group is larger than that of the control group OFD; ($430\% > 376\%$). This is the OFD average that the whole group of subjects demonstrated at the end of the course. So the experimental group subjects showed an OFD average (430%) that is greater than that of the control group (376%).
 - The experimental group average of WFD (20%) is larger than the WFD of the control group (36%); ($36\% > 20\%$). This means that the experimental group had greater development in their written formulaic language.
- The results and comparison show that the first experimental group achieved equal percentage of subjects with OFD and greater averages of OFD and WFD. However, its percentage of subjects with WFD is less. In other words, the first experimental group achieved greater development in their oral and written formulaic language than the first control group.

5. 6. 2. The Replication of the Study

As illustrated before:

- The second experimental group showed a greater percentage of oral development in their formulaic language; ($89\% > 88\%$). This means that this experimental group showed a greater percentage of the number of subjects with OFD out of its total number of subjects with valid values (8/9), compared to that of the second control group (7/8). Comparing the two values, it can be clear that it is almost the same. However, since the number of subjects with valid values in the experimental group (9) is greater than the number of those in the control group (8), their percentage may have greater reliability. This is because of the greater possibility of ineffectiveness with larger numbers, which the experimental group proved the contrary to.
 - The second experimental group demonstrated a larger WFD percentage than that of the second control group; ($92\% > 89\%$). This means that the percentage of subjects with WFD in the experimental group (12/13) is larger than that of the number of subjects with WFD in the control group (8/9). In addition, the variance in the number of subjects between the two groups can be seen as an advantage for the experimental group over the control one. This is because of the increased possibility of ineffectiveness with larger numbers, which the experimental group proved the opposite of.
 - The average of OFD of the experimental group is larger than that of the control group OFD; ($246\% > 196\%$). This is the OFD average that the whole group of subjects demonstrated at the end of the course. So the experimental group subjects showed an OFD average (246%) that is greater than that of the control group (196%).
 - The experimental group average of WFD (23%) is larger than the WFD of the control group (20%); ($23\% > 20\%$). This means that the experimental group had greater development in their written formulaic language.
- The results and comparison show that the second experimental group achieved greater percentages of subjects with OFD and WFD and greater averages of OFD and WFD. This means that all the values of the second experimental group are greater than those of the second control group. In other words, the second experimental group achieved greater development in their oral and written formulaic language than the second control group.

Conclusion

The tests and interviews administered at the beginning of the courses indicated that learners in the experimental and control groups demonstrated prior knowledge of formulaic language. In addition, this prior formulaic knowledge was developed throughout the course of instruction. This is similar to Schmitt, Dörnyei, Adolphs and Durow's longitudinal study (2004), as learners developed their formulaic knowledge they already had.

The two applications of the study resulted in that both the experimental and the control groups demonstrated development of oral and written formulaic language. The two control groups were normally taught according to the usual methodology that instructors follow at the Higher Language Institute, Damascus University. As previously shown,

the tests and interviews these two groups did indicated some formulaic development. However, the results of the same tests and interviews the two experimental groups did, as they were subject to formulaic methodological exposure, testified to greater oral and written formulaic development. However, experimental and control results were approximate at some points and revealed no great variance, which is similar to Hazare, Khaghaninezhad and Ahmadi's findings (2010).

Therefore, the excellence of the experimental groups over the control ones and the consistency of results the study and its replication exhibited, contrary to Bishop's replication findings (2004), positively prove what the research suggests. That is, enhancing noticing and raising learners' awareness to formulaic language through implementing the *lexical approach* can help develop their oral and written formulaic language. This goes in line with most studies in the concerned literature, such as Dai and Ding's that proved greater proficiency and progress of accuracy and variation of formulaic sequences (2010), and Boers, Eyckmans, Kappel, et al.'s that proved learners' coming across as proficient speakers as a result of an awareness-raising instructional method (2006).

As formulaic language represents the greater bulk of the lexicon, subjects' oral and/or written formulaic development in the experimental groups is a representation of building up their lexicon. In other words, employing methodology that puts formulaic language at the heart of instruction can positively influence intermediate learners' lexicon, through various ways that raise their awareness of and draws their attention to formulaic items.

However, though the variance marked between the control and experimental groups stems from the variables determined in the two conditions, the formulaic instruction was not the only variable. In particular exemplification, teachers' differences cannot be ignored, as they play basic roles in the processes of teaching and learning. Therefore, such shortcomings and limitations of the research should be looked at.

Limitations and Suggestions

The findings of this research proved its basic assumptions and were in general consistency with what the concerned literature claims. However, there were some points that, if considered, could have contributed to more reliable results, and that future research might take into account.

First, the difference of the instructors could have had a negative role in the reliability of the results that the subjects showed. Had they been the same teachers in the control and experimental conditions, they would have been considered a positive variable in the research.

Second, some learners in each group lacked commitment, as some missed written tests and others missed interviews, even others had low average attendance. A better degree of commitment would have contributed to more validation and consistency of results.

Third, even though the study was conducted twice, a more multiple application on a wider range of sample would be worth considering. For example, it could be a starting point for a multifaceted integration of formulaic language into EFL intermediate learners' instruction for non-specialists in the Syrian context.

Moreover, as the majority of the subjects were university students, this research did not tap into subjects' individual differences, such as age, gender, language aptitude, and motivation, that could have some effects on acquisition of formulaic language.

At the end, concerned future research might want to take such points into consideration for solid foundations, more credible results and a wider scope. This is in order to put a more well-founded cornerstone and a greater building block in the ever-regenerating and innovative process of EFL instruction, namely formulaic language.

References

References

1. Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: a dual representation approach. *Second Language Research* 19 (4), 329–358. Retrieved March 9, 2013 from <http://slr.sagepub.com/content/19/4/329>
2. Abdou, A. (2010). The Semantic Structure of Arabic Idioms. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 234-256). London: Continuum International Publishing Group.
3. Balıkcı, G. (2011). The Use Of Collocations By Advanced Learners Of English: Noun –Noun And Adjective-Noun Collocations. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Retrieved September 20, 2013 from http://eprints.ibu.edu.ba/78/1/FLTAL%202011%20Proceed%C4%B1ngs%20Book_1_p513-p520.pdf
4. Bardovi-Harlig, K. & Bastos, M-T. (2011). Effects of Intensity of Interaction, Proficiency, and Length of Stay on the Acquisition of Conventional Expressions in L2 Pragmatics. Chicago, Illinois: Indiana University. AAAL. Retrieved February 22, 2014 from <http://www.indiana.edu/~dsls/publications/KathleenAAAL2011.pdf>
5. Bishop, H. (2004). Noticing formulaic sequences—A problem of measuring the subjective. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin-Madison, Department of Linguistics. *LSO Working Papers in Linguistics*, 4, 15–19. Retrieved September 20, 2013 from http://vanhise.lss.wisc.edu/ling/files/ling_old_web/iso/wpl/4.1/LSOWP4.1-04-Bishop.pdf
6. Boers, F. J., Eyckmans, J., Kappel, H., Stengers & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10 (3), 245–261. Retrieved December 21, 2013 from <http://sla.sjtu.edu.cn/thesis/Formulaic%20sequences%20and%20perceived%20oral%20proficiency--putting%20a%20Lexical%20Approach%20to%20the%20test.pdf>
7. Bogart, Z. (2011). Don't Let's Try to Break this Down: Teasing Apart Lexical Chunks. MA Thesis. Universities of Groningen and Malta. Retrieved August 16, 2013 from
8. <http://www.lct-master.org/getfile.php?id=39&n=1&dt=TH&ft=pdf&type=TH>
9. Chen, L. (2010). An Investigation of Lexical Bundles in ESP Textbooks and Electrical Engineering Introductory Textbooks. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 106-125). London: Continuum International Publishing Group.
10. Chen, Y. & Baker, P. (2010). LEXICAL BUNDLES IN L1 AND L2 ACADEMIC WRITING. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 30–49. Retrieved July 14, 2013 from http://llt.msu.edu/vol14num2/chenbaker.pdf?origin=publication_detail
11. Columbus, C. (2010). Processing MWUs: Are MWU Subtypes Psycholinguistically Real? In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 194-210). London: Continuum International Publishing Group.
12. Conklin, K. & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29 (1), 72–89. Oxford University Press. Retrieved November 8, 2013 from http://www.researchgate.net/profile/Kathy_Conklin/publication/236875351_Formulaic_Sequences_Are_They

[Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers/links/00b49525275b257a2c000000.pdf](https://www.northumbria.ac.uk/static/5007/sasspdf/fromformulatoschema.pdf)

13. Dabrowska, E. (2000). From formula to schema: The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics*, 11, 83-102. Retrieved June 21, 2013 from <https://www.northumbria.ac.uk/static/5007/sasspdf/fromformulatoschema.pdf>
14. Dai, Z. & Ding, Y. (2010). Effectiveness of Text Memorization in EFL Learning of Chinese Students. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 71-87). London: Continuum International Publishing Group.
15. Durrant, P. (2008). High frequency collocations and second language learning. PhD Thesis. Retrieved June 29, 2013 from http://eprints.nottingham.ac.uk/10622/1/final_thesis.pdf
16. Durrant, P. & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 157-177. Retrieved October 20, 2013 from [http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/durrant-p-and-schmitt-n-\(2009\)-to-what-extent-do-native-and-nonnative-writers-make-use-of-collocations-international-review-of-applied-linguistics-47-157-177.pdf](http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/durrant-p-and-schmitt-n-(2009)-to-what-extent-do-native-and-nonnative-writers-make-use-of-collocations-international-review-of-applied-linguistics-47-157-177.pdf)
17. Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C. (2008). Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL QUARTERLY*, 42 (3), 375- 396.
18. Fernández-Parra, M. A. (2009). TRANSLATING FORMULAIC EXPRESSIONS IN INSTRUCTION MANUALS: A CORPUS STUDY. Retrieved December 13, 2013 from http://www.researchgate.net/profile/Maria_Fernandez-Parra/publication/242203407_TRANSLATING_FORMULAIC_EXPRESSIONS_IN_INSTRUCTION_MANUALS_A_CORPUS_STUDY/links/0deec529863455dbc9000000.pdf
19. Forsberg, F. & Fant, L. (2010). Idiomatically Speaking: Effects of Task Variation on Formulaic Language in Highly Proficient Users of L2 French and Spanish. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 47 – 70). London: Continuum International Publishing Group.
20. Garley, M., Slade, B. & Terkourafi, M. (2010). A Text in Speech's Clothing: Discovering Specific Functions of Formulaic Expressions in *Beowulf* and Blogs. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 213 – 233). London: Continuum International Publishing Group.
21. Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *The Canadian Modern Language Review*, 61 (3), 325-353.
22. Giammarresi, S. (2010). Formulaicity and Translation: A Cross-corpora Analysis of English Formulaic Binomials and Their Italian Translations. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 257-273). London: Continuum International Publishing Group.
23. Girard, M. & Sionis, C. (2004). THE FUNCTIONS OF FORMULAIC SPEECH IN THE L2 CLASS. *International Pragmatics Association*, 14 (1), 31-53. Retrieved August 21, 2013 from <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/download/426/358>
24. Grigaliuniene, J. & Juknevičienė, R. (2011). Formulaic language, learner speech and the spoken corpus of learner English LINDSEI-LITH. *Kalbotyra*, 12-18. Retrieved May 15, 2013 from <http://www.cceol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=acc281a188e14698bcbd3b39e61ad699>

References

25. HALL, T. (2009). Formulaic Language: Pushing the Boundaries (Review of the book *Formulaic Language and the Lexicon*). Teachers College, Columbia University, *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 9 (1). Retrieved June 27, 2014 from
26. <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/465/281>
27. Hall, T. (2010). L2 Learner-Made Formulaic Expressions and Constructions. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 10 (2). Teachers College, Columbia University. Retrieved September 7, 2013 from <http://journal.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/596/376>
28. Hazare, B. G., Khaghaninezhad, M. S. & Ahmadi, H. S. (2010). Formulaic Writing: A Novel Approach to Writing Instruction. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, Special Issue, 127-148. Retrieved June 19, 2013 from http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/91920105607.pdf
29. Hsu, J. T. & Chin, C. (2008). Lexical Collocations and their Relation to Speaking Proficiency of College EFL Learners in Taiwan. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10 (1), 181-204. Retrieved July 17, 2013 from
30. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30902766/Asian_EFL_March_08-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1419199635&Signature=OyCCysa5lBfQUa2lYp0uk%2FMiwQE%3D
31. Hsu, J. T. (2008). Role of the multiword lexical units in current EFL/ESL textbooks. *US-China Foreign Language*, 6 (7), 27-39.
32. Kavka, S., & Zybert, J. (2004). Glimpses on the History of Idiomaticity Issues. Retrieved June 27, 2013 from <http://www.skase.sk/Volumes/JTL01/kavka.pdf>
33. Kay, P. & Fillmore, C. J. (1997). Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: the *What's X doing Y?* Construction. Retrieved February 22, 2014 from
34. <http://www.uni-mainz.de/FB/Philologie-II/fb1414/lampert/download/so2008/wxdy.pdf>
35. Kecskes, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 145-161. Retrieved February 22, 2013 from <http://www.raco.cat/index.php/linksletters/article/viewFile/22722/22557>
36. Kecskes, I. (2007). Formulaic language in English Lingua Franca. Retrieved December 7, 2013 from <http://www.albany.edu/faculty/ikecshes/files/Kecskespaper.pdf>
37. Khodadady, M., Shamsaee, S. (2012). Formulaic Sequences and Their Relationship with Speaking and Listening Abilities. *English Language Teaching*, 5 (2), 39-49. Retrieved May 29, 2013 from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/14561/9926>
38. Lesniewska, J. (2006). Collocations and Second Language Use. *Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 123, 95-105. Retrieved February 12, 2013 from <http://www.filg.uj.edu.pl/documents/41616/4333138/12306-Lesniewska.pdf>
39. Li, J. & Schmitt, N. (2010). The Development of Collocation Use in Academic Texts by Advanced L2 Learners: A Multiple Case Study Approach. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 23-59). London: Continuum International Publishing Group.

40. Lin, P. M. S. (2010). The Phonology of Formulaic Sequences: A Review. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 176-193). London: Continuum International Publishing Group.
41. Marco, M. J. L. (1999). THE DIFFERENT LEVELS OF LANGUAGE PATTERNING. *EPOS*, XV, 313-334. Retrieved August 16, 2013 from <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/download/10115/9654>
42. Myles, F., Hooper, J. & Mitchell, R. (1998). Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom. *Language Learning*, 48 (3), 323–363. Retrieved September 6, 2013 from <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/rote-or-rule-0023-8333.pdf>
43. Namba, K. (2010). Formulaicity in Code-switching: Criteria for Identifying Formulaic Sequences. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 130-150). London: Continuum International Publishing Group.
44. Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
45. Norton, J. (1996). Formulaic expressions in English and Japanese: implications for teaching and learning. *Teaching English to Japanese Students in Britain*, 8. Retrieved April 10, 2013 from <http://cs3.brookes.ac.uk/schools/education/eal/jl-archive/jl-bestof/24.pdf>
46. Rafiee, M., Tavakoli, T. & Amirian, Z. (2011). Structural Analysis of Lexical Bundles Across Two Types of English News Papers. *MJAL*, 3 (2), 136-155. Retrieved August 12, 2013 from <http://www.mj-al.org/removedprofiles/2013/11.Structural%20Analysis%20of%20Lexical%20Bundles%20Across%20Two%20Types%20of%20English%20News%20Papers%20Edited%20by%20Native%20and%20Non-nat.pdf>
47. Schauer, G. A. & Adolphs, S. (2006). Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy. *System*, 34, 119–134. Retrieved March 17, 2013 from <http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2006041414090694.pdf>
48. Seidlhofer, B. (2009). Accommodation and the idiom principle in English as a Lingua Franca. *Intercultural Pragmatics*, 6 (2), 195–215.
49. Schmitt, N. (2005). FORMULAIC LANGUAGE: FIXED AND VARIED. *ELIA*, 6 (6), 13-39. Retrieved April 13, 2013 from <http://institucional.us.es/revistas/elia/6/art.2.pdf>
50. Schmitt, N., Dörnyei, Z., Adolphs, S., & Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequences: a longitudinal study. University of Nottingham. Retrieved July 2, 2013 from http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CHEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.norbertschmitt.co.uk%2Fuploads%2Fschmitt-n-dorny-ei-z-adolphs-s-and-durow-v-knowledge-and-acquisition-of-formulaic-sequences-a-longitudinal-study-in-schmitt-n-%28ed%29-formulaic-sequences-acquisition-processing-and-use-john-benjamins-press.doc&ei=wxYUfj7FojLtAaipYBA&usg=AFQjCNG2BcbAZR4_xx-NK-KwZkFKcDi09w&sig2=IehambV2c71j6wzOMx6Wzw&bvm=bv.44442042,d.Yms

References

51. Sidtis, D. V. L. & Postman, W. A. (2006). Formulaic expressions in spontaneous speech of left- and right-hemisphere-damaged subjects. *Aphasiology*, 20 (5), 411–426. Retrieved December 10, 2013 from http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/006/406/Postman_20_05_02.pdf
52. Sidtis, D. V. L. & Rallon, G. (2004). Tracking the incidence of formulaic expressions in everyday speech: methods for classification and verification. *Language & Communication*, 24, 207–240. Retrieved November 12, 2013 from http://www.researchgate.net/profile/Diana_Van_Lancker_Sidtis/publication/222568844_Tracking_the_incidence_of_formulaic_expressions_in_everyday_speech_methods_for_classification_and_verification/links/09e4150e7f3a44f4c0000000.pdf
53. Terkourafi, M. (2003). Book Review (Review of the book *Formulaic Language and the Lexicon*). *Journal of Pragmatics*, 35, 1721–1726. Retrieved November 20, 2013 from http://faculty.las.illinois.edu/mt217/Wray2002_JoP.pdf
54. Tremblay, A. (2006). Lexical Bundles and the Mental Lexicon: A Research Program. University of Alberta. Retrieved July 11, 2013 from http://www.researchgate.net/profile/Antoine_Tremblay2/publication/255526402_LEXICAL_BUNDLES_AND_THE_MENTAL_LEXICON_A_RESEARCH_PROGRAMME/links/00b7d52a0da97e31a6000000.pdf
55. http://www.researchgate.net/profile/Antoine_Tremblay2/publication/255526402_LEXICAL_BUNDLES_AND_THE_MENTAL_LEXICON_A_RESEARCH_PROGRAMME/links/00b7d52a0da97e31a6000000.pdf
56. Tremblay, A. & Baayen, H. (2010). Holistic Processing of Regular Four-word Sequences: A Behavioural and ERP Study of the Effects of Structure, Frequency, and Probability on Immediate Free Recall. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 151-173). London: Continuum International Publishing Group.
57. Wood, D. (2002a). Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching. *TESL Canada Journal*, 20 (1), 1-15. Retrieved May 3, 2013 from <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/935/754>
58. Wood, D. (2002b). Formulaic Language in Thought and Word: Vygotskian Perspectives. *The Linguistics Department*, 30, 29-48. Retrieved October 11, 2013 from http://www.hpu.edu/Libraries_HPU/Files/TESOL/TQD/VOL_42_3.pdf
59. Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. 39-57. Retrieved October 29, 2013 from <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/19898/21737>
60. Wood, D. (2010). Lexical Clusters in an EAP Textbook Corpus. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 88-106). London: Continuum International Publishing Group.
61. Wei, L. & Ying, H. (2011). On the Role of Formulaic Sequences in Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*, 9 (11), 708-713. Northeastern University, LiaoNing, China. Retrieved July 23, 2013 from <http://www.davidpublishing.com/davidpublishing/Upfile/12/30/2011/2011123004200404.pdf>
62. Weinert, R. (2010). Formulaicity and Translation Formulaicity and Usage-based Language: Linguistic, Psycholinguistic and Acquisitional Manifestations. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication* (pp. 1- 20). London: Continuum International Publishing Group.

63. Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics*, 21 (4), 463–489. Retrieved June 17, 2013 from <http://edi-linguistics.ir/files/Formulaic-sequences-in-second-Language-Teaching,Alison-Viray.pdf>
64. Wray, A. & Perkins, M. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20, 1–28. Retrieved August 19, 2013 from <http://www.uni-mainz.de/FB/Philologie-II/fb1414/lampert/download/so2008/wrayperkins.pdf>
65. Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
66. Wray, A. (2009). Future Directions in Formulaic Language Research. *Journal of Foreign Languages*, 32 (6). Retrieved June 23, 2013 from http://www.cardiff.ac.uk/encap/resources/wray_jfl_2009.pdf
67. Xu, L. (2010). A Correlation Study on Lexical Chunks and Business Correspondence Writing in EFL in China. Kristianstad University. Retrieved January 12, 2013 from <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:332052/FULLTEXT01.pdf>
68. Yorio, C. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 14 (4), 433–442.

Appendices

- Appendix 1: The Written Pre-test

NAME _____

(A)- Read the following text and provide the missing letter(s) in the phrases in old. The meaning of some of the should-be expressions is provided in brackets.

Learning English

Learning English as a second language is a difficult challenge, but we do know several ways to make learning more efficient. (1) **Fi_____ of a_____**, (*to begin with*) almost every research study shows that you need to use English (2) **as m_____ a_____ p_____** (*to the most possible degree*). (3) **I_____ is cl_____ that** (*this is obvious*) the more you use English, the better you will learn it. There is no disagreement about this.

(4) **Se_____**, learning English from textbooks seems to help in most cases. Most evidence shows that studying grammar rules with textbooks can help you memorise those rules. Therefore, (5) **i_____ seems lik_____ that** (*this is probably true*) studying with textbooks can help you learn something about grammar. However, if you only use a book but do not practice speaking, you will probably not (6) **b_____ ab_____ t_____** use the grammar rules when you speak. If we look at language learning research, (7) **there i_____ no evid_____** that (*nothing to show that this is true*) just learning from textbooks can make you a good speaker. Of course, studying grammar will help your speaking (8) **t_____ a certain ext_____**, (*some amount, but not all*) but it is not the only thing you need to know. You must also know how to do things like (9) **a_____ qu_____** and give directions. (10) **With reg_____ to** (*concerning this certain thing*) giving directions, you must know phrases like "Turn right at the corner".

Third, beginning learners and advanced learners need to study differently. (11) **F_____ ex_____**, beginners have little language proficiency to build upon. (12) **At this st_____**, (*at this point of development*) it is probably best to (13) **focus _____** building vocabulary and learning grammar. (14) **In te_____ of** (*concerning this certain thing*) vocabulary, beginning learners should try to learn the most common 2,000 words of English. Then, as intermediate students, they should (15) **try _____** build a vocabulary size of 5,000 words. It may (16) **t_____ some t_____** to learn this many words, but (17) **as a res_____**, (*something happening because of another thing*) learners should be able to read natural English texts, like newspapers and magazines. Advanced learners should learn even more vocabulary. If a learner continues to study over many years, (18) **in t_____ long te_____** (*over a long period of time*) they can reach a vocabulary size of 10,000 words or more.

Answers:

1. First of all
2. As much as possible
3. It is clear that
4. Second
5. it seems likely that
6. be able to
7. there is no evidence
8. to a certain extent
9. ask questions
10. with regard to
11. for example
12. at this stage
13. focus on
14. in terms of
15. try to
16. take some time
17. as a result
18. in the long term

(B)- Choose the most natural phrase (that we usually use) to complete the following conversation. If you don't know the answer, choose "I DON'T KNOW".

International Debt

- Speaker A: I've been watching the news report and they say that (1) _____ the international debts of poorer countries might be cancelled.

1. a. there's a good chance that
- b. there's a great chance that
- c. there's a good likelihood
- d. there's a great likelihood that
- e. I DON'T KNOW

- Speaker B: Really? (2) _____. (3) _____, the international banks do not want to cancel the debt because it would cost them too much money.

2. a. I don't think that b. I don't think so c. I don't guess so d. I don't think e. I DON'T KNOW	3. a. As far as I know b. As far as my information c. By my knowledge d. By my information e. I DON'T KNOW

- A: (4) _____, the banks would have more money because they would get some money from the government instead. They may not get the loans back from the poorer countries (5) _____ anyway.

4. a. On the contrary b. In a contradiction c. By a contrast d. For a contrast e. I DON'T KNOW	5. a. for a long period b. for a lot of time c. for a long duration d. for a long time e. I DON'T KNOW

- B: (6) _____. I guess it's better for the banks to get some money now and just forget the loans, particularly when they (7) _____ the fact that some countries may never be able to pay the loans back.

6. a. That's a solid point b. That's a good point c. That's a convincing point d. That's a strong point e. I DON'T KNOW	7. a. take into account b. factor into account c. _____ allow _____ into _____ account d. put into account e. I DON'T KNOW

- A: The problem is that many people do not want the government to pay the banks. They feel that the banks caused their own problems by lending money too easily.

- B: (8) _____. Many specialists told the banks that some countries had very weak economies and could not repay the loans. (9) _____ this, the banks loaned the money anyway.

8. a. I follow what you mean b. I understand what you mean c. I see what you mean d. I catch what you mean e. I DON'T KNOW	9. a. On spite of b. By spite of c. With spite of d. In spite of e. I DON'T KNOW

- A: Yes, some loans were too dangerous. (10) _____, some countries used the money wisely to improve their economies and their people's living conditions.

10. a. On the other view b. On the other part c. On the other standpoint d. On the other hand e. I DON'T KNOW

- B: That's true. But (11) _____ that many countries cannot pay back their loans and it is damaging their economies. There are many arguments for and against cancelling the loans, but (12) _____, I think it would be best to cancel them.

11. a. the point is b. the key is c. the idea is d. the statement is e. I DON'T KNOW	12. a. with the whole b. considering the whole c. taking the whole into account d. on the whole e. I DON'T KNOW

Answers:

- there's a good chance that
- I don't think so
- As far as I know
- On the contrary
- for a long time
- That's a good point
- take into account
- I see what you mean
- In spite of
- On the other hand
- the point is

- Appendix 2: The Written Post-test

NAME _____

A- Read the following text and provide the expressions in bold with the missing letters:

(1) **O_____ of t_____ be_____ days** of my life was the day one of my professors called to **tell me that** I had been accepted to study for a year (2) **a_____ the university o_____ Surbonne** in Paris. I had never travelled much, and I didn't think I would ever (3) **h_____ a cha_____ to** go to Europe. The news came one afternoon in May of 1993. I was 19 years old and I was in my room at college. Just before the call, (4) **a friend of m_____** came into my room, threw herself into a chair and (5) **bu_____ into te_____**. She had had plans to (6) **g_____ ma_____** in June, but her boyfriend had (7) **broken _____ with her!** At that moment the phone rang. So I was there listening to the best news in my life, while my friend was crying over the worst news in hers. My professor said, (8) **"Wh_____ the m_____? Aren't you excited?"** I said, "Yes, I am, but I'll tell you about it later." I (9) **d_____ my b_____** to console my friend, but it was really hard for me to be sympathetic while I was very happy about my news.

(10) **Fi_____**, (11) **I cou_____ st_____ it anymore**. I said to my friend, "Stay here, I have to (12) **go out f_____ a f_____ minutes**." I went out and got a big pizza, a quart of chocolate ice cream, and a big bottle of water. "You and I are going to (13) **h_____ a feast**." I said, and then I told her my news. That friend was a much happier person when she left. I went to France and (14) **h_____ a won_____ year**. I studied hard, became (15) **fl_____ in French**, traveled, and met many wonderful people. When I (16) **ca_____ ba_____**, I ran into my friend. Although she'd been deeply hurt by the break up with her boyfriend, she had also had a good year at school and (17) **wa_____ a_____ ut to** leave for graduate school. We laughed together over that "famous" day in my room, possibly the best and worst day in our lives.

Answers:

1. One of the best days
2. at the university of Surbonne
3. had a chance to
4. a friend of mine
5. burst into tears
6. get married
7. broken up with her
8. What's the matter?
9. Did my best
10. First
11. I couldn't stand it anymore.
12. go out for a few minutes
13. have a feast
14. had a wonderful year
15. fluent in French
16. came back
17. was about to

B- Complete the phrases in bold with the missing letters (one or more):

A- Do you think I could send a few emails?

B- Sorry, (18) **I'm afr_____** Tom's using the computer (19) **a_____ the mo_____**.A- Is it ok if I borrow (20) **a cou_____ of** books?B- Yes, of course it is. There are some (21) **ov_____ th_____** you can choose from.A- (22) **M_____ I download** some photos onto your computer?

B- Sorry, I don't think we have the software for that.

A- (23) **Wou_____ you m_____** if I (24) **ga_____ my girlfriend a cal_____**?B- No, (25) **not a_____ al_____**. Go ahead.A- Can I (26) **make mys_____ a sandwich?**B- Yes, of course you can. (27) **Hel_____ yours_____**.A- (28) **D_____ you mi_____** if I do some washing?B- Actually, (29) **I'd rath_____** you didn't, (30) **if you d_____ mind**.**Answers:**

18. I'm afraid
19. at the moment
20. a couple of

21. over there
22. May I download
23. Would you mind
24. gave my girlfriend a call
25. not at all
26. make myself a sandwich
27. Help yourself
28. Do you mind
29. I'd rather
30. if you don't mind

- **Appendix 3: Sample Exercises**

(9 C): Put the following words in the right order to have good sentences.

- 1- can / **be responsible for** / 80% of / **Body language** / communication.
- 2- liars / often / than / make / more / Good / **eye contact** / usual.
- 3- in / was / he / **How long** / prison / for?
- 4- been / **feeling very well** / I / haven't / recently.
- 5- **stomach ache** / terrible / **I've got** / a .
- 6- hurts / chest / My.
- 7- **allergic to** / I'm / Penicillin
- 8- Do / another / I / **appointment?** / need to / **make**
- 9- them? / should / I / **How often** / take

Answers:

1. Body language can be responsible for 80% of communication.
2. Good liars often make more eye contact than usual.
3. How long was he in prison for?
4. I haven't been feeling very well recently.
5. I've got a terrible stomach ache.
6. My chest hurts.
7. I'm allergic to Penicillin.
8. Do I need to make another appointment?
9. How often should I take them?

(11 A)

- 1- She / **been** / **in a car accident** / said / that / **she'd**.
- 2- She / still / in / **wanted to be** / said / she / the / program.
- 3- I / her / that / **had to talk to you.** / told / she

Answers:

1. She said that she'd been in a car accident.
2. She said she still wanted to be in the program.
3. I told her that she had to talk to you.

- Read the following text and put the words of the phrases in bold in the right order so that they become meaningful.

Catch Me if You Can

Frank Abagnale Jr is _____1_____ (**famous / most / the / one/ of**) con artists in history. During 1960s he made \$2.5 million and was wanted for fraud in countries _____2_____ (**world / over / the / all**) – and was still only a teenager!

Frank left home at 16 and went to live in New York. _____3_____ (**Writing / He / started**) bad cheques and soon his bank account was _____4_____ (**of / dollars / thousands**) overdrawn. He _____5_____ (**get / to / managed**) a pilot's uniform and a fake ID for Pan Am Airlines, then he started _____6_____ (**accounts / bank / opening**) under his new name, Frank Williams. _____7_____ (**spite / In / age / of / his**) people believed he was a pilot because his hair was already _____8_____ (**grey / going**). Then Frank _____9_____ (**that / out / found**) pilots could fly _____10_____ (**free / for**) as guests on other airlines. Every time he arrived in a new city he cashed more bad cheques. He was arrested once in Miami, but was released soon afterwards. However, this lucky escape made him realise he needed a change.

He moved to Atlanta and _____11_____ (**as / a / got / doctor / job / a**), even though he didn't have any medical training. Then he went to live in Louisiana, where he _____12_____ (**be / pretended / to**) a lawyer. Although he'd never studied law, _____13_____ (**exams / he / law / his / passed**) the third time he took them and then _____14_____ (**a/ for / government / worked**) law office. Next he became a sociology lecturer, despite having no teaching qualifications _____15_____ (**all / at**). Finally, _____16_____ (**California / to / moved / he**) and returned to the lifestyle he knew best – pretending to be a pilot and writing bad cheques.

Although Frank was rich, he was lonely and unhappy. _____17_____ (**20 / At / age / the / of**) he moved to France and tried to live a normal life. However, _____18_____ (**later / months / four**) the FBI arrested him there and he spent the next five years in prison in various different countries. Since then Frank has changed his life completely. He now _____19_____ (**successful / a / runs / business**) that gives advice to big companies on how to stop fraud, and he also gives lectures to the FBI for free. In 2002 Frank's life _____20_____ (**into / made / was / film**) called *Catch Me if You Can*, starring Leonardo DiCaprio. Frank Abagnale Jr is a millionaire again – but now he's helping the law, not breaking it.

Answers:

1. the most famous one of
2. all over the world
3. He started writing
4. thousands of dollars
5. managed to get
6. opening bank accounts
7. In spite of his age
8. going grey
9. found out that
10. for free
11. got a job as a doctor
12. pretended to be
13. he passed his law exams
14. worked for a government
15. at all
16. he moved to California
17. At the age of 20
18. four months later
19. runs a successful business
20. was made into film

(10 d): Complete the phrases in bold with the missing letters (one or more).

- A- Well, Mr. Hall said (1) **he had t_____ tal_____ to you.**
 B- Ok, (2) **I'll call him lat_____.** (3) **Wha_____ his number?**
 A- He only gave me his mobile number. (4) **Her_____ it i_____.**
 B- (5) **Wh_____ do_____ he want,** anyway? I talked to him last week.
 A- Apparently his wife (6) **wan_____ her script bac_____.**

Answers:

1. He had to talk to you.
2. I'll call him later.
3. What's his number?
4. Here it is.
5. What does he want
6. Wants her script back

(11 D): Complete the phrases in bold with the missing letters (one or more).

- A- (1) **Sh_____ I g_____ you a drink?**
 B- Yes, please. **Can you (2) g_____ me a beer?** Here's some money.
 A- No, (3) **it's alr_____.** I'll pay.
 B- No, I won't let you pay this time. (4) **It's my tu_____.**
 A- Thanks. I'm a bit (5) **sho_____ of cash** at the moment.

Answers:

1. Shall I get you a drink?
2. Can you get me a beer?
3. it's alright.
4. It's my turn.
5. Short of cash