

المجلة العربية للتربية النوعية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - مخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية النوعية والموقع الإلكتروني



AIEISA

ISSN: 2537-0448

eISSN: 2537-0456

المجلة العربية للتربية النوعية

ejev

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدارالكتب المصرية: ٢٠١٧/٢٤٣٥٢

ISSN: 2537-0448

eISSN: 2537-0456

<https://ejev.journals.ekb.eg>

Doi: 10.33850/ejev.

Impact Factor Arcif: 2.2222 / 2024 Q1

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٧/٦)



المجلد التاسع – العدد (٣٥) يناير ٢٠٢٥م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري



الصفحة الرئيسية

السنة	كل السنوات -
المجلة	المجلة العربية للتربية النوعية
القطاع	تربية نوعية واقتصاد منزلي

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنة	نقاط المجلة
1	تربية نوعية واقتصاد منزلي	المجلة العربية للتربية النوعية	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0448	2537-0456	2024	6

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

هيأة التحريـر

أ.د/ صلاح شريف عبد الوهاب	جامعة الزقازيق - مصر	رئيساً للتحريـر
أ.م.د/ ثناء عبد الودود الشمري	جامعة بغداد - العراق	مديراً للتحريـر
أ.د/ حنان أحمد مالكي	جامعة بسكرة - الجزائر	عضواً
أ/ نهى عبد الحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة AIESA	عضواً
أ/ حارث محمد الخيون	باحث في مجال الاعلام - العراق	عضواً

الهيأة العلمية الاستشارية

أ.د/ عبد الواحد الكبيسي	جامعة الانبار - العراق
أ.د/ كامل حسون القيم	جامعة بابل - العراق
أ.د/ فائق زكريا النمر	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - السعودية
أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الأزهر - مصر
أ.د/ بريفان عبد الله محمد المفتي	جامعة صلاح الدين أربيل
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/ عثمان حمود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليـمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ عبد الله أمبو سعيدي	جامعة السلطان قابوس - عمان
أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ مني حسين محمد الدهان	كلية التربية النوعية جامعة عين شمس
أ.م.د/ بدر ناصر حسين	جامعة بابل - العراق
أ.م.د/ احمد عطية الزبرجاوي	جامعة كربلاء - العراق
د / محمد عبد فيحان	الكلية التربوية المفتوحة

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقييد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقييد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن

موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية: على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم. تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف:

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجالات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، النوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٣٥) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣ Arabic...) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، وفق آخر اصدار.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر (٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية.

- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

<https://ejev.journals.ekb.eg>

search.aiesa@gmail.com



-	محتويات العدد
	افتتاحية العدد
٤٠ - ١	ابراهيم جابر الشدفان - أ.د. عفيف حافظ زيدان فاعلية استراتيجيات الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا
٩٦ - ٤١	أريج صالح حمود الحسن واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض
١٥٢ - ٩٧	البندري مطلق شداد العتيبي - د. عماد جمعان عبد الله الزهراني الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف
١٧٦ - ١٥٣	بدرية بنت جعيلان بن علي - أ.د. عبد الله بن حمد العباد تطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة
٢١٤ - ١٧٧	رنا حميدان عبد العزيز الجعبي - أ.د. عفيف حافظ زيدان أثر استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان في تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي
٢٤٠ - ٢١٥	طارق بن جمعه بن محمد الراشبي - عبد الله بن محمد بن عبد الله الشجبي - د. خليفة بن أحمد القصابي - د. ربيع بن المر الذهلي - د. رضية بنت سليمان الحبسية الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان

٢٧٤ – ٢٤١	عائشة محمود صالح - نجوى عطيان المحمدي مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية
٣٠٢ – ٢٧٥	عبير عيسى عبدالله الشملة - أ.د/عفيف حافظ زيدان دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل
٣٢٤ – ٣٠٣	علي سعيد سليم المطري - سلمى العقاب البلوشية أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ
٣٥٤ – ٣٢٥	عنود رميح رجاء العنزي التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظرهن
٣٩٠ – ٣٥٥	غيداء عبد العزيز الحره - د. دلال حمد الفقيه واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية واتجاهاتهم نحوها
٤١٤ – ٣٩١	نهاد ماجد صدقي أبوإرميلة - د. عفيف زيدان تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي
٤٣٢ – ٤١٥	نورة عبید مبارك السبيعي - د/منال السيف واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض

افتتاحية العدد:

تم بفضل الله وعونه إصدار هذا العدد من المجلة العربية للتربية النوعية والتي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد حققت معامل تأثير على تصنيف أرسيف 2.2222 لسنة 2024، وتم ادراج المجلة ضمن قائمة استشهادات الكشاف العربي، وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث كل مجالات الأنشطة اللاصفية واللامنهجية، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال التربية النوعية على اختلاف مجالاتها، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدونها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلَى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تُعَدَّ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء. وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

هيئة التحرير





فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

**The Effectiveness Of The Inquiry Strategy In Teaching
Science In Developing Creative Thinking Skills Among
Upper Basic Stage Students.**

إعداد

ابراهيم جابر الشدفان
Ibrahim al shadafan

جامعة القدس

أ.د/ عفيف حافظ زيدان
Prof. Afif Zeidan

جامعة القدس - القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/ejev.2025.406942

استلام البحث: ٨ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ١١ / ٢٠٢٤

الشفان، ابراهيم جابر و زيدان، عفيف حافظ (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٥)، ١-٤٠.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة الكشف " فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا "وقد اعتمد المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من (٣٢) طالبا طالبة أعمارهم من (١٢-١٤) عاما، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (١٦) طالبا وطالبة، منهم (٩) طالبة و(٧) طالبا، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٦) طالبا وطالبة، منهم (٩) طالبة و(٧) طالبا ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي الشكلي لتورانس الشكل (ب)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التفكير الإبداعي على الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر لاستراتيجية الاستقصاء كبير، حيث بلغ التباين في أداء الطلبة (٨٥.٢%) يعود إلى استخدام استراتيجية الاستقصاء، وعدم وجود فروقا دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد أوصى الباحثان بضرورة توظيف معلمي العلوم العامة لاستراتيجية الاستقصاء ولفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى تصميم محتوى مناهج العلوم والحياة وفقاً لنموذج سكرمان الاستقصائي

الكلمات المفتاحية: الاستقصاء – مهارات التفكير الإبداعي – المرحلة الأساسية العليا.

Abstract:

This study aimed to reveal "the effectiveness of the inquiry strategy in teaching science in developing creative thinking skills among upper primary school students." The experimental approach with a quasi-experimental design was adopted. A deliberate sample of (32) male and female students aged (12-14) years was selected. They were divided into two groups: an experimental group consisting of (16) male and female students, including (9) female students and (7) male students, and a control group consisting of (16) male and female students, including (9) female students and (7) male students. To achieve the objectives of the study, the Torrance Formal Creative

Thinking Test, Form (B), was applied. The results showed statistically significant differences between the averages of creative thinking on the total score in favor of the experimental group, and that the size of the effect of the inquiry strategy was large, as the variance in students' performance reached (85.2%) due to the use of the inquiry strategy, and there were no statistically significant differences between the averages of students' responses to the creative thinking test on the total score attributed to the gender variable and the interaction between the method and gender. The researchers recommended the necessity of employing general science teachers for the inquiry strategy and drawing the attention of curriculum planners to designing the content of science and life curricula according to Sakman's inquiry model.

Keywords: Inquiry – Creative Thinking Skills – Upper Primary Stage.

المقدمة

لا شك أن الثروة البشرية هي المحرك الأساسي لكل القوى والموارد، ولم تتحول تلك الموارد إلى طاقة هائلة إلا عندما وجد الإنسان المبدع، ولم يكن ذلك وليد الصدفة، بل كان نتيجة لأعمال الفكر المنظم والجهد الهادف، والطلبة المبدعون هم الثروة البشرية التي يجب اكتشافها، وإطلاق طاقاتها، واستثمارها، ومن ثم فإن الهدف الأسمى من التربية في وقتنا المعاصر هو تنمية الإبداع والتفكير بجميع أنماطه (المشرفي، 2003).

وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، التي تنظر إلى المتعلم ككائن حي له إرادة وغرض وغاية، وتركز على اتجاهات ومعارف المتعلمين السابقة، وتزويدهم بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة، ويؤكد التربويون على أن أحد أهداف تدريس العلوم هو تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون، ولتحقيق ذلك لابد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة المتعلمين في الطريقة العلمية للبحث والتفكير (القرالة، 2015).

ويعتبر نموذج سكرمان الاستقصائي، أحد النماذج التي تهتم بتدريس العلوم كعملية استقصائية تهدف إلى فهم المتعلم لما يحدث من حوله واكتشاف الحقائق وتكوين



المفاهيم العلمية، وتركز على نشاط المتعلم، وتدريبه على منهج البحث العلمي في الوصول إلى المعرفة، وتفسير الظواهر الطبيعية، ففي الاستقصاء يتم تدريب المتعلمين على مهارات التفكير، لذلك فالتعلم القائم على الاستقصاء يساعد على استخدام وتنمية العديد من المهارات العقلية (دنيور، ٢٠١٣).

والاستقصاء عملية يتم فيها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يشككه في ظاهرة ما فيدفعه لاستخدام خطوات البحث العلمي إلى تصميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ومن ثم تطبيق القرار في موقف جديدة أو إعادة الاستقصاء (أبو حلو، ١٩٨٨).

والطفل عندما يتفاعل مع البيئة المحيطة به فإنه يصادف مثيراً غريباً عليه أو مشكلة تتحدى فكره ومن ثم يحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله، فإذا لم تتوفر لديه يكون في حالة عدم اتزان (زيتون وزيتون، ١٩٩٢: ٤٢).

لقد توصل سكران إلى أن عملية الاستقصاء تتحقق أثناء تدريس العلوم عندما يتاح للطلبة فرصة تكوين الفرضيات وجمع المعلومات لاختبارها بعد أن شاهدوا موقفاً يتحدى فرضياتهم ويصل الطلبة للمعلومات عن طريق المناقشة بالسؤال والجواب. وبإمكانهم تحويل فرضياتهم إلى أفعال في أي وقت إذ لا يقدم للطلبة شرحاً أو تفسيراً للموقف موضوع النقاش ولا يحكم على فرضياتهم إنما يقودهم للتحكم على معقوليتها ويتم هذا كله وسط جو من التجريب العلمي

لقد أثبت رينشارد سكران أنّ الأطفال الذين درّبوا على الاستقصاء، يسألون أسئلة تزيد بنسبة (٥٠%) عن زملائهم الذين يدرسون بالطرق التقليدية، وقد استخلص من ذلك، أن التدريب المنتظم على الاستقصاء ينمي الثقة بالذات، لذلك نجد اقبال في وقتنا الحاضر نحو الطرق الاستقصائية، التي تركز على التعلم الذي يجعل الطفل محوراً له (الفينش، ١٩٩٢).

وتركز هذه الاستراتيجيات على تعليم الطلبة كيف يعالجون المعلومات، وكيف يفكرون تفكير مستقلاً وفعالاً، كما أن هذا النوع من التعليم يركز على الفهم، وعلى تعلم كيفية التعلم بوصفهما هدفين رئيسيين في التدريس، ويشتمل على جوانب التفكير المتعدد، بما فيها التفكير الإبداعي (إبراهيم، 2004).

فالإبداع : هو التوصل إلى حلول وعلاقات أصيلة بالاعتماد على معطيات محددة، وذلك بعد أن يتحسس الفرد مشكلة أو نقصاً أو ضعفاً في المعلومات أو الفكرة، وتشمل البحث عن إمكانيات مختلفة والتنبؤ بتبعات هذه الإمكانيات، ونتائجها واختبار فرضيات، وإعادة صياغتها حتى يتم التوصل إلى الحل الأفضل (Torrance, 1993: 185) ويعتمد الإبداع على توليد الأفكار واستخدام الإمكانيات، وتوظيف الخيال لتكوين أفكار أو أشياء جديدة غير مألوفة اعتماداً على الخبرة السابقة

التي تشكل القاعدة بالنسبة لها، ومن ثم على القدرة في تمحيص هذه الأفكار وإعادة صياغتها بحيث تصبح أفكاراً أصيلة (Swartz & Parks, 1994). ويُعرف التفكير الإبداعي بأنه "عملية ذهنية تتكامل فيها قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإدراك التفاصيل لإنتاج أكبر عدد ممكن الأفكار والحلول والتصورات الجديدة حول المشكل التي يتعرض لها الأفراد للوصول إلى نواتج لم تكن معروفة سابقاً" (السعدوني وفتحي وشليبي، ٢٠١٢: ١٨). ومن الدراسات التي تناولت دراسة (Hakim, Ramdani, Setiadi & Yustiqvar, 2023؛ ودراسة (Odeh, ٢٠٢٢)، (Serevina Andriana, ٢٠٢٢)، ودراسة (Fernandianto, 2018؛ ودراسة (Muskita, Subali, & Djukri, 2020)؛ ودراسة عاودة (٢٠١٨)؛ ودراسة زبيد، (٢٠١٧)، ودراسة اسماعيل (٢٠١٦)، دراسة الحيلة (٢٠١٤)، دراسة العمري (٢٠١٤) التي أظهرت نتائج ايجابية، لذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من فاعلية الاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من أهمية تمكين الطلبة من اكتساب المادة العلمية والطريقة التي يتم فيها التعلم وكذلك تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم في تدريس مادة العلوم والحياة م ونتيجة تدني مستوى أداء الطلبة خاصة المرحلة الأساسية في مهارات، كما في نتائج: دراسة)، وإن من أهم المهارات المطلوبة لمتعلم القرن الحادي والعشرين، القدرة على الإبداع والفضول الفكري، والذي يشير إلى مدى تمكن المتعلم من التفاعل مع المعرفة المتاحة، ومن ثم تكوين علاقات وروابط منطقية لإنتاج أفكار أو حلول أو أعمال تتسم بالجدة عما يقدمه الآخرون فكان لا بد من التوجه إلى استخدام استراتيجية تدريس كاستراتيجية الاستقصاء القائمة على التساؤل والتي قد تحفز الطلبة على اكتساب المعارف والمعلومات، بمهارات تفكيرية إبداعية، وإتاحة الفرصة لهم ليعبروا عن أفكارهم ويتعلموا ويتأملوا ويبدعوا من أجل تطوير شخصياتهم المتكاملة، والعمل على تنمية تفكيرهم الإبداعي من خلال تقديم أنشطة استقصائية متكاملة، وتأتي هذه الدراسة تحديداً للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

اسئلة الدراسة:

وقد انبثق عن السؤال الرئيس:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ؟



فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير طريقة التدريس (استراتيجية الاستقصاء، الطريقة الاعتيادية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس .

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: قد تساعد المعلمين والمختصين التربويين في تعريفهم باستراتيجية الاستقصاء وأنشطتها المحيرة وتعريفهم بمهارات التفكير الإبداعي "الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل وكيفية قياسها.

الأهمية التطبيقية: قد تساعد المعلمين على تطوير طرق واستراتيجيات تعلم وتعليم مهارات التفكير الإبداعي، وقد يستفيد مطوري المناهج في تطوير مناهج العلوم العامة، ومن المتوقع أن تفتح الدراسة الباب أمام الباحثين للقيام بدراسات مماثلة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

تقصي فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

محددات الدراسة:

١- محددات بشرية: اقتصر على الطلبة الذين أعمارهم (١٢-١٤) عاما من طلبة المرحلة الأساسية العليا.

٢- محددات مكانية: اقتصر على عينة الدراسة على مدرسة بلي الأساسية المختلطة.

٣- محددات زمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

٤- محددات موضوعية: اقتصر على مواضيع (الكهرباء الضغط، الطاقة) من كتاب العلوم والحياة المقرر للفصل الأول للمرحلة الأساسية العليا من المنهاج الفلسطيني، واستخدام استراتيجية الاستقصاء، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكل (ب).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

الاستقصاء: مجموعة من الخطوات المنظمة علميا ومنطقيا لحل المشكلة أو لتفسير موقف محير، ويوضح أيضا بعض من خصائصه منها دقة التخطيط للدرس وتشجيع التعلم الذاتي والمعلم مرشد وموجه في عملية التعليم (الحيلة، 2002 : ٢٠٣).
التفكير الإبداعي: " قدرة الفرد على الإنتاج بحيث يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير (خير الله، 1981:7).

التفكير الإبداعي إجرائيا: يتضمن مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وإضافة التفاصيل والتي ينبغي تضمينها في أنشطة العلوم " وهي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي الشكل (ب) الذي استخدم لهذا الغرض.
المرحلة الأساسية العليا: هي مرحلة "التعليم الإلزامي الذي توفره الدولة لكل فرد، ويتحدد بفلسطين في الصفوف الدراسية من الصف الأول وحتى نهاية الصف التاسع، وتشمل هذه المرحلة طلبة تتراوح أعمارهم بين (٦-١٤) "، وهي قاعدة التعليم والأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٧: ٧).

الإطار النظري

يعد نموذج سكرمان أحد النماذج المنبثقة عن النظرية البنائية، ويهدف إلى تمكين المتعلمين وإعطاءهم الدور الأكبر في العملية التعليمية، وجعلهم المحور الرئيس، وهذا لا يوجد في استراتيجيات التدريس الاعتيادية (Hedioha & Osu, 2012) وأن المتعلمين لن يكونوا متفاعلين إلا إذا صممت لهم نماذج استقصائية تساعد على البحث (Harlow, 2010).

يقول ريتشارد سوكرمان (Richard Suchman) مبتدع برنامج التدريس بالاستقصاء أن الاستقصاء هو الطريقة التي يتعلم بها الناس عندما يتركون لوحدهم، وهو طريقة طبيعية يبدأ بها المتعلم التعلم عن البيئة (خطائية، 2011، 393). فهم يطرحون الاسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويصنفون، ويقيسون، ويجربون، وينقلون ملاحظاتهم وأفكارهم إلى بعضهم البعض (زيتون، ٢٠١٠). كما ويعرفه راشيلسون (Rachelson) على أنه عملية حل المشكلة ذات المحتويين وهما: توليد الفرضيات واختبار هذه الفرضيات. كما عرفه كينيث جورج وزملاؤه (Keneth George)، على أنه نمط من أنماط التعليم يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات من أجل توليد وتنظيم المعلومات وتقويمها (نشوان، 1992 : ١٨٥).

ويرى جانبيه أن الاستقصاء يتضمن سلوك علميا متقدما كما في تحديد مشكلة وتصميم تجربة وعمل فرضيات وتقويم خطوات التجربة وتنمية اتجاهات حديثة (زيتون، ٢٠٠٥).

وهو أن يقوم الطالب ببذل جهد في الحصول على معلومات تفسر له المشكلة التي يواجهها، فالطالب حين يواجه سؤال محيراً أو موقفاً غامضاً أو مشكلة تحتاج حل، فإنه يشعر بعدم المعرفة، فيلجأ إلى خبراته السابقة، والبحث عن الحلول ومحاولة اكتشاف الاجابة (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠١٥).

إن الغاية الأساسية للاستقصاء هي توصيل الطالب للمفهوم العلمي الجديد.

يصبح للمفهوم العلمي الجديد وفقاً لهذا الانموذج معنى في حياته، اضافة الى ذلك فإن الغرض من أنموذج سكرمان الاستقصائي هو تنمية المهارات الادراكية في البحث، ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمكن الطالب من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، وإعطاء الطالب مدخلاً جديداً للتعلم، والذي عن طريقه يستطيعون بناء مصطلحات خلال تحليل الاحداث المترابطة، واكتشاف الصلات بين المتغيرات والاستفادة بمصدرين من مصادر الدوافع الذاتية وهما: الجزء الناتج من الخبرة الايجابية في الكشف، والاثارة الكامنة في البحث المرن لمعالجة المعلومات، لقد استنتج سكرمان أن هناك ميزات تدفع الافراد بزيادة تعقيد بناءاتهم الفكرية، من أجل السعي بصورة دائمة لجعل ما يواجههم من أمور ذات معان أعمق (قطيط، ٢٠١٠).

إن انموذج سكرمان (Schuman) صمم تحديداً لتعليم الطلاب على تطوير استراتيجياتهم للتساؤل وتربية روح الابداع، والاستقلالية في التعلم، وأن الفرد عندما يواجه بيئة محيرة فإنه يحتاج الى استكشاف المعلومات المحيطة به وعندما يحصل على هذه المعلومات فإنه يحتاج الى وضعها بطريقة جديدة حتى يتمكن من اعادة تنظيم معرفته (سعادة، 2006)

لقد توصل سكرمان إلى أن عملية الاستقصاء تتحقق اثناء تدريس العلوم عندما يتاح للطلبة فرصة تكوين الفرضيات، وجمع المعلومات لاختبارها، بعد أن شاهدوا موقفاً يتحدى فرضياتهم، ويصل الطلبة للمعلومات عن طريق المناقشة بالسؤال والجواب، وبإمكانهم تحويل فرضياتهم إلى افعال في أي وقت، إذ لا يقدم للطلبة شرحاً او تفسيراً للموقف ولا لموضوع النقاش ولا يحكم على فرضياتهم انما يقودهم للتحكم على معقوليتها، ويتم هذا في وسط من التجريب العلمي (قطيط، ٢٠١٠).

يعد نموذج سكرمان من اساليب التدريس الذي يعتمد على مواجهة الطلبة بمواقف مشكل، تختلف نتائج هذا الموقف عما يتوقع حدوثه بالشكل المألوف للطلبة، ويحدث خللة في بنية الطلبة المعرفية، لذلك يسعون إلى حالة من الاتزان، لتفسير التناقض



الحاصل بين ما يتوقعونه وما هو حاصل ألامهم، ويستمر توتر الطلبة إلى أن يتوصلوا إلى معرفة جديدة تعيد إليهم التوازن، ويقومون بتوظيف هذه المعرفة في مواقف أخرى مغايرة (القرالة، 2015).

ويطلق عليه نموذج التدريب على الاستقصاء وهو نمط الاستقصاء بالأسئلة، حيث يقوم الطلاب بطرح الأسئلة على المعلم، من أجل جمع المعلومات اللازمة لهم لتفسير الموقف المشكل موضوع الدرس، وعلى المعلم أن يكتفي بإجاباتهم بنعم أو لا، دون أن يقدم لهم شرحاً أو تفسيراً، كما أنه لا يحكم على فرضياتهم، وإنما يقودهم إلى الحكم على مدى معقوليتها في جو من التدريب العلمي (الحشاش، ٢٠١٨). ويتضمن نموذج سكرمان خمس خطوات رئيسية هي: (دنيور، ٢٠١٣).

١. تقديم المشكلة المراد دراستها: بمعنى مواجهة الطلاب بالمشكلة، أو بموقف معقد يحتوي على حدث متناقض مع أفكار الطلاب، أو عرض قضايا ومواقف دون تحديد نهايات لها.

٢. جمع المعلومات: يقوم الطلاب بالحصول على المعلومات من خلال طرح الأسئلة على المعلم ليجيب عنها بنعم أو لا.

٣. التحقق من صحة المعلومات: يقوم الطلاب بفحص المعلومات والتأكد من صحتها من خلال مقارنتها أو مناقشتها أو بإجراء التجارب للتأكد من صحة المعلومات.

٤. صياغة التفسير: يقوم الطلاب بتنظيم المعلومات التي تم جمعها للتوصل إلى تفسير مقنع للمشكلة.

٥. تحليل عملية الاستقصاء: يقوم الطالب بمراجعة وتحليل الخطوات التي تم إتباعها في معالجة المشكلة.

خصائص الاستقصاء:

-دقة التخطيط للدرس، بحيث تشمل الخطة على الأسئلة والنشطة التعليمية بالإضافة للتخطيط لمواقف تقوم على مشكلات تدفع المتعلم نحو الاهتمام بها وإثارة الأسئلة وحب الاستطلاع

-التوجه نحو العمليات العقلية بدرجة عالية كالملاحظة، الوصف، التصنيف، التفسير، التنبؤ، القياس، التواصل، التحليل، الاستنتاج والاستنباط (الحيلة، ٢٠٠٢).

دور المعلم: مرشد وموجه في عملية التعلم، حيث يوجه جميع الأنشطة التعليمية نحو تمكين المتعلمين من اكتشاف الإجابات بأنفسهم، ومخطط، ومسهل، وضابط، ومثير لل تساؤل، ومحاور، ومستجيب، وتشجيع التعلم الذاتي، وذلك بتشجيع المتعلمين على التعلم بأنفسهم.

دور المتعلم: يقوم المتعلم بجمع المعلومات عن القضية المطروحة، ويولد الفرضيات والنظريات لتفسير الظاهرة، وممارسة التفكير المستقل، وكشف المجالات

المتنوعة من خلال منهجية البحث العلمي، والتفكير التعاوني ويناقش ويحاور نشط وحيوي في النشاطات، وتحليل وفهم الاستراتيجيات الذهنية الاستقصائية، ويتدرب على اتخاذ القرار حول القضايا المطروحة

تتميز استراتيجية الاستقصاء بمميزات عديدة في تدريس العلوم من أبرزها ما يلي:

١. يصبح الطالب محوراً أساسياً في عمليتي: التعلم والتعليم في العلوم.
٢. تنمي عند الطلبة عمليات (مهارات) الاستقصاء والاكتشاف والاستفسار العلمي (عمليات العلم) كما في الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والتفسير، والاستدلال، والتجريب.
٣. تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة، إذ أنها تتطلب تهيئة مواقف تعليمية (مشكلة) أو مفتوحة النهاية تستلزم استخدام طرق العلم، وبخاصة الطريقة العلمية، في البحث والتفكير وإجراء التجارب العلمية.
٤. تؤكد على استمرارية التعلم (الذاتي) ودافعية الطالب نحو التعلم، مما يعني أن العملية التعليمية لا تنتهي بتعليم الموضوع داخل المدرسة فقط، إنما يمكن أن تمتد خارج المدرسة أيضاً.
٥. تهتم ببناء الطالب من حيث ثقته واعتماده على النفس، وشعوره بالإنجاز، وزيادة مستوى طموحه، وتطوير مواهبه.
٦. تنمي مفهوم الذات، وتزيد من مستوى التوقعات لدى الطالب من حيث مدى استطاعته لتحقيق المهمات العلمية التي يكلف بها، وتمني المواهب والقدرات: التخطيط والتنظيم والتفاهم وتحمل المسؤولية والحياة الاجتماعية.
٧. تزيد نشاط الطالب وحماسه تجاه عمليتي: التعلم والتعليم في العلوم مما يعني أنه تتطور لديه القدرة على تكوين المعرفة العلمية (المفاهيم والمبادئ) وتمثلها وبالتالي جعلها جزءاً من نظامه المعرفي.
٨. تؤكد على الأهداف والغايات تهتم بتنمية الاتجاهات والميول العلمية وتقدير جهود العلماء (زيتون، ٢٠٠٥: ١٤٠).

التفكير الإبداعي

لقد عرف تورانس (Torrancem 1972: 143) التفكير الإبداعي بأنه عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها واختيار الفرضيات والربط بين النتائج وتعديلها وإعادة اختبارها ثم تعميمها، وأما مهارات التفكير الإبداعي.

كما يعرف جروان (١٩٩٩: ٨٢) التفكير الإبداعي بأنه " نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة



سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة".

أولاً: الطلاقة (Fluency): تمثل القدرة على إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما، نهايتها مفتوحة مثلما تشير إلى القدرة على استخدام مخزوننا المعرفي عندما نحتاجه فهي تتضمن تعدد الأفكار التي يتم استدعاؤها أو السرعة التي يتم بها استدعاء استخدامات لأشياء محددة وسهولة تدفق الأفكار وتوليدها (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٦: ١٤١)

وتشير جبر (٢٠٠٤: ٤٠) "أن الطلاقة تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين".

أما مكونات الطلاقة فتشمل على:

أ - الطلاقة اللفظية (Verbal Fluency): وهي "القدرة على الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى وفق شروط معينة في بنائها وتركيبها، وتستخدم في اللغة المنطوقة، وأدوات التعبير كاللقطات في لغة التصوير".

ب - الطلاقة الشكلية (Figural Fluency): "هي القدرة على الإنتاج السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة استناداً إلى مثيرات بصرية" (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: ١٦٠).

ت - الطلاقة الفكرية (Ideational Fluency): ويشير هذا النوع من الطلاقة إلى "قدرة الطفل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين" ويكون الطفل قادراً على إدراكه، ويمكن تنمية هذا النوع من الطلاقة عن طريق طرح أسئلة معينة تتفق مع مستوى النمو المعرفي للطفل، بحيث يمكن الإجابة عليها بأكثر من جواب صحيح (صبيح وقطامي، ١٩٩٢: ٦٦٢).

ث- طلاقة التداعي (الارتباطية) (Association Fluency): وفيها ينتج فيها الطفل عدداً كبيراً من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى، ويظهر الأطفال معرفتهم بالكلمات والمعاني (قطامي وقطامي، ٢٠٠١: ٤٥٣).

ج- الطلاقة التعبيرية (Expressional Fluency): وهي "القدرة على سهولة التعبير بطلاقة وصياغة الأفكار في عبارات مفيدة، أو هي القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات، بحيث تربط بينهما وتجعلها متلائمة، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العبارات أو الجمل ذات الكلمات الخمس على أن تكون جميعها مختلفة، وألا تستعمل الكلمة مرتين" (سعادة، ٢٠٠٣: ٢٧٨).

ثانياً: المرونة (Flexibility): "القدرة على تغيير نمط التفكير وأسلوبه لتجاوز العقبات الصعبة التي تواجه الفرد عند محاولة حل المشكلات، أي تشير إلى درجة

السرعة والسهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة" (جبر، ٢٠٠٤: ٤١).

ويُقصد سعادة (٢٠٠٣: ٢٩١) بالمرونة: "القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط، وتغيير اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل، وإدراك الأمور بطرق متفاوتة".
ثالثاً: الأصالة: (Originality) "وهي الاستجابة غير المألوفة والنادرة، وتعني الجودة والتفرد وعدم التقليد" (شواهين، ٢٠٠٥: ٢٤).

ويقصد الزيات (1995: 512) بها "التجديد أو الانفراد بالأفكار، أي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد، ولهذا كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها".
رابعاً: الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems): "وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك الثغرات أو مواطن الضعف في الموقف المثير، والوعي بوجود مشكلات" (أبو جادو، ٢٠٠٧: ٣١).

خامساً: التوسع أو إضافة التفاصيل (الإفاضة) (Elaboration): "وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة متنوعة لفكرة ما، أو حل لمشكلة، أو لجهاز ما أو لوحة أو مخطط من شأنها أن تساعد على تحسينها أو تطويرها أو إغنائها أو تنفيذها" (زيتون، ٢٠٠٣: ٦٥).

الدراسات السابقة

دراسة هتامي وبرهادين وارياني واليدرس Hutami, Burhanuddin, (Ariani, & Al Idrus, 2024) هدفت التعرف إلى تأثير نموذج التعلم الاستقصائي الموجه على قدرات التفكير الإبداعي للطلاب، مع التركيز على دراسة مادة معدل التفاعل الكيميائي في مادة العلوم للصف الحادي عشر في مدرسة سمان فور برايا، يتبنى الباحث تصميم بحث كمي شبه تجريبي. وكان مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف الحادي عشر ويتألف من (٢٣٧) طالباً موزعين على (٧) فصول. تستخدم تقنية العينة أخذ العينات غير الاحتمالية، حيث نرى تشابهاً في متوسط درجات الاختبار اليومي للطلاب مع الطلاب في الصف الحادي عشر الشعبة (٣) كفئة تحكم والصف الحادي عشر الشعبة (٦) كفئة تجريبية. تم إعطاء المجموعة التجريبية نموذج التعلم الاستقصائي الموجه، بينما استخدمت المجموعة الضابطة طرق التدريس التقليدية. ويقيم قدرات التفكير الإبداعي من خلال اختبار يتضمن ثلاثة مؤشرات: الأصالة والطلاقة والمرونة، وأظهر اختبار الفرضيات أن نتائج اختبار t تثبت أن $t \text{ count} \geq t \text{ table}$ ، أي $٢.٠٣ \leq ٤.٣١$ ، وقيمة الفا $٠.٠٠ > ٠.٠٥$ ، ثم يتم رفض

H0، ويتم قبول H1. وبالتالي، يمكن الاستنتاج أن نموذج التعلم الاستقصائي الموجه يؤثر بشكل إيجابي على قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وأن القيمة المتوسطة للمجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة، حيث بلغت القيمة المتوسطة للفئة التجريبية (٧٩.٠٣٪) وبلغت القيمة المتوسطة للفئة الضابطة (٦٢.٤٢٪).

وفي دراسة حكيم ورمضاني وسيتيادي ويوستيغفار (Hakim, Ramdani, Setiadi & Yustiqvar, 2023) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أدوات تعليمية فعالة قائمة على الاستقصاء لمساعدة الطلاب على تحسين مهارات التفكير الإبداعي. كان المشاركون في هذه الدراسة (٦٠) طالباً في الصف العاشر من إحدى المدارس الثانوية العليا في مدينة غرب لومبوك، تم استخدام النموذج رباعي الأبعاد في هذه الدراسة لإجراء بحوث التطوير. استخدم تصميم البحث واحدا تصميم المجموعة للاختبار القبلي والاختبار البعدي مع الصفوف التجريبية والضابطة. كانت أدوات التعلم المبنية على الاستقصاء الموجه تم تطبيقه في الفصل التجريبي، بينما تم استخدام أدوات التعلم التقليدية في الفصل الضابط. النتائج تظهر ذلك ارتفعت قدرة التفكير الإبداعي لدى الصف التجريبي بمعايير عالية، في حين ارتفعت قدرة التفكير الإبداعي لدى الصف الضابط تحسنت القدرة مع معايير معتدلة. عند مقارنتها بمؤشرات أخرى مثل "المرونة" و"التوضيح" و"الأصالة" حصل مؤشر مهارات التفكير الإبداعي "الطلاقة" على أعلى متوسط. وعلى العكس من ذلك فإن حصل مؤشر "الأصالة" على أدنى متوسط درجات التحسن. ويمكن اقتراح ذلك على أساس الاستقصاء الموجه تمكن أدوات التعلم الطلاب من تحسين مهارات التفكير الإبداعي لديهم، خاصة فيما يتعلق بمؤشر "الطلاقة".

وأجرى عيسى (2022) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح في القضايا البيو أخلاقية قائم على نموذج سوكرمان الاستقصائي في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج مقترح في القضايا البيو أخلاقية قائم على نموذج سوكرمان الاستقصائي، وإعداد اختبار للمفاهيم العلمية المتعلقة بالقضايا البيو أخلاقية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة مع التطبيق القبلي والبعدي لأدوات القياس، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بإدارة المنيا التعليمية بمحافظة المنيا، وقسمت إلى مجموعتين إحداها تجريبية وعددها (٤١) طالبة درست البرنامج المقترح باستخدام نموذج سوكرمان الاستقصائي، والأخرى وعددها (٤١) طالبة درست البرنامج المقترح بالطريقة المعتادة، وقد توصل البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح في القضايا البيو أخلاقية القائم على نموذج سوكرمان في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ودراسة عودة (Odeh, ٢٠٢٢) هدفت التعرف إلى فاعلية نموذج سوكرمان في التفكير الشكلي لدى طالبات الصف الخامس العلمي، وتمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية للبنات التابعة لمديرية تربية كربلاء ، تم اختيار مدرسة الفاروق الإعدادية للبنات من بين مدارس مجتمع البحث الحالي حيث شمل ثلاث شعب (أ، ب، ج)، وقد اختيرت الشعبتان (أ) و(ج) بطريقة العشوائية البسيطة لتمثل (ج) المجموعة التجريبية المكونة من (٣٥) طالبا وطالبة والتي درست وفق خطوات نموذج سوكرمان، وبالمثل من الشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة المعتادة، وقد تم اعتماد التصميم التجريبي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة اختبار التفكير الشكلي من نوع الاختيار من متعدد، وتم استخراج الخصائص السيكمترية، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق خطوات نموذج سوكرمان على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الشكلي وبناثير كبير.

وأما دراسة عيد (٢٠٢١) هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير التأملية وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وقد اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتمثلت أدوات ومواد البحث في (دليل للمعلم وكراسة للأنشطة والمهام الصفية وفق نموذج الاستقصاء الدوري، اختبار مهارات التفكير التأملية ومقياس التجول العقلي، تكونت عينة البحث من (٨٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الخيرية الإعدادية بنين التابعة لإدارة أسبوط التعليمية بمحافظة أسبوط قسمت إلى مجموعتين (٤٠) تلميذ للمجموعة التجريبية، و(٤٠) تلميذ للمجموعة الضابطة. وبتطبيق تجربة البحث ومعالجة النتائج إحصائيا توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملية لمقياس التجول العقلي ككل وكل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ككل ولكل بعد من بعديه لصالح المجموعة الضابطة. كما أن حجم الأثر الكبير لنموذج الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير التأملية وخفض التجول العقلي.

وقام الحايك، والبلطان (٢٠٢١) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية تدريس العلوم بالاستقصاء في تنمية عمليات العلم الأساسية وأوجه التقدير نحو العلماء لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي من مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت عينة الدراسة على (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ابتدائية الشفا بحافظة عنيزة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت أدوات اختبار عمليات العلم الأساسية، ومقياس أوجه التقدير نحو العلماء وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أوجه التقدير نحو العلماء؛ لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية تدريس العلوم بالاستقصاء في تنمية عمليات العلم الأساسية وأوجه التقدير نحو العلماء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية..

ودراسة موسكتا وسوبالي ودجيوكري (Muskita, Subali, & Djukri, 2020) هدفت فحص فاعلية أوراق العمل القائمة مستويات الاستقصاء الثلاثة في تحسين مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب طلاب تعليم الأحياء، ويعتمد تحليل أوراق عمل التنفيذ على مستويات التحقيق الثلاثة. وكان البحث شبه تجريبي: اختبار قبلي وبعدي تصميم المجموعة الضابطة غير المكافئة. وتكونت عينة هذا البحث من ٨٠ طلاب تعليم الأحياء من جامعة باتيمورا، إندونيسيا. كانت البيانات تم جمعها باستخدام التفكير الناقد والاختبارات الإبداعية ورقة ملاحظة. اتم تحليل البيانات باستخدام اختبار الفرضيات باستخدام اختبار مان ويتي U. وتشير نتائج البحث إلى وجود فرق كبير في الفعالية بين أوراق العمل القائمة على الاستقصاء والمستويات الثلاثة الاستراتيجية التقليدية في تحسين مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وأظهرت نتائج التحليل أن كان للفصل التجريبي فرق أعلى بكثير في المتوسط الحرج ومهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالفصل الضابط. تنفيذ أوراق العمل المبنية على ثلاثة مستويات من الاستقصاء جيدة جداً.

دراسة رضوان (٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر كل من طريقة الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي اللواتي يدرسن مقرر التربية الإسلامية في مديرية قصبه اربد حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، يشكلن شعبتين دراستين في مدرسة فاطمة الزهراء الثانوية للبنات، إحداها ضابطة (٢٠) طالبة، والأخرى تجريبية (٢٠) طالبة. وبعد أن قامت الباحثة بجميع اجراءات الدراسة شبه التجريبية، توصلت الباحثة الى أنه لا يوجد فرق بين استخدام استراتيجية الاستقصاء أو استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف

العاشر الأساسي، وإن هاتين الاستراتيجيتين لهما أثر فعال في تنمية التفكير الإبداعي في مقرر التربية الإسلامية.

أما دراسة عواودة (٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاوني على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم في محافظة أربد. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة كفر أسد الأساسية للبنين، موزعة على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى والثانية تجربيتان والمجموعة الثالثة ضابطة، تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (٢٧) طالبا درسوا باستخدام استراتيجية الاستقصاء، وتكونت المجموعة التجريبية الثانية من (٢٧) طالبا درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتكونت المجموعة الثالثة من (٢٦) طالبا درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. تكونت أدوات الدراسة من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي واختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف السابع الأساسي من إعداد الباحث، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب في المجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي واختبار تورانس للتفكير الإبداعي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ودراسة سرفينا واندريانا و فرناندانتو (Serevina Andriana Fernandianto, 2018) هدفت معرفة ما إذا كان نموذج التعلم الاستقصائي الموجه يمكن أن يحسن قدرة التفكير الإبداعي لدى الطلاب في الصف العاشر في المدرسة الثانوية العامة في جاكرتا. هذا البحث هو بحث عملي في الفصل الدراسي وفقاً لنموذج كورت لوين: (١) التخطيط، (٢) التمثيل، (٣) الملاحظة، و (٤) التأمل. أجريت الدراسة على عينة (٣٦) طالباً في المدرسة الثانوية العامة، الصف العاشر، جاكرتا، إندونيسيا. تم جمع البيانات من خلال الملاحظة والاختبار الكتابي والتوثيق. وقد حصل الطالب على نتيجة قدرة التفكير الإبداعي بنسبة (٥٢%) لجانب الطلاقة في الدورة الأولى و (٦٠.٥٧%) في الدورة الثانية. كما زاد جانب المرونة من (٤٤.٢٩%) في الدورة الأولى إلى (٥٥.٧١%) في الدورة الثانية، وزاد جانب الأصالة من ٤٩.٥٢% في الدورة الأولى إلى (٥٩.٠٥%) في الدورة الثانية، وزاد جانب التفصيل من (٤٥.٧١%) في الدورة الأولى إلى (٥٨.٥٧%) في الدورة الثانية. ووفقاً للبيانات التي تم الحصول عليها، يمكن الاستنتاج أن نموذج التعلم الاستقصائي الموجه يمكن أن يحسن قدرة الطالب على التفكير الإبداعي في جوانب الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل.

وكذلك دراسة زبيد (٢٠١٧) هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء الموجه والتعلم الاتقاني في اكتساب المفاهيم الرياضية وتحسين مهارات

التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن. حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما أثر استخدام استراتيجتي (الاستقصاء الموجه، والتعلم الاتقائي) في اكتساب المفاهيم الرياضية وتحسين مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات؟ وتم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، من مدرسة المفرق الأساسية الأولى، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٩٥) طالبا موزعين على ثلاث شعب، تم تعيين الشعب بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهدافها جرى إعداد اختبار في المفاهيم الرياضية، واختبار في التفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة لأداء الطلاب في المفاهيم الرياضية في الرياضيات الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الاستقصاء الموجه)، والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعلم الاتقائي)، والمجموعة الاعتيادية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة الاعتيادية، وكذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية الأولى، كما أظهرت نتائج الدراسة لأداء الطلاب في اختبار التفكير الإبداعي الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الاستقصاء الموجه)، والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التعلم الاتقائي)، والمجموعة الاعتيادية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الاعتيادية، وكذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة الاعتيادية.

وفي دراسة اسماعيل (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية الاستقصاء الموجه في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتكون أفراد الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة في الصف العاشر الأساسي، موزعين على شعبتين ذكور من مدرسة الرابية الثانوية للذكور (٤٠) طالبا، وشعبتين إناث من مدرسة صفية بنت عبد المطلب الثانوية للبنات (٤٠) طالبة، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بحيث تم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية (٤٠) طالبا وطالبة درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء الموجه، وضابطة (٤٠) طالبا وطالبة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة دليلاً تعليمياً قائماً على استراتيجية الاستقصاء الموجه، وقد تم استخدام أداتين هما: اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية، واختبار مهارات التفكير الإبداعي، والاستقصاء أثر هذه الاستراتيجية تم تطبيق اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية، واختبار اكتساب مهارات التفكير الإبداعي قبلها وبعديا، وتم التأكد من الصدق والثبات للأدوات وأظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح استراتيجية الاستقصاء الموجه، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس (الاستقصاء الموجه، والطريقة الاعتيادية) والنوع الاجتماعي .

ودراسة الصرايرة (٢٠١٥) هدفت التعرف إلى مدى فاعلية التدريس باستخدام أنموذج سوكرمان الاستقصائي في تنمية عمليات العلم المتكاملة في مادة العلوم. وتكوّن أفراد الدراسة من (٩٦) طالبة من طالبات الصف الثامن في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة. المجموعة الضابطة تكونت من (٤٨) طالبة، درست بأنموذج سوكرمان الاستقصائي، والمجموعة الضابطة تكونت من (٤٨) طالبة، درست بالطريقة الاعتيادية. وقد أعدت الباحثة اختبار لقياس مهارات عمليات العلم التكاملية، وتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، غطت المهارات الآتية: (التعريف الإجرائي، التفسير، وفرض الفروض، وضبط المتغيرات، والتجريب)، وقد تم تطبيق الاختبار بعد التأكد من صدقه وثباته. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين (التجريبية والضابطة) في اختبار عمليات العلم المتكاملة في التطبيق البعدي مما يشير إلى فاعلية أنموذج سوكرمان الاستقصائي في تنمية عمليات العلم المتكاملة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي .

وفي دراسة زيدان (٢٠١٥) هدفت التعرف إلى دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات العلمية في جامعة القدس، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٣١) طالباً وطالبة في شعبة من شعب مختبرات دائرة الأحياء في جامعة القدس، وقد طور الباحث أداة للدراسة، وهي استبانة دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة كلية العلوم، وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٢) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة من خلال التطبيق، وإعادة التطبيق إذ بلغ (٠.٨٦)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية تعزى لاستخدام طريقة الاستقصاء شبه الموجه، ووجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإبداع العلمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة الحيلة (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الأنشطة الاستقصائية البيئية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط، وفي تفكيرهن

الإبداعي في مادة العلوم. ولتحقيق هذه الدراسة، اختيرت شعبتان دراستان قصديًا تم توزيعها عشوائيًا على مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (25) طالبة، تعلمت بالأنشطة الاستقصائية البيئية، والثانية مجموعة ضابطة، بلغ عدد أفرادها (23) طالبة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام اختبارين تم التأكد من صدقهما وثباتهما، أحدهما اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي تم تكيفه ليتناسب مادة العلوم والآخر اختبار للحصول طورته الباحثة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم تعزى إلى أسلوب التدريس (الأنشطة الاستقصائية البيئية، والطريقة الاعتيادية (ولصالح الأنشطة الاستقصائية البيئية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارة التفكير الإبداعي والدرجة الكلية، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت مادة العلوم باستخدام الأنشطة الاستقصائية البيئية.

وأما دراسة العمري (٢٠١٤) هدفت استقصاء أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام كل من استراتيجيتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي الذين يدرسون مقرر التربية الإسلامية في مديرية لواء بني عبيد في الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الثامن الأساسي يشكلون شعبتين دراستين في مدرسة ابن تيمية الأساسية للبنين الأولى درست بالاستقصاء وعددها (٢٠) طالبًا، والأخرى درست بالعصف الذهني وعددها (٢٠) طالبًا. وتوصل إلى عدم وجود فرق بين استخدام استراتيجية الاستقصاء واستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب الصف الثامن الأساسي، وأن هاتين الاستراتيجيتين لهما أثر فعال في تنمية التفكير الإبداعي.

ودراسة قباحة (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملية في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاهات العلمية، تكونت عينة الدراسة القصدية من طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، حيث شملت (146) طالبًا وطالبة (80) طالبًا و (66) طالبة، انتظموا في أربع شعب بمدرستين، من كل مدرسة شعبتان إحداهما ضابطة) درست بالطريقة الاعتيادية (والثانية تجريبية) درست بطريقة الاستقصاء التأملية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية واستبانة الاتجاهات العلمية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق المناسبة، وقد كانت النتائج كما يلي: وجود فروق دالة إحصائية في

اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وفي تنمية الاتجاهات العلمية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح استراتيجية الاستقصاء التأملية، والتفاعل بين المجموعة والجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تنمية الاتجاهات العلمية وفي اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس.

التعليق على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة من حيث الهدف الكشف عن أثر استراتيجية الاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي كدراسة:

(Hakim, Burhanuddin, Ariani, & Al Idrus, 2024) ؛ (Hutami, Ramdani, Setiadi & Yustiqvar, 2023)

(Serevina-Andriana, Muskita, Subali, & Djukri, 2020) ، (Odeh, ٢٠٢٢) ؛ (Fernandianto, 2018) ؛ ودراسة رضوان (٢٠١٩) ؛ ودراسة عواودة (٢٠١٨) ؛ ودراسة زبيد (٢٠١٧) ؛ ودراسة اسماعيل (٢٠١٦) ؛ ودراسة الحيلة (٢٠١٤) ؛ وأما دراسة العمري (٢٠١٤) هدفت استقصاء أثر استخدام استراتيجتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مقرر التربية الإسلامية، ودراسة فباجة (٢٠١٤) هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملية في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاهات العلمية وقد استخدمت هذه الدراسات المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وكذلك دراسة زيدان هدفت التعرف إلى دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية.

وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثون المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة حيث تم تدريس أنشطة في موضوع (الكهرباء، والضغط، والطاقة) من منهاج العلوم والحياة للصفين الثامن والتاسع الأساسيين لمجموعتين: المجموعة التجريبية: شعبة / باستخدام استراتيجية الاستقصاء، والمجموعة الضابطة: شعبة / باستخدام الطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة وعينها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الذين أعمارهم تتراوح بين (١٢-١٤) عاماً من مدرسة بلي الأساسية المختلطة التابعة لوكالة الغوث الدولية، والملتحقين بمدارسهم خلال الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، وقد تم اختيار عينة



الدراسة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، وقد تكونت من (٣٢) طالبا وطالبة، وتم تعيين المجموعات الضابطة والتجريبية عشوائياً.

أدوات الدراسة: اختبارات تورانس الشكلية:

١- **الهدف من الاختبار:** قياس مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا الذين أعمارهم بين (١٢-١٤) عاماً

٢- **مصادر إعداد الاختبار:** الإطار النظري في مجال التفكير الإبداعي، وتحديد اختبار تورانس الشكل (ب).

٣- **وصف الاختبار:** يتألف هذا الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية هي:

الاختبار الأول: بناء الصورة: ويتضمن هذا الاختبار شكلاً منحني ويطلب من المفحوص التفكير في صورة أو شيء يمكن رسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزءاً منه. ويتكون من (الصورة والعنوان). ويقيس مهارات الأصالة، التفاصيل.

الاختبار الثاني: تكملة الصورة: يتضمن هذا الاختبار عشرة أشكال ناقصة، ويطلب من المفحوص إكمال هذه الأشكال عن طريق رسم أشياء أو صورة مثيرة لم يسبقها إليهم أحد وجعل هذه الرسوم تحكي قصة شيقة بقدر المستطاع عن طريق إضافة أفكار جديدة، وأخيراً يقوم المفحوص باختيار عنوان مناسب لكل من هذه الرسوم، وكتابته في المكان المخصص لذلك. ويقيس مهارات الطلاقة والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

الاختبار الثالث: الخطوط المتوازي يتضمن هذا الاختبار (١٨) سؤال، عبارة عن خطين متوازيين، ويمكن للمفحوصين إضافة خطوط أخرى لإكمال الصورة المنوي رسمها تقيس مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، ولكل من الاختبارات تعليمات خاصة وواضحة.

التجريب الاستطلاعي للاختبار: طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبا وطالبة، خارج حدود عينة الدراسة، للتحقق من الخصائص السيكمترية للاختبار وبالتالي مدى صلاحيته للتطبيق.

١. **صدق الاختبار:** قام الباحثون بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس ومناهج وطرق تدريس، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي تتمركز حول شكل الاختبار وصياغة بعض تعليماته، وبذلك يكون الاختبار صالحاً للتطبيق..

٢. **ثبات الاختبار:** تم تقنين اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي على عينة فلسطينية بصورته الشكلية (ب) من الباحثين (العملة، وقباجه، وعواودة، ٢٠٢١) حيث تمتع بقدر جيد من الثبات للاختبار ككالا ولأبعاده وتروحت معاملات ثباته بين (0.814 - 0.91)، وفقاً لاختلاف طرق حسابه.

وقد تم استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (test-retest) على عينة الاستطلاعية بهدف تعيين الثبات لمهارات الاختبار وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما في الجدول (١).

الجدول (١) معامل ارتباط بيرسون على مهارات التفكير الابداعي والدرجة الكلية

مهارات التفكير الابداعي	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
مهارة الطلاقة	0.81
مهارة المرونة	0.86
مهارة الأصالة	0.83
مهارة التفاصيل	0.86
الدرجة الكلية	0.80

يتضح من الجدول (١) أن قيمة معامل الثبات تراوحت (٠.٨١-٠.٨٦) ومعامل الثبات للدرجة الكلية (٠.٨٠)، وبذلك يتمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، وهذا يشير إلى صلاحيته للتطبيق.

زمن الاختبار: تم الالتزام بالوقت المحدد لكل اختبار فرعي وهو ١٠ دقائق، وتكون زمن الاختبار من (٣٠) دقيقة، إضافة إلى (١٥) دقيقة للتعليمات، وبذلك يتكون زمن الاختبار الكلي (٤٥) دقيقة، وقد أدخل هذا الزمن ضمن تعليمات الاختبار.

تصحيح اختبار تورانس الشكل (ب).

تصحيح الاختبار الأول: العنوان مهم لمتابعة التصحيح وعند عدم كتابة العنوان لا يصح النشاط الأول ويستمر التصحيح للنشطين التاليين، ويجب أن يكون الشكل من صميم الرسم، أو الشكل الذي يحكي القصة؛ بحيث نزغهُ يؤثر على الرسم والعنوان المختلف تمامًا مع الرسم أو الشكل الذي يكونه الطالب يلغي التصحيح، حيث تجمع درجة العنوان مع التفاصيل في الرصد بورقة التصحيح.

درجة الأصالة للعنوان: تعطى درجة صفر: للعناوين المجردة؛ مثل: كلب، قبة، رجل. ودرجة واحدة للعنوان الوصفي؛ مثل: رجل بأذن كبيرة، كلب خطير، قبة جندي. ودرجتين للعنوان الوصفي الخيالي؛ مثل: الكلب المسمّى ملك، الرجل ذو الأنف الذهبي. وثلاث درجات للعنوان التجريدي مثل: العنوان الذي يحكي قصة غريبة، الرجل الذي يركب السفينة الفضائية الهائلة.

درجة الأصالة لبناء الشكل : تقدر درجة الأصالة للشكل على أساس ندرة الاستجابة، والندرة هنا تنسب إلى الاستجابات الفعلية التي ظهرت من أداء عينة الدراسة، فالاستجابة التي تتكرر بنسبة (٥%) فأكثر، تساوي درجة الأصالة فيها

صفرًا، وتلك التي تتكرر بنسبة من (٤%) إلى (٤.٩٩%) يُسند لها درجة واحدة، والاستجابة التي تتكرر بنسبة من (٣%) إلى (٢.٩٩%)، تسند لها درجتان، والاستجابة التي تتكرر بنسبة من (٢%) إلى (٢.٩٩%) ثلاث درجات، والاستجابة التي تتكرر من ١% إلى (١.٩٩%) أربع درجات، والاستجابة التي تتكرر أقل من (١%) يسند لها (٥) درجات.

درجة التفاصيل: تحسب على كل خط أو نقطة يضافان للشكل، مع تجاوز المكرر للخط أو النقطة ذات المدلول نفسه.

طريقة تصحيح الثاني والثالث:

- العنوان مهم لمتابعة التصحيح حيث لا يصحح شكل بغير عنوان.
- ليس للعنوان درجة لكن لارتباط العنوان بالشكل أهمية في متابعة التصحيح.
- ترصد درجة المرونة + الأصالة حسب تحديد كتيب الأشكال.
- ثم ترصد درجة التفاصيل إن كانت درجة الأصالة إيجابي. أما إن كانت (صفر) لا تحسب.

طريقة تصحيح الاختبار: يتم التصحيح هنا على جميع الأبعاد (الطلاقة والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)،

الأصالة: تقدر درجة الأصالة على أساس ندرة الاستجابة. والندرة هنا تنسب إلى الاستجابات الفعلية من أداء عينة الدراسة حيث يحصل المفحوص على الدرجة (٠) إذا كانت نسبة الاستجابة ٥% فأكثر والدرجة (١) إذا كانت ٢% - ٣.٩٩% والدرجة (٢) إذا كانت الاستجابة للعينة ٢% فأقل.

-أصالة العنوان للباحث كامل الحرية بأن يصححها أو يتركها ويتم التصحيح وفق مقياس متدرج من ثلاثة درجات (٠ - ٢).

الطلاقة: يجب مراجعة الاستجابات قبل البدء في تصحيح الاختبار: - صلة الاستجابة بالمشير، واستبعاد ما ليس له علاقة بالمشير.

واستبعاد أي شكل بدون عنوان، و يتم حساب درجة الطلاقة بجمع عدد الأشكال المكملّة والتي خضعت للشروط السابقة.

المرونة: ويجب أن يتم حصر هذه الفئات في العينة الكلية.

- يجب عند تحديد درجة المرونة أن نضع في الاعتبار أن الرسم الذي أنتجها المستجيب ينتمي إلى أحد الفئات في كتيب التقنين أو أن تضاف فئة x1 وهكذا.
- وتعطى درجة واحدة لكل فئة من الفئات التي أجاب عليها المفحوص.

المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس (استراتيجية الاستقصاء / الطريقة الاعتيادية).

المتغيرات التابعة هي: تقدير درجة مهارات التفكير الإبداعي "الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل".
تصميم الدراسة:

E O1 X O1
R
C O1 O1

حيث: R توزيع عشوائي E مجموعة تجريبية، C: مجموعة ضابطة، X: المعالجة التجريبية 1: اختبار تورانس الشكل ب.
المعالجة الإحصائية:

أولاً: أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في تقنين أدوات الدراسة: معامل ارتباط بيرسون.

ثانياً: أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها: تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والمتعدد (MANCOVA)، المتوسطات الحسابية المعدلة، الانحرافات المعيارية المعدلة. ومربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر $\eta^2 = 0.01$, Small Effect, $\eta^2 = 0.06$, Medium Effect, $\eta^2 = 0.14$, Large Effect, الطريقة والإجراءات:

١. تم أخذ الموافقة من مكتب التربية والتعليم التابع لوكالة الغوث للسماح بتطبيق الدراسة.
٢. تحديد عينة الدراسة بطريقة قصدية من طلبة مدرسة بلي الأساسية المختلطة، وتم تعيين المجموعة التجريبية والضابطة.
٣. تم اعتماد اختبار تورانس الشكلي وتم تطبيقه على عينة استطلاعية من أجل تقنين الاختبار.
٤. طبق اختبار تورانس الشكلي قليلاً على المجموعة التجريبية والضابطة المكونة كل منها (١٦) طالبا وطالبة.
٥. تطبيق استراتيجية الاستقصاء ثم تطبيق اختبار تورانس الشكلي بعدياً على المجموعة التجريبية والضابطة مدة (١٦) حصة
٦. جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات اختبار التفكير الإبداعي لتورانس الشكل (ب) القبلي والبعدي، كما في الجدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لتورانس الشكل (ب) القبلي والبعدي.

المهارة	المجموعة	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	14.50	2.898	25.13	2.729
	الضابطة	14.75	2.646	19.56	3.723
	المجموع	14.63	2.733	22.34	4.278
المرونة	التجريبية	33.44	7.284	23.88	2.217
	الضابطة	33.44	7.284	18.44	4.179
	المجموع	33.44	7.166	21.16	4.296
الأصالة	التجريبية	19.06	4.524	19.87	1.668
	الضابطة	19.00	4.367	15.88	2.029
	المجموع	19.03	4.374	17.87	2.733
التفاصيل	التجريبية	18.44	4.366	48.19	7.083
	الضابطة	18.31	4.285	36.25	5.994
	المجموع	18.38	4.256	42.22	8.856

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء طلبة المرحلة الأساسية العليا في اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANCOVA)، كما في الجدول (٣).

جدول (٣) تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق في

أداء طلبة المرحلة الأساسية العليا على اختبار مهارات التفكير الإبداعي

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	مربع (١٢) إيتا
الطلاقة قبلي	الطلاقة بعدي	17.747	1	17.747	9.497	.005	.284
	المرونة بعدي	2.051	1	2.051	.171	.683	.007
	الأصالة بعدي	.188	1	.188	.045	.833	.002
	التفاصيل بعدي	.009	1	.009	.002	.968	.000
المرونة قبلي	الطلاقة بعدي	2.050	1	2.050	1.097	.305	.044
	المرونة بعدي	374.9	1	374.94	31.30	.000	.566
	الأصالة بعدي	.747	1	.747	.179	.676	.007
	التفاصيل بعدي	.231	1	.231	.041	.840	.002
الأصالة قبلي	الطلاقة بعدي	1.692	1	1.692	.905	.351	.036
	المرونة بعدي	20.86	1	20.862	1.742	.199	.068
	الأصالة بعدي	1.732	1	1.732	.415	.525	.017
	التفاصيل بعدي	.008	1	.008	.001	.970	.000
التفاصيل قبلي	الطلاقة بعدي	1.398	1	1.398	.748	.396	.030
	المرونة بعدي	22.71	1	22.711	1.896	.181	.073
	الأصالة بعدي	2.086	1	2.086	.501	.486	.020
	التفاصيل بعدي	8.498	1	8.498	1.529	.228	.060
المجموعة	الطلاقة بعدي	135.2	1	135.28	72.39	.000	.751
	المرونة بعدي	1151.	1	1151.4	96.12	.000	.800
	الأصالة بعدي	258.9	1	258.96	62.12	.000	.721
	التفاصيل	229.8	1	229.88	41.35	.000	.633

.001	.888	.020	.038	1	.038	الطلاقة بعدي	الجنس
.132	.068	3.644	43.647	1	43.64	المرونة بعدي	
.033	.371	.831	3.463	1	3.463	الأصالة بعدي	
.006	.715	.137	.761	1	.761	التفاصيل	
.029	.409	.706	1.319	1	1.319	الطلاقة بعدي	التفاعل بين المجموعة والجنس
.022	.474	.529	6.331	1	6.331	المرونة بعدي	
.235	.012	7.352	30.648	1	30.64	الأصالة بعدي	
.017	.529	.409	2.274	1	2.274	التفاصيل	
			1.869	24	44.84	الطلاقة بعدي	الخطأ
			11.978	24	287.4	المرونة بعدي	
			4.169	24	100.0	الأصالة بعدي	
			5.559	24	133.4	التفاصيل	
				32	1045	الطلاقة بعدي	المجموع المعدل
				32	5946	المرونة بعدي	
				32	1654	الأصالة بعدي	
				32	1489	التفاصيل	

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة الطلاقة (46.367) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.٦٤١) أي أن (٦٤.١%) من التباين في مهارة الطلاقة لدى عينة الدراسة يعود إلى استخدام استراتيجية الاستقصاء.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة المرونة (43.295) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.٦٢٥) أي أن (٦٢.٥%) من التباين في مهارة المرونة لدى عينة

الدراسة يعود إلى استخدام استراتيجيات الاستقصاء.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة الأصالة (75.587) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.٧٤٤) أي أن (٧٤.٤%) من التباين في مهارة الأصالة لدى عينة الدراسة يعود إلى استخدام استراتيجيات الاستقصاء.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة التفاصيل (87.08) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.٧٧) أي أن (٧٧%) من التباين في مهارة التفاصيل لدى عينة الدراسة يعود إلى استخدام استراتيجيات الاستقصاء.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة الأصالة (7.352) وبمستوى دلالة (0.012)، وبلغ مربع إيتا (٠.235) أي أن (٢٣.٥%) من التباين في مهارة الأصالة لدى عينة الدراسة يعود التفاعل بين المجموعة والجنس،

-ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي، والجدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤) المتوسطات البعدية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء الطلبة على

اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقا لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مهارة الطلاقة	التجريبية	25.080	.568
	الضابطة	19.607	.568
مهارة المرونة	التجريبية	23.828	.573
	الضابطة	18.485	.573
مهارة الأصالة	التجريبية	19.929	.334
	الضابطة	15.821	.334
مهارة التفاصيل	التجريبية	48.171	.901
	الضابطة	36.267	.901

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات البعدية المعدلة لأداء طلبة المرحلة الأساسية العليا على اختبار مهارات التفكير الإبداعي الشكل (ب) للمجموعة التجريبية في مهارة الطلاقة (25.080) وهو أعلى من المتوسط للمجموعة الضابطة (19.607)، والمتوسط لمهارة المرونة في المجموعة التجريبية (23.828) وهو أعلى من المتوسط للمجموعة الضابطة (18.485)، والمتوسط في مهارة الأصالة في المجموعة التجريبية (19.929) وهو أعلى من المتوسط للمجموعة الضابطة (15.821) والمتوسط في مهارة التفاصيل في المجموعة التجريبية (48.171) وهو أعلى من المتوسط للمجموعة الضابطة (36.267). وبذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلبة المرحلة الأساسية العليا في اختبار التفكير الإبداعي

الشكل (ب) في مهارة " الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل" لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام استراتيجية الاستقصاء. كما يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة احصائية بين متوسطات مهارات التفكير الإبداعي "الأصالة" وفقا لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس -ولمعرفة اتجاه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وفقا لمتغير تفاعل الطريقة والجنس، والجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥) المتوسطات البعدية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء الطلبة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي "الأصالة" وفقا لمتغير التفاعل الطريقة والجنس.

المهارة		المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مهارة الأصالة	التجريبية	ذكر	26.70	.871
		انثى	23.85	.728
الضابطة		ذكر	18.96	.831
		أنثى	20.06	.742

يتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات البعدية المعدلة لأداء طلبة المرحلة الأساسية العليا على اختبار مهارات التفكير الإبداعي الشكل (ب) للمجموعة التجريبية ذكور في مهارة الأصالة (26.70) وهو أعلى من المتوسط للمجموعة التجريبية اناث (23.85). وكذلك أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة ذكور (18.96)، والانات (20.06). أي أن توجد فروق دالة احصائية في مهارة الأصالة لصالح المجموعة تجريبية ذكور .

نتائج الفرضية الصفريّة الأولى:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير طريقة التدريس (استراتيجية الاستقصاء، الطريقة الاعتيادية).
لفحص صحة الفرضية الصفريّة الأولى: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير

الابداعي الشكل (ب)، على الدرجة الكلية، وفقا لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي الشكل (ب) القبلي والبعدي وفقا للمجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	التفكير الإبداعي القبلي		التفكير الإبداعي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	7	82.86	16.926	119.71	10.950
	أنثى	9	87.44	16.125	115.00	11.057
	المجموع	16	85.44	16.087	117.06	10.909
الضابطة	ذكر	7	82.71	15.489	88.43	15.619
	انثى	9	87.67	16.070	91.44	11.642
	المجموع	16	85.50	15.496	90.13	13.124
كلي	ذكر	14	82.79	15.587	104.07	20.772
	انثى	18	87.56	15.618	103.22	16.376
	المجموع	32	85.47	15.538	103.59	18.116

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء طلبة المرحلة الأساسية العليا على اختبار التفكير الإبداعي الشكل (ب) وفقا لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما، ولفحص دلالة هذه الفروق وفقاً لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتغير التفكير الإبداعي، وفقا لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع آيتا
المتغير المصاحب	3217.490	1	3217.490	84.516	.000	.758

الطريقة	5932.513	1	5932.513	155.834	.000	.852
الجنس	123.901	1	123.901	3.255	.082	.108
الطريقة *والجنس	110.380	1	110.380	2.899	.100	.097
الخطأ	1027.875	27	38.069			
المجموع	353587.000	32				
المجموع المعدل	10173.719	31				

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الطريقة هي (155.834)، وأن مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية، أي أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات التفكير الإبداعي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي الشكل (ب) والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لمتغير

التفكير الإبداعي، حسب المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
التجريبية	117.568	1.555
الضابطة	90.121	1.555

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي البعدي المعدل لأداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية قد بلغ (117.083)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (90.105)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية في أداء طلبة المرحلة الأساسية العليا على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكل (ب) على الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء، ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا وبلغ (٠.852) أي أن (85.2%) من التباين في أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي الشكل (ب) البعدي يعود إلى استخدام استراتيجية الاستقصاء، وهذا يعني أن حجم الأثر للمتغير المستقل/ استراتيجية الاستقصاء، على التفكير الإبداعي كبيراً.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:



الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الثانية: فيما يتعلق بدلالة الفروق في التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير الجنس، يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (3.255)، وأن مستوى الدلالة المحسوبة (0.082) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة :

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس.

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الثانية : فيما يتعلق بدلالة الفروق في التفكير الإبداعي وفقاً لمتغير التفاعل بين المجموعة والجنس، يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت (2.899)، وأن مستوى الدلالة (0.1)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التفكير الإبداعي على الدرجة الكلية تعزى لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في أداء طلبة المرحلة الأساسية العليا على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكل (ب) على الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء، كما أن حجم الأثر كبيراً

ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم من خلال تقديم أنشطة متكاملة في بيئة مثيرة للتعلم، مما يجعل المتعلم مفكراً ومحللاً وناقداً، بما يسمح بإيقاظ اهتماماته وتفعيل خبراته، ووضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يشككه في ظاهرة ما فيدفعه لاستخدام خطوات البحث العلمي إلى تصميم أو فكرة أو مبدأ حيث يقوم المتعلم بفرض الفرضيات واختبارها وعزل الفرضيات الخاطئة والوصول إلى التعميمات بتوجيه من المعلم، وتوليد الأفكار في جو تسوده الراحة والتفكير من خلال إتاحة الفرصة لهم بالقيام بالعصف الذهني الذي يمكنهم يمكن من اتخاذ قرار ومن ثم تطبيقه في موقف جديدة

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى توظيف استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم التي أدت إلى تنمية مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل وبذلك كانت النتيجة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكل (ب) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء. حيث تم استخدام الاستقصاء الموجه للطلبة وتركت الحرية لهم لطرح تساؤلاتهم واستثارة دافعيتهم حتى يتعلمون ويتأملون ويبدعون، فالإبداع عملية ذهنية تتكامل فيها قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة وإدراك التفاصيل لإنتاج أكبر عدد ممكن الأفكار، ويعتمد الإبداع على توليد الأفكار واستخدام الإمكانيات، وتوظيف الخيال لتكوين أفكار أو أشياء جديدة غير مألوفة اعتماداً على الخبرة السابقة التي تشكل القاعدة بالنسبة لها، ومن ثم على القدرة في تمحيص هذه الأفكار وإعادة صياغتها بحيث تصبح أفكاراً أصيلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة:

(Odeh, ٢٠٢٢)؛ (Hakim , Ramdani, Setiadi& Yustiqvar,2023)؛ ودراسة (Muskita, Subali, & Djukri, 2020) (Serevina- Andriana, 2018)؛ ودراسة (Fernandianto, 2018)؛ ودراسة عواودة (٢٠١٨)؛ ودراسة زبيد، (٢٠١٧)، ودراسة اسماعيل (٢٠١٦)، دراسة الحيلة (٢٠١٤)، دراسة العمري (٢٠١٤). كما اشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات الطلبة على اختبار التفكير الابداعي الشكل (ب) على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس ويمكن تفسير ذلك أن المتعلم سواء كان ذكراً أم أنثى لديهم قدرات عقلية عديدة ومتنوعة تمكن كلى الجنسين من التفكير بأنواعه المختلفة خاصة التفكير الابداعي وقد تتفاوت بعض القدرات العقلية بين الجنسين مثل القدرات اللغوية أو الحركية ، ولكن في المجمل الانسان العاقل الذي يمتلك جهازا عصبيا ودماغا مميزا لديه قدرات ابداعية متنوعة تعتمد على مدى قدرته على التفاعل مع بيئته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اسماعيل (٢٠١٦).

التوصيات:

١. تنمية الوعي بأهمية الاستقصاء وكيفية توظيفه في تنمية التفكير الإبداعي بحيث تشمل أطراف العملية التعليمية.
٢. تضمين مناهج كليات التربية والجامعات استراتيجية الاستقصاء ومهارات التفكير الإبداعي.
٣. توظيف المعلمين لاستراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
٤. إجراء دراسات حول أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء في متغيرات أخرى مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات.

المراجع

- إبراهيم، بسام. (٢٠٠٤). أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاهات لدى طلاب الصف التاسع، مجلة المعلم / الطالب، ٢، معهد التربية التابع للأونروا، اليونسكو، عمان، ٤-٢٢.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو جادو، صالح. (٢٠٠٧). تطبيقات عميلة في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو حلو، يعقوب. (١٩٨٨). طبيعة الجغرافيا واستراتيجية (الاستقصاء في تعلمها وتعليمها، رسالة المعلم ٢ (٢٩) ٦٨-٧٨.
- اسماعيل، عطا. (٢٠١٦). أثر استراتيجية الاستقصاء الموجه في تحصيل المفاهيم الفيزيائية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.
- جبر، دعاء. (٢٠٠٤). تفكير مغاير- تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.
- جروان، فتحي. (١٩٩٩). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، عمان.
- الحايك، سامي، والبلطان، إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم بالاستقصاء في تنمية عمليات العلم الأساسية وأوجه التقدير نحو العلماء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة القصيم. مجلة كلية التربية، ٣٥ (٣٥) ٢٤٦-٣٠٣.
- الحشاش، فاطمة. (٢٠١٨). معرفة أثر استراتيجية سكران الاستقصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مدينة رفح (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحيلة، محمد. (٢٠١٤). أثر الأنشطة الاستقصائية البيئية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط وفي تفكيرهن الإبداعي في مادة العلوم مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ٣٠ (٣) 229-276.
- الحيلة، محمد. (٢٠٠٢). مهارات التدريس الصفي، دار الميسرة، عمان.
- خطاينة، عبد الله. (٢٠١١). تعليم العلوم للجميع، دار الميسرة، عمان.
- دنيور، يسري. (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوكرمان في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. رابطة التربويين العرب، ٤٤ (٤)، ٥١-١.

رضوان، أحلام. (٢٠١٩). فاعلية الطريقة الاستقصائية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (٢) ١٨٩-٢٠٣.

زبيد، عبد السلام. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء الموجه والتعلم الاتقاني في تحسين مهارات التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الزيات، فتحي. (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي، جامعة المنصورة.

زيتون، حسن. (2003). تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، حسن، وزيتون، كمال. (١٩٩٢) البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، منشأة المعارف، الإسكندرية.

زيتون، عايش. (٢٠١٠). الاتجاهات العلمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها: دار الشروق عمان

زيتون، عايش. (2005). أساليب تدريس العلوم، الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
زيدان، عفيف. (2015) دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي* ٣٥ (١١)، ٩-١٩.

سعادة، جودت وآخرون. (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير _ مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.

السعدوني، تهاني، وفتحي، سعاد، وشليبي، أحمد. (٢٠١٢). مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة جامعة عين شمس، ١٨٨، ١٥-٣٣.

شواهين، خير. (٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الصرايرة، رغد. (٢٠١٥). فاعلية نموذج سوكرمان الاستقصائي في تنمية عمليات العلم المتكاملة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن كلية الكرك الجامعية، جامعة البلقاء الأردن، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٤ (١٦٥) ٦٩٥-٧١٩.

- صبحي، تيسير وقطامي، يوسف (١٩٩٢). مقدمة في الموهبة والإبداع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- العمري، حسن (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيات الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة كلية التربية، ٢٥ (٩٧) 211-183.
- العملة، حنا، وقباجه، سوسن، وعواودة، نداء (٢٠٢١) تقنين اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي على عينة فلسطينية بصورته اللفظية (أ) والشكلية (ب)، مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية، فلسطين، الأردن، ٢ (٤) ١١٣-١٤١.
- عواودة، جواد (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجيات الاستقصاء والتعلم التعاوني على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم في محافظة اربد (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة الأردن.
- عيد، سماح (٢٠٢١). استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملية وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية ٣٨ (٣) 2-55.
- عيسى، مروة (2022). فاعلية برنامج مقترح في القضايا البيو أخلاقية قائم على نموذج سوكمان الاستقصائي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٧ (٣)، 1159-1200.
- الفنيس، أحمد (١٩٩٢). التربية الاستقصائية، أصولها النظرية، وتطبيقاتها العملية، الهيئة القومية للبحث العلمي، ليبيا.
- قباجة، زياد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ١٢ 203-218.
- القرالة، أماني (٢٠١٥). أثر استخدام دورة التعلم السباعية وأنموذج سوكمان الاستقصائي لتدريس العلوم في اكتساب عمليات العلم والتفكير النقابي والتباعي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس، الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قطيط، غسان. (٢٠١٠). الاستقصاء، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
المشرقي، انشراح. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير، المجلس العربي للطفولة الكويت الإبداع ، مجلة الطفولة والتنمية، ٣ (١٢) ٢٥-٣٥.

نشوان، يعقوب. (١٩٩٤). اتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٧). قانون التربية والتعليم العام الجديد، مركز المعلومات الفلسطيني، رام الله.

(<https://www.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/nfo.wafa> 29/11/2024)

المراجع الاجنبية

Torrance, E. (1993). Understanding and Recognizing Creativity, In S.G. Isakeson, M.C. Murdock, R. L. Firestien, and D. J. Treffingere Ed.(Eds), The emergence of a discipline, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Torrance, E. P. (1972). "Can We Teach Children to Think Creativity". *Journal of Creative Behaevior*. (6).143- 151.

Muskita, M., Subali, B., & Djukri,D. (2020). Effects of Worksheets Base the Levels of Inquiry in Improving Critical and Creative Thinking. *International Journal of Instruction*, 13(2), 519-532.

Gradiana,M, Wasis , W ,& Tjipto.P .(2023). Analysis of Guided Inquiry Learning Devices to Improve Students' Creative Thinking Skills *International Journal of Current Educational Research* , *International Journal of Current Educational Research Page* , 2 (21)28-139.



Harlow, D. (2010). Structures and improvisation for injury-based science instruction: a teacher's adaption for a model of magnetism activity. *Science Education*, 94(1), 142- 163.

Hedioha, S. & Osu, B. (2012). Comparative Effectiveness of Inductive Inquiry and Transmitter of Knowledge Models on Secondary School Students Achievement on Circle Geometry and Trigonometry, *Bulletin of Society for Mathematical Services and Standards*, 1(3) 35- 56.

Hutami, S., Burhanuddin, B., Ariani, S., & Al Idrus, S. (2024). The Influence of Guided Inquiry Learning Models on Students Creative Thinking Abilities on Reaction Rate Material. *Jurnal Pijar Mipa*, 19(4), 615–622.

Serevina, V, Andriana, W, Fernandianto. A.(2018).Improving Creative Thinking Ability of Class X Students Public High School 59 Jakarta through Guided Inquiry Learning Model. *American Journal of Educational*, 6(12), 1593-1599.

Hakim ,A, Ramdani, A, Setiadi, D.& Yustiqvar, M.(2023).Guided Inquiry-Based Biology Learning Tools to Improve Students' Creative Thinking Ability the 1st *international conference on science education and sciences*, ٢٦١٩(١),1-5.

Odeh ,A.(2022).The effectiveness of Sockman's model in formal thinking among fifth grade

science students, *Journal of Positive School Psychology*, 6 (4) 5245-5256

Swartz, J.&Parks, S.(1994).*Infusing critical and creative thinking into elementary instruction*,

A lesson design handbook, pacific Grove, California, Me dues, publishing.





واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية

التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض

The Reality of Improving Enrichment Applications to
Support the Humanization of the Learning Process in Public
Schools in the Riyadh

إعداد

أريج صالح حمود الحسن
Arej Saleh Hamoud Al Hassan

ماجستير إدارة وإشراف تربوي

Doi: 10.21608/ejev.2025.406943

استلام البحث: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٣ / ١١ / ٢٠٢٤

الحسن، أريج صالح حمود (٢٠٢٤). واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٥)، ٤١-٩٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع تجويد التطبيقات الإثرائية وكيفية دعمها لأنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن مدى تطبيق أنسنة التعليم والتعرف على التحديات التي تواجه توظيفه. بالإضافة إلى ذلك، تسعى الدراسة لتحديد مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية والممارسات التي تسهم في تحسين هذا التوظيف. تمت الدراسة على عينة تتكون من ٤٠١ طالب وطالبة من مدارس شمال منطقة الرياض، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية. وقد تم جمع البيانات من خلال استبيان مصمم خصيصاً لهذا الغرض، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS ، حيث تم إجراء اختبارات التباين ANOVA واختبار T لفحص أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق أنسنة التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض كان "مرتفعاً". على الرغم من هذا المستوى الجيد، تم الكشف عن عدة تحديات تؤثر على فاعلية توظيف أنسنة عملية التعليم. كما تبين أن مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية جاء أيضاً بمستوى "مرتفع". تشير النتائج إلى وجود مجموعة من الممارسات التي تعزز من تحسين توظيف التطبيقات الإثرائية في التعليم، مما يعتبر ضرورياً لتحقيق أقصى استفادة منها وتعزيز فعالية العملية التعليمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب بناءً على العمر فيما يتعلق بمحور واقع التطبيقات الإثرائية ومتطلبات تجويدها.

الكلمات المفتاحية: أنسنة التعليم - التطبيقات الإثرائية - تجويد التعليم - التكنولوجيا التعليمية - مدارس التعليم العام - منطقة الرياض

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the current state of improving enrichment applications and their role in supporting the humanization of the learning process in public schools within the Riyadh region. Additionally, it sought to examine the extent to which humanization of education is implemented and identify the challenges faced in its application. Furthermore, the study aimed to assess the level of employing enrichment applications and identify the practices that contribute to improving their

utilization. The study was conducted with a sample of 401 students from schools in the northern Riyadh region, selected using a random sampling technique. Data collection was facilitated through a specially designed questionnaire for this study. The data were analyzed using appropriate statistical methods, utilizing SPSS to conduct ANOVA tests and T-tests to address the study questions. The findings revealed that the level of implementing the humanization of education in public schools in the Riyadh was rated as "high." Despite this favorable assessment, several challenges were identified that hinder the effective implementation of the humanization process. The study also found that the level of employing enrichment applications was similarly rated as "high." Furthermore, the results highlighted a range of practices that enhance the effective use of enrichment applications in educational settings, which are deemed essential for maximizing their benefits and improving the overall learning process. Statistically significant differences in student responses were observed based on age concerning the reality and quality requirements of enrichment applications. Additionally, significant differences were noted between male and female students regarding obstacles faced, while a general consensus was found regarding the reality and requirements of enrichment applications. Conversely, no statistically significant differences were observed among students based on educational stages across all dimensions.

Keywords: Humanization of Education, Enrichment Applications, Quality of Education, Educational Technology, Public Schools, Riyadh.

المقدمة:

التعليم هو الذي يصوغ الموارد البشرية نوعا ومستوى ويزيد من إنتاجيتها وعطائها، وهو أيضا يضمن لأي دولة مكانتها بين الدول الأخرى (عبد الرؤوف، ٢٠٠٩، ٢٤). وأشارت دراسة محمد (٢٠١٩) بأن التعليم العام يشكل أحد الأركان الأساسية التي تدعم بناء المجتمعات، إذ يمثل الأساس لتطوير أجيال متقدمة ثقافياً وفكرياً. يتوقف نجاح هذا التعليم على قدرة مؤسساته التعليمية على أداء دورها بكفاءة وفعالية. إلا أنه في ظل التحديات والتطورات الراهنة، تواجه منظومة التعليم تحديات متزايدة، إضافة إلى التحديات المستقبلية التي تتطلب تكيف النظام التعليمي مع متغيرات العصر الحديث.

وأكدت دراسة توفيق (٢٠١٧) بأن هذه المتغيرات المستقبلية ستؤدي بالضرورة إلى تغييرات جذرية في فلسفة وسياسات وأساليب التعليم، مما يحتم على الخبراء التربويين إعادة النظر في مسؤولياتهم واستراتيجياتهم لتهيئة الأجيال لمواجهة تلك التحديات المستقبلية وضمان استمرارية النظام التعليمي لذلك يتعين على القادة التربويين اختيار نموذج تعليمي بديل يتفاعل مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويساهم في استشراف المستقبل بكل تطلعاته وآماله.

وذكرت دراسة بشير (٢٠٢٢) أنه في سياق تطوير المهارات البشرية، يعد التعليم أساساً جوهرياً لتحقيق التقدم والازدهار في الدول المتطورة. لذا تسعى هذه المجتمعات إلى تحسين برامجها التعليمية بهدف تأمين جودة التعليم التي تتلاءم مع متطلبات العصر الحالي. وأشار عواجي (٢٠٢٣) بأن الحاجة ملحة لتحديث الطرق والاستراتيجيات التعليمية لتشجيع دور المتعلم في العملية التعليمية وتمكينه من بناء معارفه بنفسه. وفي هذا السياق، تركز النظرة الحديثة للتعليم على دور المتعلم ككيان نشط، مما يستوجب تشكيل شخصيته داخل الصف، حيث يشارك ويعمل ويتعلم بثقة، مع تنمية مهاراته الاجتماعية والإيجابية. يتطلب ذلك استخدام طرق تدريس حديثة تراعي احتياجات المتعلم وتساعد على تحقيق التميز في مجاله.

وأشارت دراسة بشير (٢٠٢٢) بأنه من هنا، تأتي أهمية التوجيه نحو أنسنة التعليم كنموذج يجمع بين استراتيجيات متعددة، تهدف إلى إنشاء بيئة تعليمية تعكس جمال المعرفة وتطبيقاتها العملية، مع ما يحفز على الفهم العميق والإبداع، ويمكن المتعلمين من اكتشاف المعرفة بأنفسهم بفرح وسعادة بالإنجاز.

وذكرت دراسة محمود (٢٠١٩) من جهة أخرى، بأنه يعد استخدام الأنشطة التعليمية أمراً بالغ الأهمية لإثراء فاعلية العملية التعليمية وزيادة تأثيرها داخل الصف وخارجه، ولتحقيق النمو الشامل للطلاب في النواحي العقلية، الجسدية، النفسية، والاجتماعية. يساهم ذلك بشكل كبير في تحقيق التربية المتوازنة والشاملة، حيث

تُعتبر النشاطات التعليمية عنصرًا أساسيًا من عناصر بناء شخصية المتعلم وتعزيز فاعليتها بشكل عميق.

وأشارت دراسة حبيب (٢٠٢٣) بأن الأنشطة الإثرائية جزءًا لا يتجزأ من المنهج التعليمي، إذ تسهم في بناء عادات وقيم ومهارات متعددة، سواء عاطفية أو معرفية أو تعليمية، تساعد الطلاب على استمرار التعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي وفقًا لاختلافاتهم الفردية. هذه الأنشطة تحقق العديد من الأهداف المرجوة من عمليات التعلم، وغالبًا ما تفشل الطرق التقليدية في التعليم في تحقيق هذه الأهداف.

كما أشار كل من العقيل وآخرون (٢٠١٢) إلى الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال برامج الإثراء، مثل توسيع معرفتهم بمواضيع الدراسة، وتنمية مهاراتهم العقلية والحرفية والاجتماعية الجديدة، وتعزيز مهاراتهم ذات الصلة بالموضوعات الدراسية، وتعزيز مستويات التفكير العالي، وتحفيز الجوانب الوجدانية التي تساعدهم على تطوير الميول والاتجاهات والقيم الإيجابية.

ومن هنا، جاءت فكرة الدراسة للتعرف على ممارسات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

كشفت دراسة محمد (٢٠١٩) بأن هناك حاجة ماسة لإصلاح التعليم عامة بل أصبح مطلبًا ضروريًا من الناحية التعليمية والتربوية، مدعومًا بضرورة التكيف مع التغيرات الزمنية والتحديات البيئية المحيطة، إلى جانب متطلبات الدخول في المنافسة الإقليمية والعالمية. ورأت دراسة بشير (٢٠٢٢) أنه ينبغي أن يتيح التعليم الفرص أمام المتعلم لتحقيق أقصى أداء في التعليم، بحيث يكون المتعلم هو المبادر في العملية التعليمية ويتحمل مسؤولية تعلمه، وينبغي أن يقيم هو أداءه في ضوء معايير معينة، وذلك من خلال توفير جو من الحرية للتعليم.

وتوصلت دراسة الصغير (٢٠٠٩) بأنه انبثقت حاجة ملحة في أنظمة التعليم لتحول المدارس من نمطها التقليدي إلى مجتمعات للتعلم، معتمدة على أساليب حديثة مثل التعلم النشط، والتعلم البنائي، والتعلم التعاوني. يتضمن هذا التحول دمج تقنيات التعليم في المناهج، واستخدام عمليات البحث والتحقيق، وبناء وإنجاز المهام، وتخطيط وتنفيذ المشروعات. كما تسعى هذه الدعوة إلى تعزيز ثقافة التفكير والتعلم المستمر، بهدف تحسين الفكر والمهارات وأداء الأفراد داخل هذه المؤسسات.

حيث تعد مفهومية مجتمعات التعلم محورًا أساسيًا لتحقيق تحول جوهري ومنظم ومستمر داخل المدارس، حيث تُعتبر هذه المدارس منظمات قادرة على التكيف والتعلم المستمر. بفضل اعتماد ثقافة تفاعلية وتعاونية، يمكن للمدارس المتحولة إلى مجتمعات تعلم أن تبتكر أو تتبنى حلولًا أكثر فعالية لتحدياتها التربوية. يلعب المعلمون

دورًا شريكًا في هذه العملية، مما يجعل مجتمعات التعلم مدخلًا فعالًا لضمان التطوير المستمر للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور على حد سواء (النبوي ، ٢٠٠٨ ، ٧٠) . واستنادًا إلى توجهات الدراسات الحديثة، كالدراسة التي أجراها بشير (٢٠٢٢)، تبرز أهمية الدعوة إلى تحقيق أنسنة التعليم كنموذج تعليمي يدمج استراتيجيات متعددة. هذه الاستراتيجيات تهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية تعكس جاذبية المواد العلمية وتطبيقاتها العملية، وتشجع على الفهم العميق والإبداع، مما يسهل على المتعلمين استكشاف المعرفة بأنفسهم والاستمتاع بالتعلم بشكل أكبر. نظرًا لأهمية الأنشطة الإثرائية، فقد بادر العديد من الباحثين إلى استكشاف إمكانية تأثيرها في تعديل وتحسين عملية التعلم، حيث تُعزز هذه الأنشطة التفاعل الإيجابي للمتعلمين خلال الحصص الدراسية، وتحولهم من حالة استقبال سلبي إلى تفاعل نشط. حيث أكدت العديد من الدراسات كدراسة عبد الدايم (٢٠١٤)، محمد (٢٠١٥)، محمود (٢٠١٧)، على العلاقة القوية بين ممارسة الأنشطة الإثرائية وزيادة دافعية المتعلمين، وتعزيز مهارات تفكيرهم. حيث يوصي هؤلاء الباحثون بضرورة إدماج هذه الأنشطة بشكل فعال خلال عمليات التعلم.

وبناءً على ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة معرفة واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض.

أهداف البحث :

الهدف الرئيسي للدراسة الحالية هو التعرف على واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ، وينبثق عن الهدف الرئيسي عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

١. الكشف عن مدى تطبيق أنسنة التعليم في مدارس التعليم العام منطقة الرياض .
٢. التعرف على التحديات التي تواجه توظيف أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام منطقة الرياض.
٣. الكشف عن مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام منطقة الرياض.

٤. التعرف على الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في عملية التعليم بمدارس التعليم العام منطقة الرياض .

٥. التوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات (النوع الاجتماعي ، المرحلة الدراسية ، العمر)

أسئلة البحث:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟ ، وينبثق عن التساؤل الرئيسي عدد من الأسئلة الفرعية وهي كما يأتي:

١. ما مدى تطبيق أنسنة التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟
٢. ما التحديات التي تواجه توظيف أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟

٣. ما مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟
٤. ما الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في عملية التعليم بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض .

٥. التوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات : (النوع الاجتماعي ، المرحلة الدراسية ، العمر)

٦. أهمية البحث :

الأهمية النظرية :

١. يستمد البحث أهميته من أهمية الموضوع المعنى به، وهو تجويد التطبيقات الإثرائية لدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس المملكة العربية السعودية.
٢. يساهم البحث في إثراء المعرفة والمكتبة التربوية في المملكة العربية السعودية والعربية عمومًا، ويُعتبر مرجعًا هامًا للدراسات المستقبلية، خاصة في ضوء ندرة الدراسات العربية حول تعزيز التطبيقات الإثرائية وأنسنة عملية التعليم في المدارس وتطوير التعليم والتربية.

الأهمية التطبيقية :

١. يمكن أن يساهم البحث في تطوير محتوى المناهج وطرق التدريس من خلال إبراز أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية، مما يعزز دافعية الطلاب ويعزز من عملية تعلمهم .

٢- يفتح هذا البحث آفاقًا جديدة لأبحاث أخرى لبناء برامج لتطوير وتحسين الأنشطة والتطبيقات الإثرائية.

٣. يتوافق البحث مع الاتجاهات التعليمية الحديثة التي تؤكد على تبني برامج تعليمية تهدف إلى أنسنة عملية التعليم وتعزيز التواصل بين المعلم والطالب.

مصطلحات البحث :

• التطبيقات الإثرائية: Enrichment Applications

التطبيقات الإثرائية تشمل مجموعة من الأنشطة وأدوات التعلم التي تُنفذ داخل المدرسة وخارجها، بهدف تلبية احتياجات المتعلمين ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم في التفكير دراسة باسيريير (٢٠٢٠) Baserer وتُعرف التطبيقات الإثرائية إجرائياً: مجموعة من إجراءات التعلم النشط والمخططة بدقة، يتم تنفيذها بواسطة التلاميذ بإشراف المعلم داخل الفصل وخارجه، تعزز المشاركة والفعالية والإيجابية، بهدف تنمية قدراتهم على ممارسة التفكير الإبداعي وتعزيز فهمهم لمحتوى المنهج.

• أنسنة التعليم: Humanizing Education

يقصد بأنسنة التعليم تحويل المعرفة إلى تطوير لشخصية المتعلم، وهو من الأساليب التعليمية التي تراعي طبيعة وحاجات المتعلم ، وتقدر مشاعره وتحترم شخصيته وتضعه في مركز خبرة التعلم ، وتجعل الطالب محور العملية التعليمية بطريقة إنسانية تحقق أقصى استفادة ممكنة من قدراته وإمكانياته . (عبد الجواد ، عبد ربه ، ٢٠٢٢ ، ١٢٠)

وتُعرف أنسنة التعليم إجرائياً: مدخل تعليمي يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية بهدف تنمية فهم الطلاب لهذه العلاقات ، وإثراء المهارات الإنسانية التي تمكنهم من التعامل والتعايش مع الآخرين وتحقيق النجاح الشخصي والمهني ، وتظهر انعكاساته في محتوى المناهج الدراسية وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وأيضا من خلال علاقة الطلاب مع معلمهم في المدرسة .

حدود البحث:

• الحد الزماني: ١٤٤٦ - ٢٠٢٥

• الحد المكاني: مدارس التعليم العام شمال منطقة الرياض .

• الحد البشري: سيتم تطبيق البحث على طلاب وطالبات مدارس شمال منطقة الرياض .

• الحد الموضوعي: ستقتصر الدراسة الحالية في الكشف عن واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض .

Working Experience (Study Case : XYZ University)

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : التطبيقات الإثرائية

(١) مفهوم التطبيق الإثرائي .

"هو تطبيق رقمي يقدم للطلبة داخل الصف أو خارجه ، بشرط أن يكون خارج نطاق المناهج ، مما يقود إلى تعميق فهمهم ، وزيادة تعلمهم ، وتطوير مهاراتهم " دراسة العتيبي (٢٠٢٠) ويعرفه الجعيان (٢٠٠٥) بأنه "مجموعة من الخبرات التربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري والتي غالبا لا تتوفر في المنهاج المدرسي العام ". وتعرفه اللحياني (٢٠١٦) هو " نشاط يستهدف إثراء التدريس وإضفاء البعد الواقعي والوظيفي على المادة الدراسية واستراتيجيات وأساليب تدريسها ويضيف أيضا " بأنه مجموعة البرامج والمهارات التي يستخدمها المعلم للعمل على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلبة المتميزين ". ويعرفها (Perera at al , 2010,9) " هي أنشطة تستثير خبرات الطلبة وتتسم بالمرونة والعمق والاتساع وتتطلب منهم المشاركة والفعالية والإيجابية أثناء الحصة الدراسية " نستنتج مما سبق أن التطبيق الإثرائي هو عملية تعليمية تهدف إلى توسيع وتعميق معرفة الطالب بما يتجاوز المنهج الأساسي من خلال أنشطة ومواد إضافية تعزز التفكير النقدي والإبداعي .

(٢) تحديد الفلسفة التي تستند إليها التطبيقات الإثرائية .

إلمام المتعلم كما أشار إليه (Perera at al , 2010,20) بالمتغيرات الحديثة التي أحدثتها الثورة التكنولوجية وما أسفرت عنه من تطبيقات جديدة ساهمت في تسهيل عملية التواصل المستمر بين الأفراد والجماعات مما كان له من العديد من الآثار الإيجابية والسلبية على الفرد والمجتمع ومن ثم فإن امتلاك الفرد للمهارات المختلفة التي تمكنه من التعامل مع مستحدثات العالم الرقمي يسهم في تعزيز القيم والمهارات لدي المتعلمين . وتضيف مبروك وآخرون (٢٠١٧) في دراستهم بأنه يساعد في الحفاظ على الهوية الوطنية للمجتمع والاستفادة المثلى من إيجابيات العالم الافتراضي كما أن تفاعل الفرد مع العالم الافتراضي يسهم في تطوير الذكاء الثقافي لدى المتعلمين . ويتضح مما سبق أن التطبيقات الإثرائية تستند إلى فلسفات تربوية تركز على تلبية احتياجات الطلاب الفردية ، تشجيع التعلم الذاتي ، بناء المعرفة من خلال التجربة ، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي ، بهدف تعزيز التعلم العميق والشامل .

(٣) المبادئ العامة التي تستند إليها التطبيقات الإثرائية .

تستند الأنشطة الإثرائية كما وضحاها (Morgan,2007,22) إلى مجموعة من المبادئ وهي كما يلي :

- الهدف الأساسي من عملية التعلم هو في إحداث التكيف للمتعلّم مع المتغيرات والمستحدثات الجديدة .
- إلمام المتعلّم بتطبيقات العالم الافتراضي يعتبر الأساس في تطوير المهارات المختلفة اللازمة للتعامل مع ذلك العالم الجديد .
- تطوير الخبرات المعرفية والمهارية للطلبة ومن ثم فإن تزويدها بخبرات تعليمية إثرائية ترتبط بالمهارات المختلفة التي يجب امتلاكها للتكيف مع العالم الافتراضي يمكن أن يزيد من تطور الذكاء الثقافي لديهم .
- وتشير مبروك وآخرون (٢٠١٧) في دراستهم أن من المبادئ أيضا :
 - أن تتسم عملية التعلم بالتفريد وهذا يتطلب تنوع في أساليب التعلم ليتعلم الطالب لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين وأن تكون الخبرات التعليمية ذات صلة بحياتهم.
 - الدافعية مكون أساسي في ممارسة الطلبة للأنشطة الإثرائية .
 - تهيئة بيئة تعلم مناسبة لاحتياجات الطلبة وخصائصهم وذلك باستخدام أنشطة ذات علاقة بخبراتهم الحقيقية حتى يشعر الطلبة بوظيفة المعرفة وقيمتها وارتباطها بالحياة ويتضح مما سبق أن المبادئ العامة للتطبيقات الإثرائية تشمل تلبية احتياجات الطلاب الفردية ، تعزيز التعلم النشط والذاتي ، تطوير التفكير النقدي و الإبداعي ، وتقديم تعلم شامل يربط المعرفة بالمهارات الحياتية .
- (٤) الأهداف العامة للتطبيقات الإثرائية :

- ذكرت دراسة اللحواني (٢٠١٦) بأن الأهداف العامة هي كالتالي :
- إثارة الفضول العلمي لدى الطلبة والعمل على توجيهها بالطرق التربوية الصحيحة.
 - تنمية جوانب الشخصية لدى الطلبة (معرفيا ، عقليا ، نفسيا ، اجتماعيا ، بدنيا) .
 - استخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي بدرجة عالية من الفعالية .
 - تنمية قدرات الطلبة الكامنة ومساعدتهم للوصول بها إلى أقصى ما يمكن .
 - تعزيز مهارات التواصل العلمي والاجتماعي بين الطلبة .
 - أن يأتي في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في نجاح برامج تعليم الطلبة .

نستنتج مما سبق هو أن الأهداف العامة تعزز التعلم العميق والشامل لدى الطلاب من خلال توسيع مداركهم ، وتطوير مهاراتهم الفردية والإبداعية ، وتشجيعهم على التعلم الذاتي . كما تهدف إلى إعداد الطلاب لمواجهة تحديات الحياة العملية عبر تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق مبتكرة ، مع تعزيز الحافز الداخلي للتعلم .

(٥) معايير عند بناء التطبيقات الإثرائية .

وضحت العنبي (٢٠٢٠) في دراستها أن المعايير مختلفة منها : التخطيط والتابعة والشمولية والصدق لأن تصميم الخطة الإثرائية لأي برنامج يحتاج إلى تتبع أثر البرنامج على الطلبة لفترة زمنية طويلة ليكون أثره أكثر من ناحية العمق والاستمرارية ولا بد عند تصميم البرنامج أن يكون متوافق مع حاجات الطلبة وميولهم ويراعي الدوافع نحو التعلم ويركز على تنمية مهارات التفكير ومهارات البحث العلمي والسمات الشخصية والاجتماعية والتفاعل بينهما وكذلك يحقق اهتماماتهم الحياتية التي تركز على ثلاث جوانب أساسية :

- الجوانب المعرفية

- الجوانب المهارية (التفكير الإبداعي - التفكير الناقد - مهارات البحث العلمي)

- الجوانب الشخصية .

وتذكر اللحاني (٢٠١٦) في دراستها أن من المعايير أيضا :

- أن تكسب الطلبة المهارات اللازمة في المجالات المعرفية والنفسحركية والوجدانية والاجتماعية .

- وأن تساعد الطلبة على ربط خبراتهم السابقة بالجديدة بشكل يضمن استمرارية التعليم .

- أن تكسب الطلبة نشاطا وحيوية وفاعلية أكثر داخل الصف أو خارجه .

- أن يراعي ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية .

- أن يراعي أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة .

- أن يراعي محتوى المناهج الدراسية الاعتيادية أو المقررة العامة للطلبة .

يتضح مما سبق أن هذه المعايير هي ضمان جودة وفعالية العملية التعليمية من خلال تصميم أنشطة ومواد تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة ، وتراعي تنوع أساليب التعلم . تهدف المعايير إلى توفير تطبيقات تعليمية متكاملة تعزز الفهم العميق ، وتطور المهارات الأساسية مثل التفكير النقدي والإبداعي ، مع التأكد من توافقها مع الأهداف التعليمية الشاملة والمناهج الدراسية .

(٦) خصائص التطبيقات الإثرائية .

أشارت دراسة اللحاني (٢٠١٦) أن من خصائص التطبيق الإثرائي :

- أن يكون مكملا للمناهج العام الذي يشكل نقطة الأساس للتمايز .

- أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة .

- أن يحقق الشمولية بتوفير خبرات إثرائية وتسريعية تلبي قدرات الطلبة .

- أن يشارك المعلمون في وضعه وتطويره لأنهم الأقدر على تلمس حاجات الطلبة في الجانب المعرفي .



- أن يتضمن نشاطات ومشروعات للدراسة الحرة يقوم بها الطلبة بإشراف المعلمين ودعمهم .
 - أن يتصف التطبيق الإثرائي بالمرونة في تتابع مواد أو خبراته وفق احتياجات الطلبة لكل مرحلة.
 - أن يحقق تكاملاً بين الأهداف المعرفية والانفعالية والوجدانية .
- يتضح مما سبق أن هذه الخصائص تحقق تجربة تعليمية مخصصة ومتنوعة تلبي احتياجات الطلاب المختلفة ، وتعزز استقلاليتهم في التعلم . وتركز على تطوير مهارات التفكير العليا والإبداع ، وتوفر فرصاً للطلاب لتطبيق المعرفة من سياقات عملية وواقعية . من خلال خصائصها ، تسعى التطبيقات الإثرائية إلى جعل التعلم أكثر متعة وتحفيزاً ، مما يساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي وتنمية قدرات الطالب بشكل شامل .

(٧) تصنيف التطبيقات الإثرائية .

- ولقد صنفنا كما ذكرتها المجدي (٢٠١٩) في دراستها على أسس الموضوع إلى ما يأتي :
- أ- البرامج الاجتماعية : والتي تهدف إلى اكتساب قيم واتجاهات اجتماعية مرغوبة تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية .
 - ب- البرامج الثقافية : والتي تهدف إلى تنمية المعارف ومعلومات الطلبة وتنمية خبراتهم .
 - ت- البرامج الفنية : والتي تهدف إلى تنمية الحس الفني لدى الطلبة .
 - ث- البرامج الرياضية : والتي تهدف إلى تنمية المهارات الجسمية للطلبة .
 - ج- البرامج الكشفية : والتي تهدف إلى إعداد متعلمين على درجة عالية من النضج والوعي بالمسؤولية .
 - ح- البرامج العلمية : والتي تهدف إلى تنمية روح البحث عن المتعلمين وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي . (الفراجي ، ٢٠١٢ ، ١١)

وقد صنفها كوهانج وآخرون (Koohang et al , 2007,31) بناءً على الأهداف إلى : أنشطة للحصول على المعلومات وأنشطة لتنمية المهارات وأنشطة لتحقيق الأهداف الوجدانية ، وأنشطة لتكوين المفاهيم والتعميمات . نستنتج مما سبق أن تلك التصنيفات توفر بيئة تعليمية متنوعة وملهمة تساهم في تطوير مهارات الطلاب في مجالات مختلفة ، مما يعزز التعلم العميق والشامل . يهدف هذا التنوع في التصنيفات إلى تنمية قدرات الطلاب الأكاديمية والإبداعية والاجتماعية من خلال تقديم أنشطة مخصصة ومتنوعة تلبي احتياجاتهم المختلفة ، وتساعدهم على تطبيق المعرفة بشكل علمي .

(٨) مواصفات البيئة التعليمية عند استخدام التطبيقات الإثرائية :

تتسم البيئة التعليمية كما وصفها مبروك وآخرون (٢٠١٧) بمجموعة من المعايير هي :

- خلق جو من الاحترام والتقبل المتبادل حتى يسود التعاون والمشاركة وتشجيع مشاعر الثقة بين الطلبة .
- تشجيع حب الاستطلاع والتفكير .
- التنوع في تنظيم البيئة التعليمية عند تنفيذ الأنشطة التعليمية .
- تهيئة مناخ تعليمي يسمح بحرية التفكير وأمن يساند الأفكار المختلفة ويخلو من التهديد أو كبت الآراء .
- تنوع البيئة التعليمية بالموثريات ومصادر التعلم التي تجذب الطلبة وتلائم مستواهم وميولهم واستعدادهم وتناسب مع الوحدة المقترحة وتعمل على تطوير الذكاء الثقافي لدى الطلبة .

يتضح مما سبق أن البيئة التعليمية لاستخدام التطبيقات الإثرائية تفاعلية ، دعم ، وتوجيه ، تنوع الموارد ، مرونة ، تحفيز ، أمان وشمولية ، تقييم مستمر ، مما يعزز تجربة التعلم ويحقق أهدافها بفعالية .

(٩) تقييم التطبيقات الإثرائية .

إن تقييم التطبيقات الإثرائية كما تشير اللحاني (٢٠١٦) في دراستها له أثر كبير على السياسات والقرارات التي تتخذها المؤسسات والجهات التعليمية ويختلف هذا الأثر باختلاف نموذج التقييم المستخدم كما أن تحديد النموذج أو النماذج المستخدمة للتقييم يتم بناء على الأهداف المرجوة وتتمثل أهمية التقييم في :

- التقييم وسيلة للحكم على فعالية العملية التعليمية واستراتيجية أساسية لعملية التغيير والتطوير التربوي فالتقييم هو أول خطوات التطوير .
- التقييم عملية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها فمن خلاله نحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية التي ننشدها .
- التقييم يعزز أداء الأفراد والجماعات حيث يخلق لديهم الدافع لمزيد من العمل والإنتاج .

- تنوع أدوات التقييم يزيد معلوماتنا عن العمل أو الظاهرة التي نقومها .

من خلال ما سبق يتضح أن تقييم التطبيقات الإثرائية هي ضمان تحسين جودة التعليم وفعالية التعلم من خلال قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية .

(١٠) أهم المؤشرات في عملية تقييم التطبيقات الإثرائية .

توضح اللحاني (٢٠١٦) بأن المؤشرات عدة منها :

- الارتباط بالمناهج الرسمية ومبنية عليها .

- أن تكون متدرجة في مستوياتها .
 - أن تكون واضحة في غاياتها ومداها .
 - أن تكون مبنية على إطار نظري محدد .
 - أن تكون متضمنة أنشطة وأسئلة موجهة لتنمية التفكير والإبداع .
 - أن تكون مرنة تسمح بالتقدم على مستوى الفرد من خلال الدراسة الذاتية .
 - أن تكون فيها تنوع في أساليب تقييم مستوى الطلبة .
 - أن تكون ذات نتائج تعلم متنوعة .
 - أن تستخدم مصادر التعلم في البيئة التعليمية .
 - أن توفر بيئة غنية ومشجعة للتعلم .
 - أن تكون ذات مقررات غير مقيدة بخطة زمنية لجميع الطلبة .
- نستنتج مما سبق أن مؤشرات تقييم التطبيقات الإثرائية تشمل مدى تحقيق الأهداف التعليمية ، مشاركة الطلاب ، التقدم الأكاديمي ، التفاعل الاجتماعي ، الإبداع ، تقييم المهارات الحياتية ، وردود الفعل ، مما يساعد في قياس فعالية هذه التطبيقات وتحسينها .

المحور الثاني : أنسنة التعليم .

(١) مفهوم أنسنة التعليم .

يستند مفهوم أنسنة التعليم في أفكاره على التعلم ذي المعنى والتعلم الخبري الذي له معنى وأثر شخصي لدى المتعلم ويتم من خلال المتعلم في ضوء احتياجاته وكيانه فهو ينادي بزيادة أنسنة غرفة الصف وأنسنة التعلم وذلك من خلال تهئية المعلمين جوا من الحرية أمام طلابهم في فصول الأنشطة والمهارات الفنية والحياتية لتحقيق أقصى أداء من التعلم الأمثل كما عرفها أحمد في دراسته (٢٠٢٠) ويعرف عسيري (٢٠٢٣) أنسنة التعليم بأنه نموذج يساعد الطلاب على استنباط المعارف والمفاهيم الجديدة وفهمها فهما جيدا مما يساعد على استيعابها والاستفادة منها في المواقف اليومية فهو التعلم الذي يدور حول المتعلم ويجعله المركز بجانب الكتاب والمادة العلمية .

ويعرفها بيكانسكي وآخرون (٢٠٢٠) Pacansky et al " مفهوم يتمحور حول تقديم العملية التعليمية بطريقة تركز على الجوانب الإنسانية والعاطفية للطلاب، مما يسهم في بناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة " .

وعرفه أيضا عماد (٢٠١٦) بأنه : " نموذج تعلم بنائي يستخدم في التدريس ويوجه هذا النموذج النظر إلى أن تعلم الطلاب للمفاهيم العلمية يتم من خلال الحوار والتفاوض واشتقاق المعنى مع المعلم وذلك خلال التعلم في مجموعات صغيرة " . نستنتج مما سبق أن هذه المفاهيم تسعى إلى تقدير الفرد ، تعزيز العلاقات الإنسانية ،

تنمية المهارات الحياتية ، وتشجيع المشاركة الفعالة ، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية تدعم النمو الشخصي والأكاديمي للطلاب .

(٢) الأسباب التي دعت إلى الاهتمام بأنسنة التعليم :

وضحت دراسة فقارياتي وآخرون (٢٠٢١) Fajaryati et al الأسباب ودعت إلى الاهتمام بها :

- ضعف الجانب الوجداني في العملية التعليمية والتكوين الجزئي للمتعلم .
- غموض إدراك المتعلم للهدف من حياته بصفة عامة ومن تعلمه خاصة .
- ضعف الاهتمام بأنواع التفكير الابتكاري والاكتفاء بحشو عقل المتعلم بمزيد من المعلومات .
- ظهور عديد من المشكلات الاجتماعية والمهنية نتيجة غياب الجانب الإنساني في التعليم .
- أن تحقيق التعلم ذو المعنى يكون بإدراك الطالب المادة العلمية وفهمها، وأن ترتبط بأهدافه الخاصة ومتطلبات ممارسة المهنة مستقبلاً .
- إن فهم المتعلم لحاجاته وقدراته ضروري لتوجيه قراراته الشخصية والنجاح المهني في المستقبل.

من خلال ما سبق يتضح أن الأسباب التي دعت إلى الاهتمام بأنسنة التعليم لأنها تشمل تلبية احتياجات الطلاب ، تحسين الفعالية التعليمية ، تعزيز الرفاهية النفسية ، التكيف مع التغيرات الاجتماعية ، وتطوير القيم الأخلاقية ، مما يساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة تدعم نمو الطلاب بشكل كامل .

(٣) أهمية أنسنة التعليم :

- مساعدة الطلاب في البحث عن المعلومات كما ذكرها سيبالسكيت (٢٠١٣) Cibulskaite في دراسته من خلال اكتساب المفاهيم عن طريق التعلم الذاتي.
- تأكيد فكرة تحقيق الذات والتفرد والاستقلالية.
- يركز على إقامة علاقات بين حياة الطالب الدراسية وحياته المهنية والمستقبلية.
- غرس قيم ومهارات إيجابية لدى الطالب مثل الاحترام والمسؤولية والتعاون والعمل في فريق.
- يركز على التسلسل الهرمي للاحتياجات والدوافع لدى الطلاب، والاهتمام بالبيئة الاجتماعية والمثيرات الخارجية المؤثرة على العملية التعليمية .
- يشعر الطالب بالاستمتاع أثناء التعلم، ويثير دافعية الطلاب للتعلم باستمرار .
- يساعد الطلاب على تحمل مسؤولية تعليمهم في ظل نظرة إيجابية ومفهوم ذاتي إيجابي.



- يجعل بيئة التعلم آمنة تقل فيها المشكلات عن بيئة التعلم التقليدية.
 - يجعل الطلاب أكثر فاعلية في عملية التعلم ، وذلك على مستوى التخصصات المختلفة مما يسهم في تحقيق النمو المهني لديهم .
 - وأشارت دراسة عبدالرحمن (٢٠٢٢) أن أهمية أنسنة التعليم تكمن في أنها :
 - تتيح مجالا واسعا من المهارات التي تؤهل المتعلم لعديد من المهن في الوقت الحالي مثل مهارات الاتصال ، مهارات التفكير ، واتخاذ القرار ، ومهارة حل المشكلات ، ومعرفة الذات.
 - ينمي مفهوم الطموح والتطلع لمستقبل أفضل بمهارات معاصرة وحديثة .
 - يشجع على تحقيق جودة الحياة لمواصلة المعرفة والنمو وإيجاد المعنى للوجود الإنساني.
 - تستخدم بمثابة معايير وموازين يقاس بها جودة التعليم .
 - تطوير المعرفة في البناء المعرفي للمتعلم لتقبل وجهات نظر الآخرين واحترامها .
 - تقلل المشاعر والاتجاهات السلبية لدى الطالب اتجاه العملية التعليمية ، وكسر الروتين وإيجاد الحيوية والنشاط في عملية التعليم والتعلم .
 - نستنتج مما سبق أن أهمية أنسنة التعليم تكمن في تحسين جودة التعليم ، تنمية الشخصية ، تعزيز الدافعية ، دعم الصحة النفسية ، وإعداد قادة المستقبل ، مما يساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة تدعم نمو الطلاب بشكل متكامل .
- (٤) أهداف أنسنة التعليم :**
- إعداد طالب قادر على العمل بفاعلية فيقوم باختيار الأهداف التعليمية وفق احتياجاته واهتماماته بما يتوفر أمامه من بدائل .
 - تحمل مسؤولية تعلمه وتحقيق أهدافه الفردية في ضوء معايير يقوم ببنائها .
 - تنمية اتجاهات الطلبة من خلال مواقف تجريبية .
 - تعزيز الطلاقة والمرونة لدى الطلبة وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي كما وردت في دراسة عسيري (٢٠٢٣).
 - وأوردت عواجي (٢٠٢٣) بعضا من الأهداف في دراستها :
 - تعليم الطلاب كيف يتعلمون ، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم ، وتنمية التعلم الذاتي لديهم
 - ربط المعرفة الجديدة للمتعلمة بالمعارف السابقة في البنية المعرفية .
 - إضافة جو من المرح والمتعة أثناء عملية التعلم .
 - يتحدد الدور النشط للطلاب داخل غرفة الدراسة في كل أداء تقوم به ، منذ لحظة البدء من طلب المساعدة إلى أن يصل إلى مرحلة التقويم ، والتحقق من النتائج .

- كذلك وضحت دراسة فؤاد (٢٠٢٣) مزيداً من الأهداف وهي كالتالي :
- جعل التعليم ذو معنى ودلالة لدى المتعلم ، وإعداد جيل قادر على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية .
 - بناء متعلم ذو شخصية إيجابية محققة لذاتها ، ويفكر بطريقة إبداعية ، ولديه رغبة قوية في النجاح الشخصي والمهني .
 - إعطاء الفرصة لتحقيق العدالة الاجتماعية لجميع الطلاب من خلال اكتساب المهارات العلمية والمهنية .
 - إعداد الطالب القادر على العمل بفاعلية حيث يتحمل مسؤولية تعلمه وتحقيق أهدافه الضرورية في ضوء معايير يقوم ببنائها .
 - تعليم الطالب كيف يتعلم ، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو التعليم ، وتنمية التعلم الذاتي .
 - ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة وتعزيز روح التعاون من خلال العمل الجماعي .
 - إعداد طالب قادر على العمل بفاعلية من خلال اختيار أهدافه في ضوء حاجاته واهتماماته وتحمل مسؤولية تعلمه .
 - تساعد على نشاط الطالب داخل القاعات الدراسية في كل أداء يقوم به منذ لحظة البدء في العملية التعليمية إلى أن يصل إلى مرحلة التقويم والتحقق من النتائج .
 - نستنتج مما سبق أن هذه الأهداف تتضمن تلبية احتياجات الطلاب الفردية ، تعزيز العلاقات الإنسانية ، تنمية المهارات الحياتية ، تحفيز التعلم الذاتي ، وتعزيز الصحة النفسية ، مما يسهم في إنشاء بيئة تعليمية شاملة تدعم النمو الشامل للطلاب .
- (٥) افتراضات أنسنة التعليم .
- تستند أنسنة التعليم كما ذكرها وانغ (٢٠٠٦) Wang في دراسته إلى مجموعة من الافتراضات :
- عملية التعليم تتم من الداخل إلى الخارج ولذلك فإن التركيز يجب أن ينطلق من الذات أولاً بما تحويه من رغبات ودوافع ومشاعر ومعرفة .
 - يتحقق التعلم ذو المعنى عندما تكون المادة المتعلمة مدركة ومفهومة من قبل الطالب وترتبط بشدة بأهدافها الخاصة حيث تعمل على المحافظة على ذاتها وتتسجم معها .
 - وتضيف عواجي (٢٠٢٣) في دراستها مجموعة افتراضات تتمثل في :
 - التعليم عملية ونشاطات إنسانية تساعد المتعلم على فهم ذاته .
 - التعلم ممارسة شخصية فلا يمكننا تدريس أي شخص مباشرة ولكننا فقط يمكننا تيسير تعلمه .

- العلاقات الإنسانية تسهم في مساعدة المتعلم على النمو والتطور .
- تقع مسؤولية التعلم ونموه على المتعلم وليس على أي سلطة خارجية كالمعلم مثلاً .
- يتفاعل المتعلم مع ذاته ، ويوجهها داخلياً ، ويقومها ذاتياً ويكتشفها بنفسه .
- يقوم المتعلم باتخاذ قراراته بنفسه فيما يتعلق بتعلمه وإدارة شؤونه وفيما يتعلق أيضاً بمحتوى التعلم ، وزمانه والمجالات التي يحتاج فيها للتحسن .
- وزاد بشير (٢٠٢٢) في دراسته على ذلك بأنه :
- يهدف التعليم والتعلم إلى تحقيق الذات لدى المتعلمين وبناء الشخصية المتكاملة والمتفاعلة .
- إن فهم المتعلم لحاجاته وقدراته ضروري لتوجيه قراراته الشخصية.
- يقوم المتعلم وفق قدراته بتحديد المشكلة التي يواجهها ، ويبنى الحلول المناسبة لها.
- نستنتج مما سبق أن افتراضات أنسنة التعليم تعكس ضرورة التعامل مع الطلاب كأفراد ، وتعزيز العلاقات الإنسانية ، وتطوير القيم الإنسانية . هذه الافتراضات تسهم في خلق بيئة تعليمية شاملة تدعم التعلم والنمو الشخصي ، مما يؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية والرفاهية العامة للطلاب .
- (٦) الأسس والمبادئ التي يستند عليها مدخل أنسنة التعليم .
- يقوم مدخل أنسنة التعليم على مجموعة من الأسس تتمثل في :
- (١) الأساس الإنساني : وهو قائم على فلسفة النظرية الإنسانية التي تهتم بالربط بين المعرفة القديمة والمعرفة القائمة ، والاهتمام بالمشاركة النشطة الجماعية والتعاونية ، حيث يتمثل المدخل الإنساني في التعلم المتمركز على المتعلم ، والتعليم التجريبي والتعلم في مجموعات (الرباط ، ٢٠١٨ ، ٢٢٨) .
- (٢) الأساس السيكولوجي : المتمثل في مراعاة طبيعة المتعلم النفسية وقدراته واستعداداته وانفعالاته وميوله باعتباره محور العملية التعليمية ، حيث إن الأسس السيكولوجية للمنهج الإنساني يرجع إلى هرم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث يرى لكل فرد لديه الحاجة لينمو ولتنمو قدراته ، ويرى أن هذه الحاجات الأعلى في الترتيب ، ويمكن تحديد الأسس السيكولوجية لأنسنة التعليم في النقاط التالية :
- كل متعلم قادر على التعلم وبطرق مختلفة ومتعددة .
- ينبغي للمتعليم أن يعبر ويجرب ويخطئ ليكتشف ويتعلم وينمو معرفياً ووجدانياً .
- السماح للمتعليم بالإدارة الذاتية حتى يشبع جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم .
- حفظ التوازن للطبيعة الإنسانية من خلال الاهتمام بجانبها الروحي والمادي (الأحمدي، ٢٠٢٠، ١٨٥)

٣) الأساس الاجتماعي :

- يعد وسيلة المجتمع والتربية لتحقيق الأهداف والأمال المرجوة .
- البيئة التي تربي وتصنع أجيال المستقبل وتنمي مهارات الاتصال بين أفراد المجتمع .
- التعليم يتم في بيئة ديمقراطية ثرية تشجع على احترام الرؤى المختلفة .
- يعبر عن قيم المجتمع وآماله وطموحاته وتراثه . (بحري ، ٢٠٢١ ، ٧٥)

٤) الأساس المعرفي :

- جعل التعليم ذو معنى ، والمتعلم أهم محاور العملية التعليمية .
- تحويل المعلومات إلى معرفة يستطيع المتعلم توظيفها في مواقف متعددة .
- المشاركة الفعالة والإيجابية للمتعم في البحث عن المعرفة واكتسابها .
- التقييم المستمر وسيلة لاكتشاف احتياجات المتعلم والتعرف على قدراته .
- بناء مناهج تحقق تواصل بين المعلم والطالب ، وبين الطالب ومجتمعه .
- التطوير الكيفي للمناهج وطرق التدريس هو الأساس الذي يسعى إلى تحقيقه .

٥) الأساس القانوني :

أهم ما تنص عليه وثائق حقوق الانسان أن التعلم حق أساسي من حقوق الإنسان فهو حق للجميع بصرف النظر عن الجنس أو الدين أو العرق أو الوضع الاقتصادي والحق في الحصول على التعليم عادي الجودة بما يتناسب مع قدرات وخصائص الطلاب . (عبد العظيم ، ٢٠١٨ ، ٣٩)

كما يرى بعض الباحثين ومنهم فؤاد في دراسته (٢٠٢٣) أن من أهم المبادئ التي يقوم عليها مدخل أنسنة التعليم :

- اهتمام عملية التعليم بالمشاعر والأحاسيس بنفس قدر الاهتمام بالمعرفة ، وعدم الفصل بين الجوانب المعرفية وجوانب التعلم الأخرى .
- تبني الأفكار التربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية والاهتمام بحاجات الطلاب الاجتماعية والوجدانية والمهنية .
- التعليم الإيجابي الفعال الذي يطلبه سوق العمل ، هو الذي يهتم بالمضامين والمفاهيم في منظومة المعارف الإنسانية الشاملة .
- تزويد الطلاب بخبرات تساهم في تحقيق الحرية الشخصية والارتقاء بالنفس وتنمية جميع جوانب شخصية الطلاب .
- وأضافت (الرباط ، ٢٠١٨ ، ٢٣) مبادئ أخرى :
- بناء العقلية المبدعة تتطلب دعم التفكير بأنواعه المختلفة التحليلي والاستنباطي والناقد والإبداعي.

- بناء شخصية الطالب لا يأتي إلا بمشاركته في قضايا المجتمع الذي يعيش فيه .
- التطوير الكيفي للتعليم هو الأساس الذي يسعى لتحقيقه أنسنة التعليم وليس التطوير الكمي.

• الطلاب بمختلف سماتهم وقدراتهم على قدر مساوي من الأهمية ، ولديهم القدرة على تحقيق الذات من خلال توافر بيئة تعليمية ملائمة .

وزادت (عبد العظيم ، ٢٠١٨ ، ٣٩) عددا من المبادئ :

- التركيز في العملية التعليمية على (تعلم كيف تتعلم) حيث إن الفرد هو أحسن مصدر معلومات عن نفسه وخبراته ومشاعره .
- يتم بناء الذات نتيجة التفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للآخرين ، لذلك إن أفضل طريق لفهم سلوك الفرد تكون من خلال الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه والبيئة التي يعمل بها .

نستنتج مما سبق أن هذه الأسس تقدم فوائد عديدة تشمل تحسين جودة التعليم ، زيادة الدافعية ، تعزيز العلاقات الإنسانية ، تطوير المهارات الاجتماعية ، دعم الصحة النفسية ، تحسين الأداء الأكاديمي ، وإعداد مواطنين مسؤولين ، مما يساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة تدعم النمو الشامل للطلاب .

(٧) نظريات أنسنة التعليم .

يرجع الأساس الفلسفي لأنسنة التعليم للنظرية البنائية ، حيث شكلت النظرية البنائية ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة والمعلومات ، لما لها من أهمية في التركيز على دور المتعلم في التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة والاهتمام بنمو المتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا وتحقيق تكامل الشخصية من جميع الجوانب ، كما أن هدف التعليم من خلالها ليس زيادة المعلومات في عقل المتعلم بل إتاحة الفرصة له لبناء معارفه بنفسه ، وبذلك يصبح تعلمه ذو معنى لديه ، أي تحويل العملية التعليمية إلى عملية هدفها تنشيط المعرفة السابقة واستخدامها كأساس للتعليم الجديد ، وبناء المعرفة وفهمها وتطبيقها كما وردت في دراسة بشير (٢٠٢٢).

النظرية الإنسانية :

تعد النظرية الإنسانية كما وضحها عسيري في دراسته (٢٠٢٣) من النظريات التي تهتم بتأثير الجوانب الوجدانية على العملية التعليمية باعتبارها أحد الركائز القوية التي يجب أن تقوم عليها التربية في عالم اليوم . كما أنها تساهم في تنشئة التلاميذ على أخلاق المودة والاحترام وتجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراما لقيمة المتعلم . واستعداداته وقدراته وإمكاناته . ومن أشهر علمائها ابراهيم ماسلو بمفهومه

الخاص عن تحقيق الذات وكارل روجز الذي أشار إلى ضرورة النمو الاجتماعي وتنمية مهارات الاتصال بالآخرين .

١- نظرية ابراهام ماسلو (Abraham Maslow)

طور ابراهام ماسلو كما وضحا ليفر (٢٠١٤) Lafers في دراسته ما يعرف بالنظرية الشخصية التي أثرت في العديد من الحقول المعرفية ومن ضمنها التعليم ، ويعزى هذا التأثير الكبير والنجاح التي حققته نظريته إلى عمليتها . وكما هو الشائع عن أصحاب النظرية الإنسانية أنهم لا يؤمنون بأن الذي يحركهم قوى ميكانيكية خارجة عن إرادتهم ، ولا يؤمنون بالنظرية السلوكية المحفز والتعزيز ، ولا بدوافع الإدراك الغريزي التحليل السيكلوجي ، إلا أنهم يركزون على القدرات الكامنة لدى الإنسان وعلى كيفية توجيهها بالطريقة المثالية للوصول بالإنسان إلى قمة الرضا عن الذات ، فهو في الواقع يعني أن المرء سيكون في غاية السعادة والحب والتسامح والطيبة والتواضع والنبل والعملية والإبداع أو كما يسمها ماسلو تحقيق الذات .

٢- نظرية كارل روجز (Carl Rogers)

نظرية الذات لكارل روجز كما ذكرها الصغير (٢٠٠٢) في دراسته من النظريات ذات التوجه الإنساني والتي ركز فيها على مصطلح مفهوم الذات كمصطلح أساسي مهم في بناء شخصية الفرد ، من حيث كيف يدرك الفرد ذاته ؟ وكيف يرى الآخرين الذات ؟ وهو يرى أن مفهوم الذات لدى الفرد يتأثر من خلال النضج والتعلم ، كما أن مفهوم الفرد لذاته تراكمي بمعنى وجود علاقة موجبة بين التقدم في العمر وبين مفهوم الذات ، فإذا تكون لدى الطفل مفهوم ذات إيجابي فإنه سيستمر معه طوال حياته والعكس صحيح ، كما أن الإنسان يبدأ في تكوين مفهوم الذات عنده من المراحل العمرية وتسبق الذات الجسمية أشكال الذات الأخرى مثل الذات الواقعية والذات المثالية والذات الاجتماعية وغيرها ، لذا من المهم أن يقوم المعلم بالتعزيز الإيجابي للسلوك بشرط أن يكون منطقيا وموضوعيا . ويعتقد روجرز أنه بالإمكان تغيير شخصية الفرد عن طريق تغيير مدركاته أي مفهومه لذاته ، وأيضا أن تحقيق الإنسان لذاته يعتمد على مقدار إدراك الإنسان للجوانب الإيجابية والسلبية في ذاته . بالتالي تقوم الأسس النظرية والفلسفية لأنسنة التعليم كما وضحا فؤاد في دراسته (٢٠٢٣):

- التعليم الذي يبدأ من الذات هو التعليم الفعال والذي يشغل مشاعر ودوافع وعقل وفكر المتعلم.
- الإبداع والاستقلالية والاعتماد على الذات التي تتم في جو من الحرية .

- التعلم الذي تقل فيه فرص تهديد ذات المتعلم من قبل الآخرين ، وهو أسهل حدوثا ، ويمكن تحسين الخبرة المتعلمة بشكل أفضل.
- تم بناء الذات نتيجة التفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للآخرين .
- إن أفضل طريق لفهم سلوك الفرد من خلال الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه والبيئة المحيطة .
- يجب التركيز في أثناء عملية التعلم على (تعلم كيف تتعلم) حيث إن الفرد هو أحسن مصدر معلومات عن نفسه وخبراته ومشاعره ، حيث يوجد الفرد في عالم من الخبرة دائمة التغيير .
- الفرد متكامل فهو يستجيب للمجال الظاهري بصورة كلية ، فلا يفهم سلوكه إلا من خلال التصرفات التي يقوم بها في المواقف المختلفة .
- يتضح مما سبق أن هذه النظريات جميعها تسعى إلى التركيز على الأبعاد الإنسانية في العملية التعليمية ، حيث سعت هذه النظريات إلى فهم كيف يمكن للتعليم أن يكون أكثر فاعلية من خلال تعزيز العلاقات الإنسانية ، وتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب ، ودعم نموهم الشامل .
- (٨) مجالات وأبعاد أنسنة التعليم .
- أكد فؤاد في دراسته (٢٠٢٣) أن مجالات أنسنة التعليم على :
- ❖ المستوى الشخصي : إكساب الطلاب قيم خلقية إيجابية ، كالحب والتعاون واحترام وتقدير الآخرين ، وتنمية مهارات التفكير ، وإدراك الذات ، وتحقيق التكيف مع المجتمع والاهتمام بالنمو الكلي للطلاب .
- ❖ على المستوى الاجتماعي بين الأفراد : إقامة علاقات طيبة مع الآخرين ، والاتجاه نحو مساعدة الآخرين ، وتنمية روح العمل الجماعي والعمل في فريق .
- ❖ على المستوى المجتمعي داخل المجتمع الواحد : المحافظة على قيم المجتمع وعاداته ، تحقيق التماسك الاجتماعي ، وتطبيق مبادئ الديمقراطية .
- ❖ على المستوى العالمي بين الدول : إيجاد جيل يؤمن بالتنوع الثقافي ويقدر الآخر .
- كما وتتمثل أبعاد أنسنة التعليم كما ذكرها (Parish , 2019 , 8) فيما يلي :
- البعد المعرفي : ويشمل المعرفة اللازمة لطبيعة العلم وخصائصه ومبادئه ، والمعلومات الأساسية من التطبيقات العلمية والتكنولوجية وطرق التعامل معها .
- البعد المهاري : ويشمل المهارات العقلية مثل التفكير الناقد والابتكاري والمهارات العملية مثل التعامل مع متطلبات التكنولوجيا والعمل ، والمهارات الاجتماعية مثل مهارات التعاون والعمل في فريق .
- البعد الوجداني : ويشمل جميع المخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي العاطفي كالميول والاتجاهات والقيم .

- البعد الاجتماعي : ويشمل كل الخبرات التي يلزم اكسابها للطلاب للتعامل مع التطبيقات العلمية والتكنولوجية بصورة صحيحة .
 - البعد الخلقي : ويركز على اكساب الطلاب أنماط السلوك الأخلاقي .
- نستنتج مما سبق أن مجالات وأبعاد أنسنة التعليم تعكس التركيز على تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة من خلال التعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي والأخلاقي والتكنولوجي والشخصي . هذه الأبعاد تساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة تعزز النمو الشخصي والأكاديمي للطلاب .
- (٩) متطلبات أنسنة التعليم .**

عملية التعليم وفق مدخل أنسنة التعليم هي علاقة مقابلة بين المعلم والطالب يشارك كلا منهما بدور فعال في العملية التعليمية ، فالطالب هو محور الاهتمام وينظر إليه على أنه حر وحيوي ونشط وفعال ومتعاون ، ويهيئ المعلم المواقف التعليمية التي تنمي حب الاستطلاع والاستكشاف والتفكير لدى الطالب ، وهذا يمكن الطالب من أن يتعلم كيف يتعلم ، ويواجه العملية التعليمية بطريقة غير مباشرة ، ويظهر الاهتمام الحقيقي للطلاب من خلال الحوار الهادف والمناخ الصفي الإيجابي الذي يساعد على تطوير المشاعر الإيجابية نحو الذات لدى الطلاب (أحمد ، ٢٠٢٠ ، ٢٨٤) .

من خلال ما سبق يتضح أن متطلبات أنسنة التعليم تشمل تطوير الكفاءات التربوية ، إنشاء بيئة تعليمية داعمة ، تعزيز العلاقات الإنسانية ، إشراك أولياء الأمور ، واستخدام التكنولوجيا بشكل إنساني وهدف هذه المتطلبات هو تحسين تجربة التعليم ودعم النمو الشامل للطلاب .

(١٠) توظيف المناهج والأنشطة التدريسية في مدخل أنسنة التعليم :

لابد من التطوير الكيفي لمناهج التعليم وأساليبه من خلال الاهتمام بالتكوين الكلي للطالب وتنمية جميع قدراته ومهاراته المختلفة ، وأن يعتمد تصميم المناهج على التمرکز حول المفاهيم الكبرى والتكامل بين فروع العلوم المختلفة ، والتطبيق المكثف للأنشطة العملية والعقلية ، والتركيز على مهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري ، وتقويم الجوانب الوجدانية والعقلية والمهارية لدى الطالب . كما أن أحد الأهداف الرئيسة للمنهج في أنسنة التعليم هو تشجيع قوة التفكير لدى الطلاب ويجب على المعلم أن يوفر بيئة تعليمية تعاونية مع الآخرين . لذلك يركز المنهج في أنسنة التعليم على المشاركة والتفاوض والتقييم الذاتي والقدرة على تحقيق الذات ، والوصول إلى الإبداع في تلبية احتياجات التعلم الفردية . (عبد الحميد ، ٢٠١٩ ، ١٠٣٤)

(١١) دور المعلم والطالب في ظل أنسنة التعلم .

إن العلاقة بين المعلم وطلابه كما أكدتها دراسة محمد (٢٠٢٠) بأنها علاقة يتم فيها تقديم النصيح ، حيث يهيئ المعلم مواقف حب الاستطلاع الحرة المفتوحة أمام المتعلمين فيقومون بالتساؤل والاستكشاف فالتفكير ضمن مجموعة حب الاستطلاع والتساؤل تمكن المتعلم من أن يتعلم كيف يتعلم . ويتجنب المعلم إظهار أي تحيز شخصي ويسمح للطلاب بحرية التعبير عن مشاعرهم وتتم مناقشة جوانب المحتوى ويوجه المتعلمون بطريقة غير مباشرة ، ويظهر المعلم الاهتمام الحقيقي بالطالب متقبلاً إياه كشخص له وجود ، وكل ذلك من خلال الحوار الهادف بينهما . فحجرة الدراسة وفقاً للتعلم الإنساني تتسم بالمناخ الصفي الإيجابي الذي يقوم فيه المعلم بمساعدة الطلاب على تطوير مشاعر إيجابية نحو ذاتهم ، ونحو الآخرين في بيئة يسودها الحب والحرية واحترام الذات .

الدراسات السابقة .

دراسة عسيري (٢٠٢٣) هدفت إلى تعزيز العمل التطوعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. تم استخدام منهج شبه تجريبي لدراسة المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم توزيعها بين مجموعتين، الأولى تجريبية تضم ٣٠ طالبة في مدرسة ثانوية بمحافل عسير، والثانية ضابطة تضم ٢٥ طالبة في مدرسة ثانوية أخرى بنفس المنطقة. أداة الدراسة تمثلت في وحدة مقترحة لتعزيز العمل التطوعي، واختبار لمفاهيم ومهارات العمل التطوعي المتعلقة بالوحدة المقترحة. بعد التأكد من ضبط الأدوات، أظهرت نتائج البحث وجود فروق إحصائية ذات دلالة بمستوى أهمية ٠.٠٥ أو أقل بين متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المقترحة بتفعيل الإنسانية، ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست الوحدة بالاستراتيجية التقليدية في اختبار التحصيل. استناداً إلى هذه النتائج، قدمت الدراسة عدة توصيات، منها ضرورة تعزيز الاهتمام بالعمل التطوعي وتنمية مفاهيمه ومهاراته لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأهمية توفير دليل للمعلم والطالبة يشمل اكتساب المفاهيم والمهارات المتعلقة بالعمل التطوعي، مع التأكيد على توفير هذه الدلائل لكل معلم وطالبة لضمان التفاعل الفعال مع الموضوع.

دراسة عواجي (٢٠٢٣) هدفت إلى تعزيز مهارات التحدث والاستماع في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. تم تنفيذ الدراسة باستخدام منهج شبه تجريبي يشمل مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. تضمنت أدوات الدراسة اختبارات لمهارات التحدث والفهم الاستماعي في اللغة الإنجليزية. بعد ضبط الأدوات، أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات التحدث لدى طالبات المجموعة

التجريبية بعد تطبيق النموذج التعليمي. كما بينت النتائج تحسناً واضحاً في مهارات الفهم الاستماعي لدى الطالبات أنفسهن. استناداً إلى هذه النتائج، اقترحت الدراسة عدة توصيات، منها ضرورة تحسين كتب اللغة العامة والجزء المتعلق بالفهم الاستماعي لتلبية احتياجات تنمية هذه المهارات بشكل أفضل.

ودراسة كاسترو ، جي بي بي (٢٠٢٤) هدفت هذه الدراسة إلى دور الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعليم وتقديم مسارات تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات كل طالب. اعتمد المنهج شبه التجريبي أظهرت النتائج كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل بيانات الطلاب لتقديم توصيات تعليمية شخصية بناءً على تقدمهم الأكاديمي ومستويات الفهم. أوصت الدراسة في تحسين التحصيل الأكاديمي من خلال تقديم تعليم مخصص يلبي احتياجات الطالب بشكل فردي. أوجه الاستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة .

- تعرفت على حدود وأبعاد طرح الموضوع بناءً على ما طرح من دراسات سابقة .
- ساعدت هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها بأسلوب علمي متقن .
- الاستفادة من الدراسات السابقة في معرفة الجانب النظري للدراسة الحالية .
- ساعدت الدراسات السابقة على استخدام أداة دراسة مناسبة تتوافق مع الهدف من الدراسة .

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة

اعتمد هذا البحث على منهجية بحثية متكاملة تجمع بين الأسلوب الوصفي والكمي لدراسة واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أسس عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مدارس شمال منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة المحدد، وذلك بهدف ضمان تمثيلية العينة للمجتمع بأكمله. وقد بلغ حجم العينة النهائية ٤٠١ فرداً من طلاب وطالبات مدارس شمال منطقة الرياض. وتم تحديد حجم العينة هذا بناءً على مستوى ثقة ٩٥%.

أداة الدراسة

تم اعتماد الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات الميدانية اللازمة لهذه الدراسة. وقد تم تصميم الاستبيان بعناية ليتماشى مع أهداف البحث، ويتناول جوانبه المختلفة بدقة. وينقسم الاستبيان إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: الخصائص الديموغرافية: يهدف هذا القسم إلى جمع معلومات أساسية عن عينة الدراسة، مثل (الجنس - المرحلة الدراسية - العمر). تساهم هذه البيانات في فهم أعمق للنتائج، وتحديد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة من المشاركين.

القسم الثاني: محاور الدراسة: يتضمن هذا القسم مجموعة من العبارات (٤٥ عبارة) المصممة لقياس المتغيرات الرئيسية التي تتناولها الدراسة. وقد تم تجميع هذه العبارات تحت ٣ محاور. ويهدف هذا القسم إلى تقييم مدى اتفاق المشاركين مع هذه العبارات، وبالتالي فهم آرائهم حول موضوع الدراسة.

• المحور الأول: واقع التطبيقات الإثرائية بمدارس المملكة العربية السعودية، ويتكون من ٢٠ فقرة

• المحور الثاني: معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية، ويتكون من ١٠ فقرات

• المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية، ويتكون من ١٥ فقرة

اختبار أداة الدراسة:

الصدق البنائي (الصلاحية الهيكلية): للتأكد من أن أداة الدراسة تقيس بدقة البُعد النظري الذي صممت لقياسه، تم إجراء اختبار للصدق البنائي. ولتحقيق ذلك، تم حساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان والنتيجة الكلية للاستبيان. وللتأكد من دلالة هذه الارتباطات إحصائياً، تم استخدام اختبارات دلالة إحصائية، حيث اعتمدت الدراسة على مستوى ٠.٠١. ولتقدير قوة هذا الارتباط، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لقياس قوة العلاقة الخطية. ويوضح الجدول أدناه نتائج هذا التحليل، حيث تعرض قيم معاملات الارتباط ومستويات الدلالة لكل محور من محاور الاستبيان.

جدول (١) صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان

المحور الأول: واقع التطبيقات الإثرانية بمدارس المملكة العربية السعودية		المحور الثاني: معوقات تجويد التطبيقات الإثرانية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية		المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرانية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.489**	١	٠.797**	١	٠.445**
٢	٠.513**	٢	٠.763**	٢	٠.567**
٣	٠.537**	٣	٠.740**	٣	٠.549**
٤	٠.479**	٤	٠.731**	٤	٠.553**
٥	٠.536**	٥	٠.731**	٥	٠.535**
٦	٠.525**	٦	٠.688**	٦	٠.527**
٧	٠.515**	٧	٠.674**	٧	٠.486**
٨	٠.525**	٨	٠.744**	٨	٠.510**
٩	٠.535**	٩	٠.750**	٩	٠.596**
١٠	٠.561**	١٠	٠.718**	١٠	٠.574**
١١	٠.559**			١١	٠.585**
١٢	٠.546**			١٢	٠.591**
١٣	٠.492**			١٣	٠.539**
١٤	٠.596**			١٤	٠.545**
١٥	٠.553**			١٥	٠.551**
١٦	٠.552**				
١٧	٠.569**				
١٨	٠.502**				
١٩	٠.537**				
٢٠	٠.602**				
الدرجة الكلية	٠.٨٠٥	الدرجة الكلية	٠.٨١٦	الدرجة الكلية	٠.٨٣٦

● ** الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

● حجم العينة ٤٠١

يظهر جدول (١) لصدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان أن أداة الدراسة تمتلك درجة صدق بنائي مرتفع. بلغت الدرجة الكلية للمحور الأول "واقع التطبيقات

الإثرائية بمدارس المملكة العربية السعودية" (٠.٨٠٥)، حيث تتراوح معاملات الارتباط بين الفقرات والنتيجة الكلية بين (٠.٤٧٩ - ٠.٦٠٢). أما المحور الثاني "معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم"، فقد حقق درجة صدق بنائي مرتفعة أيضاً، حيث بلغت الدرجة الكلية (٠.٨١٦) وتراوح قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٧٤ - ٠.٧٩٧). في حين يظهر المحور الثالث "متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم" بدرجة صدق بنائي قدرها (٠.٨٣٦)، وتتراوح قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٤٥ - ٠.٥٩٦). بناءً على هذه النتائج، يتضح أن الأداة تمتلك درجة صدق واتساق داخلي مرتفعة في جميع المحاور، مما يعزز من موثوقيتها في قياس الأبعاد المختلفة المرتبطة بالتطبيقات الإثرائية ودورها في دعم الأنسنة في التعليم.

ثبات الاستبانة

تم تقييم ثبات الاستبيان من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل قسم على حدة، بالإضافة إلى الاستبيان ككل. ويعتبر معامل ألفا كرونباخ أداة إحصائية مهمة لتقدير مدى التماسك الداخلي لعناصر المقياس، أي مدى ارتباطها وتناسقها في قياس البناء النظري المستهدف. وكلما اقتربت قيمة المعامل من ١، دل ذلك على اتساق وتجانس عالٍ بين العناصر، وتعد قيمة ألفا كرونباخ التي تزيد عن ٠.٧٠ مقبولة بشكل عام، إلا أن القيمة المثالية قد تختلف حسب طبيعة المقياس وعدد عناصره. فيما يلي نتائج معامل ألفا كرونباخ لكل قسم من أقسام الاستبيان في هذه الدراسة:

جدول (٢) تحليل معامل ألفا كرونباخ لمحاور وابعاد الدراسة

المحاور	عدد الاسئلة	ألفا كرونباخ
المحور الأول: واقع التطبيقات الإثرائية بمدارس المملكة العربية السعودية	٢٠	٠.٨٧٠
المحور الثاني: معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية	١٠	٠.٩٠٥
المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية	١٥	٠.٨٣٠
جميع فقرات الاستبيان	٤٥	٠.٩٢٧

تشير درجة ثبات الاستبيان إلى قدرته على تحقيق نتائج متسقة ومتجانسة عند تطبيقه في نفس الظروف، مما يعكس تماسكاً داخلياً عالياً بين عناصره. ووفقاً لنتائج

٤	تضفي جو من المرح والمتعة أثناء عملية التعليم	ك	٨٨	١٥٥	١١٥	٣٨	١٥	3,6434	1,04164	70,042	مرتفعة	١٣
		%	21.9	37.4	27.4	9.5	3.7					
٥	تكتسب المتعلم النشاط والحيوية والفعالية داخل الفصل	ك	74	167	101	54	5	٣,٦٢٥٩	0,97454	74,506	مرتفعة	١٦
		%	18.5	41.6	25.2	13.5	1.2					
٦	تزيد من دافعية المتعلم ورغبته في الحصول على المعلومات	ك	97	136	114	44	10	٣,٦٦٣٣	1,03869	70,626	مرتفعة	٩
		%	24.2	33.9	28.4	11.0	2.5					
٧	تُمكن المتعلم من تكوين اتجاهات إيجابية نحو المناهج التعليمية	ك	97	148	100	50	6	٣,٦٩٨٣	1,01795	72,752	مرتفعة	٦
		%	24.2	36.9	24.9	12.5	1.5					
٨	تساعد المتعلم على سهولة التكيف مع البيئة الاجتماعية	ك	76	154	115	53	3	٣,٦١٦٠	0,96288	75,201	مرتفعة	١٨
		%	19.0	38.4	28.7	13.2	0.7					
٩	تنمي روح البحث عند المتعلمين من خلال تنمية التفكير العلمي لديهم	ك	75	143	122	53	8	٣,٥٥٨٦	1,00358	71,006	مرتفعة	٢٠
		%	18.7	35.7	30.4	13.2	2.0					
١٠	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	ك	87	160	85	59	10	٣,٦٣٥٩	1,05456	69,042	مرتفعة	١٤
		%	21.7	39.9	21.2	14.7	2.5					
١١	تتواءم مع أهداف العملية التعليمية والمكتشفات العلمية	ك	76	165	109	45	6	٣,٦٤٨٤	0,96102	76,022	مرتفعة	١٢
		%	19.0	41.1	27.2	11.2	1.5					
١٢	تزود المتعلمين بخبرات متنوعة تثري حصيلتهم بطريقة منظمة	ك	88	149	106	52	6	٣,٦٥٠٩	1,00886	72,466	مرتفعة	١٠
		%	21.9	37.2	26.4	13.0	1.5					
١٣	تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين	ك	95	147	108	46	5	٣,٧٠٠٧	0,99510	74,472	مرتفعة	٥
		%	23.7	36.7	26.9	11.5	1.2					
١٤	تثير الفضول العلمي لدى المتعلمين	ك	110	137	93	56	5	٣,٧٢٥٧	1,05098	70,988	مرتفعة	٢
		%	27.4	34.2	23.2	14.0	1.2					
١٥	تستثمر طاقات المتعلمين في حدود إمكانياتهم	ك	82	159	97	54	9	٣,٦٢٥٩	1,02456	70,869	مرتفعة	١٧
		%	20.4	39.7	24.2	13.5	2.2					
١٦	تنمي التفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض	ك	98	144	97	51	11	٣,٦٦٥٨	1,06445	68,964	مرتفعة	٨
		%	24.4	35.9	24.2	12.7	2.7					
١٧	تستكشف المشكلات الفردية لدى المتعلمين وتعالجها	ك	100	148	97	47	9	٣,٧٠٥٧	1,03836	71,466	مرتفعة	٤
		%	24.9	36.9	24.2	11.7	2.2					
١٨	تركز على المهارات والمعارف التي ينبغي أن يتعلمها الطلاب	ك	93	154	108	39	7	٣,٧١٥٧	0,98437	75,589	مرتفعة	٣
		%	23.2	38.4	26.9	9.7	1.7					
١٩	تنوع في أساليب تقييم مستوى المتعلمين	ك	93	155	95	49	9	٣,٦٨٣٣	1,03051	71,574	مرتفعة	٧
		%	23.2	38.7	23.7	12.2	2.2					
٢٠	توفر بيئة غنية ومشجعة على التعلم	ك	103	127	109	50	12	٣,٦٤٥٩	1,08365	67,373	مرتفعة	١١
		%	25.7	31.7	27.2	12.5	3.0					
المتوسط العام للمحور الأول												
								3,6590	0,54929	392١٣٣	مرتفعة	

يوضح جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاتجاه لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض.

تمنح المتعلم المزيد من الحرية والثقة في المشاركة في عملية التعلم: أظهرت النتائج أن ٦٢.٨% من الطلاب يوافقون على أن التطبيقات الإثرائية تمنحهم المزيد من الحرية والثقة في المشاركة في عملية التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣.٧٤٥٦ مع انحراف معياري قدره ١.٠٠٠٠٧. تعكس هذه النتيجة إدراكا إيجابيا لدى الطلاب لأهمية تعزيز حرية التعبير والمشاركة، مما يشير إلى أن التطبيقات الإثرائية تعزز من بيئة تعليمية مشجعة على التفاعل الفعال، حيث يشعر الطلاب بأن أصواتهم مسموعة وأن لديهم مساحة للتعبير عن آرائهم.

تزيد من استقلالية المتعلم في اتخاذ قراراته بنفسه: بالنسبة لزيادة استقلالية الطلاب في اتخاذ قراراتهم، أظهرت النتائج أن ٥٩.١% من العينة تؤيد ذلك، بمتوسط حسابي ٣.٦٢٨٤ وانحراف معياري ١.٠٥٣١٣. يشير هذا إلى اعتراف كبير من الطلاب بأهمية تحفيز استقلالياتهم، رغم أن نسبة المحايدين (٢٦.٢%) تشير إلى أن بعض الطلاب قد يحتاجون إلى مزيد من الدعم أو التوجيهات حول كيفية اتخاذ قراراتهم بشكل مستقل، مما يتطلب توفير استراتيجيات تعليمية تدعم التفكير الذاتي.

تربط بين المعرفة الحالية والسابقة للمتعلم: تتعلق الفقرة الثالثة بربط المعرفة الحالية والسابقة للمتعلم، حيث وافق ٥٦.٨% من الطلاب على أهمية هذا الربط، مع متوسط ٣.٥٩٦٠ وانحراف معياري ١.٠٨٦٩١. توضح هذه النتيجة أهمية الفهم المتكامل للمعرفة كأساس لتعزيز التعلم. كما تعكس الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تعليمية تربط بين المفاهيم الجديدة والسابقة لضمان استيعاب الطلاب للمعلومات بطريقة شاملة.

تضفي جو من المرح والمتعة أثناء عملية التعليم: أظهرت النتائج أن ٥٩.٣% من الطلاب يوافقون على أن التطبيقات الإثرائية تضفي جوا من المرح والمتعة أثناء عملية التعليم، حيث بلغ متوسط هذه الفقرة ٣.٦٤٣٤ وانحراف معياري ١.٠٤١٦٤. تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يقدرّون دور المتعة في تعزيز بيئة التعلم، مما يعزز دافعية الطلاب للتعلم والمشاركة الفعالة، حيث يلعب جو المرح دورا مهما في زيادة الاهتمام بالمواد الدراسية.

الخلاصة العامة: تظهر النتائج بشكل عام توافقا قويا بين الطلاب على أهمية التطبيقات الإثرائية في تعزيز العملية التعليمية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. يبرز هذا التحليل كيف تسهم التطبيقات في تطوير مجموعة واسعة من

ما مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟

واضحة في توظيف التطبيقات الإثرائية لدعم عملية التعليم، مما ينعكس إيجاباً على تجربة الطلاب ويعزز من فاعلية العملية التعليمية بشكل عام.

بلغ المتوسط العام للمحور الثاني ٣.١١٢٢، مع انحراف معياري قدره ٠.٩٢٨٢٦. وتشير هذه النتائج إلى أن المشاركين يدركون التحديات التي تواجه توظيف التطبيقات الإثرائية لدعم أسنسة التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، حيث تظهر معظم الفقرات متوسطات استجابة أعلى من ٣، مما يعكس وعيهم بمستوى المعوقات المختلفة. ويدل اختبار T ذو القيمة ٦٧.١٣٨ على وجود فرق إحصائي دال بين متوسط الاستجابات والتوقعات، مما يشير إلى التوافق العام حول أهمية مواجهة هذه المعوقات.

الذ	الم	ال	ا	ا	ا	ا	ا	ا

[illegible]

واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام ... أريج الحسن

التفاعل الإنساني														
٣	ك	٥٤	١٠٧	١٢٣	٧٤	٤٣	3,1372	1,18475	53,025	متوسطة	٥			
		13.5	26.7	30.7	18.5	10.7								
٤	ك	56	121	84	94	46	3,1172	1,24247	50,240	متوسطة	٦			
		14.0	30.2	20.9	23.4	11.5								
٥	ك	77	108	98	76	42	3,2544	1,25902	51,761	مرتفعة	٢			
		19.2	26.9	24.4	19.0	10.5								
٦	ك	42	112	101	99	47	3,0075	1,19056	50,585	متوسطة	٩			
		10.5	27.9	25.2	24.7	11.7								
٧	ك	51	101	114	88	47	3,0524	1,20406	50,765	متوسطة	٨			
		12.7	25.2	28.4	21.9	11.7								
٨	ك	81	119	82	69	50	3,2793	1,30453	50,338	مرتفعة	١			
		20.2	29.7	20.4	17.2	12.5								
٩	ك	69	105	99	82	46	3,1721	1,26009	50,410	متوسطة	٣			
		17.2	26.2	24.7	20.4	11.5								
١٠	ك	48	115	93	102	43	3,0574	1,20383	50,857	متوسطة	٧			
		12.0	28.7	23.2	25.4	10.7								
المتوسط العام للمحور الثاني											3,1122	0.92826	67,138	متوسطة

بناءً على نتائج الجدول (٤)، يمكن تحليل التحديات والمعوقات التي تواجه توظيف التطبيقات الإثرائية لدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض من خلال استعراض النتائج والاتجاهات المختلفة التي أظهرها المشاركون. تعكس هذه النتائج اتفاقاً واضحاً حول وجود تحديات متنوعة تعيق تحقيق أهداف الأنسنة في التعليم.

قلة مناسبة التطبيقات الإثرائية لدعم أنسنة التعليم: أفاد حوالي نصف المشاركين (٤٩.١%) بوجود قصور في ملائمة التطبيقات الإثرائية لأهداف الأنسنة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣.١٥ مع انحراف معياري قدره ١.٤٦، والاتجاه العام كان متوسطاً. يعكس هذا التحدي الحاجة الملحة لإعادة تصميم التطبيقات بحيث تتناسب مع الأهداف التعليمية، مما يعزز التفاعل الإيجابي والتواصل بين الطلاب والمعلمين.

افتقار بعض التطبيقات الإثرائية للمحتوى الذي يعزز التفاعل الإنساني: أشارت نسبة الموافقة العامة (٣٤.٩%) إلى أن بعض التطبيقات تفتقر إلى المحتوى

الذي يركز على تعزيز التفاعل الإنساني. بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٢.٨٩ مع انحراف معياري مقداره ١.٣١، ويشير الاتجاه العام إلى مستوى متوسط. هذا النقص يظهر تحدياً أمام الأنسنة، حيث يحد من إمكانية توفير تجارب تعليمية تنسم بالعمق الإنساني.

قلة الميزانية المخصصة لتمويل البرامج الإثرائية الداعمة لأنسنة التعليم:
أفاد ٤٠.٢% من المشاركين بأن الميزانية المخصصة لهذه البرامج غير كافية، مما انعكس في متوسط حسابي قدره ٣.١٤ وانحراف معياري بقيمة ١.١٨، مع اتجاه عام متوسط. يعكس هذا القيد المالي تحدياً إضافياً، حيث يجب تخصيص ميزانيات كافية لتحسين التطبيقات الإثرائية وضمان تفعيل الأنسنة كجزء لا يتجزأ من التجربة التعليمية.

الخلاصة: تشير النتائج إلى مجموعة من التحديات التي تعيق تفعيل دور التطبيقات الإثرائية لدعم الأنسنة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وتتطلب هذه التحديات معالجة شاملة تتضمن توفير الدعم المالي، وإعادة تصميم التطبيقات بما يتماشى مع احتياجات الطلاب الإنسانية، بالإضافة إلى تكثيف التدريب المهني للمعلمين، وتوجيه اهتمام أكبر من قبل المسؤولين نحو دعم الأنسنة كعنصر أساسي في التعليم.

ما التحديات التي تواجه توظيف أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض؟

تظهر البيانات من جدول (٤) أن مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض تواجه عدة تحديات في توظيف أنسنة عملية التعليم. من بين هذه التحديات قلة مناسبة التطبيقات الإثرائية لدعم أنسنة التعليم، مما يجعلها غير كافية لتعزيز التفاعل الإنساني في الفصول الدراسية. كما أن بعض التطبيقات تفتقر للمحتوى الذي يشجع على التفاعل الفعال بين الطلاب والمعلمين. علاوة على ذلك، تعتبر الميزانية المخصصة لتمويل البرامج الإثرائية غير كافية، مما يعيق إمكانية تنفيذ تلك البرامج بشكل فعال. يضاف إلى ذلك ضعف اهتمام المسؤولين بأنسنة التعليم، مما يؤدي إلى تجاهل بعض الجوانب المهمة في العملية التعليمية. كما يُلاحظ أن هناك تركيزاً أكبر على الجوانب النظرية والتحصيل العلمي، مما يساهم في إغفال أنسنة التعليم وتطوير مهارات الطلاب الاجتماعية والعاطفية. كل هذه العوامل تشير إلى ضرورة تحسين البرامج الإثرائية وتوفير الدعم المؤسسي المناسب لتعزيز أنسنة التعليم في المدارس.

ما الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في عملية التعليم بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟ (المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أسس عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية)

بلغ المتوسط العام للمحور الثالث ٣.٦٦٢٨ مع انحراف معياري قدره ٠.٥٥٩١٠. تشير هذه النتائج إلى توافق عام بين الطلاب حول أهمية تجويد التطبيقات الإثرائية لدعم أسس التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، مما يعكس التزامهم بتحسين جودة التعليم وتعزيز البيئة التعليمية من خلال تطبيق الاستراتيجيات الإثرائية. يُظهر هذا المتوسط أن استجابات الطلاب تميل نحو الاتجاه الإيجابي، حيث يعكس قيمة أعلى من ٣.٥، مما يعني توافقاً ملحوظاً في آرائهم حول فعالية هذه الممارسات. علاوة على ذلك، فإن اختبار T ذو القيمة ١٣١.١٨٩ يدل على وجود فرق إحصائي كبير بين متوسط استجابات الطلاب وتوقعاتهم، مما يعزز من أهمية هذه الممارسات في العملية التعليمية.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاتجاه لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث

الفقرات										
الترتيب	المرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
١	مرتفعة	78,335	1,01296	٣,٩٦٢٦	7	31	78	139	146	ك
					1.7	7.7	19.5	34.7	36.4	%
٢	مرتفعة	71,978	0,99490	٣,٥٧٦١	6	57	112	152	74	ك
					1.5	14.2	27.9	37.9	18.5	%
٣	مرتفعة	71,491	1,00028	٣,٥٧١١	11	48	113	159	70	ك
					2.7	12.0	28.2	39.7	17.5	%
٤	مرتفعة	66,000	1,07214	٣,٥٣٣٧	10	70	97	144	80	ك
					2.5	17.5	24.2	35.9	20.0	%
٥	مرتفعة	70,342	1,03365	٣,٦٣٠٩	10	54	93	161	83	ك
					2.5	13.5	23.2	40.1	20.7	%
٦	مرتفعة	79,256	0,97096	٣,٨٤٢٩	3	36	99	146	117	ك
					0.7	9.0	24.7	36.4	29.2	%

٧	ك	٧٢	١٥٣	١٠٣	٦١	١٢	٣,٥٢٨٧	١,٠٤٦٣٣	٦٧,٥٣٣	مرتفعة	١٤
	%	١٨,٠	٣٨,٢	٢٥,٧	١٥,٢	٣,٠					
٨	ك	١٠٨	١٤٣	١٠٥	٣٦	٩	٣,٧٦٠٦	١,٠١٨٦٠	٧٣,٩٣١	مرتفعة	٤
	%	٢٦,٩	٣٥,٧	٢٦,٢	٩,٠	٢,٢					
٩	ك	٨٨	١٤٢	١٠١	٥٧	١٣	٣,٥٨٦٠	١,٠٧٨٥٢	٦٦,٥٨٢	مرتفعة	١٠
	%	٢١,٩	٣٥,٤	٢٥,٢	١٤,٢	٣,٢					
١٠	ك	١٠٩	١٤٢	٩٤	٤٩	٧	٣,٧٤٠٦	١,٠٤٢٨٧	٧١,٨٢٧	مرتفعة	٦
	%	٢٧,٢	٣٥,٤	٢٣,٤	١٢,٢	١,٧					
١١	ك	٩٨	١٤٥	٩٧	٥٢	٩	٣,٦٧٥٨	١,٠٥١٠٢	٧٠,٠٣٥	مرتفعة	٨
	%	٢٤,٤	٣٦,٢	٢٤,٢	١٣,٠	٢,٢					
١٢	ك	٧١	١٣٩	١٠٦	٦٨	١٧	٣,٤٤٦٤	١,٠٩٤٤١	٦٣,٠٦٠	مرتفعة	١٥
	%	١٧,٧	٣٤,٧	٢٦,٤	١٧,٠	٤,٢					
١٣	ك	٨٥	١٤٤	١١٣	٥٠	٩	٣,٦١٣٥	١,٠٢٣٥٨	٧٠,٦٩٣	مرتفعة	٩
	%	٢١,٢	٣٥,٩	٢٨,٢	١٢,٥	٢,٢					
١٤	ك	٩٨	١٦٩	٨٧	٤٢	٥	٣,٧٨٠٥	٠,٩٧٣٠٠	٧٧,٨٠٧	مرتفعة	٣
	%	٢٤,٤	٤٢,١	٢١,٧	١٠,٥	١,٢					
١٥	ك	٩٦	١٤٣	١١٠	٤٧	٥	٣,٦٩٣٣	١,٠٠١٥٩	٧٣,٨٤٠	مرتفعة	٧
	%	٢٣,٩	٣٥,٧	٢٧,٤	١١,٧	١,٢					
المتوسط العام للمحور الثالث											
مرتفعة											
١,٨٩١٣١, ٠,٥٥٩١٠, ٣,٦٦٢٨											

توفير المعلمين ذوي الكفاءة والخبرة في توظيف التطبيقات الإثرائية في أُنسنة التعلم: حصلت هذه الفقرة على متوسط ٣,٩٦٢٦، حيث أشار ٧١.١% من الطلاب إلى أنهم يوافقون على أهمية وجود معلمين مؤهلين وقادرين على تطبيق الأنشطة الإثرائية في الفصول الدراسية. هذا يدل على وعي الطلاب بأهمية الخبرة في تحسين أُنسنة التعلم.

الوعي التام من قِبل المعلمين بمتطلبات المتعلمين وميولهم: حصلت هذه الفقرة على متوسط ٣,٥٧٦١، حيث وافق ٥٦.٤% من الطلاب على ضرورة وعي المعلمين باحتياجاتهم وميولهم. تشير هذه النسبة إلى إدراك الطلاب لأهمية فهم المعلمين لمتطلباتهم في توجيه العملية التعليمية بشكل فعال.

تهيئة البيئة الصفية المناسبة لتوظيف التطبيقات الإثرائية في أنسنة التعليم: حصلت هذه الفقرة على متوسط ٣.٥٧١١، حيث أشار ٥٩.٢% من الطلاب إلى أنهم يوافقون على أهمية توفير بيئة تعليمية مناسبة لاستخدام التطبيقات الإثرائية. ما الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في عملية التعليم بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟

تتعدد الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، حيث يُعتبر توفير معلمين ذوي كفاءة وخبرة من العوامل الرئيسية لتحقيق النجاح في هذا المجال، إذ أن وجود معلمين مؤهلين قادرين على استخدام التطبيقات بشكل فعال يعزز جودة التعليم. كما يُعد الوعي بمتطلبات المتعلمين وميولهم أمراً ضرورياً، حيث يشير عدد كبير من الطلاب إلى أهمية فهم احتياجاتهم واهتماماتهم لتحقيق تفاعل أكبر مع المحتوى الدراسي. علاوة على ذلك، فإن تهيئة البيئة الصفية المناسبة، والتي تتضمن المكونات الفنية والتقنية اللازمة، تسهم في تعزيز تجربة التعلم. ومن المهم أيضاً تدريب المعلمين بشكل دوري على استخدام التطبيقات الإثرائية، مما يرفع من مهاراتهم ويزيد من فعالية التعليم. يُعد تشجيع العمل الجماعي والمسؤولية المشتركة بين الطلاب من الممارسات التي تعزز التعلم التفاعلي، حيث يتعلم الطلاب من بعضهم البعض ويكتسبون مهارات اجتماعية قيمة. كما يجب أن تسهم التطبيقات التربوية في تعزيز التواصل المستمر بين المعلم والطلاب، مما يعزز من تفاعلهم مع المحتوى. من الضروري أيضاً تنويع الأنشطة الإثرائية لتلبية الفروق الفردية بين الطلاب، وتطوير محتويات تعليمية تفاعلية تُحفز الفضول وتساعد في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. أخيراً، يُعتبر تخصيص ميزانيات كافية لتطوير التطبيقات الإثرائية وتوفير الأدوات اللازمة ضرورياً، بالإضافة إلى تنمية الوعي الإداري بأهمية أنسنة التعليم من خلال هذه التطبيقات. من خلال اتباع هذه الممارسات، يمكن تعزيز تجربة التعلم وتحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فعالية.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغير النوع الاجتماعي؟ (اختبار العينات المستقلة T (Independent Samples T Test)

جدول (٦) الإحصاءات الوصفية لمتغير النوع الاجتماعي

المحاور	الجنس	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المحور الأول: واقع التطبيقات الإثرائية بمدارس المملكة العربية السعودية	ذكر	201	3.6592	0.53845	0.03798
	أنثى	200	3.6588	0.56133	0.03969
المحور الثاني: معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية	ذكر	201	2.9950	0.91459	0.06451
	أنثى	200	3.2300	0.92926	0.06571
المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية	ذكر	201	3.6670	0.56018	0.03951
	أنثى	200	3.6587	0.55940	0.03956

في المحور الأول الذي يتناول واقع التطبيقات الإثرائية في مدارس المملكة العربية السعودية، نجد أن متوسط استجابات الذكور بلغ ٣.٦٥٩٢، بينما سجل متوسط استجابات الإناث ٣.٦٥٨٨. هذا يشير إلى توافق عام بين الجنسين حول واقع هذه التطبيقات الإثرائية. كما يظهر الانحراف المعياري لكل من الذكور والإناث مستويات مشابهة، مما يدل على تباين متساوٍ تقريباً في الآراء حول هذا المحور.

أما في المحور الثاني، الذي يركز على معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم، يلاحظ أن متوسط استجابات الذكور هو ٢.٩٩٥٠، وهو أقل بكثير من متوسط استجابات الإناث الذي بلغ ٣.٢٣٠٠. هذا الفارق يعكس أن الإناث قد يشعرن بوجود إدراك أكبر أو تجربة أكثر إيجابية تجاه المعوقات التي تواجههن، مما يشير إلى اختلافات محتملة في وجهات النظر أو التحديات التي يواجهنها في العملية التعليمية.

في المحور الثالث، الذي يتناول متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية، نجد أن متوسط استجابات الذكور بلغ ٣.٦٦٧٠، بينما متوسط استجابات الإناث كان ٣.٦٥٨٧. هذا التقارب في المتوسطات يشير إلى وجود توافق كبير بين الجنسين حول متطلبات تجويد هذه التطبيقات. كما أن الانحراف المعياري المنخفض يعكس تبايناً ضئيلاً في الآراء بين الجنسين، مما يدل على استقرار الآراء حول هذا المحور.

بشكل عام، تشير النتائج إلى وجود تفاوت ملحوظ في استجابات الجنسين في المحور الثاني، حيث تميل الإناث إلى التعبير عن آراء أكثر إيجابية بشأن المعوقات. في المقابل، لا تُظهر المحاور الأخرى فروقاً كبيرة في الآراء بين الجنسين.

جدول (٧) جدول اختبار T لمتغير النوع الاجتماعي

اختبار T	درجات الحرية	مستوى المعنوية	فرق المتوسط	
0.008	399	0.993	0.00045	المحور الأول: واقع التطبيقات الإثرائية بمدارس المملكة العربية السعودية
0.008	398.136	0.993	0.00045	المحور الثاني: معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية
-2.552	399	0.011	-0.23498	المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية
-2.552	398.826	0.011	-0.23498	المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية
0.149	399	0.882	0.00833	المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية
0.149	398.995	0.882	0.00833	المحور الثالث: متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم بمدارس المملكة العربية السعودية

بناءً على تحليل نتائج اختبار T، يمكن استنتاج أنه بينما يتفق الذكور والإناث حول واقع التطبيقات الإثرائية ومتطلبات التجويد، إلا أن هناك اختلافاً ملحوظاً في وجهات نظرهم بشأن المعوقات التي تواجه تجويد هذه التطبيقات. بشكل عام، يمكن القول إن النوع الاجتماعي له تأثير على استجابات عينة الدراسة فقط في المحور الثاني، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور الأخرى.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغير المرحلة الدراسية؟ (تحليل ANOVA)

يهدف اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى فحص ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول محاورها، وذلك بناءً على عدد المرحلة الدراسية للطلاب.

جدول (٨) الاحصائيات الوصفية لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ابتدائي	64	3.6953	0.61209	0.07651
متوسط	145	3.6355	0.53359	0.04431
ثانوي	192	3.6646	0.54106	0.03905
المجموع	401	3.6590	0.54929	0.02743
ابتدائي	64	3.2297	0.94410	0.11801
متوسط	145	2.9924	0.93579	0.07771
ثانوي	192	3.1635	0.91223	0.06583
المجموع	401	3.1122	0.92826	0.04636
ابتدائي	64	3.7427	0.60578	0.07572
متوسط	145	3.6239	0.55704	0.04626
ثانوي	192	3.6656	0.54441	0.03929
المجموع	401	3.6628	0.55910	0.02792

بناءً على هذه الإحصائيات الوصفية، يمكن ملاحظة وجود اختلافات في الاستجابات بين المراحل الدراسية. لكن من الأهمية إجراء تحليل ANOVA لتحديد ما إذا كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية.

جدول (٩) جدول اختبار ANOVA لمتغير المرحلة الدراسية

مستوى المعنوية	اختبار F	المتوسط التربيعي	درجات الحرية	مجموع المربعات	
0.755	0.281	0.085	2	0.170	بين المجموعات
		0.303	398	120.517	ضمن مجموعات
			400	120.688	المجموع
0.133	2.024	1.735	2	3.470	بين المجموعات
		0.857	398	341.200	ضمن مجموعات
			400	344.670	المجموع
0.366	1.007	0.315	2	0.630	بين المجموعات
		0.313	398	124.409	ضمن مجموعات
			400	125.039	المجموع



بناءً على تحليل ANOVA، يتضح أن نتائج جميع المحاور الثلاثة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية. على الرغم من اختلاف المتوسطات بين المراحل الدراسية، إلا أن هذه الاختلافات لم تكن كافية لتكون ذات دلالة إحصائية، مما يعكس تساوي آراء الطلاب حول التطبيقات الإثرانية والمعوقات والمتطلبات بغض النظر عن المرحلة الدراسية. وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول المحاور المختلفة التي تعود إلى متغير المرحلة الدراسية.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغير العمر؟

يهدف اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى فحص ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول محاورها، وذلك بناءً على الفئة العمرية للطلاب.

جدول (١٠) الاحصائيات الوصفية لمتغير العمر

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة (ن)	العمر	
0.07772	0.61689	3.6968	63	من ١٠ إلى ١٢ سنة	المحور الأول
0.04319	0.52183	3.6216	146	من ١٣ إلى ١٥ سنة	
0.04205	0.52018	3.7837	153	من ١٦ إلى ١٨ سنة	
0.06991	0.43657	3.2487	39	19 سنة فأكثر	
0.02743	0.54929	3.6590	401	المجموع	
0.11975	0.95050	3.2238	63	من ١٠ إلى ١٢ سنة	المحور الثاني
0.07664	0.92606	3.0308	146	من ١٣ إلى ١٥ سنة	
0.07948	0.98313	3.2131	153	من ١٦ إلى ١٨ سنة	
0.08699	0.54324	2.8410	39	19 سنة فأكثر	
0.04636	0.92826	3.1122	401	المجموع	
0.07665	0.60839	3.7492	63	من ١٠ إلى ١٢ سنة	المحور الثالث
0.04600	0.55588	3.6205	146	من ١٣ إلى ١٥ سنة	
0.04040	0.49973	3.7865	153	من ١٦ إلى ١٨ سنة	
0.07244	0.45240	3.1966	39	19 سنة فأكثر	
0.02792	0.55910	3.6628	401	المجموع	

بناءً على الإحصاءات الوصفية، يبدو أن هناك فروقا ملحوظة في الاستجابات حسب متغير العمر. ومع ذلك، لتأكيد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية،

يجب إجراء اختبار ANOVA للتحقق من وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات المختلفة.

جدول (١١) جدول اختبار ANOVA لمتغير العمر

مستوى المعنوية	اختبار فيشر F	المتوسط التربيعي	درجات الحرية	مجموع المربعات		
0.000	10.968	3.079	3	9.237	بين المجموعات	المحور الأول
		0.281	397	111.450	ضمن مجموعات	
			400	120.688	المجموع	
0.066	2.415	2.059	3	6.176	بين المجموعات	المحور الثاني
		0.853	397	338.494	ضمن مجموعات	
			400	344.670	المجموع	
0.000	13.466	3.850	3	11.549	بين المجموعات	المحور الثالث
		0.286	397	113.490	ضمن مجموعات	
			400	125.039	المجموع	

بناءً على نتائج اختبار ANOVA، يمكن الاستنتاج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها التي تعود إلى متغير العمر في المحورين الأول والثالث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة في المحور الثاني. ولتحليل الاختلافات بين المجموعات تم استخدام اختبار Tukey HSD لمقارنة الفروق بين المجموعات المختلفة.

جدول (١٢) جدول اختبار Tukey HSD لمقارنة الفروق لمتغير العمر

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	متوسط الفرق (I-J)	(J) العمر	العمر (I)	
0.782	0.07987	0.07525	من ١٣ إلى ١٥ سنة	من ١٠ إلى ١٢ سنة	المحور الأول
0.693	0.07932	-0.08683	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.000	0.10796	.44811*	١٩ سنة فأكثر		
0.782	0.07987	-0.07525	من ١٠ إلى ١٢ سنة	من ١٣ إلى ١٥ سنة	
0.042	0.06130	-.16208*	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.001	0.09550	.37286*	١٩ سنة فأكثر		
0.693	0.07932	0.08683	من ١٠ إلى ١٢ سنة	من ١٦ إلى ١٨ سنة	

واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام ... أريج الحسن

0.042	0.06130	.16208*	من ١٣ إلى ١٥ سنة	سنة	المحور الثاني
0.000	0.09504	.53494*	١٩ سنة فأكثر		
0.000	0.10796	-.44811*	من ١٠ إلى ١٢ سنة	19سنة فأكثر	
0.001	0.09550	-.37286*	من ١٣ إلى ١٥ سنة		
0.000	0.09504	-.53494*	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.509	0.13919	0.19299	من ١٣ إلى ١٥ سنة	من ١٠ إلى ١٢ سنة	
1.000	0.13823	0.01074	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.177	0.18814	0.38278	19سنة فأكثر		
0.509	0.13919	-0.19299	من ١٠ إلى ١٢ سنة	من ١٣ إلى ١٥ سنة	
0.322	0.10683	-0.18225	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.665	0.16644	0.18980	19سنة فأكثر		
1.000	0.13823	-0.01074	من ١٠ إلى ١٢ سنة	من ١٦ إلى ١٨ سنة	
0.322	0.10683	0.18225	من ١٣ إلى ١٥ سنة		
0.113	0.16564	0.37205	19سنة فأكثر		
0.177	0.18814	-0.38278	من ١٠ إلى ١٢ سنة	19سنة فأكثر	
0.665	0.16644	-0.18980	من ١٣ إلى ١٥ سنة		
0.113	0.16564	-0.37205	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.382	0.08060	0.12866	من ١٣ إلى ١٥ سنة	من ١٠ إلى ١٢ سنة	المحور الثالث
0.966	0.08004	-0.03729	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.000	0.10894	.55263*	19سنة فأكثر		
0.382	0.08060	-0.12866	من ١٠ إلى ١٢ سنة	من ١٣ إلى ١٥ سنة	
0.038	0.06186	-.16594*	من ١٦ إلى ١٨ سنة		
0.000	0.09637	.42397*	19سنة فأكثر		
0.966	0.08004	0.03729	من ١٠ إلى ١٢ سنة	من ١٦ إلى ١٨ سنة	
0.038	0.06186	.16594*	من ١٣ إلى ١٥ سنة		
0.000	0.09591	.58991*	19سنة فأكثر		
0.000	0.10894	-.55263*	من ١٠ إلى ١٢ سنة	19سنة فأكثر	
0.000	0.09637	-.42397*	من ١٣ إلى ١٥ سنة		
0.000	0.09591	-.58991*	من ١٦ إلى ١٨ سنة		

بناءً على نتائج اختبار Tukey HSD، يمكن الاستنتاج بأنه توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول المحور الأول (واقع التطبيقات الإثرائية) والمحور الثالث (متطلبات تجويد التطبيقات الإثرائية) تعود إلى متغير العمر. بينما لا توجد فروق ذات دلالة في المحور الثاني (معوقات تجويد التطبيقات الإثرائية).

مناقشة النتائج والتوصيات:

هدف هذا البحث إلى التحقق من واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. تم اختيار أفراد العينة بالاعتماد على معادلة حساب العينة العشوائية عند درجة موثوقية ٩٥% ونسبة خطأ (٥%)، وبلغ حجم العينة ٤٠١ من طلاب وطالبات مدارس شمال منطقة الرياض. تم إعداد أداة البحث وهي الاستبيان، وقد تم التأكد من مصداقية وثبات أداة البحث من خلال اختبار الارتباط واختبار ألفا كرونباخ. وفيما يلي مناقشة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

ما واقع تجويد التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض؟

من واقع النتائج التي توصلت لها الدراسة، يظهر أن تجويد التطبيقات الإثرائية لدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض يسير بخطى جيدة نحو تحقيق بيئة تعليمية تركز على تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب وتعزز من مشاركتهم وانخراطهم الفعّال في عملية التعلم. وتشير البيانات إلى أن هذه التطبيقات تتنوع في المحتوى وتركز على استراتيجيات تدريس متمركزة حول الطالب، مما يتيح للمعلمين تقديم تجارب تعليمية تفاعلية وملائمة لمستويات الطلاب وقدراتهم. وعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات بعض الفئات العمرية حول محاور الدراسة، إلا أن هناك توجهًا إيجابيًا عامًا نحو استخدام التكنولوجيا لتعزيز الأنسنة التعليمية من خلال توفير أدوات رقمية وأنشطة تنمي التفكير الناقد والمهارات الحياتية. ورغم بعض التحديات المتعلقة بالبنية التحتية التكنولوجية في بعض المدارس، فإن التوجه المستمر نحو تطوير المناهج وتدريب المعلمين على استراتيجيات تفاعلية يعزز من تحقيق رؤية التعليم الإنساني الشامل في المملكة، بما يتماشى مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحسين جودة التعليم ومخرجاته.

ما مدى تطبيق أنسنة التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض؟؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق أنسنة التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض جاء مرتفعاً، مما يعكس اهتمام المدارس بتعزيز بيئة تعليمية تتماشى مع مبادئ أنسنة التعليم، والتي تسهم في تعزيز الحرية والاستقلالية لدى الطلاب. فقد أظهرت النتائج أن الطلاب يشعرون بزيادة في الحرية والثقة في عملية التعلم، كما تسهم هذه التطبيقات الإثرائية في دعم استقلالية الطلاب في اتخاذ القرارات، وهو ما يعد خطوة مهمة نحو تنمية مهاراتهم الشخصية وتمكينهم من الاعتماد على أنفسهم. كما تبرز أهمية البيئة التعليمية في تعزيز ارتباط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى الطلاب، مما يسهم في ترسيخ الفهم العميق للمعارف وتوسيع استيعابهم الفكري. بالإضافة إلى ذلك، تعزز هذه التطبيقات جواً من المتعة والمرح في عملية التعلم، مما يزيد من دافعية الطلاب وانخراطهم النشط في الأنشطة التعليمية. تعكس النتائج أيضاً اهتمام المدارس بتشجيع الفضول العلمي وتنمية روح البحث والتفكير العلمي، مما يدعم تطور مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن واقع تطبيق أنسنة التعليم في هذه المدارس يسهم بشكل فعال في تعزيز قدرات الطلاب الفكرية والشخصية، مما يشير إلى فاعلية الأساليب الإثرائية المعتمدة في تلبية احتياجات الطلاب التعليمية وتطويرهم على مختلف الأصعدة.

ما التحديات التي تواجه توظيف أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن توظيف أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، رغم مستواه الجيد، يواجه عدة تحديات تؤثر على فاعليته وإمكانية تطبيقه بشكل شامل. من أبرز هذه التحديات هو محدودية الموارد التعليمية والإثرائية المتاحة للمعلمين، إذ يلعب توفر بيئة غنية بالموارد دوراً أساسياً في تمكين تطبيقات التعليم الإنساني. عندما تكون الموارد محدودة، يصعب على المعلمين تحقيق التفاعل المثمر الذي يدعم استقلالية المتعلمين ويتيح لهم حرية أكبر في المشاركة وصنع القرارات. كما أن تجهيز الفصول بوسائل تقنية وتفاعلية تدعم التعليم الإنساني يعتبر أحد العناصر الحاسمة، لكن محدودية التمويل والموارد تحول دون تحقيق هذا الهدف بصورة واسعة النطاق.

إلى جانب ذلك، تُعد كثافة الفصول الدراسية تحدياً آخر يؤثر على تطبيق أنسنة التعليم. فمع تزايد عدد الطلاب في الفصل، يصبح من الصعب توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية وتقديم الدعم الشخصي لكل طالب. هذا التحدي يؤثر سلباً على إمكانية تعزيز التعلم النشط والتفاعل الذي يعدّ من

أهم أسس التعليم الإنساني، إذ يحتاج المعلمون إلى توفير اهتمام خاص للطلاب لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

كذلك، تشير النتائج إلى تحدٍ آخر متمثل في ضعف التدريب المهني المتخصص للمعلمين على أساليب التعليم الإنساني، حيث أن نجاح تطبيق هذه الاستراتيجيات يعتمد على قدرة المعلم على إتقانها وتوظيفها بفعالية. نقص التدريب يحد من قدرة المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية تراعي احتياجات الطلاب الفكرية والعاطفية وتساهم في خلق بيئة تعليمية مشجعة وملهمة. على هذا الأساس، فإن التدريب المهني المستمر يعتبر ضرورة لتعزيز قدرة المعلمين على تلبية متطلبات التعليم الإنساني، مما يعزز من فعالية التجربة التعليمية وينتج للطلاب فرصاً أفضل للنمو الشامل.

ومن جهة أخرى، تواجه المدارس تحديات مرتبطة بالمنهج الدراسي نفسه. فالمناهج التقليدية لا تراعي دائماً أهداف التعليم الإنساني بما فيه الكفاية، حيث تركز بشكل كبير على المعارف الأكاديمية البحتة وتقل من فرص تعزيز مهارات التفكير العليا وتنمية القيم الإنسانية. إعادة تصميم المناهج لتكون أكثر ملائمة لمبادئ التعليم الإنساني تتطلب تنسيقاً شاملاً بين الجهات التربوية، إضافة إلى الوقت والجهد والموارد المالية.

أخيراً، تُظهر النتائج أن نقص الدعم المجتمعي والتعليم الثقافي تجاه أسس التعليم يعتبر تحدياً آخر، حيث أن تطبيق هذه المفاهيم يتطلب فهماً مشتركاً ودعمًا من أولياء الأمور والمجتمع بأسره. من دون هذا الدعم، قد يُنظر إلى المبادرات الإنسانية في التعليم كأمر ثانوي، مما يقلل من فرص تطبيقها بشكل فعال ومستدام. ولتجاوز هذا التحدي، يلزم التركيز على توعية المجتمع بأهمية أسس التعليم ودورها في إعداد الطلاب لمستقبل متغير، حيث يمتلكون القدرة على التفكير النقدي والتفاعل الإيجابي مع بيئتهم.

بناءً على هذه المعوقات، يمكن القول إن مواجهة تحديات توظيف أسس التعليم تتطلب معالجة شاملة تشمل تحسين الموارد وتقديم التدريب للمعلمين وتطوير المناهج، بالإضافة إلى تعزيز الدعم المجتمعي لتحقيق بيئة تعليمية شاملة ومستدامة.

ما مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض يأتي بمستوى "مرتفع"، حيث تعكس البيانات أن هذه التطبيقات تسهم بشكل إيجابي في تعزيز جوانب مختلفة من التجربة التعليمية لدى الطلاب. فقد أظهرت النتائج أن هذه التطبيقات تُعزز من حرية الطلاب وثقتهم في

التفاعل والمشاركة داخل الفصول الدراسية، ما يُعد خطوة مهمة في تعزيز المشاركة النشطة والشعور بالانتماء إلى العملية التعليمية. هذا الشعور بالحرية والثقة يعزز استقلالية المتعلمين، ويمكّنهم من اتخاذ القرارات بأنفسهم، ما يُحسن من وعيهم الذاتي ومهاراتهم في التفكير النقدي.

علاوة على ذلك، يوضح التحليل أن التطبيقات الإثرائية تُسهم في الربط بين المعرفة السابقة والجديدة لدى المتعلمين، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات في بناء معرفة متكاملة تمكن الطلاب من تطوير فهم عميق للمواد الدراسية. وبالرغم من أن نسبة الطلاب الذين استفادوا من هذا النوع من التطبيقات كبيرة، إلا أن مستوى الاستفادة الفعلي قد يختلف باختلاف مستوى التطبيق ومدى توفر الظروف الملائمة مثل التدريب على استخدام هذه التطبيقات بشكل فعال من قبل المعلمين.

وقد أظهرت النتائج كذلك أن هذه التطبيقات تساعد في خلق جو من المرح والمتعة، مما يُعزز من تفاعل الطلاب وارتباطهم بالعملية التعليمية. فالبينة المشجعة على التعلم تُسهم في تحسين دافعية الطلاب وتعزز رغبتهم في الحصول على المعلومات والتفاعل مع المحتوى الدراسي. ويعتبر هذا التوجه نحو توفير بيئة مشوقة جزءاً أساسياً من عملية التعلم النشط التي تعزز من فرص اكتساب الطلاب للمعرفة بشكل تفاعلي.

كما تسهم التطبيقات الإثرائية بشكل كبير في تنمية روح البحث والاستقصاء لدى الطلاب، حيث إنها تُثمي مهارات التفكير العلمي وتساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المناهج الدراسية. هذا يعكس دوراً حيوياً لهذه التطبيقات في إثراء التعليم وتعزيز اهتمام الطلاب بالبحث والتحليل، وهو ما يعتبر من العناصر المهمة في التعليم الحديث الذي يسعى إلى تخريج أفراد يتمتعون بمهارات التحليل والاستنتاج.

من ناحية أخرى، تتواءم هذه التطبيقات الإثرائية مع أهداف العملية التعليمية والمكتشفات العلمية، حيث توفر للمتعلمين خبرات متنوعة تثري حصيلتهم بطريقة منظمة، وتساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية. فالتطبيقات الإثرائية تساهم بشكل مباشر في مساعدة الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض، مما يعزز من روح العمل الجماعي و يتيح لهم الفرصة لتطوير مهارات اجتماعية وثقافية تدعم تطورهم الشخصي.

وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن التطبيقات الإثرائية تُساعد في تنمية المهارات العليا لدى المتعلمين، إذ تساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتُثير الفضول العلمي لديهم، ما يعزز من استثمار طاقاتهم و يتيح لهم

التفاعل مع المواد التعليمية بعمق. هذا التفاعل الفعال يعتبر أساساً لخلق بيئة تعليمية شاملة تضمن تفاعل جميع الطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم.

ما الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في عملية التعليم بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الممارسات التي تسهم في تحسين وتجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في عملية التعليم بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. هذه الممارسات تعد ضرورية لتحقيق أقصى استفادة من هذه التطبيقات ولتعزيز فعالية العملية التعليمية، بحيث تصبح موجهة بشكل أكبر نحو تلبية احتياجات الطلاب وتعزيز تجاربهم التعليمية.

أولاً، تعزيز دور المعلمين في استخدام التطبيقات الإثرائية بفاعلية: من أهم الممارسات التي تسهم في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية هو تحسين دور المعلمين في تفعيل هذه التطبيقات داخل الصفوف الدراسية. ووفقاً للنتائج، فإن تدريب المعلمين على كيفية استخدام التطبيقات بطرق مبتكرة وفعالة يُعد أساسياً في هذا المجال. فالمعلم، عندما يمتلك معرفة شاملة حول كيفية استخدام التطبيقات، يمكنه دمجها بشكل سلس في الدروس اليومية، مما يعزز من تفاعل الطلاب واهتمامهم بالمادة الدراسية. كما أن توجيه المعلمين نحو استخدام استراتيجيات تدريس تشجع التفكير النقدي والإبداعي يمكن أن يعزز من تأثير التطبيقات على الطلاب.

ثانياً، توفير بيئة تعليمية مشجعة على التفاعل والمشاركة: تظهر النتائج أن توفير بيئة تعليمية تتسم بالمرونة والتشجيع يسهم بشكل كبير في تجويد عملية توظيف التطبيقات الإثرائية. فبيئة التعلم التي تتيح للطلاب مساحة للتفاعل وتقديم أفكارهم بحرية تساهم في تعزيز مشاركتهم وتجعلهم أكثر استعداداً للاستفادة من التطبيقات المتاحة. كما أن استخدام الأساليب التي تحفز الطلاب على العمل الجماعي وحل المشكلات يعزز من فاعلية التطبيقات الإثرائية، حيث إن التفاعل بين الطلاب يشجع على تبادل الأفكار والاستفادة من تجارب الآخرين، مما يزيد من فهمهم للمواد الدراسية.

ثالثاً، تبني استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية: تشير نتائج الدراسة إلى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب تعد من الممارسات الأساسية لتجويد توظيف التطبيقات الإثرائية. فمن خلال فهم احتياجات وقدرات كل طالب على حدة، يمكن للمعلمين توجيه التطبيقات بطرق تناسب مستوى التعلم لكل طالب، مما يعزز من فهم الطلاب ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم. وقد أثبتت الدراسات أن تخصيص الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع قدرات الطالب ومستوى تعلمه يساهم في تحسين أداء الطلاب بشكل ملحوظ.

رابعاً، تنوع أساليب التقييم وقياس مدى تأثير التطبيقات الإثرائية: تعد أساليب التقييم المتنوعة من الممارسات المهمة التي تساعد في تجويد استخدام التطبيقات الإثرائية. حيث أظهرت النتائج أن استخدام طرق تقييم تفاعلية ومنهجية تمكن المعلمين من فهم مدى تأثير التطبيقات على الطلاب، وتساعد في تعديل الاستراتيجيات التعليمية بحسب ما يتطلبه وضع التعلم. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمين استخدام التقييمات المستمرة والاختبارات القصيرة لقياس استيعاب الطلاب ومهاراتهم المختلفة، مما يتيح للمعلم تقديم تغذية راجعة مفيدة ويضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.

خامساً، تشجيع الطلاب على التفكير العلمي وتنمية مهارات البحث والاستقصاء: تعتبر مهارات التفكير العلمي والاستقصاء من المهارات الأساسية التي يمكن للتطبيقات الإثرائية تعزيزها عند الطلاب. وتظهر نتائج الدراسة أن التطبيقات الإثرائية التي تعزز التفكير التحليلي وتدعم مهارات البحث تسهم في بناء شخصية الطالب العلمية وتوسع آفاقه التعليمية. كما أن تشجيع الطلاب على استكشاف المفاهيم الجديدة وطرح الأسئلة يعزز من فضولهم العلمي ويحفزهم للتعلم الذاتي، ما يجعل دور التطبيقات الإثرائية محورياً في تطوير هذه المهارات الأساسية.

سادساً، تطوير التطبيقات لتناسب مع متغيرات العصر وتحدياته: تسهم جودة المحتوى الرقمي للتطبيقات الإثرائية في تحقيق نتائج تعليمية أفضل، حيث إن تطوير التطبيقات لتناسب مع أحدث التقنيات والأساليب التعليمية يساهم في تعزيز فعاليتها داخل الفصول الدراسية. فالتطبيقات المحدثة تتواءم مع احتياجات الطلاب وتتماشى مع تطورات العصر، ما يجعلها أداة تعليمية قوية وفعالة. بالإضافة إلى ذلك، من الضروري أن تتماشى التطبيقات الإثرائية مع المناهج الدراسية وأن تكون مدعومة بمحتوى يتناسب مع أهداف التعليم الوطنية لتسهيل دمجها في العملية التعليمية بشكل طبيعي وسلس.

سابعاً، إشراك أولياء الأمور والمجتمع في دعم توظيف التطبيقات الإثرائية: إشراك أولياء الأمور والمجتمع في دعم العملية التعليمية باستخدام التطبيقات الإثرائية يعزز من أثرها الإيجابي. حيث إن توجيه أولياء الأمور حول كيفية دعم تعلم أبنائهم من خلال هذه التطبيقات، سواء في المنزل أو في الأنشطة المدرسية، يوفر بيئة تعليمية متكاملة تسهم في دعم الطلاب. كما أن إشراك المجتمع وتفعيل دور المكتبات والمراكز الثقافية في تقديم الموارد التعليمية الإلكترونية يسهم في إثراء تجربة الطلاب التعليمية.

ثامناً، تكامل التكنولوجيا في المناهج وتوفير البنية التحتية اللازمة: تعتبر البنية التحتية القوية عاملاً مهماً في تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية، حيث أظهرت النتائج أن

توافر التكنولوجيا ووسائل الاتصال السريع يساعد في دمج هذه التطبيقات في المناهج الدراسية. فعندما تتوفر أجهزة الحاسوب والإنترنت بشكل موثوق، يمكن للمعلمين توظيف التطبيقات الإثرائية بفاعلية أكبر وتوسيع نطاق استخدامها لتشمل أعداداً أكبر من الطلاب. ولذا، فإن دعم المدارس بالبنية التحتية المناسبة وتدريب المعلمين على التكنولوجيا يعزز من قدرتهم على استخدام التطبيقات بفاعلية.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن تجويد توظيف التطبيقات الإثرائية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض يتطلب مزيجاً من الممارسات التعليمية الداعمة للبيئة التفاعلية، وتحقيق التوازن بين تحديث التطبيقات وتوظيف استراتيجيات تعليمية متنوعة.

التوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات: (النوع الاجتماعي ، المرحلة الدراسية ، العمر)

أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية في استجابات الطلاب حول محور واقع التطبيقات الإثرائية ومتطلبات تجويدها حسب العمر. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في محور المعوقات، حيث يختلف الذكور والإناث حول العوائق التي تواجه تجويد التطبيقات الإثرائية. في حين أن هناك اتفاقاً في آرائهم حول واقع التطبيقات الإثرائية ومتطلبات تجويدها. ويقترح هذا ضرورة تصميم تطبيقات تأخذ بعين الاعتبار تفضيلات الجنسين، لتعزيز فاعليتها. من جانب آخر كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب بين المراحل الدراسية في جميع المحاور، مما يعكس تساوي احتياجات الطلاب التعليمية بغض النظر عن المرحلة الدراسية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية لتعزيز توظيف التطبيقات الإثرائية بما يدعم أنسنة عملية التعليم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض

• أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير العمر، مما يشير إلى ضرورة تخصيص التطبيقات الإثرائية لتناسب مع الفئات العمرية المختلفة. يُوصى بتطوير تطبيقات بمستويات متعددة بحيث تتدرج في الصعوبة وتراعي احتياجات ومهارات كل فئة عمرية.

• بما أن نتائج الدراسة أظهرت اختلافاً في وجهات نظر الذكور والإناث حول المعوقات التي تواجه تجويد التطبيقات، فمن المفيد أن تكون التطبيقات قابلة للتخصيص بحيث تتكيف مع اهتمامات وتفضيلات كل من الجنسين. سيساهم ذلك في تحسين تقبل الطلاب لهذه التطبيقات ورفع كفاءتها في تعزيز التعليم.

- لضمان تحقيق الفائدة القصوى من التطبيقات الإثرائية، يجب تدريب المعلمين على كيفية توظيف هذه التطبيقات بطريقة فعّالة وممتعة للطلاب. ويشمل ذلك إرشادهم حول أساليب اختيار التطبيقات الملائمة لعمر الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.
- نظرا لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المراحل الدراسية، يُوصى بتطوير محتوى شامل يلبي احتياجات الطلاب في جميع المراحل الدراسية. ويُفضل أن يكون هذا المحتوى مرئاً، بحيث يُمكن تعديله وإثراؤه باستمرار وفقاً لتغذية راجعة من الطلاب والمعلمين.
- لتجنب معوقات توظيف التطبيقات التي أشار إليها الطلاب، يجب توفير بنية تحتية تقنية متكاملة تشمل أجهزة حديثة، وشبكات إنترنت قوية، ودعم تقني يساهم في تسهيل استخدام التطبيقات الإثرائية وتفعيلها بفاعلية في البيئة التعليمية.
- لزيادة تحفيز الطلاب على استخدام التطبيقات الإثرائية، يُوصى بأن تتضمن التطبيقات أنشطة جماعية وتفاعلية تُشجع على التعلم التعاوني وتزيد من دافعية الطلاب للتعلم.
- يُوصى بتشجيع الباحثين لإجراء دراسات إضافية حول تأثير التطبيقات الإثرائية على التحصيل الدراسي، ودورها في أنسنة التعليم. سيساهم هذا البحث في تقديم بيانات داعمة يمكن استخدامها في تطوير استراتيجيات تعليمية تعتمد على التكنولوجيا بشكل أفضل.
- توفير التدريب المستمر للمعلمين على كيفية استخدام التطبيقات الإثرائية بفعالية، وتشجيعهم على دمجها في المناهج الدراسية. حيث أن المعلمين هم العنصر الأساسي في نجاح تطبيق هذه التطبيقات، ويجب تمكينهم من استخدامها بشكل مبتكر وفعال.
- تهيئة بيئة تعليمية مرنة ومشجعة على المشاركة والتفاعل بين الطلاب. حيث أن توفير مساحة للطلاب للتعبير عن أفكارهم بحرية، وتشجيع العمل الجماعي وحل المشكلات، يساهم في تعزيز تجربة التعلم وتجويد توظيف التطبيقات الإثرائية.
- ينبغي على المعلمين تنويع أساليب التقييم وقياس مدى تأثير التطبيقات الإثرائية على الطلاب. حيث أن استخدام تقييمات تفاعلية ومنهجية يساعد في فهم مستوى التعلم، وتقديم تغذية راجعة مفيدة للطلاب.
- تشجيع الطلاب على التفكير العلمي وتنمية مهارات البحث والاستقصاء. حيث أن التطبيقات الإثرائية التي تعزز التفكير التحليلي تساهم في بناء شخصية الطالب العلمية، وتوسيع آفاقه التعليمية.

المراجع :

- أحمد ، حسن حمدي (٢٠٢٠) . فعالية نموذج قائم على أنسنة التعلم لتنمية تحصيل المهارات الفنية والحياتية والأداء المهاري الفني لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة طفولة. المجلة التربوية . العدد ٨٠ . ١٧١-٢٣٥
- أحمد ، سمر محمد. (٢٠١٥). فاعلية تصميم أنشطة علمية إثرائية فى ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع S.T.S في مادة الأحياء لتنمية الوعي بالمهن العلمية والميل نحو المادة لطالب المرحلة الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، المجلد ٢١ العدد ٢.
- الأحمدي ، لمياء ظافر (٢٠٢٠). تقويم الممارسات التدريسية الصفية لمعلمات التربية الأسرية في ضوء المدخل الإنساني ، مجلة كلية التربية ، مج ٣١ ، ع ١٢١ ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٦٤-١٩٢
- بحري ، منى يونس (٢٠١٢) . المنهج التربوي أسسه وتحليله ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- بشير ، سحر مكرم (٢٠٢٢) . استخدام برنامج قائم على أنسنة التعلم في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الهندسي الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، مجلة تربويات رياضية ، مج (٢٥) ع ٦ ، ١٠٩-١٣١
- توفيق ، فيفي أحمد. (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية ، جامعة سوهاج، مجلد ٤٧ (١١٣-٢٦٠).
- الجغيمان ، عبدالله (٢٠٠٥) برنامج رعاية الموهوبين المدرسي . الرياض - السعودية ، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين .
- حبيب ، أمل أسعد صبحى. (٢٠٢٣). تصميم أنشطة إثرائية قائمة على نظرية الإبداع الجاد فى بعض الجدارات المهنية لتنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالبات شعبة الملابس الجاهزة بالمدرسة الثانوية الصناعية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٩ (٣٠١). ٢٥٥-٢٨٧.
- الرباط ، بهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٨) : فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على نظرية التعلم المستند للدماغ والمدخل الإنساني لتنمية مهارات التحقيقات الرياضية لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج ٢١ ع ٨ ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، ١٥٢-٣٢٠
- الصغير ، علي ، عبدالعزيز ، صالح (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم . مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٩ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

- الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم - نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس. الأردن : إثراء للنشر والتوزيع.
- عبد الجواد ، عبد الرحمن محمد ، عبد ربه ، سيد محمد عبدالله (٢٠٢٢): استخدام المدخل الإنساني في تنمية مفاهيم الرياضيات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليا ، مجلة تربويات الرياضيات ، ٢٥ (٢) ١٠٩-١٦٢
- عبد الحميد ، صبري عبد الحميد (٢٠١٩) . وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على المدخل الإنساني لتنمية الأخلاقيات البيئية والدافعية لتعلم الجغرافيا لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ١٢ ، ع ٣ ، المركز القومي للبحوث . غزة . ١٠١٩-١٠٥٨
- عبد الدايم ، خالد محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الأساسي في مقرر اللغة العربية. مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد ٣، العدد ١٥.
- عبد الرحمن ، محمد عبد الجواد ، سيد ، محمد عبدالله عبد ربه (٢٠٢٢): استخدام المدخل الإنساني في تنمية مفاهيم الرياضيات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليا ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج ٢٥ ، ع ٢٤ ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، ١٠٩-١٦٢
- عبد الرؤوف ، عامر طارق . (٢٠٠٩).الاتجاهات الحديثة للموهوبين والمتفوقين . مصر : المكتبة الأكاديمية .
- عبد العظيم ، ريم أحمد (٢٠١٨). برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع ٢٣١ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية . جامعة عين شمس . ١٦-٦٥
- العتيبي ، مها عبد الله قطيم (٢٠٢٠) . واقع تطبيق برامج الإثراء وفق أنموذج الواحة المقدمة للطلبة الموهوبين بمدارس التعليم العام ومراكز الموهوبين بالمملكة العربية السعودية . المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ، المجلد الرابع ، العدد ١٢ ، ٣٥٨-٣٣٦
- عسيري ، سارة عبدالله (٢٠٢٣).فاعلية وحدة تعليمية قائمة على أنسنة التعليم في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز العمل التطوعي لدى طالبات الصف الأول ثانوي .مجلة كلية البنات الأزهرية بطيبة الأقصر. العدد ٧ . ٩٩٣-١٠٥٠
- عسيري ، عبدالله. (٢٠٢٣). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على أنسنة التعليم في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز العمل التطوعي لدى طالبات الصف الأول ثانوي. . مجلة كلية البنات الأزهرية بطيبة، جامعة الأزهر، ٩ (٧)، ٩٧٩-١٠٥٠.

العقيل ، محمد بن عبد العزيز ، الشايع ، فهد بن سليمان ، و الجيمان ، عبد الله بن محمد. (٢٠١٢). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. الرياض: جامعة الملك فيصل.

عماد ، شوقي ملقي سيفين (٢٠١٦) . أثر مودبول قائم على مدخل التعلم الإنساني على تنمية مهارات الحس العدد والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . مجلة تربويات رياضية . ١٩ (١) . ٢٦٩-٣١٠

عواجي ، وفاء عبده محمد (٢٠٢٣). فعالية نموذج قائم على أنسنة التعليم لتنمية مهاراتي التحدث والفهم الاستماعي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. مجلة كلية البنات الأزهرية بطيبة الأقصر . العدد ٧ . ٩٠٣-٩٣٨

عواجي ، وفاء عبده محمد. (٢٠٢٣). فعالية نموذج قائم على أنسنة التعليم لتنمية مهاراتي التحدث والفهم الاستماعي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. مجلة كلية البنات الأزهرية بطيبة، جامعة الأزهر، ٩ (٧)، ٨٩١-٩٣٨.

عيد ، أمل عبد المنعم (٢٠١٤). تطوير برنامج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الإنساني وأثره في تنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

الفراجي ، هادي أحمد (٢٠١٢) . الأنشطة التعليمية ودور المشرف والمعلم في تصميمها وتقويمها ، اللقاء التربوي الخامس ، المديرية العامة للتعليم بسلطنة عمان .

فؤاد ، ننسي أحمد (٢٠٢٣) . أنسنة التعليم كمدخل لتنمية المهارات الناعمة للطلاب الجامعي في ضوء احتياجات سوق العمل " رؤية مقترحة " . مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية . المجلد (٦) . العدد (١٠) ١١٧٨-١٢٧٣

اللياني ، تهاني بنت مطيلق طالع . (٢٠١٦) . درجة فاعلية تطبيق البرامج الإثرائية لمراكز رعاية الطالبات الموهوبات بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير . جامعة البلقاء التطبيقية . كلية الدراسات العليا . الأردن

مبروك ، أحلام عبد العظيم ، متولي ، شيماء بهيج محمود (٢٠١٧). أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية . بحوث عربية في مجالات التربية النوعية . العدد الثامن . ٨٧-١١٩

المجدي ، ابتسام علي صالح (٢٠١٩) . البرامج الإثرائية وأثرها في تنمية مهارات التفكير للطالبات الموهوبات . مجلة العلوم التربوية . العدد الرابع . الجزء الأول ٥١١-٥٣٢.

محمد ، حاتم محمد مرسى. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي في العلوم باستخدام المدونات في تنمية مهارات التعلم الذاتي الإلكتروني والتفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. . المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٩ (٢)، ٣٩-٨٤.

محمد ، حسن حمدي أحمد . (٢٠٢٠).فعالية نموذج قائم على أنسنة التعلم لتنمية تحصيل المهارات الفنية والحياتية والأداء المهاري الفني لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة طفولة . المجلة التربوية ، ج ٨٠. ١٥١-٢٣٥
محمد ،عبدالرحمن أبو المجد رضوان. (٢٠١٩). رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية. المجلة التربوية، ج ٤٦، ٤٩٩ - ١٠٥٥.

محمود ، جابر حسن أحمد. (٢٠١٩). استخدام الأنشطة الإثرائية المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٥٨ (٥٨)، ٢٢٣-٢٦٧.
محمود ، نورهان جمال. (٢٠١٧). فاعلية تصميم بعض الأنشطة الإثرائية في مادة التاريخ لتنمية الوعي السياسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. القاهرة: كلية التربية، جامعة حلوان.
النبوي ، أمين محمد (٢٠٠٨). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

Koohang Alex , Ray Jones and Tom Boyle (2007) Learning objects program for programming ,interdisciplinary Journal of knowledge and learning objects volum 3 ,2007

Morgan ,Anne (2007):" Experiences of Gifted and Talented Enrichment cluster for pupils Aged five to seven " British Jurnal of special education v 34 n 3 pp.144-153

Wang,C.(2006).Effect of two generative learning strategies in an online learning .strategies in an online learning .In T.Reeves ,S.yasmashita (Eds).proceedings of world conference on E-learning in corporate ,Government ,Healthcareand Higher Education ,Chesapeake ,VA:AACE,2465-2470

Lafers . S(2014).Democratic Design for the Humanization of Education .Journal of Ethnic ad cultural studies ,1(1),6-12

- Fajaryati ,N,Akhyar ,M(2021) : instrument development for Evaluating students Employ ability skills , Journal of physics : conference series ,IOP publishing , 842,(1),20-35
- Cibulskaitė , N (2013) : 2nd world conference on Educational Technology Researches WCETR2012, The Humanization of Mathematics Education
- Parish , K (2019).Ameasure of Human rights competence in students enrolled on the International Baccalaureate Diploma programmer , oxford Review of Education . 1- 15
- . Pacansky-Brock, M., Smedshammer, M., & Vincent-Layton, K. (2020). Humanizing online teaching to equitize higher education. Current Issues in Education, 21(2 (Sp Iss)).
- Baruwa, I. (2022). Digitilisation, Transformative Learning and the Global Education Agenda. Available at SSRN 4872131.
- n ICT for Smart Society (ICISS) (pp. (Vol. 7, pp. 1-5)). IEEE.
- Baserer, D. (2020). Activity Based Teaching of concept Types. World Journal of Education, V 10, N5, PP 122 - 130.



الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات

صعوبات التعلم في محافظة الطائف

Training Needs in the Field of Educational Technology for
Learning Difficulties Female Teachers in Taif Governorate

إعداد

أريج البندري مطلق شداد العتيبي

Al-Bandary Mutlaq Al-Otaibi

باحثة بكلية التربية جامعة الباحة

د. عماد جمعان عبد الله الزهراني

Dr. Imad Jamaan Al-Zahrani

استاذ تقنيات التعليم المشارك- كلية التربية-جامعة الباحة

Doi: 10.21608/ejev.2025.406944

استلام البحث: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٣ / ١١ / ٢٠٢٤

العتيبي، البندري مطلق شداد والزهراني، عماد جمعان عبد الله (٢٠٢٤). الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف. *مجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٥)، ٩٧-١٥٢.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت من أربع محاور (الكفايات المعرفية، وتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، وشبكات المعلومات، والتدريب والتدريس)، وطبقت أداة الدراسة على عينة من معلمات صعوبات التعلم بمحافظة الطائف قوامها (٨٠) معلمة، وكشفت النتائج عن تحقق الكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف بنسبة (٨١%) ودرجة توفر مرتفعة، كما بينت النتائج توفر كفايات تصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية بنسبة (٥٥%) ودرجة توفر متوسطة، في حين كانت درجة توفر الكفايات المرتبطة بشبكات المعلومات مرتفعة بنسبة (٧١%)، في حين كانت درجة توفر الكفايات المرتبطة بالتدريب والتدريس متوسطة بنسبة (٥٣%)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم تعزي لاختلاف سنوات الخبرة، كما لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم تعزي لاختلاف عدد الدورات التدريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، ومجال التدريب والتدريس، وضرورة تصنيف الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لكل معلمة حسب الحاجة الشخصية لها.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم؛ تصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية؛ شبكات المعلومات؛ التدريب والتدريس.

Abstract

The Study Aimed to Identify the Training Needs in the Field of Educational Technology for Learning Difficulties Female Teachers in Taif Governorate, to achieve the study's aims, the descriptive method was used, and the survey was used as a tool for data collection. The study consisted of four hubs (cognitive competencies, design, production and selection of teaching materials, information networks, training and teaching), The study tool was applied to a sample of teachers of

learning difficulties in Taif governorate, and the sample reached 80 teachers, The study reached a number of results: Achieving cognitive competencies in the field of educational technology among Learning Difficulties Female Teachers in Taif Governorate, with a Degree (81%), The results also showed the availability of design, production and selection of educational materials to the degree of availability (55%), While the availability of Information Network-Related skills reached (71%), also the level of availability of skills associated with training and teaching reached (53%), The results revealed that there were no statistically significant differences in the degree of training needs in the field of educational technology due to the different years of experience., There are also no statistically significant differences in the degree of training needs in the field of learning technology due to the different number of training courses., The study recommended the need to provide training courses in field of educational technology related to the design, production and selection of educational materials, training and teaching, The necessity to classify each teacher's training needs in the field of educational technology according to his/her personal need.

Keywords: Cognitive competencies in the field of educational technology; design, production and selection of educational materials; information networks; Training and education.

مقدمة

يشهد العالم المعاصر تطوراً علمياً وتكنولوجياً في كافة مجالات الحياة، وقد أثر هذا التطور على كافة مجالات الحياة، وخاصة في مجال التربية والتعليم، فقد تغير دور كل من المعلم والمتعلم في نقل المعلومات واكتساب المهارات والاحتفاظ بها، مما استدعى ضرورة التحول في إعداد المعلم من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة في العملية التعليمية وتبني استخدام الاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية.



وفي ظل التطور الهائل في وسائل الاتصال والمعلومات فإن التحدي يظل قائماً في كيفية مواكبة ونقل هذا التطور في العملية التعليمية؛ ولا يحدث ذلك إلا من خلال تدريب أطراف العملية التعليمية على الاستخدام الأمثل لوسائل الاتصال؛ ويعتبر المعلم هو الطرف الأهم المعني بالتدريب وبالتنمية المهنية (عتيق، ٢٠١٢).

ولقد أجمع التربويون على أن تحسين الأداء التعليمي والارتقاء بنوعيته يتطلب الاهتمام بإعداد المشاركين في العملية التعليمية، وتدريبهم ورفع كفاياتهم في أثناء الخدمة وقبلها، وفق برامج تعليمية متطورة، مبنية على أسس علمية وعملية (عثمان، ٢٠٢٠).

وقد أكد المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم في الوطن العربي على اعتبار أن التعليم أصبح الآن كمهارة يمكن تدريب المعلمين عليها، لتطوير المعرفة والمهارات للمعلمين من أجل الاستخدام المناسب ودمج التقنية المناسبة بطريقة مناسبة، لوجود حاجة إلى أن يتعرف المعلم الاستخدام المناسب للتقنية وطرق التدريس (العمرى، ٢٠٢٢).

وتمثل الاحتياجات التدريبية حجر الزاوية لأي عمل تدريبي فهي البداية الحقيقية في سلسلة الحلقات التي تكوّن العملية التدريبية، فلا بد من الكشف أولاً وبأسلوب علمي عن الاحتياجات التدريبية وتحديدتها تحديداً دقيقاً، وأخذ هذا بمأخذ الجدية اللازمة حتى لا يصبح التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال (عبدالمحسن، ٢٠١٢).

حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أهمية تحديد احتياجات فئة المعلمين المستهدفة بالتدريب، حيث أن نجاح التدريب يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها.

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم الموجه الحقيقي لعملية التدريب المهني خلال عملية الخدمة، لتساعد المعلم ليصبح أكثر كفاءة وتطور وارتقاء بأدائه المهني بما يتفق واحتياجاته التربوية (خزاعلة، ٢٠٢٠).

وعلى الجانب الآخر يعتبر مجال تكنولوجيا التعليم من المجالات التي تعني بكل عمليات العملية التعليمية وتطويرها؛ لما في المجال من شمولية تستوعب كل مسارات العملية التعليمية (بله، ٢٠١٩).

فقد أثبتت الأبحاث والدراسات عظم الإمكانات التي توفرها تكنولوجيا التعليم للمدرسة ومدى فعاليتها في عملية التعليم والتعلم، حيث إن استخدام تكنولوجيا التعليم يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق التلاميذ وجذب انتباههم نحو الدروس (بوكراتم وغانية، ٢٠١٢).

وبعد مجال صعوبات التعلم من مجالات التربية الخاصة التي تحظى بكثير من الرعاية والاهتمام، فيحاول الباحثين والمهتمين بصعوبات التعلم إيجاد الحلول ووضع

برامج تساعد طلاب ذوي صعوبات التعلم على تخطي هذه الصعوبات، ويعد توظيف الحاسوب واستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة أمر ضروري في العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم (الشهراني، ٢٠٢٢).

إن الاستخدام الكبير للحاسوب وتقنيات الاتصالات والمعلومات والمعرفة الإلكترونية أصبح من الأمور الحتمية للجميع بما فيهم المعلمات والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

فقد أصبح استخدام التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة يزداد في جميع أنحاء العالم، ويعزي ذلك إلى الفوائد الكثيرة المنبثقة عن هذا الاستخدام، على سبيل المثال، توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات يسهم في زيادة فرصهم في العمل، وتحسين صحتهم العقلية، وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات لوقت أطول، ويعمل على تحسين مهاراتهم في التواصل مع الآخرين، وقدرتهم على الاعتماد على أنفسهم، كما أن توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات التدريبية يسهم في تحسين مخرجات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (سلامة، ٢٠٠١).

ومما تقدم يتضح جلياً أهمية التدريب والتهيئة وتحديد الاحتياجات التدريبية، لمعلمي صعوبات التعلم، واستخدام تقنيات خاصة تلائم هذا التغيير، وبالنظر إلى الأهمية المتزايدة التي يكتسبها مجال تكنولوجيا التعليم وتطبيقاته في العملية التربوية، خاصة لذوي صعوبات التعلم؛ إلا أن توظيفه يبقى رهناً لامتلاك المعلمين للمعارف والمهارات اللازمة لتطبيقه.

كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظرهم تمثل نقطة الانطلاق لتحسين عملية التدريب، وتحسين أداء المعلمين؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لبحث الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمات صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

يشهد ميدان التربية الخاصة وبالأخص ميدان صعوبات التعلم تطوراً متسارعاً في مجال البحث العلمي سواء في الفلسفة أو في أساليب التعرف والتدخل، وعليه تظهر الحاجة لمواكبة هذا التطور، وذلك من خلال المواصلة في تدريب المعلمين في مجال صعوبات التعلم.

حيث إن المعلم هو أهم العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وحجر الزاوية في أي مشروع لإصلاح النظام التعليمي أو تطويره، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية، فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفاء الذي أعد إعداداً تربوياً وثقافياً تخصصياً بشكل جيد بالإضافة إلى تمتعه

بقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستجدات التكنولوجية (الحكمي وآخرون، ٢٠٠٣).

ويأتي في مقدمة المعلمين الذين لديهم حاجة ملحة إلى التدريب والتأهيل المستمر معلمو التربية الخاصة كونهم يتعاملون مع فئات مختلفة ومتباينة من حيث القدرات والخصائص (القمش والسعيدة، ٢٠١٤).

بالرغم من أهمية تكنولوجيا المعلومات؛ إلا أن دراسة إبراهيم (٢٠٢١) أظهرت أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب في مجالاته وأبعاده.

كما وتؤكد التقارير الرسمية أن التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تعاني قصوراً في برامجها التدريبية من حيث بعدها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وتقليدية برامجها، واقتارها إلى الجوانب التطبيقية (الشمري، ٢٠١٩).

مما جعل المشكلة الأساسية لمعلمي التربية الخاصة بكافة فئاتها تتجلى في نقص البرامج التدريبية والوقوف على طبيعة الاحتياجات التدريبية الفعلية المقدمة لهم (العابد والعابد، ٢٠١٥).

حيث إن الوقوف على طبيعة الاحتياجات التدريبية الفعلية تعد بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح؛ بحيث يمكن تحقيق كفاءة وحسن أداء معلمي صعوبات التعلم في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم. (مرشود، ٢٠٢٢).

وفي الوقت الذي أصبحت فيه احتياجات تكنولوجيا التعليم تأخذ مكاناً بارزاً في سلم أولويات المنظمات التربوية بشكل عام، تؤكد دراسة الفضلي (٢٠١٧) على ضرورة أن يتمكن معلم ذوي صعوبات التعلم من إتقان مجموعة من المهارات كاستخدام الأجهزة وإنتاج الوسائل والبرامج التعليمية، الأمر يتطلب إعداد المعلم على الكفايات المهنية إلى جانب الناحية الأكاديمية وخاصة تدريب المعلمين على كفايات تكنولوجيا التعليم.

إلا أن عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة العتيبي (٢٠١٤)، والحطاب (٢٠١٦)، والقحطاني (٢٠١٨)، أظهرت عدم امتلاك معلمي التربية الخاصة إلى الكفايات اللازمة المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.

في حين أوصت الدراسات السابقة والأبحاث التربوية على ضرورة تقصي أهم الاحتياجات التدريبية التي تمكن المعلمين من دمج التكنولوجيا في التعليم (أبو قويدر، ٢٠١٩).

وفي ضوء العرض السابق، وما خلصت له الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات، وبوجود عصر يشهد تتطور في المعارف والمعلومات والمهارات والكفايات والتقنيات تطورا سريعا فقط وضعت هذه التغيرات السريعة المعلم أمام حاجات ومهمات جديدة لا بد من إكتسابها لأجل مواكبة سرعة التغير العلمي والعملية والتقني، والولوج للمستقبل الإلكتروني للتعليم والاستفادة بما تتيحه تكنولوجيا التعليم من قدرات ومميزات لكافة أفراد العملية التعليمية على السواء، فالتدريب يشكل ضرورة لازمة في سبيل تطوير الكفاءات والمهارات والمعارف التي يحتاجها معلم صعوبات التعلم في الميدان لأجل القيام بواجباته ومهامه الوظيفية على اكمل وجه بما يتلاءم مع طبيعة العمل وحاجاته المتغيرة باستمرار.

وتأسيسا على ما تبذله وزارة التعليم من جهود في سبيل إنجاح استخدام تكنولوجيا التعليم والارتقاء بكادرها التعليمي، فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في الكشف عن الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.

أسئلة الدراسة

يتحدد التساؤل الرئيسي للدراسة في السؤال التالي: ما الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف؟ ويتفرع من التساؤل الرئيسي عدداً من الأسئلة الفرعية، وهي:

1. ما درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف ؟
2. ما درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف ؟
3. ما درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف ؟
4. ما درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف ؟

فرضيات الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق هدف رئيسي: الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الطائف في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال تحقيق عدد من الأهداف الفرعية، والتي تتمثل فيما يلي:

١. الكشف عن درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في تكنولوجيا التعليم لدى معلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.
٢. الكشف عن درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية في تكنولوجيا التعليم لدى معلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.
٣. الكشف عن درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بشبكات المعلومات في تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.
٤. الكشف عن درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتدريب والتدريس مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.
٥. الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.
٦. الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

أولاً: الأهمية النظرية

١. تتضح أهمية موضوع الدراسة في تناوله تكنولوجيا التعليم وكفاياتها ومدى حاجة المعلمات من تدريب على هذه الكفايات، وهو ما يتماشى مع اتجاهات المملكة ورؤيتها ٢٠٣٠ نحو الاعتماد على التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية.
٢. ان الباحثة وعلى حد علمها قد لاحظت أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة في محافظة الطائف.
٣. تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي اهتمت بموضوع تكنولوجيا التعليم والكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وهي إضافة علمية للمكتبة التربوية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. قد تساعد الدراسة إدارة التدريب في إعداد وتطوير برامج تدريبية أو ورش لمعلمات صعوبات التعلم فيما يخص كفايات تكنولوجيا التعليم.

٢. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في مجال تكنولوجيا التعليم.
 ٣. تزويد برامج التدريب و إعداد معلمات صعوبات التعلم بقائمة الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمات في مجال تكنولوجيا التعليم، لمراعاة هذه الاحتياجات أثناء إعدادهن.
 ٤. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى للاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لفئات أخرى من المعلمين.
- حدود الدراسة

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة الكشف عن الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المتعلقة بـ(الكفايات المعرفية، بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، بشبكات المعلومات، بالتدريب والتدريس) لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.

- **الحد الزماني:** طبقت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٤هـ).

- **الحد المكاني:** مدارس محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية التي تضم برامج صعوبات التعلم البالغ عددها ٥٢ برنامج.

- **الحدود البشرية:** معلمات صعوبات التعلم بمحافظة الطائف وعددهن ٨٣ معلمة.

مصطلحات الدراسة

الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم
الاحتياجات التدريبية

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: "هي مجموعة المتغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات اتجاهات العاملين لتحقيق أهداف الهيئة المحددة والتغلب على الصعوبات التي تعترض سير العمل، وهي أيضاً الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المستهدف (المعراج، ٢٠٢٠: ٣٧).

وتبحث الدراسة الحالية معرفة الفجوة بين ما هو متوفر لدى معلمات ذوي صعوبات التعلم في مجال تكنولوجيا التعليم، وبين ما هم بحاجة إليه في عدد من كفايات تكنولوجيا التعليم.

كفايات تكنولوجيا التعليم

تعرف تكنولوجيا التعليم بأنها: "جميع الطرق والأدوات والمواد والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين، لغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل، كما تهدف إلى تطويره ورفع فعاليته" (المصري وآخرون، ٢٠١٨: ١٦).

وتعرف كفايات تكنولوجيا التعليم بأنها: "المعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم، اللازمة للعنصر البشري، ليصل إلى درجة الإتقان في أدائه الوظيفي" (سالم، ٢٠٠٤: ٢٦٠).

وبعد اطلاع الباحثة على معايير الجمعية الأمريكية لتكنولوجيا التعليم، والعديد من الدراسات، وجدت الباحثة أن ما ذكره (سالم، ٢٠٠٤) من كفايات هي كفايات شاملة ومهمة، وهي تسع كفايات مرتبطة بالمجال المعرفي لتكنولوجيا التعليم، ومجال تصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، وتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية، ومجال التدريب والتدريس، ومجال الإدارة والتنظيم، وشبكات المعلومات، وصيانة الأجهزة الإلكترونية، ومجال خدمة المجتمع، ومجال البحوث والتطوير.

ويقصد بالاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة: كفايات معلمات صعوبات التعلم في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بمجال الكفايات المعرفية وتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، وشبكات المعلومات والتدريب والتدريس.

صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم بأنها "الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام، أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنين أو ثلاث مما ذكر" (التهامي وآخرون، ٢٠١٨: ٣).

وتقصد به الباحثة هنا: هم الطلاب الذين لديهم تباين واضح بين مستوى قدراتهم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي، وذلك بعد تشخيصهم بواسطة الاختبارات التشخيصية في وزارة التربية والتعليم في السعودية في مادة أو أكثر، مما يتطلب خدمتهم في غرفة المصادر لفترة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي.

معلمة صعوبات التعلم

معلمة صعوبات التعلم هي المعلمة المؤهلة في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس مسار صعوبات التعلم، أو دبلوم تربية خاصة مسار صعوبات التعلم، وتشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، وكذلك تقدم الاستشارات التربوية لمعلمات التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠٢٠: ١٣).

وتقصد به الباحثة هنا: المعلمات اللاتي يحملن مؤهلا علميا في تخصص صعوبات التعلم، ويعملن في برامج صعوبات التعلم بمدارس محافظة الطائف .

الأدب النظري والدراسات السابقة الاحتياجات التدريبية

عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي مطلب أساسي في التدريب، ودقة وكفاءة تحديد هذه الاحتياجات تنعكس على برامج تدريب المعلمين، والذي يجب أن يكون قادراً على تلبية احتياجات المعلمين، فإن أي أوجه قصور تنشأ في تحديد الاحتياجات تؤثر على الخطوات اللاحقة في عملية التدريب.

ويعتبر مفهوم الاحتياجات التدريبية من المفاهيم المركبة التي تشتمل على جزئين هما: "الاحتياجات، التدريب"، وتعرف الاحتياجات على أنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (السيد، ٢٠٢٠: ١٥٤).

وهي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات العاملين لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب الذي يمكن أن يحقق الكفاءة الإنتاجية، والقضاء على نواحي القصور أو العجز وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل (محمود، ٢٠٠٦: ١٩٧).

وعرفت أيضاً بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها بصورة إيجابية في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين سواء كان للتغلب على نقاط الضعف أو المشاكل التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة أو لرفع وتحسين معدلات الأداء أو لإعداد العاملين لمقابلة التغير والتطور في محيط أعمالهم وأوضاعهم المؤسسية فالهدف النهائي لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية هو أن تتمكن المنظمة في النهاية من الإجابة على الأسئلة الآتية: من هم الأشخاص المطلوب تدريبهم؟ وعلى ماذا سيتدربون؟ وما نوع ومجال ومستوى التدريب المطلوب لهم؟ ومتى يتم تدريب هؤلاء؟ (الكفاي، ٢٠٠٧: ١٦٩).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الاحتياجات التدريبية هي عبارة عن تحديد الفجوة بين ما تمتلكه معلمة صعوبات التعلم بشكل عام، وبين الإمكانيات والمهارات التي يجب أن تمتلكها، لتطوير أدائها ومهاراتها، لممارسة عملها بكفاءة عالية، ويحدث ذلك من خلال تصميم البرامج التدريبية التي تعمل على تطوير وسد الفجوة المعرفية والمهارية والأدائية لدى المعلمة.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

عملية تحديد الاحتياجات كما أشرنا تعتبر خطوة في غاية الأهمية، وتؤثر على الخطوات التي تلي هذه المرحلة، وهي البرامج التدريبية، لذلك فهي عامل مهم في نجاح هذه البرامج، من خلال الوقوف على الاحتياجات التي تحتاج إلى التدريب، من

خلال خطوات عملية وعلمية، ويشير النجار (٢٠٠٩) إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، والتي نستعرضها فيما يلي:

- عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي أساس يقوم عليه التدريب ، الأمر الذي يجعل هذه العملية نقطة دخول مناسبة ونقطة انطلاق مستهدفة للتخطيط السليم والتصميم الفعال لهذه البرامج.
- تساعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على تحديد الثغرات التي يجب سدها من خلال التدريب من خلال مقارنة الكفاءات والمهارات المختلفة المتاحة مع الاحتياجات التدريبية المراد تحديدها.
- تحديد الاحتياجات التدريبية الفعالة ، وبالتالي تحديد الفئة المستهدفة ونوع التدريب للتدريب.

كما أشار البدجي (٢٠٢٢: ٣٠) إلى أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تكمن في أنه يساعد في تحديد أولويات العملية التدريبية ويوجه التدريب في الاتجاه الصحيح، علاوة على أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو عامل رئيسي في القدرات التدريبية المتاحة للتدريب ، ويؤدي عدم الاهتمام بتحديد هذه الاحتياجات والتعرف عليها إلى إنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال في عملية التدريب.

كما أضاف الشهراني (٢٠٢٢) بعض النقاط التي توضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ والتي من بينها: تقليل العشوائية في تقديم برامج تدريب المعلمين غير الملائم، و تنمية الموارد البشرية وإدراك الاحتياجات اللازمة لتدريب المعلمين ضمن رؤية واضحة لمستقبل المهنة، كما أنها تمكن المعلمين من تجنب العيوب في أدائهم وتحقيق مستويات الكفاءة المطلوبة لدى المديرين والمشرفين الفرصة لفهم مستويات أداء المعلمين ، وتحديد مشكلات الأداء ، وتشخيص احتياجات التدريب المناسبة، كما أنها توجه متخذي القرارات التربوية سواء على مستوى إدارات شئون الموظفين أو الإدارات التدريبية ومراكز التدريب في المؤسسات التعليمية.

أما ريتشاردسون (Richardson, 2015) فيرى أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في أنها تعزز من جودة التعليم، وتزيد من الطلب على التعليم المستمر والتعليم المهني، وتعزيز ضمان فرص تطوير مهني يزيد من مستوى المهارات، كما أنها توسع طرق التدريب من خلال توفير مجموعة كبيرة من الخيارات.

وترى الباحثة أن تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي له أهمية كبيرة من أجل فاعلية المعلمة، والارتقاء بالاحتياجات الفعلية من الكفايات الضرورية للمعلمات، واستيعاب الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، خاصة في ظل التوجه السائد والواضح للاعتماد على الحاسوب، والتقنيات الحديثة في جميع مراحل التعليم،

حيث أن تطوير الأساليب التعليمية وتدريب المعلمات عليها عمليتان متلازمتان، فأبي تطوير في الأساليب التعليمية أو في المناهج الدراسية يجب أن يواكبه برامج تدريبية للمعلمات على تلك المعارف والأساليب التعليمية الجديدة.

خصائص الاحتياجات التدريبية

تتميز الاحتياجات التدريبية بعدد من الخصائص، ولعل أبرز هذه الخصائص، هو ما ذكره أبو شيخة (٢٠١٠) وهي:

- عملية تحديد الاحتياجات ليست واحدة في جميع المنظمات، ولكنها تختلف باختلاف المنظمات، وذلك بحسب الاحتياجات الفعلية لهذه المؤسسات.
- تتسم عملية تحديد الاحتياجات بأنها عملية صعبة في حصرها، لعدد من العوامل كسرعة التغيرات التي تحدث في بيئة المؤسسة، والمتغيرات البيئية.
- الاحتياجات التدريبية هي بمثابة الأهداف التدريبية التي تعمل المؤسسة للوصول لها.

ويرى عبد الباقي (٢٠٠٠) أنه من خلال التعرض لمفهوم الاحتياجات التدريبية المختلفة، فإنه يمكن استخلاص عدد من الخصائص للاحتياجات التدريبية، تتمثل في النقاط التالية:

- أنها عبارة عن بيانات واتجاهات ومهارات وقدرات تقنية أو سلوكية محددة يُراد تطويرها أو تغييرها أو تعديلها.
- أنها تمثل نقاط ضعف، أو قصور تقني ، أو بشري حالي، أو محتمل في قدرات العمال أو معلوماتهم أو مواقفهم أو مشاكل محددة يتعين معالجتها.
- عملية مستمرة بسبب التغيرات التنظيمية، أو الفنية، أو الشخصية، أو بسبب الترقية ، أو النقل أو التوسع أو عملية التطوير أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من المواقف التي تتطلب إعدادًا وتدريبًا مناسبًا ومستمرًا للتعامل معها.
- توفر ما يسمى باستمرارية النضج والتقييم الذاتي ، والمراجعة مستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة أن الاحتياجات التدريبية تتميز بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم التي قد تكون مرتبطة بها كعملية التطوير، فالاحتياجات التدريبية تختلف باختلاف المنظمات، وذلك بحسب الاحتياجات الفعلية داخل كل منظمة، كما أن المؤسسة تجد صعوبة في عملية الوصول إلى الاحتياجات التدريبية الفعلية للموظفين نظراً لسرعة التغيرات في بيئة المؤسسات، وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم نظراً لأنها تتسم بسرعة التطور والتغير المستمر،

لذلك فهي عملية مستمرة غير منهية نتيجة هذه التغيرات، وبسبب عملية التوسع والتطوير التي قد تطرأ على المؤسسة.

أنواع الاحتياجات التدريبية

تطرق الكثير من الباحثين لأنواع الاحتياجات التدريبية من عدة زوايا وجوانب مختلفة، ولكن أكثر التقسيمات شيوعاً التي تناولت تقسيم الاحتياجات التدريبية وفقاً لمعيار التنظيم الإداري؛ حيث تقسم الاحتياجات التدريبية إلى ما يلي (الهوري، ١٩٩٢):

- احتياجات المنظمة: حيث تمثل احتياجات المنظمة احتياجات شاملة وتستمد من أهداف المنظمة ويتم تلبية هذه الاحتياجات عن طريق بعض أشكال تطوير المنظمة ويمكن استخدام نتائج تحديد احتياجات المنظمة في ربط الاحتياجات التدريبية بأهداف المنظمة، وربط احتياجات المنظمة باحتياجات التدريب للأفراد العاملين، كذلك تحديد القوى الخارجية التي تؤثر على المنظمة.
- احتياجات الوظيفة: وهذا النوع من الاحتياجات التدريبية قد يكون أمراً سهلاً أو بالغ الصعوبة وذلك حسب نوع الوظيفة، فالوظائف التشغيلية التي تعتمد على مهارات حركية تكون سهلة الملاحظة، وأما الوظائف الإدارية فهي أكثر تعقيداً.
- احتياجات الجماعات: وهو ما يكون مرتبطاً بمستويات وظيفية أو فئة معينة من الأفراد.
- احتياجات الفرد: حيث يعتبر تحديد احتياجات الأفراد أكثر سهولة من كل احتياجات المنظمة واحتياجات الجماعات، فهذه الاحتياجات تعتبر أكثر تحديداً حيث يمكن التعرف عليها بتحليل الخصائص العقلية والجسمية والخلقية والتعليم والتدريب والخبرة والمهارات والمعارف للأفراد العاملين، فاحتياجات الفرد عبارة عن تلك الاحتياجات التي تنبع من عمله الحالي أو بعد أن تلحق التطورات بالعمل مستقبلاً.
- فيما يشير الديبان (٢٠٠٨)، والسيد (٢٠٠٨) إلى أن أنواع الاحتياجات التدريبية، والتي تكمن فيما يلي:
- الاحتياجات العادية المتكررة: وهي تلك الاحتياجات التقليدية التي تتصل بحاجات المعلمين الجدد التي تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها.
- الاحتياجات التي تتصل بمشكلات العمل: ويشير هذا النوع من الاحتياجات إلى مشكلات العمل الناشئة عن نقص في المعارف والمهارات أو الخبرات أو الاتجاهات بمهام العمل.

- الاحتياجات التطويرية الابتكارية: ويتضمن هذا النوع من الاحتياجات إدخال عناصر جديدة من معارف ومهارات على العمل لتلبية الحاجات المستقبلية والتطلعات التطويرية للمؤسسة استجابة لمتطلبات البيئة أو التقدم العلمي الحاصل في مجالات التربية والتعليم.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك عدد من الأنواع المختلفة للاحتياجات التدريبية، قسمها الباحثون حسب وجهة نظرهم التي تناولوا من خلالها الاحتياجات التدريبية، وترى الباحثة أن المؤسسة يجب أن تتبع تقسيم أنواع الاحتياجات بحسب ما يتماشى مع طبيعة المؤسسة وحجمها، بحيث تستطيع أن تتعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تشكل أحد أهم الخطوات التي يتم الاستناد عليها في تصميم البرامج التدريبية، ومن خلالها يتم اشتقاق الغايات من عملية التدريب، وطريقة إعداد مضمون التدريب، وتحقيق الفاعلية من البرامج التدريبية حيث إنها أساس نجاحها.

وقد تعددت الأدبيات التي تحدثت عن أساليب وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية من أبرزها ما ذكره توفيق (٢٠٠٩)، ونواجعة (٢٠٢٢)، نوضحها في النقاط التالية:

- الاستبيان: وهي الأداء التي يضعها أخصائي التدريب كوسيلة لجمع البيانات عن المتدربين؛ لأجل التعرف على الاحتياجات التدريبية لأكثر عدد ممكن من المتدربين بالوقت نفسه، فهي تحتوي على عدد من الأسئلة المكتوبة بشكل واضح حول نواحي الأداء وأحواله ومتطلباته وكفاياته ومعوقاته، وقد تكون ذات أسئلة مفتوحة أو اختيار من متعدد، كي تغطي جميع نواحي ومجالات العمل.
- المقابلة الشخصية: وهي من أكثر وسائل تحديد الاحتياجات التدريبية فعالية، ويقصد بها اللقاء فرد مؤهل للقيام بإجراء تواصل شفوي، يرنو لجمع المعلومات اللفظية من قبل المتدرب حول نواحي عمله وفق الكفايات أو المتطلبات أو المعوقات من وجهة نظر المتدرب.
- الملاحظة: وتسهم في المساعدة على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتساعد في تمكين الباحث على الحصول على أدق المعلومات عن الشخص.
- دراسة السجلات والتقارير: والتي تبرز من خلالها مشكلات الأداء بشكل واضح، وتتيح المعلومات حول أماكن الضعف.
- تقييم الأداء: وهي عملية مستمرة داخل المؤسسة تسهم في المساعدة على الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي يكون الموظف بحاجة لها.

- الاختبارات: وهذه قد تكون شفوية، أو كتابية، أو تستخدم كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء لدى المعلم، وتساعد في تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً، وتتميز بأنها سهلة المقارنة والتسجيل.
- وهناك أيضاً عدد من الوسائل التي يتم الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومن بين هذه الوسائل (عبدالوهاب، ٢٠٠٠):
- تحليل التنظيم: ويهدف إلى تحديد درجة ملائمة التنظيم القائم للأهداف المحددة ومتطلبات العمل، وتقويم فعالية التنظيم، وتحديد التعديلات اللازمة لزيادة فعالية الفرد، أي أن مسؤول التدريب يقوم هنا بعملية تشخيصي للوضع التنظيمي الفعلي، وذلك بدراسة وتحليل العناصر الآتية: أهداف المنظمة، وبناءها التنظيمي، وسياساتها ولوائحها، وهيكلها الوظيفي، وخصائص القوى العاملة بها، ودرجات الكفاءة والفعالية، والمناخ التنظيمي الذي يتضمن بدوره عوامل كثيرة أخرى، كالحوافز والأجور، والاتصالات، وعلاقات الرؤساء، والزملاء.. وأخيراً نوع التغيرات التي حدثت على كل من العناصر السابقة.
- تحليل العمل: ويهدف إلى تحديد نوع المهارات والمعلومات والاتجاهات المطلوبة لإتمام العمل والمعايير التي تقاس بها درجة تحصيل الفرد لهذه المتطلبات، ويتم ذلك بدرجة وتحليل مجموعة من العناصر وهي: التوصيف الوظيفي المعمول به، ومواصفات شاغل الوظيفة، وأهداف الوظيفة، ومجالات النتائج ومعدلات الأداء، والتغيرات أو التعديلات التي تطرأ على هذه العناصر.
- تحليل الفرد: ويهدف إلى التعرف على نوع المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تلزم شاغل الوظيفة لكي يطور أداؤه ويرفع إنتاجيته ويشبع دوافعه الوظيفية والشخصية ويقوم مسؤول التدريب لذلك بدراسة المواصفات الوظيفية للفرد، مؤهله وخبراته ومهاراته.. إلخ، والخصائص الشخصية التي يتمتع بها مثل اتجاهاته ودوافعه واستعداده للتعلم وحاجاته التي يطمح في إشباعها وربما ذكائه، وكذلك الجانب السلوكي للموظف واعتباره عضواً في جماعة عمل، أي علاقاته مع الآخرين ودرجة انسجامه وتفاعله واستعداده للتعاون.
- هذا ويذكر زهران (٢٠٢٢) أن هناك عدد من الوسائل التي يتم الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومن بين هذه الوسائل:
- نتائج عملية تخطيط الموارد البشرية كماً ونوعاً، والتي ستكون مطلوبة لمقابلة التوسع في أوجه نشاط المؤسسة التربوية مستقبلاً.
- تحليل نتائج تقييم أداء العاملين والتي تحدد مستوى كفاءتهم في أداء أعمالهم، وكذلك تحديد جوانب النقص.

ويشير العتيبي (٢٠٢٢) إلى أن الأدوات التي تستخدم في عملية التقييم هي ما يعرف بمؤشرات تقييم الأداء والمؤشر هو عبارة عن علاقة يمكن الاستفادة منها في تقييم النشاط الكلي للمنظمة وأنشطتها الداخلية، بحيث يكون لكل مؤشر مقياس معدل خاص به حتى يكون ذا مدلول وليس رقماً مبهماً، كما يتضمن مدى يتراوح فيه الأداء الفعلي بحيث يكون أي انحراف عن هذا المدى غير مرغوب فيه إذا كان غير صالح للمؤسسة.

- تحليل ووصف الوظائف الذي يحدد واجبات الوظيفة ومسؤولياتها وكذلك متطلباتها من المهارات والمعارف والخبرات والقدرات اللازمة لأداء العمل. وهناك العديد من الخطوات المتعلقة بعملية تحليل الوظيفة، والتي ذكرها الحريري (٢٠١٦) وبيانه الآتي:

١. تفحص المؤسسة وتحديد أنواع الوظائف ومعرفة مدى ملائمة كل وظيفة في تحديد الأسلوب المستخدم في جمع المعلومات في عملية التحليل الوظيفي.
 ٢. شرح وتحديد أبعاد التحليل الوظيفي للإدارة والعاملين.
 ٣. تحديد أنواع المعلومات والبيانات المطلوب الحصول عليها.
 ٤. جمع البيانات باستخدام طرق تحليل فعالة ومعروفة.
 ٥. تحضير الوصف الوظيفي.
 ٦. دراسة التطورات والتوسعات المخططة في أعمال وأنشطة المؤسسة التربوية، أو تغيير استراتيجيتها وانعكاس ذلك على الحاجة إلى استحداث وظائف أو تعديل أنظمة وإجراءات العمل.
 ٧. التحليل التنظيمي حيث تتم دراسة وتحليل الهيكل التنظيمي وكذلك تحليل الأنشطة والعمليات والعلاقات التنظيمية للوقوف على المشكلات التي تنتاب التنظيم الإداري والتي قد يكون لها تأثير سلبي على الإنتاجية مثل عدم فعالية توزيع السلطة وتفويضها.
 ٨. دراسة حالة التطور التكنولوجي وما يترتب على ذلك من تقادم بعض المهارات والخبرات ، وتطوير أخرى يمكن تقديمها من خلال التدريب لضمان مواكبة التطورات التكنولوجية.
 ٩. تحليل البيانات والظروف المحيطة بالمؤسسة التربوية، سواء أكانت ظروف تتعلق بالناحية الاجتماعية، أو الجانب الاقتصادي، أو السياسية وغيرها.
 ١٠. مناقشة تخطيط وتطور المسار الوظيفي على مستوى المؤسسة التربوية لتحديد المسار الوظيفي والمهني للعاملين.
- في حين يذكر الكوري (٢٠٠٦) . تقييم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية المهنية في مجال الصحة والسلامة في ظل جائحة كورونا أن أفضل الأساليب في

تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي هو تحليل المدرسة بدءاً من الأهداف إلى خرائط التنظيم، وما يجري فيها من عمليات مختلفة وما تقدمه للمجتمع من نتائج نهائية، وكذلك تحليل المهام التدريسية والإدارية داخل المدرسة بالإضافة إلى تحليل المعلم من حيث اتجاهاته وقدراته ومهاراته وبنية علاقاته داخل المدرسة، وكذلك ما يعلنه المعلم عن نفسه من حاجات.

وتتفق الباحثة مع يشير إليه الكوري (٢٠٠٦) وهو أن تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي هو تحليل كامل للمدرسة، بداية من الأهداف ووصولاً بتحليل المعلم، وهو ما ترمي إليه الدراسة الحالية وهو عملية تحليل المعلم في مجال تكنولوجيا التعليم، لقياس الفجوة بين ما تمتلكه المعلمات وما تفتقر إليه من مهارات تخص مهارات التعامل مع تكنولوجيا التعليم.

مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية التربوية

تحديد الاحتياجات التدريبية، تعد عملية تمر بمراحل معينة تتميز بالترابط مع بعضها البعض، ومتسلسلة، وهذه المراحل، هي:

- أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية: وهي تحديد الاتجاهات والقدرات السلوكية أو الفنية والمعلومات التي يراد تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لأسباب إنسانية أو تكنولوجية أو بسبب الترقّيات لضبط عملية التدريب وتوفير مرجع معلوماتي للمؤسسة لمعرفة مشاكل الأداء.
- ثانياً مرحلة تصميم البرامج التدريبية: وفي هذه المرحلة يتم تصميم البرامج التدريبية بشكل يتوافق مع الاحتياجات التدريبية وتحديد أهدافه ونوع المهارات التي يتم التدريب عليها وتحديد موضوعات التدريب.
- مرحلة تقييم البرامج التدريبية: في هذه المرحلة يتم قياس فاعلية البرنامج التدريبي ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه وقياس كفاءة المتدرب قبل وبعد البرنامج التدريبي، وتتم عملية التقييم قبل وبعد تنفيذ البرنامج، ومتابعة النتائج بعد فترة معينة، ومن ضمن طرق التقييم المقابلات، والاستبانات، والاختبارات (الأسمرى، ٢٠٢٠).

ومن خلال ما سبق يتضح مدى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث تعد مطلب أساسي بناء عليه يتم تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، لذلك يجب على المؤسسات التربوية الاهتمام بشكل جاد وعلمي في تحديد الاحتياجات، قبل تصميم البرامج التدريبية، حتى تؤتي هذه البرامج ثمارها وتحقق أهدافها بفاعلية، الأمر الذي ينعكس على جودة العملية التعليمية.

مفهوم تكنولوجيا التعليم

التكنولوجيا التعليمية هي مصطلح يستخدم لوصف مجموعة واسعة من البرامج والأجهزة ذات الصلة بالتعليم والتعلم والتي يتم استخدامها بشكل متزايد في الفصول الدراسية والمدارس والجامعات بهدف خلق بيئة تعليمية أفضل ، وبالتالي تحسين نتائج تعلم الطلاب وتسريع تحقيق الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها.

وقد بدأ مفهوم التكنولوجيا في الظهور في القرن الماضي نتيجة التقدم الصناعي التقني في المجالات المختلفة، وكلمة تكنولوجيا مشتقة من الكلمتين الإغريقيتين (techne logos) وتعني الأولى المهارة أو الحرفة فيما تعني الثانية فنا أو حرفة، وبناء على ذلك فإن كلمة تكنولوجيا تعني علم المهارات أو فن الصناعة، وقد عرفت بمصطلح تقنيات، وتعرف التكنولوجيا بأنها: "تطبيق المعرفة العلمية لتصميم وإنتاج واستخدام منتجات وخدمات توسع قدرة الإنسان على تطوير البيئة الطبيعية الإنسانية والتحكم فيها" (عطية، ٢٠٠٨: ٢١).

ومصطلح تكنولوجيا التعليم ظهر على اعتبار أنه عملية متكاملة تعمل على تطبيق هيكل من العلوم والمعارف والاعتماد على مصادر للتعليم بشرية وغير بشرية، تؤكد نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية، وقد مر مفهوم تكنولوجيا التعليم بعدة مراحل، كان أولها حركة التعليم البصري ثم حركة التعليم السمعي ثم حركة مفهوم الاتصال وأخيراً مفهوم النظم (البادي، ٢٠٢٠: ٢٢).

وقد أصدرت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا (٢٠٠٨: ١) تعريفا رسميا لتكنولوجيا التعليم بأنها: "عبارة عن الدراسة والممارسة الأخلاقية لتيسير التعلم وتحسين الأداء من خلال الابتكار وإدارة العمليات والمصادر التكنولوجية المناسبة".

ويوضح إبراهيم (٢٠٠٠: ٤٣٠) أن مصطلح تكنولوجيا التعليم هو: "جميع الوسائل أو الوسائط التي تستخدم أو يستعان بها في العملية التعليمية التربوية، سواء كانت هذه الوسائل أو الوسائط بسيطة أو معقدة، يدوية أو آلية، فردية أو جماعية، وذلك يعني أن تكنولوجيا التعليم تشمل مجموعة متنوعة ومتباينة من الآلات والأجهزة والمعدات والمستلزمات ابتداء من السبورة التقليدية وانتهاء بالتقنيات التكنولوجية الحديثة، مع الأخذ في الاعتبار أن لكل وسيلة من هذه الوسائل خصائصها ومميزاتها وحدودها، بمعنى أن كل تقنية من هذه التقنيات تتوقف فاعليتها وأثرها التعليمي على خصائصها ومميزاتها والأغراض التي تستخدم من أجلها، كذا الأوضاع والظروف المحيطة باستخدامها وتشغيلها وتوظيفها في الموقف التربوي".

ويضيف مازن (٢٠١٤: ١٢) إن تكنولوجيا التعليم مصطلح يشير إلى استخدام التطبيقات التكنولوجية والاستفادة بها في إدارة وتنظيم العملية التعليمية وتنفيذها بأية مؤسسة تعليمية، فاستخدام الحاسوب في التعليم بجميع جوانبه من التدريس أو لعمل قاعدة بيانات عن المتعلمين والعاملين بالمؤسسة التعليمية أو حصر الأجهزة والموارد وغيرها من الأعمال التي يطلق عليها تكنولوجيا التعليم".

ويعرفها المصري وآخرون (٢٠١٨: ١٥) بأنها: "طريقة تفكير أو عمل وحل المشكلات تعتمد على منهج منظم لتحقيق الأهداف الموضوعية لها وتستند إلى نتائج البحوث في كافة المجالات الإنسانية والتطبيقية من أجل تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة واقتصاد من حيث التكلفة".

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنه يمكن النظر إلى تكنولوجيا التعليم بوصفها منظومة تضم عدد من العناصر المتعددة التي تتكامل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف المنظومة التعليمية، وتتمثل في عناصر بشرية، ومادية، وأهداف، ومحتوى، والآلات والمواد التعليمية، وكذلك الاستراتيجيات التعليمية والتقويم.

أهمية تكنولوجيا التعليم

هناك أهمية وفوائد كثيرة تنتج عن استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، نظراً لما تحدثه من تأثير كبير في العملية التعليمية، فتعمل على زيادة الإنتاجية للطلاب، كما أنها تلعب دور بارز في تغيير المبادئ الأساسية التي تحقق تطور دقيق في مستويات الإبداع، كما أنها تساهم في تطوير العملية التعليمية من خلال ما توفره من تشويق وإثارة يحفز الطلبة ويزيد من مشاركتهم، كما أنها تسرع من وتيرة التعليم، نظراً لأساليب تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس واعتمادها على الأساليب التي تربط بين المعلم والطالب، من خلال أدوات التعلم الرقمية (التوردي، ٢٠٠٩).

إضافة إلى أنها تضع حلاً لمشكلة ازدحام الفصول الدراسية، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتكافح الأمية التي تقف عائقاً أمام تطوير التنمية في المجالات المختلفة، كما أنها ساهمت بشكل كبير في تدريب المعلمين في مجال صياغة النتائج التعليمية، وكيفية تحقيقها وإنتاج المواد التعليمية واختيار استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة، كما أنها أيضاً ساعدت على توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب ما تكون إلى الخبرات الواقعية (هياجنة، ٢٠٢٢).

وفيما يخص ذوي الاحتياجات الخاصة يشير أحمد (٢٠١٨) إلى أن تكنولوجيا التعليم لها مزايا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تتنوع ما بين توفير بيئة ثنائية الاتجاه والتي تربط الحصة الصفية مع بيئة التعلم، وجعل عملية التعلم أكثر تفاعلاً، كما تزيد من مهارات التعلم الذاتي، ومشاركة أكثر من حاسة لدى المتعلم مما يساعد

على جذب انتباهه، كما أنها تمكنه المتعلم من تحسين تعلمه، كما تزيد من التعاونية وتحقيق مبدأ التعلم الهادف.

خصائص تكنولوجيا التعليم

يوجد عدد من الخصائص التي تميز تكنولوجيا التعليم عن غيرها من أنواع التكنولوجيات، تتبع الخصائص العامة للعملية التعليمية، ومن بين هذه الخصائص ما أشار إليها (Dubois, 2015) بمايلي:

- تسعى تكنولوجيا التعليم جاهدة لتحقيق الغرض من القضاء على مشاكل التعليم وتحسين العملية التعليمية.
- تشمل التكنولوجيا التعليمية جميع عناصر العملية التعليمية ومجالات العمل التربوي، بما في ذلك المعلمين والمتعلمين والمناهج وطرق الاتصال، وتشمل العملية التعليمية بأكملها من البداية إلى النهاية.
- لا يقتصر مفهوم تكنولوجيا التعليم على الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في مجال التعليم، وإنما تشتمل على أسلوب التطبيق وتحسين الأداء وتطوير السلوك التربوي.
- تعمل تكنولوجيا التعليم على تحقيق أفضل الشروط والمناخ الجيد من أجل تجويد التعليم كالمكان واستخدام أفضل الوسائل التعليمية المتاحة.
- تكنولوجيا التعليم هي علم يهتم بالسلوك الإنساني من أجل بناء شخصية الفرد وتكوينها التكويني النفسي والاجتماعي المنشود.
- ويشير الشريف (٢٠١٨) إلى أنه يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص التي تختص بها التكنولوجيا التعليمية الحديثة، والتي تتمثل في التالي:
- السرعة والدقة في التفاعلات والاستجابات: حيث تمكن التكنولوجيا التعليمية مستخدميها من التفاعلات بمستويات وأساليب متعددة وكذلك الاستجابات بمداخل وطرق متنوعة، بالإضافة إلى السرعة والدقة.
- التنقلية والسعة الهائلة للمعلومات: توفر التكنولوجيا التعليمية الحديثة والتي منها ما يتسم بالتنقلية، توفر إمكانات عالية التخزين والشمولية من حيث التوفير للبيانات والمعلومات الهائلة بصورها وصيغها المختلفة.
- المرونة: حيث تتيح التكنولوجيا مداخل وطرق واختيارات وبدائل متنوعة؛ مما يعمل على تلبية احتياجات المستخدمين لها سواء على نطاق البحث أو الحصول على المعلومات، أو تبادلها، أو تخزينها، أو نشرها، أو توظيفها بصور، وأشكال متنوعة.

- اتساع نطاق التوظيف في مجال التعليم: نظراً لما يمكن أن تؤديه التكنولوجيا التعليمية من أدوار في دعم وتطوير الأداء في التعليم سواء فيما يرتبط بالطلاب، أو المعلمين، أو الإدارة التعليمية.
- العالمية: في التطبيقات والأجهزة الرقمية والذكية؛ حيث إن تلك التطبيقات والتقنيات يتم إنتاجها وتوزيعها واستخدامها في كافة دول العالم؛ مما يشير إلى أن تلك التطبيقات والتقنيات باتت مستخدمة ومألوفة لدى الملايين من الأفراد في كافة دول العالم، كما أن انتشار تلك التقنيات الرقمية والذكية يعزز وينشر ثقافة استخدامها وتوظيفها بين الأفراد محلياً وعالمياً.
- في حين يضيف نصار (٢٠١٩) عدداً من الخصائص الأخرى التي تميز تكنولوجيا التعليم، والتي تحدد الملامح المميزة لها، والتي تشق من مجموعة من الأسس المرتبطة بنظريات التعليم، ولعل أبرز هذه الخصائص هي:
- التكامل: مكونات الابتكار التكنولوجي عديدة ومتغيرة ، وبأخذ مصممو هذه الابتكارات بعين الاعتبار مبدأ التكامل بين كل مكون مبتكر ، بحيث تشكل المكونات المبتكرة نظاماً متكاملأً.
- الإنتاجية: بما أن استخدام التكنولوجيا التعليمية مرتبط ببيئة التعليم المفرد، فيجب أن يكون لدى المستخدم إمكانية الوصول إلى مجموعة متنوعة من الخيارات والخيارات التعليمية في الوقت الذي يناسبه ، ويجب تزويده بالمحتوى والأنشطة وطرق التقييم بطريقة سهلة الاستخدام، وتوفر تكنولوجيا التعليم الشروط اللازمة لتحقيق الإنتاجية.
- الجودة الشاملة: يرتبط تصميم المستحدثات التكنولوجية في جميع جوانبها بالجودة الشاملة، حيث تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم المستحدثات التكنولوجية وإنتاجها، واستخدامها، وإدارتها وتعرف حجم الاستفادة منها.
- وترى الباحثة أنه بناء على ما سبق والذي يكشف عن مدى أهمية تكنولوجيا التعليم في جميع النواحي سواء التعليمية والتنظيمية والإدارية، وما توفره من إمكانيات كبيرة جداً في إثراء العملية التعليمية، وجعلها أكثر إيجابية، وحلها للكثير من المشاكل التي كانت تواجه المؤسسات التربوية قبل ادخال التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ إضافة إلى ما توفره هذه التكنولوجيا في الجانب الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة من تحسين عملية تعلمهم، والخصائص التي تتمتع بها من مرونة، والسرعة، والدقة، ومراعاتها للجودة الشاملة؛ لذلك يجب الاهتمام بتطوير القائمين على استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية من معلمات وقائدات وكذلك الطلاب بشكل مستمر، وتقويم قدراتهم في التعامل معها، وتحديد مدى احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال، حيث أن تكنولوجيا التعليم لا يمكن أن تفي بالغرض منها، بدون كوادر بشرية

ذات كفاءة عالية، تستطيع أن تستغل ما توفره هذه التكنولوجيا من مزايا، وتوظفها بشكل سليم في تحقيق الأهداف التعليمية، كما ويجب التوسع في الاعتماد على ما توفره تكنولوجيا التعليم من مستحدثات وتقنيات في العملية التعليمية.

كفايات تكنولوجيا التعليم

يشير علي (٢٠١٥: ٢٤٩) إلى أن كفايات تكنولوجيا التعليم هي عبارة عن: "مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويقدر على ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وخاصة في مجال تصميم وإنتاج الموارد التعليمية، واستخدامها وتقييمها وفي مجال تشغيل الأجهزة التعليمية المختلفة".

وفي ظل التطور السريع في مجال تكنولوجيا التعليم، وتماشياً مع هذه التطورات فقد تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته؛ إذ أصبح المعلم مصمماً للبيئة التعليمية، ومديراً ومستشاراً وموصلاً تربوياً، ومطوراً، ولذلك لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة وشرح الدروس، ولكن أصبح دوره في ظل تكنولوجيا التعليم هو تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم عملية التعليم والتعلم وفي ظل هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري توفر الكفايات الأساسية وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم، كي يقوم بدوره المهم في التدريس بكل كفاءة وفعالية (كمال الدين، ٢٠٢١).

ويرى (المعمري والمسروري، ٢٠١٣) أن من أهم الكفايات التكنولوجية التي يجب على المعلم أن يمتلكها هي:

- **كفايات عامة:** وتتعلق بالكفايات الحاسوبية أي قدرة المعلم على استخدام الحاسوب، مثل معرفة المكونات المادية للحاسوب وملحقاته، وغير ذلك.
 - **كفايات تتعلق باستخدام الحاسوب:** مثل كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع الملفات، وطرق حفظها، وتخزينها وغيرها.
 - **كفايات تتعلق بالثقافة المعلوماتية:** مثل القدرة على التعامل مع شبكة الإنترنت في العملية التعليمية واستخدام البريد الإلكتروني وغير ذلك.
 - **كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العنكبوتية:** كإتقان اللغة الإنجليزية، والتعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم على التطبيقات التربوية للشبكة.
 - **كفايات إعداد المقررات إلكترونياً:** وتشتمل على عدد من الكفايات الأساسية وهي التخطيط والتنفيذ، والاتصال، والتقييم.
- في حين يقسم السيد (٢٠٠٧) الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، إلى عدد من الكفايات، نستعرضها على النحو التالي:
- **القدرات المعرفية:** تشير إلى المهارات المعلوماتية والعقلية اللازمة للمعلمين لأداء جميع مجالات عملهم في مجال تعليم العلوم.

- الكفاءة العاطفية: تشير إلى آراء الفرد ، واستعداداته ، وميوله ، ومواقفه ، وقيمه ، ومعتقداته ، وسلوكه الاجتماعي، التي تؤثر على أدائه في العمل.
- القدرة الأدائية: تشير إلى القدرة الأدائية التي يظهرها المعلم، بما في ذلك المهارات النفس الحركية ، مثل استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا ، وتقديم العروض العلمية ، وما إلى ذلك، ويعتمد أداء هذه المهارات على قدرة المعلم السابقة المكتسبة في التدريس.
- الكفاءات الإنتاجية: تشير إلى تأثير أداء المعلمين في مجال التعليم على القدرات السابقة ، أي تأثير قدرات المعلمين على المتعلمين وقدرتهم على التكيف في التعلم في المستقبل.
- هذا وقد ذكر سالم (٢٠٠٤) عدداً من الكفايات هي أكثر تفصيلاً، وهي عبارة عن تسع كفايات تشمل جميع الجوانب المتعلقة بتكنولوجيا التعليم، تتمثل فيما يلي:
- كفايات معرفية: ترتبط بالجانب المعرفي بتكنولوجيا التعليم كالمفاهيم وتصنيف الأجهزة، وقواعد التطبيق، والتقويم، وغيرها.
- كفايات ترتبط بمجال التصميم والإنتاج واختيار المواد التعليمية: وتشمل على عدد من المهارات كمهارات تصميم إنتاج برامج الوسائط المتعددة، والشرائط الصوتية، ومهارات اختيار المواد التعليمية التي تناسب الفئات المختلفة من المتعلمين في ضوء المعايير العلمية.
- كفايات تتعلق بمجال تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية: كاستخدام الكمبيوتر وملحقاته وأجهزة التصوير والفيديو، وأجهزة العرض.
- كفايات تتعلق بالتدريب والتدريس: عبارة عن قدرة المعلم على تقديم التدريب للمعلمين والتدريس للطلاب فيما يخص تكنولوجيا التعليم.
- كفايات ترتبط بالإدارة والتنظيم: عبارة عن قدرة المعلم على إدارة وتنظيم العملية التعليمية المرتبطة بتكنولوجيا التعليم كإنشاء قواعد بيانات بالأجهزة المتاحة، وتنسيق الفصول والفرق الدراسية مع الإدارة والمعلمين وإقامة المؤتمرات وغيرها.
- كفايات شبكات المعلومات: عبارة عن عدد من المهارات تتعلق بالتعامل مع شبكة الانترنت واستخداماتها في العملية التدريسية.
- كفايات صيانة الأجهزة: مجموعة من المهارات تتيح للمعلم قدرة على صيانة الأجهزة الإلكترونية.

- كفايات خدمة المجتمع: عبارة عن مهارات تتعلق بقدرة المعلم على تقديم خدمة للمجتمع كتقديم الدورات لمحو الأمية التكنولوجية، والمشاركة في إقامة ندوات تثقيفية داخل البيئة المحيطة بالمدرسة.
- كفايات البحوث والتطوير: مهارات تنتج للمعلم القدرة على تطوير المدرسة وتطويرها من خلال إدخال مستحدثات تكنولوجية وتطوير عملية التدريس من خلال الوسائل التكنولوجية.
- في حين يشير الزهراني (٢٠٠٨) إلى بعض من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم في الميدان التربوي، والطالب المعلم، والتي تعتبر مؤشراً على إتقان الأداء في تكنولوجيا التعليم، نستعرضها فيما يلي:
- طريقة اختيار مصادر المعلومات المناسبة للمهام التعليمية.
- استعمال مصادر التقنيات لتنمية التفكير العلمي والناقد، وتشجيع الإبداع وتسهيل التعليم والتعلم الإلكتروني.
- تحديد مصادر التقنيات المتوفرة في المؤسسات التعليمية للتخطيط لاستخدامها في التدريس.
- تطبيق المصادر التكنولوجية لدعم حل المشكلات للطلاب، وتعظيم دورهم في التحصيل والانجاز.
- التخطيط لدمج مصادر التقنيات مع الممارسات الصفية.
- تنفيذ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية التقنية بما في ذلك التقييمات المناسبة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب.
- تمكين الطلبة من الوصول إلى مصادر التقنيات لتوفير خبرات تقنية، وأكاديمية متخصصة.
- توجيه الطلاب لتطبيق أدوات المساعدة الذاتية باستخدام مصادر التقنية المختلفة.
- هذا وقد وضع برنامج كوالتي مائترز مجموعة من المعايير لقياس جودة التعليم الإلكتروني، وتتكون من (٨) معايير أساسية تتضمن (٤٢) معياراً فرعية، هذه المعايير هي (Quality Matters, 2021):
- المعيار الأول: مقدمة المقرر: يتضمن مجموعة من المعايير الفرعية، وهي: وضوح التعليمات والإرشادات، التعريف بالهدف من المقرر، وضوح قواعد السلوك الرقمي للتواصل مع الشبكة، ووضوح سياسات المؤسسة التعليمية، وتحديد الحد الأدنى من المتطلبات التقنية، وتحديد الدقيق للمعارف القبلية للمادة قبل دراسة المقرر، وتحديد الحد الأدنى من المعايير الفنية لدى الطلاب.

- المعيار الثاني: أهداف التعلم: وتتضمن معايير مثل: تحديد مخرجات نهائية للمقرر قابلة للقياس، وتحديد المخرجات واتساقها مع الأهداف، ووضوح أهداف التعليم، ووضوح العلاقة بين أهداف المقرر وأنشطة التعلم.
 - المعيار الثالث: التقويم والقياس: وهو من أهم المعايير، مدى قدرة وسائل التقويم على قياس كفايات التعلم، ووضوح السياسات العامة المتبعة في وضع الدرجات، وجود معايير ومؤشرات أداء واضحة، تسلسل وتتابع أدوات التقويم، وإمكانية قيام المتعلم بمتابعة تقدمه.
 - المعيار الرابع: المقررات الدراسية: وتشمل معايير مثل، تحقيق أهداف التعلم، وجود شرح واضح للمواد التعليمية، توثيق كافة المواد التعليمية، حداثة المادة العلمية، التنوع في المادة العلمية.
 - المعيار الخامس: تفاعل المتعلم: من المعايير المستخدمة، والتي تتضمن إلى أي مدى الأنشطة المستخدمة في التعلم تشجع على تحقيق الأهداف، وأنشطة التعلم تساعد على التفاعل، خطط المعلم تتيح فرصة للتفاعل وتوفير تغذية عكسية، وتحديد متطلبات تفاعل المعلمين مع المتعلمية النشطة.
 - المعيار السادس: التقنيات المستخدمة في المقرر: يتضمن معايير مثل، الأدوات المستخدمة والتي تحقق هدف المقرر، تساعد الأدوات في التفاعل بين الطلاب، تسهيل وصول الطلاب إلى التقنيات الحديثة، حداثة التقنيات المستخدمة.
 - المعيار السابع: دعم الطلاب: من أهم المعايير والتي تتضمن، تقديم الإرشادات التي تحقق وصفاً واضحاً للدعم الفني، تقديم تعليمات للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، تقديم تعليمات توضح الخدمات والدعم الأكاديمي وكيفية الوصول إليه، تقديم التعليمات عن الخدمات والموارد التي تساعد الطلاب في النجاح في المقرر.
 - المعيار الثامن: سهولة الوصول والاستخدام: سهولة التحرك بين مكونات المقرر، تقديم معلومات تسهل على ذوي الاحتياجات الخاصة الوصول لكافة التقنيات المستخدمة في المقرر، وتصميم المقرر بطريقة سهلة للقراءة، وسهولة استخدام الوسائط المستخدمة في المقرر.
- من خلال ما سبق نلاحظ مدى التغير الذي طرأ على دور المعلم من مجرد تلقين المعرفة، إلى مصمم للبيئة التعليمية، ومطوراً لها وتقويم العملية التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ضرورة امتلاك المعلم للكفايات والمهارات التي تؤهله لأن يقوم بهذا الدور المنوط به، وقد لاحظت الباحثة اختلاف الباحثين واجتهاداتهم للوصول إلى الكفايات المطلوبة، والتي يجب أن يمتلكها في ظل هذا التطور، وتشير الباحثة إلى أنها اعتمدت على الكفايات التي ذكرها سالم (٢٠٠٤) في هذه الدراسة، لقياس مدى

الاحتياجات التدريبية في هذه الكفايات، نظراً لأن هذه الكفايات أكثر شمولية، وتتماشى مع ما يجب أن يمتلكه المعلم في عصر التكنولوجيا، فهي ملمة بالعديد من الكفايات بداية من الكفايات المعرفية، وصولاً إلى كفايات البحوث والتطوير.

معوقات تطبيق تكنولوجيا التعليم للمعلم

يشير الحيلة (٢٠٠٥) إلى أن هناك معوقات الخاصة بتطبيق التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعليم، حيث يواجه استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم الكثير من المعوقات تحول دون استخدامها بشكل سليم، وتتمثل هذه المعوقات في عدم توفر الوسائل المساندة الخاصة بتكنولوجيا التعليم، وعدم توفر المساعدة الفنية والتدريب المسبق على استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وثقل العبء الدراسي على المعلمين، وكثافة الصفوف المدرسية، والنظرة التهميشية التي ينظر بها إلى التكنولوجيا واستخدامها، على أنها مجرد أجهزة وأدوات. ويشير العززي (٢٠٢٠) إلى أن هناك عدة معوقات خاصة بالخدمات المساندة المقدمة لذوي صعوبات التعلم، ومن بين هذه المعوقات:

١. عدم وجود الأخصائي النفسي المدرب على جميع الحالات التي يقابلها مع اختلاف الإعاقة أو صعوبة التعلم وعدم توافر الأدوات المطلوبة بشكل صعوبة كبيرة.
 ٢. عدم المساواة في تقديم الخدمة، على سبيل المثال الأفراد الذين يعانون من مشاكل صحية جسدية أو من هم في مراكز الرعاية، لا يجدون الخدمات النفسية التي تساعدكم بشكل كامل.
 ٣. ضعف الإنفاق على خدمات صعوبات التعلم.
- ويشير القحطاني (٢٠٢٠) إلى عدد من المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية، حيث أكد على أن من المشكلات التي تتعلق ببيئة التعلم لذوي صعوبات التعلم كل من:
- نقص الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.
 - ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء فريق التشخيص.
 - عدم تعاون معلم الصفوف الدراسية العادية.
 - عدم توفر غرف خاصة مجهزة بما يحتاجه اختصاصي صعوبات التعلم.
 - طبيعة المنهج وما يقدمه.
 - أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلم والتزام المعلم بنمط تدريسي محدد.
 - الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.

- عدم امتلاك المعلم لمهارات التعامل والتواصل الفعال مع اختصاصي صعوبات التعلم.
- عدم تعاون الإدارة.
- قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التشخيص.
- ويضيف الحازمي (١٤٣٠)، واللقماني (٢٠١١)، و (شيمي وإسماعيل، ٢٠٠٨) عدد من المعوقات المتعلقة بتقنيات التعليم:
- عدم توفر الظروف الملائمة لاستخدام التقنيات التعليمية.
- صعوبة الحصول على تقنيات التعليم.
- عدم معرفة كثير من معلمي صعوبات التعلم بكيفية تشغيل وسائل وتقنيات التعليم لدى تلاميذ صعوبات التعلم.
- كثرة الأعباء الملغاة على عاتق المعلم وازدحام الجدول الدراسي الخاص بهم.
- عدم قناعة بعض مديري المدارس بأهمية توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية.
- عدم التخطيط الجيد من قبل الإدارة المدرسية لتبني تقنيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية.
- في حين يشير مجيد (٢٠١٣) إلى أن هناك معوقات خاصة بالمتعلم ذوي صعوبات التعلم، والتي تزيد من صعوبة التعلم، ومنها:
- صعوبات صحية مثل مشكلات الكلام بالجلجة والتهتة وعدم القدرة على النطق السليم.
- مشكلات السمع عند المتعلمين تؤدي إلى صعوبة التعلم وكذلك المشكلات البصرية والحركية.
- صعوبات راجعة إلى عدم قدرة المتعلم على التعلم وهذه الصعوبات تنتج عن التحاق المتعلم ببرامج دراسية لا تتفق وقدراتهم وخصائصهم النمائية (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية).
- عدم توافق المتعلم مع زملائه ومعلميه.
- الميول والاتجاهات السالبة للمتعلمين نحو البرامج الدراسية التي تقدم لهم بالمدرسة.
- انتقال العدوى من الفاشلين إلى غيرهم من المتعلمين.
- انخفاض مستوى الطموح الدراسي لدى المتعلم.
- كره المدرسة وعدم الرغبة في التعلم.

وترى الباحثة أنه يجب على القائمين على العملية التعليمية العمل بشكل مستمر للتغلب على هذه المعوقات التي تحول بين تطبيق تكنولوجيا التعليم بالكفاءة المطلوبة التي تحقق الأهداف التربوية في عملية تعليم ذوي صعوبات التعلم، وترى الباحثة أنه من الممكن تزويد مدارس تعليم ذوي صعوبات التعلم بمختصين في الخدمات المساندة، والعمل على تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم للتغلب على أوجه القصور ورفع أدائهم، وتنظيم ورش وندوات ومحاضرات حول سبل التغلب على هذه المعوقات، والوقوف على أسبابها، كما وترى الباحثة ضرورة توظيف معلمات ذوي صعوبات التعلم من كوادر متخصصة لذوي الإعاقة، وضرورة الاهتمام بالتطوير الدائم والمستمر للمستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ومتابعة ما يطرأ على الساحة التعليمية العالمية من مستحدثات بشكل دوري، وضرورة سعي المعلمات إلى تطوير أنفسهن في مجال تكنولوجيا التعليم، نظراً لأن هذه التكنولوجيا تستطيع التغلب على العديد من المشكلات التي قد تواجههن في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وفي الوقت نفسه ترى الباحثة أن يتم وضع حوافز مالية للمعلمات التي تجيد استخدام الوسائل التكنولوجية بشكل متقن وكفاء؛ لتحفيزهن على الاستمرار في التطوير المهني، كما وترى الباحثة أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار بهذه المعوقات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند الإعداد للبرامج التدريبية للمعلمين بحيث يستطيعون التغلب على ما يمكن من هذه المعوقات.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة العامري (٢٠٢٢) هدفت الدراسة الكشف عن الكفايات الرقمية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء التحول الرقمي في السعودية، ومعرفة معوقات استخدام الكفايات الرقمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، طبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة الدراسة التي بلغت (٧١١) معلمة، وخلصت الدراسة إلى أن الدراسة أن درجة امتلاك المعلمات للكفايات الرقمية ككل من وجهة نظرهن هي درجة امتلاك كبيرة، وبمتوسط عام ٤.١٦ وقد جاء في المرتبة الأولى مجالي كفايات التواصل الرقمي ومجال كفايات التقويم الرقمية وبمتوسط حسابي ٤.٢٢ لكل منهما وفي المرتبة الثالثة مجال كفايات إدارة التعلم الرقمي وبمتوسط ٤.٢٠ وفي المرتبة الرابعة مجال الكفايات المتعلقة بتصميم التدريس الرقمي، وبمتوسط ٤.٠، كما كشفت النتائج أن معلمات الدراسات الاجتماعية يواجهن صعوبات عند استخدام الكفايات الرقمية اللازمة للتحول الرقمي أثناء التدريس، بدرجة كبيرة، وبمتوسط عام ٣.٦٣.

دراسة العبيدي (٢٠٢١) هدفت الدراسة الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في ضوء مستجدات تكنولوجيا التعليم من

وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي طبقت على عينة الدراسة والتي بلغت (٤٠٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البصرة وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة البصرة أغلبهم يتمتعون باحتياج عال في جميع المجالات وخاصة في مجال مهارات استخدام الحاسب الآلي، كما خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد في فروق معنوية في الاحتياجات التدريسية في ضوء مستجدات التعليم بحسب متغير الجنس.

دراسة العردان (٢٠٢١) هدفت الدراسة الكشف عن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات التعلم الإلكتروني بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم بمدينة حائل، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة مكونة من (٢٤) كفاية موزعة على ثلاثة محاور هي كفايات ثقافة التعلم الإلكتروني وعددها (٧) كفايات، وكفايات قيادة الشبكات والإنترنت وعددها (١١) كفاية، وكفايات تصميم البرمجيات وعددها (٦) كفايات، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً، وقد أظهرت النتائج أن محور كفايات قيادة الشبكات والإنترنت جاء بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (مرتفعة)؛ ثم يأتي في المرتبة الثانية محور كفايات ثقافة التعلم الإلكتروني بدرجة (متوسطة)، وفي الترتيب الثالث كفايات تصميم البرمجيات بدرجة امتلاك (متوسطة). وعدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى متغير المؤهل، وعدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

دراسة الشعيبي (٢٠٢٠) تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريسية لمعلمي جامعة أم القرى في تكنولوجيا التعليم، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاعتماد على مقياس احتياجات التدريب على تكنولوجيا التعليم، تضمنت عينة البحث (٣٥٠) معلماً، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة إلى التدريب على معظم المحاور الخمسة للاحتياجات التدريسية في مجال تكنولوجيا التعليم. المتعلقة بمهارات الكمبيوتر وتطبيقات الويب واتصالات البيانات، فضلاً عن المعدات التعليمية اللازمة لإعداد دورة التعلم الإلكتروني، وإدارة محتوى التعلم الإلكتروني، والابتكار التكنولوجي التعليمي، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديمغرافية الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة العلمية.

دراسة البلوشي (٢٠٢٠) الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن الاحتياجات التدريسية لمعلمين صعوبات التعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال طريقة المسح الوصفي المسحي، باستخدام الاستبيانات كأداة لجمع البيانات، وعينة دراسة تتكون من (٢٧٢) معلماً، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتياجات

التدريبية لمعلمات ذوي صعوبات التعلم تراوحت ما بين الكبيرة والمتوسطة، ووجود فروق إحصائية في مستوى الاحتياجات التدريبية في محور الثقافة الرقمية تعزو لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الدراسات العليا، وفروق ذات دلالة إحصائية في محور المهارات الحياتية والمهنية تعزو لمتغير الخبرة التدريسية لصالح فئة ١٠ سنوات فما دون، وفروق أخرى ذات دلالة إحصائية في مهارات الثقافة الرقمية والمهارات الحياتية والمهنية تعزو لمتغير المحافظة، في حين خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص.

دراسة (Bani Ahmad; Qawaqneh & Abu Qwider, 2020)

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء تكامل التكنولوجيا في التدريس من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، والتي طبقت على عينة قوامها (٨٠) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء تكامل التكنولوجيا في التدريس جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة الشمري (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة بمدارس بالمدارس الحكومية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، تكون مجتمع الدراسة من العاملين في جميع برامج التربية الخاصة الحكومية، والبالغ عددهم ٨٢٨١، وقد بلغ عدد المستجيبين منهم ٣٨٤ معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك احتياجات تدريبية مرتفعة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المجالات التالية (التقييم والتشخيص، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، تعديل السلوك) واحتياجات تدريبية متوسطة في المجالات التالية (إعداد الوسائل التعليمية، البرنامج التربوي الفردي، النطق والتخاطب، التأهيل المهني والخدمات الانتقالية، التدخل المبكر، التعليم الشامل، العمل مع أسر الأفراد ذوي الإعاقة)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير نوع الجنس والتخصص والمنطقة.

دراسة بلة (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي في مجال تكنولوجيا التعليم، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، طبقت على عينة تكونت من (٨٦) معلماً ومعلمة، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن درجة الاحتياجات للتدريب في تصميم التدريس تحققت بدرجة تقديرية مرتفعة، وتحققت درجة الاحتياجات للتدريب في تنفيذ التدريس بدرجة تقديرية مرتفعة، كما تحققت

درجة الاحتياجات للتدريب في تقويم التعليم بدرجة تقديرية مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير النوع ونوع المدرسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة العملية لصالح المستوى الأعلى من المؤهل العلمي والمدة الأكبر في الخبرة العملية.

دراسة الزهراني (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة الباحة ومدى توظيفها في عملية التعليم من خلال المعرفة التكنولوجية، والاستخدام الفعال للتقنيات التكنولوجية، وتصميم وإنتاج المواد التعليمية، والتقويم والتغذية الراجعة، طبقت الدراسة على معلمي بمراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة من خريجي التربية البدنية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، طبقت على عينة بلغت (٦٠) من معلمي التربية البدنية، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً أظهرت النتائج أن درجة كفايات المعرفة التكنولوجية، والاستخدام الفعال للتقنيات التكنولوجية، تصميم وإنتاج المواد التعليمية، التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، وأكثر تلك الكفايات توظيفاً في عملية التعليم هي التحضير والتخطيط للدرس باستخدام إحدى وسائل تكنولوجيا التعليم، استخدام معالج الكلمات والنصوص word لتحضير الدروس، تنظيم المحتوى التعليمي تنظيمياً يتفق مع تسلسل الأهداف السلوكية، اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير وتقويم الوسائل التعليمية المختلفة، كما كانت هناك فروق وتأثيرات تفاعلية بين معلمي التربية البدنية بمنطقة الباحة في توظيف التكنولوجيا تبعاً للخبرة التدريسية.

دراسة ديب (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر الكفايات الإلكترونية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبناء على ذلك فقد تم تصميم استبانة تعرف درجة توافر الكفايات الإلكترونية حيث تكونت في صورتها النهائية من (٣٨) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي كفاية مهارة استخدام الحاسوب، وكفاية الاستفادة من خدمات شبكة الإنترنت ومحور كفاية تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة ومحور كفاية تنفيذ البرمجيات التعليمية الإلكترونية ومحور كفاية تقييم البرمجية التعليمية. وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٢٠٣) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: تتوافر كفايات استخدام الحاسوب والاستفادة من خدمات شبكة الإنترنت وتقييم البرمجية بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة، بينما توافرت كفايات التصميم البرمجيات والوسائط المتعددة بدرجة

منخفضة، أما كفاية التنفيذ فقد توافرت بدرجة عالية وأكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

ما يميز الدراسة الحالية

تميزت الدراسة الحالية في أنها هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في عدد من الأبعاد وهي الكفايات المعرفية، وتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، وكفايات التعامل مع شبكات المعلومات، وكذلك الكفايات التكنولوجية المرتبطة بالتدريب والتدريس، كما تختلف الدراسة الحالية عن السابقة في الأبعاد المكانية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

١. الاطلاع على الإطار النظري للدراسات السابقة.
٢. إعداد وبناء أداة الدراسة.
٣. معرفة المنهجية العلمية لملائمة موضوع الدراسة.
٤. الاطلاع على الأساليب الإحصائية المناسبة.
٥. مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.
٦. التعرف على العديد من المراجع المهمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تحدد مجتمع الدراسة في جميع معلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف؛ والبالغ عددهن (٨٣) معلمة بحسب الإحصائيات الرسمية التي حصلت عليها الباحثة، ملحق رقم (٤ ج).

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على جميع المعلمات بأسلوب المسح الشامل، نظراً لقلّة عددهن، وقد استجبن (٨٠) معلمة لعملية التوزيع من المجتمع الأصلي، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الخبرة، والدورات التدريبية).

١ - سنوات الخبرة:

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من (٥) سنوات.	١٤	١٧.٥
أكثر من (٥) سنوات.	٦٦	٨٢.٥
الإجمالي	٨٠	١٠٠.٠

٢ - عدد الدورات التدريبية السابقة في مجال تكنولوجيا التعليم:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية السابقة في مجال تكنولوجيا التعليم	التكرارات	النسبة المئوية
لم يسبق الالتحاق بدورة تدريبية	١١	١٣.٨
دورة واحدة	١٩	٢٣.٨
دورتين فأكثر	٥٠	٦٢.٥
الإجمالي	٨٠	١٠٠.٠

أداة الدراسة

تمّ اختيار الاستبانة أداة للدراسة؛ لملائمتها لمنهج الدراسة القائم على التحليل والتفسير، وبما يحقق أهداف الدراسة بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات؛ الأمر الذي يعين على وصفها وزيادة القدرة على تفسيرها، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وهي: الاسم، سنوات الخبرة في التدريس، والدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم.

القسم الثاني: وهو يتكون من (٣٨) عبارة تتناول الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف مقسمة على أربعة محاور، وذلك على النحو التالي:

- **المحور الأول:** يتناول الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالكفايات المعرفية، ويتكون من (١٢) عبارة.
- **المحور الثاني:** يتناول الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، ويتكون من (١٥) عبارة.
- **المحور الثالث:** يتناول الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات، ويتكون من (٦) عبارات.
- **المحور الرابع:** يتناول الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس، ويتكون من (٥) عبارات.

صدق أداة الدراسة

لقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف"، تم عرضها على عدد من المحكمين وعددهم (٩) محكمين بتخصص تقنيات التعليم، وذلك للاسترشاد بأرائهم. وقد طلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالكفايات المعرفية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٨٤	٧	**٠.٤٤٩
٢	**٠.٦٥٢	٨	**٠.٥٢١
٣	**٠.٧٤١	٩	**٠.٦٥٧
٤	**٠.٧٩٠	١٠	**٠.٥٤٨
٥	**٠.٧٥٠	١١	**٠.٥٨٣
٦	**٠.٦٤٢	١٢	**٠.٦٦٨

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات محور "الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالكفايات المعرفية" دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠.٤٤٩ ، ٠.٧٩٠)، وهي 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.

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٥٧	٩	**٠.٦٣٠
٢	**٠.٨١٠	١٠	**٠.٦٥٥
٣	**٠.٦٩٧	١١	**٠.٧٩٩
٤	**٠.٨٣٦	١٢	**٠.٨٦٦
٥	**٠.٧٥٨	١٣	**٠.٨٤٣
٦	**٠.٧٩١	١٤	**٠.٧٢٦
٧	**٠.٧٢٤	١٥	**٠.٧١٦
٨	**٠.٦٩٥	-	-

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع عبارات محور " الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية" دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠.٦٣٠ ، ٠.٨٦٦)، وهي 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.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٣٥
٢	**٠.٦٦٣
٣	**٠.٧٣٢
٤	**٠.٧٥٣
٥	**٠.٧٦١
٦	**٠.٧٢١

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن جميع عبارات محور " الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات" دالة عند مستوى

(٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠.٦٦٣ ، ٠.٧٦١)، وهي 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.

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨١٥**
٢	٠.٩٠٤**
٣	٠.٨٢٧**
٤	٠.٨٨٥**
٥	٠.٨٣٦**

**** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن جميع عبارات محور " الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس " دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠.٨١٥ ، ٠.٩٠٤)، وهي 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 أداة الدراسة:

قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة استخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٧) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالكفايات المعرفية	١٢	٠.٨٥٥
٢	المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية.	١٥	٠.٩٤٦
٣	المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات.	٦	٠.٨٢٠
٤	المحور الرابع: الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس.	٥	٠.٩٠٧
	الثبات الكلي	٣٨	٠.٩٦١

يوضح الجدول رقم (٧) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٦١) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠.٨٢٠ ، ٠.٩٤٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشته وتفسيره: ما درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟

للكشف عن درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإستجابات أفراد الدراسة حول درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات

الترتيب	العبارة	التكرارات النسب	درجة التوفر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوفر	الترتيب
			متوفر	غير متوفر				
٨	أستطيع تحديد أهمية الوسائل التعليمية في المواقف التعليمية	ك	٧٨	٢	٠.٩٨	٠.١٥٧	٩٧.٥%	١
		%	٩٧.٥	٢.٥				
٧	أستطيع تحديد أهمية شبكة الانترنت في العملية التعليمية	ك	٧٧	٣	٠.٩٦	٠.١٩١	٩٦.٣%	٢
		%	٩٦.٣	٣.٨				
٩	أستطيع تحديد مفهوم الاتصال التعليمي	ك	٧١	٩	٠.٨٩	٠.٣١٨	٨٨.٨%	٣
		%	٨٨.٨	١١.٣				
١	لدي القدرة على تحديد مفهوم تكنولوجيا التعليم	ك	٧٠	١٠	٠.٨٨	٠.٣٣٣	٨٧.٥%	٤
		%	٨٧.٥	١٢.٥				
١٠	أستطيع تحديد مفهوم التعليم المفرد	ك	٦٧	١٣	٠.٨٤	٠.٣٧١	٨٣.٨%	٥
		%	٨٣.٨	١٦.٣				
١١	لدي القدرة على تنفيذ استراتيجيات التعليم المفرد في المواقف التعليمية المختلفة	ك	٦٤	١٦	٠.٨٠	٠.٤٠٣	٨٠%	٦
		%	٨٠.٠	٢٠.٠				
٦	لدي القدرة على تصنيف المواد والأجهزة التعليمية	ك	٦٣	١٧	٠.٧٩	٠.٤١٢	٧٨.٨%	٧
		%	٧٨.٨	٢١.٣				

الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات البندري العتيبي - د. عماد الزهراني

٢	لدي القدرة على معرفة مكونات مجال تكنولوجيا التعليم	ك	١٩	٦١	٠.٧٦	٠.٤٢٨	٧٦.٣%	٨
		%	٢٣.٨	٧٦.٣				
١٢	أستطيع صياغة الأهداف السلوكية والمعرفية والوجدانية للمحتوى الرقمي	ك	٢٠	٦٠	٠.٧٥	٠.٤٣٦	٧٥%	٩
		%	٢٥.٠	٧٥.٠				
٣	لدي القدرة على التفريق بين مفهوم تكنولوجيا التعليم وغيرها من المفاهيم الأخرى المرتبطة مثل الوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التربية، وتكنولوجيا المعلومات	ك	٢٢	٥٨	٠.٧٣	٠.٤٤٩	٧٢.٥%	١٠
		%	٢٧.٥	٧٢.٥				
٤	لدي القدرة على تحديد مفهوم تصميم المواقف التعليمية	ك	٢٥	٥٥	٠.٦٩	٠.٤٦٦	٦٨.٨%	١١
		%	٣١.٣	٦٨.٨				
٥	لدي معرفة كافية ببعض نماذج التصميم التعليمي	ك	٢٩	٥١	٠.٦٤	٠.٤٨٤	٦٣.٧%	١٢
		%	٣٦.٣	٦٣.٧				
-	المتوسط الحسابي العام لمحوور درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات							
-					٠.٨١	٠.٢٣٨	٨١%	

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن محور درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات يتضمن (١٢) عبارة، توضح درجة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٠.٨١) بانحراف معياري (٠.٢٣٨)، وهذا يدل على أن الكفايات المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات متوفرة بدرجة مرتفعة؛ بنسبة (٨١%).

ومن أبرز تلك الكفايات المتوفرة

- العبارة رقم (٨) والتي تنص على (أستطيع تحديد أهمية الوسائل التعليمية في المواقف التعليمية) والتي جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٠,٩٨
- العبارة رقم (٧) والتي تنص على (أستطيع تحديد أهمية شبكة الانترنت في العملية التعليمية) والتي جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٠,٩٦

ومن أبرز الاحتياجات وفقاً لترتيب الفقرات

- العبارة رقم (٥) والتي تنص على (لدي معرفة كافية ببعض نماذج التصميم التعليمي) والتي جاءت بالمرتبة الثاني عشر والأخيرة بمتوسط ٠,٦٤
- العبارة رقم (٤) والتي تنص على (لدي القدرة على تحديد مفهوم تصميم المواقف التعليمية) والتي جاءت بالمرتبة الحادي عشر بمتوسط ٠,٦٩

وتعزو الباحثة امتلاك المعلمات الكفايات المعرفية، إلى أنه قد يكون بسبب وعي المعلمات بالكفايات المعرفية، وكذلك سهولة الجوانب المعرفية مقارنة بالجوانب العملية الأخرى في تكنولوجيا التعليم، وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي خلصت إلى أن درجة كفايات المعرفة التكنولوجية لمعلمي مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي جاءت بدرجة متوسطة، وتتفق مع دراسة الفضلي (٢٠١٧) والتي خلصت إلى امتلاك معلمات صعوبات التعلم للكفايات المتعلقة بالمهارات المعرفية بدرجة مرتفعة.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره: ما درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات ؟

للتعرف على درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإستجابات أفراد الدراسة حول درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات

الترتيب	العبارة	التكرارات النسب	درجة التوفر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوفر	الترتيب
			غير متوافق	متوافق				
٥	لدي القدرة على إنتاج الصور الثابتة بأشكالها المختلفة	ك	٢٨	٥٢	٠.٦٥	٠.٤٨٠	٦٥%	١
		%	٣٥.٠	٦٥.٠				
١٠	استطيع تحديد العناصر المسموعة المناسبة للمحتوى العلمي	ك	٢٩	٥١	٠.٦٤	٠.٤٨٤	٦٣.٧%	٢
		%	٣٦.٣	٦٣.٧				
١٣	استطيع استخدام تقنيات التعليم في التقويم الشامل للطلبة	ك	٢٩	٥١	٠.٦٤	٠.٤٨٤	٦٣.٧%	٢
		%	٣٦.٣	٦٣.٧				
١٤	استطيع توظيف الوسائط المتعددة بشكل جيد في عرض المفاهيم ومشاركة الخبرات التعليمية	ك	٢٩	٥١	٠.٦٤	٠.٤٨٤	٦٣.٧%	٢
		%	٣٦.٣	٦٣.٧				
١٢	استطيع إعداد ملفات الفيديو المناسبة للمحتوى الرقمي	ك	٣٠	٥٠	٠.٦٣	٠.٤٨٧	٦٢.٥%	٣
		%	٣٧.٥	٦٢.٥				
٢	لدي القدرة على تحديد مصادر التعلم المناسبة للمحتوى الرقمي	ك	٣٣	٤٧	٠.٥٩	٠.٤٩٥	٥٨.٨%	٤
		%	٤١.٣	٥٨.٨				
٦	لدي القدرة على إنتاج المواد التعليمية المناسبة للفتات الخاصة	ك	٣٣	٤٧	٠.٥٩	٠.٤٩٥	٥٨.٨%	٤
		%	٤١.٣	٥٨.٨				

الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات ... البندري العتيبي - د. عماد الزهراني

٩	أستطيع إنتاج التسجيلات الصوتية المناسبة لبعض المواد الدراسية	ك	٣٣	٤٧	٠.٥٩	٠.٤٩٥	٥٨.٨%	٤
		%	٤١.٣	٥٨.٨				
٧	أستطيع تصميم وإنتاج مواد تعليمية للتعليم عن بعد	ك	٣٥	٤٥	٠.٥٦	٠.٤٩٩	٥٦.٣%	٥
		%	٤٣.٨	٥٦.٣				
٤	لدي القدرة على تحديد المعايير الواجب توافرها في تصميم المواد التعليمية المختلفة	ك	٣٧	٤٣	٠.٥٤	٠.٥٠٢	٥٣.٨%	٦
		%	٤٦.٣	٥٣.٨				
١١	أستطيع تصميم الرسومات التعليمية المناسبة للمحتوى الرقمي	ك	٣٧	٤٣	٠.٥٤	٠.٥٠٢	٥٣.٨%	٦
		%	٤٦.٣	٥٣.٨				
١٥	أستطيع تصميم وإنتاج حقائب تعليمية	ك	٤١	٣٩	٠.٤٩	٠.٥٠٣	٤٨.٨%	٧
		%	٥١.٢	٤٨.٨				
٣	لدي القدرة على إنتاج برامج الوسائط الفائقة الكمبيوترية للمراحل الدراسية المختلفة	ك	٤٧	٣٣	٠.٤١	٠.٤٩٥	٤١.٣%	٨
		%	٥٨.٨	٤١.٣				
١	لدي القدرة على إنشاء وتصميم مواقع تعلم عبر الويب	ك	٤٨	٣٢	٠.٤٠	٠.٤٩٣	٤٠%	٩
		%	٦٠.٠	٤٠.٠				
٨	أستطيع تصميم وإنتاج برمجيات الكمبيوتر المختلفة كبرامج المحاكاة الإلكترونية	ك	٥١	٢٩	٠.٣٦	٠.٤٨٤	٣٦.٣%	١٠
		%	٦٣.٧	٣٦.٣				
-	المتوسط الحسابي العام لمحوّر درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات				٠.٥٥	٠.٣٧١	٥٥%	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن محور درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات يتضمن (١٥) عبارة توضح درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٠.٥٥) بانحراف معياري (٠.٣٧١)، كما أن درجة توفر الكفايات في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات ظهرت بدرجة متوسطة؛ بنسبة (٥٥%).

ومن أبرز تلك الكفايات المتوفرة

- العبارة رقم (٥) والتي تنص على (لدي القدرة على إنتاج الصور الثابتة بأشكالها المختلفة) والتي جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط ٠,٦٥.
 - العبارات رقم (١٠-١٣-١٤) والتي تنص على (أستطيع تحديد العناصر المسموعة المناسبة للمحتوى العلمي- أستطيع استخدام تقنيات التعليم في التقويم الشامل للطلبة- أستطيع توظيف الوسائط المتعددة بشكل جيد في عرض المفاهيم ومشاركة الخبرات التعليمية) والتي جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط ٠,٦٤.
- وأبرز الاحتياجات التدريبية في مجال تصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية

- العبارة رقم (٨) والتي تنص على (أستطيع تصميم وإنتاج برمجيات الكمبيوتر المختلفة كبرامج المحاكاة الإلكترونية) بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط ٠,٣٦.
 - العبارة رقم (١) والتي تنص على (لدي القدرة على إنشاء وتصميم مواقع تعلم عبر الويب) والتي جاءت بالمرتبة التاسعة بمتوسط ٠,٤٠.
 - العبارة رقم (٣) والتي تنص على (لدي القدرة على إنتاج برامج الوسائط الفائقة الكمبيوترية للمراحل الدراسية المختلفة) بالمرتبة الثامنة بمتوسط ٠,٤١.
- وتوضح هذه النتيجة إلى أن هناك ضعف في بعض المراحل المتقدمة في عملية تصميم البرمجيات التعليمية، كإنشاء مواقع الويب، وبرامج الوسائط الفائقة، هذه النتيجة قد تكون بسبب عدم فعالية الدورات التدريبية في تنمية هذا النوع من الكفايات لدى المعلمات، أضف إلى ذلك أن تصميم البرمجيات التعليمية وبرامج المحاكاة، تحتاج إلى جهد ووقت كبير لإتقانها، في الوقت الذي قد لا يتوفر لدى المعلمات الوقت الكافي نظراً للأعباء التدريسية والإدارية.
- وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة العردان (٢٠٢١)، والتي أظهرت أن كفايات تصميم البرمجيات جاءت بدرجة امتلاك (متوسطة)، وكذلك دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي خلصت إلى أن درجة توافر الكفايات المرتبطة بتصميم وإنتاج المواد التعليمية جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة ديب (٢٠١٩) والتي خلصت إلى توافر كفايات التصميم البرمجيات والوسائط المتعددة بدرجة منخفضة، وتختلف أيضاً مع دراسة الفضلي (٢٠١٧) والتي خلصت إلى أن درجة امتلاك معلمات صعوبات التعلم لكفايات مجال التصميم جاءت بدرجة مرتفعة.
- عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره: ما درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات ؟**
- للتعرف على درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإستجابات أفراد الدراسة حول درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات

الترتيب	العبارة	التكرارات	درجة التوفر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوفر	الترتيب
			متوافق	متوفر				
٣	أستطيع استخدام محركات البحث لتوفير مصادر تعلم إلكترونية مناسبة للطلبة	ك	١٥	٦٥	٠.٨١	٠.٣٩٣	٨١.٣%	١
		%	١٨.٨	٨١.٣				
٥	لدي القدرة على استخدام البريد الإلكتروني في إجراء الاتصال بالمؤسسات التعليمية الأخرى لإفادة المعلمين والطلاب	ك	١٩	٦١	٠.٧٦	٠.٤٢٨	٧٦.٣%	٢
		%	٢٣.٨	٧٦.٣				
١	أستطيع استخدام شبكة المعلومات بالمدرسة للحصول على المعلومات	ك	٢٢	٥٨	٠.٧٣	٠.٤٤٩	٧٣.٥%	٣
		%	٢٧.٥	٧٣.٥				
٢	أستطيع تقديم بعض مواقع الانترنت المفيدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المواد المختلفة	ك	٢٢	٥٨	٠.٧٣	٠.٤٤٩	٧٣.٥%	٣
		%	٢٧.٥	٧٣.٥				
٦	امتلك القدرة على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية	ك	٢٨	٥٢	٠.٦٥	٠.٤٨٠	٦٥.٠%	٤
		%	٣٥.٠	٦٥.٠				
٤	أستطيع الإشراف على المؤتمرات والاجتماعات عن بعد	ك	٣٥	٤٥	٠.٥٦	٠.٤٩٩	٥٦.٣%	٥
		%	٤٣.٨	٥٦.٣				
-	المتوسط الحسابي العام لمحوّر درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات.							

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن محور درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات يتضمن (٦) عبارات، توضح درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بشبكات المعلومات لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٠.٧١) (بانحراف معياري (٠.٣٢٧)، ودرجة توفر مرتفعة؛ بنسبة (٧١%).

أبرز تلك الكفايات المتوفرة

- العبارة رقم (٣) والتي تنص على (أستطيع استخدام محركات البحث لتوفير مصادر تعلم إلكترونية مناسبة للطلبة) بالمرتبة الأولى بمتوسط ٠.٨١،
- العبارة رقم (٥) والتي تنص على (لدي القدرة على استخدام البريد الإلكتروني في إجراء الاتصال بالمؤسسات التعليمية الأخرى لإفادة المعلمين والطلاب) بالمرتبة الثانية بمتوسط ٠.٧٦،

أبرز الاحتياجات التدريبية

• العبارة رقم (٤) والتي تنص على (أستطيع الإشراف على المؤتمرات والاجتماعات عن بعد) بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط ٥٦,٠ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الاعتماد على شبكات المعلومات أصبح ضرورة، نستخدمها في حياتنا اليومية بشكل مستمر في كافة النواحي لاسيماً في العملية التعليمية، وذلك كاستخدام البريد الإلكتروني، واستخدام محركات البحث، أيضاً قد ترجع هذه النتيجة إلى أن الدورات التدريبية قد غطت الجانب المرتبط بكفايات شبكات المعلومات بشكل جيد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العردان (٢٠٢١) والتي أظهرت كفايات قيادة الشبكات والإنترنت جاء بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (مرتفعة)، في حين اختلفت نتيجة الدارسة الحالية مع نتيجة دراسة ديب (٢٠١٩) والتي أظهرت أن كفايات استخدام الحاسوب والاستفادة من خدمات شبكة الإنترنت وتقييم البرمجية متوفرة بدرجة متوسطة.

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره: ما درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات ؟

للتعرف على درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإستجابات أفراد الدراسة حول درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات

الترتيب	العبارة	التكرارات النسب	درجة التوفر		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوفر
			متوافق	غير متوافق			
٢	لدي القدرة على تنفيذ برامج تدريبية للمعلمات والطالبات على استخدام الكمبيوتر وبرمجياته في التعليم	ك %	٣٢ ٤٠.٠	٤٨ ٦٠.٠	٠.٦٠	٠.٤٩٣	٦٠%
٣	أستطيع إكساب الطالبات والمعلمات مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية في التعليم	ك %	٣٤ ٤٢.٥	٤٦ ٥٧.٥	٠.٥٨	٠.٤٩٧	٥٧.٨%
١	لدي القدرة على تدريب المعلمات على إنتاج بعض	ك	٤٠	٤٠	٠.٥٠	٠.٥٠٣	٥٠%

الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمات صعوبات ...، البندري العتيبي - د. عماد الزهراني

				٥٠.٠	٥٠.٠	%	المواد التعليمية وفقاً للتخصص الأكاديمي	
				٤٠	٤٠	ك	أستطيع تدريب الطالبات والمعلمات على عملية	
٣	%٥٠	٠.٥٠٣	٠.٥٠	٥٠.٠	٥٠.٠	%	تقويم نتائج استخدام الأجهزة والمواد في المواقف التعليمية	٤
٤	%٤٥	٠.٥٠١	٠.٤٥	٣٦	٤٤	ك	أستطيع تدريب الطالبات والمعلمات على مهارات	٥
				٤٥.٠	٥٥.٠	%	تصميم وإنتاج صفحات ويب باستخدام أحد البرامج	
-	% ٥٣	٠.٤٢٦	٠.٥٣	المتوسط الحسابي العام لمحوور درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات.				

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن محور الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات يتضمن (٥) عبارات، توضح الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٠.٥٣) بانحراف معياري (٠.٤٢٦)، كما أن درجة توفر الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات ظهرت بدرجة متوسطة؛ بنسبة (٥٣%).

أبرز الكفايات المتوفرة

- العبارة رقم (٢) والتي تنص على (لدي القدرة على تنفيذ برامج تدريبية للمعلمات والطالبات على استخدام الكمبيوتر وبرمجياته في التعليم) بالمرتبة الأولى بمتوسط ٠.٦٠.

ومن أبرز الاحتياجات التدريبية

- العبارة رقم (٥) والتي تنص على (أستطيع تدريب الطالبات والمعلمات على مهارات تصميم وإنتاج صفحات ويب باستخدام أحد البرامج) بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط ٠.٤٥.

- العبارة رقم (١، ٤) وهما (لدي القدرة على تدريب المعلمات على إنتاج بعض المواد التعليمية وفقاً للتخصص الأكاديمي، أستطيع تدريب الطالبات والمعلمات على عملية تقويم نتائج استخدام الأجهزة والمواد في المواقف التعليمية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط ٠.٥٠.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدم معرفة المعلمات بالدور المنوط بهن في تدريب الطلاب والمعلمين، واقتصار دورهن على التدريس فقط، وكذلك كثرة الأعباء الملقة على عاتق المعلمات في التدريس وبعض الأمور الإدارية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشعبي (٢٠٢٠) والتي أظهرت حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى العالية إلى التدريب على معظم



بنود المحاور الخمسة في مجال تكنولوجيا التعليم، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (٢٠١٩)، والتي أظهرت أن هناك احتياجات تدريبية مرتفعة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم.

اختبار فرضيات الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم تعزي لكلاً من (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم) ؟
الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم باختلاف متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار (Independent Sample T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم باختلاف متغير سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم ككل	أقل من (٥) سنوات.	١٤	٠.٧٤٣٨	٠.٢٣٧٧٤	١.٥٨٢	٢٣.٣٤٩	٠.١٢٧
	أكثر من (٥) سنوات.	٦٦	٠.٦٢٦٦	٠.٣٠٨٤٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيم (ت) على (١.٥٨٢)، عند مستوى دلالة (٠.١٢٧) وهذه قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة، ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي

لمتغير سنوات الخبرة وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة من المعلمات حول درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم باختلاف متغير سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العردان (٢٠٢١) والتي كشفت عن عدم وجود فروق إحصائية تعزي لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة ديب (٢٠١٩) والتي كشفت عن عدم وجود فروق إحصائية تعزي لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة البلوشي (٢٠٢٠) ودراسة الشيعبي (٢٠٢٠) والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور المهارات الحياتية والمهنية تعزو لمتغير الخبرة التدريسية، ودراسة بلة (٢٠١٩) والتي خلصت إلى وجود فروق إحصائية في مجال تكنولوجيا التعليم تعزي لمتغير الخبرة العملية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم. للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم باختلاف متغير الدورات التدريبية، استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي (one way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :-

جدول رقم (١٣) نتائج " تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
درجة الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم ككل	بين المجموعات	٠.٥٤٥	٢	٠.٢٧٢	٣.٢١٠	٠.١١ غير دالة
	داخل المجموعات	٦.٥٣٤	٧٧	٠.٠٨٥		
	المجموع	٧.٠٧٩	٧٩			

*فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل .

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم باختلاف متغير عدد الدورات

التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم) تعزي لمتغير الدورات التدريبية، فقد بلغت قيم التباين (٣.٢١٠) عند مستوى دلالة (٠.١١) وهذه قيم غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد يرجع ذلك إلى ضعف تقديم دورات تدريبية متخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وضعف إسهامها في تنمية كفايات تكنولوجيا التعليم، وهو ما يتفق مع ما خلصت إليه دراسة إبراهيم (٢٠٢١) والتي خلصت إلى أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب في مجالاته وأبعاده.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

- ١- توصي الباحثة بتقديم دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتصميم وإنتاج واختيار المواد التعليمية، حيث أظهرت النتائج انخفاض مستوى المعلمات في هذا المجال
- ٢- توصي الباحثة بتقديم دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريب والتدريس، حيث بينت النتائج انخفاض مستوى المعلمات في مجال تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالتدريب والتدريس لمعلمات صعوبات التعلم في محافظة الطائف.
- ٣- ضرورة تصنيف الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لكل معلمة حسب الحاجة الشخصية لها.
- ٤- ضرورة تأهيل المعلمات في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال تلبية احتياجاتهم التدريبية المطلوبة.
- ٥- الاهتمام بالاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعليم باستمرار لتحديد ما ينبغي التدريب عليه.
- ٦- العمل على إشراك المعلمات في إعداد البرامج التدريبية التي تناسب احتياجاتهن في ضوء الاستفادة القصوى من تكنولوجيا التعليم لمعرفتهم الواسعة والدقيقة بجوانب القصور لديهم وضرورة تطويرها.

٧- ينبغي على وزارة التعليم وضع خطة استراتيجية بحيث يتم تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية للمعلمات على مستوى مدن المملكة العربية السعودية، ثم يتم تخصيص دورات تدريبية متنوعة بتنوع الاحتياجات التدريبية في كل مدينة من مدن المملكة، لكي يتم سد الفجوة فيما تمتلكه المعلمات من كفايات وبين ما تحتاج إليه لكفايات في مجال تكنولوجيا التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠). موسوعة المناهج التربوية، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، هنادي عيسى (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية بمحافظة وادي الدواسر، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ١٦٤، ١ - ٢٤.

أبو شيخة، نادر (٢٠١٠). إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو قويدر، سلام عزام (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن. أحمد، مها أحمد (٢٠١٨). درجة استخدام معلمي نوي الاحتياجات الخاصة لمستحدثات تكنولوجيا التعليم ومعوقات استخدامها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الأسمرى، محمد بن عوض (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء متطلبات جودة التعليم الجامعي، مركز رفاد للدراسات التربوية والنفسية، ٧ (٤٥)، ٣ - ٤٧٢.

البادي، رقية (٢٠٢٠). درجة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٤ (٢٨)، ٢١ - ٣٥.

البدجي، سعاد محمد (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولى من وجهة نظرهم بمدينة مأرب، المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ، ٤ (١)، ٢٣ - ٥٠.

بله، الصديق عبدالصاقد (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمي مرحلة تعليم الأساس: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساس بمدينة رفاعة بالسودان، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٤ (٢)، ٧٠١ - ٧٣٠.

البلوشي، شمس بنت عبدالله (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

بكراتم، بلقاسم؛ وغانية، خلول (٢٠١٢). دور تكنولوجيا المعلومات الرقمية في التربية والتعليم، المؤتمر الدولي لتكنولوجيا المعلومات الرقمية: الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات، ٩-١١ أكتوبر، عمان، الأردن.

التهامي، ناز أحمد؛ المصري، إبراهيم جابر؛ علي، إسماعيل محمود؛ وعلي، ياسمين إسلام (٢٠١٨). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها، ج ١، ط ١، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

التوردي، عوض (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم: مستحدثاتها وتطبيقاتها، القاهرة: دار الكتب.

توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٩). تحديد الاحتياجات التدريبية بين الهدر والاستثمار، ط ٢، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.

الحازمي، منال عبدالهادي (١٤٣٠). واقع استخدام الحاسب الآلي في مراكز جمعية الأطفال المعوقين لتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرات والمعلمات، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحريري، محمد (٢٠١٦). إدارة الأفراد الحديثة: مهارات إدارة شؤون الموظفين، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطاب، لين حكم (٢٠١٦). درجة استخدام التكنولوجيا المساندة وأثرها على دافعية التعلم لدى الطلاب المكفوفين في الأردن، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١(٢)، ٢٩٩ - ٣٠٩.

الحكمي، علي؛ المسعودي، عبد الله؛ حبسون، المنتشري، حسن بركات؛ والمهداوي، عبد العزيز، محمد (٢٠٠٣). اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقدة في مدينة جازان خلال الفترة من ١-٣/١٤٢٤هـ، ١٧٧-١٩٩.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٥). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خزاعلة، أحمد خالد (٢٠٢٠). تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الأردن، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٢(٤)، ٣٩١ - ٤٠٧.

ديب، ريم (٢٠١٩). مدى توافر الكفايات الإلكترونية لدى معلمي التعليم الأساسي في مدينة حمص، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، ٤١(٨٩)، ١٥٥ - ١٨٩.

الديبان، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في الرياض بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

زهران، ياسر محمد (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي مديرية تربية عين الباشا، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٢)، ١٥٦ - ١٨٠.

الزهراني، عبدالرحمن بن مساعد (٢٠١٩). الكفايات اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة الباحة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٤٠٢ - ٤٣٩.

الزهراني، عماد بن جمعان (٢٠٠٨). تصميم وتطبيق برمجية إلكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في الباحة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، السعودية، الرياض، مكتبة الرشد.

سلامة، عبدالحافظ محمد (٢٠٠١). الوسائل التعليمية والمنهج، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

السيد، إبراهيم جابر (٢٠٢٠). سلسلة الإدارة الحديثة: التدريب الإداري، ط١، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

السيد، علا عاصم (٢٠٠٨). التخطيط للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء متطلبات نموذج المهني، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

السيد، يسري مصطفى (٢٠٠٧). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه بأبوظبي، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الشریف، باسم بن نايف محمد. (٢٠١٨). مدى الوعي بالتقنيات التعليمية الرقمية والذكية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية واتجاهاتهم نحوها، مجلة التربية، ١٧٩ (١)، ٦٥٠ - ٦٥٠.

الشعبي، أماني بنت حمد (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٣)، ٦٥ - ٨٧.

الشمري، ابتسام غضبان (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣١)، ١١٣ - ١٤٤.

الشهراني، محمد بن برجس (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية لتدريس الرياضيات عن بعد، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٥، ٣٣٣ - ٣٩٨.

الشهراني، مشعل محمد (٢٠٢٢). دور البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: دراسة تحليلية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة نجران، السعودية. شيمي، نادر سعيد؛ وإسماعيل، سامح سعيد (٢٠٠٨). مقدمة في تقنيات التعليم، عمان: دار الفكر.

العامري، فوزية الحسن (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢٣)، ٦١ - ٨٨.

العايد، يوسف محمد؛ والعايد، واصف محمد (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(٩)، ٢٣٣ - ٢٧٠.

عبدالباقي، صلاح (٢٠٠٠). إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية: دار الجامعية الإسكندرية

عبدالمحسن، ابتهاج (٢٠١٢). تصور مقترح لتنمية وعي معلم التعليم الصناعي بمفهوم التنمية المهنية، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، شعبة التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

عبد الوهاب، علي محمد (٢٠٠٠). إدارة الموارد البشرية، ط١، مصر: أكاديمية المدينة، المعهد العالي للإدارة والتكنولوجيا.

العبيدي، بشائر سامي (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية للتدريسين في كليات التربية في ضوء مستجدات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ٤٦(٤)، ١١٥ - ١٣٩.

العتيبي، بطي معدي (٢٠١٤). درجة توافر التكنولوجيا المساندة في مدارس التربية الخاصة وعلاقتها بمستوى استخدامها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن. العتيبي، عبدالله بن حشر (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء التنمية المهنية المستدامة والاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة

- الثانوية في مدينة الدوامي، المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية، ع ٢٤٤، ٢٧١ - ٣٠٢.
- عتيق، منصور (٢٠١٢). درجة توافر آليات التهيئة المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عثمان، الشحات سعد (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لأخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء الكفايات المهنية اللازمة له، مجلة تكنولوجيا التعليم، ٣٠ (٤)، ٢٥ - ٤٥.
- الوردان، سلطان عبدالله (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة حائل لكفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، ١٨ (١٠٧)، ٥١٥ - ٥٤٧.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨). تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط ١، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي، أحمد أيمن (٢٠١٥). كفايات تكنولوجيا المعلومات للطالب المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، مصر، ٧٥٤، ٢٤٦ - ٢٦٦.
- العمرى، نوف حسن (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحسين عمليات التعليم والتعلم القائمة على علم التربية الرقمية للطلاب ذوي صعوبات التعليم، المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، خلال الفترة ٢١ - ٢٣ أكتوبر، ٢٠٢٢، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة.
- العنزي، مصلح براك (٢٠٢٠). معوقات الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (١٨)، ٥٧٣ - ٦٠٢.
- الفضلي، ريم بنت عبدالرازق (٢٠١٧). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لمعلمات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض ودرجة ممارستهن لها، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٨٤، ١٥٥ - ٢٠٤.
- القحطاني، هنادي حسين (٢٠١٨). كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٣)، ٨٥ - ١٠٣.
- القمش، مصطفى، والسعيدة ناجي (٢٠١٤). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة، عمان: دار الميس للنشر والتوزيع.

الكفافي، محمد جمال (٢٠٠٧). الاستثمار في الموارد البشرية للمنافسة العالمية، الدار الثقافية للنشر.

كمال الدين، هشام مصطفى (٢٠٢١). مستوى ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجمعية العالمية لتكنولوجيا التعليم ISTE، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، ٩٤، ٢٢٣ - ٢٥٠.

الكوري، عبدالله (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

اللقماني، عبدالحمد عبدالمعطي (٢٠١١). واقع تطوير المشرف التربوي أداء معلمي التربية الإسلامية في مجال استخدام تقنيات التعليم، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مازن، حسام الدين (٢٠١٤). تكنولوجيا التربية، مدخل إلى تكنولوجيا المعلوماتية، ط١، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

مجيد، أثمار شاكر (٢٠١٣). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمهم، مجلة العلوم الإنسانية، ١(١٤)، ١٨٧ - ٢٠٤. محمود، حمدي شاكر (٢٠٠٦). مهارات التدريب، السعودية، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

مرشود، جمال محمد (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي مدارس وكالة الغوث في ضوء التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(١٩)، ٤٩ - ٧٠.

المصري، إبراهيم جابر؛ شلبي، ممدوح؛ أسعد حشمت؛ والدسوقي، منال (٢٠١٨). تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج، ط١، الجزائر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المعراج، سمير عطية (٢٠٢٠). الخطوات الإجرائية واللوجستية للتدريب الإدارية، ط١، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المعمري، سيف بن ناصر؛ والمسروري، فهد بن سالم (٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعلم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٤٤، ٦٠ - ٩٢.

النجار، حسن عبد الله. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ع ١٦ - ٧٥١. نصار، أحمد سليم (٢٠١٩). واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١١٦، ٢٦٩ - ٢٩٥.

نواجعة، عبدالرحمن (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعلم يطا من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

الهواري، سيد. (١٩٩٢). الأسس النظرية لتخطيط التدريب، القاهرة: مكتبة عين شمس.

هياجنة، فاطمة محمد (٢٠٢٢). الصعوبات التي تواجه الطلبة في استخدام تكنولوجيا التعليم في الصفوف الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي لواء الرويشد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/molenda_definition.pdf ,.

Bani Ahmad, F; Qawaqneh2, H & Abu Qwider, S. (2020). The Training Needs of the Mathematics Teachers in the Light of Integrating Technology in Teaching at Jordan Country from Their Perspectives, Universal Journal of Educational Research, 8(4), 1430-1438.

Dubois, R. (2015) : L'épuisement professionnel des enseignants : l'indiscipline des élèves et le rôle modérateur du sentiment d'autoefficacité. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

Richardson, A (2015). Study of Teacher Training Processes At Universities and Pedagogic Institutions in the English Speaking Caribbean. Cave Hill Campus: Barbados University of the West Indies.



تطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت

في ضوء خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة

**Development of the Comparative Education Field at the
College of Education, Kuwait University, in Light of the
Experience of Oxford University in the United Kingdom**

إعداد

بدرية بنت جعيان بن علي

Badriya bint Jailan Ali

باحثة دكتوراه - كلية التربية-قسم السياسات التربوية - جامعة الملك سعود

أ.د. عبد الله بن حمد العباد

Prof. Abdullah Hamad Al-Abbad

أستاذ أصول التربية - كلية التربية- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/ejev.2025.406945

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

علي، بدرية بنت جعيان و العباد، عبد الله بن حمد (٢٠٢٤). تطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٥)، ١٥٣- ١٧٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

تطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استحداث برنامج ماجستير للتربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة؛ وذلك من خلال استعراض أهم ملامح برنامج ماجستير التربية المقارنة في جامعة أكسفورد، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أهمها: أن هناك تميزاً في واقع برنامج التربية المقارنة في جامعة أكسفورد، مما جعلها من برامج التربية المقارنة ذات الكفاءة عالمياً في المجال، وتتحدد ملامح برنامج التربية المقارنة في العناصر الرئيسية التالية: أهداف وأهمية برنامج ماجستير التربية المقارنة، وفي توفير بيئة محفزة وداعمة للتعليم، وفي جذب كوادر أكاديمية من ذوي الخبرة والتميز في المجال، وفي تنوع المحتوى الأكاديمي المواكب للتغيرات المحلية والعالمية، بالإضافة إلى تنوع طرق وأساليب التدريس والتقييم، وفي توضيح فرص العمل المستقبلية لخريجي البرنامج، وقدمت الدراسة الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت، وبما يتناسب مع الظروف الثقافية للمجتمع الكويتي.

الكلمات المفتاحية: التربية المقارنة - التعليم المقارن - خبرة جامعة أكسفورد - خبرة المملكة المتحدة.

Abstract:

The study aimed to develop the field of comparative education at the College of Education, Kuwait University, in light of the experience of Oxford University; by reviewing the main features of the master's program in Comparative Education at Oxford University. To achieve such objectives, the study adopted the descriptive methodology and has come up with a number of conclusions, the most important of which are: there is a distinction in the current state of the Comparative Education program at Oxford University, making it one of the globally efficient programs in the field of Comparative Education. The features of the Comparative Education program are determined in the key elements of the objectives of the comparative education program, that is in providing a stimulating and

supportive environment for education, and in attracting experienced and distinguished academic staff in the field, and in the diversity of academic content keeping pace with local and global changes in addition to the variety of teaching and assessment methods, as well as in clarifying future job opportunities for program graduates. The study presented a proposed model for developing the field of Comparative Education at the College of Education, Kuwait University, by benefiting from the experience of Oxford University in line with the cultural conditions of the Kuwaiti society.

Keywords: Comparative Education - Comparative Teaching - Experience of Oxford University - Experience of the United Kingdom.

المقدمة

التعليم إحدى العمليات الضرورية لصناعة جيل المستقبل؛ الأمر الذي يجعل من استثمار هذه العملية أفضل أنواع الاستثمار وأكثرها فائدة؛ وذلك يعود إلى إسهام المؤسسات التعليمية - على تنوعها - في إعداد موارد بشرية مُحكمة تمتلك أفراداً ومُجتمعاتٍ مُتمكّنة من القيادة، ومن إنجاز الأعمال والمهام المُوكلة إليها على أكمل وجه في جميع المجالات.

والتربية المقارنة من العلوم التي تُعدُّ جزءاً أصيلاً من السياق التربوي العام لكونها تدرس أوضاع التربية في مختلف المجتمعات والبلدان وما تضمُّه من (نظام تربوي، وأهداف، وسياسات، وإستراتيجيات، وفلسفات)؛ إذ تُجري التربية المقارنة دراسةً لنظم التعليم بين المجتمعات، وأحوال شعوبها من النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية؛ الأمر الذي يُسهِّم في إتاحة فُرصٍ للمقارنة بين هذه النظم؛ ومن ثمَّ الخروج بنتائج إيجابية تشمل معلومات وخبرات ومعارف من شأنها الإفادة في عملية إصلاح نظام التعليم وتطويره في مجتمعٍ ما يواجه مُشكلاتٍ في نظامه التربوي (غنايم، ٢٠١٩).

وتسعى التربية المقارنة - في مُقدِّمة أهدافها - إلى تحقيق نوع من تبادل الفكر والتفاهم والتعاون العالمي من أجل الحفاظ على سلامٍ ووفاء دُولي دائم يُحقِّق للإنسان رفاهيته وسعادته بين مُختلف الشعوب والمجتمعات؛ وذلك عبر جهودها في التعريف بثقافات الشعوب ونظمها الاجتماعية والتَّقريب بينها بتعزيز أواصر المحبة والإخاء

بين هذه المجتمعات، ومما تجدر الإشارة إليه أن التربية المقارنة تدرس وتحلل النظم التعليمية وممارساتها، وما تقوم عليه من فلسفات تربوية واجتماعية (الدقميري، وسلامة، والخنعمي، ٢٠١٨؛ خليل، ٢٠١٣).

وفي هذا الصدد يضيف قيرواني (٢٠١٨) أن التربية المقارنة - في ضوء ما شهدته من تطورات وتحولات- قد انبثقت عنها الكثير من الإجراءات العملية التي من أهمها زيادة التركيز على الإطار النظري الذي يعتمد على النظريات والأصول والنماذج والمبادئ والقوانين المسهمة في مساعدة المتعلمين للتربية المقارنة في الوقت ذاته، وفوق هذا زيادة التركيز على الجانب التجريبي للدراسات المقارنة التي تعمل على تطبيق نماذج وتجارب تعليمية أثبتت نجاحها في مجتمع يواجه مشكلات في سياساته التعليمية، وفي مساعدة المتعلمين على تحليل جميع جوانب العملية التربوية. وبناءً على ما سبق تتبين أهمية وجود التربية المقارنة كمساراً تربوياً متخصصاً ضمن برامج كلية التربية في الجامعة. وقد شهدت التربية المقارنة والدولية ازدهاراً كبيراً في جامعات العالم، وتعددت برامجها وأهدافها ومساراتها؛ لتعكس أهمية هذا الميدان وديناميته (سالم، 2021).

لذا كانت هناك ضرورة للنظر في تطورات كليات التربية حول العالم بالنظر في تطوير التربية المقارنة والاستفادة منها في تطوير كلية التربية بجامعة الكويت عن طريق النظر في التطورات التي طرأت عليها، والإطلاع على التجارب العالمية المعاصرة؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرة أكسفورد.

مشكلة الدراسة

التربية المقارنة إحدى دعائم علم التربية لأنه علم حديث لم تظهر معالمه ظهوراً تاماً على الرغم من أنه فرض ذاته على العلوم التربوية في الكثير من الجامعات حول العالم؛ إذ شهد مجال التربية المقارنة اهتماماً واضحاً في الآونة الأخيرة تجلّى في الكثير من أبحاث التربية المقارنة التي بينت أهمية هذا العلم في تحسين إدراك التربية المقارنة وفهمها عند الباحثين، وزيادة فهمهم لقضايا الأنظمة التعليمية، وتقديم المساعدة للمهتمين وصانعي سياسات التعليم ومقومي الخطط التعليمية والبرامج لأجل الإصلاح التعليمي المرجو، ورفع مستوى كفاية النظام التعليمي، وعلى الرغم من ذلك فالمكتبات العربية تفتقر للدراسات والأبحاث في التربية المقارنة التي تُثري الجانب التربوي المقارن (العامري، ٢٠١٧؛ خليل، 2013).

وقد أظهرت نتائج دراسة عسيري (٢٠٢٠) ضرورة افتتاح مسارات في تخصص التربية المقارنة للدراسات العليا ضمن الأقسام التربوية، واستقطاب الكفايات

من الخبراء المختصين في التربية المقارنة عربياً ودولياً للتدريس في الجامعات السعودية، فضلاً عن تشجيع القائمين على برامج الابتعاث الخارجي على تخصيص جزء من فرص الابتعاث لدراسة التربية المقارنة.

كما بينت نتائج دراسة السلمي (٢٠٢٢) بعض النواحي الإيجابية في برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية بجامعة أكسفورد؛ تلك النواحي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية بجامعة أم القرى.

واعتماداً على ما سبق يمكن استطلاع مشكلة الدراسة من خلال تطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرة أكسفورد.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة أكسفورد في المملكة المتحدة؟
٢. ما الجهود المبذولة في مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت؟
٣. ما الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت بالإفادة من خبرة جامعة أكسفورد، وبما يتناسب والظروف الثقافية للمجتمع الكويتي؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على واقع خبرة برنامج التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة أكسفورد في المملكة المتحدة.
٢. الكشف عن الجهود المبذولة في مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت.
٣. تقديم الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت بالإفادة من خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة، وبما يتناسب والظروف الثقافية للمجتمع الكويتي.

أهمية الدراسة:

في ضوء تحقيق الأهداف السابقة، يمكن إبراز أهمية الدراسة في أنها:

- رفع الوعي بموضوع التربية المقارنة وأهميتها؛ وذلك لحداثته الموضوع ونُدرة الأبحاث العربية والمحلية فيه؛ إذ لم يُطرقَ مَحَلِّيًّا في حدود علم الباحثة.
- إثراء المكتبة العربية عامةً والمكتبة الكويتية خاصةً بمعارف ومعلوماتٍ جديدةٍ حول تطوير مجال التربية المقارنة.

- من المؤمل أن تكون نتائج هذا البحث ذات فائدة لجامعة الكويت - كلية التربية خاصة في الكشف عن نواحي القصور إن وجدت عند تطوير مجال التربية المقارنة والتعرف على مواطن القوة وإبرازها وتعزيزها.
- منهجية البحث:**

- في ضوء طبيعة أسئلة الدراسة وأهدافها، فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الوثائقي:
- استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الوثائقي الذي عرّفه العساف (٢٠١٩) بأنه: "المنهج" الذي يُطَبَّق عندما يُراد إجابة سؤال عن الحاضر من خلال المصادر المعاصرة، أساسية كانت أم ثانوية" (ص٢٢٣). كما يعرفه العساف بأنه "الجمع المتأنى والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بمشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث" (ص٢٢٦). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن خلال هذا المنهج يتم دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم وصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كمياً أو كيفياً (عبيدات، عدس، عبد الحق، ٢٠٢٠).

حدود الدراسة

أُجريت الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على تناول واقع خبرة برنامج ماجستير التربية المقارنة في جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة، ووضع الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوءها في المجالات التالية: نشأة برنامج التربية المقارنة وتطوره، واسم برنامج التربية المقارنة، وأهداف برنامج التربية المقارنة، وأهمية برنامج التربية المقارنة، والمحتوى الأكاديمي لبرنامج التربية المقارنة، ووصف مدة برنامج التربية المقارنة، والكوادر الأكاديمية في برنامج التربية المقارنة، وإستراتيجيات التدريس وطرقه في برنامج التربية المقارنة، ومخرجات التعليم في برنامج التربية المقارنة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤/٥١٤٤٥ م.
- **الحدود المكانية:** كلٌّ من: جامعة أكسفورد المملكة المتحدة، وكلية التربية في جامعة الكويت.

- وفيما يلي استعراض لأسباب اختيار برنامج الماجستير في تخصص التربية المقارنة في جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة:
- تصنيف جامعة أكسفورد في المرتبة الثانية عالمياً عام ٢٠٢٢م بحسب تصنيف QS.
- أن برنامج التربية المقارنة بها من أعرق البرامج، ويضم نخبة من الأساتذة المتميزين في التخصص.

مصطلحات الدراسة

١. التطوير Development:

يُعرّف التطوير اصطلاحاً بأنه: "النمو المُطرد لشيء ما بحيث يصبح أشدّ تقدماً وقوّة" (OxfordLearner'sDictionaries, 202٤). وكذلك يُعرّف التطوير اصطلاحاً بأنه: "نمط من أنماط التغيّر التي يمرُّ بها الفرد أو النظم الاجتماعية نتيجة لتفاعل الكثير من القوى مثل الأفراد والمنظمات المجتمعية والعادات الاجتماعية، وهو تغيير يُنصّف بالنمو في بنية مُعيّنة أو وظيفة مُعيّنة أو مهارة مُعيّنة، في مراحل مُتعدّدة" (فليه وزكي، ٢٠٠٤). وتُعرّف الباحثة التطوير إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: "عمليات التحسين المطلوبة لتعزيز نقاط القوّة ومعالجة نقاط الضعف في مجال التربية المقارنة في كُليّة التربية بجامعة الكويت في ضوء الخبرات العالمية"

٢. التربية المقارنة Comparative Education:

يُعرّفها فليه والزكي (٢٠٠٤) في مُعجم مصطلحات التربية - لفظاً واصطلاحاً- بأنها: "تلك الدراسة التي تُعنى بتحليل وتفسير شتّى الطرق والسياسات التربوية في البلاد المختلفة والثقافات المتنوّعة، كما تهتمّ بتقويمها" (٩٨). ويعرّف كارتر جور Carter Good التربية المقارنة في قاموس التربية بأنها: "مجال من مجالات الدراسة يتعلّق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلادٍ مختلفة لتعميق فهم المشكلات التعليمية في الدُول موضع المقارنة" (غنايم، 2019م، ص22).

وتُعرّف الباحثة التربية المقارنة إجرائياً بأنها: علْم يقوم على دراسة جوانب التشابه والاختلاف بين مجال التربية المقارنة في كُليّة التربية في جامعة الكويت وبين بعض الأقسام في بعض الدُول المتقدّمة؛ وذلك لتطويرها وطرح الحلول المستقبلية للتحديات والمشكلات التربوية، مع مراعاة انسجامها مع ظروف البيئة داخل الكويت.

أدبيات الدراسة:

التربية المقارنة من العلوم حديثة النشأة، وقد فرضت نفسها على مجموعة العلوم التربوية في الكثير من الجامعات في جميع أنحاء العالم؛ وكان ذلك عقب الحرب العالمية الثانية، والتربية المقارنة أحد فروع التربية؛ الأمر الذي كان له دور في إيلائها عناية خاصة خلال الفترة الماضية، ويمكن ملاحظة هذا الاهتمام بتتبع الكتابات الكثيرة المنشورة خلال هذه الفترة لرجال التربية المقارنة، والتي أبرزت أهميتها في الارتقاء بفهم الأفراد للتربية، وتعميق إدراكهم للتحديات التي تواجه النظم التعليمية، ومساعدة الأفراد الذين يقع على عاتقهم وضع الخطط والسياسات التعليمية لتحقيق الإصلاحات المرجوة (خليل، ٢٠٠٩).

أهمية التربية المقارنة:

ويفصل الزكي والخزاعلة (2013) أهمية التربية المقارنة في النقاط التالية:

١. أهمية الدراسات المقارنة في التربية: تحل التربية المقارنة المشكلات التعليمية من خلال الوقوف على الأسباب التي أدت إليها، وتقديم الحلول المناسبة للمخططين وصانعي السياسات التعليمية، والإطلاع على تجارب النظم التعليمية المختلفة، وممارستها في ضوء عواملها الثقافية المؤثرة.
٢. أهمية الدراسات المقارنة على المستوى الشخصي: تكسب التربية المقارنة الباحث الموضوعية وسعة الأفق، وعدم الانخداع بالشكليات، وتوحيه بكيفية الوصول إلى الأهداف المرغوبة، كما تكسبه القدرة على الموازنة بين إمكاناته وأهدافه، والتخطيط العلمي السليم لتحقيق تلك الأهداف.
٣. أهمية الدراسات المقارنة من الناحية القومية: تسهم التربية المقارنة في وضع الأساس السليم للتقدم في التربية والمجتمع كله، وتربطه بالأيديولوجيا السائدة في المجتمع، وتساعد في تحديد السياسات التعليمية السليمة لتطوير النظم التعليمية؛ الأمر الذي يساعد في تطوير الشخصية القومية المتفردة، وفي جعلها أكثر تميزاً.
٤. أهمية الدراسات المقارنة من الناحية السياسية: تساعد التربية المقارنة في الاحتكاك بالشعوب المختلفة، والتعرف على أهداف تلك الشعوب ومقارنتها بالأهداف القومية، وتسهم في تحقيق السلام العالمي، وفي إحداث تفاهم بين الدول، والتعاون في حل المشكلات التربوية، والتقريب بين أهداف التربية في مختلف البلدان.

أهداف التربية المقارنة:

وذكر غنايم (٢٠١٩) أهداف التربية المقارنة فيما يلي:

إصلاح نظم التعليم، ودراسة العوامل الثقافية والاجتماعية المحيطة بنظام التعليم، ومعرفة وفهم الطابع القومي للمجتمع لفهم النظام التعليمي وتحليله، ودراسة نظم التعليم داخل إطارها الثقافي الاجتماعي السياسي، واكتشاف الاختلافات في القوى والعوامل التي تعكس الاختلافات في نظم التربية والتعليم، وتمكين المسؤولين في بلد ما من تكييف الخبرات والتجارب والنظريات التربوية المستخدمة في دول أخرى، لا نقلها أو استعارتها كما هي عليه، والتحليل المقارن يبرز الخصائص التي تميز نظامًا تعليميًا ما؛ حيث يوجد أساس متين للاستفادة من الاتجاهات التربوية الجديدة في النظرية والتطبيق، والكشف عن طبيعة النظم التعليمية وما تحتويه من سياسات وأساليب وممارسات، وربط ذلك بمؤثراتها التي منحت النظم التعليمية شكلًا محددًا (صص 23-24).

مجالات التربية المقارنة

تنقسم مجالات التربية المقارنة - من وجهة نظر بيريداي - إلى مجالين أساسيين هما (غنايم، ٢٠١٩):

١. الدراسات المجالية (المنطقية) Area studies: يعنى هذا المجال بدراسة نظم التعليم في أي بلد أو إقليم، وتشكل هذه الدراسات المتطلبات الرئيسية الأولية التي تعتمد عليها الدراسة التحليلية المقارنة.

٢. الدراسات المقارنة Comparative Education: يعنى هذا المجال بالمقارنة بين نظم التعليم في أكثر من دولة، ويرى العالم سبولتون أن التقسيم الذي وضعه بيريداي لمجالات التربية المقارنة يعود إلى تأثيره بعلم الجغرافيا السياسية؛ إذ يرى بيريداي أن التربية المقارنة تشكل الجغرافيا السياسية من منظور عالمي. ومن الجدير بالذكر أن هذا التقسيم لمجالات التربية المقارنة قد لاقى الكثير من الانتقادات بسبب عدم وضوح أقسامه؛ الأمر الذي يعوق عملية فهم واقع التربية المقارنة وأبعادها؛ وعليه قسم مرسى (٢٠٠٥) والعامري (٢٠١٧) مجالات التربية المقارنة إلى ما يلي:

١. دراسة الحالة: يعنى هذا المجال بالدراسة الشاملة لنظام تعليمي واحد لدولة واحدة أو مجتمع محدد، والتعرف على واقع هذا النظام من دون مفاضته بالأنظمة التعليمية للدول الأخرى؛ وتعد دراسة النظام التعليمي في دولة أجنبية خطوة أولية في دراسة المقارنة؛ ويعزى ذلك إلى أنه عبر الدراسة المقارنة يفتح المجال

للتعرّف على النظام التعليمي في البلد المراد دراسته، وهو ما يجعل من دراسة الحالة أول خطوة في الدراسة المقارنة.

٢. دراسة المشكلات: في هذا المجال يختار الباحث مشكلة أو قضية في التعليم، ويتتبع أوضاعها، ويشخص مظاهرها، ويحلل أسبابها. ومن أمثلة ذلك: اختيار الباحث مشكلة إعداد المعلم، أو مشكلة التعليم الفني في مجموعة من الدول، أو مشكلة الأمية، أو مشكلة الإدمان، وغيرها من المشكلات المرتبطة بنظام التعليم؛ وذلك كي يجعلها الأساس الذي يقوم عليه البحث والدراسة (الدقميري وآخرون، 2018).

٣. الدراسة المجالية: يختار الباحث مجموعة من الدول المتشابهة في أنظمتها التعليمية، ومن الأمثلة على ذلك: دراسة الباحث التعليم في الدول العربية، أو التعليم في الدول النامية. ومن الضروري هنا التزام الباحث الحيادية والموضوعية، والابتعاد عن التشدد أو التعصب لنظام تعليمي محدد، أو لنظرية تربوية معينة، وبذل المزيد من الجهد وتحري الدقة العلمية خلال تجميعه للمعلومات، وفهم طبيعة نظام التعليم، وكذلك معرفة لغة المجتمع وطرق التربية فيه، وإجراء زيارات تعليمية (العامري، 2017).

٤. الدراسات المقارنة: يقارن الباحث بين ظروف التربية في أكثر من دولة بطريقة تحليلية شاملة لمعرفة القوى والعوامل المؤثرة فيها، ولبيان جوانب الاختلاف والتشابه بينها (الدقميري وآخرون، 2018).

٥. الدراسة العالمية: تشير الدراسات العالمية في الغالب إلى الدراسات التي تقوم بها الهيئات الدولية كمنظمة اليونسكو؛ فعلى سبيل المثال تدرس منظمة اليونسكو أجور المعلمين وتدني مكانتهم في مختلف الدول. ومن المأخذ على هذه الدراسات صعوبة قيام باحث بها منفرداً؛ لأنها تستوجب تجميع البيانات من خلال الاتصالات مع السلطات التعليمية في مختلف البلدان، وارتفاع تكاليفها واستغراقها مدة زمنية طويلة لجمع البيانات (غنايم، 2019).

٦. الدراسات عبر التاريخية: يقصد بها دراسة النظام التعليمي في فترتين زمنيّتين مختلفتين، وقد تكون على مستوى دولة واحدة أو على مستوى عدة دول، وتؤكد الأدبيات المقارنة أهمية هذا النوع من الدراسات (خليل، 2009).
والشكل التالي يبين مجالات التربية المقارنة:



من اعداد الباحثة بناءً على ما سبق عرضه

الدراسات السابقة:

دراسة سالم (٢٠٢١) بعنوان " برامج التربية المقارنة والدولية بالجامعات دراسة مقارنة في كلية المعلمين جامعة كولومبيا وكلية التربية جامعة عين شمس" والتي هدفت بشكل رئيسي إلى طرح مجموعة من الإجراءات لتطوير برامج التربية المقارنة والدولية بكلية التربية بجامعة عين شمس في ضوء خبرة كلية المعلمين جامعة كولومبيا وبما يتفق مع لوائح الكلية والجامعة والتعليم العالي. وواقع المجتمع المصري ومعطياته الثقافية، بما يُمكن برامج التربية المقارنة والدولية من الحفاظ على ريادتها في مصر والدول العربية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المنهج المقارن بأبعاده الخمسة المتمثلة في: البعد التاريخي، البعد الوصفي، البعد التحليلي الثقافي، البعد المقارن التفسيري، البعد التنبؤي، كما استخدم عدة أساليب مختلفة كأدوات لجمع البيانات والمعلومات من الميدان وهي: أسلوب المجموعة البؤرية، المقابلة، أسلوب تحليل بيست PEST -analysis -، للتحليل في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية، ويمكن بلورة أهم النتائج التي توصل إليها البحث فيما يلي: أن تطور تخصص التربية المقارنة والدولية في الجامعات مرهون بكم الإنتاج العلمي لأساتذة التخصص وجودته ومواكبته للتغيرات المجتمعية والتربوية والتطورات المعرفية في المجال عالمياً، وأن برامج التربية المقارنة والدولية وأساتذتها بكلية التربية جامعة عين شمس يقع على عاتقهم مسؤولية تطوير التخصص، انطلاقاً من الريادة التاريخية، وأن مسارات التربية المقارنة والدولية في الجامعات المعاصرة ترتبط بفلسفة كل جامعة واحتياجات مجتمعه، علاوة على التطورات العالمية الحادثة في المجال ومن ثم تتنوع المسارات الأكاديمية والمقررات الدراسية داخل كل مسار، وتتطلب التربية المقارنة والدولية بيئة أكاديمية ثرية ونشطة، تتسم بتنوع مصادر التعلم.

أجرى السلمي (٢٠٢٢) دراسة بعنوان " تطوير برنامج الماجستير في التربية المُقارنة بكلية التربية جامعة أمّ القُرى في ضوء خبرة كلية التربية جامعة أكسفورد"

والتي هدفت إلى التعرف على برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية في جامعتي أكسفورد وأم القرى، ومن ثم اقتراح إجراءات لتطوير برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية جامعة أكسفورد، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، واعتمد البحث على ما تم نشره من حقائق ومعلومات عن توصيف البرنامجين في المواقع الرسمية بالشبكة العنكبوتية في كليتي التربية بجامعتي أكسفورد وأم القرى فيما يتعلق ببرنامج الماجستير في التربية المقارنة. وقد أظهرت النتائج بعض النواحي الإيجابية ببرنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية جامعة أكسفورد، والتي يمكن الاستفادة منها لتطوير برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى. وفي ضوء هذه النتائج قدم هذا البحث عدة توصيات لصناع القرار في جامعة أم القرى بشكل خاص، وفي الجامعات السعودية بشكل عام، وللباحثين في مجال التخصص.

من الملاحظ أن الدراسات السابقة شملت موضوعات متنوعة للتربية المقارنة، على اختلاف المجالات والبلدان، وهذه الدراسات تطرقت بشكل مباشر وغير مباشر إلى برامج الماجستير في التربية المقارنة، ولكن تعتبر دراسة سالم (٢٠٢١)؛ حيث قارن بين برامج التربية المقارنة والدولية في كلية المعلمين جامعة كولومبيا وكلية التربية جامعة عين شمس، ودراسة السلمي (٢٠٢٢)؛ حيث قارن بين برامج الماجستير في التربية المقارنة بكليتي التربية بجامعتي أكسفورد البريطانية، وأم القرى السعودية، من أقرب الدراسات إلى هذه الدراسة، حيث شملت هذه الدراسات برنامج ماجستير التربية المقارنة وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية، ولكن اختلفت الدراسات من ناحية مكان تطبيق الدراسة، حيث طبقت دراسة سالم (٢٠٢١) في جمهورية مصر العربية على جامعة عين شمس، و طبقت دراسة سالم (٢٠٢٢) في المملكة العربية السعودية على جامعة أم القرى، وطبقت هذه الدراسة في دولة الكويت على كلية التربية في جامعة الكويت، واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في دراستها الحالية. ومن هنا يتضح أن هنالك فجوة معرفية في الدراسات السابقة تتعلق بموضوع البحث الحالي، والتي من المؤمل أن يتم ملؤها ولو بشكل جزئي بإجراء هذه الدراسة (سالم، ٢٠٢٢).

المحور الأول: الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة أكسفورد في المملكة المتحدة؟

يُعرض المحور الحالي واقع برنامج ماجستير التربية المقارنة في ضوء خبرة جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة، وللإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الموقع الإلكتروني لكلية التربية جامعة أكسفورد (Oxford, 2024).

ويوضح الجدول التالي برنامج التربية المقارنة في جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة:

وجه المُقارَنة	١. جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة
نشأة برنامج التربية المُقارَنة وتطورها	في ستينيات القرن العشرين - في عام ١٩٦٠م- أصبح "التعليم المُقارَن" أحدَ التَّخصُّصات التَّعليمية المقبولة في إعداد المُعلِّمين في المملكة المُتَّحدة، ليس فقط في أقسام التَّعليم بالجامعات، بل في مرحلة الدِّراسات العليا وعلى مستوى الكُلِّية كذلك، وقد انعكس الاهتمام المشترك لكلِّ من الجامعات وكُلِّيات التَّعليم في هذا المجال في تكوين عمليات القِسْم البريطاني آنذاك في CESE (مجتمع التَّعليم المُقارَن في أوروبا) الذي تأسَّس في عام ١٩٦٦م، ومع ذلك أدَّت التَّغييرات الكبيرة في سيناريو التَّعليم في المملكة المُتَّحدة خلال السَّبْعينيات والثَّمانينيات إلى إغلاق و/أو دمج كُلِّيات التَّعليم العالي في المملكة المُتَّحدة وتشديد الرِّقابة على تعليم المُعلِّمين؛ ومن ثم إلى تهميش تدريس التَّربية المُقارَنة في كُلِّيات التَّربية والجامعات. وبحلول منتصف الثَّمانينيات كان التَّعليم المُقارَن في المملكة المُتَّحدة قد اختفى تقريباً من المناهج الدِّراسية الأولى لتعليم المُعلِّمين، وفي الثَّسينيات بدأت مكانة التَّعليم المُقارَن في قطاع الدِّراسات العليا في الارتفاع مرَّةً أخرى وعاد إلى الظهور كمجالاً دراسياً نابضاً بالحياة (O'Sullivan,2013).
مسمى برنامج التربية المُقارَنة	يُسمَّى البرنامجُ برنامجَ ماجستير التَّربية في التَّعليم المُقارَن الدولي في كُلِّية التَّربية بجامعة أكسفورد (MSc (Comparative and International Education Oxford University، ورمزُ الدَّورة TM_ED6A2. (Oxford University's DEPARTMENT OF EDUCATION,2024).
مُدَّة برنامج التربية المُقارَنة	يستمرُّ البرنامجُ عامًا واحدًا - أي ١٢ شهرًا- على ثلاثة فصول دراسية بدوامٍ كامل فقط، وينفَّذه قِسْمُ التَّربية في جامعة أكسفورد، ويُقدَّم البرنامجُ كاملاً وَفَقًا لجدولٍ زمني مُحدَّد، ويجب على الطُّلاب الانلزامُ بالحضور والمشاركة في جميع الفصول الدِّراسية والأنشطة الأخرى المُتعلِّقة بالبرنامج.
أهداف برنامج التربية المُقارَنة	يسعى البرنامجُ إلى إشراك الطُّلاب في: ١. تطوير المعرفة والمهارات، وفهم العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والمُؤسَّسية التي تشكِّل النُّظَم التَّعليمية في أجزاءٍ مختلفةٍ من العالم.

٢. القدرة على تحليل القضايا الحالية والاتجاهات التاريخية في التعليم المقارن والدولي. ٣. القدرة على إجراء تقييم نقدي للتطور التاريخي والأسس النظرية والمنهجية للتعليم المقارن والدولي. ٤. القدرة على تحديد مشكلات البحث وأسئلته في مجال التعليم المقارن والدولي وصياغتها. ٥. تطوير مهارات البحث لإجراء فحص سياقي دقيق لسياسات التعليم وممارساته وأنظمتها على مستوى العالم. وفي ختام البرنامج يجب أن يكون لدى الطلاب ما يلي: ١. فهم التطور التاريخي والأسس النظرية والمنهجية للتعليم المقارن والدولي. ٢. معرفة المناهج النظرية والمنهجية الرئيسية المستخدمة في التعليم المقارن والدولي، والقدرة على تطبيقها على القضايا الحالية. ٣. الإلمام بأنظمة التعليم في عدد من البلدان، والقدرة على وصف هذه الأنظمة وتحليلها نقدياً، مع المراجعة الواجبة للعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية والثقافية، والمؤسسية. ٤. القدرة على تحديد مشكلات وأسئلة البحث وصياغتها في مجال التعليم المقارن والدولي ومهارات البحث لدراسة سياسات التعليم وممارساته وأنظمتها. ٥. تطوير معرفة تفصيلية بالقضايا الرئيسية المؤثرة على التعليم على جميع المستويات، والإلمام بعمل الجامعة في مختلف الجهات غير الحكومية المعنية بالتخطيط التربوي والبحث والتطوير (Oxford University's DEPARTMENT OF EDUCATION, 2024).	
تظهر أهمية برنامج الماجستير في التربية المقارنة بجامعة أكسفورد فيما يلي: ١. تقديم فهم للعوامل التي تشكل تطور الأنظمة التعليمية ومساراتها في أجزاء مختلفة من العالم. ٢. تزويد الطلاب بمهارات البحث لمقارنة خيارات السياسات وتقييم المناقشات الرئيسية نقدياً عند تقديم التربية العامة والخاصة (Oxford University's, 2024) ..	أهمية برنامج التربية المقارنة

يَتَعَيَّن على الطُّلَّابِ اجْتِيَاؤُ ما يلي Comparative and (International Education,2024):

أ. الوحدات الإجبارية هي:	ب. الوحدات الاختيارية هي:
١. التَّعليمُ المقارن والدَّولي:	١. المبادئ الأساسية في تقويم الطُّفْلِ.
٢. التَّفكير المنظوم في التَّعليم المقارن والدَّولي.	٢. التَّربية والإنترنت والمجتمع.
٣. أسس البحث التَّربوي ١:	٣. البحوث الكَمِّيَّة المُتوسِّطة.
المفاهيم والتصميم.	٤. الابتكار الرَّقْمِي الحاسم.
٤. أسس البحث التَّربوي ٢:	٥. التَّعليم العالي العالمي.
الاستراتيجيات والأساليب.	٦. وجهات نظر ومناقشات في البحث النَّوعي.
٥. إعمال حقوق الطُّفْلِ.	٧. إنهاء الاستعمار في مُمارَسات الاتِّصال في البحوث التَّعليمية.

المحتوى
الأكاديمي
في برنامج
التَّربية المُقارَنة

٣. التَّخْرُج: تتركِّز مُتطلِّباتُ التَّخْرُج - وَفَق لوائح الدِّراسات العليا لبرنامج الماجستير - في استكمال سِتِّ وحداتٍ يَقُومُ كُلُّ منها مِنْ خلال الدُّورَاتِ الدِّراسية، وعادةً ما تكون في صورة مقالاتٍ مُقدِّمة، وأطروحةٍ حول موضوع اختير في أثناء المُناقشات مع المشرف، ويكون الإشرافُ مسؤوليَّةَ وزارةِ التَّربية والتَّعليم بالتنسيق مع الدِّراسات العليا بجامعة أكسفورد، ويكون ذلك على أساس موضوع البحث وتوفُّر المشرفين، ويعمل الطُّلَّاب على أطروحةٍ قائمة على البحث، ويقدمون تقاريرَ عن دراسةٍ تجريبية تتراوح ما بين ١٥٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ كلمة (في حدِّها الأقصى)، ويجب أن تُظهر الأطروحات مهاراتِ البحث والتحليل التَّقدي لدى الطُّلَّاب، وكذلك القدرة على كتابة تقارير واضحة وموجزة بمستوى عالٍ من الكفاية الأكاديمية (MSc in Education Comparative and) International) (Education,2024).

يمثِّل أعضاء هيئة التَّدريس جزءًا من مجتمعٍ بحثي حيوي له اهتماماتٌ بمجموعةٍ واسعة من الموضوعات في التَّعليم المقارن والدَّولي، ويعملون في مجموعة أبحاث التَّعليم المقارن الدَّولي؛ وهي مجموعة مُتعدِّدة التَّخصُّصات مُعترَفٌ بها دَوليًّا، ومُخصَّصة لدراسة الأنظمة والممارَسات والسياسات التَّعليمية حول العالم، ويعملون في سياقاتٍ عالمية مختلفة منها أفريقيا وآسيا والمحيط الهادي، وأوروبا

الكوادر
الأكاديمية
في برنامج
التَّربية المُقارَنة

ووسط آسيا، والشرق الأوسط، ونصف الكرة الغربي، ومن الناحية الموضوعية طُوِّرت مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الخبرة في مجال التعليم والتنمية، وطُوِّر البعض الآخر الخبرة في مجال التعليم العالي العالمي والدولي والمقارن، وطُوِّرت مجموعة أخرى الخبرة في الحراك الدولي والتنمية المجتمعية، والتعليم العالي الدولي (Education Comparative and International Education, 2024).	
يعتمد أسلوب التدريس على مزيج من مُدخلات المُعلِّم والطَّالِب، ويعتمد الأسلوب التعليمي عادةً على قراءة الطُّلاب للنصوص الرئيسية، وإعداد الحُجج، وكذلك على إعداد عرض تقديمي والاستجابة له أو تحليل المُستندات، وتحليل الوثائق والأنشطة الجماعية المختلفة، ويُشجَّع الطُّلاب على تولي مسؤولية دراستهم من خلال القراءة على نطاقٍ واسع يتجاوز الموادَّ الدراسية وإشراك مُعلِّمهم في مناقشة الموضوعات التي تثير اهتماماتهم، وفوق ذلك عادةً ما تُعقد سلسلة مُناقشات عامة في التربية المُقارنة في كُلِّية سانت أنتوني، كما تُعقد اجتماعات يكون حضور طُّلاب التربية المُقارنة فيها إلزامياً، ويقوم الطُّلاب في البرنامج من خلال المُحاضرات الدراسية، وعادةً ما تكون في صورة مقالاتٍ حين يستكمل الطُّلاب سبتَّ وحداتٍ دراسية، وأطروحةً حول موضوع اختيار في أثناء المناقشة مع المشرف (Oxford University's DÉPARTEMENT OF EDUCATION, 2024).	استراتيجيات التدريس والتقويم في برنامج التربية المُقارنة
يتيح البرنامج الكثير من فرص العمل لخريجي برنامج الماجستير في التعليم المقارن والدولي للحصول على وظائف أكاديمية وبحثية في جامعات المملكة المتحدة وخارجها، ولخريجين آخرين في مجموعة واسعة من القطاعات الأخرى مثل السياسات الخاصة بالإدارات الحكومية، والمنظمات غير الحكومية، ومراكز الفكر والمنظمات الدولية والإدارة على المستويين المحلي والوطني، وكذلك في المدارس الحكومية وغير الحكومية في أجزاء مختلفة من العالم Oxford University's DÉPARTEMENT OF EDUCATION, 2024).	مُخرجات التعليم في برنامج التربية المُقارنة

المحور الثاني للإجابة عن السؤال الثاني: ما الجهود المبذولة في مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت؟

يَعْرِضُ المحورُ الحالي ملامح الجهود المبذولة في مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت:

١- برامج كُليّة الدِّراسات العليا جامعة الكويت- كُليّة التربية (الدَّرجة المُوحَّدة): تشمل كلاً من البرامج الثَّالِية: الإدارة والتَّخطيط التَّربوي، وأصول التربية، والإرشاد الرِّواجي والأسري، والإرشاد النَّفسي المدرسي، والمناهج وطُرق التَّدريس.

- مُقرَّر التربية المُقارَنة في برنامج أصول التربية: توصيف مُقرَّر التربية المُقارَنة: هو مُقرَّر اختياري مشترك بين برنامج الإدارة والتَّخطيط التَّربوي وأصول التربية، ويُعرَض مُقرَّر التربية المُقارَنة ضمن برنامج أصول التربية، ويسعى مُقرَّر التربية المُقارَنة إلى: التَّعريف بالتَّربية المُقارَنة، والعوامل المؤثِّرة في بنية النُّظُم التَّربوية، ودراسة مُختلف النُّظُم التَّربوية في مجتمعاتٍ على درجةٍ مختلفة من التَّقدُّم الاقتصادي، ودراسة النُّظُم التَّعليمية في الدول المُتقدِّمة، ودراسة النُّظُم التَّعليمية في الدُّول النامية للتَّعرُّف على المشكلات التَّربوية في كلِّ منها، ولمعرفة خصائصها، ولفهم العلاقة الوطيدة بين النُّظُم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ونُظُمها التَّربوية الثَّابتة فيها (دليل كُليّة الدِّراسات العليا، 2023).

٢- معرض "التَّعليم الدُّولي والتَّربية المُقارَنة- خبراتٌ وتجارِبٌ عالمية": تحت رعاية مدير جامعة الكويت بالإنيابة أ.د. نواف المطيري، والقائم بأعمال عميد كُليّة التربية أ. د. عيسى البلهان نظم قسَّم أصول التربية بكلية التربية معرض "التَّعليم الدُّولي والتَّربية المُقارَنة- خبراتٌ وتجارِبٌ عالمية"، وكان ذلك يوم الاثنين الموافق ١٥ أبريل ٢٠٢٤ في بهو كُليّة التربية بمدينة صباح السَّالم الجامعية.

وفي هذا الصَّدَد صرَّح د. نبيل الغريب أنَّ الهدف من المعرض هو عرض تجارب التربية والتعليم فيما يقارب ١٥ دولةً حول العالم ومُشاركاتها، والتَّركيز على ما يميِّز كلاً منها، ومعرفة كُيفية الاستفادة من هذه التجارب لتطوير التَّعليم بدولة الكويت، والارتقاء بالعملية التَّعليمية لتكوين علاقةٍ وطيدة بين الطَّالب والمُعَلِّم؛ لأنَّه من شأن كلِّ هذا مُساعدة المُتعلِّم على تحسين جُودة التَّحصيل الدِّراسي؛ ومن ثَمَّ تحقيق الفائدة من دراسة التربية المُقارَنة للتَّعليم حول العالم (كُليّة التربية- جامعة الكويت، ٢٠٢٤).

- نتائج الدِّراسة:

توصَّلت الدِّراسة إلى نتائج، من أهمِّها ما يلي:

١. أن هناك تميزاً في واقع برنامج التربية المقارنة في جامعة أكسفورد جعله من برامج التربية المقارنة ذات الكفاءة عالمياً في المجال.
٢. تتحدد ملامح برنامج التربية المقارنة في عناصر رئيسية هي: أهمية الجامعة وأهدافها، وبرنامجها التعليمي الذي تقدمه، وتوفير بيئة مُحفزة وداعمة للتعليم، وجذب كوادر أكاديمية من ذوي الخبرة والتميز في المجال، وتمتعهم بالخبرة الواسعة في العمل في سياقات عالمية مختلفة، ودعم البحث والتدريس حول القضايا العالمية من خلال وجهات نظر دولية ومقارنة، واهتمامها بمجموعة واسعة من الموضوعات والأبحاث الرائدة في التربية المقارنة على المستوى العالمي، والتعامل مع التعليم على نطاق واسع من وجهات نظر متعددة التخصصات، واعتماد البرنامج على طرق متعددة للمعرفة مع مراعاة السياقات الاجتماعية، وتنوُّغ المحتوى الأكاديمي المُواكب للتغيرات المحلية والعالمية، وكذلك تنوُّغ طرق التدريس والتفويُّم وأساليبهما، وبيان فرص العمل المستقبلية لخريجي برنامج ماجستير التربية المقارنة.
٣. أنه ثمة جهودٌ تبذلها دولة الكويت في مجال التربية المقارنة في إطار توجُّه رؤية دولة الكويت ٢٠٣٥ م، إلا أن تلك الجهود في حاجة إلى التطوير بما يتناسب مع التوجُّهات العالمية الحديثة.

المحور الثالث: الإجابة عن السؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت بالإفادة من خبرة جامعة أكسفورد، وبما يتناسب والظروف الثقافية للمجتمع الكويتي؟

في ضوء خبرة برنامج التربية المقارنة في جامعة أكسفورد، وما أسفرت عنه نتائج البحث، ثمة العديد من الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت، ويمكن عرضها وفقاً لمحاور البحث على النحو الآتي:

١. **الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة المتعلقة بالأهداف:**
 - أن تتسم أهداف التربية المقارنة بالمرونة لاستيعاب المتغيرات المتسارعة الناتجة عن العولمة والاتجاهات العالمية.
 - أن يستهدف برنامج التربية المقارنة تعريف الطُّلاب بنظم التعليم المختلفة وأساليبها وسياساتها وممارساتها في جميع أنحاء العالم.
 - أن يستهدف برنامج التربية المقارنة توفير بيئة تعليمية مُحفزة للطُّلاب لتشجيعهم على التفكير النقدي والابتكار.
 - أن تُطوِّر أهداف التربية المقارنة المهارات اللازمة للعمل في بيئات تعليمية دولية مُتنوعة.

- الشراكة العالمية والمشاركة والتعاون مع المجتمع المحلي لتطوير أهداف برنامج التربية المقارنة وتحقيق التأثير الإيجابي في التعليم العالي.
 - أن تتوافق أهداف برنامج التربية المقارنة مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي، واحتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية.
 - مشاركة الممارسين وصانعي السياسات والقياديين والمعنيين والمسؤولين والخبراء في عملية إعداد الأهداف والخطط والاستراتيجيات لتوجيه الإصلاحات التعليمية وتطويرها وزيادة كفاءتها وفعاليتها في المنظومة التعليمية.
 - أن يستهدف برنامج التربية المقارنة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات المستقبل لدى الطلبة لتمكينهم من مناهج البحث العلمي المقارن.
 - أن يستهدف برنامج التربية المقارنة فهم العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية والمؤسسية المؤثرة في تطوير هذه النظم وتحليلها.
 - أن يستهدف برنامج التربية المقارنة إكساب الطلاب المعارف والمهارات التحليلية من وجهات نظر متعددة التخصصات والأبعاد الثقافية وتمكينهم منها.
 - فهم النظم التربوية والتعليمية في المجتمعات والثقافات المختلفة، وتحليل السياسة التعليمية والتخطيط والإدارة والإصلاح وتطويرها وتقويمها اعتماداً على وجهات نظر دولية وعالمية مقارنة.
٢. الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تدريب عملي على المناهج العالمية عن طريق ورش عمل ودورات تدريبية لأساتذة كلية التربية حول أفضل الممارسات العالمية في التربية المقارنة.
- جذب أعضاء هيئة التدريس من الخبراء والمتخصصين المحليين والدوليين في مجال التربية المقارنة لدعم البحث والتدريس حول القضايا العالمية من خلال وجهات نظر دولية، وإنشاء علاقات أكاديمية مع الكثير من البلدان، ولاهتمامهم بمجموعة واسعة من الموضوعات والأبحاث الرائدة في التربية المقارنة على المستوى العالمي، وتمتعهم بالخبرة الواسعة في العمل في سياقات عالمية مختلفة.
- التزام أعضاء هيئة التدريس بتحسين سياسات التربية المقارنة وممارساتها على نطاق واسع ومن وجهات نظر متعددة التخصصات، والاعتماد على طرق متعددة للمعرفة، مع مراعاة السياقات الاجتماعية في العمل الجماعي، وتفاعل أعضاء

هيئة التدريس مع الطلاب والخريجين وأصحاب العمل عبر السيّاقات الوطنية والدولية.

- إسهام أعضاء هيئة التدريس في تقديم فهم أفضل للتعليم والظواهر التعليمية وتطورها وقيادتها وحوكمتها في المجتمعات والثقافات المختلفة، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في تطوير النماذج التفسيرية النظرية، وفي تصميم النماذج التشغيلية العملية؛ كل ذلك لتهيئة أسس لتطوير أبعاد مختلفة للتعليم العالي، وكذلك إسهام العلماء المحليين والعالميين والمنظمات البحثية والزّماء والجهات التعليمية الفاعلة الأخرى في تطوير بحوث التربية المقارنة.

- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تأسيس الجمعية المهنية - جمعية التربية المقارنة في دولة الكويت التابعة لكلية التربية في جامعة الكويت.

- الاستفادة من خبرة الأساتذة المتميّزين في مجال التربية المقارنة من أصحاب الخبرة الكبيرة والأبحاث المتعمّقة في مجال التعليم والتّعلم على المستوى المحلي والعالمي.

- عقد اتفاقيات تعاون دولية بين جامعة الكويت وجامعات عالمية من خلال الاتفاق مع جامعات ومراكز أبحاث عالمية، وتحديد جامعات أو مراكز أبحاث دولية مُخصّصة في التربية المقارنة والتعاون معها لتبادل المناهج وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتنظيم برامج تدريبية قصيرة المدى عن طريق دعوة أساتذة زائرين من جامعات مرموقة لعقد ورش وعمل دورات تدريبية مكثّفة في الجامعة.

- تنظيم ملتقى سنوي للتربية المقارنة: إقامة مؤتمر دولي سنوي يجمع الخبراء في التربية المقارنة من داخل البلاد وخارجها لتبادل الأفكار وعرض أحدث الأبحاث.

٣. الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس:

- إدخال طرق تدريس مبتكرة من خلال تعليم الأساتذة كيفية تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة مثل التعليم التفاعلي والتحليل المقارن المباشر.

- إطلاق منصة إلكترونية للتربية المقارنة وذلك بإنشاء منصة رقمية إلكترونية خاصة بالكلية لنشر محتوى تفاعلي عن نظم التعليم العالمية، ومواد دراسية حول التربية المقارنة.

- تضمين مناهج التربية المقارنة دراسة السياسات التربوية والتعليمية، وتحليل الأنظمة التعليمية المختلفة وطرق التدريس والتقييم في مختلف أنحاء العالم. وكذلك توفير الفرصة للطلاب للتعرف على نظم التعليم العالي في العالم، والتفاعل مع الثقافات واللغات المختلفة.
- تصميم البرامج التعليمية وتقويمها وتحسينها، وتحليل العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية المؤثرة في التعليم والتعلم، وتحليل النظم التعليمية بأسلوب المقارنة الدولية، وتطوير السياسات التعليمية العامة والخاصة.
- توفير مجموعة من الموارد المعلوماتية المختصة بالتربية المقارنة، والكتب والمجلات الأكاديمية والأبحاث والتقارير، والدراسات السابقة في هذا المجال.
- تضمين طرق التدريس عملية مزيج بين مداخلات المعلم والطالب، واعتماد الأسلوب التعليمي على قراءة الطلاب للنصوص الرئيسية والمناظرات، وإعداد العروض التقديمية، وتحليل الدراسات، وتحليل الوثائق.
- توسيع نطاق تدريس مقررات التربية المقارنة، وتدريس منهجياته وأساليبه وتطبيقاته عبر الأبحاث وحلقات البحث.
- الاطلاع على الأطر العالمية للتربية المقارنة لتطوير مناهج التربية المقارنة لتكون برنامجاً متخصصاً جديداً.
- أن تواكب المناهج الاتجاهات التربوية الحديثة؛ مثل: التفكير الناقد وثقافة الإبداع، والمنهج الخفي والتعلم النشط باستخدام استراتيجيات حديثة، والتركيز على كيف بدلاً من الكم، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعلم ومعالجة البيانات.
- تطوير مناهج جديدة تتماشى مع أهداف التربية المقارنة.
- إدخال مواد جديدة في المنهج: إضافة مقررات تركز على دراسة نظم التعليم العالمية والمقارنة بين الأساليب التعليمية.
- استخدام بيانات التقييم لتحسين وتحديث المناهج بما يتماشى مع النتائج ومع تحقيق أهداف تطوير مجال التربية المقارنة.
- ٤. الإجراءات المقترحة لتطوير مجال التربية المقارنة المتعلقة بالطلاب:
- تشجيع مشاركة الطلبة بفتح المجال للطلاب للمشاركة بأبحاثهم وعرض نتائج دراستهم حول نظم التعليم المختلفة.
- تطبيق مشاريع علمية بتصميم مشاريع بحثية علمية للطلبة في نهاية كل فصل دراسي لزيارة مدارس محلية أو مؤسسات تعليمية خارجية ودراسة نظمها.

- تنظيم برامج تدريبية في جامعات عالمية من خلال التنسيق مع جامعات خارجية لتنظيم برامج تدريبية صيفية للطلاب تتيح لهم التعرف على نظم التعليم المختلفة عملياً.
- تنظيم برامج تبادل طلابي من خلال إرسال طلاب من كلية التربية إلى جامعات خارجية، واستقبال طلاب أجانب؛ الأمر الذي يساعد في تبادل الثقافات والخبرات التعليمية والتنسيق مع مكاتب العلاقات الدولية في الجامعة لترتيب الإقامات والدعم اللوجستي للطلاب.
- توفير فرص للطلاب للتعلم من خلال البحث العلمي والمشاريع التطبيقية الميدانية.
- إتاحة فرص البحث والتدريب والتعاون مع المؤسسات التعليمية والحكومية والمجتمع المدني في مختلف أنحاء العالم.
- السعي إلى التعرف على النظم التعليمية المختلفة في جميع أنحاء العالم، وتبادل الخبرات مع الطلاب والأساتذة من خلال الكثير من البرامج الدولية المتاحة.
- التركيز على البحث والتطوير الأكاديمي، وإتاحة الفرصة للطلاب للتعلم من الخبراء في مجالاتهم.
- تحديد المشكلات المتعلقة بالتعليم والتعلم في المجتمعات المختلفة، وتطوير الحلول الابتكارية لهذه المشكلات.
- تقديم برامج تدريبية عبر الإنترنت ودورات قصيرة، إلى جانب البرامج التدريبية المسائية والبرامج الخارجية لإتاحة خيارات مرنة للدراسة أمام الطلاب.
- التركيز على الجوانب الاجتماعية والثقافية والتاريخية لنظم التعليم والتربية المختلفة، وهذا يساعد الطلاب على فهم الخلفيات الثقافية والتاريخية المؤثرة على نظم التعليم والتربية.

توصيات الدراسة:

١. هناك عدة توصيات أخرى عامة بناءً على نتائج الدراسة، وتتمثل فيما يلي:
 - ١. إجراء المزيد من الأبحاث لتطوير مجالات التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء خبرات بعض الجامعات العالمية المختلفة.
 - ٢. إجراء دراسة لتحليل أبحاث التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت.
 - ٣. فتح برنامج متخصص في التربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الكويت.
 - ٤. استقطاب الخبراء والمتخصصين المحليين والدوليين في مجال التربية المقارنة لدعم البحث والتدريس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- خليل، نبيل سعد. (٢٠١٣). التربية الدولية: أصولها وتطبيقاتها. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الدقميري، سعيد، وسلامة، ابتسام، والخنعمي، إبراهيم. (٢٠١٨). في التربية المقارنة والدولية. مكتبة جزيرة الورد. ط (١). القاهرة: مصر.
- الزكي، أحمد عبد الفتاح؛ والخزاعلة، محمد سلمان. (٢٠١٣). التربية المقارنة: أسسها وتطبيقاتها. الإسكندرية: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- سالم، محمود. (٢٠٢١). برنامج التربية المقارنة والدولية بالجامعات دراسة مقارنة في كلية المعلمين جامعة كولومبيا وكلية التربية جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، ٣١(٤)، ١٤١-٢٦٨.
- السلمي، نايف. تطوير برنامج الماجستير في التربية المقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى في ضوء خبرة كلية التربية جامعة أكسفورد. مجلة التربية، ١٩٥(٣)، ٧٨-٩٨.
- العامري، محمد عامر. (٢٠١٧). مدخل إلى التربية المقارنة. عمان، الاردن، دار المعزز للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عسيري، تغريد أحمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير أبحاث التربية المقارنة من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية-جامعة بني سويف، ع(١)، ص ٦٢-٩٥.
- عبيدات، ذوفان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه(ط١)، الرياض: مكتبة الرشد.
- غنايم، مهنى. (٢٠١٩). التربية المقارنة ونظم التعليم. ط(١)، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- فلية، فاروق؛ الزكي، أحمد. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- قيرواني، محمد أمين. (٢٠١٨). محاضرات في مقياس التربية المقارنة لطلبة السنة الأولى ماستر علم الاجتماع: تخصص تربوي. جامعة محمد لمين دباغين- سطيف ٢، الجزائر.
- جامعة الكويت. (٢٠٢٤). مؤتمر التحول الرقمي بعنوان: "التحول الرقمي في التعليم بدولة الكويت: نظرة إلى المستقبل" متاح على الرابط التالي:

https://twitter.com/K_University/status/1755236022009344044
دليل كلية الدراسات العليا. (٢٠٢٣)
http://kuweb.ku.edu.kw/cs/groups/cogs/documents/ku_content/kuuw290799.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية

- O'Sullivan, Margo. (2013). Comparative Education in Teacher Education in the UK and Ireland. Comparative Education at Universities Worldwide. Third Expanded Edition, 2013.
- Admissions, Oxford University's. (2024). Retrieved from: <https://www.ox.ac.uk/admissions>.
- International Education Oxford University. (2024). DEPARTMENT OF EDUCATION. Retrieved from: <https://www.education.ox.ac.uk/our-research/research-groups/policy-economy-and-society/comparative-and-international-education/>.
- MSc in Education Comparative and International Education. (2024). Retrieved from: <https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/msc-education-comparative-and-international-education>.
- MSc in Education Comparative and International Education. (2024). Retrieved from: <https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/msc-education-comparative-and-international-education>.
- Oxford University's Department of Education. (2024) Retrieved from: <https://www.education.ox.ac.uk>.
- Oxford Learner's Dictionaries. (2024). Retrieved from: <https://cutt.ly/3RYZctC>.



أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان في تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي

**The Impact of Herrmann's Brain-Based Learning Strategy
on Developing Thinking Patterns in the Arabic Language
Among Fourth-Grade Female Students**

إعداد

رنا حميدان عبد العزيز الجعبة
Rana hmedan Juba

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

أ.د. عفيف حافظ زيدان
Dr. Afif Hafez Zeidan

كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.406946

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

الجعبة، رنا حميدان عبد العزيز وزيدان، عفيف حافظ (٢٠٢٤). أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان في تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٥)، ١٧٧-٢١٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان في تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، تم اختيار عينة قصدية مكونة من (٥٦) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تكونت من (٢٨) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٨) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار أنماط التفكير في اللغة العربية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار أنماط التفكير البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد كان حجم الأثر كبيراً، حيث بلغ التباين في أداء الطالبات (٦٥.٧%) يعود إلى استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، وكذلك وجود فروق بين متوسطات أنماط التفكير (الاستراتيجي، والمنطقي، والعاطفي، والتنظيمي) لصالح المجموعة التجريبية أيضاً، وأن حجم الأثر لها في تنمية كل منها كان كبيراً، وقد أوصت الباحثة بضرورة توظيف معلمي اللغة العربية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، ولفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى تصميم محتوى مناهج اللغة العربية وفقاً لمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان.

الكلمات المفتاحية : اللغة العربية - نظرية التعلم المستند إلى الدماغ - أنماط التفكير .

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of the brain-based learning strategy on developing thinking patterns in the Arabic language among fourth-grade female students. The researcher adopted the experimental approach with a quasi-experimental design. A deliberate sample of (56) female students was selected and divided into two groups: an experimental group consisting of (28) female students, and a control group consisting of (28) female students. To achieve the objectives of the study, a test of thinking patterns in the Arabic language was prepared. The results showed statistically significant differences between the averages of students' performance on the post-thinking patterns test in favor of the experimental group. The effect size was large, as the variance in students' performance reached

(65.7%) due to the use of the brain-based learning strategy, as well as the existence of differences between the averages of thinking patterns (strategic, logical, emotional, and organizational) in favor of the experimental group as well, and the effect size in developing each of them was large. The researcher recommended the necessity of Arabic language teachers employing the brain-based learning strategy, and drawing the attention of curriculum planners to designing the content of Arabic language curricula according to the principles of Hermann's brain-based learning theory.

Keywords: Arabic language - learning theory to it - rational thinking.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالكثير من التحديات التي يواجهها الكثير من المجتمعات، منها التطور السريع في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية، فتحاول جميع الدول مواكبة ذلك بأن تتحول إلى مجتمعات المعرفة، ولا يتأتى ذلك بغير تعليم قادر على تنمية كافة العمليات العقلية المنوطة بكافة أنواع التفكير، التي تحقق الاستفادة من كل إمكانات العقل البشري وترفع كفاءته، ويُعد التعلم المستند إلى الدماغ أحد الأساليب الحديثة والمهمة في تنمية التفكير ورفع مستويات التحصيل الأكاديمي لدى المتعلم. إذ يُعرّف التعلم المستند إلى الدماغ بأنه "توظيف المعرفة بنتائج أبحاث علم الأعصاب المتعلقة بآلية عمل الدماغ؛ لتحقيق فهم أفضل لكيفية تعلم التلاميذ وتطويرهم المعرفي" (Madrazo & Motz 2005:56).

ويشير التعلم المستند إلى الدماغ إلى طريقة التعلم التي تؤكد التعلم مع حضور ذهن مع وجود الاستثارة العالية والواقعية والمتعة والتشويق وغياب التهديد وتعد وتداخل الأنظمة في العملية التعليمية. وكذلك وتوفر بيئة تعليمية داخل الغرف الصفية في أثناء تدريس مواد اللغة العربية للتلاميذ من شأنها أن تعمل على توفير الشروط الضرورية لتعليم اللغة العربية (العقلي، ٢٠١٨).

فقد وُجد أن هناك انفصلاً بين تعليم اللغة العربية كمفهوم وتعليمها كلغة للعقل، نحن بحاجة لتلاميذ مبدعين وهم بحاجة لمعلم يوفر البيئة الملائمة الداعمة لوظائف نصفي الدماغ، لذا يجب إن تعني وزارة التربية بتطوير المعلم وتدريبه وفقاً لأحدث النظريات التربوية، ومنها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لأهميتها البالغة في تنويع أساليب وأنشطة التدريس (الحريشي، ٢٠١٤).

حيث يساعدهم في بناء نماذج عقلية للمتعلمين من خلال ملاحظة وفهم الارتباطات داخل الدماغ وكيفية ارتباط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، إذ أن العلم الذي يهتم بالطريقة الأفضل لتعلم الدماغ سيكون ثورة في التعلم، وحركة تساعد في الوصول إلى جميع التلاميذ بشكل أفضل، وبهذا فالمعلمون يستفيدون حالياً من أبحاث الدماغ في مساعدتهم على تنظيم مادة تركز على خبرات واقعية، وعلى طرائق التدريس التي ترتقي بالتفكير وتتوافق مع مبادئ الدماغ (آل رشود، ٢٠١١). إلا أنه هناك بحوث تجريبية قليلة استعملت هذا المدخل في مجال اللغة العربية ، ومن هنا جاء البحث للبحث إلى عدم الاكتفاء بالمحتوى الدراسي بل يجب الاهتمام بالسياق الذي يقدم المحتوى مع أهداف تدريس مادة اللغة العربية، لإعداد تلامذة مبدعين وعليه سعت الباحثة ببحثها هذا إلى استقصاء واقع الممارسات التدريسية في ضوء خصائص التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية أنماط التفكير في مادة اللغة العربية.

ومن الدراسات التي تناولت التعلم المستند إلى عمل الدماغ وتوصلت إلى فاعليته في عمليتي التعليم والتعلم، دراسة الشمري (٢٠٢٢)، ودراسة التميمي (٢٠٢١)، ودراسة سلمان (٢٠٢١)، ودراسة بصل (٢٠٢٠)، ودراسة العقيلي (٢٠١٨)، ودراسة عبد الله أحمد (٢٠١٧)، ويتضح من الدراسات السابقة فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التحصيل والابداع، وكذلك رفع دافعية الطلاب، وتقدير الذات، وتنمية بعض مهارات التفكير مثل: مثل التفكير البصري، التفكير الناقد، والتأملي، والابداعي، الأمر الذي أدى إلى ظهور مجموعة من العمليات المعرفية ومهارات التفكير.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

كون الباحثة تعمل معلمة للغة العربية في المرحلة الأساسية لاحظت وجود ضعف في تعلم مهارات اللغة العربية كالاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة لعدم مواءمة استراتيجيات التعلم ومدى ارتباطها بأنماط التفكير لدى الطالبات في تعلم اللغة العربية، حيث أوضحت بعض الدراسات أن إخفاق معظم المتعلمين لا يرجع إلى افتقار في قدراتهم على التعلم، بل لأن أسلوب تعلمهم وأنماط تفكيرهم غير متناسقة كدراسة (الشمري، ٢٠٢٢) ودراسة (التميمي، ٢٠٢١). لذا كان هناك ضرورة ملحة في استخدام استراتيجيات تعلم تتواءم مع أنماط التفكير المختلفة لديهم من أجل تحسين تعلمهم، مما يزيد دافعيتهن وتحصيلهن وتجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وتشويقاً. فكان لا بد من استخدام أفضل استراتيجيات التعلم المتوافقة كاستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان، وتأتي هذه الدراسة تحديداً للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما

أثر استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان في تنمية أنماط التفكير في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي؟
أسئلة الدراسة:

انبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أنماط التفكير (المنطقي، التنفيذي، العاطفي، التخيلي) في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس (التعلم المستند إلى الدماغ، الطريقة الاعتيادية)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أنماط التفكير الكلي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس (التعلم المستند إلى الدماغ، الطريقة الاعتيادية)؟
فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط التفكير المنطقي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط التفكير التنفيذي والتنظيمي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط التفكير العاطفي والاجتماعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط التفكير التخيلي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط التفكير على الدرجة الكلية في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

أهمية الدراسة:

١. قد تساعد المعلمين والمختصين التربويين في تعريفهم بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لهيرمان، وتوظيف استراتيجيات أنماط التفكير بدولة فلسطين.
٢. تساعد مخططي المناهج في تصميم المناهج الفلسطينية في اللغة العربية وفق مبادئ نظرية أنماط التفكير اللازمة لطلبة المرحلة الأساسية في فلسطين،

٣. من المتوقع أن تفتح الدراسة الحالية الباب أمام الباحثين للقيام بدراسات مماثلة والاستفادة من نتائج بحوث التعلم المستند إلى الدماغ، وتوظيفها في مقررات دراسية أخرى.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة استقصاء أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية أنماط التفكير في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

محددات الدراسة:

- ١- محددات بشرية: اقتصر على طالبات الصف الرابع الأساسي.
- ٢- محددات مكانية: اقتصر عينة الدراسة على شعبتين من مدرسة المنشر الأساسية للبنات.
- ٣- محددات زمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول علم ٢٠٢٤/٢٠٢٥.
- ٤- محددات موضوعية: اقتصر على الوحدة الخامسة (جولة في أسواق القدس) من كتاب اللغة العربية المقرر للفصل الأول للصف الرابع من المنهاج الفلسطيني، واستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، واختبار أنماط التفكير (المنطقي، التفيزي، العاطفي، التخيلي).

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ:

"تعرف بأنها مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة، والمترابطة التي تقدم في صورة مواقف تعليمية، حيث يقوم المخ بمعالجتها، وربطها بالخبرات الحياتية الواقعية، مما يحقق التعلم ذا المعنى، والفهم العميق للمحتوى الذي يقدم للتلاميذ" (أبو زيد، ٢٠١٤).

وبينما تعرف إجرائياً: بأنها إعداد وتنظيم الخبرات التعليمية المتضمنة في تقنيات التعليم والتعلم، في صورة مواقف تعليمية وربطها بالخبرات الحياتية في ضوء مبادئ التعلم المستند إلى عمل الدماغ، لتحقيق التعلم ذا المعنى وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

أنماط التفكير Thinking Styles:

تعرف بأنها "الطريقة المفضلة في التفكير، فالنمط ليس قدرة بل إنه طريقة استخدام القدرة، إذ لا نملك نمطاً واحداً بل نملك عدداً من الأنماط Profile of Thinking Styles، وهذه الأنماط ليست تصنيفات مرتبطة بالسمات الأصلية للإنسان بمقدار ما هي خصائص مكتسبة يمكن تعلمها، وتغييرها حسب الخبرات التي يمر بها، كما أنها

لا توصف بالإيجابية أو السلبية، ويختلف الأفراد داخل النمط الواحد في شدة تفضيلاتهم" (نوقان وأبو السميد، ٢٠٠٥: ٦٧).

وتعرف أنماط التفكير إجرائياً بأنها: أنماط التفكير المحددة طبقاً لنظرية هيرمان للسيطرة الدماغية Hermann Theory of Brain Dominance حيث قسم الدماغ إلى أربع مناطق كما يلي: منطقة (A) الزرقاء وهي النمط الموضوعي المنطقي، ومنطقة (B) الخضراء وهي النمط الإجرائي التنفيذي، ومنطقة (C) الحمراء وهي تختص بالنمط المشاعري العاطفي، أما منطقة (D) الصفراء وتختص بالنمط الإبداعي التخيلي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على اختبار أنماط التفكير.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم المستند إلى التعلم:

تسمى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ نظرية التعلم المنسجم مع الدماغ أو التعلم مع حضور الذهن، فهي تبين أن كل فرد قادر على التعلم إذا ما توافرت بيئة التعلم النشطة التي تتيح للمتعلم تفاعلاً صحيحاً مع الخبرات (عبد القادر، ٢٠١٤).

ويأخذ في اعتباره كيف يعمل الدماغ، وتفسير المعلومات، وطرائق المعرفة، وعمليات التذكر، وكيفية البحث في علم الأعصاب، وتهيئة الدماغ للتعلم بشكل طبيعي، ويمثل إطاراً للتعلم والتعليم، ويساعد على تفسير سلوكيات التعلم المتكررة، ويؤكد للمعلمين تعليم الطلاب خبرات من واقع الحياة (القرني، ٢٠١٨).

وأن لكل جانب من جانبي الدماغ عملياته العقلية؛ فالجانب الأيمن للدماغ يقوم بالعمليات العقلية الكلية، والمفاهيمية، والخيالية، والتنظيمية، والفنية الجمالية، والتركيبية، والجماعية، والتكاملية، والوجدانية، بينما الجانب الأيسر من الدماغ يقوم بالعمليات العقلية الرياضية، والتقنية، والتحليلية، والتخطيطية، والتفصيلية، والكمية، واللفظية، والتفكيرية، وحل المشكلات، كما توجد عمليات عقلية تتطلب تفاعل جانبي الدماغ معاً، وهي: الإبداعية، والنقدية، والتطبيقية، والابتكارية والمجازية، والعقلانية، والمكانية، والرمزية، والتدريبية، والمنطقية (الزعبي، ٢٠١٥).

علاقة التعلم المستند إلى الدماغ باللغة العربية:

هناك ارتباط وثيق بين اللغة العربية باعتبارها شكلاً من أشكال السلوك الإنساني وبين الدماغ الذي يسيطر على السلوك والتفكير بجميع أشكاله؛ فالتفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة وتنظيمها، وترتيبها وهي ضرورية لبناء الحروف، والمفردات، والجمال التي تشكل الأفكار، والعقول عند الأفراد، فالعلاقة تُعد علاقة تأثير وتأثر (علي، ٢٠١٣).

واللغة العربية التي كرمها الله بقرانه أداة للتفكير ونشر الثقافة والتعليم، فهي لغة الإبداع العربي قبل الإسلام ولغة الإعجاز الإلهي بعده، واللغة العربية وسيلة المتعلم للتعبير عن نفسه ومشاعره وثقافته، والاستيعاب الصحيح لما يقوله الآخرون أو يكتبونه، وهي أداة المتعلم في الدراسة والتحصيل والنجاح (الأغا، ٢٠٠٩).

ويعد منهج اللغة العربية من المناهج الخصبة بمثيرات التفكير ومحفزات النشاط الدماغي، ومن النظريات الحديثة التي ارتبطت بالعملية التعليمية ارتباطاً وثيقاً هي النظرية المستندة إلى الدماغ؛ وذلك لاهتمامها بدراسة المواقف التربوية وتفسير سلوك الإنسان وما وراءه من عمليات عقلية من خلال معرفة الأسس البيولوجية لتكوين المعرفة في العقل (عيسى، ٢٠١٧: ١٤٢).



نظرية التعلم المستند إلى الدماغ Brain-Based Learning Theory

إن التعلم وظيفته الدماغ الطبيعية، فكل دماغ بشري مزود فطرياً بمجموعة من القدرات الكامنة منها: القدرة على استكشاف الأنماط وقدرات هائلة لأنواع متعددة من الذاكرة والقدرة على التصحيح الذاتي والتعلم من الخبرة وقدرة لا متناهية على الإبداع. وقد تمكن علماء الأعصاب من التوصل إلى معلومات هائلة ومفيدة عن البنية الأساسية للدماغ، ووظائفها النفسية: بفضل ما توفر لديهم من تقنيات علمية تطبيقية مكنتهم من سبر أغوار الدماغ، والتعرف إلى وظائف كل جزء من أجزائه؛ لذا أطلق عليه "عقد الدماغ وأن كل جانب من جوانب الدماغ له عملياته العقلية ومعالجاته المعرفية المختلفة عن النصف الآخر، إذ يقوم الجانب الأيمن بالعديد من أنماط التفكير تتميز عن أنماط التفكير التي يقوم بها الجانب الأيسر، حيث يهتم الدماغ الأيسر باللغة والمنطق والترتيب والأرقام والتفكير إي أنشطة أكاديمية، أما الجانب الأيمن فيهتم باللون وأحلام اليقظة والتصور المكاني، ونتيجة لتراكم كم من المعلومات حول الدماغ، التي كونت فهم جديد له إضافة إلى التغيرات الاقتصادية والثقافية التي تحصل حالياً في كافة المجتمعات، والتي أدت إلى نشأت عدة نظريات حديثة أهمها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لذا هدف علماء النفس والتربية من الاستفادة من هذا النتائج في التطبيقات التربوية وتطوير عملية التعلم والتعليم، وإعادة النظر في مفاهيم تربوية عديدة مثل التفكير ومعالجة المعلومات والعمليات العقلية (محمد، ٢٠١٨).

كما تشير أبو السميد (٢٠١٠) أن البحوث التي تم أجرائها على الدماغ في السنوات الخمس عشرة الأخيرة أوضحت أن لدينا دماغاً واحداً، وكل دماغ يعمل بطريقة مختلفة كما يتضح أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ من أكثر النظريات المشتركة مع النظرية البنائية، وكما هو الحال في التعلم المستند إلى الدماغ فإن نماذج التعلم البنائية تنادي بالتعلم النشط في سياق أصيل وذو معنى، وعلى اعتبار أن كل متعلم متفرد، لأنه يسمح ببناء المعنى الخاص بخبراته، علماً بأن تكوين المعنى في خبرة فرد ما يتوافق وبشكل كبير مع المبادئ المتعلقة بالتنميط في التعلم المستند إلى الدماغ.

وكما إن هناك خصائص أخرى للبنائية ذات علاقة بالتعلم المستند إلى الدماغ تشمل استعمال مشاريع موجودة حالياً، والتعلم بالعمل، وإشراك التلاميذ في اتخاذ القرار، ويفترض أن يكون المعلمون ميسرين وبذلك فإن كلا من النماذج البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ تتشابه إلى حد كبير، وهناك أدلة متنامية على أن البنائية كنموذج تعلم تتطابق مع أنماط تعلم الدماغ الطبيعية (آل رشود، ٢٠١١م: ١٧٣).

أهمية التعلم المستند إلى الدماغ:

يُعد الهدف من مداخل التعليم والتدريس المستند إلى الدماغ هو المرور من عمليات التذكر إلى التعلم، وهي تتطلب ثلاث عناصر تفاعلية استرخاء اليقظة، والغمر والمعالجة الفعالة، فهي تؤكد على التعلم السياقي، وتشرك المتعلمين في عملية صنع القرار وعمل مجموعات تعاونية، وتحديد المصادر، وتطبيق المعرفة فالإجهاد يحد من قدرة الأطفال على التعلم لذلك من المهم الحفاظ على بيئة سليمة وأمنة للتعلم، والقيام بالأنشطة التي لديها اتصالات فورية بالعالم الحقيقي لزيادة التعلم يمكن أن يزيد من تطوير أو صيانة التشعبات المتضمنة بالدماغ، حيث إن التعلم المستند إلى الدماغ هو إستراتيجية لزيادة إنتاج الطلبة وتقليل الاحباط لدى المعلمين في ظل هذه النظرية يتعلم الدماغ بشكل طبيعي، ويعطي المعلم الفرصة لتطبيق تعلم أفضل، وفتح الباب لإمكانية غير محددة في المحاضرة في التعليم التقليدي يقوم المعلمون بنقل المعلومات إلى الطلبة، وقيم الطلبة عن طريق كمية المعلومات التي تم تخزينها لديهم، هل هذا النوع من التعليم هو التعليم الذي نريد؟ وهل هذا التعليم هو الذي يحقق مصلحة الطلبة؟ (قطامي والمشايلة ٢٠٠٧).

مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ:

تقوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على اثني عشر مبدأ بالمستطاع تحقيقها في المواقف التعليمية التعلمية خلال تبني وقيام المعلم للأساليب والأنشطة والاستراتيجيات التي تتناغم معها، ويمكن توظيفها في بناء مناهج اللغة العربية، وتنظيم محتواها، وسوف نتناولها الباحثة بشيء من التفصيل كما يلي، كما وردت في كل من الدماغ جهاز حيوي والجسم والدماغ وحدة دينامية واحدة الدماغ نظاما حيويا مكوناً من مجموعة الأجزاء لكل منها وظيفتها الخاصة، إلا أنه يعمل بشكل كلي متزامن، كما أن هناك علاقة تفاعلية بين الجسم والدماغ والعقل، إذ تعمل الأفكار، والعواطف، والخيال، والاستعداد النفسي، والجسدي، والفسولوجي في الوقت ذاته (السلطي، ٢٠٠٩).

- **الدماغ كائن اجتماعي:** يتشكل الدماغ وفقا للعلاقات الشخصية، والاجتماعية، والتي تبدأ عند الولادة مع الأم، إذ يبدأ دماغ الطفل بالتأثر والاستقبال والاستجابة لما يحيط به.

- **البحث عن المعنى فطري:** يولد كل فرد وهو يمتلك مجموعة من القدرات والمهارات التي تسمح له بالبحث عن معنى للحياة المحيطة به وفهم العالم حوله، ويستمر البحث عن المعنى مدى الحياة، فالفرد مدفوع فطرياً للبحث عن معاني ومضامين للمعرفة، حتى يستطيع بها إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه.

-البحث عن معنى يتم من خلال النمذجة: يسعى الدماغ البشري دائماً إلى نمذجة الخبرات المكتسبة من خلال البحث عن الترابطات، والتشابهات والاختلافات والمقارنات بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، وذلك لتكوين خريطة عقلية نهائية للخبرات المكتسبة بحيث يصبح لها معنى.

-الانفعالات حاسمة من أجل النمذجة: يرى المتخصصون أن جميع الخبرات يرافقها انفعال ما، وأن أحد أسباب صعوبة تغيير أنماط السلوك أنها مقرونة بانفعالات خاصة، وأن العواطف مهمة حتى لمهارات التفكير العليا، فالدماغ والجسم بما فيه العاطفة يعملان معاً ويشكلان وحدة متينة؛ لذا يجب أن تقدم الخبرات الجديدة للمتعلمين مصحوبة بالانفعالات السارة؛ حتى تدعم بقاء أثر التعلم لمدة أطول (عبد ربه، ٢٠١٨).

-يتضمن التعلم كلا من الانتباه المركز والإدراك الطرفي: يستقبل الدماغ الإحساسات والصور، ولكنه يكتسب المعلومات التي تقع في بؤرة اهتمامه ويدركها بشكل مباشر، كما أنه يدرك المعلومات الهامشية التي تكون قوية ومؤثرة وفعالة ويستجيب لها، بينما لا يعير المعلومات غير المؤثرة وغير القوية اهتماماً، إذ إنه يميل دائماً إلى التركيز على المثيرات الأكثر أهمية وملائمة لإرضاء الاحتياجات والرغبات.

-يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وعمليات لا واعية: يشير هذا المبدأ إلى اليقظة العقلية، والتي يتحدد من خلالها وعي الفرد بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها ومدى شعوره بها، ويرى علماء النفس أن الفهم هو عملية متتالية، وأن التعلم المعقد يعتمد على قدرة الشخص على تحمل مسؤولية، إذ يجب على المعلم أن ينظم تحركاته التدريسية في معالجة الخبرات اللاواعية اللاحقة عند المتعلمين، ومساعدتهم على تنظيم الخبرات وأفكارهم بما يكفل تمكنهم من الوعي وفهمها بشكل صحيح.

-لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة: هناك طريقتين لتنظيم الذاكرة هما: الذاكرة الواضحة والذاكرة الخفية، إذ يمكننا التعامل مع كل طريقة من هاتين الطريقتين بصورة مستقلة عن الأخرى، بحيث يتمكن الفرد من تسجيل معلوماته في مخزن واحد أو عدة مخازن للذاكرة في آن واحد، كما يحدث التعلم ذو المعنى من خلال توليف بين كل من نظام الذاكرة قصير المدى وبعيد المدى.

-التعلم تطوري: يغير الدماغ بصفة مستمرة كينونته التي تشكلت بقوة بواسطة خبرات الفرد من خلال رحلة الطفولة والمراحل التي تليها؛ فالدماغ بصنعه المعقد وقدراته إلا محدود مرناً بشكل كبير، فلا ينمو بسبب توافر الغذاء والحماية فحسب، لذا لا بد أن يدرك المعلمون أن كل تعلم يبني على خبرة سابقة تم تعلمها، كما أن نفس إي خبرة جديدة أو أفكار جديدة من خلال ما تعلمناه من أفكار وخبرات سابقة.

يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد: قد تصل المعلومات عبر الحواس إلى دماغ الفرد، فإذا لم تحمل معها مخاوف تتوجه مباشرة إلى القشرة الحسية، إذ يتم إدراكها وبالتالي تكوين استجابات وانفعالات هادئة، أما إذا حملت هذه المعلومات تهديداً أو مخاوف فإنها تذهب إلى منطقة في الدماغ دون المرور بالقشرة الحسية، ويتم تنبيه استجابة " اضرب أو اهرب"؛ لذا يجب أن تكون استثارة الدماغ معقولة ومتحدية له، وأن لا ترتفع درجة التوتر كي لا تصبح معيقة لعملية التعلم، لأن هناك علاقة بين التهديد وضعف التحصيل الدراسي وانخفاض تقدير الذات، فالتهديد يجعل من الصعب متابعة الأنشطة التعليمية حوله.

كل دماغ منظم بطريقة فريدة: بالرغم من تشابه الأدمغة لدى كل الناس شكلاً، إلا أنها تختلف في التفرعات والترايبات العصبية للخلايا الدماغية، واختلافها يعكس تأثير الدماغ بمجموعة من العوامل: العوامل البيئية، والعوامل الوراثية، وتختلف هذه العصبية في الدماغ نتيجة للخبرة التي يكتسبها الدماغ خلال مروره بالمواقف المختلفة، ومن هنا ينبغي على المعلم التعرف على القدرات الفردية للمتعلمين بحيث يراعي القدرات الدماغية الكامنة عندهم ودراسة كيفية التعامل معها بصورة فردية (الزعبي، ٢٠١٥).

مراحل التعلم المستند إلى الدماغ:

المرحلة الأولى: الإعداد: أهم الإجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة تجهيز بيئة صفية إثرائية، وتوفير مناخ صفي للتحدي والمنافسة، وخال من التهديد، تهيئة عقول المتعلمين للموضوع الجديد من خلال تعرف الارتباطات الشبكية بين الخبرات السابقة وخصائص الموضوع الجديد.

المرحلة الثانية: الاندماج المنظم الاكتساب: أهم الإجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة: استعمال استراتيجيات تدريسية تتناغم مع طبيعة عمل الدماغ، توفير بيئة تعلم حقيقية تجعل المتعلمين يجربون أشياء جديدة بشكل آمن (عفانة، ٢٠٠٩).

المرحلة الثالثة: اليقظة الهادئة (التفصيل): أهم الإجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة: إعطاء التلاميذ فترة راحة للدماغ (استراحة عقلية)، دمج التلاميذ في أنشطة تعليمية متنوعة من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة (أنشطة الذكاءات المتعددة).

المرحلة الرابعة: تتضمن هذه المرحلة الراحة الكافية والحدة الانفعالية والسياق، والتغذية ونوع الترايبات وكميتها، ومرحلة النمو، وحالات المتعلم، والتعلم القبلي أهم الإجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة: توفير الراحة الكافية، عرض الأسئلة التقويمية على التلاميذ بأسلوب شيق.

المرحلة الخامسة: زيادة السعة الدماغية : أهم الإجراءات التي يجب على المعلم أن يؤديها في هذه المرحلة: يعطى المعلم التلاميذ مشاكل إضافية ترتبط بواقع الموضوع المطروح بحيث يعزز من اكتساب الخبرات. يبين المعلم العلاقة بين موضوع الدرس والمواضيع اللاحقة، من أجل تكوين وتطوير ترابطات صحيحة وتقويتها في الدماغ (السلطي، ٢٠٠٤).

مقياس هيرمان

يعد دماغ الإنسان من أعقد الأجهزة في هذا الكون سواء في تركيبه أو وظائفه أو عمله، يحتوي هذا الجهاز على عدد مذهل من الخلايا، حيث أن الدماغ ينهل عشرة جالونات من الدم كل ساعة، وأنه يقوم بعدد كبير من المهمات والوظائف ابتداء من تنظيم الأفعال غير الإرادية، كالتنفس ونبض القلب، وحرارة الجسم، والهضم، وحفظ التوازن، وانتهاء بالإدراك والتفكير والعواطف والتذكر والخيال والابداع (العامري، ٢٠١٨).

نظرية جديدة حول أنماط التفكير والسيطرة الدماغية تتجاوز نظرية النصفين الكرويتين، وتنصوي في تطوير Ned Hermmman ولقد نجح هذه النظرية على افتراض يقسم المخ إلى أربع مناطق يرتبط كل منها بنمط تفكير محدد وتعمل هذه الأنماط معاً لتشكيل الدماغ الكلي بحيث توجد منطقة واحدة أو أكثر تكون مهيمنة أكثر من غيرها، وتوصل إلى ما يسمى بالنموذج الرباعي للدماغ الذي يقسم أنماط التفكير إلى موضوعي، وتنفيذي، ومشاعري، وإبداعي (زيتون، ٢٠٠٨).

نظرية هيرمان:

نظرية هيرمان الشهيرة قسمت الدماغ إلى أربعة أجزاء متجاوزة نظرية العالم روجر سبيري الذي قسم الدماغ إلى نصفين مقطع رأسي وبين أن لكل من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر عملاً خاصاً به ونال بهذا الاكتشاف جائزة نوبل عام (١٩٦٠) كما تجاوز هيرمان في نظريته نظرية ماكلين الذي قسم الدماغ في السبعينات إلى ثلاثة أقسام مقطع رأسي هي: دماغ الزواحف، ودماغ الثدييات، ودماغ الإنسان العاقل. وقام هيرمان بدمج نموذج سبيري ونموذج ماكلين في نموذج واحد وهو نموذج هيرمان الرباعي الذي انطلقت منه نظريته، ومقياس هيرمان يحدد درجة ميولك إلى نوع معين من أنماط التفكير، والتي تقسم إلى أربع أجزاء بناءً على نموذج التفكير الكلي للدماغ. ويعود سبب تسمية مقياس هيرمان بهذا الاسم إلى العالم الذي أوجده نيد هيرمان، والذي يساعد على فهم الأشخاص، وطريقة تفكيرهم (Herrman, 2002).

أهمية أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب:

تتبع أهمية المعرفة بالوظائف العصبية للمخ وأنماط التعلم والتفكير كما يلي: (Thomson & Mascazine, 1997: 5).

- أ- تتفق مع رغبات الفرد وإمكاناته وتلبي حاجاته في التعلم.
- ب- تحسن اكتساب المعرفة لدى الطلاب.
- ت- تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وتشويقاً للطلاب.
- ث- تثير دافعية الطلاب للتعلم مما يزيد تقدمهم وتحصيلهم.
- ج- تساعد في استغلال قدرات الطلاب واستعداداتهم وتوجيهها نحو المستقبل.
- ح- تساعد الطلاب على تحمل المزيد من المسؤولية لظروف التعلم الخاصة بهم.
- خ- تساعد المعلمين على ضبط الاستراتيجيات التعليمية لتعزيز التعلم فيما بين الطلاب.

أنماط التفكير حسب مقياس هيرمان:

لقد أشارت نتائج الدراسات التي استندت إلى نظرية النصفين الكرويين للدماغ والتي اهتمت بوظائف جانبي الدماغ، الجانب الأيمن والجانب الأيسر إلى أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس بناء على وظائف جانبي الدماغ تركز على نمط التفكير التحليلي، والغوي، والمنطق الرياضي، وهذه الأنماط في التفكير من وظائف الجانب الأيسر للدماغ، في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ تركز على نمط التفكير البصري، والحدسي، والإبداعي، والكلي، وهذه الأنماط في تراجع مستمر (بوزان، ٢٠٠٨؛ نوفل، ٢٠٠٨).

وأن الطلبة قادرين على امتلاك مهارات جديدة إذا ما غلغوا من خلال استراتيجيات تعليمية - تعليمية متوازنة تعمل على سيطرة دماغية لدى الطلبة، حيث يمكن للنماذج التعليمية التعليمية الحديثة أن تتطور بناء على ما يستجد من نتائج أبحاث الدماغ مع الأخذ بالمحاذير التي أشار إليها علم الأعصاب وعدم المبالغة في تعظيم نتائجها، وبناء عليه قد تكون النظرية البنائية من أكثر النظريات المشتركة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وكما هو الحال في التعلم المستند إلى الدماغ، فإن نماذج التعلم البنائية تنادي بالتعلم النشط في سياق أصيل وذو معنى، وعلى اعتبار أن كل متعلم متفرد، فإنه يسمح له ببناء المعنى الخاص بخبراته، علماً بأن تكوين المعنى في خبرة فرد ما يتوافق وبشكل كبير مع المبادئ المتعلقة بالتنميط في التعلم المستند إلى الدماغ (Abott & Ryan, 1999).

ولقد دعمت البحوث المعرفية البنائية من خلال إشارتها إلى أن تكوين روابط في الدماغ أساسي لحزن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وأن الفهم والقدرة على تطبيق التعلم الصفي في سياقات أخرى ينتج عن البناء الفعال بواسطة المتعلم، (Smilkestein, 1991). حيث يربط المتعلم المعلومات ووظيفها في مواقف حياتية، ويكيفها مع خبرات سابقة، ويكون نشطاً في العملية التعليمية وليس مستقبلاً سلبيًا، وفي أثناءه الطالب عن فهمه وحله للمشكلات، ويصنع تقارير تعبر عن فهمه وحله

للمشكلات، وبصنع تقارير تعبر عن فهمه وحله لها. والاستيعاب المفاهيمي مفهوم يركز على المدخل البنائي الذي يهدف بالدرجة الأولى إلى خلق تنظيم صفي يوفر وضعاً اجتماعياً فعالاً. ويشارك أفراد هذا التنظيم في البناء المعرفي (Lonning, 1993).

تم إنشاء نموذج التفكير الكلي للدماغ، والذي يقسم التفكير إلى أربع أجزاء، ويمكن أن يميل الشخص إلى التفكير بنمط واحد أو أكثر، كما يجدر الإشارة إلى أن جميع الأشخاص يمتلكون أنماط التفكير الأربعة، إلا أن ميولهم لاستخدام نوع معين يحدد نمط تفكيرهم السائد، وإليك شرح لأنماط التفكير فيما يأتي:

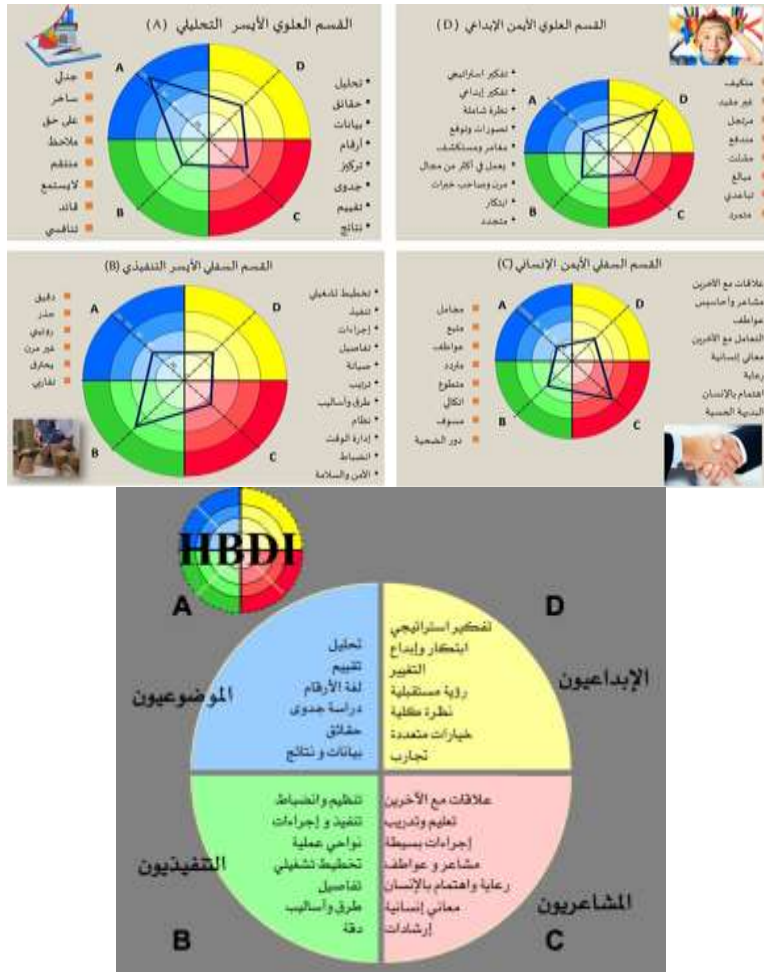
١. **التفكير الاستراتيجي:** يشار إلى التفكير الاستراتيجي باللون الأصفر في مقياس هيرمان، ويوجد في الجزء العلوي من اليمين على خريطة نموذج التفكير الكلي للدماغ، ويشار إلى الأشخاص الذين يميلون إلى هذا النمط أنهم قادرين على التخيل، وهم شموليون، ودائماً ما يقدمون الأفكار تُعد ريادة الأعمال من أكثر الأعمال المناسبة لهذا النمط من التفكير، وغالباً ما يواجهون الموقف بالسؤال "لماذا؟"

٢. **التفكير المنطقي:** يشار إلى هذا النمط باللون الأزرق، ويوجد في الجزء العلوي من اليسار على خريطة نموذج التفكير الكلي للدماغ، ويتصف الأشخاص الذين يميلون إلى هذا النمط من التفكير بالتفكير المنطقي والعقلاني، وهم محللون للأفكار، ويميلون لحل المشكلات

تُعد الهندسة من الأعمال النمطية لهذا النوع من التفكير، وغالباً ما يطرحون السؤال "ماذا؟" في المواقف التي يواجهونها.

٣. **التفكير العاطفي:** تتم الإشارة إلى هذا النمط باللون الأحمر في مقياس هيرمان، وتجده في الجزء الأيمن من الأسفل في خريطة نموذج التفكير الكلي للدماغ، ويتصف الأشخاص الذين يميلون إلى هذا النمط من التفكير بالقدرة العالية على التواصل والتعامل مع الآخرين، ويميلون إلى الروحانية والشاعرية في تفكيرهم، وتعد مهنة المعلم من الأعمال النمطية لهذا النوع من التفكير، وغالباً ما يميلون إلى السؤال "من؟" عند تعرضهم للمواقف.

٤. **التفكير التنظيمي:** يشار إلى هذا النمط من التفكير باللون الأخضر في مقياس هيرمان، ويوجد في الجزء اليسار من الأسفل، ويمكن وصف الأشخاص الذين يميلون إلى هذا النمط من التفكير بالتنظيم، كما يفضلون العمل بشكل متسلسل، وهم أشخاص قادرين على التخطيط، وإيجاد التفاصيل يعد مدير المشاريع مهنة نمطية لهذا النوع من التفكير، وغالباً ما يواجه هؤلاء الأشخاص المواقف بالسؤال "متى؟" (الحصان، ٢٠٠٧).



الدراسات السابقة: الدراسات العربية:

دراسة الشمري (٢٠٢٢) هدفت التعرف إلى أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية وفقاً لـ (مقياس هيرمان) كما يُدركونها. تكونت عينة البحث من (٢٨٨) طالباً وطالبة بواقع (١٤٠) طالباً و (١٤٨) طالبة، للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، وقامت وهي تشير إلى على التوالي (A.B.C.D) الباحثة ببناء فقرات المقياس تكون من (٨) فقرات عبارة عن مواقف إجرائية، لكل فقرة أربعة بدائل (المنطقي ، التنظيمي ، الاجتماعي ، الابتكاري)، وقد تأكدت من خصائصه السيكمترية للأداة لتصبح جاهزة للتطبيق، وقد وظفت الباحثة المنهج الوصفي

للوصول الى المعلومات التي يتطلبها وبعد إجراء المعالجات الاحصائية توصل البحث إلى النتائج الأتية جاءت أساليب التفكير وفق لدرجة شيوعها على التوالي (الاجتماعي، التنظيمي، الابتكاري، المنطقي). لم يوضح البحث جود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المنطقي والأسلوب الابتكاري تعزى لمتغير الجنس. وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب الاجتماعي لصالح الأنثى. وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب التنظيمي لصالح الذكور.

وفي دراسة التيمي (٢٠٢١) هدفت استقصاء أثر برنامج لتدريس التربية الإسلامية قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واعتمد البحث على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة استبانة لتحديد مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي واختبارا لمهارات التفكير الإبداعي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٤٠) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (٢٠) تلميذة درست الوحدة الثالثة من كتاب التربية الإسلامية بالطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية (٢٠) تلميذة درست الوحدة ذاتها باستخدام البرنامج القائم على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ، وقد توصل البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت.

أما دراسة سلمان (٢٠٢٠) هدفت التعرف إلى واقع الممارسات التدريسية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، تمثلت عينة البحث من (٥٠) معلماً، و (٥٠) معلمة للمدارس الابتدائية أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة التركيز في برامج تطوير معلمي اللغة العربية على مهارة تكوين بيئة صفية تعزز خصائص التعلم المستند إلى الدماغ وتشجع التلاميذ لتحقيق أهداف التعلم من خلال الاستفادة من خصائص نصفي الدماغ وتوظيف معلمي اللغة العربية لوظائف شقى الدماغ في ربط عناصر المادة بعضها البعض.

وأجرت بصل (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الهجائية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وقياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الهجائية وعادات العقل لدى التلاميذ. ولتحقيق هدف الدراسة اتخذت الباحثة الإجراءات التالية: تحديد مهارات الكتابة الهجائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وإعداد اختبار لقياسها لدى التلاميذ، وتحديد مهارات العقل المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وإعداد

مقياس لقياسها لدى التلاميذ، وإعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، ودليل المعلم لتنفيذه، وكتاب التلميذ، ثم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدرسة الناصرية الابتدائية بإدارة غرب الزقازيق التعليمية، وضبط المتغيرات الخاصة بالمجموعة ليصبح عددها (٣٥) تلميذاً وتلميذة، وإجراء التجربة الميدانية، ثم رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً والتحقق من صحة الفروض. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية ككل؛ وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل ككل؛ وفي كل عادة عقلية على حدة لصالح التطبيق البعدي. للبرنامج المقترح القائم على التعلم المستند إلى الدماغ فاعلية في تنمية كل من: مهارات الكتابة الهجائية، وعادات العقل لدى تلاميذ مجموعة البحث. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الكتابة الهجائية وعادات العقل لدى التلاميذ.

وفي دراسة العقيلي (٢٠١٨) هدفت التعرف إلى فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث النهائية من (٦٠) طالباً من الطلاب الموهوبين بالمركز الريادي للمتفوقين والموهوبين بمحافظة جرش. تم تطبيق أدوات البحث عليهم والتي تكونت من اختبار مهارات التفكير الإبداعي وتكون من (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة مهارات، ومقياس الدافعية للتعلم في تنمية مهارات التفكير، وتكون من (٤٤) فقرة موزعة على ستة أبعاد. وأظهرت نتائج البحث أنه توجد فاعلية لتدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش.

كما أجرى عبد الله (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تدريس مقرر تقنيات التعليم لطالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بالجبيل، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة، قسمت إلى مجموعتين بالتساوي: الأولى تجريبية درست باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم إعداد مقياس عادات العقل ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتطبيقهما قبلياً، وبعدياً على مجموعتين البحث، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي على مقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي/ البعدي على مقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي البعدي على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي، كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس عادات العقل ودرجاتهن على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وكذلك دراسة محمود (٢٠١٦) هدفت التعرف إلى درجة فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي، وتم استخدام طريقة المجموعة الواحدة تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبلية - البعدية؛ حيث يلاحظ بواسطة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق متغير تجريبي ثم قياس مقدار التغير الحادث في الأداء، ويعد هذا التصميم مناسباً للدراسات التي يصعب فيها توفير مجموعة ضابطة أو عند تجريب وحدات دراسية جديدة. ويعد التصميم القائم على القياس القبلي- البعدي مناسب لبرامج التعليم القائم على الكفايات لذلك فقد اعتمد استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ وذلك لكونه مناسباً لطبيعته، وقد حددت متغيرات البحث على النحو التالي: المتغير التجريبي: النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، والمتغير التابع: مهارات الإبداع اللغوي. وقد أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي ككل، ولمحاوره المختلفة كل على حدة لصالح التطبيق البعدي وجود دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز ككل، ولمحاوره المختلفة كل على حدة لصالح التطبيق البعدي للنموذج التدريسي أثر مرتفع في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري فاعلية النموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى مجموعة الدراسة للنموذج التدريسي أثر مرتفع في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

ودراسة الربابعة (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى كشف مستوى فاعلية استراتيجيات التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الجدلالية والتفكير التأملية

لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس التعليم العام التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، في محافظة العاصمة، اختيروا بالطريقة القصدية، ووزعوا عشوائيا على مجموعتين: أولاهما تجريبية، وثانيتهما ضابطة، درست المجموعة التجريبية بالوحدة الدراسية المطورة على وفق نظرية التعلم المسند إلى الدماغ، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتين هما: اختبار مهارات الكتابة الجدلية، واختبار في مهارات التفكير التأملي، وجرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما. وللإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في الاختبارين (القبلي والبعدي) لكل من مهارات الكتابة الجدلية والتفكير التأملي، واستخدم تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) وتحليل التباين المشترك المتعدد ثنائي الاتجاه وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الكتابة الجدلية، وأظهرت كذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مبحث مهارات الاتصال لدى طلبة الصف العاشر، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات الكتابة الجدلية تعزى للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس. ولم تظهر النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأملي تعزى للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

وفي دراسة الشمري (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية تعليمية معتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات الإدراك العقلية لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الباحة وذلك في مقرر مهارات التفكير العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا، واستخدمت الدراسة في منهجيتها (المنهج التجريبي)، حيث تم تقسيم عينة الدراسة (بشكل عشوائي) إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (٢٢) طالبا، تم تدريسهم من خلال الإستراتيجية التعليمية المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ، ومجموعة ضابطة وعددها (٢٣) طالبا، وتم تدريسهم تبعا للطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة والتأكد من صحة فرضياتها تم بناء اختبار لقياس بعض مهارات الإدراك العقلية (من قبل الباحث) حيث تم تطبيقه بشكل قبلي، وبشكل بعدي على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود بين عينة الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية في كافة محاور الاختبار وفيه فروق ذات دلالة إحصائية عند ككل، يعزى لتوظيف الإستراتيجية التعليمية المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ، كما أظهر استخدام مربع إيتا أن للإستراتيجية التعليمية المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ أثر في تنمية مهارات الإدراك العقلية بشكل كبير.

الدراسات الأجنبية:

دراسة كباديا (Kapadia, 2014) هدفت إلى تحديد مستوى وعي المعلمين بالمعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة إلى الدماغ في منطقة مومباي بالهند كما هدفت إلى الكشف عن أثر بعض العوامل الديموغرافية مثل (النوع سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص) في المعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعلم المستند إلى الدماغ. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلماً (٥٢) ذكور و (٢٩٨) إناثاً في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات المعلمين للتعليم المستند إلى الدماغ بالتعليم المستند تمت بدرجة فوق متوسطة، وإلى وجود علاقة ارتباطيه ومباشرة وموجبة ودالة بين معارف وممارسات المعلمين وإلى وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة ومباشرة بدرجة ضعيفة بين معتقدات المعلمين ومعارفهم وبين معتقدات المعلمين وممارساتهم كما أشارت إلى أن مستوى الوعي بالتعلم المستند إلى الدماغ لم يظهر فروقاً دالة للمتغيرات الديموغرافية عدا متغير التخصص، حيث وجدت فروق دالة بين المعلمين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في الممارسات لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية.

دراسة فرتانجيلو (fratangelo, 2015) هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراكات ومعارف المعلمين للتدريس المستند إلى الدماغ وتطبيقاتها داخل غرفة الصف. وتكونت الدراسة من ثلاثة معلمين تم اختيارهم بطريقة قصدية ، واعتمد الباحث على المقابلات الشخصية والملاحظات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لاستخداماتهم للتدريس المستند إلى الدماغ كان إيجابياً بدرجة متوسطة، فقد أشار المعلمون الثلاثة إلى أن التدريس المستند إلى الدماغ يزيد من انشغال الطلاب بالمحتوى الذي يدرسون، كما أشار المعلمون إلى أن تضمين استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ كان مفيداً لطلابهم، فقد بدأ عليهم الاستمتاع باستخدام الحركة داخل الصف (١٢) خلال الحصة الدراسية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى استخدام المعلمين إستراتيجية مختلفة من استراتيجيات التدريس المستندة إلى الدماغ من أجل تحسين انشغال الطلاب بما يدرسون وزيادة الاحتفاظ بالمحتوى الذي تم دراسته وإقامة علاقات إيجابية مع طلابهم . ومن الاستراتيجيات المستخدمة إستراتيجية الفكاهة، الرحلات الميدانية، الألعاب، الرسم، العمل الفني، المنظمات البيانية التجارب اليدوية والنماذج، القصص، التصور الخيالي، المعينات البصرية الحركة التدريس المستند إلى حل المشكلات، التدريس التبادلي(التعلم التعاوني)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة في التدريس يعانون من صعوبة تضمين الاستراتيجيات الحديثة خلال الوقت متاح مثل التعلم المستند إلى الدماغ.

أما دراسة أوكتاي وجاكير (Oktay & Cakir, 2013) هدفت التعرف إلى أثر التدريس المعتمد على الدماغ من خلال برنامج تعليمي حاسوبي في التحصيل وبقاء أثر التعلم ومستويات الوعي ما وراء معرفي، وقد اعتمدت الدراسة على المنحى التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) متعلما، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيليا واختبار لقياس بقاء أثر التعلم واختبار لقياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وقد توصلت الدراسة بعد مقارنة نتائج الاختبارات القبلية والبعدية تحسن في التحصيل وبقاء اثر التعلم، وتحسن في مستويات الوعي ما وراء المعرفي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

ودراسة قوسيياسي، وديكيكي (Gozuyesi, & Dikici, 2013) هدفت إلى قياس أحجام تأثير في الدراسات الكمية التي تناولت فعالية التعلم القائم على الدماغ في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وتحليل ما إذا كان هناك اختلاف كبير في التأثير تبعا للعديد من العوامل مثل المستوى التعليمي، ومادة الدراسة، وحجم العينة، والبلدان التي نفذت فيها الدراسات. وقد استخدمت الدراسة أسلوب التحليل وهو أسلوب تحليلي يتم خلاله تجميع نتائج أعداد كبيرة من دراسات مستقلة في دراسة واحدة، (Meta-analysis) الماورائي، حيث تصبح كل دراسة مستخدمة فيه عنصراً للدراسة ، وبالتالي التوصل إلى الاستنتاج العام من نتائج تلك الدراسات. وقد توصلت هذه الدراسة أن ما بين (٣١-٤٢) دراسة التي استقصت فعالية التعلم القائم على الدماغ على التحصيل الدراسي لدى الطلاب بين الأعوام (١٩٩٩ - ٢٠١١) المتوافقة مع المعايير التي حددتها الدراسة ، والتي تم نشرها باللغتين الإنجليزية والتركية. تشير نتائج (٣٥) دراسة من أصل دراسة (٤٢) أنها توصلت إلى أحجام تأثير إيجابي وكشفت أن التعلم القائم على الدماغ له تأثير إيجابي رغم أنه ذو درجة متوسطة على التحصيل الدراسي لدى الطلاب. وقد تم مقارنة الدراسات التي أجريت في تركيا مع الدراسات التي أجريت والولايات المتحدة الأمريكية، والتي اتفقت نتائجها على أن هناك فروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي، ولصالح المجموعات التجريبية التي درست وفق التعلم القائم على الدماغ، بينما لا يوجد فروق في أحجام تأثيره من حيث مستوى التعليم والموضوع، وحجم العينة.

وهدف دراسة اسماعيل طوالبه (Ismail & Tawalbeh, 2014) إلى فحص فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى التحصيل القرائي، ممن حققوا نتائج منخفضة في مهارات القراءة من متعلمي اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً وطالبة من جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية حيث تحسنت مهارات القراءة والفهم لديهم بعد الخضوع للبرنامج.

وفي دراسة سالميز (Salmiz, 2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أسلوب التدريس القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في التعامل لدراسة مع المشكلات الإدراكية، ودافع التعلم تجاه مادة الفيزياء وهدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في التعامل مع المشكلات الإدراكية ومعرفة أثرها في الفهم والدافعية لتعلم مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية في ماليزيا، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت العينة من (١٠٠) طالبا، وأشارت النتائج لوجود فروق واضحة في مستوى الفهم الإدراكي والدافعية اتجاه التعلم بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة انها تناولت من حيث الهدف فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ كدراسة التيمي (٢٠٢١) ؛ ودراسة سلمان (٢٠٢٠)؛ ودراسة بصل (٢٠٢٠)؛ ربابعة (٢٠١٦). واستخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي: كدراسة الشمري (٢٠١٥)؛ ودراسة التيمي (٢٠٢١) ؛ ودراسة بصل (٢٠٢٠)؛ عبد الله (٢٠١٦)؛ ربابعة (٢٠١٦) باستثناء دراسة الشمري (٢٠٢٢)، ودراسة سلمان (٢٠٢٠)؛ ودراسة (fratangelo, 2015) ؛ (Oktay & Cakir, 2013). وأظهرت النتائج في معظم الدراسات السابقة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة كدراسة (Ismail & Tawalbeh, 2014) ودراسة (كباديا، ٢٠١٤).

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثون المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة حيث تم تدريس الوحدة الخامسة (جولة في أسواق القدس) من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي لمجموعتين: المجموعة التجريبية: شعبة إناث/ باستخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، والمجموعة الضابطة: شعبة إناث/ باستخدام الطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي، والملتحقات بمدارسهن خلال الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، وقد تكونت من (٥٨) طالبة من مدرسة المنشر الأساسية للبنات، مكونة من شعبتين من طالبات الصف الرابع الأساسي، وتم تعيين المجموعات الضابطة والتجريبية عشوائياً.

أدوات الدراسة:

اختبار أنماط التفكير:

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١- **الهدف من الاختبار:** قياس مستوى أنماط التفكير لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

٢- مصادر إعداد الاختبار:

- الإطار النظري والدراسات السابقة التي أجريت في مجال مهارات التعلم المستند إلى الدماغ وتنمية أنماط التفكير، كدراسة التميمي (٢٠٢١)، سلمان (٢٠٢٠).

٣- وصف الاختبار:

مكوناته: يتكون هذا الاختبار من (٣٥) سؤالاً مقسم إلى أربع مهارات أساسية: القسم الأول: يقيس التفكير المنطقي والتحليلي، ويتكون من (١١) مهارات. القسم الثاني: يقيس التفكير التنفيذي والتنظيمي، ويتكون من (٨) مهارات. القسم الثالث: يقيس التفكير العاطفي والاجتماعي، ويتكون من (١٠) مهارات. القسم الرابع: يقيس التفكير الإبداعي والتخيلي، ويتكون من (٦) مهارات.

٥- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبة من طالبات الصف

الرابع الأساسي، خارج حدود عينة الدراسة، للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وبالتالي مدى صلاحيته للتطبيق.

١. **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال فلسفة المناهج وطرق التدريس، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي تتمركز حول شكل الاختبار وصياغة بعض تعليماته، وبذلك يكون الاختبار صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

٢. **ثبات الاختبار:** تم استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (test-retest) على العينة الاستطلاعية بهدف تعيين الثبات لمهارات الاختبار، وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (٢). يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات لانماط التفكير تراوحت (٠.٨٦-٠.٨١) ومعامل الثبات للدرجة الكلية (٠.٨٠)، وبذلك يتمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، وهذا يشير إلى صلاحيته للتطبيق.

زمن الاختبار: تم حساب الزمن التقريبي للاختبار، عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقته الطالبات في أداء الاختبار، حيث أنهت الطالبة الأولى الاختبار بعد مضي (٤٥) دقيقة، والطالبة الأخيرة (٥٥) دقيقة، وبذلك تم تحديد زمن الاختبار (٥٠) دقيقة، وقد أدخل هذا الزمن ضمن تعليمات الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار: في ضوء إجراءات التقنين التي اتبعت لاختبار أنماط التفكير، أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (35) سؤالاً موزعة على الأنماط الأربعة.

المتغيرات المستقلة هي: طريقة التدريس (استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ/ الطريقة الاعتيادية).

- تصحيح الاختبار: أعطيت كل نمط من أنماط التفكير (٢٥) علامة وتصبح الدرجة الكلية (١٠٠).

المتغيرات التابعة هي: درجة أنماط التفكير لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

تصميم الدراسة:

E	O1	X	O1
		R	
	C	O1	O1

حيث: R توزيع عشوائي E مجموعة تجريبية، C: مجموعة ضابطة، X : المعالجة التجريبية O1: اختبار أنماط التفكير.

المعالجة الإحصائية:

أولاً: أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في تقنين أدوات الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون.

ثانياً: أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها:

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والمتعدد (MANCOVA)، المتوسطات الحسابية المعدلة، الانحرافات المعيارية المعدلة.

- الطريقة والإجراءات:

١. تم أخذ الموافقة من مكتب التربية والتعليم في الخليل للسماح بتطبيق الدراسة.
٢. تحديد عينة الدراسة من طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرسة المنشر الأساسية للبنات، وتم تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة.
٣. تم إعداد اختبار أنماط التفكير بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية خارج حدود العينة من أجل تقنيته.
٤. طبق اختبار أنماط التفكير قبلًا على المجموعتين التجريبية والضابطة المكونة كل منها (٢٨) طالبة.

٥. تطبيق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بواقع (٢٤) حصة دراسية.

٦. تطبيق اختبار أنماط التفكير بعدًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧. جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج.



نتائج الدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الأول، والثاني، والثالث، والرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف الرابع على اختبار أنماط التفكير القبلي والبعدي، كما في الجدول (١)

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على أنماط التفكير القبلي والبعدي

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القبلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعدي
النمط (A) التفكير المنطقي والتحليلي	التجريبية	١٥.٣٩	٤.٢١١	19.89	3.071		
	الضابطة	١٤.٩٦	٤.٣٥٩	16.11	2.872		
	المجموع	١٥.١٨	٤.٢٥٢	18.00	3.511		
النمط (B) التفكير التنفيذي والتنظيمي	التجريبية	١٤.٦٨	٤.٠٦٥	19.54	3.073		
	الضابطة	١٦.٣٦	٣.٧٢٤	17.79	3.131		
	المجموع	١٥.٥٢	٣.٩٥٤	18.66	3.198		
النمط (C) التفكير العاطفي والاجتماعي	التجريبية	١٤	٤.٩٨١	19.07	3.333		
	الضابطة	١٤.٩٦	٤.٩٧٠	15.68	4.128		
	المجموع	١٤.٤٨	٤.٤٨٨	17.38	4.092		
النمط (D) التفكير الإبداعي والتخيلي	التجريبية	١٠.١٤	٤.٧٣٥	16.86	3.932		
	الضابطة	١٠.٨٩	٣.٩٤٧	12.54	3.892		
	المجموع	١٠.٥٢	٤.٣٣٦	14.70	4.447		

يلاحظ من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء طالبات الصف الرابع في اختبار أنماط التفكير البعدي. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفحص صحة الفرضيات الصفرية الأربعة تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANCOVA)، كما في الجدول (٢).

جدول (٢) تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق في أداء طالبات الصف الرابع على اختبار أنماط التفكير

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	مربع (η ²)
التفكير المنطقي والتحليلي	التفكير المنطقي- التحليلي بعدي	158.335	١	158.335	76.783	.000	.606
	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	29.455	١	29.455	8.254	.006	.142
	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	35.311	١	35.311	11.547	.001	.188
	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	28.441	١	28.441	4.533	.038	.083
التفكير التنفيذي والتنظيمي	التفكير المنطقي- التحليلي بعدي	.362	١	.362	.176	.677	.004
	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	41.596	١	41.596	11.657	.001	.189
	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	.160	١	.160	.052	.820	.001
	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	1.384	١	1.384	.221	.641	.004
التفكير العاطفي والاجتماعي	التفكير المنطقي التحليلي بعدي	3.338	١	3.338	1.619	.209	.031
	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	3.751	١	3.751	1.051	.310	.021
	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	178.137	١	178.137	58.250	.000	.538
	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	4.799	١	4.799	.765	.386	.015
التفكير الإبداعي والتخيلي	التفكير المنطقي	1.094	١	1.094	.531	.470	.010
	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	2.015	١	2.015	.565	.456	.011

0.013	0.422	0.656	2.007	١	2.007	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	
0.394	0.000	32.573	204.355	١	204.355	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	
0.594	0.000*	73.303	151.159	50	151.159	التفكير المنطقي	المجموعة
0.260	0.000*	17.523	62.530	50	62.530	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	
0.534	0.000*	57.383	175.484	50	175.484	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	
0.449	0.000*	40.697	255.323	50	255.323	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	
			2.062	56	103.105	التفكير المنطقي بعدي	الخطأ
			3.568	56	178.424	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	
			3.058	56	152.907	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	
			6.274	56	313.687	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	
					18822	التفكير المنطقي بعدي	المجموع المعدل
					20063	التفكير التنفيذي والتنظيمي بعدي	
					17827	التفكير العاطفي والاجتماعي بعدي	
					13183	التفكير الإبداعي والتخيلي بعدي	

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة التفكير المنطقي- التحليلي (73.303) وبمستوى دلالة (0.000)، وبلغ مربع إيتا (0.594) أي (٥٩.٤ %) من التباين في مهارة التفكير المنطقي- التحليلي لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة التفكير التنفيذي والتنظيمي (١٧.٥٢٣) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.٢٦) أي أن ٢٦% من التباين في مهارة التفكير التنفيذي والتنظيمي لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة التفكير العاطفي والاجتماعي (٥٧.٣٨٣) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.٥٣٤) أي أن ٥٣.٤% من التباين في مهارة التفكير العاطفي والاجتماعي لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

* بلغت قيمة ف المحسوبة في مهارة التفكير الإبداعي والتخيلي (40.697) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبلغ مربع إيتا (٠.449) أي أن ٤٤.٩% من التباين في مهارة التفكير الإبداعي والتخيلي لدى عينة الدراسة يعود إلى استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

ومن أجل معرفة لصالح من الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار أنماط التفكير، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات على اختبار أنماط التفكير

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مهارة التفكير المنطقي- التحليلي	التجريبية	19.765	.282
	الضابطة	16.235	.282
مهارة التفكير التنفيذي والتنظيمي	التجريبية	19.796	.371
	الضابطة	17.525	.371
مهارة التفكير العاطفي والاجتماعي	التجريبية	19.277	.343
	الضابطة	15.473	.343
مهارة التفكير الإبداعي والتخيلي	التجريبية	16.991	.491
	الضابطة	12.402	.491

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لأداء طالبات الصف الرابع الأساسي على اختبار أنماط التفكير للمجموعة التجريبية في مهارة التفكير المنطقي- التحليلي (19.765) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (16.235)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة التفكير التنفيذي والتنظيمي (19.796) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (17.525)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة التفكير العاطفي والاجتماعي (19.277) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة

الضابطة (15.473)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مهارة التفكير الإبداعي والتخيلي (16.991) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (12.402)، وهذا يعني أن الفرق في أداء طالبات الصف الرابع على اختبار أنماط التفكير كان لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الخامس ولمعرفة فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ككل لدى طالبات الصف الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات على اختبار أنماط التفكير ككل القبلي والبعدي، ويظهر ذلك في الجدول (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار أنماط التفكير القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	أنماط التفكير القبلي		أنماط التفكير البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٨	54.21	14.938	75.36	12.102
الضابطة	٢٨	57.18	12.611	62.11	10.479
المجموع	٥٦	55.70	13.779	68.73	13.057

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء طالبات الصف الرابع على اختبار أنماط التفكير البعدي، إذ حصلت المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على متوسط حسابي بلغ (75.36) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية إذ بلغ (62.11)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولفحص صحة الفرضية الصفرية الخامسة تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي One Way ANCOVA، كما في الجدول (٥).

جدول (٥) تحليل التباين الأحادي ANCOVA لإيجاد دلالة الفروق في أداء الطالبات على اختبار أنماط التفكير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع أيتا
أنماط التفكير الإبداعية قبلي	5691.20	1	4074.53	175.86	.000*	.869
طريقة التدريس	3303.08	1	2351.96	101.51	.000*	.657

الخطأ	1227.90	53	5691.20	245.64	.000*	.823
المجموع	273927	56	3303.08	142.57	.000*	.729
الكلية المعدل	9376.98	55	23.16			

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يبين الجدول (٥) أن مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، واستنادا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (101.51 ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف الرابع على اختبار أنماط التفكير البعدي تبعا لمتغير طريقة التدريس. ولإيجاد حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس، تم حساب مربع إيتا وبلغ (٠.657) أي أن (٦٥.٧%) من التباين في أداء طالبات عينة الدراسة على اختبار أنماط التفكير يعود إلى استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ. وهذا يعني أن حجم الأثر للمتغير المستقل "استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ" على اختبار أنماط التفكير ككل كان كبيرا.

٥٥٥٥٥ ومن أجل معرفة لصالح مَنْ الفرق، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة أداء مجموعتي الدراسة على اختبار أنماط التفكير البعدي والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات على اختبار أنماط التفكير ككل

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	76.45	.912
الضابطة	61.00	.912

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي البعدي المعدل لأداء طالبات الصف الرابع على مقياس أنماط التفكير للمجموعة التجريبية قد بلغ (76.45) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (61) وهذا يعني أن الفرق في أداء طالبات الصف الرابع على اختبار أنماط التفكير كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

ويفسر الباحثون تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية في تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية، كما أن حجم الأثر للمتغير استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية أنماط التفكير ككل كان كبيرا بما يلي :

لقد أتاحت استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ فرصة تنمية أنماط التفكير في اللغة العربية، وإبداء ما لديهم من قدرات لغوية في جو تسوده الراحة، والطمأنينة، والعطف، والحب، وربط خبراتهم السابقة بالجديدة، كما وفرت فرصة لتنمية مهارة المرونة من خلال تشجيع الطالبات على تقديم عدد كبير من الأفكار المتعلقة بالدرس عن طريق الحوار والمناقشة، من أجل تطوير نمط التفكير وتغييره وسرعته لتجاوز العقبات الصعبة، وكذلك تشجيعهن على التجديد أو الانفراد بالأفكار، وزيادة قدرتهن على إنتاج استجابات تنفرد بالأصالة والجدة، كما أتاحت تنمية مهارة الإفاضة وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة متنوعة لفكرة ما، وأن استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ وفر بيئة نفسية وانفعالية آمنة مما جعل المدرسة بيئة جاذبة، وشجع الطالبات على العمل في مجموعات التعاون، وسمح لهن بإبداء أفكارهن بحرية، وقد أدى ذلك إلى تكوين علاقات إيجابية بين الطالبات ومعلمتهن في جو يسوده الانضباط الإيجابي، وبالتالي حسن من مهارتهن في تنمية أنماط التفكير والقراءة الإبداعية، ويدعم هذه النتيجة الأثر الناتج عن استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين أنماط التفكير في اللغة العربية .

وانفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (٢٠٢٢) ؛ ودراسة التميمي (٢٠٢١)؛ ودراسة سلمان (٢٠٢٠) ؛ ودراسة بصل (٢٠٢٠) ؛ ودراسة العقيلي (٢٠١٨) ودراسة عبد ربه (٢٠١٨).

التوصيات:

١. ضرورة توظيف معلمي اللغة العربية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، لتنمية أنماط التفكير في اللغة العربية.
٢. لفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى إعادة تصميم محتوى مناهج اللغة العربية وفقاً لمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتنمية أنماط التفكير في اللغة العربية.
٣. تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية توظيف استراتيجيات التدريس المرتبطة بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

المراجع العربية :

- الأغا، مراد (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو زيد، إيناس. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي، (رسالة دكتوراة، غير منشورة) كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أبو مصطفى، سهيلة. (٢٠١٠). العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بصل، سلوى. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الهجائية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤ (٤) ١٥-١٢٦.
- التميمي، بشائر. (٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٦ (١)، ٥٩٨-٥٧١.
- توني، بوزان. (٢٠٠٨). الطفل النكي، مكتبة جرير، الرياض.
- الحريشي، منيرة. (٢٠١٤). أثر خرائط التفكير في تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمي عند طالبات كلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (١٤٧) ١٩٩-١٥٥.
- الحصان، أماني. (٢٠٠٧). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، الرياض.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير، رؤية إشراقية، الدار الصولتية للتربية، الرياض.
- الربابعة، خالد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ١-٢٧٤.
- آل رشود، جواهر. (٢٠١١). فاعلية استراتيجيات التعلم حول العجلة القائمة على نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاستيعاب المفاهيمي

- في الكيمياء وانماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة الخليج العربي، السعودية.
- الزعبي، أحمد. (٢٠١٥). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملّي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٦ (١) ٤٣-٧٥.
- السلطي، ناديا. (٢٠٠٩). التعلم المستند إلى الدماغ. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشمري، انتصار. (٢٠٢٢). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية وفقا لمقياس هيرمان كما يدركونها، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، (١٢) ١٦٦-١٧٨.
- سلمان، هدى. (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، حوليات آداب عين شمس، (٤٨)، ٨٩-١٠٤.
- الشمري، هزاع. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية تعليمية معتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات الإدراك العقلية لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الباحة، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الباحة، أم القرى.
- العامري، ماهر. (٢٠١٨). التفكير، مكتبة الأمير، باب المعظم، بغداد.
- عبد ربه، سيد. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المستندة إلى عمل الدماغ في تنمية البرهان الرياضي والتفكير التأملّي وخفض قلق الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، مصر، ٢١ (٣) ٢٠٥-٢٥٩.
- عبدالقادر، عبد القادر. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات مصر، ١٧ (٢) ١١٣-١٥٥.
- عبدالله، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤٧١ (٢) ٤٤٥-٤٨٤.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). الدماغ والتعلم والتفكير، عمان، دار دي بونو للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو. (٢٠٠٩). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، محمد. (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية والانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

القرنة، علي. (٢٠١٨). درجة توظيف مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في اللواء ماركا في العاصمة عمان، كلية العلوم التربوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. العقيلي، محمد. (٢٠١٨). فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش، المجلة الدولية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٩ (١٦) ٩٧-١١٥.

السعودي، هشام. (٢٠١٤). أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

عيسى، يسرى. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة

السمعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦ (١) جامعة الملك سعود.

قطامي، يوسف؛ ومشاعلة، مجدي. (٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ، دار ديونو للطباعة، الأردن.

محمد، كريمة. (٢٠١٨). تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعليم المستند إلى الدماغ وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري وبعض عادات الاستذكار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢١ (٢) ٥٣ - ١٢٠.

القرنة، علي. (٢٠١٨). درجة توظيف مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في اللواء ماركا في العاصمة عمان، كلية العلوم التربوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

محمود، عبد الرزاق. (٢٠١٦). فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (٤٤) ٣٣٤-٢٧٥.

المراجع الأجنبية

Abott, John., & Ryan, Terence (1999): Learning to go with the grain of the braine. Retrired from <http://www.21learn.org>.

- Herrman, N., (2002). The creative brain, retrieved September 9, 2005, from: www.HBDI.com.
- Aji Wijaya , R. (2023) The Correlation Between Multiple Intelligences And Language Learning Strategies Of The Eleventh-Grade Students At Riau Vocational High School For Integrated Agriculture Inspiration: *Instructional Practices in Language Education*, 2 (1) 9-26.
- Ahmad. N, Abdullah, M& . Ahmed, S. (2022) Investigating the effect of using some Multiple Intelligences activities on improving some English reading Comprehension skills for dyslexic sixth graders, *Assiut University Journal*, 38(10)Pp1-30.
- Aljarabah, S& Mai, M. (2020). Multiple-Intelligence-Base Learning Influence On Developing Creative Thinking In Social Studies Among Ninth-Grade Students In Abu Dhabi, United Arab Emirates , *European Journal of Education Studies*, 7(12) 846-865.
- Alqatanani, A. K. (2017). Do Multiple Intelligences Improving EFL Students' Critical Reading Skills? *Arab World English Journal (AWEJ)*. 8(1)pp. 309- 321.
- Armstrong, T. (2000). [*Multiple Intelligences in the Classroom*](#), 2nd.ed, VA: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fratangelo, L. (2015). Brain Based Instructions: Teachers' Perceptions and Knowledge of Brain Based Learning Strategies Unpublished Ph.Dissertations , Texas Tech University.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years, *paper presented at the American Educational Research Association*, Chicago.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences, *Teacher College Record*, 106(1), 212-220.
- Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligence, *Harvard Ducation Review*, 1(57), 187-193
- Gozuyesi, Eda. Dikici, Ayhan.(2013). The Effect of Brain Based Learning on Academic Achievement: A Meta-analytical Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14.(2) . 642-648.
- Gülpinar, M. A., Isoglu-Alkaç, Ü., & Yegen, B. Ç. (2015). Integrated and Contextual Basic Science Instruction in Preclinical Education: Problem-Based Learning Experience Enriched with Brain/Mind Learning Principles. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 15(5), 1215-1228.
- Ismail, N. & Tawalbeh, T. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Educational Studies*, 8 (1) 71-87.
- Kapadia, R. H. (2014). Level of Awareness about knowledge, belief and practice of brain based learning of school teachers in Greater Mumbai region. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 123, 97-105.
- Lonning, R. (1993): The Effects of Cooperative Learning Strategies on student verbal Interactions And Achievement in 10 the Grade General Science *Journal of Reseach in Science Teaching*, 30 (9), 10871101.
- Madrazo,G.& Motz,L.(2005): Brain Research:Implications to Diverse Learners .Science Education, 14(1), 56-60.
- Nelson, K. (1998).*Developing students' multiple intelligences*, New York.
- Nolen, J.(2003). Multiple intelligences in the classroom, *Journal of Education*, 124(1), 115-119.

- Oktaay, Senem. Cakir, Recep.(2013). The Effect of Technology Supported Brain Based Learning on Students' Academic Achievement, Retention Level and Metacognitive Awareness. *Journal of turkish science education* 3,(10).
- Ozdern, M &Gultekin M. (2008). The effects of Brain-Based Learning on Academic Achievement and Retention of knowledge in Science Course Electronic.*Journal of Science Education (Southwestern University.*12(1).1-17.
- Salmiza, S. (2012). The effectiveness of Brain-Bassd Teaching Apprach in dealing with the Problems of students conceptual understanding and Learning motivation towards physics. *Educational Studies* 38.(1),19-29.
- Smilkstein, R. (1991). Anatural method on Learning theory Gamut, 34. 1215-. Retrieved from [http://scholar. Vt.edu/theses/available/etd, 11299914300-/unrestricted/referenc.pdf](http://scholar.Vt.edu/theses/available/etd, 11299914300-/unrestricted/referenc.pdf).
- Thomson,B. S. & Mascazine, j. R. (1997). Attending to Learning Style in Mathematics and science classrooms .Eric Digest. ED: 432440, 1-7.



الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان

**The trend towards strategic planning and its relationship to
the performance among government school managers from
their point of view in the South Al Sharqiyah and Al
Dakhiliyah Governorates in the Sultanate of Oman**

إعداد

طارق بن جمعه بن محمد الراسبي

Tariq bin Juma Al Rasbi

عبدالله بن محمد بن عبدالله الشجبي

Abdullah bin Mohammed Al Shajbi

باحثان دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

د. خليفة بن أحمد القصابي د. ربيع بن المر الذهلي

Dr. Rabie Al-Mar Al-Dahli

Dr. Khalifa A. Al-Qassabi

أستاذ مساعد جامعة نزوى

أستاذ مشارك جامعة نزوى

د. رضية بنت سليمان الحبسية

Dr. Radhia bint Suleiman Al Habsi

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

Doi: 10.21608/ejev.2025.406947

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

الراسبي، طارق بن جمعه بن محمد و الشجبي، عبدالله بن محمد بن عبدالله و القصابي، خليفة بن أحمد والذهلي، ربيع بن المر والحبسية، رضية بنت سليمان (٢٠٢٤). الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٥)، ٢١٥ - ٢٤٠.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان، ولأجل تحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وجمع المعلومات والبيانات والتي اشتملت على ٣٦ فقرة موزعة على ستة محاور، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٢) مديراً ومديرة من محافظتي جنوب الشرقية والداخلية، وجاءت نتائج الدراسة أن درجة التطبيق مرتفعة جداً وذلك في كل محاور الاستبانة في مساهمة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان، كما حصلت كل المحاور على درجة مرتفعة في مساهمة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان، وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي بين جميع العاملين في المحافظات بوزارة التربية والتعليم، عن طريق عقد ورش العمل والدورات التدريبية، وإشراك بعض الخبراء الأكاديمية المتخصصة في التخطيط الاستراتيجي من خارج وزارة التربية والتعليم، لدعم عملية التخطيط الاستراتيجي والعمل على التنمية المستدامة.

Abstract:

The aim of the study to identify the trend towards strategic planning and its relationship to performance among government school principals from their point of view in the governorates of South Al Sharqiyah and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman. In order to achieve the objectives of the research, the descriptive approach was used, and the questionnaire was used as a tool for the study and collection of information and data, which included 36 paragraphs distributed over six axes. After verifying the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to a sample of (102) male and female principals from the governorates of South Al Sharqiyah and Al Dakhiliyah. The results of the study showed that the

degree of application was very high in all axes of the questionnaire in the contribution of the trend towards strategic planning to the performance of school principals in the governorates of South Al Sharqiyah and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman. All axes also obtained a high degree in the contribution of the trend towards strategic planning to the performance of school principals in the governorates of South Al Sharqiyah and Al Dakhiliyah in the Sultanate of Oman. The researchers recommended the necessity of spreading the culture of the trend towards strategic planning among all employees in the governorates of the Ministry of Education, by holding workshops and training courses, and involving some academic expertise specialized in strategic planning from outside the Ministry of Education, to support the strategic planning process and work on sustainable development.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي طفرة غير مسبوقة في التقدم والتطور والتغييرات المتسارعة في أغلب مجالات الحياة، ومن البديهي أن تسعى المؤسسات إلى التخطيط الاستراتيجي الذي يتضمن تحليلاً للبيئة الخارجية والداخلية التي تعمل فيها المؤسسة بهدف وضع إطار لنظام العمل الذي يساعد على اتخاذ قرارات علمية مدروسة لتحقيق التميز، والتخطيط الاستراتيجي أداة مهمة وحيوية لأي مؤسسة ترغب في النجاح المستمر، وبعد التخطيط الاستراتيجي في التعليم من أهم الأدوات لضمان تحسين الأداء التعليمي وتلبية متطلبات المجتمع واحتياجات الطلبة، والاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي له تأثير كبير على الأداء في المدرسة حيث يسهم في تحسين الكفاءة التشغيلية والتنافسية والابتكارية مما يؤدي إلى نجاحها وتحقيق أهدافها.

وأشار اليمودي والمعمري (٢٠٢٣) إلى أن على مديري المدارس الوضوح في الاتجاه نحو وضع الخطط الاستراتيجية لجميع العاملين بالمدرسة وضمان معرفة ومشاركة جميع العاملين بالأهداف الاستراتيجية بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، والتركيز على تفعيل الشراكة المجتمعية ودراسة العوامل الداخلية والخارجية للمدرسة لتحقيق الخطط المرسومة.

وأضحى التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات بمختلف أحجامها وأنواعها، ومن بينها المؤسسات التربوية أسلوباً ونهجاً أثبت نجاعته، ويحقق الأهداف والتوقعات بصورة تفوق التوقعات في أغلب الأحيان. الهاشمي (٢٠٢٠) ركزت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على أهمية التخطيط الاستراتيجي وفق رؤية عمان ٢٠٤٠.

وأوضح الهاشمي (٢٠٢٠) أهمية التخطيط الاستراتيجي لإدارة المدرسة في انه يساعد على العمل بروح الفريق الواحد وتعاون جميع العاملين بشكل فعال في تحقيق الأهداف التربوية، وأيضاً صنع القرار الاستراتيجي المنطقي والرشيد. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للبحث في الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بالتخطيط الاستراتيجي إلا أنه ما زال هناك قصور في التخطيط الاستراتيجي التربوي في تحقيق طموحات المجتمع العماني، حيث أكدت نتائج توصيات العديد من الدراسات التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات في التخطيط الاستراتيجي التربوي كدراسة: القاسمية (٢٠٢٤)، ودراسة السنيدي (٢٠٢٠)، ودراسة الشنفري (٢٠٢٠). ومن هنا تظهر أهمية التخطيط الاستراتيجي في الحقل التربوي وتطوير وتحسين التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس لما في ذلك من مردود على أداء المدرسة والعاملين فيها. اليعمدي والمعمري (٢٠٢٣).

حيث توصلت العديد من الدراسات التي أجريت في سلطنة عمان إلى أهمية التخطيط الاستراتيجي من خلال توفير كافة الإمكانيات اللازمة لتخطيط وتنفيذ الخطط الاستراتيجية لتطوير الأداء المدرسي، وزيادة صلاحيات مديري المدارس والتي تتيح لمديري المدرسة تطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي بشكل جيد كدراسة الوهيبي (٢٠٢٤)، ودارسة الريامي (٢٠٢٤)، ودراسة العوفي (٢٠١٩).

ومن خلال استطلاع رأي عدد من مديري المدارس عن طريق مقابلة الباحثين لعدد منهم يظهر أن هناك غموض في اتجاهاتهم نحو التخطيط الاستراتيجي الأمر الذي قد يكون دور فعلي لأدائهم أو اتقانهم لأعمالهم. ومن هنا ظهرت أهمية هذه الدراسة والتي تبين الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى الأداء لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان؟
- ٢- ما مساهمة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على مستوى الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان.
- ٢- الكشف عن مساهمة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

- تقدم الدراسة معلومات يمكن الاستفادة منها على مستوى وزارة التربية والتعليم في التعرف على واقع الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية.
- يمكن أن تساعد الدراسة دوائر الإشراف التربوي بالمديريات التعليمية بالمحافظات في التعرف على نقاط القوة في اتجاه مديري المدارس نحو التخطيط الاستراتيجي ودعمها والتعرف على نقاط الضعف ومعالجتها.
- إفادة الباحثين في مجال التخطيط الاستراتيجي.
- زيادة وعي مديري المدارس بأهمية التخطيط الاستراتيجي.

حدود الدراسة وتتمثل فيما يلي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على مستوى الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الحكومية بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان.

الحد الزمني: أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات التالية:

التخطيط الاستراتيجي: عرف الكرخي (٢٠١٤) التخطيط الاستراتيجية على أنه "مجموعة القرارات والتصرفات التي تنشأ عنها صياغة وتنفيذ الخطط التي تحقق أهداف المنظمة وطموحاتها بالشكل المرغوب" ص ٧١.

إجرائياً: وعرف البحث التخطيط الاستراتيجي بأنه "التحليل المنظم للمؤسسة وبيئتها الداخلية والخارجية، من أجل رسم مستقبل لها وتكوين أهداف لتحقيق رؤية المؤسسة في ضوء مواردها المتاحة وفق فترة زمنية محددة وتقديم تغذية راجعة لكافة مراحل التنفيذ ومتابعتها وتقويمها".

الأداء: عرف الحضرمي (٢٠١٩) الأداء على أنه "جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات التي تسعى المؤسسة إلى بلوغها" ص ٢٢١.

إجرائياً: وعرف البحث الأداء بأنه "الجهود المبذولة التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية في محافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان، لتطوير ورفع مستوى الأداء".

الإطار النظري

المحور الأول: التخطيط الإستراتيجي

يعتبر التخطيط الاستراتيجي أحد المراحل الأساسية في العمل الإداري إن لم يكن أهمها، كما يمكن اعتباره حجر الزاوية في نجاح ورقي أي مؤسسة، فهو عملية ومنهجية علمية محددة من خلالها يتم وضع خارطة واضحة المعالم تحتوي على أهداف مستقبلية بعيدة المدى بحيث تكون قابلة للتنفيذ والقياس، وقد عرف التخطيط الاستراتيجي الكثير من الباحثين وتناولته الكثير من الدراسات، فقد عرفه الحبسي (٢٠١٩)، بأنه "عملية منهجية تعتمد على الأساليب والإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف لمستقبل أفضل" ص (٣٠). وعرفه الفريدي (٢٠٢٣)، بأنه "منهج نظامي شامل يعتمد في نظرته على المستقبل عبر التنبؤ بما سيحدث فيه من مشاكل أو ظروف مما يجعله يتهيأ لمواجهةها بشكل كامل عبر دراسة الواقع والامام بإمكانياته، ووضع استراتيجيات وأهداف وسياسات وبرامج المنظمة، ثم يقوم فيما بعد باتخاذ القرارات المناسبة لتنفيذها مع المتابعة والتقييم المستمر لعمليات التنفيذ، والاستفادة من ذلك في كافة الخطط التي سيتم القيام بها في المستقبل" ص (١٠٠). ويتلخص تعريف Bryson (2018)، بأنه عملية منظمة لتحديد الرؤية والرسالة والأهداف طويلة المدى للمؤسسة التربوية، والخطط اللازمة لتحقيق الأهداف.

ويمثل التخطيط الاستراتيجي أهمية بالغة لأي مؤسسة، حيث إنه بالتخطيط تتمكن المؤسسة من ترتيب أولوياتها وتستغل الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لتحقيق

أهدافها وطموحاتها، وأبرزت الحبسية (٢٠٢٤)، عدة نقاط في أهمية التخطيط الاستراتيجي أهمها:

- خفض التكاليف المرتبطة بالموارد البشرية: حيث إنه ومن خلال التنبؤ بحاجات المؤسسة من الموارد البشرية المستقبلية يتم تحقيق التوازن الدقيق بين العرض والطلب، مما يساهم وبشكل كبير في الاستثمار الأمثل للوقت والجهد والمال في تكاليف التوظيف والتدريب والاستبقاء.

- توفير الكفاءات الملائمة: حيث إنه ومن خلال التحليل الداخلي والخارجي للمؤسسة وإيجاد حلول جذرية للمشكلات والعوائق ووضوح رؤية المؤسسة وخططها الاستراتيجية يساعد على بقاء الموظفين، مما يقلل من جهد التوظيف.

وبين الفريدي (٢٠٢٣)، أهمية التخطيط الاستراتيجي كونه وسيلةً ومنهجاً يساهم في تطوير المؤسسة، ويساهم في التعامل مع الظروف المتغيرة التي تتعرض لها المؤسسة، كما يساعدها على المنافسة مع المؤسسات الأخرى، وهو ما يؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة بصورة أكبر، كما أوضحت الحضرية (٢٠١٥)، أن التخطيط الاستراتيجي يساعد على التفكير الاستراتيجي، حيث يتغير اتجاه المدرسة بسبب وضوح الإطار المنظم للعمل، وبهذا تتمكن من اللحاق بركب المنظمات المتقدمة، حيث يتم إدارة المدرسة بمنهجية علمية، مما يؤدي إلى العمل على تحديد الأولويات وبدوره يزيد في الإبداع واتخاذ القرارات المستقبلية الصائبة والبعيدة المدى، ويمكن إضافة عدة نقاط لأهمية التخطيط الاستراتيجي منها: تحسين جودة التعليم للمؤسسات التعليمية، رفع كفاءة الموارد البشرية، تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات.

وللتخطيط الاستراتيجي العديد من المراحل المهمة التي يمر بها ومن أهمها:

١- تقييم القدرات الحالية للموارد البشرية (الحبسية، ٢٠٢٤): حيث تشمل هذه المرحلة تحديد مهارات الموظفين وميولهم المهنية ومؤهلاتهم الدراسية والتدريبية، ومنه يتم تحديد مدى جاهزيتهم للسير قدماً لتحقيق أهداف المنظمة المستقبلية، ومن ذلك يتم تحديد خطط تدريبية وانمائية استراتيجية لهم، والعمل على تطوير البرامج القائمة، وإعادة توزيع الاختصاصات والمسؤوليات بناء على ذلك.

٢- إعداد التخطيط (الحضرية، ٢٠١٥): في هذه المرحلة يتم بناء الخطة الاستراتيجية، من خلال رؤية واضحة وتصور مستقبلي للأوضاع داخل المؤسسة، والتوقع المنطقي للأحداث، كما يتم تحليل الواقع ومعرفة الإمكانيات المادية والبشرية، كما يجب المشاركة المجتمعية في عملية التخطيط لضمان التنفيذ بدون معارضات.

٣- تطوير الاستراتيجيات والخطط التنفيذية (David & David, 2017): وتحتوي هذه المرحلة على التحديد الدقيق للاستراتيجيات والأساليب والخطط اللازمة والتي تضمن تحقيق الخطة الاستراتيجية، ويشمل ذلك أيضا على الأنشطة وفرق العمل، وجداول التنفيذ، وتوزيع المهام، والمسؤوليات.

٤- تطوير استراتيجيات الموارد البشرية لدعم الاستراتيجيات التنظيمية (الحبسية، ٢٠٢٤): وفيها تم تحديد مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسية والتي من خلالها نتمكن من تلبية احتياجات الموارد البشرية على المدى البعيد منها: استراتيجيات التدريب والتطوير والتي تشمل على سد فجوات الأداء من خلال برامج تدريبية تصنف إلى إثرائية وانمائية وتطويرية، حيث يتم إيفاد الموظفين بمثل هذه البرامج والدورات لتهيئتهم على الاستمرار في العطاء حتى على المدى البعيد، ولاستراتيجية التوظيف أهمية بالغة حيث أنها تجذب الموظفين الجدد وتستقطب الخبرات لتحقيق أهداف المؤسسة، كما ذكرت المؤلف استراتيجيات أخرى كاستراتيجية الاستعانة بالمصادر الخارجية، واستراتيجية التعاون، وإعادة الهيكلة.

وبما أن التخطيط الاستراتيجي عبارة عن رؤية مستقبلية لما يمكن تحقيقه للمؤسسة أو المكانة التي يمكن للمؤسسة بلوغها مستقبلاً، فلا شك أن الخطط الاستراتيجية تواجه عقبات وتحديات كبيرة نذكر من أهمها:

- الاختلافات الثقافية ومقاومة التغيير: حيث إن أي نظام حديث وتطويري قد يواجه أشخاص من الداخل رافضين للتغيير والتطوير بحجة الوضع الراهن وكذلك عدم الرغبة في زيادة الأعباء والمسؤوليات، أو حتى عدم الرغبة في التطوير.
- التسارع التكنولوجي: والطفرة التكنولوجية السريعة في عالم يتغير ويتطور تكنولوجياً بشكل يومي ومتسارع، مما يشكل تحدي كبير في كفاءة الخطط الاستراتيجية ومقدرتها على اللحاق بالركب، وكذلك قدرة الموارد البشرية بالمؤسسة التربوية على اتباع أنجع الاستراتيجيات وأساليب التدريس وأحدثها.
- ضعف الموارد المالية والبشرية: حيث إن الكثير من المؤسسات التعليمية قد تواجه مشاكل مالية تبطئ من سرعتها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية، كما أن عدم وجود الموارد البشرية المؤهلة أو المدربة على التخطيط الاستراتيجي يحول أيضاً على عدم الكفاءة التخطيطية لدى المؤسسة.

تختلف نماذج التخطيط الاستراتيجي من مؤسسة إلى أخرى وذلك حسب طبيعة كل مؤسسة وكذلك مسؤوليتها وطبيعة الخدمة التي تقدمها والمجتمع المحيط بالمؤسسة، وقد أشارت العديد من الدراسات والمراجع إلى عدد من النماذج أتفق أغلبهم على ما يلي:



- نموذج التحليل الشبكي للتخطيط التربوي: وهو يعتمد على ربط جميع الأنشطة المتعلقة بالتخطيط من خلال شبكة، ويتكون هذا النموذج من تحديد للأنشطة والعلاقة بينها والزمن المتوقع لكل نشاط على حده، مع تحديد واضح لهذه المسارات.
- نموذج التحليل البيئي الاستراتيجي الرباعي (SWOT): وفي هذا النموذج يتم تحديد لنقاط القوة والضعف داخل المؤسسة، كما يتم تحليل للفرص والتهديدات التي تتعرض لها المؤسسة من البيئة المحيطة بها، ومن هذا تتضح الصورة والرؤية على وضع المؤسسة ويمكن من خلال النموذج وضع خطط استراتيجية بناء على ذلك، ويمكن تمثيل الاستراتيجية من خلال الجدول رقم (١):

جدول (١) نموذج التحليل البيئي الاستراتيجي الرباعي (SWOT)

العنصر	S ويمثل القوة	W ويمثل الضعف
O ويمثل الفرص	S + O	W + O
T ويمثل التهديدات	S + T	W + T

- نموذج التخطيط التعاوني: ويركز هذا النموذج بشكل أساسي على المشاركة الجماعية للتخطيط ومن جميع الأطراف المتعلقة بالمؤسسة كالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور.
- نموذج التخطيط طويل الأمد (Bryson 2018): حيث يتم التركيز في هذا النموذج وبشكل أساسي على الخطط الاستراتيجية، مع الأخذ في الاعتبار التطور التكنولوجي والتوسع العمراني والنمو السكاني، كما لا يجب إهمال النواحي الاقتصادية والسياسية.

ومما سبق ومن الواقع المعاش نجد أن سلطنة عمان تتبنى التخطيط الاستراتيجي في خططها من خلال الخطط الخمسية، ومن خلال رؤية عمان ٢٠٤٠، والتي تركز وبشكل كبير على تحويل التعليم والمنظومة التعليمية بشكل عام من الوضع التقليدي إلى التحول الرقمي وذلك مواكبة للتطورات الحديثة بما لا يتنافى مع القيم والعادات والتقاليد والموروثات العمانية، وعليه اهتمت الحكومة العمانية بالتخطيط الاستراتيجي اهتماماً كبيراً.

المحور الثاني: تعزيز الأداء

لا شك أن الأداء يعتبر من أكثر المجالات التي حضي باهتمام واسع وكبير من قبل العديد من الباحثين التربويين، وبما أن الأداء يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعنصر البشري وهو الأساس لتحقيق أهداف أي مؤسسة، وباعتبار الأداء مؤشر أساسي



لنجاح المؤسسة أو فشلها، لذا اتجه الكثير من القادة إلى اتباع مختلف الأساليب لتعزيز الأداء وتحسب شعور الموظف بالانتماء والولاء للمؤسسة مما يرفع من الأداء ويزيد من الإنتاجية ويحقق للمؤسسة التنافسية بين مختلف المؤسسات.

ويعرف راشد (٢٠١٦) الأداء بأنه " الناتج الذي يحققه العامل عند قيامه بأي عمل من الأعمال في المؤسسة"، ص (٢٠٨). ويرى محفوظ (٢٠٢٣) أن الأداء الوظيفي هو " قدرة الأفراد على انجاز المهام الموكلة إليهم، وما يتطلبه ذلك من معارف ومهارات وقدرات الفرد"، ص (٣٨). وتعرفه الحضرمية (٢٠١٥) على أنه " محاولة واعية لإستشراف المستقبل والتنبؤ باتجاهاته، ومواجهة الأوضاع والتغيرات المستقبلية بصورة علمية متقنة"، ص (١٤٤). أما ومن وجهة نظر عليمات (٢٠٠٨) أن أهمية الأداء تتمثل في كونه يبين معرفة كل موظف بمهامه الوظيفية وأعماله، ومن خلال تطبيقهم لهذه المهام يتكون لديهم الخبرة الكافية التي تؤدي إلى نجاح المؤسسة، ويرى إبراهيم (٢٠٠٨) أن الأداء هو محصلة كل ما يقوم به الموظفون داخل المنظمة لما تحاول من خلاله المنظمة تحقيق النجاح والتقدم وهو يعتبر مؤشر من مؤشرات نجاح واستقرار وفعالية هذه المنظمة، أما الشمري وآخرون (٢٠١٥) فيرون أن أهمية الأداء المتميز تتمثل في الدعم المستمر من المؤسسة لعمليات الابتكار والابداع، ونشر ثقافة المشاركة والعمل بروح الفريق داخل المؤسسة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة دور مهم للأداء المتميز من خلال تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات التي تواجه المؤسسة، كما أن المرونة العالية والاستجابة السريعة لمتطلبات المستفيدين وتقديم الخدمات بصورة ترضيهم له دور في الأداء المتميز، ولوجود الرؤية المستقبلية الواضحة والخطط الاستراتيجية وتفعيلها دور كبير ومحوري لتحقيق الأداء المتميز.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على الأداء بصورة مباشرة، حيث أشار حسن (٢٠١٨) أن الإمكانيات وقدرة الموظف للوصول إلى أداء عالي الكفاءة من العوامل الأساسية التي تؤثر على الأداء، كما أن الدوافع الفردية قد تؤثر تأثيراً إما سلبياً أو ايجابياً، وكذلك أورد الدور الوظيفي للموظف ومدى إدراك الموظف بمهامه الوظيفية بصورة واضحة، وللعوامل البيئية دور كبير ومؤثر على الأداء كالأدوات والمعدات والوسائل اللازمة لأداء المهام، والسياسات التنظيمية والتشريعية دور حيوي في التأثير على الأداء وإن كان هناك دوافع داخلية للموظف. أما القحطاني (٢٠١٦) فأوضح أن كفاءة الموظف والقدرات والمهارات التي يتميز بها عامل رئيسي للأداء الفعال، ولم يغفل البيئة الداخلية للمؤسسة كالهيكلة التنظيمية والسلطة ونظام الحوافز وأنظمة الاتصال، واعتبر الواجبات والمسؤوليات الوظيفية أيضاً من العوامل الرئيسة لتحقيق الأداء الفعال.

وللأداء المؤسسي العديد من العناصر والمكونات الأساسية والتي بدونها لا يمكن القول بوجود أداء فاعل سواء كان فردي أو مؤسسي، وأشار كل من الشerman والجعافرة (٢٠١٤)، والأسمرى (٢٠١٥) وأيضا الصبحي (٢٠١٣)، بوجود العديد من العناصر للأداء المؤسسي منها: المعرفة بالمتطلبات الوظيفية والتي تحتوي على المعلومات والمعارف والمهارات التي يمتلكها الموظف، الإدراك العام بمهام الوظيفة وما يتطلبه من مهارات ومعارف، معرفة الموظف لقدراته ومهاراته وقدرته على الأداء، القدرة على الإنجاز والأداء وكمية العمل المنجز، التفاني في العمل وتحمل المسؤولية.

الدراسات السابقة للتخطيط الاستراتيجي

أجرى الفريدي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي في تحقيق التنمية المستدامة، وواقع التخطيط الاستراتيجي وأثره في تحقيق التنمية المستدامة والتعرف على مدى فهم وتوجيه القيادات لمتطلبات التنمية المستدامة أثناء أداء عملهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث طبقت الاستبانة على عينة تكونت من (١١٢) فرداً من مدرّاء الدوائر في مديريات التربية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك وعي من القيادات السعودية بأهمية التنمية المستدامة وبأهمية التوعية على مستوى القيادات لذلك.

وهدف دراسة الوهيبة (٢٠٢٤) الى التعرف على مستوى مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي في محافظتي شمال وجنوب الباطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (٧٣٦) معلماً ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة أن مستوى مهارة التخطيط الاستراتيجي جاءت بصورة متوسطة وجاء متوسط مستوى الأداء المدرسي بدرجة متوسطة أيضاً.

أما دراسة العرفي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٩) مدير دائرة ورئيس قسم، وظهرت النتائج على أن واقع التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى اليعمدي، والمعمري (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مهارة التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي

المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (٩٠) مديراً ومديرة من مدارس محافظة مسقط، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود اهتمام من قبل مديري المدارس في تطبيق مهارات التخطيط الاستراتيجي. وقام السندي وآخرون (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات من خلال استخدام المنهج الوصفي على عينة شملت (٩٦٠٣) معلماً ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي بالمدارس الخاصة جاء بدرجة عالية.

وأجرت الرواحية (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٠٤) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي استخدمت لجمع البيانات، وتوصلت إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن درجة ممارسة التخطيط التربوي لدى مديري مدارس محافظة الداخلية جاء بدرجة متوسطة ، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس لمهارة التخطيط التربوي تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الاناث.

وهدف دراسة نديرتو (Nderitu, 2023) الي تقييم مهارات إعداد الخطط الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في كينيا، وشملت عينة الدراسة (٢٦٤) معلماً ومديراً، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي النوعي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من المعلمين، في حين استخدمت المقابلات في جمع البيانات من المدراء، وجاءت نتائج الدراسة على أن إعداد وتطبيق الخطط الاستراتيجية لدى مديري المدارس جاء بدرجة ضعيف جداً.

وجاءت دراسة زي دوسكي (Zydowsky, 2016) بهدف التعرف إلى أفضل ممارسات للتخطيط الاستراتيجي المطبقة في مدارس مديريات التربية والتعليم بولاية ويسكونسن الأمريكية، حيث استخدم الباحث المقابلة كأداة لجمع البيانات بالإضافة إلى جمع الوثائق من (١٣) مدرسة عن التخطيط الاستراتيجي، وتبين بعد تحليل الوثائق أن التخطيط الاستراتيجي يستخدم في تحديد الأهداف والاحتياجات التعليمية.

الدراسات السابقة لتعزيز الأداء

هدفت دراسة حمادي وخلف (٢٠١٦) إلى دراسة العلاقة بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي، حيث استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي الاحصائي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة تكونت من (٨٠)

مديراً، وجاءت نتائج الدراسة على أن مستوى تمكين المديرين العاملين من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، مع وجود علاقة دالة احصائياً تبين تمكين المديرين ومستوى الرضا الوظيفي، كما أن هناك أثر للتمكين في الرضا الوظيفي. وهدفت دراسة البوص (٢٠٢٤) إلى التعرف على تأثير السلوك التنظيمي في تعزيز الأداء الوظيفي للعاملين، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) عاملاً وعاملة، وجاءت جميع عناصر السلوك التنظيمي بدرجة مرتفعة جداً، وتبين أن واقع الأداء كان مرتفعاً، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، مع وجود علاقة ارتباطية معنوية بين السلوك التنظيمي والأداء الوظيفي للعاملين.

أما دراسة الهاجري، وآخرون (٢٠١٦) فقد هدفت إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين بيئة الأداء لدى العاملين بالمؤسسات العامة بدولة الكويت، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة قوامها (١٩٤) من العاملين في القطاع العام بجامعة الكويت، واستخدمت لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت نتائج الدراسة على أن المستوى العام للتخطيط الاستراتيجي جاءت مرتفعة.

وهدفت دراسة Poroushasb, S., Sotudeh, H., & Yaghtin, M. (2024) إلى التعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي على الأداء المؤسسي باستخدام جامعة إبدان كدراسة حالة. وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاءات الاستنتاجية وخلصت نتائج الدراسة على علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي، وأن التخطيط الاستراتيجي ذو فائدة كبيرة للمؤسسات الأخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التخطيط الاستراتيجي: من حيث الهدف العام:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع التخطيط الاستراتيجي حيث تناولت دراسة الرواحية (٢٠٢٣) درجة ممارسة مديرو المدارس للتخطيط الاستراتيجي، ودراسة الوهيبي (٢٠٢٤) تناولت التعرف على مستوى مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي، كذلك تناول اليعمدي، والمعمري (٢٠٢٣) موضوع التخطيط الاستراتيجي من حيث التعرف على درجة ممارسة مهارة التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي.

من حيث العينة:

تطابقت عينة الدراسة الحالية مع دراسة اليعمدي، والمعمري (٢٠٢٣) حيث تم جمع البيانات من مدراء ومديرات المدارس، بينما اختلفت دراسة الوهيبي (٢٠٢٤)، ودراسة السندي وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة نديرتو (Nderitu, 2023) في جمع البيانات من المعلمين والمعلمات، بينما دراسة الفريدي (٢٠٢٣)، ودراسة العرفي (٢٠١٩)، فقد كانت عينة الدراسة لديهم مديرو الدوائر ورؤساء الأقسام.

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، ما عدا دراسة نديرتو (Nderitu, 2023) استخدمت المنهج الكمي النوعي.

من حيث الأداة:

اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ما عدا دراسة نديرتو (Nderitu, 2023)، ودراسة زي دوسكي (Zydowsky, 2016) التي استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات بالإضافة إلى الاستبانة، كما اتفقت جميعها على استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، ما عدا دراسة نديرتو (Nderitu, 2023) استخدمت المنهج الكمي النوعي.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة (Methodology)

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد أنسب المناهج لتطبيق الدراسة وجمع البيانات، ولتحقيق أهداف البحث، حيث يتطلب من الباحثين التوثيق والتقصي في الأسباب الملموسة والظاهرة، والقيام بتحليلها وتفسيرها للوصول لنتائج البحث، والتي من المؤمل أن تساهم في تحقيق أهداف البحث، وذلك من أجل التعرف على الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى الأداء لمدراء مدارس محافظة الداخلية وشمال الشرقية من وجهة نظر مدراء المدارس.

ثانياً: مجتمع الدراسة (Study Population)

تكوّن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية في مدارس التعليم الأساسي والبالغ عددهم (٢٧٤) مديراً ومديرة وفق إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية والمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطرق المتاحة، حيث تم استهداف جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ (٢٧٤) مديراً ومديرة من محافظتي جنوب الشرقية

والداخلية حيث تم تصميم الاستبانة إلكترونياً من خلال الرابط الإلكتروني ونماذج جوجل فورم (Google Form) وقد استجاب (١٠٢) وهو يمثل ما نسبته (٣٧%) من المجتمع الأصلي، حيث بلغت استجابات الذكور (٤٦)، بينما بلغت استجابات الإناث (٥٦).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على المراجع والأدبيات النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تناولت الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي، تم وضع تصور واضح حول الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي بشكل عام، وصياغة بعض الفقرات منها، ومن أهم هذه المراجع: دراسة الوهيبية (٢٠٢٤)، ودراسة الفريدي (٢٠٢٣)، ودراسة اليعمدي، والمعمري (٢٠٢٣)، ودراسة الرواحية (٢٠٢٣).

-وبعد ذلك قام الباحثان بمراجعة المفاهيم والتعريفات ذات الصلة بالاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتعزيز الأداء، وذلك من أجل تحديد بنية الاستبانة، والكلمات المفتاحية في كل فقرات الاستبانة.

-تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام، شمل القسم الأول البيانات الديموغرافية والمتغيرات المستقلة وهي: (الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، المحافظة التعليمية).

-واشتمل القسم الثاني المتغيرات المتعلقة بقياس الاتجاه للتخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس حيث تكونت من (١٩) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي (الرؤية والرسالة، تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة)، أما القسم الثالث فكان عن المتغيرات المتعلقة بتعزيز الأداء حيث تكون من (١٧) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (الرضا عن إجراءات العمل، الرضا عن ظروف العمل، الرضا عن مستوى العدالة في العمل).

وقد تم تبني مقياس ليكرت الخماسي موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، وذلك للإجابة عن محاور الاستبانة.

الصدق والثبات:

بعد أن تم الانتهاء من صياغة فقرات الاستبانة تم التأكد من صدقها بطريقتين هما الصدق الظاهري وحساب صدق بناء فقرات الاستبانة.

الصدق الظاهري:

تم التحقق عن طريق صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق الظاهري عن طريق عرض الاستبانة الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإحصاء والإدارة التربوية، والقياس والتقويم التربوي، حيث تم الحصول على عدد ٦ محكمين من جامعات ومؤسسات مختلفة داخل سلطنة عمان،

وذلك بهدف الأخذ بمقترحاتهم وآرائهم حول مدى مناسبة وملاءمة فقرات الاستبيان، وانتماء كلّ فقرة للمجال المدرجة فيه، وإيضاً تم الاستفادة من ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية لكل فقرة، وتم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظاتهم وبما يتوافق مع أهداف البحث، وبناء على الملاحظات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تحتوي على خمسة مجالات بواقع ٣٦ فقرة.

صدق الفقرات (Item Validity)

تم حساب صدق الفقرات لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وببين جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة

الجزء الأول: مقياس الاتجاه للتخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس						الجزء الثاني: تعزيز الأداء					
البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
١	.570	٩	.641	١٥	.688	١	.626	٦	.675	١٣	.731
٢	.708	١٠	.710	١٦	.690	٢	.602	٧	.731	١٤	.684
٣	.666	١١	.740	١٧	.662	٣	.767	٨	.684	١٥	.741
٤	.714	١٢	.713	١٨	.685	٤	.606	٩	.741	١٦	.726
٥	.710	١٣	.703	١٩	.699	٥	.756	١٠	.726		
٦	.703	١٤	.703	٢٠	.696			١١	.697		
٧	.687							١٢	.675		
٨	.721										

يوضح جدول (٢) أن جميع الفقرات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجال المدرجة تحته وبالعلاقة ارتباطية قوية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط للفقرات متقاربة بصورة واضحة وأكبر من ٠,٠٢، حيث تراوحت بين (.570 - .741). وهو دال احصائياً عند مستوى معنوية (0,01)، وبهذا يمكن اعتبار جميع فقرات المقياس تتميز بالصدق وصالحه لما وضعت له.

ثبات المقياس: بهدف التحقق من ثبات المقياس لأداة الدراسة ومجالاتها، تم احتساب معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة من جهة، وبين أداة الدراسة ببعضها والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) قيم معاملات الفا لكرونباخ لمحور الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي

المحور	مجالات القياس	عدد الفقرات	الفا لكرونباخ
الاتجاه للتخطيط الاستراتيجي	الرؤية	٨ - ١	٠.٩٢٨
	الرسالة	١٤ - ٩	٠.٩٢٧
	تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة	٢٠ - ١٥	٠.٩١٦
	المجموع	٢٠ - ١	٠.٩٢٣

يبين الجدول (٣) ان معامل الفالكرونباخ لمحور الاتجاه للتخطيط الاستراتيجي ككل بلغ (٠.٩٢٣) وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٩١٦ - ٠.٩٢٨) وهي تمثل قيمة ثبات عالية جداً، وهذا دليل على مدى الاتساق الداخلي لمجالات الرؤية والرسالة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.

جدول (٤) قيم معاملات الفا لكرونباخ لمحور تعزيز الأداء

المحور	مجالات القياس	عدد الفقرات	الفا لكرونباخ
تعزيز الأداء.	الرضا عن إجراءات العمل	٢٥ - ٢١	٠.٩٠٢
	الرضا عن ظروف العمل	٣٢ - ٢٦	٠.٩٣٣
	الرضا عن مستوى العدالة في العمل	٣٦ - ٣٣	٠.٩٣٣
	المجموع	٣٦ - ٢١	٠.٩٢٢

يتضح من الجدول (٤) ان معامل الفالكرونباخ لمحور تعزيز الأداء ككل بلغ (٠.٩٢٢)

بينما تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٩٠٢ - ٠.٩٣٣)، وهي كما يلاحظ قيم مناسبة جداً لمقاسات الدراسات الإنسانية، كما أنه مؤشر واضح على مدى الاتساق الداخلي لجميع المجالات. ويظهر لنا جلياً ومن خلال مؤشرات الصدق والثبات للمقياس أن أداة الدراسة مناسبة للتطبيق النهائي وتطبيقها على العينة المستهدفة.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، وعرضت على مجموعة من المحكمين، ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية بهدف التأكد من صدقها وثباتها، وبعد ان تم اعتمادها بشكل نهائي، تم التطبيق على عينة الدراسة وبعد أن تم جمع البيانات تمت معالجتها واستخلاص نتائج البحث.

المعالجة الإحصائية:

بعد ان تم جمع البيانات تم تفريغها الكترونيا في برنامج جوجل فورم لسهولة التوزيع، وبعد جمع البيانات من المستجيبين تمت معالجتها احصائياً باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) لتحليلها، وقد استخدم البحث معادلة الفالكرونباخ (Cronbach's alpha) وذلك لتحديد معامل الثبات والاتساق الداخل، كما تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاحتساب ثبات الإعادة.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد المقياس التالي بهدف تحليل النتائج لاحتساب طول الفئة وذلك من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (٥ - ١ = ٤)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات الموجودة (٤ ÷ ٠.٨ = ٥)، وبعد إضافة النتيجة التي تم الحصول عليها (٠.٨) إلى أقل قيمة في المستويات وذلك لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى (٠.٨ + ١ = ١.٨)، وبذلك تم إيجاد باقي القيم لتحديد كافة مستويات الاستبانة، وتم اعتماد المقياس الموضح في الجدول (٥) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (٥) المعيار الاحصائي المعتمد لتفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي	
الدرجة (المستوى)	المتوسط الحسابي
مرتفعة جداً	5 - 4.20
مرتفعة	3.40 - 4.19
متوسطة	2.60 - 3.39
قليلة	1.80 - 2.59
قليلة جداً	1 - 1.79

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظرهم بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس والدرجات الكلية لمحاول مستوى الاتجاه نحو التخطيط لاسراتيجي، ومن خلال الجدول (٦) يتم توضيح ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التطبيق
٦	الرضا عن مستوى العدالة في العمل	١	4.52	.564	مرتفع جداً
٣	تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة	٢	4.44	.617	مرتفع جداً
٥	الرضا عن ظروف العمل	٣	4.44	.638	مرتفع جداً
١	الرؤية	٤	4.42	.614	مرتفع جداً
٤	الرضا عن إجراءات العمل	٤	4.42	.598	مرتفع جداً
٢	الرسالة	٥	4.39	.631	مرتفع جداً
	المجموع الكلي		4.50	.512	مرتفع جداً

تشير نتائج الجدول (٦) أن متوسطات الاستجابة للمستوى الكلي لمساهمة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم بلغ (4.50)، وبانحراف معياري (0.512)، وبدرجة تطبيق مرتفعة جداً، كما جاءت جميع المجالات بدرجة تطبيق مرتفعة جداً وتراوح متوسطات الاستجابة فيها بين (4.39 - 4.52)، وبانحرافات معيارية متقاربة جداً حيث بلغت (0.564 - 0.638)، وكلها تشير إلى درجة مرتفع جداً في درجة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي لدى عينة الدراسة. حيث جاء مجال الرضا عن مستوى العدالة في العمل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.52)، وبانحراف معياري (0.564)، بينما حل مجال تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، وبانحراف معياري (0.617)، وحل مجال الرضا عن ظروف العمل في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.44)، وبانحراف معياري (0.638)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال الرضا عن إجراءات العمل بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وبانحراف معياري (0.598)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال الرؤية بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وبانحراف معياري (0.614)، وجاء أخيراً وفي المرتبة السادسة مجال الرسالة بمتوسط حسابي بلغ (4.39)، وبانحراف معياري (0.631).

ويمكن عزو حصول كل المحاور على درجة مرتفع جداً في الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم إلى الدورات التدريبية التي يخضع لها شاغل وظيفة مدير مدرسة، وإلى الالتحاق بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، كما قد يعزى ذلك أيضاً إلى الوعي القيادي لدى إدارات المدارس حول أهمية التخطيط

الاستراتيجي في الرقي بالمؤسسة التعليمية، ولتوجه الحكومة من خلال رؤية عمان ٢٠٤٠ دور حيوي وبارز في ذلك.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مساهمة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال وبغرض الحصول على نموذج يوضح تأثير متغير الدراسة المستقل (التخطيط الاستراتيجي) في متغير الدراسة التابع (الأداء) لدى مديري المدارس بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان تم استخدام الانحدار الخطي، كما يوضحه الجدول (٧) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي للتأثير الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان.

الجدول (٧) تحليل الانحدار الخطي لتأثير الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظتي جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان

المتغير التابع	ملخص النموذج	نموذج الانحدار	معاملات الانحدار	الدالة الإحصائية
الأداء لدى مديري المدارس	معامل الارتباط	معامل التحديد	درجة الحرية	قيمة F
	0.508	0.258	1	34.712
			100	
			البواقي	
				0.001
			التخطيط	
			الاستراتيجي	
			الثابت	2.688
			اختبار T	8.428
			قيمة	5.892
			احصائياً	
			احصائياً	

يتضح من الجدول (٧) تأثير الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير موجب ودالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لأثر الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في الأداء لدى مديري المدارس بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان حيث بلغ معامل التحديد ٢٦.٠ وهو يفسر ما نسبته ٢٦% من التغيرات في الأداء لدى مديري المدارس ناتج من أثر الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة مديري المدارس للتخطيط الاستراتيجي بمحافظة جنوب الشرقية والداخلية بسلطنة عمان أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى أدائهم بحسب رأى عينة الدراسة.

وتعزو الدراسة ذلك إلى أهمية الدور الذي يؤديه مديرو المدارس في المؤسسات التربوية، فهم المحور البّناء لتسيير العملية التربوية وإنجاحها للوصول إلى النتائج المرسومة، من خلال رسم الأهداف الاستراتيجية والاجرائية المناسبة لمؤسستهم، وترأس فريق التطوير والتحسين بالمدارس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الريامي (٢٠٢٤) التي توصلت إلى درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان للتخطيط الاستراتيجي كانت مرتفعة، وتتفق مع نتائج دراسة اليعمدي، والمعمري (٢٠٢٣) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات التخطيط الاستراتيجي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان جاءت مرتفعة.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بما يلي:
- نشر ثقافة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي بين جميع العاملين في المحافظات بوزارة التربية والتعليم، عن طريق عقد ورش العمل والدورات التدريبية.
- إشراك بعض الخبراء الأكاديمية المتخصصة في التخطيط الاستراتيجي من خارج وزارة التربية والتعليم، لدعم عملية التخطيط الاستراتيجي والعمل على التنمية المستدامة.
- تشجيع مدراء المدارس على تطبيق التخطيط الاستراتيجي بكافة مجالاته التي تشمل رسالة ورؤية المدرسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وزيادة الصلاحيات لمديري المدارس والتي تتيح تطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي بشكل جيد.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتقييم الخطط الاستراتيجية بشكل منظم ودوري للتحقق من تحقيق أهدافها وتقديم تغذية راجعة وتصحيح المسار.

المقترحات:

- تصميم مقترح لتفعيل دور المتابعة وتقديم التغذية الراجعة للتخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- إجراء دراسات حول تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جميع تقسيمات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

- إجراء دراسات ميدانية لتحليل المعوقات التي تواجه عملية التخطيط الاستراتيجي في المديرية العامة للتربية والتعليم في جميع المحافظات بسلطنة عمان.

المراجع العربية:

- إبراهيم، فيصل فهد. (٢٠٠٨). العوامل المؤثرة على مشاركة الموظفين في صنع القرار وعلاقتها بمستوى أدائهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، ص ٤٠.
- الأسمرى، عوض. (٢٠١٥). ضغوط العمل وعلاقته بمستوى أداء العاملين لإدارة الجمرک في جسر الملك فهد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- البوص، فالح سعد فهد. (٢٠٢٤). تأثير السلوك التنظيمي على تعزيز الأداء الوظيفي للعاملين في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت. مجلة التجارة والتمويل، كلية التجارة – جامعة طنطا، ١٤، ٤٨٩، ٥٣٤.
- الحبسي، سالم بن هلال. (٢٠١٩). التخطيط الاستراتيجي وأثره على جودة التعليم. تواصل، ع ٣٠، ٢٩ - ٣٤.
- الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر، (٢٠٢٤). إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية. لبنان: بيروت، دار روافد للطباعة والنشر.
- الحراصي، فهد سعيد علي. (٢٠١٩). مدى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارس سلطنة عمان. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة ملایا، كوالالمبور، ماليزيا]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- حسن، حسن ناجي، والصرایرة، أكثم عبد المجید مسلم. (٢٠١٨). أثر الاستراتيجيات التنافسية في تعزيز الأداء في شركات تجارة السلع الاستهلاكية في العراق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.
- الحضرمية، فريدة بنت خليفة. (٢٠١٩). تقييم الأداء المدرسي بسلطنة عمان في ضوء المؤشرات التربوية. مجلة التربية المقارنة والدولية، (١٢)، ٢١٥ - ٢٥٢.
- حمادي، أحمد عباس، وخلف، ياسر لطيف. (٢٠١٦). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة استطلاعية لأراء عينة من المدراء العاميين في وزارة التخطيط والتعاون الانمائي/ الجهاز المركزي للتقييس والسيطرة النوعية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج ٨، ع ١٦، ١٠٥ - ١٣٧.
- راشد، رحمة (٢٠١٦). استراتيجيات الصراع وانعكاساتها في الأداء الوظيفي. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، ٢٣ (٩٨). ١٩٧ - ٢٢١.
- الرواحية، طيبة بنت سيف بن أحمد. (٢٠٢٣). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الريامي، موسى بن يعقوب بن عبود. (٢٠٢٤). التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأساليب إدارة الأزمات لدى مديري مداري التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى في سلطنة عمان. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

السندي، محمد بن خميس بن محمد. (٢٠٢٠). درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٤) ١١٠-٢٠١.

الشرمان، منيرة، والجعفرية، صفاء. (٢٠١٤). درجة الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي. مجلة المنار، المجلد (٢٠)، العدد (١).

الشمري، أحمد عبد الله، والحسناوي، صالح مهدي، والشمري، عبد الله سرمد، (٢٠١٥). دور خصائص صناع المعرفة في تحقيق الأداء العالي للمنظمات. دراسة استطلاعية لأراء عينة من قيادات كليات الإدارة والاقتصاد، الفرات الأوسط، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد (١٨)، العدد (٢).

الشنفري، شيماء بنت عبدالعزيز بن عبدالله. (٢٠٢٠). معوقات توظيف التكنولوجيا الإدارية في التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة قطر]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الصبحي، مساعد. (٢٠١٣). بيئة العمل الداخلية وعلاقتها بتحسين الأداء من وجهة نظر منتسبي إدارة الدفاع المدني بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

العرفي، سعيد بن ناصر بن محمد. (٢٠١٩). واقع التخطيط الاستراتيجي بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

عليما، صالح محمد. (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن: عمان.

الفريدي، عبد الرحمن غازي ماطر، (٢٠٢٣). التخطيط الاستراتيجي وأثره على التنمية المستدامة. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، ع ١٥، ٨١ - ١٢٤.

القاسمية، منى مبارك صالح. (٢٠٢٤). التخطيط الاستراتيجي للتنمية المستدامة في مجال التعليم.

القحطاني، بندر. (٢٠١٦). معرفة الأنماط القيادية وعلاقتها بتطوير العاملين في شركة الاتصالات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
الكرخي، مجيد. (٢٠١٤). التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج. قطر: وزارة الثقافة والفنون والتراث.

محفوظ، أسماء عمر علي. (٢٠٢٣). دور البرامج التدريبية في تعزيز الأداء الوظيفي لدى المعلمين الجدد في محافظة الخليل. جامعة الخليل: كلية الدراسات العليا، كلية التربية.

الهاجري، سعد حمد سعد بداح، وعبد السلام، معوض الفلاح، وحسين، علي حسن. (٢٠١٦). دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين بيئة الأداء لدى العاملين بالمؤسسات العامة بدولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث البيئية، ٦ (٤): ٤٤٤ - ٤٤٦.

الهاشمي، علي خادم عبدالله. (٢٠٢٠). درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (١٣)، ١٠٥-٢٠٠.
وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٢). البوابة التعليمية. تاريخ الرجوع إليه WWW.edu.gov.om: ٢٠٢٤/١٠/١٠.

وزارة الداخلية. (٢٠٢٢). موقع وزارة الداخلية. تاريخ الرجوع إليه ٨-١٠-٢٠٢٤: <https://www.moi.gov.om/ar-om/governorates/sshargo>.

الوهيبية، فائزة بنت حمد بن محمد. (٢٠٢٤). مستوى مهارة التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

اليحمدي، حمد، والمعمري، أمينة. (٢٠٢٣). مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٩ (٤،٢)، ١٥٤-١٩٦.

المراجع الأجنبية:

Bryson, J. M. (2018). Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement. John Wiley & Sons.

David, F. R., & David, F. R. (2017). Strategic management: A competitive advantage approach, concepts and cases. Pearson.



- Fullan, M. (2017). The new meaning of educational change. Teachers College Press.
- Nderitu, N. (2023). Influence of Principals Planning Skills on Implementation of Strategic Plans in Public Secondary Schools in Thika Sub- County, Kiambu County, Kenya. Asian Journal of Education and Social Studies, 40(4), 10-19.
- Poroushasb, S., Sotudeh, H., & Yaghtin, M. (2024). eflexion of new academic missions in the strategic plans of niversities around the world: A co-word apping. Scientometrics research Journal, 10(2, Autumn & Winter), 1-22.
- Zydowsky, J.E, (2016). Planned success: A study of strategic planning processes in Wisconsin schools (Doctoral dissertation, Capella University).



مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

**The Contribution Level of Digital Skills Teachers in
Enhancing Intellectual Security Among Middle School
Students in Saudi Arabia**

إعداد

عائشة محمود صالح

Aisha Mahmoud Saleh

نجوى عطيان المحمدي

Najwa Atian Al-Mohammedi

**قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدة، جدة، المملكة
العربية السعودية**

Doi: 10.21608/ejev.2025.406948

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٤

صالح، عائشة محمود و المحمدي، نجوى عطيان (٢٠٢٤). مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأداب، مصر، ٩(٣٥)، ٢٤١ - ٢٧٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف البحث، من خلال تطبيق استبانة على عينة من معلمات مقرر المهارات الرقمية في المرحلة المتوسطة بلغت (١٨٨) معلمة من مدينة جدة. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة كان مرتفعاً بشكل عام. وقد تبين أن المعلمات اللواتي شاركن في عدد أكبر من الدورات التدريبية أو لديهن خبرة أطول أظهرن قدرة أكبر على تعزيز الأبعاد المختلفة للأمن الفكري، بما في ذلك تعزيز الهوية الإسلامية، والانتماء الوطني، والحوار وتقبل الآخر، وضوابط توظيف التقنية، ومهارات التفكير. بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات المعلمات وفقاً لمؤهلهن العلمي في جميع الأبعاد.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري - المهارات الرقمية - التعليم المتوسط - المعلمات.

Abstract:

The current research aimed to explore the contribution level of digital skills teachers in enhancing intellectual security among middle school students in Saudi Arabia. A descriptive survey method was employed to achieve the research objectives by administering a questionnaire to a sample of 188 digital skills teachers from middle schools in Jeddah. The findings revealed that the contribution level of these teachers in promoting intellectual security among middle school students was generally high. The results indicated that teachers who participated in more training courses or had longer teaching experience demonstrated a greater ability to enhance various dimensions of intellectual security, including promoting Islamic identity, national belonging, dialogue and acceptance of others, proper use of technology, and critical thinking skills. In contrast, no statistically significant differences were found between teachers'

responses based on their academic qualifications across all dimensions.

Keywords: Intellectual Security, Digital Skills, Middle School Education, Teachers.

المقدمة:

يعد الأمن من المتطلبات التي تأتي على رأس الغايات الهامة للدول. كما يعد مطلباً أساسياً لديمومة الشعوب وبقاء استقرارها، فهو الركن الشديد الذي عليه تقوم الحضارات وتمتد وتستقر وقاعدة أساسية لتقدم الأمم وتطورها، وبمجرد اختلال التوازن في ركن من أركانها تهتز السكينة والاستقرار بين أفراد المجتمع، حيث يكون ذلك عن طريق الإخلال في فكر أهم مورد من موارد الدول وهو (الإنسان) ومن هنا تتضح لنا أهميته ودوره في حياة الأفراد وتشبيد الحضارات.

وينطلق مفهوم الأمن الشامل بالعديد من المجالات؛ منها: الأمن البيئي، الأمن الاقتصادي، الأمن السياسي، الأمن الغذائي، الأمن الصحي والأمن الفكري الذي يهتم بعقل الإنسان (المالكي، ٢٠٠٥)، ويتحقق الأمن الفكري بتحقيق جميع المجالات الأخرى، حيث سلامة العقل فكرياً تؤدي إلى تحقيق الأمن في باقي المجالات.

فالأمن الفكري يسعى إلى تحقيق الحماية التامة لفكر الإنسان من أي انحراف فكري والمحافظة على ثقافة المجتمع ومد الجسور مع الحضارات الأخرى، كما يُعنى بحماية المنظومة الأخلاقية والثقافية والعقدية والأمنية لمواجهة جميع الأفكار المنحرفة أو المتطرفة وما يتبعه من سلوك (التميمي، ٢٠٢٠).

وبالنظر إلى الحداثة النسبية لمصطلح الأمن الفكري؛ بالرغم من قدمه في التراث الإسلامي والحضارات السابقة حيث كان أساس استقرارها إلا وأنه تعددت تعريفاته بتعدد المجالات التي احتواها، كما أنها تصب في مصب واحد وهو تحقيق الاستقرار في المجتمع، ومنها: "تأمين خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ مما قد يشكل خطراً على نظام المجتمع وأمنه وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية" (المالكي، ٢٠٠٩). ويعرف بأنه البيئة التي ترعى وتحتضن الفروق الفردية بين الطلبة، وتتقبل وجهات نظرهم على اختلافها، بحيث يشارك الجميع في الانخراط في الأنشطة (Jeana، ٢٠١٢).

وحتى يتمثل الأمن الفكري في المجتمعات "تأتي المؤسسات التعليمية والتربوية في مقدمة المؤسسات المجتمعية المنوط بها في تحقيق الأمن الفكري" (التميمي، ٢٠٢٠) وذلك لما لها من دور فعال في المحافظة على هوية الأمة الثقافية وقيمها ومعتقداتها مع البقاء على أصالتها من خلال إعداد مواطن صالح يتوافق مع

هذه القيم والمعتقدات، وبناء فكر ومفاهيم سليمة واتجاهات إيجابية نحو الوطن مع حماية فكره من كل سيل الغلو والتطرف.

ومما زاد من أعباء المؤسسات التربوية والمعلم خاصة التداخل الذي يحدث بين الثقافات وما أتت به التقنية الحديثة والإنترنت، التي تبت وتمدّ أبنائنا بأفكار هدامة لقيمنا ومبادئنا محاولة إقناعهم بأفكار سامية تمس عقيدتنا الحنيفة، كما أن العولمة والتي هي من أكثر أسباب الغزو الفكري للناشئة خصوصاً لها نتائجها السلبية على فكر وفهم الأبناء حيث تتصعد لفكرهم وفهمهم تدريجياً، راسية بدلاً عن ذلك مبادئ وقيم وعقائد تزعزع وتخل في قيم وأمن وغرف واستقرار المجتمع الذي تحاول المؤسسات التربوية زرعها وترسيخها في عقول الطلاب (بلة، ٢٠١٠).

فيرى التميمي (٢٠٢٠) أن من خلال تحقيق الأمن الفكري يمكن تحصين الشباب الناشئ في مواجهة دعاة الغلو والتطرف والعنف خصوصاً إذا أدركنا أن نسبة غير قليلة من النشء يعاني فراغاً فكرياً وثقافياً ملحوظاً وأن بعضهم تلقوا العلم من مصادر مشبوهة والبعض تم استغلاله من قبل عناصر استطاعت الوصول إليهم فوجدتهم بمثابة أرض خصبة لغرس الأفكار المتطرفة لعدم وجود الحصانة الفكرية اللازمة لديهم، ومن هنا يأتي دور المعلم الذي يعد من أهم ركائز المؤسسات التربوية في بناء شخص الطالب وتقويم سلوكه مع توجيه فكره واتجاهه نحو القيم المثلى والأخلاق الفضيلة.

ويتبلور دور المعلم في تحقيق السلامة الفكرية للطلاب من خلال تفعيل الحوار الفكري مع الآخرين ومحاولة الرقي بفكر الطالب وإبعاده عن بعض التيارات السلبية السائدة في المجتمع وذلك بغرس المفاهيم الصحيحة وكشف النوايا السيئة للفكر المنحرف والضال، ويبقى الأمن الفكري اليوم وكل يوم مطلباً شرعياً لكل الأفراد والمجتمعات فهو صمام الأمان إزاء ما يعيشه المجتمع من إرهاب، والواجب يحتم العمل على تجنب المجتمع كل محاولات الانزلاق في مآهات الفكر المنحرف (الثويني، ٢٠١٤).

وتعد مرحلة الدراسة في التعليم المتوسط من أهم المراحل كونها تؤثر في تكوين فكر ومعتقدات الطالب ظاهراً ذلك في سلوكه، بسبب طبيعة المرحلة وخصائصها العمرية والتي تستوجب رعاية خاصة وقبول لكيان الطالب مع محاولة توجيهه توجيهاً يتناسب مع قيم المجتمع. كما تعد المرحلة المتوسطة من المراحل التي يمر بها الفرد بالتغير المستمر في (التغيرات الجسمية، الفسيولوجية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية، الدينية والخلقية) مع تعرضه إلى صراعات متعددة داخلية وخارجية (الخطيب، ٢٠٠٦) ومن هنا كانت الحاجة إلى المعلم كموجه ومرشد يسعى إلى صيانة الفكر بالأساليب المناسبة مطلباً أساسياً.

ونظرًا لأهمية الدور المناط للمعلم وللمعلم المهارات الرقمية خاصة يتوَلَّد لدى الباحثة حاجسًا بأهمية دور المعلم في صيانة عقول الطلاب وتحصينها من الأفكار الدخيلة، وأن حماية العقول لا تقل أهمية عن حماية الجسد هذا إن لم يُعد العقل المحرك الأساس للجسد، فمتى ما زان العقل وأمن زان الجسد وأصبح آمنًا، وأيضًا حماية عقول الطلاب تعتبر حماية لأفراد المجتمع ولأمن الدولة كافة مع ضمان استقرارها وطمأنينتها، حيث تقام الأمم من الفكر السليم الغير منحرف، ومن هذا تستمد الباحثة أهمية الموضوع في الكشف عن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن.

مشكلة البحث:

تعد المرحلة المتوسطة من المراحل الخطرة والأكثر استهدافًا حيث تتميز بالتطور السريع في جميع النواحي السيكولوجية والفكرية والاجتماعية والجسدية للطلاب، فقد تعد أشبه بالوعاء الذي يعترف داخله جميع الأفكار والمعتقدات التي قد تثير إعجابه من منبع غير سوي مكونةً بذلك سلوكه وقناعاته، ولعل ظهور عدد غير محدود من نساء مجتمعنا ضمن مجموعات تعزز للغلو والتطرف والفكر المنحرف والخروج عن الجماعة، ولَد إحساسًا بضرورة النظر إلى المؤسسات التربوية التي تساهم في غرس القيم وتنمية الاتجاهات والمعارف لبناء مواطنين صالحين قادرين على أخذ وتبني قرارات وأفكار سليمة بما هو نافع ويساهم في ارتقاء المجتمع وما هو رذيل غير نافع مضر للفرد ومجتمعه مع حمايته من التطرف والغلو.

ويعرف المعلم بأنه الركيزة الأساسية التي عهد إليها المجتمع تربية النشء، ومن خلاله شعرت الباحثة بضرورة تحديد دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب ومعلم المهارات الرقمية خاصةً لما للتقنية الرقمية من ارتباط وثيق مع مدخلات وتحديات العصر التي قد تغير في فكر واتجاهات ومصير الشعوب مع قدرتها على التأثير على الأمن الفكري.

ولما للأمن الفكري من أهمية بالغة وأثر على المجتمع وأفراده حيث يعد من مفاهيم الأمن الشامل والذي يسعى لحفظ الفكر السليم والمعتقدات والقيم والتقاليد الكريمة ويؤكد إلى عدم تبني أفكارًا هدامة تنعكس سلبيًا على جميع مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتعليمية (التميمي، ٢٠٢٠) أوصت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوعه على إجراء دراسات للكشف عن دور المعلمين والمعلمات في إكساب محاور الأمن الفكري لطلابهم كدراسة الفقيه (٢٠٢٠)، وإعداد أدلة للمعلمين في التخصصات المختلفة لتوضيح كيفية تناول قضايا وأبعاد الأمن الفكري كدراسة الفريدي (٢٠١٦)، ودراسة أبو بكر الطيب (٢٠٠٩)

التي أكدت على أن المنهج وحده ليس كافياً لتنمية الأمن الفكري ولكن لابد من إعداد المعلم وتأهيله لهذا الغرض.

وبناء على ما سبق، تبلورت مشكلة البحث في الكشف عن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

١- ما مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين مستويات إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٢- التعرف على أثر متغير عدد الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، في مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في الجانبين التاليين:

أ. الأهمية النظرية:

يُسهّم البحث الحالي في إثراء المعرفة النظرية حول دور معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة، حيث تتيح فهماً عميقاً للروابط بين التعليم الرقمي والأمن الفكري، وتسلط الضوء على تأثير هذا النوع من التعليم في ترسيخ القيم الفكرية للطالبات. كما تُساهم في سد الفجوة البحثية في هذا المجال، خصوصاً في البيئة التعليمية السعودية، مما يُمكن الباحثين والمختصين من بناء قاعدة بيانات متكاملة يمكن الاعتماد عليها في الدراسات المستقبلية المتعلقة بالتعليم الرقمي والأمن الفكري.

ب. الأهمية التطبيقية:

تساعد نتائج البحث صناع القرار والمسؤولين في وزارة التعليم في تطوير سياسات وبرامج تدريبية لمعلمي المهارات الرقمية، تركز على تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات. كما تُمكن المعلمات من استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية مبتكرة

تهدف إلى ترسيخ القيم الفكرية الصحيحة لدى الطالبات في ظل التحديات الرقمية الحديثة. إضافة إلى ذلك، فإن البحث يقدم توصيات عملية تُساعد في توجيه الجهود لتطوير محتويات الدورات التدريبية وتكييفها بشكل يتناسب مع المؤهلات والخبرات التعليمية، لتعزيز دور التعليم الرقمي في تحقيق الأمن الفكري.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
 - الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام ٢٠٢٣-١٤٤٥.
 - الحدود المكانية: معلمات مقرر المهارات الرقمية في المملكة العربية السعودية.
- مصطلحات البحث:**

تمثلت مصطلحات البحث في:

الأمن الفكري

يعرف الأمن الفكري مطاوع والخليفة (٢٠١٧) بأنه سلامة فكر الإنسان من الانحراف أو التطرف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال عندما ينظر ويتأمل ويتدبر ويستنبط الأحكام ذات العلاقة بفهمه للأمور الدينية، والسياسية، والاجتماعية، مما يؤدي إلى حفظ النظام العام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار وغيرها من مقومات الأمن الوطني.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه صيانة وتحصين لفكر طالبات المرحلة المتوسطة من الانحرافات الفكرية الضالة وكل ما يهدد أمن المجتمع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الأمن الفكري:

نشأ الاهتمام بالأمن الفكري استجابةً للتحديات التي تواجه المجتمعات الإسلامية، خصوصاً محاولات أعدائها إضعاف الوحدة الإسلامية وإثارة الفتن، حيث بدأت هذه المحاولات بالحملات الصليبية، وتطورت إلى الغزو الفكري بعد الفشل العسكري. من هنا جاءت الجهود لتعزيز الأمن الفكري لحماية المجتمعات من التأثيرات السلبية والتطرف الفكري الذي يهدد الأمن الاجتماعي والسياسي (الظفيري والزعبي، ٢٠٢٠).

وفي المجال التعليمي، يُعتبر الأمن الفكري أساسياً للإبداع والنمو الحضاري، حيث يُعزز وعي الطلاب وانتماءهم للوطن، ويعالج الأفكار المتطرفة عبر التعليم والتوعية (الشهري، ٢٠٢١). يتضح من ذلك أن الأمن الفكري جاء كرد فعل

للتحديات الفكرية والاجتماعية بهدف تعزيز الهوية وحماية المجتمع من التأثيرات السلبية.

يُعرف الأمن الفكري بأنه حماية الفكر والمعتقدات من التأثيرات السلبية والانحرافات، وضمان سلامة المبادئ بتوفير بيئة منضبطة وآمنة ثقافياً ودينياً (العنزي، ٢٠٢٢). ويرى الحربي وبالعبيد (٢٠٢٢) أنه آلية تحمي المجتمع من الأفات الفكرية وتضمن الوقاية من الاضطرابات التي تؤدي للفوضى.

من ناحية أخرى، تشير البشر (٢٠٢٠) إلى أهمية الأمن الفكري في تعزيز الأمان والثقة بناءً على مجموعة من المبادئ، مع ضرورة دمجها في المناهج التعليمية. بناءً على ذلك، يمكن تعريف الأمن الفكري في البحث الحالي بأنه مجموعة من الإجراءات التربوية والاجتماعية والسياسية التي تحمي الفكر والمعتقدات من الانحرافات الفكرية، مع الحفاظ على الهوية الثقافية والدينية للمجتمع لتحقيق الاستقرار.

أهمية الأمن الفكري:

يرى الفتني (٢٠١٩) بأن للأمن الفكري أهمية كبيرة في الحفاظ على استقرار المجتمع وتماسكه، حيث يُعد أحد العوامل الأساسية لمواجهة التحديات الفكرية التي يواجهها الأفراد والمؤسسات. وتبرز أهمية الأمن الفكري في عدة نقاط أهمها ما يلي:

١. يلعب الأمن الفكري دوراً حيوياً في تعزيز الاستقرار الاجتماعي من خلال التصدي للانحرافات الفكرية، وذلك عبر برامج تعليمية تهدف إلى حماية المجتمع من الأفكار المتطرفة والمغلوطه، مما يساهم في بناء مجتمع آمن ومستقر.
٢. يساهم في تشكيل سلوك النشء وتكوين المفاهيم الصحيحة في أذهانهم، مما يساعد في بناء الاتجاهات الإيجابية وتعزيز بناء اجتماعي متماسك ووحدة فكرية بين أجزائه المختلفة، وبالتالي تقليل تأثير الأفكار المتطرفة والضارة.
٣. يعتبر خط دفاع رئيسي ضد الأفكار المتطرفة من خلال تعزيز الولاء للدين والوطن، وتعليم الطلاب التفكير النقدي والتحليل المنطقي، مما يساعد في تحصين الشباب من الأفكار المنحرفة التي قد تؤدي إلى أعمال عنف وتفجيت للبنية الاجتماعية والسياسية.
٤. يدعم الأمن الفكري الأمن الوطني من خلال تكوين شخصيات طلابية متوازنة تساهم في التنمية الشاملة للمجتمع، مما يعزز من مكانة الدولة واستقرارها في مواجهة التحديات الفكرية المختلفة.

أبعاد الأمن الفكري:

- حددت الأدبيات مجموعة أبعاد للأمن الفكري لدعم المؤسسات التعليمية في تعزيز هذا المفهوم بين الطلاب (الحجيلي والتونسي، ٢٠٢٢؛ حسن، ٢٠٢١):
١. البعد الديني: يركز على تعزيز الفهم الصحيح للقيم الإسلامية مثل الوسطية والتسامح، لتحسين الطلاب من التطرف عبر تعليمهم الدين بشكل متوازن ومعتدل من خلال المناهج الدراسية والنقاش المفتوح.
 ٢. البعد الوطني: يعزز الانتماء والولاء للوطن، من خلال الأنشطة التعليمية التي تعرف الطلاب بتاريخ الوطن وتشجعهم على المشاركة في الأنشطة التي تعزز الحس الوطني.
 ٣. البعد الاجتماعي: يهدف إلى تعزيز التماسك الاجتماعي، عبر تعليم الطلاب قيم التعاون واحترام التنوع الثقافي، مع التركيز على العمل الجماعي وتطوير مهارات التواصل.
 ٤. بعد التفكير العلمي: يسعى لتنمية التفكير النقدي والقدرة على التقييم الموضوعي للمصادر، وتطوير مهارات اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة العلمية لمواجهة الأفكار المضللة.
 ٥. البعد الثقافي: يهتم بتعزيز الوعي الثقافي لدى الطلاب، عبر تعليمهم كيفية تقدير التراث المحلي واحترام الثقافات الأخرى، مما يعزز هويتهم الثقافية ويحميها من التأثيرات السلبية.
 ٦. بعد السلامة الفكرية: يركز على حماية العقول من الأفكار الضارة من خلال تنمية التفكير النقدي والاستقلالية الفكرية، وتوجيه الطلاب لاستخدام الحرية الفكرية بمسؤولية.
 ٧. البعد التقني: يُعنى بتمكين الطلاب من استخدام التقنية بشكل آمن وفعال، مع تعليمهم مهارات البرمجة والأمن السيبراني لتعزيز الابتكار وحماية بياناتهم.

معوقات الأمن الفكري

- يؤكد باينوف وآخرون (Pyanov et al., 2019) أن هناك تحديات متعددة تهدد الأمن الفكري في ظل العولمة والتغيرات الجيوسياسية والاقتصادية، وأبرز هذه التحديات تشمل:
١. هجرة العقول: تؤدي إلى فقدان الإبداع والابتكار في الدول الأصلية نتيجة انتقال العلماء والمتخصصين إلى الدول المتقدمة، مما يهدد التنمية الإقليمية واستقرار الأمن الوطني.
 ٢. غياب نهج موحد لتقييم تأثير هجرة العقول: نقص الأساليب الموحدة لتقييم تأثير هجرة العقول يعقد وضع سياسات فعالة لمواجهتها.

٣. التفاوت الإقليمي بسبب العولمة: تحظى الدول المتقدمة بفرص أكبر للوصول إلى الموارد الفكرية، مما يهدد الأمن الفكري في الدول النامية ويعوق تحديثها.

٤. تأثير السياسات الجيوسياسية والاقتصادية: التركيز على الجوانب الجيوسياسية دون الاهتمام بالداخلية مثل مستوى الحياة قد يؤدي إلى انهيار الأمن الفكري للدولة.

٥. نقص البحث العلمي حول الأمن الفكري: قلة الأبحاث في هذا المجال تعوق تطوير استراتيجيات فعالة لمواجهة التحديات المتعلقة بالأمن الفكري.

دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري

يلعب النظام التعليمي دورًا أساسيًا في تشكيل أفكار الأجيال الناشئة، حيث يُعتبر وسيلة لنقل القيم والمبادئ لبناء شخصية متوازنة وواعية، مما يعزز التفكير النقدي والقدرة على التمييز بين الأفكار الصحيحة والمتطرفة لحماية الطلاب من الانحرافات الفكرية (الشهوان، ٢٠١٨). يرى بانجواني وآخرون (Panjwani et al., 2019) أن للمعلم دورًا حاسمًا في تعزيز الأمن الفكري من خلال أساليب تعليمية تعزز التفكير النقدي والانفتاح الفكري، وفيما يلي أهم الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلم في تعزيز الأمن الفكري:

١. تشجيع التفكير النقدي لتحفيز الطلاب على التساؤل وتحليل الأفكار المطروحة، مما يساعد في مقاومة التأثير بالأفكار المتطرفة.
٢. تعليم القيم الإيجابية والتسامح لتعزيز المرونة الفكرية في مواجهة الأفكار المتطرفة.
٣. تحفيز النقاش والحوار المفتوح لتعزيز الأمن الفكري عبر بيئة تعليمية تشجع على الحوار والنقاش المنظم.
٤. مواجهة الأيديولوجيات المتطرفة بطرق تربوية تشجع الفهم والحوار لبناء مناعة فكرية.
٥. استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول لتعزيز التفكير النقدي والحد من الوصول إلى مصادر غير موثوقة.
٦. التدريب المستمر للمعلمين لتزويدهم باستراتيجيات التعامل مع قضايا التطرف والأمن الفكري.

علاقة المهارات الرقمية بالأمن الفكري

يمكن ربط المهارات الرقمية بالأمن الفكري من خلال تعزيز الكفاءات الرقمية للطلاب، مثل البحث عن المعلومات وتقييم موثوقية المصادر عبر الإنترنت، مما يطور مهارات التفكير النقدي ويساهم في حماية الأفراد من المعلومات الخاطئة والدعاية المتطرفة، وبالتالي تعزيز الأمن الفكري. المهارات الرقمية تمكن الطلاب

- من استخدام التقنية بشكل آمن ومسؤول، بما في ذلك حماية البيانات الشخصية والتوعية بالمخاطر المرتبطة بالمحتوى الضار، وتعزيز الوعي الاجتماعي والثقافي من خلال التفاعل الإيجابي مع الثقافات المختلفة، مما يقلل من التعصب والانغلاق الفكري (European Commission, 2016).
- يرتبط تعليم المهارات الرقمية بالأمن الفكري من خلال تعزيز الوعي الرقمي والقدرة على التعامل الآمن مع المعلومات لحماية الأفراد من التأثيرات الفكرية السلبية والمضلة (Ghosh et al., 2016; Kahne & Bowyer, 2017; Livingstone & Bulger, 2014).
1. تعزيز التفكير النقدي وتقييم المصادر الرقمية لتطوير قدرة الطلاب على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمضلة وحمايتهم من الأفكار المتطرفة.
 2. توظيف التكنولوجيا بشكل آمن لحماية البيانات الشخصية ومعرفة المخاطر المرتبطة بالجرائم الإلكترونية والمحتوى الضار.
 3. تنمية الوعي الثقافي والاجتماعي من خلال أدوات تفاعلية تعزز احترام التنوع الفكري والتواصل مع الثقافات الأخرى بشكل إيجابي.
 4. مكافحة التطرف الرقمي عبر التعرف على الحسابات الوهمية والمحتوى المتطرف والدعاية الكاذبة وزيادة القدرة على مواجهتها بوعي.
 5. تعزيز الأمن الفكري باستخدام المحتوى التعليمي الرقمي لتعزيز التفكير النقدي وتشجيع الحوار المتوازن واحترام الآراء المختلفة.
- جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز الأمن الفكري**
- لخص آل مطهر (٢٠٢٢) جهود المملكة العربية السعودية في تعزيز الأمن الفكري بالنقاط التالية:
1. اعتماد مصدر واحد للفتوى من خلال هيئة كبار العلماء لتقليل الفتنة الفكرية وضمان نشر الفتاوى المعتدلة وتعزيز الوسطية.
 2. تطوير المناهج الدراسية بصيغة إسلامية لتعزيز القيم الصحيحة وثقافة الاعتدال وحماية الطلاب من الفكر المتطرف.
 3. إنشاء مؤسسات لمكافحة الفكر المتطرف مثل هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ومركز الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري.
 4. تنظيم ندوات ومؤتمرات مثل "الأمن الفكري" و"المجتمع والأمن" لتعزيز الوعي الفكري ودور المؤسسات التعليمية.
 5. استخدام الإعلام لنشر الفكر المعتدل ومواجهة الفكر المتطرف عبر حملات إعلامية توعوية.

٦. تفعيل دور المؤسسات التعليمية بتنظيم الأنشطة والبرامج لتعزيز القيم الوطنية والدينية وتدريب المعلمين على قضايا الأمن الفكري.

الدراسات السابقة:

في الأبحاث المتعلقة بتعزيز الأمن الفكري، تتناول الدراسات جهود المؤسسات التعليمية وتحدياتها في ترسيخ هذا المفهوم في المجتمعات. على سبيل المثال، أشارت السحيمي والمالكي (٢٠٢٤) إلى دور القيادة المدرسية في المدينة المنورة، مؤكدة أهمية المعلمين في تعزيز الأمن الفكري، في حين كشف الفتوخ (٢٠٢٣) عن دور كبير لإدارات المدارس بالرياض، لكنه أشار إلى التحديات التي تعيق تحقيق الأمن الفكري، مما يثير التساؤل حول فعالية هذه الجهود مقارنة بالتحديات القائمة.

في السياق نفسه، ركزت الزهراني والغامدي (٢٠٢٣) على قادة المدارس الثانوية بالسعودية ودورهم في ترسيخ الهوية الإسلامية والوسطية، بينما تناولت أبو عيشة (٢٠٢٢) دور المعلمات في الأردن، مبينة أن الخبرة تؤثر بشكل واضح في تحقيق الأمن الفكري، مما يدعم فكرة تطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمات. من جهة أخرى، بينت الحياي (٢٠٢٢) دور المعلمات في رياض الأطفال بالرياض، مسلطة الضوء على تأثير سنوات الخدمة على الأساليب التربوية المستخدمة.

الحربي وبالعبيد (٢٠٢٢) تناولوا دور الأنشطة المدرسية بمحافظه عيزة، مؤكدين فعاليتها، لكن النتائج كشفت عن تأثير متغيرات مثل الجنس والتخصص، مما يستدعي تصميم أنشطة تناسب تنوع الطلاب. وبالمقابل، ركزت السوالمه (٢٠٢١) على مدراء المدارس بلواء الكورة، مظهرة فاعلية دورهم في تعزيز الأمن الفكري رغم عدم وجود فروق دالة إحصائية بحسب متغيرات الدراسة.

أما الشهري (٢٠٢١) فقد أظهرت أن دور معلمات الرياضيات بجدة في تعزيز الأمن الفكري كان متوسطاً، مما يعكس تحديات في إدماج مواد غير دينية في هذا السياق. بينما سلطت الفقيه (٢٠٢٠) الضوء على تأثير المؤهل العلمي في دور معلمات اللغة العربية، مما يشير إلى الحاجة لتحسين تدريب المعلمات لرفع مستوى الوعي الفكري.

وفي الكويت، أظهرت دراسة الظفيري والزعبي (٢٠٢٠) أن الأنظمة المدرسية تؤدي دوراً فعالاً في تعزيز الأمن الفكري، ما يعزز فكرة أن التعليم المنظم يمكن أن يكون أداة فعالة لتحقيق الأمن الفكري. بينما ركزت الدش (٢٠١٩) على كيفية تعزيز الاعتدال الفكري في المدارس السعودية، مبينة أهمية التعليم كوسيلة لمواجهة التطرف.

كما تناول العنبي (٢٠١٩) أدوار المدارس الثانوية بالطائف، مؤكدة تأثير المعلمين والمناهج الدراسية. وفي سياق مشابه، درست مصطفى (٢٠١٩) تأثير

المعلمين في تعزيز الأمن الفكري، لتجد أن النتائج كانت متوسطة بشكل عام، مما يستدعي تحسين البرامج التعليمية.

أما الريامية (٢٠١٩) فقد سلطت الضوء على دور المكتبات الجامعية العمانية في تعزيز الأمن الفكري، مما يشير إلى أهمية تكامل الأدوار بين المؤسسات التعليمية المختلفة. دراسة الشهبان (٢٠١٨) أكدت الحاجة لتطوير استراتيجيات تعليمية تدعم مبدأ الوسطية في الرياض، في حين ركزت الجاسر (٢٠١٨) على دور معلمات اللغة الإنجليزية في تعزيز القيم الإسلامية والانتماء الوطني، مما يعكس أهمية تعليم اللغات الأجنبية كوسيلة لدعم الأمن الفكري.

في حين تناول الأغا والواوي (٢٠١٨) تقدير المعلمين لجهودهم في تعزيز الأمن الفكري في غزة، كاشفين عن فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في بعض المجالات. وفي الوقت نفسه، أظهرت العتيبي (٢٠١٨) أن معلمات التخصصات العلمية في الرياض يساهمن بشكل كبير في إكساب الطالبات متطلبات الأمن الفكري، دون تأثير واضح للمتغيرات الأخرى مثل سنوات الخدمة.

وركز اسواس (٢٠١٧) على دور مديري المدارس بمحافظة معان، حيث أظهرت النتائج فاعلية مرتفعة، مما يدعم فكرة أن الإدارة المدرسية تلعب دورًا محوريًا في تعزيز الأمن الفكري. بينما تناول مرعي (٢٠١٦) دور معلمي المرحلة الثانوية في مواجهة التطرف والغزو الفكري من منظور مديري المدارس، ليظهر أن هناك تحديات تعيق تحقيق هذه الأدوار بشكل كامل.

درس العتيبي (٢٠١٣) دور مديري الأندية الصيفية في الرياض، لتؤكد أن هذه الأندية تلعب دورًا كبيرًا في نشر الأمن الفكري، مع تجانس في موافقة أفراد الدراسة على ذلك. دراسة الشمري (٢٠١١) تناولت دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، حيث أظهرت النتائج فاعلية كبيرة في تعزيز الأمن الفكري، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب المتغيرات.

أما بلة (٢٠١٠) فقد ناقشت دور إدارة المؤسسات التربوية في تعزيز الأمن الفكري، مبينة وجود أساليب إدارية حديثة يمكن تطبيقها لتحسين الأداء. وفي دراسة مبكرة، تناول كال (٢٠٠٤) تأثير الخلفية المعرفية على فهم طلاب الجامعات لمفهوم الأمن الفكري، مؤكدًا على أهمية التعليم في تشكيل هذا الفهم وضمان اتساقه بين الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يمكن التعقيب والمقارنة بينها وبين البحث الحالي في النقاط التالية:

١. الهدف من البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مع التركيز على أبعاد الهوية الإسلامية، الانتماء الوطني، حرية الرأي، ضوابط توظيف التقنية، ومهارات التفكير.
- تنوعت أهداف الدراسات السابقة؛ فبعضها، مثل دراسة السحيمي والمالكي (٢٠٢٤) والفتوخ (٢٠٢٣)، ركز على دور القيادات المدرسية والإدارات في تعزيز الأمن الفكري، بينما ركزت دراسات أخرى مثل أبو عيشة (٢٠٢٢) والحربي وبالعبيد (٢٠٢٢) والزهراني والغامدي (٢٠١٩) على دور المعلمين وقادة المدارس من زوايا مختلفة.

٢. المنهج المتبع:

- استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج مشترك بين معظم الدراسات السابقة.
- اعتمدت الدراسات السابقة، مثل دراسات السحيمي والمالكي (٢٠٢٤)، الفتوخ (٢٠٢٣)، الحياي (٢٠٢٢)، الظفيري والزعبي (٢٠٢٠)، والشمري (٢٠١١)، أيضًا على المنهج الوصفي المسحي، مما يظهر توافقًا في اختيار المنهج.

٣. العينة:

- ركز البحث الحالي على معلمات المهارات الرقمية.
- كانت عينات الدراسات السابقة متنوعة؛ فدراسة أبو عيشة (٢٠٢٢) استهدفت (٥٥) معلمة، بينما استهدفت دراسة الحربي وبالعبيد (٢٠٢٢) (٢٥١) معلمًا ومعلمة، واستهدفت دراسة السوالمه (٢٠٢١) (٣١) مديراً ومديرة، مما يعكس اختلافاً في حجم العينات بناءً على طبيعة كل دراسة.

٤. الأدوات المستخدمة:

- استخدم البحث الحالي الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وهو شائع بين الدراسات الوصفية.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة، مثل الحياي (٢٠٢٢)، السوالمه (٢٠٢١)، والفقيه (٢٠٢٠)، الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، مما يظهر تشابهًا في الأدوات المستخدمة بين البحث الحالي ومعظم الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاتها

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي في هذا البحث لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية وأهدافها، حيث يتيح جمع بيانات شاملة حول إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة. يُعرف هذا المنهج بأنه يصف الظاهرة المدروسة دون تحليل العلاقات أو استنتاج الأسباب (العساف، ٢٠١٦). يتيح هذا المنهج جمع بيانات كمية قابلة للتحليل الإحصائي، مما يعزز دقة النتائج وتعميمها على فئات مشابهة، ويُعد الأنسب لاستطلاع آراء عدد كبير من الأفراد في وقت محدود (Mills & Gay, 2018).

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المهارات الرقمية بمحافظة جدة للعام الدراسي ١٤٤٥ هـ/٢٠٢٣ م، والبالغ عددهن ٣٦٦ معلمة حسب إحصائية وزارة التعليم (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

عينة البحث

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة ممثلة للمجتمع الأصلي من معلمات المهارات الرقمية للمرحلة المتوسطة في جدة، باستخدام رابط إلكتروني. حُدد حجم العينة باستخدام معادلة كريجسي ومورجان (Krejcie and Morgan's Formula) لتحديد عدد العينة المناسب، حيث بلغ الحد الأدنى للعينة (١٨٨) استجابة، وهو ما تم تحقيقه. جُمعت البيانات من أفراد العينة، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفق متغيرات مثل المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١): توزيع أفراد العينة المعلمات وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	١٤	٦.١%
	بكالوريوس	١٨٢	٧٩.١%
	ماجستير	٢٩	١٢.٦%
	دكتوراه	٥	٢.٢%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٠٩	٤٧.٤%
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٧٤	٣٢.٢%
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٧	٢٠.٤%
الدورات التدريبية	أقل من ٥ دورات	٦٦	٢٨.٧%
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٩٠	٣٩.١%
	أكثر من ١٠ دورات	٧٤	٣٢.٢%
الإجمالي		١٨٨	١٠٠%

يوضح الجدول (١) أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يحملن درجة البكالوريوس بنسبة ٧٩.١%، مما يشير إلى أن معظم المعلمات لديهن تعليم جامعي أساسي، بينما كانت نسبة الحاصلات على الماجستير ١٢.٦% والدكتوراه ٢.٢%، وهي نسبة أقل بكثير. بالنسبة لسنوات الخبرة، نصف العينة تقريباً (٤٧.٤%) لديهن خبرة تقل عن ٥ سنوات، مما يدل على وجود عدد كبير من المعلمات الجدد، بينما بلغت نسبة المعلمات ذوات الخبرة بين ٥ و ١٠ سنوات ٣٢.٢%، و ٢٠.٤% منهن لديهن خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، مما يشير إلى تنوع في مستوى الخبرة. وفيما يتعلق بالدورات التدريبية، شاركت أكثر من ثلثي المعلمات (٧١.٣%) في ٥ دورات أو أكثر، مما يدل على انخراطهن في التطوير المهني، حيث شاركت ٣٩.١% من العينة في ٥ إلى ١٠ دورات، و ٣٢.٢% في أكثر من ١٠ دورات، في حين أن ٢٨.٧% فقط شاركن في أقل من ٥ دورات، مما قد يشير إلى وجود فئة أقل استفادة من الفرص التدريبية. بشكل عام، تعكس هذه النتائج تنوعاً في المستوى التعليمي والخبرة والمشاركة في الدورات التدريبية بين المعلمات، وهو ما قد يؤثر على تحليل دورهن في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات.

أداة البحث

تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع بيانات البحث لأنها وسيلة فعالة لجمع بيانات كمية من عدد كبير من المشاركين في وقت قصير، مما يضمن تغطية واسعة للعينة المطلوبة وتمثيلاً كافياً للمتغيرات المدروسة. تتيح الاستبانة جمع معلومات تفصيلية ومنظمة حول آراء وتجارب المشاركين، مما يسهل تحليل البيانات واستخلاص النتائج القابلة للتعميم. كما توفر الاستبانة أسئلة موحدة لجميع المشاركين، مما يعزز موثوقية البيانات ويسهل المقارنة. بالإضافة إلى ذلك، تتيح للمشاركين الإجابة في الوقت الذي يناسبهم، مما يزيد من راحتهم ويضمن دقة وموضوعية البيانات. تُعد الاستبانة أيضاً مناسبة لتغطية الموضوعات الحساسة، حيث تتيح للمشاركين الإجابة بسرية تامة، مما يزيد من صدق الإجابات ويوفر بيانات موثوقة لتحقيق أهداف البحث.

بناء أداة البحث

تم بناء الاستبانة وفق خطوات منهجية لضمان تطوير أداة قياس موثوقة تحقق أهداف البحث المتعلقة بقياس مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة. بدأت العملية بتحديد أهداف الاستبانة وتحديد المحاور الرئيسية، ثم صياغة العبارات بوضوح لضمان سهولة فهمها، مع استخدام لغة مباشرة لتجنب اللبس.

أستخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المشاركات، لما يوفره من تدرج في التعبير عن مستوى الموافقة أو الرفض، مما يسهل تحليل البيانات لاحقاً. قبل التوزيع، عُرضت الاستبانة على مجموعة من الخبراء لمراجعتها وتقييم صدقها، وأجريت تعديلات بناءً على ملاحظاتهم لضمان دقة الأداة وملاءمتها.

كما أُجريت دراسة استطلاعية على عينة صغيرة مكونة من (٣٠) معلمة للتأكد من وضوح العبارات وسهولة الإجابة، مما ساعد في معالجة أي مشكلات محتملة. للتحقق من صدق الأداة، تم تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية باستخدام اختبارات الصدق والثبات، مثل معامل كرونباك ألفا، لضمان دقة الاتساق الداخلي للاستبانة.

بعد التأكد من صلاحية الاستبانة، تم توزيعها على العينة الكاملة، مما أتاح جمع بيانات موثوقة تسهم في تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته.

بنية الاستبانة في صورتها النهائية

تألّفت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية. يتضمن البعد الأول تعزيز الأمن الفكري من خلال الهوية الإسلامية (٩ عبارات)، بينما يحتوي البعد الثاني تعزيز الأمن الفكري من خلال الانتماء الوطني على (٨ عبارات)، والبعد الثالث تعزيز الأمن الفكري من خلال الحوار وتقبل الآخر يتضمن (٧ عبارات)، في حين يتكون البعد الرابع تعزيز الأمن الفكري من خلال ضوابط توظيف التقنية من (٩ عبارات)، أما البعد الخامس تعزيز الأمن الفكري من خلال مهارات التفكير فيحتوي على (٨ عبارات).

صدق الاستبانة

الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، حيث قدموا ملاحظاتهم حول العبارات ومدى ملاءمتها ووضوحها. بناءً على توصياتهم، أُجريت تعديلات لضمان دقة الأداة، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية من (٣٠) معلمة للتحقق من الثبات وصدق البناء.

صدق البناء

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من معلمات المهارات الرقمية في المرحلة المتوسطة بلغ عددهن (٣٠) معلمة، تم تحليل بيانات هذه العينة باستخدام معاملات الارتباط لاختبار صدق البناء (Whiston, 2016)، حيث استخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط العبارات بالأبعاد الخاصة بها، وارتباط الأبعاد بالمتوسط الكلي للاستبانة.

أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٤٧١ و ٠.٧٨٧، مما يؤكد على تحقق صدق بناء عالٍ للاستبانة. تم أيضاً حساب معاملات ارتباط متوسطات الأبعاد مع المتوسط العام للاستبانة، وجاءت النتائج دالة إحصائياً، بمعاملات ارتباط تراوحت بين ٠.٨٨٠ و ٠.٩١٨، مما يؤكد أن الأبعاد تقيس ما تهدف إليه الاستبانة بشكل دقيق.

ثبات الاستبانة

تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباك ألفا (Cronbach's alpha) للتحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة كلاً على حدة، ثم حساب الثبات الكلي. يُعد قياس الثبات أمراً أساسياً لأنه يشير إلى استقرار النتائج عبر الزمن، حيث تعطي الأداة الثابتة نتائج متطابقة تقريباً عند إعادة تطبيقها على نفس العينة، مما يضمن دقة وموثوقية النتائج (Frey, 2022).

أظهرت النتائج أن معاملات كرونباك ألفا للأبعاد تراوحت بين ٠.٨٢ و ٠.٨٧، مع ثبات كلي للاستبانة قدره ٠.٩٠، وهذه القيم تقع ضمن النطاق المقبول للثبات (٠.٧٠-١) وفقاً لمعايير (George & Mallery, 2019). يشير ذلك إلى أن الاستبانة موثوقة وتستطيع تحقيق أهداف البحث بدقة، حيث يمكن الاعتماد على استقرار النتائج بنسبة ٩٠% عند إعادة التطبيق، مما يعكس وضوح وصحة العبارات المستخدمة.

أساليب تحليل البيانات

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات الكمية للبحث:

١. معامل كرونباك ألفا للتحقق من ثبات الاستبانة.
٢. معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من صدق الاستبانة.
٣. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث وفق المتغيرات.
٤. المتوسطات والانحرافات المعيارية لوصف استجابات المعلمات.
٥. اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.
٦. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعات الداخلية.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على: "ما مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بتعزيز الأبعاد (الهوية الإسلامية، الانتماء الوطني، الحوار وتقبل الآخر، ضوابط توظيف

التقنية ومهارات التفكير)؟ وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب أولويات عبارات مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بتعزيز الأبعاد (الهوية الإسلامية، الانتماء الوطني، الحوار وتقبل الآخر، ضوابط توظيف التقنية ومهارات التفكير)؛ وعليه فقد تم تحديد مستوى الإسهام لكل عبارة، ومتوسط مستوى الإسهام العام، لكل بعد من الأبعاد التالية:

البعد الأول: تعزيز الأمن الفكري من خلال الهوية الإسلامية

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البعد الأول.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة

ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البعد الأول

الترتيب	مستوى الإسهام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة
١	مرتفع جداً	٠.٨٢	٤.٤٥	أؤكد على تحري المصادقية عند نشر محتوى رقمي	٨
٢	مرتفع جداً	٠.٧٩	٤.٤٣	أغرس مبادئ مراقبة الله	٦
٣	مرتفع جداً	٠.٧٦	٤.٤٠	أغرس مفاهيم الاعتدال	٣
٤	مرتفع جداً	٠.٧٨	٤.٤٠	أغرس مبادئ المراقبة الذاتية	٥
٥	مرتفع جداً	٠.٨١	٤.٣٧	أؤكد على أن الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان	١
٦	مرتفع جداً	٠.٨٣	٤.٣٤	أصيغ مواقف من الواقع تؤكد على وسطية الإسلام	٢
٧	مرتفع جداً	٠.٨٤	٤.٢٦	أوضح للطالبات فضيلة التسامح	٤
٨	مرتفع	٠.٩٣	٤.١٧	أؤكد على خطورة التطرف الفكري في الدين	٩
٩	مرتفع	٠.٩٤	٤.١٠	أعزز نشر الثقافة الإسلامية عبر إنتاج محتوى رقمي	٧
	مرتفع جداً	٠.٥٤	٤.٣٢	المستوى العام للإسهام من خلال الهوية الإسلامية	

يتبين من الجدول (٢) أن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري من خلال تعزيز الهوية الإسلامية لدى طالبات المرحلة المتوسطة كانت "مرتفع جداً" بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للعبارات المتعلقة بهذا البعد ٤.٣٢، مما يشير إلى أن معلمات المهارات الرقمية يركزن بشكل كبير جداً على

غرس قيم الهوية الإسلامية لدى الطالبات. كما يظهر من الترتيب التنازلي للعبارة أن أكثر العبارات التي حصلت على مستوى إسهام "مرتفع جداً" كانت العبارة المتعلقة بتأكيد تحري المصادقية عند نشر محتوى رقمي، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٤٥، مما يعكس الأهمية الكبيرة التي توليها المعلمات لنقل المحتوى الرقمي بمصادقية وأمانة.

يتضح أيضاً من الانحرافات المعيارية أن التشتت في استجابات المعلمات كان قليلاً نسبياً، مما يشير إلى وجود اتفاق بينهن حول أهمية هذه القيم في تعزيز الهوية الإسلامية. كانت أقل درجات الإسهام تعود للعبارة المتعلقة بتعزيز نشر الثقافة الإسلامية عبر إنتاج محتوى رقمي والتأكيد على خطورة التطرف الفكري في الدين، بالرغم من أنها لا تزال ضمن فئة "العال"، مما يشير إلى وجود مساحة لتعزيز هذه الجوانب بشكل أكبر في التعليم.

تدل هذه النتائج على أن هناك إدراكاً واضحاً لدى معلمات المهارات الرقمية لأهمية دورهن في تعزيز الهوية الإسلامية، وأنهن يقمن بجهود كبيرة في هذا المجال، إلا أن هناك فرصة لتحسين بعض الجوانب بشكل أكبر، مثل التوعية بمخاطر التطرف الفكري وتطوير محتوى رقمي يعزز الثقافة الإسلامية بشكل فعال.

البُعد الثاني: تعزيز الأمن الفكري من خلال الانتماء الوطني

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الثاني.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة

ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الثاني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
١٠	أؤكد على التواصل الإيجابي عبر شبكة الانترنت	٤.٥٦	٠.٧٥	مرتفع جداً	١
١٥	أؤكد على احترام أنظمة الوطن في المجال الرقمي	٤.٤٥	٠.٧٢	مرتفع جداً	٢
١٢	أشجع على نشر المحتوى الرقمي المعزز للانتماء الوطني	٤.٤١	٠.٧٩	مرتفع جداً	٣
١٧	أؤكد على احترام قوانين حقوق الملكية الفكرية من خلال الإشارة للمصدر	٤.٣٦	٠.٨٧	مرتفع جداً	٤
١٣	أؤكد على دور المواطن الرقمي بالحفاظ على الهوية الإسلامية	٤.٣٣	٠.٨٧	مرتفع جداً	٥
١٦	أؤكد على تقدير العلماء والمفكرين ورجال الدين ورجال الدولة	٤.٣٢	٠.٨٦	مرتفع جداً	٦

١١	أؤكد على الاعتراز بجهود الوطن في المجالات الرقمية مثل مسابقة أذكي	٤.٢٢	٠.٩٦	مرتفع جداً	٧
١٤	أحث الطالبات على المشاركة في المسابقات الدولية للمساهمة في رفعة الوطن	٤.١٥	٠.٩٠	مرتفع	٨
المستوى العام للإسهام من خلال الانتماء الوطني		٤.٣٥	٠.٥٨	مرتفع جداً	

يتبين من الجدول (٧) أن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري من خلال تعزيز الانتماء الوطني لدى طالبات المرحلة المتوسطة كانت "مرتفع جداً" بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للعبارات المتعلقة بهذا البُعد ٤.٣٥، مما يشير إلى أن المعلمات يركزن بشكل كبير على تعزيز مشاعر الانتماء الوطني لدى الطالبات.

وفقاً للترتيب التنازلي للعبارات، كانت العبارة المتعلقة بالتأكيد على التواصل الإيجابي عبر شبكة الإنترنت هي الأعلى في مستوى الإسهام، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٥٦، مما يعكس الأهمية الكبيرة التي توليها المعلمات لتعزيز السلوك الإيجابي والمنتج على الإنترنت كجزء من تعزيز الانتماء الوطني. يليها التركيز على احترام أنظمة الوطن في المجال الرقمي بمتوسط حسابي ٤.٤٥، مما يشير إلى التأكيد على الالتزام بالقوانين الوطنية حتى في الفضاء الرقمي.

الانحرافات المعيارية تظهر أن التشتت في استجابات المعلمات كان قليلاً، مما يعكس توافقاً كبيراً بينهم حول أهمية هذه القيم في تعزيز الانتماء الوطني. ومع ذلك، كانت العبارة المتعلقة بحث الطالبات على المشاركة في المسابقات الدولية للمساهمة في رفعة الوطن هي الأدنى في الترتيب، على الرغم من أنها لا تزال ضمن الفئة "المرتفع"، مما يشير إلى وجود إمكانية لتعزيز هذا الجانب بشكل أكبر. بشكل عام، تعكس هذه النتائج جهوداً واضحة ومستمرة من قبل معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الانتماء الوطني من خلال التعليم الرقمي، مما يساهم في بناء وعي وطني قوي لدى الطالبات، ويعزز التزامهن بالقيم الوطنية في مختلف جوانب حياتهن.

البُعد الثالث: تعزيز الأمن الفكري من خلال الحوار وتقبل الآخر

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الثالث.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الثالث

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
١٨	أكد على احترام ممتلكات الآخرين الرقمية	٤.٤٨	٠.٧٧	مرتفع جداً	١
٢٤	أحذر من استخدام الألفاظ النابية	٤.٤٠	٠.٨٥	مرتفع جداً	٢
٢٢	أشجع الطالبات على تقبل آراء الآخرين في المواقف الصفية المختلفة	٤.٣٧	٠.٧٨	مرتفع جداً	٣
٢٣	أكد على إرشادات نظام مكافحة الجرائم الإلكترونية	٤.٣٦	٠.٨١	مرتفع جداً	٤
٢١	أشجع الطالبات على الحوار البناء	٤.٣٢	٠.٨٥	مرتفع جداً	٥
٢٠	أكد على أهمية العمل بشكل تعاوني	٤.٣٠	٠.٨٠	مرتفع جداً	٧
١٩	أكد على قبول التعددية الثقافية داخل الوطن وخارجه	٤.٢٥	٠.٩٢	مرتفع جداً	٨
	المستوى العام للإسهام من خلال الحوار وتقبل الآخر	٤.٣٥	٠.٥٩	مرتفع جداً	

يتبين من الجدول (٤) أن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري من خلال الحوار وتقبل الآخر لدى طالبات المرحلة المتوسطة كانت "مرتفع جداً" بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للعبارات المتعلقة بهذا البُعد ٤.٣٥، مما يعكس تركيزاً كبيراً من قبل المعلمات على تشجيع الحوار وتقبل الآخر كجزء أساسي من تعزيز الأمن الفكري.

وفقاً للترتيب التنازلي، كانت العبارة المتعلقة بالتأكيد على احترام ممتلكات الآخرين الرقمية هي الأعلى في مستوى الإسهام، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٤٨، مما يدل على أن المعلمات يعطين أهمية كبيرة لاحترام حقوق الآخرين في الفضاء الرقمي. يليه التحذير من استخدام الألفاظ النابية بمتوسط حسابي ٤.٤٠، مما يعكس أهمية التهذيب والأخلاق في التواصل الرقمي.

الانحرافات المعيارية أظهرت أن هناك توافقاً كبيراً بين استجابات المعلمات، مما يشير إلى اتساق وجهات النظر حول أهمية هذه القيم. ورغم أن العبارة المتعلقة بتأكيد قبول التعددية الثقافية داخل الوطن وخارجه كانت الأدنى في الترتيب، إلا أنها لا تزال ضمن الفئة "المرتفع جداً"، مما يشير إلى أن هذه القيمة هي أيضاً محل اهتمام كبير، وإن كان هناك مجال لتعزيزها بشكل أكبر.

بشكل عام، تعكس هذه النتائج جهداً واضحاً ومهماً من قبل معلمات المهارات الرقمية في تعزيز قيم الحوار وتقبل الآخر، مما يساهم في بناء بيئة تعليمية تسهم في تعزيز الأمن الفكري وتنمية قدرات الطالبات على التفاعل بشكل إيجابي مع مختلف الآراء والثقافات.

البُعد الرابع: تعزيز الأمن الفكري من خلال ضوابط توظيف التقنية
يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الرابع.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الرابع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
٣٣	أحذر من نشر الشائعات في برامج التواصل الرقمي	٤.٤٥	٠.٧٦	مرتفع جداً	١
٢٥	أوضح الإجراءات المتبعة للتعامل مع المشاكل الإلكترونية مثل التتمر	٤.٤٣	٠.٧٦	مرتفع جداً	٢
٣٠	أوضح خطورة إدمان وسائل التواصل الرقمي	٤.٤٣	٠.٨٠	مرتفع جداً	٣
٢٩	أحذر من استخدام قنوات التواصل غير الرسمية	٤.٣٩	٠.٧٩	مرتفع جداً	٤
٢٨	أؤكد على عواقب التعليقات السلبية في مواقع التواصل الرقمي	٤.٣٣	٠.٨٣	مرتفع جداً	٥
٣٢	أؤكد على كيفية استخدام التقنيات الرقمية بأمان	٤.٣٠	٠.٨٢	مرتفع جداً	٦
٢٧	أشجع على ربط الأمن الفكري بأنشطة المهارات الرقمية	٤.٢٧	٠.٨١	مرتفع جداً	٧
٣١	أبين خطورة بعض الألعاب الرقمية على الأمن الفكري	٤.٢٤	٠.٩١	مرتفع جداً	٨
٢٦	أحذر من العلاقات الرقمية المتطرفة فكرياً	٤.١٨	٠.٩٢	مرتفع	٩
	المستوى العام للإسهام من خلال ضوابط توظيف التقنية	٤.٣٤	٠.٥٨	مرتفع جداً	

يتبين من الجدول (٥) أن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري من خلال ضوابط توظيف التقنية كانت "مرتفع جداً" بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للعبارات المتعلقة بهذا البُعد ٤.٣٤. هذا يدل على أن المعلمات يولين اهتماماً كبيراً بتوعية الطالبات حول الاستخدام الصحيح والمسؤول للتقنية بما يعزز الأمن الفكري.

بحسب الترتيب التنازلي للعبارات، حصلت العبارة المتعلقة بتحذير الطالبات من نشر الشائعات في برامج التواصل الرقمي على أعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٤٥، مما يشير إلى وعي كبير بخطورة الشائعات في زعزعة الأمن الفكري. يليها العبارة التي توضح الإجراءات المتبعة للتعامل مع المشاكل الإلكترونية مثل التنمر، بمتوسط حسابي ٤.٤٣، مما يبرز أهمية توعية الطالبات بكيفية التعامل مع هذه المشاكل بفعالية.

كما أظهرت النتائج اهتماماً واضحاً بتحذير الطالبات من استخدام قنوات التواصل غير الرسمية والتأكيد على عواقب التعليقات السلبية في مواقع التواصل الرقمي، حيث جاءت هذه العبارات في المراتب العليا بمتوسطات حسابية بلغت ٤.٣٩ و ٤.٣٣ على التوالي.

وعلى الرغم من أن العبارة المتعلقة بتحذير الطالبات من العلاقات الرقمية المتطرفة فكرياً كانت الأدنى في الترتيب بمتوسط حسابي ٤.١٨، إلا أنها لا تزال ضمن الفئة "المرتفع"، مما يدل على أن هذا الموضوع لا يزال محل اهتمام كبير ويستحق المزيد من التركيز في جهود التوعية.

بشكل عام، تعكس هذه النتائج جهوداً مستمرة ومكثفة من قبل معلمات المهارات الرقمية في توجيه الطالبات نحو الاستخدام الصحيح للتقنية وتعزيز الأمن الفكري من خلال توظيف التقنية بطرق آمنة ومسؤولة، مما يساهم في بناء وعي رقمي متقدم لدى الطالبات.

البُعد الخامس: تعزيز الأمن الفكري من خلال مهارات التفكير

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الخامس.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات البُعد الخامس

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
٤١	أكد على تأثير الفكر على الآخرين	٤.٣٣	٠.٧٤	مرتفع جداً	١
٣٥	أشجع الطالبات على ممارسة التفكير الإيجابي	٤.٣٢	٠.٧٧	مرتفع جداً	٢
٣٩	أكد على فهم شعور الآخرين أثناء التواصل الرقمي	٤.٢٧	٠.٨٢	مرتفع جداً	٣
٣٦	أشجع الطالبات على ممارسة التعلم الذاتي	٤.٢٧	٠.٨٣	مرتفع جداً	٤

٣٤	أمني التفكير الناقد لدى الطالبات	٤.٢٦	٠.٧٦	مرتفع جداً	٥
٣٨	أؤكد على ممارسة التفكير الإبداعي	٤.٢٢	٠.٨٣	مرتفع جداً	٦
٣٧	أشجع الطالبات على اكتشاف الأخطاء المنطقية في حل المشكلات البرمجية	٤.١٥	٠.٨٤	مرتفع	٧
٤٠	أؤكد على ممارسة التفكير الحاسوبي	٤.٠٩	٠.٨٨	مرتفع	٨
	المستوى العام للإسهام من خلال مهارات التفكير	٤.٢٤	٠.٥٥	مرتفع جداً	

يتبين من الجدول (٦) أن مستوى إسهام معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري من خلال مهارات التفكير كانت "مرتفع جداً" بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للعبارة المتعلقة بهذا البُعد ٤.٢٤. هذا يشير إلى أن المعلمات يركزن بشكل كبير على تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات كجزء أساسي من تعزيز الأمن الفكري.

بالنظر إلى الترتيب التنازلي للعبارة، نجد أن العبارة المتعلقة بالتأكيد على تأثير الفكر على الآخرين حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ ٤.٣٣، مما يعكس الأهمية التي توليها المعلمات لتوعية الطالبات بكيفية تأثير أفكارهن على المجتمع المحيط بهن. يليها تشجيع الطالبات على ممارسة التفكير الإيجابي بمتوسط حسابي ٤.٣٢، مما يعزز من قدرة الطالبات على تبني مواقف وأفكار بناءة.

كما تُظهر النتائج اهتماماً كبيراً بفهم مشاعر الآخرين أثناء التواصل الرقمي وتشجيع الطالبات على ممارسة التعلم الذاتي، حيث جاءت هذه العبارات في المراتب العليا بمتوسطات حسابية بلغت ٤.٢٧ لكل منهما، مما يدل على أن هذه المهارات تعتبر جزءاً مهماً من تنمية التفكير المتزن والمسؤول.

وعلى الرغم من أن العبارة المتعلقة بتشجيع الطالبات على اكتشاف الأخطاء المنطقية في حل المشكلات البرمجية كانت الأدنى في الترتيب بمتوسط حسابي ٤.١٥، إلا أنها لا تزال ضمن الفئة "المرتفع"، مما يشير إلى أن هناك اهتماماً بتطوير مهارات التفكير النقدي والتفكير الحاسوبي لدى الطالبات، وإن كان هناك مجال لتعزيز هذه الجوانب بشكل أكبر.

تعكس هذه النتائج الجهود المستمرة من قبل معلمات المهارات الرقمية في تعزيز الأمن الفكري من خلال تطوير مهارات التفكير لدى الطالبات، مما يساهم في بناء جيل قادر على التفكير بطريقة نقدية وإبداعية، ويعزز من قدرتهم على التعامل مع التحديات الفكرية والرقمية بشكل واعٍ ومسؤول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية حول مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري تعزى إلى متغير (عدد الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟" وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات المعلمات، تعزى لمتغيرات البحث حسب الآتي:

الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير المؤهل العلمي:

يبين الجدول (٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

جدول (٧): اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمات في مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير المؤهل العلمي

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الأول	بين المجموعات	١.٣٥٤	٣	٠.٤٥١	١.٥٦٤	٠.١٩٩
	داخل المجموعات	٦٥.١٨٥	٢٢٦	٠.٢٨٨		
	المجموع	٦٦.٥٣٩	٢٢٩	-		
الثاني	بين المجموعات	١.١٩٣	٣	٠.٣٩٨	١.١٩٣	٠.٣١٣
	داخل المجموعات	٧٥.٣٥٦	٢٢٦	٠.٣٣٣		
	المجموع	٧٦.٥٥٠	٢٢٩	-		
الثالث	بين المجموعات	١.٢٠٦	٣	٠.٤٠٢	١.١٤٤	٠.٣٣٢
	داخل المجموعات	٧٩.٤٠٠	٢٢٦	٠.٣٥١		
	المجموع	٨٠.٦٠٦	٢٢٩	-		
الرابع	بين المجموعات	٠.٦٧٦	٣	٠.٢٢٥	٠.٦٦٩	٠.٥٧٢
	داخل المجموعات	٧٦.٠٩٥	٢٢٦	٠.٣٣٧		
	المجموع	٧٦.٧٧١	٢٢٩	-		
الخامس	بين المجموعات	٠.٧٤٠	٣	٠.٢٤٧	٠.٨٢٤	٠.٤٨٢
	داخل المجموعات	٦٧.٦٣٨	٢٢٦	٠.٢٩٩		
	المجموع	٦٨.٣٧٨	٢٢٩	-		

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين استجابات معلمات المهارات الرقمية حول مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس،

ماجستير، دكتوراه) عبر جميع أبعاد البحث، مما يشير إلى أن اختلاف المؤهل العلمي للمعلمات لا يؤثر بشكل معنوي على مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري.

الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير سنوات الخبرة:

يبين الجدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

جدول (٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمات في مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الأول	بين المجموعات	٥٠.٦٤	٢	٢٠.٣٢	٩.٣٥٠	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦١.٤٧٥	٢٢٧	٠.٢٧١		
	المجموع	٦٦.٥٣٩	٢٢٩	-		
الثاني	بين المجموعات	٤.٢١٦	٢	٢.١٠٨	٦.٦١٥	*٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	٧٢.٣٣٤	٢٢٧	٠.٣١٩		
	المجموع	٧٦.٥٥٠	٢٢٩	-		
الثالث	بين المجموعات	٦.٨١٩	٢	٣.٤٠٩	١٠.٤٨٩	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٧٣.٧٨٧	٢٢٧	٠.٣٢٥		
	المجموع	٨٠.٦٠٦	٢٢٩	-		
الرابع	بين المجموعات	٣.٤٠٦	٢	١.٧٠٣	٥.٢٧٠	*٠.٠٠٦
	داخل المجموعات	٧٣.٣٦٤	٢٢٧	٠.٣٢٣		
	المجموع	٧٦.٧٧١	٢٢٩	-		
الخامس	بين المجموعات	٤.٣٥٨	٢	٢.١٧٩	٧.٧٢٥	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٤.٠٢١	٢٢٧	٠.٢٨٢		
	المجموع	٦٨.٣٧٨	٢٢٩	-		

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه.

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين استجابات معلمات المهارات الرقمية حول مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) عبر جميع أبعاد البحث الخمسة.

أظهرت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت جميع الأبعاد لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر (أكثر من ١٠ سنوات). هذا يشير إلى أن الخبرة العملية الطويلة تعزز

بشكل ملحوظ قدرة المعلمات على تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات مقارنة بالمعلمات ذوات الخبرة الأقل.

الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير الدورات التدريبية:

يبين الجدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير الدورات التدريبية (أقل من ٥ دورات، من ٥ إلى ١٠ دورات، أكثر من ١٠ دورات).
جدول (٩) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمات في مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير الدورات التدريبية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الأول	بين المجموعات	٨.٧٤٥	٢	٤.٣٧٢	١٧.١٧٤	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٥٧.٧٩٤	٢٢٧	٠.٢٥٥		
	المجموع	٦٦.٥٣٩	٢٢٩	-		
الثاني	بين المجموعات	١٠.٥٦٩	٢	٥.٢٨٤	١٨.١٨١	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٥.٩٨١	٢٢٧	٠.٢٩١		
	المجموع	٧٦.٥٥٠	٢٢٩	-		
الثالث	بين المجموعات	١١.١٠٨	٢	٥.٥٥٤	١٨.١٤٢	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٩.٤٩٨	٢٢٧	٠.٣٠٦		
	المجموع	٨٠.٦٠٦	٢٢٩	-		
الرابع	بين المجموعات	٩.٤٦٩	٢	٤.٧٣٤	١٥.٩٦٩	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٧.٣٠٢	٢٢٧	٠.٢٩٦		
	المجموع	٧٦.٧٧١	٢٢٩	-		
الخامس	بين المجموعات	٤.٤٩٣	٢	٢.٢٤٦	٧.٩٨٢	*٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٣.٨٨٦	٢٢٧	٠.٢٨١		
	المجموع	٦٨.٣٧٨	٢٢٩	-		

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه.

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين استجابات معلمات المهارات الرقمية حول مستوى إسهامهن في تعزيز الأمن الفكري وفق متغير الدورات التدريبية عبر جميع أبعاد البحث الخمسة. ولمعرفة اتجاه الفروق؛ أظهرت نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات بناءً على عدد الدورات التدريبية التي حضرنها. في جميع الأبعاد، كانت استجابات المعلمات اللواتي حضرن أكثر من ١٠ دورات أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمات اللواتي حضرن عددًا أقل من

الدورات. وتشير النتائج عمومًا إلى أن زيادة عدد الدورات التدريبية تساهم بشكل كبير في تحسين إسهام المعلمات في تعزيز مختلف جوانب الأمن الفكري.

مناقشة نتائج البحث

تظهر نتائج البحث الحالية توافقًا مع العديد من الدراسات السابقة في تعزيز الأبعاد المختلفة للأمن الفكري. فعلى سبيل المثال، في بعد الهوية الإسلامية، كانت نتائج البحث الحالية متوافقة مع نتائج دراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢٣) التي أوضحت أن قادة المدارس يسهمون بشكل كبير في تعزيز الأمن الفكري من خلال الهوية الإسلامية، ومع دراسة الدش (٢٠١٩) التي بينت أن فهم مبادئ الدين الإسلامي يساهم في تعزيز الأمن الفكري، وأيضًا مع دراسة الجاسر (٢٠١٨) ودراسة كال (Call, 2004) التي أكدت على أهمية العقيدة الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

أما في بعد الانتماء الوطني، فقد اتفق البحث الحالي مع دراسات مثل السحيمي والمالكي (٢٠٢٤)، الزهراني والغامدي (٢٠٢٣)، السوالمه (٢٠٢١)، والجاسر (٢٠١٨)، حيث بينت جميع هذه الدراسات أن الانتماء الوطني يساهم بشكل كبير في تكوين وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

وفيما يخص الحوار وتقبل الآخر، اتفقت نتائج البحث مع دراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢٣) التي بينت أن ثقافة الحوار وتقبل آراء الآخرين تساهم بشكل فعال في تعزيز الأمن الفكري للطلبة.

بالنسبة لمهارات التفكير، أظهرت نتائج البحث الحالي توافقًا مع دراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن مهارات التفكير الناقد تساهم في تكوين وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

وعند النظر إلى الفروق المرتبطة بسنوات الخبرة، اتفق البحث الحالي مع دراسات مثل الزهراني والغامدي (٢٠٢٣) وأبو عيشة (٢٠٢٢)، حيث بينت هذه الدراسات أن سنوات الخبرة تؤثر بشكل كبير على قدرة المعلمين والمعلمات في تعزيز الأمن الفكري. أما فيما يتعلق بالدورات التدريبية، فقد أكدت النتائج أن الدورات التدريبية تؤثر بشكل كبير على مدى إسهام المعلمات، مما يتفق مع توجهات الدراسات التي تشدد على أهمية التدريب المستمر في تطوير كفاءة المعلمات في تعزيز الأمن الفكري.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بالتالي:

١. يوصى بتقديم دورات تدريبية متخصصة لمعلمي المهارات الرقمية تركز على كيفية تعزيز الهوية الإسلامية والانتماء الوطني لدى الطالبات، مع توفير استراتيجيات لتوظيف الحوار وقبول الآخر بفعالية.
٢. من الضروري تضمين مفاهيم الهوية الإسلامية والانتماء الوطني والحوار الفعال وتقبل الآخر في محتوى المناهج الرقمية، مع التركيز على توجيه الطالبات نحو الاستخدام المسؤول للتقنية.
٣. ينبغي على المعلمات تطبيق أنشطة صفية تشجع على الحوار البناء وتعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، مما يساهم في تعزيز قبول الآخر وفهم التنوع الثقافي.
٤. يُوصى بتبني سياسات واضحة لاستخدام التقنية داخل المدارس تستند إلى مبادئ الإسلام وتوجيه الطالبات نحو توظيف التقنية بشكل يعزز التفكير النقدي والأخلاق الإسلامية ويحمي الأمن الفكري.
٥. يُوصى بتوفير الدعم المادي والفني للمعلمات من خلال تأمين الأدوات التكنولوجية والبرامج التعليمية اللازمة لتسهيل عملية تدريس المهارات الرقمية، مما يساعد في تجاوز الصعوبات المرتبطة بالموارد.
٦. من الضروري إنشاء برامج تدريبية دورية لمعلمي المهارات الرقمية تركز على استراتيجيات تعزيز الأمن الفكري، وتزويدهم بالمهارات والمعرفة اللازمة للتعامل مع التحديات التي قد تواجههم في الصف.
٧. تشجيع إنشاء مجتمعات تعلم مهنية بين المعلمات لتبادل الخبرات والأفكار حول كيفية مواجهة الصعوبات، مما يساهم في بناء شبكة دعم تعزز من قدرتهن على تحقيق أهداف الأمن الفكري في التعليم.

المراجع العربية:

- أبو عيشة، سناء عبد ربه حسن. (٢٠٢٢). دور المعلمات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة مأدبا في الأردن من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٥٣)، ٥٢ - ٦٨.
- آل مطهر، أسماء بنت أبو بكر أحمد. (٢٠٢٢). دور قائدات المدارس في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان لتعزيز الأمن الفكري [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان.
- البشر، فاطمة عبد الله بن محمد. (٢٠٢٠). دور مديري المعاهد العلمية بالمملكة العربية السعودية في حماية الفكر وتحقيق الأمن الفكري للطلاب: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٣)، ٩٥٦ - ٩٨٧.
- التميمي، حسن بن محمد آل سعيد. (٢٠٢٠). التعليم والأمن الفكري. الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- الثويني، محمد عبد العزيز ومحمد، عبد الناصر راضي. (٢٠١٤). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري في ضوء تداعيات العولمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة القصيم. المجلد (٧)، العدد (٢).
- الحجيلي، هناء منصور فواز، والتونسي، نبيلة بنت طاهر علي. (٢٠٢٢). درجة توافر أبعاد الأمن الفكري في مقرر الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٩)، ١٢٨ - ١٤٦.
- الحربي، فوز بنت مهزح، وبالعبيد، شيخة عبدالله أحمد البريكي. (٢٠٢٢). دور الأنشطة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ١ (٣)، ١٢٠٧ - ١٢٤٢.
- الخطيب، محمد. (٢٠٠٦). أصول التربية الإسلامية. دار الخريجي: الرياض
- السحيمي، عبدالله بن ملهي، و المالكي، فهد بن عبدالرحمن. (٢٠٢٤). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية الأردنية*، ٩ (١)، ٢٨٣ - ٣٠٦.
- الشهري، أسماء عبدالله، و المحمدي، نجوى بنت عطيان بن محمد. (٢٠٢١). دور معلمات الرياضيات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ١ (٢٩)، ٣٥٥ - ٣٧٤.

- الشهوان، امتنان عبدالرحمن. (٢٠١٨). استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (٢)، ٣٧٠ - ٣٩١.
- الطيب، كافي أبو بكر. (٢٠٠٩). دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية [بحث]. المؤتمر الوطني الأول "المفاهيم والتحديات". جامعة الملك سعود.
- الظفيري، إبراهيم صالح شارع، و الزعبي، ريم محمد صايل. (٢٠٢٠). دور الأنظمة الإدارية المدرسية في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ١ (١٩)، ٢٨٠ - ٣١٨.
- العنزي، ساره بنت محمد مضيان. (٢٠٢٢). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العويد، نورة بنت ناصر. (٢٠٢٢). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز أنموذجاً. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٢)، ١٥٧ - ١٨٠.
- الغامدي، عمير بن سفر عمير، و الزهراني، عبدالعزيز بن علي. (٢٠١٩). دور قادة مدارس محافظة الحجرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالب. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨ (١)، ٨٦ - ١٠٢.
- الفتني، رويدا رمضان، و أبو رأس، فاطمة محمد. (٢٠١٩). دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدي طلابها وسبل تفعيله. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١ (١٨)، ٤١٠ - ٤٥١.
- الفريدي، محمد عبد الرحمن. (٢٠١٦). متطلبات تحقيق أبعاد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة بريدة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*.
- الفنتوخ، عبدالله بن عبدالرحمن. (٢٠٢٣). الدور التربوي لإدارات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض تجاه تحقيق الأمن الفكري للطلبة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٤ (٩)، ١ - ٣٩.
- المالكي، صالح بن محمد (٢٠٠٥). دور المؤسسات التعليمية في بناء الأمن الفكري، كلية الملك فهد الأمنية، متوفرة على الانترنت، موقع <http://search.suhuf.net.sa> تاريخ الاسترجاع ١٢/٤/١٤٤٤.

المالكي، عبدالحفيظ بن عبد الله. (٢٠٠٩). الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه. مجلة البحوث الأمنية، مج ١٨، ع ٤٣، ٧٤ - ١٦، مسترجع من Record/com.mandumah.search/429244 بلة، عباس. (٢٠١٠). دور الإدارة في تحقيق الأمن الفكري للناشئة. مجلة دراسات الأسرة، ع ١، ١٠٤ - ١٦٥. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/499361>

حسن، وسام سعد علي. (٢٠٢١). فاعلية تدريس وحدة مقترحة للدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي قائمة على مدخل الأحداث الجارية في تنمية الوعي بأبعاد الأمن الفكري لدى التلاميذ. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٦ (١)، ٥٢٧ - ٥٧٠.

عقل، محمود عطا حسين. (٢٠١٨). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة. الزوايا العلمية للنشر والتوزيع.

مطالع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٧). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Bessi, A., & Ferrara, E. (2016). Social bots distort the 2016 U.S. Presidential election online discussion. *First Monday*.
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (Eds.). (2015). *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study*. Springer International Publishing.
- Broniatowski, D. A., Jamison, A. M., Qi, S., AlKulaib, L., Chen, T., Benton, A., Quinn, S. C., & Dredze, M. (2018). Weaponized Health Communication: Twitter Bots and Russian Trolls Amplify the Vaccine Debate. *American Journal of Public Health*, 108(10), 1378-1384.
- European Commission. Joint Research Centre. (2016). *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens*. Publications Office.

- Ghosh, R., Manuel, A., Chan, W. Y. A., Mahmut, D., & Babaei, M. (2016). *Education & Security: A Global Literature Report on Countering Violent Religious Extremism (CVE)*.
- Jeana, L. (2012). Creating a Safe Environment for Difficult Dialogs. Retrieved Nov 2022 from <http://www.uwsp.edu/acadaff/NewFacultyResources/NFS%2020Creating%20a%20Safe%20Environment%20for%20Difficult%20Dialogs.pdf>.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34.
- Livingstone, S., & Bulger, M. (2014). A Global Research Agenda for Children's Rights in the Digital Age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317–335.
- Panjwani, F., Revell, L., Gholami, R., & Diboll, M. (Eds.). (2019). *Education and extremism: Rethinking liberal pedagogies in the contemporary world*. Routledge.
- Pyanov, A., Kalyugina, S., & Strielkowski, W. (2019). Intellectual Security and Regional Development: Leading Trends in the Globalised World. *Proceedings of the 5th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEALV 2019)*. Proceedings of the 5th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEALV 2019), Prague, Czech Republic.
- Yeager, D. S., Dahl, R. E., & Dweck, C. S. (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 101–122.



دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل

**The Role of the Problem-Solving Strategy in Developing
Critical Thinking Among High School Students from the
Perspective of Teachers in the Hebron Directorate of
Education**

إعداد

عبير عيسى عبدالله الشملة

Abeer Issa Abdullah Al-Shamla

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

أ.د/عفيف حافظ زيدان

Dr. Afif Zeidan

أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.406949

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٤

الشملة، عبير عيسى عبدالله و زيدان، عفيف حافظ (٢٠٢٤). دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٥)، ٢٧٥ - ٣٠٢.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف بالدور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل، في ضوء متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (٩٠) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا، الذين يدرسون المباحث التعليمية كافة في مديرية التربية والتعليم الخليل بما نسبته (٢١%)، من مجتمع الدراسة الأصلي في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م. أعدت الباحثة أداة الدراسة والمتمثلة في استبانة لقياس دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل، وتم التحقق من صدقها واحتمساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لها حيث بلغ (٠.٨٩)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للدراسة لمناسبتها لمثل هذا النوع من الدراسات، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت بأن دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد جاء بدرجة كبيرة حيث بلغت (٤.٠٠)، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحثين بالتنوع في أدوات الدراسة للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية، وتحديد مهارات التفكير الناقد اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية في ضوء المناهج الدراسية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التفكير؛ التفكير الناقد؛ استراتيجية حل المشكلات؛ معلمي المرحلة الثانوية، الخليل.

Abstract:

This study aimed to identify the role of the problem-solving strategy in developing critical thinking among high school students from the perspective of teachers in the Hebron Directorate of Education. The study considered variables such as gender, academic qualification, and professional experience. To achieve the study's objectives, a stratified random sample of 90 teachers (male and female) from high school who teach various subjects in the Hebron Directorate of Education. They were

selected, representing (21%) of the original study population in the first semester of the (2024/2025) academic year. The researcher developed a study tool in the form of a questionnaire to measure the role of the problem-solving strategy in developing critical thinking among high school students from the teachers' perspective in the Hebron Directorate of Education. The validity of the questionnaire was verified, and its Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated at (0.89). The researcher used the descriptive approach, which is suitable for this type of study, and the data was statistically analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The study reached several findings, the most notable being that the role of the problem-solving strategy in developing critical thinking was rated high, with a score of (4.00). Additionally, there were no statistically significant differences attributed to the independent variables (gender, academic qualification, and professional experience). Based on the findings, the researcher recommended that future researchers diversify study tools to obtain more accurate and objective results and identify the critical thinking skills needed by faculty members in light of modern curricula.

Keywords: Thinking; Critical Thinking; Problem-Solving Strategy; High School Teachers; Hebron

المقدمة

إن العولمة تعد من الاتجاهات الحديثة التي أثرت على ميدان التربية كمنظومة كبرى بعمامة، ومجال المناهج وطرق التدريس يخاصة، باعتبارهما جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة، وأيضاً تعتبر الاتجاهات السياسية التي تسود العالم، لها بالغ الأثر في التربية والتعليم، كما أثرت نتائج البحوث النفسية والتربوية بإحداث خللة وغربة في محتوى المنهاج ومستواه، وأعيد النظر في بعض المناهج الدراسية، وأضيفت خبرات من مرحلة تعليمية أعلى إلى مرحلة تعليمية أدنى وهو ما يسمى بإثراء المنهج، ووضع المتعلم في مستوى أعلى من عمره الزمني (علي، ٢٠١٠).



كما أسهمت نتائج البحوث النفسية والتربوية في تطوير أساليب وطرق التدريس، فاستحدثت استراتيجيات جديدة مثل حل المشكلات، والتدريس التعاوني، والتدريس الاستقصائي، وغيرها، وتعد التطورات التكنولوجية المعاصرة، والوسائل التعليمية، من أهم العوامل التي تركت أثراً كبيراً في العملية التعليمية التعلمية، ولنعد نشء قادر على التفكير العقلي، واستخدام مهاراته العقلية بشكل سليم؛ لتمييز الصحيح عما سواه، والنجاح في مختلف جوانب الحياة (النشار، ٢٠٢٤).

وحيث يعيش إنسان اليوم في حياة مضطربة، وهناك المشكلات المترامية التي تواجهنا في مجتمعاتنا أو في الحياة الشخصية على حد سواء، فبات لا بد من التحدي لها والبحث عن العقول الناقدة والمبتكرة لحلول جديدة، وتساذه على تطوير مجتمعه وتقدمه، فالتفكير الناقد لا يولد بالفطرة، ويمكن تعلم مهاراته بالتدريب والمران، حيث يعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات التي تواجه المعلمين والمتعلمين، والارتقاء إلى مستوى التدريس الفعال الناجح على الصعيدين النظري والتطبيقي، وينافسوا الأمم الأخرى في إنتاجها الفكري، ويسهموا في الحضارة الإنسانية كما يأخذوا منها (الحوالدة، ٢٠١٧).

ونظراً لأهمية وضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، يحتم على المؤسسات التعليمية والقائمين عليها، تبني سياسة موحدة تشجع على التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتشجيع المتعلمين على التفكير والتمكن من مهاراته، من خلال طرح الاسئلة الصحيحة، التي تنمي التفكير لديهم، وتحثهم على التفكير والتحليل والتفسير والاستنتاج وتقديم البراهين التي تدعم الفرضيات، كذلك يجب توفير مناهج دراسية تعنى بتنمية مهارات التفكير، ولا تقتصر على استظهار المعلومات وحفظها، وتوفير مناخ بيئة مدرسية جاذبة، ومناخ مدرسي يسمح بتعدد الآراء والحوار المثمر والنقاش (التميمي، ٢٠١٦)

مشكلة الدراسة

يشغل المعلمون مكانةً عاليةً وساميةً بشكل عام، في نظام التعليم المدرسي؛ لما لهم من تأثير كبير في بناء شخصية المتعلم، وبناء المجتمع الصالح النافع، لذا فإن عدم اكسابهم مهارات التفكير الناقد قد يؤثر سلباً على مستوى التعليم وأهدافه التربوية، ونتيجة لكثرة الدراسات وانتشار البحوث المقارنة في مجال التربية والتعليم، واعتماد معايير دولية في تقويم التجارب التربوية التعليمية، وانتشار التصنيفات الإقليمية والدولية لهذه التجارب التربوية، أصبح لزاماً على مؤسساتنا التربوية الاهتمام بالميزة التنافسية وتطوير مخرجاتها؛ لتحقيق نجاح تربوي يضاهي دول العالم المتقدمة، ويكون ذلك بإيجاد المعلم والتعلم المتميزين الفعّالين، تمكنهما من الأداء الجيد لمردود أفضل لعملية التعليم.

وانطلاقاً من أن المعلم هو الركيزة الأساسية في توجيه وتحفيز التفكير والتعلم لدى طلبته، وانسجاماً مع الاتجاهات الحديثة في تطوير المعلمين، لذا ظهرت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة تنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجية حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل. أسئلة الدراسة

اشتملت الدراسة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل؟
السؤال الثاني: هل يختلف دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟
فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل سؤال الدراسة الثاني إلى فرضيات صفيرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على النحو الآتي:

الفرضية الصفيرية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الصفيرية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفيرية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل تعزى لمتغير الخبرة العملية".

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف إلى دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم بالخليل.

٢- التعرف إلى دور متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية) في استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

الناحية النظرية: يؤمل أن ترفد الأدب التربوي بمعرفة حول درجة تنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل؛ لمواكبة كل جديد في العملية التربوية التعليمية، وقد تسهم في فتح المجال أمام الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لهذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة.

الناحية التطبيقية: توجيه أنظار المعلمين إلى استراتيجيات تدريسية ملائمة وتناسب مهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف إثارة التفكير والفهم العلمي الدقيق، كما ومن المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج إعداد وتأهيل المعلمين لتطويرها؛ وأن تفيد نتائج الدراسة القائمين على المناهج ومطورو الكتب المدرسية بحيث يشمل مستويات الأهداف السلوكية التي تستثير مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد.

حدود الدراسة

اشتملت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: معلمي المباحث التعليمية كافة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم الخليل.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٤-٢٠٢٥ م).

الحدود المفاهيمية: تتحدد نتائج الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة فيها.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

استراتيجية حل المشكلات: "الحكم المنظم ذاتياً والذي يؤدي إلى التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستنتاج، إضافة إلى شرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين، والمفاهيم، والطرق، والمقاييس، والتي بني على أساسها هذا الحكم" (Facione, ٢٠١٣).

التفكير: ذكر سعادة (٢٠٠٣) كما عرفه باير (Beyer, 2001) التفكير هو: "عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها".

التفكير الناقد: عرفه صباح (٢٠١٦) كما ورد عن علي (٢٠٠٩) أن التفكير الناقد هو: "مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات باستخدام قواعد الاستدلال المنطقي".

معلمي المرحلة الثانوية: هم المكلفون بتدريس المباحث التعليمية كافة في مراحل التعليم الثانوي، الذين يحملون شهادات الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة، في تخصصات العلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية، أو أحد فروعها. **الخليل:** مدينة فلسطينية، مركز محافظة الخليل، تقع في **الضفة الغربية** إلى الجنوب من **القدس** بحوالي ٣٥ كم، أسسها **الكنعانيون** في **العصر البرونزي** المبكر، وتُعد اليوم أكبر مدن **الضفة الغربية** من حيث عدد السكان والمساحة.

الإطار النظري

تناول هذه الدراسة عرضاً للإطار النظري والأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الدراسة، كما يتناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي تناولت دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

المحور الاول: دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد.

استراتيجية حل المشكلات

تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول المتعلم، والتي تفعل أداء المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية، من خلال تنشيط بينتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة.

ويرى شاهين (٢٠١٠، ص٤٢) أن هناك مجموعة من المبادئ الرئيسة التي يجب أن تراعى في استراتيجية حل المشكلات على النحو الآتي:

- رفع الدافعية للتعلم (تؤكد الإستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر المتعلم بفائدتها).

- التفكير (تؤكد علي عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، والاختيار، التعميم، والتأكد من معقولية الحلول).

- يتم التأكيد علي إيجابية المتعلم حيث يعطي فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها، وبناء التوقعات حولها، والتنبؤ بالحلول، وصياغتها، ودراستها للوصول إلي النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الإستراتيجية بشكل فردي أو جماعي وفي كليهما لا بد من التأكيد علي مجموعة من العمليات.

- إستراتيجية حل المشكلات تتطلب من التلاميذ العمل باستقلالية، للوصول إلي حل الموقف المشكل، من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها، ويقوم

المتعلمين بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.

- تتطلب إستراتيجية حل المشكلات من المتعلمين الوصول إلى نتائج، ومحاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى.

- التأمل من خلال مناقشة المتعلمين مع أرائهم وأفكارهم، والنتائج التي تم التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض.

- من الضروري أن يكتب المتعلمين خطة عمل، والتي تمثل جزءاً من ملف الأداء/ الانجاز، ويجب علي المتعلمين عرض ومناقشة ما تم تخطيطه والتوصل إليه.

مراحل حل المشكلة

وأشار غانم (٢٠١٦، ص٤٦) إلى خطوات حل المشكلات على النحو الآتي:

- الإلمام لجميع عناصر المشكلة والإحاطة بالمعلومات المتوفرة فيها وتحديد الهدف المراد الوصول إليه.

- تحديد الوضع الراهن والصعوبات التي تعوق الهدف المنشود.

- تحليل المعلومات التي تم جمعها وتصنيفها حتى يسهل التعامل معها.

- توليد الأفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.

- رسم خطة حل المشكلة تشمل الآتي: تعريف المشكلة تعريفاً إجرائياً، احديد متى

تحدث المشكلة، معرفة مع من تحدث هذه المشكلة، أثر هذه المشكلة أو نتائجها،

إقتراح الحلول المناسبة، تحديد الزمن المناسب للحل.

- العمل على تنفيذ الخطوات من النظري إلى العملي.

- تقويم النتائج.

وورد عن ريتشارد في العمري (٢٠٠١) نموذج الخطوات الست احل المشكلات

على النحو الآتي:

- عرّف المشكلة. - حلل الأسباب الكامنة أو المحتملة. - عرّف الحلول الممكنة. -

اختر الحل الأفضل. - ضع خطة عمل. - نفذ الحل وقوّم التقدم.

التفكير الناقد وحل المشكلات والبحث

إن اكساب وامتلاك المتعلمين للمهارات والعمليات ذات المستويات العليا،

حيث تساعد المتعلمين على إصدار الأحكام السليمة، وترجمة البيانات ترجمة

صحيحة، التي تعتبر العمود الفقري الرئيس في التفكير الناقد (الصافي، ٢٠١٢).

التفكير الناقد

التعريف اللغوي للتفكير

ورد في لسان العرب لابن منظور (1994، ص٢١١) أن فكر: الفكر

والفكر: إعمال الخاطر في الشيء؛ قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر،

قال : وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً والفكرة: كالفكر وقد فكر في الشيء وأفكر فيه.

مفهوم التفكير الناقد

لقد شغل التفكير الناقد الناس قديماً، وأخذوا يبحثون عن سبل تعليمه، وقد بدأ سقراط البحث فيه قبل ألفي سنة، ويعتبر كثيرون أن جون ديوي أبا للتفكير الناقد المعاصر، وقد سماه "التفكير التأملّي"، وعرفه "إنه اعتبار فاعل، ومتشبه، وحذر لاعتقاد أو لافتراض نوع من أنواع المعرفة في ضوء قاعدة تدعّمه واستنتاج يصدر عنه" (العتبي، ٢٠١٤، ص ١٨).

قواعد التفكير الناقد

ذكر السيد (٢٠٢٠) قواعد التفكير الناقد وحددها في ستة قواعد هي:

- عدم قبول الأفكار الخالية من الدليل.
- تحليل الفكرة النتقدة إلى ثلاثة أجزاء (دليل، استدلال، نتيجة)، ثم توجيه الأسئلة النقدية لكل قسم.
- توجيه الأسئلة النقدية على الدليل المصاحب للفكرة.
- النظر في الجوانب المفقودة التي يؤثر وجودها على تصور الدليل أو الفكرة.
- نقد الاستدلال بتحقيق مبدأ التلازم.
- معارضة النتيجة بنتيجة أقوى منها.

مهارات التفكير الناقد

يضم التفكير الناقد سلسلة من مهارات التفكير؛ للتحقق من موضوع ما، ومعالجته وفق لمعايير محددة، للتوصل إلى استنتاج أو تعميم أو إصدار حكم حول قيمة شيء معين كما يرى فاضل وطربية (٢٠١٨، ص ٥) على النحو الآتي:

- تحليل الوضعية: القدرة على تحديد المشكلات، والتحقق من المعلومات المتعلقة بها، والتمييز بين دقة الحقائق والادعاءات، وتقييمها، ومراجعة العلاقات التي تحكمها.
- بناء منظور أو وجهة نظر: تركز على التفاعل مع الآخرين، بهدف تحليل الحجج وتقدير النتائج.
- اعتماد رأي ما: باتخاذ موقف ودعمه بالحجج المنطقية، والقدرة على تحديد المعايير المناسبة لإصدار الحكم على نوعية المعطيات والاستنتاجات.
- عرض وجهة النظر: بترتيب الأفكار وإعادة صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم المشكلة بشكل أعمق.
- اتخاذ القرار.
- التحليل: تقسيم الأجزاء للتوصل إلى المعنى.
- المقارنات: البحث عن نقاط التشابه أو الاختلاف.

- الاستدلال: استنتاج المعنى من مفاتيحه.
- دعم المعطيات بالأدلة والبراهين.
- التأليف أو الابتكار الجديد.
- الاستنباط: القدرة على التوصل إلى تحديد بعض النتائج المترتبة إنطلاقاً من معطيات سابقة.
- الاستنتاج: القدرة العقلية التي نستخدم فيها ما لدينا من معارف ومهارات بطريقة صحيحة أو خاطئة لاستخلاص النتائج.
- تقويم المناقشات: أي تحكيمها وفق معايير محددة.
- خصائص التفكير الناقد
- يتوقع من المفكر الناقد أن يتميز بخصائص التفكير الناقد التي ذكرها العتوم وآخرون (٢٠٠٩) في كتابهم مهارات تنمية التفكير نماذج نظرية وتطبيقية عملية على النحو الآتي:
- تمحيص المعلومات ومحاكمتها منطقياً وبدرجة عالية من العقلانية للوصول إلى الحقيقة.
- الحساسية من المشكلات والقدرة على تحديدها.
- القدرة على اتخاذ أحكام منطقية وفعالة وفق معايير محددة حتى في حال غيال الأدلة والبراهين.
- استخدام الأدلة بمهارة عالية.
- الميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع البيانات والمعلومات.
- منفتح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة وذو خيال واسع.
- لديه الاستعداد نحو التغير عند ثبوت الخطأ بالأدلة الكافية المقنعة.
- يستطيع التعلم ذاتياً.
- يستخلص استنتاجات وقرارات من البيانات والمعلومات.
- الميل إلى العدل في التعامل مع الآخرين.
- الثقة العالية في النفس.
- الوضوح في طرح الأسئلة والعبارات.
- لا يميل إلى المسامرة أو المجارة.
- القدرة على الملاحظة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف غير الظاهرة.
- لا يجادل في أمور لا يعرف عنها شيئاً.
- بعرف نتى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما، فهو مبتكر ومتجدد.
- واع لما يجري في أذهان الآخرين ويفهم وجهات نظرهم وافتراساتها وتطبيقاتها ومدى التحيز وعدم الموضوعية فيها.

- القدرة على ربط المتغيرات والمعلومات بطريقة منطقية ومنظمة.
- يعرف الفرق بين النتيجة التي قد تكون حقيقة، والنتيجة التي يجب أن تكون حقيقة، ويميز بين الاستنتاجات المنطقية وغير المنطقية.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.
- يبتعد عن الأحكام الذاتية عن الأمور.
- يستطيع تطبيق استراتيجيات حل المشكلة حتى في مجالات جديدة.
- يحاول الفصل بين التفكير المنطقي والتفكير العاطفي.
- لديه مهارات اتصال عالية.
- يأخذ بالاعتبار الجوانب المختلفة للموضوع.
- يتساءل عن كل شيء لا يفهمه ويوجه الأسئلة بطريقة مناسبة.
- الميل إلى إجابة الأسئلة التي تتميز بالصعوبة والتحدي.
- لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته.

معايير التفكير الناقد

تتضمن الأهداف الخاصة بموضوع التعلم، والوسائل والأنشطة الملائمة لتحقيق غرض التعلم وأهدافه.

أهمية التفكير الناقد للمعلمين وللمتعلمين

تشتمل تنظيم الخبرات التعليمية، والنشاطات المرافقة لها، وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية، لتحقيق تعليم أفضل وأكثر فاعلية.

الدراسات السابقة

تناول هذا القسم أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي أطلعت عليها الباحثة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بدرجة تنمية التفكير الناقد:

هدفت دراسة هدايتي الحسنى وآخرون (٢٠٢٤، HidayatulKhusna & Et al)

إلى تطوير مشاكل رياضية غير روتينية يمكن استخدامها لاستكشاف قدرات التفكير النقدي لدى الطلاب في حل المشكلات التعاونية، تظهر نتائج البحث أنه يمكن استخدام الأسئلة التي تتطلب معايير المشكلة تبرير الحل المقدم، والأسئلة ذات نهج التحليل الرسومي لاستكشاف مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب في حل المشكلات التعاونية، تُظهر مساهمة كل عضو في المجموعة كثافة التفاعل العالية بين الأعضاء، يؤثر التفاعل في شكل تبادل الآراء وإبداء الاقتراحات وتقييم أفكار أو إجابات كل فرد بشكل كبير على قدرات التفكير الناقد لدى الطلاب، في مهارات (التحليل، والتركيب، والجدال، والتقييم، والتنظيم الذاتي).

هدفت دراسة رشدي وآخرون (٢٠٢٣) التعرف إلى مفهوم التفكير الناقد في ضوء الرؤية التربوية الإسلامية: ماهيته، ضوابطه ومهاراته، ومن ثم التمييز بينه وبين أنماط التفكير الأخرى، واستخدمت الدراسة المنهج الأصولي، والمنهج الوصفي التحليلي، على عينة قصدية مكونة من (٣٦) معلماً ومعلمة ممن يعلمون في المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء، ولجمع البيانات تم استخدام أداتين: هما استبانة، وبطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الناقد أحد أهم مستويات التفكير العليا ومهاراته من المهارات التي يجب أن يتمكن منها الفرد المسلم حتى يتمكن من التمييز بين ما يعرض له من معلومات ومعارف، ويستطيع الحكم على مدى صحتها، وأن مهارات التفكير الناقد من المهارات المكتسبة التي يمكن تنميتها من خلال برامج تعليمية وتربوية متخصصة.

وهدف دراسة بارانا وآخرون (٢٠٢٣, Barana & Et al) التعرف إلى تعزيز حل المشكلات والتفكير النقدي في الرياضيات من خلال الذكاء الاصطناعي التوليدي، بعد مناقشة الأطر النظرية حول استراتيجيات حل المشكلات ومراحل عملية التفكير النقدي، نقدم ست مشكلات في التركيبات التي قدمت إلى ChatGP، كما طلب من ٤٠ طالباً جامعياً حل المشكلات الست في مجموعات بمساعدة ChatGPT أثناء وحدة دولية حول حل المشكلات والتفكير النقدي، وأظهرت النتائج أن النشاط المقترح يتطلب حل المشكلات والتفكير النقدي لإنجازه. وتؤكد على الفكرة القائلة بأنه بدلاً من الحد من استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، فمن الممكن دمج في التعلم والتقييم لتحقيق أهداف التعلم.

وهدف دراسة كاير وآخرون (٢٠٢٣, Çayır & Et al) التعرف إلى تأثير التعليم المتميز على مهارات التفكير النقدي واتجاهات حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين، في مرحلة المدرسة الابتدائية. البحث هو دراسة شبه تجريبية قبل وبعد الاختبار لمجموعة واحدة. تتكون مجموعة الدراسة من خمسة طلاب في المدرسة الابتدائية تم تشخيصهم على أنهم موهوبون في أنطاليا / تركيا. تم استخدام "مقياس موقف حل المشكلات الرياضية" و "مقياس التفكير النقدي" كأدوات لجمع البيانات، أجرى الباحث تعليم حل المشكلات باستخدام الطريقة المتميزة في نطاق الدراسة، ومن أهم نتائج البحث: كان هناك فرق كبير بين الاختبار قبل وبعد الاختبار لمقياس موقف حل المشكلات الرياضية والتفكير النقدي لدى الطلاب.

وهدف دراسة كوسلوغلو وآخرون (٢٠٢٣, Kousloglou & Et al) التعرف إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى طلاب الصف التاسع الذين شاركوا في مختبرات مدعومة بالهاتف المحمول. ووفقاً لنتائج استبيان تم تقديمه للطلاب، فقد تحسنت مهاراتهم، وكشفت إجابات الطلاب المكتوبة على الأسئلة

المفتوحة قبل وبعد المختبرات المدعومة بالهاتف المحمول عن بيانات مثيرة للاهتمام حول تحسينهم. كما كشفت سجلات المناقشات المكتوبة للطلاب على منصة Viber، طوال العملية، عن جوانب من تطوير التفكير النقدي وحل المشكلات.

وهدفت دراسة عابدين (٢٠٢٢) التعرف إلى مستوى استخدام وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الثانوية في القدس، تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق الدراسة على العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في القدس، وقد تم اختيار مقياس واطسون- جليسر- المختصر والمعدل حسب البيئة العربية، بالإضافة إلى مقياس استخدام وسائط التواصل الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد جاء بدرجة متوسطة، وكذلك متوسط استخدام الوسائط جاء بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية لأهمية استخدام الوسائط تبعاً لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائية لأهمية استخدام الوسائط تبعاً لمتغير التخصص لصالح التجاري، و متغير المستوى الدراسي لصالح الحادي عشر، أما بالنسبة للتفكير الناقد فقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق تعزى للتخصص لصالح الأدبي، ولا توجد فروق تعزى للجنس والمستوى الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين استخدام وسائط التواصل الاجتماعي و التفكير الناقد لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة حمدي (٢٠٢١) التعرف إلى دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة وهي استبانة اشتملت على (٢٥) فقرة موزعة على أربع محاور وهي: أدوار تتعلق بشخصية المعلم، بالنسبة للطلاب، وبالنسبة للمنهج المدرسي، وبالنسبة للبيئة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) معلماً من معلمي إدارة تعليم جازان، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابة معلمي الرياضيات حول دورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٦٨)، حيث جاءت في المرتبة الأولى دور المعلم بالنسبة للطلاب بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٨٩)، ونسبة (٥٧.٨%)، في حين جاءت أدوار تتعلق بشخصية المعلم في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٨٣)، ونسبة (٥٦.٦%)، وفي المرتبة الثالثة جاء دور المعلم بالنسبة للمنهج المدرسي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٧٦)، ونسبة (٥٥.٢%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة

دور المعلم بالنسبة للبيئة المدرسية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٥٩)، وبنسبة (٥١.٨%).

وهدف **دراسة النمرات وآخرون (٢٠٢٠)** إلى تقصي أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق ذلك، تم إعداد أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي تضمن خمس مهارات رئيسية وهي: (تحديد الفرضيات، التفسير، الاستنتاج، الاستدلال، تقويم الحجج)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (٧٤) طالبة من مدرسة نسبية بنت الحسن الأولى، تم اختيار شعبتين منها عشوائياً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٧/٢٠١٨، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية لاستخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عن أثر النمذجة الرياضية في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تمت التوصية بالاهتمام بعمليات النمذجة الرياضية بشكل فعال أثناء تدريس المحتوى الرياضي.

وهدف **دراسة جبر (٢٠١٨)** التعرف إلى مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالمشاركة السياسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، إلى جانب معرفة الفروق في متغيرات (الجنس، العمر، المواطنة، الحالة الاجتماعية، السكن في المحافظة، الجامعة الكلية، المستوى التعليمي، الانتماء السياسي، عدد سنوات الانتماء السياسي) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وقام الباحث بإعداد أدوات الدراسة: مقياس التفكير الناقد ومقياس المشاركة السياسية ومقياس اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المستوى التعليمي الثاني والرابع للجامعات الفلسطينية التالية: الإسلامية والأزهر والاقصى، والمنتسبين للكليات الدراسية الأربعة التالية: (التربية، والتجارة أو الاقتصاد والعلوم الإدارية أو الإدارة والتمويل، والعلوم الصحية أو العلوم الطبية التطبيقية أو العلوم التطبيقية، والهندسة)، من الفصل الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، والبالغ عددهم (٤٥٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التفكير الناقد والمشاركة السياسية وبين المشاركة السياسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين التفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

وهدف **دراسة الأسطل (٢٠٠٨)** إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها، لمحتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر في محافظة خان

يونس بفرعيه العلمي والعلوم الإنسانية، للفصل الدراسي الأول الذي أقرته وزارة التربية والتعليم العالي للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، وهو يتضمن وحدتين دراسيتين، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً وطالبة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات، واستخدمت عدة أدوات وهي: إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد؛ لتحليل منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر، وإعداد اختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد الموجودة في المحتوى، حيث تضمن ست مهارات هي: الاستنتاج، التنبؤ بالافتراضات، والمقارنة والتباين، وتقويم المناقشات، والتفسير، والتمييز، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتحليل المحتوى فقد حصلت مهارة الاستنتاج على نسبة مئوية نهائية هي (٣٧.٢%)، أما فيما يتعلق باختبار مهارات التفكير الناقد، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح الطالبات، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر تعزى لمتغير التخصص، وكانت لصالح التخصص العلمي.

تعقيب على الدراسات السابقة

بالنسبة للأهداف:

هدفت أغلبية الدراسات قياس دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد مثل دراسة هداية الحسنى وآخرون (٢٠٢٤، Et al & HidayatulKhusna) ودراسة كاير وآخرون (٢٠٢٣، Çayır & Et al) ودراسة كوسلوغلو (Kousloglou & Et al, ٢٠٢٣) ودراسة النمرات وآخرون (٢٠٢٠)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى تبني بعض البرامج التدريبية لتعزيز التفكير الناقد مثل دراسة بارانا وآخرون (٢٠٢٣، Barana & Et al)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى تحليل منهاج ودوره في تنمية التفكير الناقد مثل دراسة الأسطل (٢٠٠٨)، وتشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف العام المتعلق بدور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين مثل دراسة رشدي وآخرون (٢٠٢٣) ودراسة حمدي (٢٠٢١)، في حين تختلف هذه الدراسة عن غيرها من حيث شموليتها لجميع معلمي المباحث التدريسية المرحلة الثانوية، في حين اقتصر معظم الدراسات على معلمي مبحث الرياضيات للمرحلة الأساسية.

بالنسبة للعينة المختارة:

اختارت مجموعة من الدراسات عينة الدراسة من المعلمين للمرحلة الأساسية أثناء الخدمة في المدارس الحكومية مثل دراسة رشدي وآخرون (٢٠٢٣)

ودراسة حمدي (٢٠٢١)، والبعض الآخر من الطلاب في الجامعات مثل دراسة بارانا وآخرون (٢٠٢٣, Barana & Et al) ودراسة جبر (٢٠١٨)، وآخرون طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة عابدين (٢٠٢٢)، والبعض الآخر اختارت طلبة المرحلة الأساسية عينة لها مثل دراسة كوسلوغلو (٢٠٢٣, Kousloglou & Et al) ودراسة النمراة وآخرون (٢٠٢٠) ودراسة الأسطل (٢٠٠٨)، في حين اختارت كاير وآخرون (٢٠٢٣, Çayır& Et al) طلبة المرحلة الابتدائية عينة لها. بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المباحث التعليمية كافة للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وهذا يتفق مع عينة دراسة. **بالنسبة لأدوات الدراسة:**

اعتمدت الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أدوات الدراسة النوعية والكمية؛ لجمع البيانات، تمثلت في استبانة، اختبارت قياس قدرة، بطاقة ملاحظة، برامج قائمة على التدريب، قائمة تحليل المنهاج، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على أداة نوعية تمثلت في استبانة لقياس دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل.

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالدراسة:

أكد الأدب التربوي وجميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أهمية التفكير الناقد على المستوى العلمي والعملية، وضرورة تحلي كل من المعلمين والمتعلمين بفكر غير نمطي، من خلال توظيف استراتيجيات التدريس المتقدمة في ضوء المناهج التدريسية الحديثة، ومن خلال برامج تعليمية تربوية متخصصة، وقد تبين في هذه الدراسة ومعظم الدراسات العربية والأجنبية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى للخصائص الديموغرافية لدى عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس والتخصص كما في دراسة عابدين (٢٠٢٢) ودراسة (الأسطل، ٢٠٠٨).

هذه الدراسة تمتاز عن الدراسات السابقة تناولها دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في التأكيد على أهمية تربية المعلمين وتدريبهم على أساس توظيف مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، والذين يدرسون المباحث التعليمية كافة، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل، في الفصل الدراسي الأول للعام 2024/2025 م، والبالغ عددهم (٤٣٠) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول توزيع افراد المجتمع، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم التخطيط التابع لمديرية التربية والتعليم/الخليل للعام الدراسي 2024/2025 م.

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس للعام

الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

المديرية	عدد المعلمين	عدد الذكور	عدد الإناث
الخليل	٤٣٠	٢١٩	٢١١

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٩٠) معلماً ومعلمة بما نسبته (٢١%) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، والذين يدرسون المباحث التعليمية كافة في مديرية تربية وتعليم الخليل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أفراد مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

جدول (٢): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة للعام الدراسي 2025/2024 م.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	38	42.22
	أنثى	52	57.77
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	70	77.77
	ماجستير فأعلى	20	22.22
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	14	15.55
	من 5- 10 سنوات	16	17.77
	أكثر من 10 سنوات	60	66.66
المجموع الكلي		90	100%

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة بالرجوع إلى كتاب تدريس مهارات التفكير (سعادة، ٢٠٠٣)، والتي تمثلت في استبانة لقياس درجة تنمية التفكير الناقد، لدى معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم الخليل.

أولاً: أداة الدراسة الأولى: استبانة دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى

معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم الخليل.

تكونت استبانة الكفايات التدريسية في صورتها النهائية من (٢٥) فقرة.

صدق أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوحها وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الاسئلة للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، وقد بنيت الفقرات حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (موافق بشدة: خمس درجات، موافق: أربع درجات، محايد: ثلاث درجات، معارض: درجتين، معارض بشدة: درجة واحدة) وقد طبق هذا المقياس على الفقرات الإيجابية أما الفقرات السلبية (٧، ١١، ٢٠) فقد صحت بطريقة عكسية.

ثبات أداتي الدراسة

وقد تأكدت الباحثة من ثبات أداة القياس من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي المرحلة الثانوية الذين يدرسون المباحث التعليمية كافة، شملت (30) معلماً ومعلمة. وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وقد بلغت الدرجة الكلية لدور استراتيجية التدريس الاستقصائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة المعلمين مديرية التربية والتعليم الخليل (٠.٨٩)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

فيما يأتي توضيح لخطوات إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بدرجة تنمية التفكير الناقد.
- اختيار عنوان الدراسة.
- بناء أداة الدراسة في صورتها.
- التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- البدء بجمع البيانات من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية

في جميع التخصصات التدريسية فيمديريةتربية وتعليم الخليل.
- معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية والتوصل إلى النتائج وتفسيرها وتقديم بعض المقترحات والتوصيات.

متغيرات الدراسة

تكونت الدراسة من المتغيرات التابعة والمستقلة الآتية:

أولاً: المتغيرات التابعة

المتغير التابع الأول: دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية

من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل.

ثانياً: المتغيرات المستقلة

الجنس بمستويين (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي بمستويين (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)، والخبرة العملية بثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات – 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المعالجة الإحصائية

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences).

واستخدمت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي:

- المتوسط الحسابي ≥ 2.33 ، الدرجة منخفضة.
- $2.33 >$ المتوسط الحسابي ≥ 3.66 ، الدرجة متوسطة.
- المتوسط الحسابي < 3.66 ، الدرجة كبيرة.

نتائج أسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، التي تعبر عن درجة تنمية التفكير الناقد باستخدام استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل، كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد	الرقم
كبيرة	0.46	4.11	تُتَمَي الملاحظة المتعمقة لدى المتعلم.	1
كبيرة	0.46	4.03	تُتَمَي الخيال الواسع لدى المتعلم.	2
كبيرة	0.51	4.12	تُتَمَي روح التساؤل والبحث لدى المتعلم.	3
كبيرة	0.42	4.10	تُعزّز التفكير المنطقي في تنظيم الأفكار وتسلسلها.	4
كبيرة	0.54	3.94	تُمكن المتعلم من النظر في العلاقات المتداخلة في القضية المطروحة.	5
كبيرة	0.55	4.08	تُمنح المتعلم القدرة على صياغة الأسئلة.	٦
كبيرة	0.61	3.81	تُمكن المتعلم من تقبل المعلومات غير الموثوق بها.	٧
كبيرة	0.56	3.86	تُمكن المتعلم من تحديد العلاقات الاستقرائية بين العبارات والأسئلة.	٨
كبيرة	0.54	3.94	تُمكن المتعلم من تحديد العلاقات الاستنتاجية بين العبارات والأسئلة.	٩
كبيرة	0.72	4.05	تُتيح للمتعمّل فرصة تقبل وجهات نظر الآخرين.	١٠
كبيرة	0.57	3.93	تُتَمَي لدى المتعلم التفكير القائم على الذاتية والأمال والرغبات الشخصية.	١١
كبيرة	0.52	4.05	تُمكن المتعلم من التمييز بين المادّة ذات الصلة بالموضوع وغيرها.	١٢
كبيرة	0.57	3.95	تُمكن المتعلم من التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات والادّعاءات.	١٣
كبيرة	0.49	3.87	تُمكن المتعلم من القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.	١٤
كبيرة	0.55	3.91	تُمكن المتعلم من تحديد قوّة البرهان أو الدليل أو الادّعاء.	١٥
كبيرة	0.585	3.83	تُمكن المتعلم من تمييز الاقتراضات الواردة في النّصّ ضمناً.	١٦
كبيرة	0.59	4.17	تُكسب المتعلم عقلاً منفتحاً على الأفكار والخبرات الجيدة.	١٧
كبيرة	0.62	4.07	تُكسب المتعلم القدرة على تغليب التفكير العقلي على التفكير العاطفي.	١٨
كبيرة	0.68	3.84	تُتَمَي لدى المتعلم الحذر من المجادلة الخادعة.	١٩
كبيرة	0.57	3.77	تُتَمَي لدى المتعلم القدرة على المجادلة الخادعة.	٢٠
كبيرة	0.46	4.08	تُمكن المتعلم من تصنيف الأشياء حسب أهميّتها.	٢١

الرقم	دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢٢	تُكسب المتعلّم مهارات التفكير: الفهم، والتحليل، والتّركيب.	4.15	0.57	كبيرة
٢٣	تُمكن المتعلّم من تقويم الفكرة: بقبولها، أو رفضها، ثمّ اتخاذ القرار.	4.22	0.49	كبيرة
٢٤	تُمكن المتعلّم من الحكم على مصداقيّة المصادر المعرفيّة المختلفة.	3.93	0.63	كبيرة
٢٥	تُمكن المتعلّم من تطبيق استراتيجية حلّ المشكلة في مجالات مختلفة جديدة.	4.08	0.48	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.00	0.12	كبيرة

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.٠٠)، وهذا يدل على أن دور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل جاءت بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لدور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل بين تعزى لمتغير الجنس". تم فحص الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دور استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل حسب متغير الجنس كما هو موضح في جدول (7.4).

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل يعزى لمتغير الجنس

الفقرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
دور استراتيجيات	ذكر	٣٨	١٠٠.٤٤	٧.١٠	٨٨	0.45	٠.98
	انثى	٥٢	٩٩.٦٩	٨.١٩			

دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

يتبين من الجدول (٤) أن مستوى الدلالة المحسوبة (٠.٩٨) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن كلا الجنسين يدرسون الكتاب المدرسي نفسه، وطبيعة الأنشطة المتضمنة في الكتب التي يدرسونها، بالإضافة للظروف الوظيفية المشتركة، والدورات والبرامج التدريبية الموحدة التي يلتحقون بها. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عابدين، ٢٠٢٢)، وقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الأسطل، ٢٠٠٨) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لدور استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي". تم فحص الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دور استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل حسب متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد	بكالوريوس فأقل	٧٠	٩٩.٦١	٧.٨٨٥	٨٨	٠.٩١	٠.٥٢٥
	ماجستير فأعلى	٢٠	١٠١.٤٠	٧.١٣			

دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

يتبين من خلال الجدول (٥) أن مستوى الدلالة المحسوبة (٠.٥٢٥) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائية، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الدراسة في الجامعات الفلسطينية تتطلب مساقات إجبارية متعلقة بأصول وأساليب التدريس، بحيث تمكن المعلم من مهارة صياغة وتصنيف الأهداف السلوكية بمجالاتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية، التي يحققها داخل الصف في المواقف التعليمية المتنوعة. إضافة إلى دورة تهيئة المعلم الجديد والتي تقدمها وزارة التربية والتعليم والتي تشتمل على مادة نظرية وتطبيق عملي يتعلق بالتخطيط وإدارة الصف واستراتيجيات التدريس والتقويم التربوي في عدد ساعات الدورة التدريبية التي تصل إلى ١٢٠ ساعة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة، وقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لدور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل تعزى لمتغير الخبرة العملية". تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل يعزى لمتغير الخبرة العملية كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل يعزى لمتغير الخبرة العملية

المجال	الخبرة العملية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور استراتيجية التدريس الاستقصائي في تنمية التفكير الإبداعي	أقل من ٥ سنوات	١٤	٩٩.٣٥	١٠.٨٧
	من ٥-١٠ سنوات	١٦	١٠٢.١٨	٥.٨٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٠	٩٩.٥٨	٧.٣٢

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل يعزى لمتغير الخبرة العملية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحلي التباين الأحادي (One Wa ANOVA) كما يظهر في الجدول (٥).

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل يعزى لمتغير الخبرة العملية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
دور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد	بين المجموعات	٩٢.٧٥	٢	٤٦.٣٧	0.77	0.46
	داخل المجموعات	٥٢١٤.٢	٨٧	٥٩.٩٣		
	المجموع	٥٣٠٦.٩٨	٨٩			

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (٧) أن مستوى الدلالة المحسوبة (٠.٤٦) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدور استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل تعزى لمتغير الخبرة العملية، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى إدراج مساق التربية العملية للمعلم للتدرب في المدارس في آخر فصول دراسته الجامعية. إضافة إلى قنوات التواصل التربوية والتعليمية ودورها المتميز في تقديم التسهيلات للمعلم والمتعلمين من خلال نشرها لكل ما يخص المعلم والمتعلم من مواد ووسائط تعليمية، في بوابة فلسطين التعليمية، والمبادرات الفردية التي تركز على نوعية تحسين التعليم،

والمؤسسات التربوية الخاصة التي تركز من خلال الأنشطة وورشات العمل على تحسين نوعية التعليم والارتقاء بالمسيرة التعليمية.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

- في ضوء نتائج الدراسة مناقشتها يستنتج الباحثان ما يأتي:
- ١- أن دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل كان كبيراً.
 - ٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة العملية).

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة مناقشتها يوصي الباحثان ما يأتي:
- ١- ينصح الباحثون بالتنوع في أدوات الدراسة للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية.
 - ٢- إجراء مقارنة بين معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الخاصة ومعلمي المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد.
 - ٣- إجراء دراسات مماثلة تشمل صفوف ومراحل ومباحث دراسية مختلفة، في المدارس الحكومية والخاصة.
 - ٤- ضرورة إدراج التعليم الفردي والتمايز في سلوك حل المشكلات ومهارات التفكير النقدي لدى الطلبة الموهوبين.
 - ٥- يمكن أن تكون نتائج البحث بمثابة مرجع للباحثين أو الممارسين الذين يستكشفون مهارات التفكير النقدي كدليل في تطوير أدوات البحث.
 - ٣- تحديد مهارات التفكير الناقد اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية، في ضوء المناهج الدراسية الحديثة.

المقترحات:

- ١- تبني برامج تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين بكافة أبعادها.
- ٢- عقد دورات تدريبية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين قبل ممارستهم خدمة التدريس.
- ٣- ضرورة توفير بيئات مدرسية وصفية مناسبة تضمن توظيف المعلمين لمهارات التفكير الناقد.

المصادر والمراجع

- الأسطل، هند. (٢٠٠٨). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الادب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأنصاري، ابن منظور (١٩٩٤). لسان العرب، مج ١٥، دار صادر، بيروت.
- التميمي، أسماء. (٢٠١٦). مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد، ط ١، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الإمارات العربية المتحدة.
- جبر، حسام. (٢٠١٨). التفكير الناقد وعلاقته بالمشاركة السياسية واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- حمدي، علي. (٢٠٢١). دور معلمي الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم، مجلة تربويات الرياضيات، مج ٢٤، ع ٢، مصر.
- الخوالدة، محمد. (٢٠١٧). الخيال التاريخي والتفكير الناقد، دار الخليج.
- رشدي، وآخرون. (٢٠٢٣). التفكير الناقد في ضوء الرؤية التربوية الإسلامية: ماهيته، ضوابطه ومهاراته، بحوث ومقالات، ع ١٩٨، ج ٤، جامعة الأزهر، كلية التربية، القاهرة.
- سعادة، جودت. (٢٠١٥). مهارات التفكير والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- السيد، أحمد. (٢٠٢٠). التفكير الناقد للجيل الصاعد، ط ١، المملكة العربية السعودية، الدمام.
- شاهين، عبد الحميد. (٢٠١٠). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.
- الصافي، عبد الحكيم. (٢٠١٢). حل المشكلات، شيكاغو، أمريكا.
- عابدين، ندير. (٢٠٢٢). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الثانوية في القدس، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- العتبي، ياسر. (٢٠١٤). التفكير الناقد، دار السيد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر، بشارة، موفق. (٢٠٠٩). مهارات تنمية التفكير نماذج نظرية وتطبيقية عملية، ط ٢، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

علي، محمد. (٢٠١٠). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

العمري، هناء. (٢٠٠١). حل المشكلات خطوة خطوة، العبيكان للنشر.

غانم، محمد. (٢٠١٦). التفكير علم وتعلم حل المشكلات، مكتبة الأنجلو المصرية. فاضل، إيفاء، وطربية، محمد. (٢٠١٨). التفكير الناقد: لتكون مدارسنا جسر العبور إلى القرن المقبل، ع ١٩٣ / ١٩٤،

النشار، مصطفى. (٢٠١٧). التفكير العلمي وتنمية البشر، ط ١، دار روابط للنشر وتقنية المعلومات.

النمرات، سميرة، الزعبي، علي، العمري، وصال. (٢٠٢٠). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. بحث منشور، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، مج ٢٨، ع ٥٤، جامعة اليرموك، إربد.

Barana, A., Marchisio, M., & Roman, F. (2023). **Fostering Problem Solving and Critical Thinking in Mathematics Through Generative Artificial Intelligence**, Department of Molecular Biotechnology and Health Sciences, University of Turin, VOL 52, Torino, Italy.

- Çayır, A., & Balçı, E. (2023). The effect of differentiated instruction on gifted students' critical thinking skills and mathematics problem solving attitudes, *Educational Research and Reviews*, Vol 18, no 12, Alanya Alaaddin Keykubat University, Alanya-Antalya, Turkey.
- Facione, P. (2009), *Critical Thinking for Life*, University of California, San Francisco.
- Hidayatu lKhusna, A., Siswono, T., & Wijayanti, P. (2024). Mathematical Problem Design to Explore Students' Critical Thinking Skills in Collaborative Problem Solving, **Mathematics Teaching Research Journal** , Vol 16 no 3.
- Kousloglou, M., Petridou, E., Molohidis, A., & Hatzikraniotis, E. (2023). **Promoting Students' Critical Thinking & Problem Solving Skills Via Mobile-Supported Labs, Faculty of Physics**, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece.



أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica - Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ

The effect of using artificial intelligence applications (Perplexity - Monica - Miro) on the development of visual learning skills among twelfth grade students in history

إعداد

علي سعيد سليم المطري
Ali Saeed Salim Al-Matari

مركز اللغات والدراسات التأسيسية- جامعة الشرقية- سلطنة عمان

سلمى العقاب البلوشية
Salma Al-Aqab Al-Balushi

مدرسة هالة بنت خويلد للتعليم الأساسي- وزارة التربية والتعليم

Doi: 10.21608/ejev.2025.406950

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٤

المطري، علي سعيد سليم و البلوشية، سلمى العقاب (٢٠٢٤). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica - Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٥)، ٣٠٣ - ٣٢٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity -Monica -Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity -Monica -Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ بمدرسة هالة بنت خويلد للتعليم الأساسي ، حيث تم الاعتماد على المهنج شبه التجريبي، تم بناء أداة الدراسة، وتكونت من الاختيار التحصيلي لقياس مهارة التعلم البصري والذي تكون من (١٥) فقرة من أسلوب الاختيار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر، وقد تم اختيارهن بشكل قصدي من مدرسة هالة بنت خويلد، وتم توزيع عينة الدراسة بشكل عشوائي إلى مجموعتين، قوام كل مجموعة (٢٥) طالبة كمجموعة ضابطة، و(٢٥) طالبة كمجموعة تجريبية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة يعزى لمتغير طريقة التدريس وفقا لاستراتيجية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها، تنظيم ورش عمل تدريبية متخصصة للمعلمين، تعزيز البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية، إطلاق حملات توعية تستهدف الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور لتوضيح أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات التعلم البصري وتعزيز الفهم والاستيعاب، إعداد دليل تعليمي شامل يتضمن خطوات واضحة لتكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع التعلم البصري في المناهج الدراسية. تعزيز الشراكات مع المؤسسات التقنية، لتطوير حلول مبتكرة تدعم التعلم البصري.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التعلم البصري، الدراسات الاجتماعية، مادة التاريخ

Abstract:

The current study aimed to identify the impact of the use of artificial intelligence applications (Perplexity -Monica -Miro) on the development of visual learning skill among twelfth grade students in history at Hala Bint Khuwaylid School for Basic Education, where the semi-experimental profession was relied upon, the study tool was built, and it consisted of the achievement test to measure the skill of visual learning, which

consisted of (15) items of the multiple-choice method, and the study sample consisted of (50) twelfth grade students, and They were deliberately selected from Hala Bint Khuwaylid School, and the study sample was randomly distributed into two groups, each group consisting of (25) students as a control group, and (25) students as an experimental group. The results of the study found statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the averages of the experimental and control group attributed to the variable of teaching method according to the teaching strategy using artificial intelligence applications. The study recommended a set of recommendations, the most important of which are organizing specialized training workshops for teachers, strengthening the digital infrastructure in educational institutions, launching awareness campaigns targeting administrators, teachers and parents to clarify the importance of artificial intelligence applications in improving visual learning skills and enhancing understanding and comprehension, preparing a comprehensive educational guide that includes clear steps to integrate artificial intelligence applications with visual learning in the curriculum. Strengthening partnerships with technical institutions, to develop innovative solutions that support visual learning.

Keywords: Applications of artificial intelligence, visual learning, social studies, history

المقدمة

تزداد أهمية العلاقة بين الذكاء الاصطناعي (AI) وتطوير مهارات التعلم المرئي، حيث تعمل تقنيات الذكاء الاصطناعي على تعزيز تمثيل المعرفة المرئية واستدلالها وتعلمها. يؤكد مفهوم بان (Pan,2019) عن «المعرفة المرئية» على أهمية التمثيلات المنظمة، مثل النماذج الأولية والهياكل الهرمية، والتي يمكن استخدامها في الذكاء الاصطناعي لسرد المشاهد المرئية بفعالية. علاوة على ذلك، يناقش كارابولت (Karabulut,2021) كيف تستفيد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في



التصميم المرئي من التعلم الآلي لمعالجة مجموعات البيانات الكبيرة، وبالتالي التأثير على العمليات الإبداعية ونتائج التصميم. و تسلط جريسانا (Grechyna,2022) الضوء على تكامل الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي مع التصور التفاعلي، مما يسهل اكتشاف المعرفة المرئية ويعزز القدرات التحليلية عبر مختلف المجالات .بالإضافة إلى ذلك، تُظهر التطورات في التفكير البصري، كما أوضح بيريز وآخرون (Perez et al.,2017) أن الذكاء الاصطناعي يمكنه تعلم عمليات التفكير المعقدة والمتعددة الخطوات المتعلقة بالصور، وهو أمر بالغ الأهمية لتحقيق مستويات أعلى من الذكاء العام الاصطناعي. و أثبتت نتائج العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين الذكاء الاصطناعي والتعلم البصري ، أظهرت نتائج دراسة نامبير (Nambiar, 2024) أن دمج الذكاء الاصطناعي (AI) في الأنظمة التعليمية يعزز بشكل كبير تطوير مهارات التعلم المرئي بين الطلاب من خلال الاستفادة من الأدوات المبتكرة والتقنيات الغامرة. على سبيل المثال، تستخدم منصات مثل GenClassroom الذكاء الاصطناعي لتحويل الدروس إلى محتوى مرئي جذاب، والذي يظهر أنه يحسن الاحتفاظ بالذاكرة وفهمها، حيث أن الذاكرة المرئية أقوى بكثير من النص وحده بالإضافة إلى ذلك،بينما توصلت دراسة البلوشي وآخرون (Balushi et al., 2024) إن الجمع بين الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي والواقع المعزز (VR و AR) يخلق تجارب تعليمية غامرة تعزز التحفيز والفهم، لا سيما في الموضوعات المعقدة مثل STEM علاوة على ذلك، تعمل مناهج التعلم القائمة على الدماغ المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تخصيص التعليم وتعزيز التفكير النقدي والمشاركة، وهي ضرورية لتطوير المهارات البصرية. بينما توصلت دراسة كلا من سوو وآخرون (Su et al., 2024) ، ودراسة زانجوشينو (Zhanguzhinova, 2024) أن أدوات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم الفني تعمل على تسهيل العمليات الإبداعية وتعزيز الاستدامة، مما يسمح للطلاب باستكشاف الفنون البصرية بطرق مبتكرة مع التكيف مع المتطلبات التعليمية الحديثة بشكل جماعي، توضح هذه التطورات الدور التحويلي للذكاء الاصطناعي في إثراء تجارب التعلم المرئي عبر مختلف السياقات التعليمية.

وبشكل عام، توضح هذه الدراسات أن الذكاء الاصطناعي لا يدعم مهارات التعلم المرئي فحسب، بل يحولها أيضًا من خلال منهجيات وتطبيقات مبتكرة . ويُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة الآلات على إدراك المعلومات وتولييفها واستنتاجها، وإظهار ذكاء مماثل لذكاء البشر والحيوانات غير البشرية. ويشمل ذلك مهام مثل التعرف على الكلام، والرؤية الحاسوبية، وترجمة اللغة، حيث تعالج الآلات المدخلات لإنتاج مخرجات ذات معنى. يُعرّف قاموس أوكسفورد الإنجليزي الذكاء

الاصطناعي في هذا السياق، مؤكداً على دوره في محاكاة الوظائف المعرفية المرتبطة تقليدياً بالذكاء البشري (Natasha,2023).

والذكاء الاصطناعي هو مجال متعدد التخصصات يركز على أتمتة المهام التي تتطلب عادةً الذكاء البشري. وهو يشمل تقنيات وخوارزميات مختلفة تمكن الآلات من تحليل البيانات واتخاذ القرارات وأداء المهام بشكل مستقل. يعمل الذكاء الاصطناعي من خلال البيانات والخوارزميات التي تم الحصول عليها مسبقاً، مما يقلل من الخطأ البشري ويعزز الدقة في تطبيقات مختلفة، من روبوتات الدردشة لخدمة العملاء إلى تحليل البيانات المعقدة في علم الأوبئة. ومع ذلك، يفترق الذكاء الاصطناعي إلى القدرة على التحسن من خلال الخبرة، على عكس التطور المعرفي البشري (Anant et al.,2022).

ويعرف أنوراج (Anurag,2024) الذكاء الاصطناعي الذكاء الاصطناعي هو تقنية تمكن أجهزة الكمبيوتر والآلات من محاكاة الذكاء البشري وقدرات حل المشكلات. وهو يشمل منهجيات مختلفة، بما في ذلك التعلم الآلي والتعلم العميق، والتي تسمح للأنظمة بالتعلم من البيانات والتحسين بمرور الوقت. يؤدي الذكاء الاصطناعي وظائف متقدمة مثل تحليل البيانات وفهم اللغة واتخاذ القرار، وغالباً ما يتكامل مع تقنيات أخرى مثل أجهزة الاستشعار والروبوتات. وتمتد تطبيقاته إلى مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم والتمويل والرعاية الصحية والتصنيع، مما يدل على قدرته على تنفيذ المهام التي تتطلب عادةً الذكاء البشري.

ويرى إريك وآخرون (Erick et al.,2023) أن الذكاء الاصطناعي (IA) هو أحد علوم الحوسبة التي تستخدم خوارزميات لحل المشكلات وتحليل البيانات واتخاذ القرارات، في محاكاة للقدرة البشرية. يتيح هذا التعريف تطبيق IA في مجالات مختلفة، بما في ذلك الطب، حيث يتم استخدامه لمعالجة المعلومات والمساعدة في تشخيص الإجراءات وتنفيذ إجراءات جراحية معقدة. لا تحل IA محل الطب، ولكنها بمثابة أداة تعمل على تحسين الأداء وفعاليتها دون الاهتمام بالمريض.

ويستنتج الباحثان مما سبق بأن الذكاء الاصطناعي الذكاء الاصطناعي هو مجال متعدد التخصصات يركز على تطوير تقنيات وخوارزميات تمكن الآلات من محاكاة الذكاء البشري وقدرات حل المشكلات. يشمل ذلك إدراك المعلومات، وتوليدها، واستنتاجها، وأداء مهام مثل التعرف على الكلام، والرؤية الحاسوبية، وترجمة اللغة، وتحليل البيانات، واتخاذ القرارات بشكل مستقل. تعتمد هذه الأنظمة على البيانات والخوارزميات المكتسبة مسبقاً، مما يقلل من الخطأ البشري ويعزز الدقة في تطبيقات متنوعة، من خدمة العملاء إلى تحليل البيانات الطبية. ومع مرور الوقت، يمكن لهذه الأنظمة التعلم والتحسين، مما يتيح لها أداء وظائف متقدمة في مجالات مثل التعليم،

والتمويل، والرعاية الصحية، والتصنيع، دون أن تحل محل الذكاء البشري، بل تعمل على تحسين الأداء والفعالية.

بينما يُعرّف التعلم المرئي بأنه عملية اكتساب المعرفة من خلال الوسائل المرئية، مع التركيز على تمثيل المعلومات بطريقة تعزز الفهم والاحتفاظ بها. وهي تشمل القدرة على التحليل والتواصل من خلال النصوص المرئية المختلفة، مثل الرسوم البيانية والرسوم البيانية والصور، والتي تعتبر ضرورية للتعلم الفعال في عالم اليوم الموجه بصرياً (Cappello, 2022). يتماشى هذا النهج مع نموذج VAK/VARK، الذي يصنف أنماط التعلم، ويسلط الضوء على أن المتعلمين البصريين يستفيدون من التمثيلات المرئية التي تسهل الفهم والتفكير النقدي (Gaikwad et al., 2015). علاوة على ذلك، تبرز تحليلات التعلم المرئي كمجال يستفيد من البيانات المرئية لتحسين النتائج التعليمية، ومعالجة التحديات التي تشكلها البيانات الضخمة في التعليم (Therón, 2020). بشكل عام، لا يساعد التعلم المرئي في اكتساب اللغة فحسب، بل يعزز أيضاً المشاركة والتفاعل الأعظم مع المحتوى، مما يجعله مكوناً حيوياً للممارسات التعليمية الحديثة (Philominraj et al., 2017).

و يعزز دمج الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية بشكل كبير مهارات التعلم المرئي من خلال تخصيص التعلم حيث يحل الذكاء الاصطناعي احتياجات الطلاب الفردية، وكيف المحتوى التعليمي مع أنماط ووتيرة التعلم الفريدة الخاصة بهم، وتوفر أدوات مثل أنظمة التدريس الذكية ملاحظات في الوقت الفعلي، مما يعزز الفهم والاستبقاء (Cota-Rivera et al., 2024).

وإنشاء بيئات غامرة حيث يسهل الذكاء الاصطناعي إنشاء عمليات المحاكاة والألعاب التعليمية التي تتكيف مع تفاعلات الطلاب، وتقدم تجارب عملية (Cano & Troya, 2023). تعمل أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدية على أتمتة التصميم المرئي، مما يجعل الأنماط والاتجاهات المعقدة في متناول المتعلمين (Jhanjhi et al., 2024). وتحسين المشاركة من خلال تزيد أدوات التعلم المرئي من تحفيز الطلاب ومشاركتهم من خلال توفير محتوى تفاعلي وجذاب بصرياً (Cano & Troya, 2023; Nambiar, 2024). واستخدام مقاطع الفيديو والصور الرمزية متعددة اللغات يعزز إمكانية الوصول، ويلبي احتياجات التعلم المتنوعة (Cano & Troya, 2023).

و أحدث الذكاء الاصطناعي (AI) تحولاً جذرياً في مجال التعلم المرئي، مما عزز عدة جوانب رئيسية تشمل التعرف البصري، الفنون البصرية، تصميم الاتصالات البصرية، والملاحظة المرئية. أدى التقدم في تقنيات التعلم العميق والتعلم الآلي إلى

تحسينات كبيرة في قدرات التعرف على الصور والفيديوهات، ما ساهم في دعم تطبيقات متنوعة مثل القيادة الذاتية، التشخيص الطبي، والروبوتات (Liu et al., 2020) بالإضافة إلى ذلك، ساعد الذكاء الاصطناعي في تخفيض العوائق أمام تعلم المفاهيم المعقدة من خلال دورات وبرامج تعليمية مبتكرة تعتمد على البرمجة المرئية، مما يساهم في إعداد المواهب المستقبلية في هذا المجال (Wang et al., 2022).

ولقد مكن الذكاء الاصطناعي من تحسين التحصيل الأكاديمي عبر تعزيز التعلم والاحتفاظ بالمعلومات من خلال أدوات تعليمية متقدمة (Zheng et al., 2021). كما تم توظيفه في الفنون البصرية للقيام بمهام معقدة مثل التوليد والتنمؤ، ما أدى إلى تطبيقات واسعة في التصوير الفوتوغرافي، النمذجة ثلاثية الأبعاد، وألعاب الفيديو. (Santos et al., 2021) علاوة على ذلك، أثر الذكاء الاصطناعي بشكل كبير على تصميم الاتصالات البصرية من خلال تحسين عمليات اتخاذ القرار وتحليل البيانات (Zheng et al., 2021). وساهم في تطوير أساليب التنقل المرئي والتفاعل مع البيانات المحيطة باستخدام تقنيات التعلم المعزز العميق (DRL) (Kovalerchuk et al., 2022).

ويركز هذا البحث على استكشاف التأثيرات الرئيسية للذكاء الاصطناعي في هذه المجالات، بدءًا من التعرف البصري المعزز باستخدام تقنيات التعلم العميق، وصولاً إلى التطبيقات في الفنون البصرية وتصميم الاتصالات المرئية. يتمثل الهدف في تسليط الضوء على كيفية تحول هذه المجالات نتيجة استخدام الذكاء الاصطناعي، مع الإشارة إلى التحديات التقنية والفرص المستقبلية. كما يتطرق البحث إلى التطبيقات العملية لبعض أدوات الذكاء الاصطناعي مثل Perplexity، Miro، وMonica، ودورها في تنمية مهارة التعلم البصري.

يسعى هذا البحث إلى تقديم فهم أعمق لدور الذكاء الاصطناعي في تحسين التعلم المرئي من خلال دمج التقنيات الحديثة في العمليات التعليمية والإبداعية، مما يساهم في تطوير حلول مبتكرة تدعم فهم المستخدمين وتحفزهم على استكشاف المزيد من الإمكانيات.

مشكلة الدراسة

تلعب تطبيقات الذكاء الاصطناعي دورًا حيويًا في تنمية مهارات التعلم البصري من خلال تحسين الفهم البصري، تخصيص التعليم، وتعزيز التعاون بين المتعلمين. على الرغم من التحديات، فإن المستقبل يحمل وعودًا كبيرة لمزيد من التطورات في هذا المجال. وعلى الرغم من التكامل المتزايد لنظام الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية على مستوى العالم، إلا أن هناك أبحاثًا محدودة تتناول على وجه التحديد

آثاره على مهارات التعلم البصري في السياق العماني. وقامت مؤسسة (OECD, 2024) بنشر تقرير "تقييم المخاطر المستقبلية والفوائد والسياسات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي" حيث أشار إلى أن هناك نقص في كل من المساواة الرقمية بالإضافة إلى عدم التركيز على تحسين جودة التعليم ، ربما يعود ذلك إلى ضعف التطبيقات الفعلية للذكاء الاصطناعي في التعليم ، مع مجموعة من الفوائد منها تطوير التعليم عبر إتاحة الوصول إلى أدوات تعليمية مخصصة تعتمد على البيانات. تشجيع الالتزام بالمعايير الأخلاقية وضمان استخدام الأنظمة بشكل آمن. يسلط تقرير لليونسكو (UNESCO, 2021) الضوء على فهم فهم تأثير الذكاء الاصطناعي على تنمية المهارات، مؤكداً على دوره في تعزيز مهارات التعلم المختلفة، بما في ذلك التعلم البصري. ومع ذلك، فإنه يشير أيضاً إلى التحديات مثل الحاجة إلى التدريب الفعال على الذكاء الاصطناعي وخطر الإفراط في الاعتماد على التكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والبرمجة المرئية: تظهر الأبحاث التي أجريت على منصات تعلم الذكاء الاصطناعي ، مثل منصة Ladder، أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسن بشكل كبير التفكير الحسابي والأساليب المعرفية للطلاب ، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات التعلم البصري (Chang et al., 2024). وللكشف عن وجهات نظر المعلمين في عمان.

وكشفت دراسة المطري وأحرون (Al Matari et al., 2024) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عمان لأداة الدعم الأكاديمي (ChatGPT) وامتلاكهم لتحفيز التعلم. بينما كشفت دراسة Jose and (Jose, 2024) التي أجريت في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية في عمان عن مشاعر مختلطة بين المعلمين حول دور الذكاء الاصطناعي في التعليم. مع إدراك الفوائد المحتملة ، يعرب المعلمون عن مخاوفهم بشأن قدرة الذكاء الاصطناعي على استبدال التفاعل البشري وتأثيره على التفكير النقدي . وأظهرت نتائج دراسة المطري والبلوشية (٢٠٢٤) فاعلية استخدام المساعد الافتراضي (أليكسا) القائم على إنترنت الأشياء في تنمية تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهن نحوه، بينما توصلت دراسة المطري (Al Matari, 2024) إلى دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير الحسابي والتفكير الذهني لدى الطلبة. بينما توصلت دراسة أدبونو وآخرون (Adiyono et al., 2024) أن تنفيذ ChatGPT في نماذج التعلم النشط، يقدم نهجاً جديداً لتعزيز مشاركة الطلاب في الفصل الدراسي ، مع إعادة تشكيل التحول الرقمي للتعليم، كذلك يلعب أيضاً دوراً محورياً في تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي والتعاون والاستقلال، من خلال الاستفادة من ChatGPT في التعلم النشط،

يمكن للمعلمين إنشاء بيئة تعليمية أكثر جاذبية وديناميكية وتركيزاً على المهارات للطلاب. بينما أظهرت نتائج دراسة اليقين وآخرون (Al Yakin et al.,2024) أن استخدام التفكير التصميمي القائم على الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي يحسن تجربة الطلاب والمعلمين، حيث يشجع التعلم البنائي ويجعل التعلم بشكل أكثر فعالية وكفاءة وإثارة للاهتمام، وتحسين مهارات التفكير النقدي، وتعزيز التعلم التعاوني المبتكر. وتوصلت دراسة اليقين وآخرون (Al Yakin et al.,2024) أن انطباق الطلبة عن برامج المحادثة الآلية أثناء التعلم عن الوجود الاجتماعي (الإشارات المرئية المختلفة وأنماط التفاعل الموجهة اجتماعياً مقابل الموجهة نحو المهام) يتحسن من خلال تبني أسلوب تفاعل يركز على التفاعلات الاجتماعية، في حين أن برامج المحادثة الآلية كمورد تعليمي لها أيضاً تأثير كبير إحصائياً. يتضح مما سبق أن ندرة في الدراسات المحلية في عمان التي تركز بشكل خاص على تأثير الذكاء الاصطناعي على مهارات التعلم البصري. حيث أن معظم الأبحاث الحالية إما واسعة جداً أو تركز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي العامة في التعليم دون الخوض في مجموعات مهارات محددة. حيث تميل العديد من الدراسات الأجنبية والعمانية بشكل خاص، إلى تعميم تأثير الذكاء الاصطناعي عبر سياقات تعليمية مختلفة دون النظر إلى الديناميكيات الثقافية والتعليمية الفريدة لسلطنة عمان. ويمكن أن يؤدي هذا التعميم إلى الافتقار إلى رؤية قابلة للتنفيذ مصممة خصيصاً لنظام التعليم العماني وجود. الحواجز التكنولوجية والبنية حيث يواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم في عمان تحديات مثل عدم كفاية البنية التحتية التكنولوجية ومحدودية الوصول إلى أدوات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، والتي يمكن أن تعيق التطوير الفعال لمهارات التعلم البصري. تدريب المعلمين وقبولهم. ومن أجل معالجة هذه القصور تهدف الدراسة إلى معرفة" أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ. من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس: ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica -Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ؟

فرضية الدراسة

اختبرت الدراسة الحالية الفرضية الآتية: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica -Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري. أهداف الدراسة



سعت الدراسة الحالية للتحقق من أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ. " **متغيرات الدراسة**

تضم الدراسة الحالية نوعين من المتغيرات (المتغيرات المستقلة والتابعة) والتي يتم عرضها على النحو التالي:

المتغيرات المستقلة: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica - Miro) / الطريقة الاعتيادية **المتغير التابع:** مهارة التعلم البصري. **حدود الدراسة**

تقيّد الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: ستقتصر الدراسة على موضوع أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica - Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري في مادة التاريخ.

الحد البشري: طالبات الصف الثاني عشر.

الحد المكاني: إحدى المدارس الحكومية في سلطنة عُمان (مدرسة هالة بنت خويلد للتعليم الأساسي)

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥).

مصطلحات الدراسة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica - Miro): هي التطبيقات التي تم اعتمادها في تدريس طالبات الصف الثاني عشر والتي تعتمد بشكل رئيسي على الاستخدام الفعال للمواد المرئية والرسوم البيانية والصور والمخططات والرسوم التوضيحية لتسهيل عملية التعلم وتحقيق التفاعل والفهم الأعمق.

التعلم البصري هو استخدام الرسوم البيانية، الصور، والرسوم المتحركة لتعزيز وتسهيل عملية التعلم.

مهارة التعلم البصري: تقاس من خلال الدرجة التي حققتها طالبات الصف الثاني عشر في مقرر التاريخ في الاختبار التحصيلي لقياس مهارة التعلم البصري الذي أعده الباحثان لغرض هذه الدراسة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثان في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ، وذلك بوجود مجموعتين: الأولى المجموعة التجريبية تدرس استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي)

الإعتيادية. (Perplexity -Monica -Miro)، والثانية المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة

مجتمع الدراسة

ضمّ مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة هالة بنت خويلد للتعليم الأساسي، بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهن 256 طالبة، للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي من هالة بنت خويلد، وذلك بسبب عمل إحدى الباحثين في تلك المدرسة، حيث تكونت عينة الدراسة مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر ، وتم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين: المجموعة التجريبية تدرس استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي(ميرو-مونيك) ، والثانية المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة الإعتيادية.

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مقرر التاريخ القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وليبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مقرر التاريخ القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التحصيل القبلي	25	9.08	2.768	٠.596	48	٠.554
تجريبية	25	8.56	3.367			

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = ٠.٠٥$) تعزى إلى المجموعة في تحصيل طلبة الصف الثامن في مقرر الدراسات الاجتماعية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

أداة الدراسة

الاختبار التحصيلي لمادة لمقرر الدراسات الاجتماعية

لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مقرر الدراسات الاجتماعية، وتم تصميم الاختبار التحصيلي كالآتي:

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مدى تحصيل طلبة الصف الثامن في مقرر الدراسات الاجتماعية، بعد تطبيق التعلم البصري وذلك بعد أن يتم عرض المحتوى التعليمي من خلاله.

صياغة مفردات الاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (١٥) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، حيث كانت الفقرات صحيحة، وسليمة لغوياً، كذلك وأنت واضحة وخالية من الغموض، ومنتمية لمحتوى المادة التعليمية، وممثلة للأهداف، ومناسبة لمستوى الطلبة العمري والعقلي.

صدق الأداة

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، عددهم (٦) محكمين ذوي الخبرة في تخصص تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، وذلك ليتم تحكيم الاختبار والنظر في صحة فقراته، ومدى ملائمتها، وقام الباحثان بالتعديلات المطلوبة وفق ملاحظات المحكمين.

الصعوبة والتمييز (الاختبار)

تم تحليل عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبة، لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسب معامل التمييز لكل فقرة معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية وجدول (٢) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (٢) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
0.63(**)	0.50	1
0.48(**)	0.43	2
0.51(**)	0.50	3
0.41(*)	0.50	4
0.55(**)	0.53	5
0.52(**)	0.37	6
0.42(*)	0.53	7
0.50(**)	0.67	8
0.41(*)	0.40	9
0.49(**)	0.50	10
0.39(*)	0.53	11
0.41(*)	0.40	12
0.55(**)	0.73	13
0.59(**)	0.63	14
0.57(**)	0.47	15
0.53(**)	0.40	16
0.48(**)	0.37	17
0.62(**)	0.23	18
0.64(**)	0.50	19
0.39(*)	0.47	20

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يلاحظ من جدول (٢) أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (٠.٢٣-٠.٧٣)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (٠.٣٩-٠.٦٤). وبناءً على ما أشار إليه عودة (٢٠١٠) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (٠.٢٠-٠.٨٠)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث أن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (٠.٣٩)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (٠.٢٠-٠.٣٩)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزه ايتراوح بين (صفر-٠.١٩)، وسالبة التمييز يجب حذفها. وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناءً على معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

ثبات أداة الدراسة: (الاختبار)

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (0.87).
وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون - ٢٠، اذ بلغ (0.84)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.
تصميم الدراسة

اعتمد الباحثان على التصميم الاختبارين (القبلي والبعدي):

O1	X	O2	المجموعة التجريبية
O1	-	O2	المجموعة الضابطة

O2: الاختبار البعدي

O1: الاختبار القبلي

X: التدريس باستخدام استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (ميرو-مونيكا).

-: التدريس بالطريقة الإعتيادية.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان للوصول إلى هدف الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين (ANOVA). بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، ومعامل الصعوبة، معامل التمييز.

إجراءات الدراسة

ستمر الدراسة الحالية بالخطوات الآتية:

١. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها.

٢. تحديد مجتمع الدراسة والعينة.

٣. اختيار الوحدة الدراسة وتحليل المحتوى الخاص بها.

٤. اعداد الاختبار .

٥. التأكد من صدق الاختبار

٦. التأكد من ثبات الاختبار

٧. تطبيق الاختبار القبلي

٨. التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ((Perplexity - Monica

(Miro).

٩. تطبيق الاختبار البعدي.

١٠. جمع البيانات.



١١. تحليل النتائج ومناقشتها.

١٢. كتابة التوصيات ومقترحات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سؤال الدراسة: ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Perplexity - Monica - Miro) على تنمية مهارة التعلم البصري لدى طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ؟.

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لتحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والطريقة الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لتحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	25	9.08	2.768	15.84	2.897	15.894	0.516
الاعتيادية	25	8.56	3.367	12.40	2.327	12.346	0.516

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة في مقياس -ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقاً لطريقة التدريس (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لتحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ وفقاً لطريقة التدريس (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (٤):

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لتحصيل طالبات الصف الثاني عشر وفقاً لطريقة التدريس (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	19.493	1	19.493	2.938	٠.093	٠.059
طريقة التدريس	156.153	1	156.153	23.533	٠.000	٠.334
الخطأ	311.867	47	6.635			
الكلية	479.280	49				

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في تحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مادة التاريخ وفقاً لطريقة التدريس (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (23.533) بدلالة إحصائية مقدارها (٠.٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية، وكانت الفروق لصالح الذين تعرضوا استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (ميرو-مونيك) على تنمية مهارة التعلم البصري مقارنة بأفراد الاستراتيجية الاعتيادية.

كما يتضح من الجدول (٤) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فسرت قيمة مربع إيتا (η^2) ما نسبته (٣٣.٤%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو تحصيل طالبات الصف الثاني عشر في مهارة التعلم البصري في مادة التاريخ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التعلم البصري المعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يركز على استخدام المواد المرئية والرسوم البيانية والرسومات والأفلام والشرائح التقديمية وغيرها من الوسائل المرئية لتوصيل المفاهيم والمعلومات للطلاب، وهذا يعزز التحصيل الدراسي وفهم الطلاب للمواد بشكل أفضل، حيث أن تفاعل الطلاب يكون أكبر مع المواد المرئية والقدرة على استيعاب المفاهيم بشكل أسرع وأفضل عن طريق الرؤية، كما تساعد المواد المرئية والرسوم البيانية في جذب انتباه الطلاب وزيادة مشاركتهم وتفاعلهم في العملية التعليمية، هذا يساعد على تعزيز التركيز والاهتمام بالموضوعات وبالتالي تعزيز تحصيل الطلاب، كما تقدم المواد المرئية أو الرسوم البيانية شرحاً بصرياً للمفاهيم المعقدة والمعلومات الصعبة، وهذا يساعد الطلاب على فهم المفاهيم بشكل أفضل من خلال رؤيتها عن طريق الرسوم والصور، مما يسهل التحصيل الدراسي، كما تساعد المواد المرئية في تحفيز الذاكرة واستدعاء المعلومات بشكل أفضل، فالصور والرسوم البيانية قد تساعد على تشكيل

صور ذهنية قوية وربط المعلومات بشكل أكثر فاعلية، مما يساعد الطلاب على استدعاء المعلومات بشكل أسرع وأكثر دقة.

التوصيات والمقترحات

١. تنظيم ورش عمل تدريبية متخصصة للمعلمين: إعداد وتنفيذ ورش عمل متخصصة للمعلمين حول كيفية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مع التركيز على استخدام تقنيات التعلم البصري في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية. يجب أن تشمل هذه الورش أمثلة عملية وتدريبات تطبيقية على أدوات

الذكاء الاصطناعي مثل Perplexity و Miro و Monica.

٢. تعزيز البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية: توفير الدعم الفني والتقني اللازم للمدارس والجامعات من خلال تزويدها بالأجهزة والبرمجيات المناسبة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تدعم التعلم البصري. يتضمن ذلك ضمان وجود اتصال قوي بالإنترنت وتوفير الأجهزة المحمولة واللوحات التفاعلية.

٣. إطلاق حملات توعية: تطوير حملات توعية تستهدف الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور لتوضيح أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات التعلم البصري وتعزيز الفهم والاستيعاب، مع تسليط الضوء على فوائدها في تعزيز جودة التعليم في مقرر الدراسات الاجتماعية.

٤. إجراء دراسات ميدانية متقدمة: تشجيع إجراء دراسات وأبحاث ميدانية واسعة النطاق لاستكشاف تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تطوير مهارات التعلم البصري لدى الفئات العمرية المختلفة. يجب أن تشمل هذه الدراسات تحليل البيانات المتعلقة بتحسين الأداء الأكاديمي، وتنمية المهارات الإبداعية، ورفع مستويات التفاعل الطلابي.

٥. إعداد دليل تعليمي شامل: تطوير دليل عملي يتضمن خطوات واضحة لتكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع التعلم البصري في المناهج الدراسية، مع تقديم استراتيجيات فعالة لتطبيقها في تدريس الدراسات الاجتماعية. يمكن أن يشمل هذا الدليل أمثلة واقعية ودراسات حالة لتيسير التطبيق.

٦. تعزيز الشراكات مع المؤسسات التقنية: بناء شراكات بين المؤسسات التعليمية وشركات التكنولوجيا لتطوير حلول مبتكرة تدعم التعلم البصري. يمكن أن تشمل هذه الشراكات توفير تطبيقات متخصصة للطلاب والمعلمين، ودعم مبادرات التجربة والاختبار في الفصول الدراسية.

المراجع

المطري ع. ب. س. ب. س. & ، البلوشية س. ا. ع. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام المساعد الافتراضي (أليكسا) القائم على إنترنت الأشياء في تنمية تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهن نحوه مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية 345–363. (42) ,

<https://doi.org/10.55074/hesj.vi42.1194>

Chang, JH., Wang, CJ., Zhong, HX. et al. Artificial intelligence learning platform in a visual programming environment: exploring an artificial intelligence learning model. Education Tech Research Dev 72, 997–1024 (2024).

<https://doi.org/10.1007/s11423-023-10323-z>

UNESCO.(2021). Understanding the impact of artificial intelligence on skills development. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization .Paris.

Jose, J. and Jayaron Jose, B. 2024. Educators' Academic Insights on Artificial Intelligence: Challenges and Opportunities, The Electronic Journal of e-Learning, pp 59-77, <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3272>

Al Matari, Ali. (2024). The correlation between artificial intelligence, computational thinking and critical thinking. International Conference on Augmenting Artificial-Human Intelligence (ICAAHI)At: Universitas Sulawesi Tenggara, Kendari, Indonesia. V(1).

Adiyono Adiyono, Jasiah Jasiah, Mahyudin Ritonga, Ali Said Al-Matari. (2024). ChatGPT and Active Learning: A New Paradigm for Student Participation in the Classroom. In Lahby, M. (Ed.). (2024). Empowering Digital Education with ChatGPT: From Theoretical to Practical Applications (1st ed.). Chapman and Hall/CRC. (p.189-208). Taylor& Francis Group.<https://doi.org/10.1201/9781032716350>

Al Yakin, A. et al. (2025). Transferability Cybersocialization as a Digital Civility Through Artificial Intelligence-Based

- Design Thinking Mindset to Modern Pedagogy. In: Goar, V., Kuri, M., Kumar, R., Senjyu, T. (eds) Advances in Information Communication Technology and Computing. AICTC 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1075. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-6106-7_13
- Al Yakin, A., Elngar, A.A., Muthmainnah, M., Al-Matari, A.S., Viddy, A., Warsah, I. (2025). Fostering Social Relationships in Higher Education Institutions Through AI-Powered Solutions for Sustainable Development. In: Whig, P., Silva, N., Elngar, A.A., Aneja, N., Sharma, P. (eds) Sustainable Development through Machine Learning, AI and IoT. ICSD 2024. Communications in Computer and Information Science, vol 2196. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-71729-1_5
- Al Matari, A., Al udhubi K., Al Saadi ,S., albalushi ,W., & albalushi ,S. (2024). The effectiveness of the academic support tool (ChatGPT) on stimulating learning for A'Sharqiyah University students in the Sultanate of Oman from their point of view. The International Journal for Talent Development, 14(2), 119–141. <https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2358>
- OECD. (2024), “Assessing potential future artificial intelligence risks, benefits and policy imperatives”, OECD Artificial Intelligence Papers, No. 27, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3f4e3dfb-en>.
- Yunhe, Pan. (2019). 1. On visual knowledge. Journal of Zhejiang University Science C, doi: 10.1631/FITEE.1910001
- Burak, Karabulut. (2021). 2. Yapay zeka bağlamında yaraticilik ve görsel tasarimin geleceği. doi: 10.17755/ESOSDER.844536

- Daryna, Grechyna. (2022). Visual Knowledge Discovery with Artificial Intelligence: Challenges and Future Directions. 1-27. doi: 10.1007/978-3-030-93119-3_1
- Ethan, Perez., Ethan, Perez., Harm, de, Vries., Florian, Strub., Vincent, Dumoulin., Aaron, Courville. (2017). 4. Learning Visual Reasoning Without Strong Priors. arXiv: Computer Vision and Pattern Recognition,
- Vishnu, P., Nambiar. (2024). Enriching Education with Artificial Intelligence Generative Ai-Speech to Image Generator. International Journal For Science Technology And Engineering, 12(5):4557-4562.doi: 10.22214/ijraset.2024.62682.
- Jasim, Sharki, Ghulam, Al, Balushi., Malak, Ibrahim, Ahmed, Al, Jabri., Suresh, Palarimath., M., Pyingkodi., K., Thenmozhi., C., Balakumar. (2024). Incorporating Artificial Intelligence Powered Immersive Realities to Improve Learning using Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) Technology. doi: 10.1109/icaaic60222.2024.10575046
- Hanjun, Su., Nur, Azlina, Mohamed, Mokmin. (2024). Unveiling the Canvas: Sustainable Integration of AI in Visual Art Education. Sustainability, 16(17):7849-7849. doi: 10.3390/su16177849
- Meruyert, Zhanguzhinova. (2024). Artificial intelligence in education: a review of the creative process of learning students on art educational programs. Central'no-Aziatskij iskusstvovedčeskij žurnal, 9(2):289-307. doi: 10.47940/cajas.v9i2.858
- Natasha, Pritchard. (2023). Artificial intelligence (AI) is intelligence perceiving, synthesizing, and inferring information. doi: 10.31219/osf.io/37m9k
- Anant, Manish, Singh., Wasif, Bilal, Haju. (2022). Artificial Intelligence Artificial Intelligence. International Journal For

- Science Technology And Engineering, 10(7):1210-1220. doi: 10.22214/ijraset.2022.44306
- Anurag, Shrivastava. (2024). Artificial Intelligence (AI): Evolution, Methodologies, and Applications. International Journal For Science Technology And Engineering, 12(4):5501-5505. doi: 10.22214/ijraset.2024.61241
- Erick, Fernando, Alves., F., D., C., Cândido., Anvar, S.A.M., D., S., R., Silva., Rafaella, Bastos, Leite., M., C., Souza., P., C., A.. (2023). Inteligência artificial. 6 doi: 10.47385/cmedunifoa.292.6.2019
- Marva, Cappello. (2022). Visual Literacy. doi: 10.4324/9781138609877-ree97-1
- Suraj, Gaikwad., Kunal, Pokale., Anirban, Dutta. (2015). Implementation Paper on Visual Education using Data Mining and Innovative Visualization on Cloud. International Journal of Computer Applications, 116(5):19-21. doi: 10.5120/20332-2053
- Roberto, Therón. (2020). Visual Learning Analytics for a Better Impact of Big Data. 99-113. doi: 10.1007/978-981-15-4526-9_7
- Andrew, Philominraj., David, Jeyabalan., Christian, Vidal-Silva. (2017). Visual Learning: A Learner Centered Approach to Enhance English Language Teaching. English Language Teaching, 10(3):54-62. doi: 10.5539/ELT.V10N3P54
- E., Ivette, Cota-Rivera., Martha, Elena, González, Correa., Leonardo, Marín., Marcos, Montenegro., Abelardo, Mercado, Herrera., M., Martínez. (2024). 5. Transforming Education With the Power of Artificial Intelligence. Advances in higher education and professional development book series, doi: 10.4018/979-8-3693-1666-5.ch006

- Carlos, Alberto, Gómez, Cano., Ana, Lucía, Colala, Troya. (2023). 2. Artificial Intelligence applied to teaching and learning processes. doi: 10.62486/latia20232
- N., Z., Jhanjhi., Imdad, Ali, Shah., Sarfraz, Ahmad, Nawaz. (2024). 4. Generative AI for Visualization. Advances in web technologies and engineering book series, doi: 10.4018/979-8-3693-3703-5.ch003
- Liu, L., Pietikäinen, M., Qin, J., Ouyang, W., & Gool, L. (2020). Efficient Visual Recognition. International Journal of Computer Vision, 128, 1997 - 2001. <https://doi.org/10.1007/s11263-020-01351-w>.
- Wang, C., Zhong, H., Chiu, P., Chang, J., & Wu, P. (2022). Research on the Impacts of Cognitive Style and Computational Thinking on College Students in a Visual Artificial Intelligence Course. Frontiers in Psychology, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.864416>.
- Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., & Gyasi, J. (2021). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: A meta-analysis. Interactive Learning Environments, 31, 5650 - 5664. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2015693>.
- Santos, I., Castro, L., Rodriguez-Fernandez, N., Torrente-Patiño, Á., & Carballal, A. (2021). Artificial Neural Networks and Deep Learning in the Visual Arts: a review. Neural Computing and Applications, 33, 121 - 157. <https://doi.org/10.1007/s00521-020-05565-4>.
- Kovalerchuk, B., Andonie, R., Datia, N., & Nazemi, K. (2022). Visual Knowledge Discovery with Artificial Intelligence: Challenges and Future Directions. ArXiv, abs/2205.01296. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.012>



التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظرهن

**Professional development of intermediate science
teachers in employing artificial intelligence applications
in teaching from their perspectives**

إعداد

عنود رميح رجاء العنزي
Anoud Ramih Raja Al-Anzi

وزارة التعليم- الادارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية

Doi: 10.21608/ejev.2025.406951

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٤

العنزي، عنود رميح رجاء (٢٠٢٤). التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظرهن. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٥)، ٣٢٥ - ٣٥٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظرهن

المستخلص:

استهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على واقع التطوير المهني في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن، ولتحقيق الهدف تم توظيف المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الاستبانة والتي ضمت محورين بمجمل (١٤) فقرة وتم التحقق من صدقها وثباتها وبعد جمع الاستجابات من عينة البحث والتي اشتملت على (٨٥) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة أجريت المعالجة الإحصائية، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: أن واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة، كما جاء بدرجة متوسطة واقع توظيف المعلمات لتلك التطبيقات في تدريس العلوم، كما بيّن البحث أن هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث في متغير سنوات الخدمة في محور واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لصالح المعلمات فئة (من ١٩ سنة إلى ٢٤ سنة)، بينما لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين استجابات العينة في متغير الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني - تطبيقات الذكاء الاصطناعي - معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة -

Abstract:

The current research aimed to shed light on the reality of professional development in employing artificial intelligence applications among intermediate school science teachers from their point of view. To achieve the goal, the descriptive approach was employed, and the questionnaire tool was used, which included two axes with a total of (14) paragraphs. Its validity and reliability were verified. After collecting the responses from the research sample, which included (85) intermediate school science teachers, statistical processing was conducted. The research reached the following results: The reality of professional development for science teachers in light of artificial intelligence applications came at an average level, as did the reality of teachers employing these applications in

teaching science. The research also showed that there is a statistically significant difference between the responses of the research sample in the variable of years of service in the axis of the reality of professional development for intermediate school science teachers in favor of teachers in the category (from 19 years to 24 years), while there is no statistically significant difference between the responses of the sample in the variable of training courses in artificial intelligence .

Keywords: Professional development - Artificial intelligence applications - Intermediate school science teachers

مقدمة:

تسعى الأنظمة التعليمية إلى إنشاء نظام عملي تطبيقي يحاول تحسين وتطوير ممارسات وقدرات المعلمين حتى يكونوا أكثر كفاءة ونجاحاً في تلبية متطلبات العملية التربوية. وتتلور هذه الجهود نحو تعزيز دور المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية. حيث إن مهنة التدريس لم تعتمد على الموهبة والممارسة فقط؛ بل أصبحت تتطلب التمكن من المفاهيم والمعايير العلمية المستمدة من الأطر والنظريات التربوية، فأصبحت تهتم بالتطوير المهني للمعلم في سبيل تحقيق ذلك، بالإضافة إلى التدريب والتأهيل والإعداد وذلك بهدف تطوير العملية التعليمية والرفي بها.

ويشهد العالم في العصر الحالي تغيرات متسارعة في مجالات التطور العلمي نتيجة التقدم العلمي والذي انعكس على حياة الأفراد، وثقافتهم، والنظم السائدة بشكل قد يكون ايجابياً أو سلبياً، خاصة مع ظهور الثورة الصناعية الرابعة التي انتجت العديد من التطبيقات أهمها الذكاء الاصطناعي الذي يعد واحداً من أهم التحديات التي تواجه العصر، حيث أصبح جزءاً لا يتجزأ من حياتنا، فقد مس الذكاء الاصطناعي كل المجالات بدء بأجهزة الحاسوب البسيطة مروراً بالهواتف والأجهزة الذكية وصولاً إلى الروبوتات. (Di Vaio et al, 2020)

حيث أسهم الذكاء الاصطناعي في ازدهار كل المجالات الحياتية فلم يكتف فقط بالمجالات العلمية والتقنية، بل حتى في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية وبناء على ذلك ظهر الذكاء الاصطناعي كوليدين مجالين علميين رئيسيين وهما علم السلوكيات والعصبية وعلم الاعلام الآلي وعُرف بأنه العلم الذي يضم كل الخوارزميات والطرق النظرية منها والتطبيقية التي تعنى بأتمتة عملية أخذ القرارات

مكان الانسان سواء كان بطريقة كاملة أو جزئية بمعنية الانسان مع القدرة على التأقلم والاقتراس والتنبؤ (How et al, 2020).

ويتطلب التوظيف الجيد لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تطوير الكوادر البشرية في المنظومة التعليمية وعلى رأسها المعلم الذي يعتبر جزءاً أساسياً من النظام التربوي والذي يحتاج الى تطوير ودعم مستمر ليواكب متطلبات العصر المتغيرة، ولكي يقوم المعلم بالمهام التعليمية والتربوية وفقاً لفلسفة الدولة والمجتمع، لا بد من الاهتمام بقضية المعلم وتشخيص مواقف الخلل والمشكلات التي تواجهه، بالإضافة الى التعرف على احتياجاته ورغباته وتلبيتها، من أجل تطوير وتحسين أداء التعليم. حيث إن تطوير المعلمين واستمرار نموهم المهني يجب أن يكون مركز اهتمام التربويين، نظراً لارتباطه الوثيق بنتائج ومخرجات العملية التعليمية. (سمور، ٢٠١٦)

وبعد التطوير المهني للمعلمين هو المفتاح الأساس لإكساب المعلمين المهارات المهنية والأكاديمية، وذلك من خلال المشاركة في الأنشطة التي تقدمها برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعدت ثورة تقنية المعلومات والحاسبات وتكنولوجيا الاتصال إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا كنتيجة مباشرة (العجوز، ٢٠٢٠).

ومن خلال ما سبق تبرز الحاجة لإجراء بحث علمي لتطوير المعلمين مهنيًا في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعليه برزت الفكرة لإجراء هذا البحث حول التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسه. مشكلة البحث وأسئلته:

يعتبر التطوير المهني المستمر للمعلمين من متطلبات العصر حيث أن ابرز احتياجات المعلمين في عصر المعرفة هو مواكبة التغيرات والتطورات والمستجدات في العملية التعليمية والتربوية حيث يتسنى له تحقيق الأهداف المنشودة من العملية العلمية وتحقيق التنمية المجتمعية (العجوز، ٢٠٢٠)، حيث أكدت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٨) على ضرورة الاستمرار في تطوير المعلمين مهنيًا حتى يتسنى لهم الارتقاء بالعملية التعليمية، وأكدت نتائج دراسة حمدي (٢٠٢٠) بأن الاحتياجات التربوية للمعلمين في مجال المعرفة المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين كانت كبيرة، وتوصلت دراسة العتيبي والمنقاش (٢٠٢٢) إلى وجود بعض جوانب القصور في تصميم برامج التطوير المهني للمعلمين، وفي ضوء ذلك يوصى البحث بتبني طرق وأساليب نوعية في تقديم برامج التطوير المهني، وعلى اعتبار أن معلم العلوم عنصراً أساسياً في نجاح العملية التعليمية وتحسين عملية تعلم العلوم داخل الغرف

الصفية، وجب التركيز على عملية تطويره مهنيًا، ومن هنا انبثقت فكرة البحث حول دراسة التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم، ومما سبق يمكن حصر مشكلة الدراسة في صورة السؤال الرئيس التالي:

"ما واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهه نظرهن؟"

ويقترح من السؤال الرئيس للبحث الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهه نظرهن؟

٢. "ما واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة من وجهه نظرهن؟

٣. "هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية لدى أفراد البحث في التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم " تعزى إلى متغيري (سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي)؟

أهداف البحث:

"يتمثل الهدف الرئيس للبحث في دراسة وتحليل واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم

في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة"، والتي

تتمثل فيما يلي:

١. التعرف على واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهه نظرهن.

٢. التعرف على واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة من وجهه نظرهن.

٣. الكشف عن وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية للتطوير المهني لمعلمات العلوم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة يعزى إلى متغيري (سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية العلمية:

- تكمن أهمية البحث من أهمية التطوير المهني للمعلم الذي يلعب دوراً أساسياً في نجاح العملية التعليمية، في ظل التغيرات والتطورات التي طرأت على المنظومة التعليمية.

- وتتبع أهمية البحث من أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في العملية التعليمية، وحاجة عملية التدريس إلى توظيف تطبيقاته ولا سيما في تدريس العلوم الذي باعتباره مادة علمية وعملية وذلك في سبيل التطوير المهني للمعلمات العلوم.

- ندرة الدراسات التي ربطت بين التطوير المهني وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وعليه فإن البحث يعمل على إثراء المكتبة العربية من بحوث علمية بحيث تسد نقص بعض الدراسات العربية التي أجريت حول الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتطوير المهني.

ثانياً الأهمية التطبيقية:

١. قد تساهم النتائج التي توصل إليها البحث في مساعدة القائمين على عملية التطوير المهني في التعرف على واقع التطوير المهني في ضوء تطبيق الذكاء الاصطناعي بالتدريس وبالتالي تطوير ممارساتهم التنموية للمعلمين.
٢. لفت نظر المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم.
٣. مساعدة المعلمين في التعرف على احتياجاتهم المهنية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي والعمل على تطويرها.

حدود البحث:

- الحد الموضوعي:

"يتحدد البحث بحده الموضوعي في دراسة وتحليل واقع التطور المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريسه بالمرحلة المتوسطة" من وجه نظرهن.

- الحد البشري والمكاني:

معلمات العلوم بالمرحلة بالمتوسطة في المدارس الحكومية بمنطقة عرعر.

- الحد الزماني:

طبق البحث في الفصل الدراسي الاول من العام ١٤٤٦ هـ.

مصطلحات البحث:

- التطوير المهني:

عرفه أبو مديغم وآخرون (٢٠١٨، ص ٤٤١) بأنها: "الأهداف طويلة المدى، وعمل مطور يهدف إلى تزويد معلمي المدرسة بقدر كبير من المعرفة والإبداع من خلال التعليم والتدريب والدعم المهني المستمر، بحيث تمكنهم من اكتساب رؤى وأساليب جديدة في العمل تساعد على أداء الممارسات التعليمية المنوطة بهم".



ويعرف إجرائياً بأنه "الإجراءات الفعلية التي تقدمها إدارات التعليم للمعلمين بهدف تطوير أداءهم المهني بصورة تواكب متطلبات عصر المعرفة".

- الذكاء الاصطناعي:

عرفت دراسة خوالد (٢٠١٧، ص ٥٨) الذكاء الاصطناعي على أنه: "أحد أبرز العلوم الحديثة التي نتجت بسبب الالتقاء بين الثورة التقنية في مجال علم النظم والحاسوب والتحكم الآلي من جهة، وعلم المنطق والرياضيات واللغات، حيث يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء".

ويعرف إجرائياً على أنه "علم حديث نسبياً يضم عدة علوم كالرياضيات والمنطق وعلوم الحاسب والبرمجة يقوم على محاكاة الذكاء البشري من خلال برامج محوسبة ويهتم بأداء الأعمال والمهارات وإدارة عمليات ومهام أكثر تطوراً وذكاء من الإنسان رغم أنه من صنعها".

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري للبحث محورين، هما: المحور الأول: التطوير المهني لمعلمات العلوم، والمحور الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وقد تم توضيح هذان المحوران على النحو الآتي:

المحور الأول: التطوير المهني لمعلمات العلوم.

يسعى هذا المحور إلى توضيح مفهوم التطوير المهني، وأهدافه، وأهميته، وآلياته، على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم التطوير المهني:

يحتاج المعلم إلى عملية مستمرة من التطوير المهني كونه حجر الأساس في المنظومة التعليمية، حيث تساعده عملية التطوير المهني في إتقان مهنة التدريس والعمل على تحسين مخرجات التعليم ورفع كفاءة عملية التعليم والتعلم

ويعرف التطوير المهني كعملية تعديل السلوك المهني إيجابياً للمعلم لمواكبة عملية التطور السريع في المجال المهني، وذلك بهدف إكسابه المهارات اللازمة لعملية التدريس باستخدام أساليب أكثر فعالية في أداء عمله وتحسين مخرجات التعليم (صالح، ٢٠١٦).

إذا فالتطوير المهني هو "العمليات والأنشطة المخططة المستمرة اللازمة لتنمية معارف المعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم باستمرار بحيث يكونون أكثر كفاءة وفعالية في أدائهم الأكاديمي والمهني بالمؤسسات التعليمية" (محمد، ٢٠٢١، ٣٦)

ثانياً: أهداف التطوير المهني:

يرى بن سعود (٢٠١٠) أن التطوير المهني للمعلمين يهدف لتحقيق الأهداف التالية:



١. مواكبة التطور في نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها لتحقيق فاعلية التعلم.
٢. مسايرة التطورات في التخصص وتطبيق كل ما هو جديد.
٣. ترسيخ مبدأ التعلم المستمر، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.
٤. تنمية مهارات توظيف تقنيات التعلم المعاصرة، واستخدامها بفاعلية في توصيل المعلومات.
٥. تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد.
٦. المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع ومعالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي متطور
٧. تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتقيد بها.

ثالثاً: أهمية التطوير المهني:

تأتي أهمية التطوير من خلال ما تسمو اليه وهو تطوير قدرات ومهارات وامكانيات المعلم ليواكب مستجدات عصر المعرفة والتقنية المتجددة باستمرار؛ لهذا أولت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بالمعلم وتطويره من خلال برامجها المخطط لها، والموجه إلى المعلم ليمتلك ما يساعده في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وقد تمت الموافقة على انشاء معهد التطوير المهني التعليمي بتاريخ ٢٩ أكتوبر ٢٠١٩، وذلك لتحسين أداء المعلم ورفع جودة مخرجات التعليم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠١٩).

رابعاً: مبررات التطوير المهني:

هناك مجموعة من المبررات التي انطلقت من خلالها أهمية التطوير المهني للمعلمين وقد ذكرها القحطاني (٢٠١٤) على الوجه التالي:

- ١-النمو السريع في المعرفة وتطويرها.
- ٢-تجديد الخطط التنموية وأساليب تنفيذها.
- ٣-معالجة النقص الحاصل في فترة إعداد المعلمين.
- ٤-تطور النظريات التربوية فتتغير تبعاً لذلك أهداف التعليم وأساليب التدريس.

رابعاً: أساليب التطوير المهني:

وضح الدليل الإرشادي للمعلم الجديد الصادر الوكالة التعليم العام (٢٠٢٠) أساليب التطوير المهني وأنشطته وحددها فيما يلي:

التدريب: وهو عملية منظمة ومستمرة محورها المعلم ويهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية ذهنية لمواجهة ما يحتاجه المعلم حالياً أو مستقبلياً.



التدريب الشخصي: ويقصد به الحوار التعاوني بين المدرب والمعلم والمتمركز حول إيجاد حل لتيسير التغيير ورفع أداء المعلم.

ورش العمل: وهي اجتماع عملي للمعلمين يتيح الفرصة لهم لبحث مشكلة تربوية وعلاجها يعملون فيها أفراداً أو جماعات في وقت واحد، وتشمل (مجموعات التركيز، ومجموعات العمل).

القراءة الموجهة: وهو أسلوب مهم يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيه انظارهم إليها، بشكل منظم ومدرّس وتشمل (قراءات فردية - جماعية).

التعلم التشاركي: وهو مدخل أو استراتيجية يعمل فيها المعلمون في مجموعات صغيرة وكبيرة لإنجاز مهمة وتحقيق هدف مشترك واكتساب معارف ومهارات واتجاهات من خلال هذه المشاركة ويشمل (الزيارات الميدانية، الزيارات المتبادلة، ملاحظات الأقران، بحث الدرس، الدروس التطبيقية، شبكة التعلم المهنية).

الملتقيات: وهو لقاء منظم يشارك فيه مجموعة من التربويين من أجل تحقيق أهداف متفق عليها مسبقاً لتحقيق التكامل وتجميع الأفكار وتشمل (المؤتمرات، المحاضرات، الندوات، اللقاءات).

الإنتاج المعرفي: وهو نشاط يقوم به المعلم بهدف إضافة جديدة في مجال الإنتاج والعمليات القائمة على البحوث واستثمارها في إنتاج المعرفة وإدارتها ويشمل (المؤلفات التخصصية، أوراق العمل، البحوث الإجرائية).

المحور الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

يسعى هذا المحور إلى بيان مفهوم الذكاء الاصطناعي، وخصائصه، وأهدافه، وأهميته في التدريس، وذكر بعضاً من تطبيقاته المعينة في التدريس على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تنوعت مداخل مفهوم الذكاء الاصطناعي بحسب المجالات ووجهات النظر، فكل الهيئات والمنظمات والتربويين والباحثين ينظر لمفهوم الذكاء الاصطناعي من خلال مجاله وزاويته الخاصة، ونورد هنا بعضاً من تلك المفاهيم:

عرف بأنه مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجة نظام الحاسوب التي تحاكي أساليب الإنسان في التفكير وحل المشكلات، ويتم تخزينها في ذاكرة الحاسوب (اليماحي، ٢٠٢١).

وقد أشارت رزق (٢٠٢١) أن الذكاء الاصطناعي ما هو الا نظام كمبيوتر مصمم على أداء المهام بطريقة تحاكي قدرة البشر على أداء تلك المهام ويمكنها أن تحسن من عملها استناداً على ما يتم من تغذية النظام بالمعلومات.



ثانياً: خصائص الذكاء الاصطناعي:

يمتاز الذكاء الاصطناعي بالعديد من الخصائص ذكر النجار (٢٠١٠) منها:

١. القدرة على حل المشاكل المعروضة مع غياب المعلومات الكاملة.
٢. إمكانية الذكاء الاصطناعي على التفكير والادراك.
٣. القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.
٤. القدرة على التعلم والفهم من الخبرات السابقة.
٥. إمكانية استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة؟
٦. القدرة على الاستجابة السريعة.
٧. القدرة على استخدام التجربة والتعلم من الأخطاء.
٨. القدرة على تمييز الأهمية النسبية للمواضيع المعروضة.
٩. تقديم المعلومات لاتخاذ المناسب من القرارات.

ثالثاً: أهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس:

يعتقد الكثير من الخبراء والتربويين أن للذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم أهمية أكبر من ان تذكر في نقاط سريعة، حيث يستطيع الذكاء الاصطناعي فتح افاق للمعلمين من اكتشاف أساليب تعلم حديثة، تتسم بالفاعلية والنشاط، ولذلك اشار كل من إسماعيل (٢٠١٧) و عبد القادر (٢٠١٩) إلى بعض جوانب تلك الأهمية على النحو التالي:

١. تقدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمعلم الكثير من وسائل المساعدة في تصحيح الاختبارات، وتقييم الواجبات الدراسية، مما يخفف العبء على المعلم.
٢. تسمح هذه التطبيقات بتقديم محتوى تعليمي بسيط عملية التعلم لدى المتعلم، ويكسبه فهم وأدراك المحتوى المقدم، مما يجعل للتعلم أثر.
٣. تتمتع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بتوفير جو من المتعة، والتنافس، مما يبعد الملل والروتين عن الحصص الدراسية.

رابعاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس:

هناك الكثير من التطبيقات التي تركز على أنظمة الذكاء الاصطناعي قيد الاستخدام في مدارسنا، ومنها تطبيقات تتبع واستخراج البيانات التعليمية، ويمكن الإشارة إلى بعض هذه التطبيقات في مجال التدريس كما ذكرها (موسى وبلال، ٢٠١٩) نورد منها:

١. **تطبيق المفكر الرياضي:** وهو تطبيق يمزج بين منهج الرياضيات ونمط التعلم الشخصي، يتابع المعالجة العقلية لكل طالب والتي تتضح على شاشة الكمبيوتر أو جهاز الاي باد، بعد أن يعرض عليهم مشكلات مختلفة تتناسب وقدراتهم، وعندما يصل

المتعلم إلى الإجابة، يقوم التطبيق بتحليل عملهم، فالهدف منه هو تحسين المعالجة المنطقية من خلال تقديم تغذية راجعة.

٢. موقع **Brainly**: وهو عبارة عن موقع تواصل اجتماعي لأسئلة الفصل الدراسي، يسمح بطرح الأسئلة، وتلقي الإجابات من المتعلمين، ويشجع روح التعاون بين المتعلمين للوصول إلى إجابات صحيحة بأنفسهم، كما يضم الموقع مجموعة من الخبراء الذي يعملون على خلق بيئة صفية تشبه الفصول الدراسية.

٣. موقع **Mika**: تطبيق يوفر أدوات تدريس قائمة على الذكاء الاصطناعي خاصة للمتعلمين كثيري الانشغال، يوفر هذا الموقع عملية تعلم خاصة لكل طالب، مما يجعله على دراية بما يقوم به وما يحزره من تقدم، ويمكن أيضا تعديل الدروس وفقا للاحتياج الخاص لكل متعلم.

٤. موقع **DID**: هو موقع يحول الكتابة إلى أصوات باستخدام شخصيات افتراضية، ويمكن ارسال ما ينتجه الموقع إلى المتعلمين (العماري، ٢٠٢٣).

الدراسات السابقة:

دراسة العبد الكريم، والأحمد (٢٠١٥) وسعت الدراسة إلى مقارنة واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في الرياض بمعايير التطوير المهني لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتبنت الدراسة استبانة طبقت على (٦٣) معلمة علوم، وأظهرت النتائج أن التطوير المهني يركز على اكتساب المعلمات استراتيجيات تدريسية وتربوية أكثر من إكسابهم المعرفة بالمحتوى العلمي، أو أساليب التعلم المستمر.

دراسة الجحوي (٢٠١٧) وهدفت إلى التعرف على واقع التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة الدوادمي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، والتي طبقت على (٨٤) معلما ومشرفا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن واقع التطوير المهني في مجال التخصص والمجال المهني جاء بدرجة موافقة عالية، وأن هناك فروق دالة إحصائية في محور واقع التطوير المهني في مجال التخصص تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

دراسة الرادادي (٢٠١٩) أسفرت في التعرف على واقع التطوير المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي، لتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الباحثة في دراستها على الاستبانة، والتي طبقت على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) معلم و معلمة للمرحلة المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، وأسفرت النتائج التي تم التوصل إليها أن درجة التطوير المهني

للمعلمين الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التطبيقات الرقمية جاءت بدرجة مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى المتغير الخبرة وكانت لصالح الخبرة الأقل من خمس سنوات.

دراسة العقالي (٢٠١٩) ورمت إلى التعرف على واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في التدريس من وجهة نظرهن، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، من افراد عينة بلغ عددهن (١٦٠) معلمة، وجاءت نتائج الدراسة أن استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التدريس جاء بدرجة كبيرة، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية في استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم تعزى متغير الخبرة.

دراسة بن مبرد (٢٠٢١) هدف الدراسة التعرف على واقع التطوير المهني لمعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستحدثات التكنولوجية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصف التحليلي، كما استخدمت الباحثة استبانة أبو لبن (٢٠١٧) كأداة للدراسة والمكون من (٣٠) فقرة، طبقت على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وقد وصلت النتائج إلى أن واقع التطوير المهني لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في ضوء المستحدثات التكنولوجية جاء بدرجة مرتفعة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة (١-٥ سنوات).

دراسة العنزي (٢٠٢١) استقصت الدراسة التعرف على واقع التطوير المهني الذاتي للمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ومعوقات التطوير المهني الذاتي من وجهة نظرهن، مع بيان تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة، والتي تم تطبيقها على عينة تكونت من (٢٦٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، واسفرت نتائجها أن محور واقع التطوير المهني الذاتي حصل على درجة مرتفعة، كما أوضحت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

دراسة الجهني (٢٠١٩) والتي قدمت تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات بالمملكة العربية السعودية وتنمية قدراتهن المهنية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة، طبقت على عينة تكونت من (٦٠) معلمة،

وأوضحت الدراسة التصور المقترح لبرنامج مبني على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات.

دراسة الخبيري (٢٠٢٠) وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافضة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافضة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة، وأن هناك اتفاق على وجود العديد من المعوقات لتوظيف هذه التطبيقات.

دراسة الفراني (٢٠٢٠) وسعت هذه الدراسة إلى معرفة وتحديد العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا، ولتحقيق هذا استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق مقياس النظرية على عينة تكونت من (٤٤٦) معلمة ومعلمة بمحافضة ينبع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم درجة قبول كبيرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وإلى أن كلاً من (الأداء المتوقع-الجهد المتوقع-التأثير الاجتماعي-التسهيلات المتاحة) تؤثر بشكل إيجابي على نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (Gore et al., 2017) هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير نهج التطوير المهني القائم على علم أصول التدريس للتأثير على جودة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة المنهج التحليلي. واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية في جمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة (١٩٢) معلم ومعلمة، وأسفرت النتائج إلى وجود آثار إيجابية كبيرة لجودة التدريس، كما لوحظت آثار إيجابية على معنويات المعلمين والشعور بالتقدير.

دراسة (Haseski 2019) سعت الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر عينة من المعلمين بشأن الذكاء الاصطناعي، ووظفت الدراسة منهجية بحثية نوعية قائمة على التصميم الفينومينولوجي، وقد تم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة واستمارة مكتوبة للمقابلة أعدها الباحث، وتألّفت عينة الدراسة من (٩٤) من معلمي ما قبل الخدمة من مختلف الأقسام بكلية التربية، وقد أظهرت النتائج التحليل أن المعلمين المشاركين كانوا قد بلوروا معاني مختلفة للذكاء الاصطناعي وكانت لديهم

بشكل رئيس اتجاهات سلبية نحوه، وعلاوة على ذلك توصلت الدراسة إلى أن المشاركين قد اعتبروا أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون العديد من الجوانب الإيجابية مثل (تسريع معدل التعلم، وتيسير تعلم الطلاب، وتيسير التجريب، والمساعدة على متابعة الطلاب، ومساعدة المعلمين في إعداد المواد الصفية).

دراسة (٢٠٢٢) Kim et al., هدفت الدراسة لبحث ما إذا كان يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تحدث تحولاً في أدوار المعلمين من خلال تقديم تعليم وفقاً لكل طالب على حدة، كما سعت الدراسة إلى تقويم ما إذا كان تقديم المساعدة للمعلمين فيما يتعلق بالذكاء الاصطناعي من شأنه أن يحسن من النواتج الدراسية للطلاب، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم الباحثون اختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) معلماً ومعلمة، و(٢٢٢٠) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن زيادة الأعباء الملقة على المعلمين تحد من الاستخدام الفعال من جانب المعلمين لنظام التوجيه باستخدام الذكاء الاصطناعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

جوانب الاتفاق:

يتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات في الاعتماد على المنهج الوصفي؛ لمناسبة موضوع البحث في وصف الظاهرة وتحليلها، بالإضافة إلى اتفاه مع معظم الدراسات السابقة في أداة جمع بيانات الدراسة وهي الاستبانة.

جوانب الاختلاف:

يختلف البحث الحالي في منهجه مع دراسة Kim et al. و Haseski (2019) (٢٠٢٢) al., يختلف البحث الحالي مع دراسة اليحني (٢٠١٧) في العينة حيث شملت على المعلمين والمشرفين، ودراسة الرادادي (٢٠١٩) والفراني (٢٠٢٠) و (Haseski 2019) و Gore et al. (2017) في اشتمال العينة على معلمين ومعلمات، بينما دراسة Kim et al. (٢٠٢٢) فقد اشتملت على معلمي وطلبة.

كما اختلف البحث الحالي مع دراسة الجهني (٢٠١٩) و Kim et al. (٢٠٢٢) (2019) Haseski و الفراني (٢٠٢٠) في الأداة المستخدمة لجمع البيانات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

وضع الإطار النظري للبحث الحالي، والمساعدة في تحديد مشكلة البحث، كذلك الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة لمناقشة نتائج البحث الحالي.

• "ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة":

"رغم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال الإطار النظري للبحث الحالي، والاستدلال على الكتب والمراجع التي استعان بها الباحثون في دراساتهم

السابقة، ولكن يتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة، بأنه الأول من نوعه -على حد علم الباحثة- الذي بحث في التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيق الذكاء الاصطناعي لتدريسه بالمرحلة المتوسطة.

١. منهج البحث:

تعد منهجية البحث وإجراءاته محورياً رئيساً في البحث، لذلك سوف يتم جمع البيانات المطلوبة باستخدام المنهج الوصفي، والذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع البحث، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وذلك للتوصل إلى النتائج التي سوف يتم تفسيرها في ضوء أدبيات الدراسة المتعلقة بموضوعها تحقيقاً لأهداف البحث.

٢. مجتمع البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع مفردات الظاهرة التي سوف يتم دراستها، وبناء على مشكلة البحث وأهدافه فإن المجتمع المستهدف يضم جميع معلمات العلوم في المدارس الحكومية بمنطقة عرعر.

عينة البحث:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة عرعر، وتألّفت عينة البحث من (٨٥) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. البيانات الديموغرافية لعينة البحث:

جدول (١) توزيع مفردات العينة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	العدد	النسبة
أقل من ٦ سنوات	11	12.9%
من ٦ سنوات إلى ١٢	16	18.8%
من ١٣ سنة إلى ١٨	34	40.1%
من ١٩ سنة إلى ٢٤	24	28.2%
المجموع	85	100.0%

تُظهر نتائج الجدول رقم (١) الخاص بتوزيع مفردات العينة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة أن النسبة الأكبر كانت لذوي الخبرة (من ١٣ سنة إلى ١٨) وذلك بنسبة تمثل (٤٠.١%)، في حين وجد أن مفردات عينة البحث ذوي سنوات الخبرة (أقل من ٦ سنوات)، يمثلون ما نسبته (١٢.٩%) من إجمالي مفردات عينة البحث.

جدول (٢) توزيع العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي

الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي	العدد	النسبة
حصلت	9	10.6%
لم احصل	76	89.4%
المجموع	85	100.0%

يتبين من خلال نتائج جدول (٢) الخاص بتوزيع مفردات العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية أن (٨٩.٤%) من مفردات عينة البحث لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي، في حين وجد أن (١٠.٦%) تمثل نسبة الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة استبانة، تم بناؤها وتطويرها بالاستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

أ_ الجزء الأول: يتعلق بالمتغيرات المستقلة للبحث، حيث تضمن البحث متغيرين هما (سنوات الخدمة ، الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي).

ب_ الجزء الثاني: يتعلق بالمتغيرات التابعة للبحث وهي واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظرهن، وقد تبنت الباحثة في إعداد هذا الجزء طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي، وقد تكون هذا الجزء من (١٤) فقرة موزعة على محورين وهي كالآتي:

١_ واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجه نظرهن: (٥) فقرات.

٢_ واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسه بالمرحلة المتوسطة من وجه نظرهن: (٩) فقرات.

صدق أداة البحث:

أ_ الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

للتحقق من صدق الاستبانة، والتأكد من قدرتها على قياس الهدف الذي أعدت لقياسه عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة، وبلغ عددهم (٧) محكمين، لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول وضوح وملئمة الفقرات لهدف البحث، من حيث شمولها لمجالات البحث، وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين، وتبين أن معظم فقرات الاستبانة جيدة

وتحمل صدقا ظاهريا، وفي ضوء توجيهات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (١٤) فقرة.

ب_ صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة		واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.943**	6	.914**
2	.968**	7	.943**
3	.978**	8	.970**
4	.945**	9	.963**
5	.902**	10	.950**
		11	.961**
		12	.974**
		13	.987**
		14	.893**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً، وبذلك يتحقق صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وتكون صالحة لقياس ما أعدت لقياسه.

- صدق الاتساق لمحاوَر الأداة:

للتحقق من صدق الاتساق لمحاوَر الاستبانة؛ قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المحور
.904**	واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة
.968**	واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائية؛ مما يعني تحقق صدق الاتساق لمحاور الاستبانة.

- ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	المحور
5	0.971	واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة
9	0.986	واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة
14	0.981	الأداة ككل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة كانت (0.971-0.986) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.981) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاستبانة.

السؤال الرئيس: ما واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظرهن؟

للإجابة على السؤال الرئيس؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بشكل عام وللإستبانة ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول مقياس واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظرهن

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة	3.06	1.15	متوسط
2	واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريسه بالمرحلة المتوسطة	2.86	1.13	متوسط
	المتوسط العام للأداة	2.93	1.10	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريس العلوم جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات عينة البحث لفقرات الأداة (2.93) بانحراف معياري قدره (1.10)، كما يتضح أن محور واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة عينة الدراسة لفقرات المحور (3.06) بانحراف معياري قدره (1.15)، وأن محور واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة عينة الدراسة لفقرات المحور (2.86) بانحراف معياري قدره (1.13).

وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري لفقرات الاستبانة يتضح أن المعلمات بحاجة لبرامج تطوير مهنية تواكب التطورات الحديثة في مجال التدريس.
السؤال الأول: ما واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	يساهم محتوى برامج التطوير المهني في دعم المعلمات في مجال الذكاء الاصطناعي.	3.24	1.26	1	متوسط
2	تشمل برامج التطوير المهني التخصصات المختلفة لمعلمات العلوم.	3.05	1.23	3	متوسط
3	تصمم برامج التطوير المهني لتلبية الاحتياج الفعلي لمعلمات العلوم.	3.06	1.26	2	متوسط
4	تراعي برامج التطوير المهني الجدول الزمني للمنهج الدراسي، بما يتيح من فرصة دمج المهارات المكتسبة مع ممارسة التدريس.	3.01	1.27	4	متوسط
5	تُتاح فرص متكافئة لجميع معلمات العلوم للمشاركة في برامج التطوير المهني.	2.95	1.32	5	متوسط
المتوسط العام للمحور		3.06	1.15	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن محور " واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجه نظرهن " جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة العينة لفقرات المحور (3.06) بانحراف معياري قدره (1.15)، كما جاءت الفقرة " يساهم محتوى برامج التطوير المهني في دعم المعلمات في مجال الذكاء الاصطناعي " في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (3.24) بانحراف معياري قدره (1.26). وفي المرتبة الأخيرة الفقرة " تُتاح فرص متكافئة لجميع معلمات العلوم للمشاركة في برامج التطوير المهني " بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.95) بانحراف معياري قدره (1.32). من النتيجة يتضح أن واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن كانت بدرجة متوسطة وهي بذلك تختلف مع دراسة البحبي (٢٠١٧)، ودراسة العقالي (٢٠١٩)، ودراسة الرادادي (٢٠١٩)، ودراسة بن مبرد (٢٠٢١)، والتي جاء فيها واقع التطوير المهني بدرجة مرتفعة، بينما في دراسة الخيري (٢٠٢٠) كانت بدرجة منخفضة، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المسؤولين عن إعداد برامج التطوير المهني، وتحفيز المعلمات لحضور مثل تلك البرامج.

السؤال الثاني: ما واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسه بالمرحلة المتوسطة من وجه نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة البحث حول واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة من وجه نظرهن

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
6	أتمتع بخبرة واسعة في الاستخدام التربوي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.76	1.21	8	متوسط
7	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لإعداد الدروس.	2.75	1.24	9	متوسط
8	أمتلك القدرة في إدارة وقت الحصة عند توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.92	1.16	3	متوسط
9	أفعل تنفذ مشاريع الوحدات بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.81	1.23	7	متوسط
10	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس بشكل سلس.	2.88	1.22	4	متوسط
11	أركز عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في سد الفجوة بين التحصيل الدراسي والاختبارات الوطنية.	2.93	1.21	2	متوسط
12	أصمم أنشطة تعليمية تفاعلية تتطلب مهارات تفكير عليا، مستفيدة من إمكانيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي	2.85	1.25	6	متوسط
13	التنوع بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم أداء الطالبات.	2.88	1.24	5	متوسط
14	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لخلق بيئة تعليمية تفاعلية تُشجع على التعاون بين الطالبات.	2.95	1.22	1	متوسط
المتوسط العام للمحور		2.86	1.13	متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن محور " واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسه بالمرحلة المتوسطة من وجه نظرهن " جاء بمستوى

متوسط، حيث بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (2.86) بانحراف معياري قدره (1.13)، كما جاءت العبارة " أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لخلق بيئة تعليمية تفاعلية تُشجع على التعاون بين الطالبات " في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.95) بانحراف معياري قدره (1.22). وفي المرتبة الأخيرة العبارة " أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لإعداد الدروس " بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (2.75) بانحراف معياري قدره (1.24).

وبالنظر إلى النتيجة يتضح أن واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن كانت بدرجة متوسطة وهي بذلك تختلف مع دراسة الخبيري (٢٠٢٠).

السؤال الثالث: هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ α) لدى أفراد البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم" تعزى إلى متغيري الدراسة (سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي)؟

للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بما يلي:

أولاً: متغير سنوات الخدمة:

أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (انوف) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ α) بين استجابات أفراد عينة البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي (انوفأ) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة	بين المجموعات	13.742	3	4.581	3.789	.013
	داخل المجموعات	97.939	81	1.209		
	الكلية	111.682	84			
واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريسه بالمرحلة المتوسطة	بين المجموعات	6.005	3	2.002	1.595	.197
	داخل المجموعات	101.654	81	1.255		
	الكلية	107.658	84			
الأداة ككل	بين المجموعات	8.379	3	2.793	2.448	.070
	داخل المجموعات	92.416	81	1.141		
	الكلية	100.795	84			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة بين متوسطات استجابات عينة البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم وذلك في الأداة ككل ومحور " واقع توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريسه بالمرحلة المتوسطة "، حيث إن قيم الدلالة في اختبار (ف) تساوي على التوالي (0.070, 0.197) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة بين متوسطات استجابات عينة البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم وذلك في محور " واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة"، حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ف) تساوي (0.013) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ونظراً لوجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه تلك الفروق، ولصالح أي فئة وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات العينة

المحور	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات (* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)		
			من ٦ سنوات إلى ١٢ سنة	من ١٣ سنة إلى ١٨ سنة	من ١٩ سنة إلى ٢٤ سنة
واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة	أقل ٦ سنوات	2.82	.13182	.07112	.87348
	من ٦ سنوات إلى ١٢ سنة	2.95	-	.20294	.74167
	من ١٣ سنة إلى ١٨ سنة	2.75	-	-	.94461 *
	من ١٩ سنة إلى ٢٤ سنة	3.69	-	-	-

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث والتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة جاءت بين فئة (من ١٣ سنة إلى ١٨ سنة) وبين فئة (من ١٩ سنة إلى ٢٤ سنة)، وكانت الفروق لصالح فئة (من ١٩ سنة إلى ٢٤ سنة) ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

ثانياً: متغير الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي:

تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي

المحور	الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة	لم تحصل	76	3.00	1.18	-1.367	.088
	حصلت	9	3.56	.80		
واقع توظيف معلمات	لم تحصل	76	2.80	1.14	-1.403	.082

		.95	3.36	9	حصلت	العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريسه بالمرحلة المتوسطة
.076	-1.448	1.11	2.87	76	لم تحصل	الأداة ككل
		.80	3.43	9	حصلت	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي بين متوسطات استجابات عينة البحث حول التطوير المهني في ممارسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم، وذلك في الأداة ككل ومحورها، حيث إن قيم الدلالة في اختبار (ت) تساوي على التوالي (0.076, 0.088, 0.082) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

توصيات البحث:

1. في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:
1. ضرورة تبصير المعلمين بأهمية التطوير المهني بشكل دائم.
2. ضرورة تثقيف المعلمين بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
3. عقد دورات تدريبية حول التطبيقات التي يمكن توظيفها في الغرف الصفية.
4. توفير بيئات تعلم فعالة تتيح للمعلمين الاستخدام الأسهل لتلك التطبيقات، ومنها الانترنت داخل المدارس.
5. تقديم حوافز للمعلمين لزيادة دافعيتهم على التطوير المهني.

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسات مماثلة على معلمات المراحل الأخرى؛ لمعرفة واقع التطوير المهني لهن.
2. إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين التطوير المهني والأداء التدريسي لدى المعلمين.
3. إجراء دراسات تبحث في اثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والرضا الوظيفي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إسماعيل، عبد الرؤوف. (٢٠١٧). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. عالم الكتب.

العجوز، أمال. (٢٠٢٠). دور المدير في التنمية المهنية للمعلمين بوحدة التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية: دراسة ميدانية. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، (١٣)، ٣٧_١.

عبد اللطيف، أسامة ومهدي، ياسر وإبراهيم، سالي. (٢٠٢٠م). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، (٢١)، ٣٠٧-٣٤٩.

سمور، رياض يوسف. (٢٠١٦). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، ١٤ (٢).

القحطاني، نوف. (٢٠١٨). دور القيادة المدرسية في التنمية المهنية لمعلمات العلوم الإدارية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩)، ٢٩٩-٣١٩.

حمدي، & موسى بن عبد الله علي. (٢٠٢٠). احتياجات النمو المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠ (١)، ٤١٧-٤٤١.

العتيبي، عواطف والمنقاش، سارة. (٢٠٢٢). تطوير إدارة برامج التنمية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (١)، ٢٨٩-٣٣٢.

أبو مديغم، خميس وسلامة، كايد وجوارنه، طارق. (٢٠١٧). دور مراكز التنمية المهنية في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة (بئر السبع). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٤)، ٤٣٢-٤٦٢.

خوالد، أبو بكر (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. مجلة الدراسات المالية والمصرفية، ٢٥ (٢).

الفراني، لینا (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (١٤)، ٢١٥-٢٥٢.

أحمد، شيماء (٢٠٢٠). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ١٣ (٢١)، ٤٧٠-٥٠١.

محمد، ماهر، (٢٠٢١). تفعيل الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات والتجارب الدولية. *المجلة التربوية*، مج ٣٦، (١٤١).

القحطاني، أحمد، (٢٠١٤). واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في محافظة بيشة في متطلبات الجودة الشاملة. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

صالح، أيمن، (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية ودورها في مواجهة مشكلات الهدر التربوي. (اطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية كلية التربية.

الخيبري، صبرية، (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٩)، ص ١١٩-١٥٢.

العقاري، أماني، (٢٠١٩). واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في التدريس من وجهة نظره في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد ٢٠، ج ١، ٣١٥-٣٤٠.

الردادي، رانيا، (أبريل، ٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. *مجلة كلية التربية لجامعة الأزهر*، ١٨٢، ج ١، ٥٦٥-٥٩٩.

بن مبرد، نورة، (٢٠٢١). واقع التطوير المهني لمعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في ضوء المستحدثات التكنولوجية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج ٥، ع ١٦٤، ١٢٣-١٤١.

اليحيي، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٧). واقع التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة الدوادمي. مجلة كلية التربية، مج ٣٣، ع ١٤، ٥٦ - ١٠١.

العبد الكريم، إيمان عمر، والأحمد، نضال شعبان. (٢٠١٥). مقارنة التطوير المهني لمعلمات العلوم في مدينة الرياض بمعايير التطوير المهني لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة. مجلة العلوم التربوية، مج ٢٧، ع ٢٤، ٢٩٩ - ٣٢١.

بن سعود، نعمت. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة. تم

الاسترجاع من موقع: <https://cutt.us/ogn03>

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠١٩). تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. المملكة العربية السعودية.

الدليل الإرشادي

اليماحي، مروة. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم. رسالة المعلم، ٥٧(٢)، ٣٥ - ٤٤.

رزق، هناء. (٢٠٢١). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. دراسات في التعليم الجامعي، (٥٢)، ٥٧١ - ٥٨٧.

النجار، فايز. (٢٠١٠). نظم المعلومات الإدارية منظور إداري (ط.٣). الحامد للطباعة والنشر.

إسماعيل، عبد الرؤوف. (٢٠١٧). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. عالم الكتب.

عبد القادر، أكرم. (٢٠١٩، يناير ١٥). المشكلات التربوية الأردنية وحلولها التقنية في خصة الذكاء الاصطناعي. صحيفة الرأي.

موسى، عبد الله، وبلال، أحمد. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العماري، أمل. (٢٠٢٣، إبريل ٢٨). DID موقع الذكاء الاصطناعي (فيديو). يوتيوب.

العنزي، عبير. (٢٠٢١). واقع التطوير المهني الذاتي ومعوقاته لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٥، ع ١٨٤، ٢٨ - ٥٠.

الجهني، نوال. (٢٠١٩). تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتنمية قدراتهم المهنية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، ١٩٤، مج ٢، ١_٢٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Di Vaio, A., Palladino, R., Hassan, R., & Escobar, O. (2020). Artificial intelligence and business models in the sustainable development goals perspective: A systematic literature review. *Journal of Business Research*, 121, 283-314. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296320305191>.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and teacher education*, 68, 99-113.
- Haseski, H. I. (2019). What Do Turkish Pre-Service Teachers Think About Artificial Intelligence? *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3 (2), 1-17.
- How, M. L., Cheah, S. M., Chan, Y. J., Khor, A. C., & Say, E. M. P. (2020). Artificial intelligence-enhanced decision support for informing global sustainable development: A human-centric AI-thinking approach. *Information*, 11(1), 39.
- Hwang, Gwo-Jen, Xie, Haoran, Wah, Benjamin. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002
- Kim, J. H., Kim, M., Kwak, D. W., & Lee, S. (٢٠٢٢). Assisting Teachers with Artificial Intelligence: Investigating the Role

of Teachers Using a Randomized Field Experiment.
Available at SSRN 3399851, 1-51.



واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية واتجاهاتهم نحوها

Teachers' Perceptions of the Impact of Blended Learning on
Science Course and their Attitudes Towards at the Primary
Stage in Diriyah Governorate

إعداد

غيداء عبد العزيز الحره
Ghaidaa Abdulaziz Alharrah

مصمم تعليمي، شركة التعليمية، المملكة العربية السعودية

د. دلال حمد الفقيه
Dr. Dalal Hamed Alfageh

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، جامعه الملك سعود، المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/ejev.2025.406952

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٤

الحره، غيداء عبد العزيز و الفقيه، دلال حمد (٢٠٢٤). واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية واتجاهاتهم نحوها. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٥)، ٣٥٥ - ٣٩٠.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية واتجاهاتهم نحوها

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية بمنطقة الرياض، وأبرز المعوقات التي تحول دون استخدامها في العملية التعليمية. تم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة، حيث أجريت على معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية والبالغ عددهن اثنا عشر معلمة. تضمن جمع البيانات الاستبانة كأداة للدراسة، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية نحو استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية. وجاءت تقديرات معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية لمعوقات استخدام التعلم المدمج بدرجة مرتفعة، حيث أوضحت الدراسة أهم المعوقات في استخدام التعلم المدمج عدم توفر شبكة الأنترنت وضعف البنية التحتية الرقمية بالمدارس للتدريس بواسطة التعلم المدمج. وأكدت نتائج الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات تختص بكيفية تصميم دروس مقرر العلوم بواسطة استراتيجية التعلم المدمج، وإنشاء بنية تحتية في المدارس تناسب استخدام التعلم المدمج من قبل وزارة التعليم، والعمل على زيادة وعي المجتمع بأهمية التعلم المدمج في التدريس.

الكلمات المفتاحية: معلمات العلوم، تصورات المعلمات، التعليم والتعلم.

Abstract:

This study aimed to identify the impact of blended learning on science instruction for primary school students in the Diriyah Governorate of Riyadh and the main barriers to its implementation in the classroom. For this study on science teachers, the descriptive method was applied. Twelve science teachers took part in the survey, which served as the study's data collection tool. The findings demonstrated that most science instructors had a favorable view on blended learning's application in the classroom. The primary school science teachers in the Diriyah Governorate feel that there are significant barriers to using blended learning. The research revealed the biggest barriers to using blended learning in schools were the

lack of internet access and insufficient technology. The results of this study reinforced the necessity of providing teachers with training and workshops necessary on how to create science courses that use the blended learning strategy. This can be achieved by helping schools set up systems that is approved by the Ministry of Education and by raising community awareness of the value of blended learning in education.

Keywords: science teacher, teachers' perceptions, teaching and learning.

المقدمة

شهد التعليم في القرن الواحد والعشرين تغيرات سريعة وتطورات ملحوظة لدخول المستحدثات التكنولوجية للفصول الدراسية في التعليم العام، فتغيرت أهداف التعليم من تعليم الكتابة والقراءة إلى تعليم مهارات تقنية جديدة للجيل الرقمي والذي يعتمد وبشكل كبير على شبكة الانترنت في حياته. حيث تميز هذا العصر الرقمي بالتغيرات السريعة والناجمة عن التقدم العلمي ودخول تقنية المعلومات إلى التعليم العام. حيث أصبحت لدينا ثورة تكنولوجية جعلت من العالم قرية صغيرة، وأصبح من المتطلبات مواكبة العملية التعليمية لهذه الثورة العلمية والاستفادة من مميزاتها التكنولوجية وتقنيات المعلومات للمواجهة الكثير من المشكلات التي تواجه التربية والتعليم، مثل الانفجار المعرفي وتضخم المعلومات، تزايد أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، ونقص في أعداد المعلمين. حيث برزت لدينا حلول لها من خلال دخول أنماط جديدة للتعليم مثل التعليم الإلكتروني، العديد من المميزات منها إمكانية التعلم في أي مكان وزمان وتقليل الأعباء التدريسية للمعلمين مثل استلام الواجبات وتسجيل الحضور والغياب للطلاب (العبيد والشايع، 2020).

حيث استندت طرق التدريس الحديثة على توظيف المستحدثات التكنولوجية في الميدان التربوي من خلال تقنية المعلومات والاتصال، بالإضافة إلى نظريات التعلم وتطبيقها في الموقف التعليمي من أجل تحقيق وتحسين أهداف التعليم والتربية. فالمعلم الجيد يختار من تلك النظريات ما يناسب الموقف التعليمي والفئة العمرية التي يقوم بتدريسها وتوظيفها بشكل صحيح في التعليم الإلكتروني أو التعلم المدمج (القيسي، 2011). فالتعليم الإلكتروني نظام تعليمي يقدم بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بالاعتماد على أجهزة الحاسب الآلي، والشبكات العنكبوتية، بالإضافة إلى إمكانية إدارة هذا التعليم والمحتوى التعليمي إلكترونياً. حيث تجاوز التعليم جدران الفصول الدراسية إلى تعليم في أي وقت وفي أي مكان، سواء كان هذا

التعليم متزامن أو غير متزامن، وكما أتاح التعليم الإلكتروني للمعلم مساعدة ودعم المتعلم أثناء العملية التعليمية (علي، 2021). أما التعلم المدمج فإنه يجمع ما بين أفضل مزايا التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي. مما يجعل العديد من المعلمين يقومون باستخدامه حيث يوفر بيئة تعليمية متكاملة، والتي تنسم بالمرونة والكفاءة وزيادة الفاعلية من قبل الطلبة (الشرمان، 2015).

وقد ارتبط التعليم بأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ارتباطاً وثيقاً في تطوير التعليم وذلك من خلال تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتطويرهم وتأهيلهم، بالإضافة إلى تحسين البيانات التعليمية المحفزة للابتكار والإبداع. كما تعمل على إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح المجتمع، والتي أشار إليها (الحاجي، 2022) بدراسته التي كانت عن درجة توافق الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030. ولقد توصلت تلك الدراسة إلى نتائج منها تعزيز قدرة الطالب على استخدام التقنية الحديثة بدرجة عالية، بالإضافة إلى اهتمام المشرفين التربويين بتطوير التعليم من خلال التركيز على استخدام التعليم الإلكتروني، والتعلم المدمج وذلك لتلبية متطلبات التنمية، واحتياجات سوق العمل، والتعلم مدى الحياة.

إنه من الضروري أن تكون لدى جميع المعلمين بمختلف التخصصات وعي تام باستخدام التعلم المدمج بكافة استراتيجياته وطرق تطبيقها في التعليم، لما في ذلك من أهمية في تحقيق الأهداف التعليمية. ولا يتم ذلك إلا من خلال توظيف المعلم لنموذج من النماذج الأربعة في التعلم المدمج وهي: نموذج التناوب، والنموذج المرن، والنموذج الانتقائي، والنموذج الافتراضي المحسن، واختيار أحد هذه النماذج المناسبة للمحتوى التعليمي والفئة العمرية المستهدفة. فكل موقف تعليمي يحتاج لتصميم بيئة تعليمية تناسب ميول ودوافع المتعلمين لتلبية احتياجاتهم، وبالتالي يسهم في نمو المتعلمين في كافة الجوانب الشخصية (العتيق، 2020).

فالتعلم المدمج هو برنامج متكامل يحتوي على العديد من الوسائل المتعددة لحل مشكلات التعليم إذا تم تطبيقه بشكل مثالي، حيث يعتبر من الأنظمة التي تركز على تقديم المحتوى التعليمي بطرق مختلفة تجذب المتعلمين للتفاعل مع بيئات تعليمية مرنة وبطرق مختلفة وشيقة، من خلال استخدام المعلم للمستحدثات التكنولوجية وبرامج تعليمية تقنية. بالإضافة لذلك يمكن للمعلم الاستفادة من برامج التواصل الاجتماعي وإنشاء مجموعات للتعلم نتيج للطلاب تبادل الحوار والمناقشات مع المعلم وكذلك مع الطلبة، ونتيج له ارسال الرسائل الفردية أو الجماعية للتواصل مع المعلم في أي وقت ومكان (الدخيل، 2021).

إن التعلم المدمج له دور فعال في تحسين العملية التعليمية، لما له من أثر ايجابي في تعزيز اتجاهات المتعلمين نحو استخدامه (Arroyo,2020)، وكما له دور في زيادة مستوى تحصيل المتعلمين وجذب انتباه المتعلمين، وحب المادة الدراسية وتنمية العلاقات الاجتماعية، ومهارات التفكير لدى المتعلمين (نصر،2018). وبالتالي فإن الغرض من هذه الدراسة التعرف على واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من جهود المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا وذلك باتخاذ كافة التدابير اللازمة للحرص على سلامة الكادر التعليمي والطلبة، ومن أجل ضمان سير العملية التعليمية وتقادي الفجوة التعليمية التي يمكن أن تحدث بعد قرار إغلاق جميع المرافق للحد من انتشار فيروس كورونا، فقد وفرت وزارة التعليم منصة تعليمية إلكترونية كبديل للتصدي لفيروس كورونا، بالإضافة إلى توفير المناهج الدراسية للطلاب والطالبات على مدار الساعة من خلال بث المحتوى التعليمي بشكل مباشر من مدرسة في مدينة الرياض إلى كافة مناطق ومحافظات المملكة وفق خطة زمنية منسجمة مع الخطة الدراسية. فقد ساهمت المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع كفاءة تطبيق التعلم المدمج، وتنمية المهارات اللازمة لدى المعلمين والطلاب لاستخدام التعلم المدمج (سالم والبقمي، 2022).

فقد لاحظت الباحثتان من خلال تجربتهن في مجال التدريس والتعليم بأن هناك تحد كبير يواجه المعلم في استخدام وتطبيق التعلم المدمج واستراتيجياته في العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، لوحظ عدم استخدام التعلم المدمج في تدريس بعض المقررات، خصوصاً مقرر العلوم والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقنية. حيث يعتبر مقرر العلوم في المرحلة الابتدائية من أهم المقررات التي يمكن أن توظف التعلم المدمج في تدريسها، والتي تبرز حاجتها إلى المختبرات الافتراضية كعامل مساعد ومكمل لتدريس مقرر العلوم. وبالتالي يحتاج المتعلم الحصول على المعلومات من عدة مصادر معلوماتية من أجل تحسين التعليم والارتقاء به في مقرر العلوم، وأيضاً يحتاج المتعلم التواصل المستمر مع المعلم سواء داخل أو خارج المدرسة وذلك عن طريق استخدام نمط التعلم المدمج. بالإضافة كان هناك قلة في الدراسات التي تناولت استخدام التعلم المدمج، وندرة في الأبحاث التي تناولت مدى وعي المعلمات ومعرفتهن باستخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية، مما استدعى إلى إجراء هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:



- الكشف عن واقع استخدام التعلم المدمج لمعلمات مقرر العلوم في محافظة الدرعية واتجاهاتهم نحوه.
- التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات مقرر العلوم أثناء التدريس في تطبيق التعلم المدمج ومحاولة التغلب عليها.
- أهمية الدراسة**
- الأهمية النظرية:** تكتسب الدراسة أهميتها النظرية مما يلي:
 - سنتناول هذه الدراسة أهم طرق التدريس الحديثة، والكشف عن مدى تطبيقها والاستفادة منها في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية.
 - الاستفادة من الدراسة في التغلب على الصعوبات التي تعيق استخدام التعلم المدمج من قبل معلمات المرحلة الابتدائية في تدريس مقرر العلوم.
 - الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات التي قد تساعد الاشراف التربوي لتفعيل التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية.
 - من المؤمل أن توجه أنظار القائمين على العملية التربوية في محافظة الدرعية، إلى أهمية استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية، والتي من الممكن أن تساعد على تحسين المهارات التقنية لدى المعلمات.
- الأهمية التطبيقية:** تكتسب هذه الدراسة أهميتها التطبيقية مما يلي:
 - الإسهام في تطوير قطاع التعليم ومواكبة الجانب الرقمي من خلال توظيف نتائج هذا البحث في برامج تدريبية للمعلمات والمُقدمة من قبل الإشراف التربوي التابع لوزارة التعليم.
 - التعريف والتدريب على أسلوب التعلم المدمج في الفصول الدراسية وطرق توظيف نماذجها بما يناسب الموقف التعليمي والفئات العمرية المستهدفة توظيفاً جيداً.
 - المحاولة لمساعدة مصممي المناهج والمقررات لتصميم المناهج وإدخال التعديلات على المناهج التقليدية حتى تناسب التعلم المدمج وتحويلها إلى مناهج رقمية تساعد الطلبة على استخدامها أثناء استخدام استراتيجيات بيئات التعلم المدمج.
 - يساعد تطبيق التعلم المدمج في تخفيف أعباء المعلمات في الموقف التعليمي.
- تساؤلات الدراسة:
 - وتتمحور تساؤلات الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس:
 - ما واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية؟
 - ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة فرعية التالية:
 - ما مدى تطبيق معلمات المرحلة الابتدائية التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرعية؟

- ما هي معوقات تطبيق التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرية؟
- ما هي المقترحات لتحسين استخدام التعلم المدمج في مدارس محافظة الدرية؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:
الحدود الموضوعية: الكشف عن مدى استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم بمحافظة الدرية.

الحدود البشرية: معلمات مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة الدرية.
الحدود المكانية: مدارس البنات للمرحلة الابتدائية للصفوف العليا [رابع-خامس-سادس] في محافظة الدرية بمنطقة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثالث للعام الدراسي 1444هـ (2023).

مصطلحات الدراسة:

التعلم المدمج (Blended learning): يعرف بأنه "نوع من التعليم الذي يستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس، وأنماط التعليم والتي تسهل عملية التعليم، على أساس الدمج بين الأسلوب التقليدي الذي يتلقى فيه الطلاب وجهاً لوجه، وبين أسلوب التعليم الإلكتروني" (الريماوي، 2017، ص.29).
مقرر العلوم (Science course): يعرف بأنها "المادة التي تهتم بمجموعة من الاكتشافات المتعلقة بالكون والتي توصل إليها العلماء من خلال الملاحظة، والتجربة والأدلة، والبراهين. تشمل العلوم العديد من أنواع؛ العلوم الإنسانية، والعلوم التجريبية والعلوم الطبيعية، وعلوم الأحياء، وعلوم الأرض" (مبروك، 2016، ص.53).

الإطار النظري

التعليم الإلكتروني

يشهد العالم تطوراً ملحوظاً في مجال الاتصالات وثورة المعلومات والتي أدت إلى التطور في كافة مجالات الحياة، ومن أبرز تلك المجالات مجال التربية والتعليم. فقد شهدت السنوات العشر الأخيرة اهتماماً متزايداً بدخول المستحدثات التكنولوجية فظهرت معها أساليب وطرق حديثة في التعليم، منها دخول الحاسب الآلي وشبكة المعلومات الدولية والتي ساهمت في تقدم المجتمع ونموه. حيث يعتبر التعليم الإلكتروني المظلة التي تجمع معظم المستحدثات التكنولوجية تحتها في مجال التعليم. وقد ظهر مصطلح التعليم الإلكتروني بداية التسعينات في القرن العشرين بدخول أجهزة الحاسب الآلي والاقراص الممغنطة في مجال التعليم، وفي عام (2000) ظهرت الشبكة العنكبوتية والتي أحدثت تطوراً هائلاً في مجال التعليم حيث بدأ استخدام البريد الإلكتروني والوسائط المتعددة وبرامج الكترونية من قبل المعلمين

والطلاب، وفي عام (2003) ظهر الجيل الثاني للشبكة العنكبوتية، وأصبح تصميم المواقع الإلكترونية أكثر تقدماً واستخدماً للمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم (علي، 2021). حيث أن هذه المستحدثات هي أجهزة وتقنيات الكترونية، بالإضافة إلى مقررات الكترونية، وكذلك أنظمة إدارة التعلم، وشبكات وبرمجيات. وتلك المستحدثات أصبحت تؤدي دوراً هاماً في تطوير الموقف التعليمي، وكذلك تحسين العملية التعليمية.

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعليم الإلكتروني، والتي تم تعريفها من قبل عمادة التعليم الإلكتروني بجامعة الملك سعود " استخدام المحتوى الإلكتروني ووسائل الاتصال الرقمية بهدف تعزيز بيئة التعلم التقليدية أو خلق بيئة تعليمية بديلة" (عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، 2014). وقد عرفها كلاً من (العبيد والشايع، 2020) " بأنها عبارة عن تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر تقنية الحاسب الآلي والإنترنت بأسلوب متزامن وغير متزامن " (ص223).

أهداف التعليم الإلكتروني

إن التعليم الإلكتروني له أهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال أدواته، وذلك لتحسين مخرجات التعلم والتي أشار لها دراسة كلاً من (العتيق، 2020)، و(الرحيلي، 2022) وعليان (2022) بأنها:

- تنمية مهارات وقدرات المعلمين والمتعلمين وتحسين مستوى الفاعلية نحو الموقف التعليمي.
- توفير بيئة تعليمية غنية ومرنة ومتعددة المصادر تخدم التعليم بكافة محاوره.
- توفير المادة التعليمية بصورة مقررات الكترونية للمعلمين والمتعلمين.
- يتيح التعلم الإلكتروني سهولة الوصول للمعلم.
- تقديم الخدمات المساندة للعملية التعليمية. مثل التسجيل في الجامعات وبناء الجداول الدراسية، وأنظمة التقويم للمتعلمين.
- مواكبة التطورات التكنولوجية من خلال المحتوى الرقمي والتطبيقات الشبكية.
- وقد بدأ التوجه في العصر الحديث نحو التعليم الإلكتروني الذي عزز من كفاءة وجودة التعليم كما توصلت إليها دراسة (المرهاق، 2020)، حيث أكدت الدراسة أن التعليم الإلكتروني ساهم في نشر التعليم وقلل من التكلفة التعليمية، بالإضافة إلى أنه حقق مبدأ ديمقراطية التعليم والتعلم للجميع. وأوصت الدراسة على ضرورة العمل على إيجاد استراتيجيات وخطط وبرامج عمل لتفعيل التعليم الإلكتروني بجميع مراحل التعليم وأنواعه، وكذلك توظيف الشبكة العنكبوتية في تطوير وتحديث التعليم وتدريب المعلمين.

وبالرغم من الإيجابيات التي حققها التعليم الإلكتروني والتغيير الذي أحدثه عند دخوله المجال التعليمي، إلا أن هناك معوقات تطفو على السطح التعليمي الإلكتروني، وهذه المعوقات أشارت إليها دراسة كلاً من (العتيق، 2020؛ هونج وآخرون، 2021؛ كوزمينا وآخرون، 2021؛ وعليان وآخرون 2022) بأن التعليم الإلكتروني يواجه في بيئاته الانعزالية للمتعلم مما يؤدي إلى قلة الدافعية والمشاركة في العملية التعليمية، ومع ذلك لابد من جذب المتعلمين نحو البيئات التعليمية وإيجاد حلول لرفع الدافعية والنشاط لدى المتعلمين. فمن خلال توظيف تقنيات التعليم سواء النظرية أو التطبيقية في تصميم بيئة تعليم الكترونية يمكن إيجاد حلول لضعف الدافعية عند الطلبة، وبالتالي فإننا بحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تدمج مزايا التعليم التقليدي مع مزايا التعليم الإلكتروني، وذلك لتوفير بيئة تفاعلية وجاذبة للمتعلمين كما يتضح في بيئات التعلم المدمج الإلكترونية.

التعلم المدمج

يعد التعلم المدمج استراتيجية تعليمية حديثة يتضمن من خلالها التكامل الفعال بين مختلف الوسائط التعليمية، والتي يتم فيها الدمج بين التعليم المحوسب والتعليم التقليدي للحصول على المزايا الموجودة في الطريقتين، وذلك بهدف الوصول إلى نوع من أنواع التعليم الذي يعمل على تسهيل العملية التعليمية لكافة أطرافها. ومن أهم العوامل التي تؤثر في التعلم المدمج هو مدى امتلاك المعلم لمهارات استخدام الحاسب الآلي والانترنت وذلك للرفع من كفاءة التعليم؛ وبذلك يكون الطالب قادراً على مواكبة التطور العلمي السريع (إبراهيم، 2023). حيث أن هناك عدة مسميات تطلق على التعلم المدمج منها: التعلم الخليط، أو التعلم الهجين، أو التعلم المزيج، وبالرغم من اختلاف تلك المسميات إلا أنه لا يختلف بطريقته أو آلية التدريس التي يقدمها المعلم للمتعلم في الموقف التعليمي. فالدمج في العملية التعليمية من خلال توظيف أدوات وطرق التعليم التقليدي والطرق التعليم الإلكتروني توظيفاً جيداً حسب الموقف التعليمي والفئة المستهدفة وذلك لتحقيق أهداف التعليم (عبد العاطي، 2016). حيث عرّف الشرمان (2015) التعلم المدمج هو إعادة لهيكلية الاتصال والتواصل بين المعلمين والمتعلمين حتى يصبح هذا التواصل يتعدى حدود الفصل الدراسي، فلا يبقى مقتصرًا داخل الفصول الدراسية. إن الهدف من ذلك كله هو زيادة الفاعلية وإيجاد فرص أكثر للتعلم من خلال الانترنت. بالإضافة إلى ذلك ذكر كلاً من لاليمّا وكيران (Lalima & Kiran Lata Dangwal, 2017) بأن التعلم المدمج هو مفهوم مبتكر يضم مزايا التدريس التقليدي في البيئات التعليمية وكذلك التعلم القائم على دمج تقنية المعلومات والاتصالات بما في ذلك التعلم عبر الإنترنت. كما أنه يسمح بالتعليم التعاوني، والتعلم البناء بمساعدة الحاسب الآلي.

وبناء على ذلك؛ فقد بدأ التعلم المدمج يحل محل التعليم الإلكتروني حيث أثبتت العديد من الدراسات والبحوث منها دراسة (البيشي، 2019؛ ودبواكي، 2020) التي أوضحت أن التعلم المدمج يصب في صالح العملية التعليمية، وذلك من خلال الدمج بين مميزات التعليم الإلكتروني ومميزات التعليم التقليدي. حيث أن التعلم المدمج يعيد هيكلة التواصل بين المعلم والمتعلم وجعل الموقف التعليمي غني بالمعارف الأساسية والإثرائية، ليس ذلك فحسب بل واستخدام أساليب وطرق تدريس مختلفة وجعل العملية التعليمية بيئة مفتوحة ومرنة وذلك لإتاحة التعلم في أي وقت وفي أي مكان عبر الاستفادة من مصادر التقنيات الرقمية المختلفة.

إن التعلم المدمج يعمل على تحقيق العديد من الإيجابيات كما أشارت إليها دراسة كلاً من (AROONY, 2022)، والحسان (2021) والدخيل (2021)، ومن تلك الإيجابيات هي رفع كفاءة وجودة التعليم، والإسهام في جعل التعليم أكثر متعة وتشويقاً وذلك من خلال طرق مبتكرة لتصميم الموقف التعليمي والتي تعطي مساحة للمعلم للإبداع وإدخال المستحدثات التكنولوجية إلى الفصول الدراسية. فالتعلم المدمج يتركز حول المتعلم والذي يصبح متفاعلاً جيداً ونشطاً مع المعلم والمتعلمين أنفسهم، ويتيح التعلم في أي زمان ومكان وذلك من خلال الاستفادة من المصادر الرقمية التعليمية والتقنيات المستحدثة والمواد التعليمية، وذلك لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية ومفتوحة ومرنة.

مميزات التعلم المدمج

كما يُعد التعلم المدمج من الاتجاهات الحديثة في التعليم والذي له أهمية كبرى في تعليم الجيل الرقمي، حيث ساعد ذلك في تطوير التعليم وفي تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية، حيث يتميز بالعديد من المميزات والفوائد، من أهمها:

- يتميز التعلم المدمج بتخفيض النفقات والتكاليف على المؤسسات التعليمية والمتعلمين.

- يتيح التعلم المدمج لقاء المعلم بالمتعلمين مباشرة في الفصول الدراسية.
- يراعي التعلم المدمج الفروق الفردية بين المتعلمين وكذلك الوقوف على خصائصهم وميولهم نحو التعلم.
- يساهم التعلم المدمج بإثراء العملية التعليمية وذلك عن طريق التعلم النشط وإدخال المستحدثات التكنولوجية إلى بيئة التعلم.
- يقوم التعلم المدمج على تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين بشكل متزامن أو غير متزامن سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها.

- استحداث أدوار جديدة لكلاً من الطالب والمعلم في البيئات التعليمية والتي طورت من مهارات البحث والكشف عن مصادر جديدة للمعلومات من خلال شبكات الانترنت (الشرمان، 2015) (عبدالعاطي، 2016) (العتيق، 2020).

دور المعلم في بيئة التعلم المدمج

إن من مميزات التعلم المدمج هي تغيير دور المعلم إلى دور ميسر ومعين وموجهاً بالعملية التعليمية. وبالتالي لم يصبح المعلم هو الملحق والمصدر الوحيد للمعلومة فقط بل ساهم التعلم المدمج بدخول أليات حديثة وذلك في البحث عن طريق شبكات الانترنت والوسائط المتعددة، حيث أصبح دور المعلم مهم جداً في الموقف التعليمي. أدى استخدام التكنولوجيا بالبيئة الصفية على مساعدة المعلم بإعطائه فرص أكبر بالاهتمام بالمتعلمين، وتقديم المحتوى التعليمي بأساليب وطرق مختلفة تناسب خصائصهم وميولهم (الشرمان، 2015). فلا بد أن يمتلك المعلم لابد أن يمتلك العديد من المهارات للتعامل مع الطرق الحديثة ووسائل الاتصال والمعلومات، وذلك كما أشارت إليها دراسة (الرابعة، 2019) والتي أوضحت أنه من الضروري أن يكون للمعلم القدرة على تصميم الدروس والاختبارات الإلكترونية وكذلك انشاء منتديات للمناقشة حول المحتوى التعليمي والتي تجعل الطالب مشاركاً ومتفاعلاً في العملية التعليمية. بالإضافة أيضاً إلى تسهيل المهمة على الطالب، وقدرة المعلم على البحث عن الجديد في الشبكة العنكبوتية لتطوير مهاراته وتجديد معلوماته بشكل مستمر. يعتمد نجاح التعلم المدمج بمراعاة المعلم لمجموعة من الشروط وذلك عند تصميم البيئات المدمجة. كما أشارت دراسة كلاً من (الصنعاوي، 2018) و(الرابعة، 2019) للشروط الآتية:

- التخطيط الجيد للموقف التعليمي من قبل المعلم.
- التأكد من مهارات المعلم والمتعلم في استخدام التقنية.
- التأكد من توافر المواد والأجهزة وشبكات الاتصال والمصادر المختلفة.
- بدء التعلم المدمج بجلسة تجمع بين المعلم والمتعلمين.
- تنويع المعلم لمصادر المعلومات لكي تناسب الفروق الفردية للمتعلمين.
- إشراك المتعلمين لاختيار النمط المدمج المناسب له.
- اطلاع المعلم على كامل المنهج العلمي.

الأسس والمبادئ النظرية التي تقوم عليها بيئات التعلم المدمج الإلكترونية

إن التغيرات والتطورات التي تحدث في التعليم أثر في ازدياد عدد نظريات التعلم والتي تعمل على تفسير كيفية حدوث التعلم عند المتعلمين، فمع ظهور التقنيات ومصادر التعلم المختلفة فقد اتجه التربويين إلى تصنيف نظريات التعلم وفقاً للجوانب المشتركة فيما بينها، وكذلك وفقاً لتفسير طبيعة حدوث التعلم (العبيد، الشايع، 2020).

وقد أشارت دراسة العتيق (2020) إلى أنه لا بد عند تصميم أحد بيئات التعلم الإلكترونية أو المدمجة أن تكون قائمة على مبادئ وأسس علمية أكثر فاعلية من خلال نظريات التعلم، كما أوصت تلك الدراسة بضرورة إلمام المعلمين بنظريات التعلم عند تصميم المواقف التعليمية، حيث أن وعي المعلمين بنظريات التعلم يكون له مرشداً ودليلاً في اختيار الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية المناسبة للمواقف التعليمية، وتوظيفها بشكل علمي صحيح، يؤدي إلى تنمية مهارات المتعلمين. كما أشار مهدي بدراسته (2018) عند تصميم المعلم للبيئات التعليمية الإلكترونية المدمجة بضرورة تبني أكثر من نظرية من نظريات التعلم لتكامل العملية التعليمية. وبالتالي ترى الباحثتان ضرورة مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية، وذلك من خلال تبني النظرية البنائية، في تحضير بيئة تعلم مدمج إلكترونية تتسم بالتكامل والشمولية وتركز على بناء مهارات التفكير العليا.

النظرية البنائية:

تعد النظرية البنائية من أكثر النظريات التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، وذلك لنشاط الطالب أثناء التعلم، حيث تتميز بتوظيف التعلم في سياقات حقيقة يستطيع الطالب من خلالها تفسير وتأويل الظواهر من حوله. وقد تم تعريف التعلم من منظور النظرية البنائية بأنه عملية إبداعية مستمرة يعيد المتعلم من خلال تنظيم ما يمر به من خبرات، ويسعى لفهم أوسع وأشمل من الخبرات السابقة. فالنظرية البنائية تؤكد على دور المعلم بأنه ليس محور العملية التعليمية بل يوفر أدوات تعلم بالتعاون مع المتعلمين وأيضاً يغذي وينشط الفضول لدى المتعلمين، فهو ليس المصدر الوحيد للمعلومات بل يعتبر أحد مصادر التعلم، بالإضافة إلى أن الموقف التعليمي هو موقف يتم فيه التعلم وليس التدريس، وتشجع هذه النظرية وتتقبل أفكار المتعلمين وتفاعلهم من خلال الموقف التعليمي (العبيد والشايع، 2020).

وقد أوصت العديد من الدراسات والبحوث بالاتجاه نحو المدرسة البنائية في بيئات التعلم المدمج كدراسة كلاً من (العمامرة، 2021) و (الحسن وآخرون، 2021). فالنظرية البنائية تركز على إثارة الدوافع نحو التعلم من خلال مهارات البحث والاستقصاء، وليس جمع المعلومات وحفظها واستذكارها فقط. فالتعلم عملية بنائية نشطة مما يعني ذلك أن بناء المعرفة لدى المتعلمين ناتج عن تكوين المعاني والمعارف، وذلك على أساس خبرات سابقة وليس خبرات تم اكتسابها. فالتعلم يأتي من داخل الفرد وليس من خارجه. فاستخدام التقنية ودمجها بعملياتها ومنتجاتها هي شريك في التعلم، فهي أدوات تساعد على بناء التعلم وليست أدوات يتعلم منها المتعلم، وإنما يتعلم معها. إن النشاط التعليمي الذي تبني المعرفة من خلاله تساهم في حل

مشكلات قد تقابل المتعلمين، وتجيب على تساؤلات محيرة لديه، فالنظرية البنائية عند تطبيقها توجه نشاطات المتعلم وتقوم برفع الدافعية نحو التعلم وبذلك تحقق أهدافه. بالإضافة إلى ذلك أشارت دراسة العتيق (2020) بأن النظرية البنائية قد ساهمت بنمو المتعلمين الشامل والمتكامل من ناحية تلبية احتياجاتهم وميولهم، وإثارة دوافعهم. فأصبحوا مشاركون في التعلم، مما ساعدهم في بناء المعرفة الذاتية بأنفسهم، وهنا تغير دور المعلم تغيراً كاملاً، فهو مرشد وموجه وميسر للتعلم، ومنظم لبيئة التعلم، لذلك من الممكن مساهمة النظرية البنائية في التصميم التعليمي الجيد لبيئة التعلم المدمج، فالتعلم المدمج بيئة تعليمية يتم من خلالها تفاعل المتعلمين مع المعلم ومع البيئة المحيطة وأيضاً مع زملائهم المتعلمين وهو الهدف المرجو تحقيقه من النظرية البنائية.

لتطبيق النظرية البنائية في بيئات التعلم الإلكترونية المدمجة في التصميم التعليمي فإنه يمكننا عمل ذلك من خلال دراسة (الربابعة، 2019) وذلك على النحو التالي:

- تحديد المحتوى التعليمي: يتم عرض الأفكار الرئيسية على المتعلمين ويتوصل المتعلم للمعرفة بطريقته الخاصة، من خلال البحث والاستكشاف عن مصادر المعلومات، وربط المتعلم بالحياة الواقعية.
 - المتعلم: تنظر النظرية البنائية لكل فرد من المتعلمين بخصائص وخبرات تعليمية سابقة مختلفة، وطريقة تعلمه الخاصة.
 - وصف الأهداف: تنظر البنائية على الأهداف انها مهمات تعليمية يقوم المتعلم بتحقيقها، ولكل متعلم حرية السعي في الطريقة التي يحقق بها الهدف.
 - التقويم: يعتمد على التقويم الذاتي والمستمر، وترى البنائية على ان التقويم هو تحسين قدرة المتعلم على ما تعلمه ومدى انجازه للمهمات المطلوبة.
- النظرية الاتصالية:**

بالرغم من إيجابيات نظريات التعلم السابقة في التعليم الا أنها عندما يتم تطبيقها مع الجيل الرقمي فلا بد من توظيف النظرية الاتصالية والتي تدعم استخدام المستحدثات التكنولوجية بما فيها من شبكات التواصل الاجتماعي وأدوات الويب 2 وأدوات الويب 3، فالنظرية الاتصالية تعكس طبيعة المتعلم في التعليم الإلكتروني (العبيد والشايع، 2020).

فمع تطور التعليم وتغير أهدافه التربوية والتعليمية تطورت معها نظريات التعليم بما يناسب الجيل الرقمي، حيث قدم جورج سيمنس النظرية الاتصالية التي تؤكد وتقر بأن التكنولوجيا مشاركة نشطة في شبكات التعلم، وبالتالي فقد عرفها سيمنس (2005) بأنها "نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات

الإلكترونية المركبة، بل وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، إضافة إلى كيفية تدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة." كما عرفها علي وصبر (2022) بأنها: نظرية تعلم تقوم على التعلم الشبكي المستند على استخدام مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إطار اجتماعي فعال، يتم فيه تعزيز التواصل والتفاعل والمشاركة بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلم، وبين مجتمع التعلم ومصادر التعلم، وذلك لتحقيق تعلم فعال.

كما ذكر أيضاً (علي وصبر، 2020) بدراستهما أن التعلم عملية تصل بين العقد والوصلات لمعالجة المعلومات والمعارف لدى المتعلمين، فتلك العملية تشجع على التعلم النشط وتنمية التعاون بين المتعلمين، بالإضافة إلى أنها تسعى لتسهيل التعلم بل وتزيد من القدرة على بناء معارف جديدة وكذلك القدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات المحورية، ومشاركة ما تم تعلمه مع زملائهم. وهنا فقد أصبح دور المعلم في ضوء النظرية الاتصالية بأنه يتمثل في إعداد البيئة التعليمية المناسبة وتهيئتها لجعل الطالب يبني معرفته بنفسه، بالإضافة إلى تشجيع المتعلمين على التبادل والتعاون في مشاركة المعلومات، وكذلك يتدرب المتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في تعلمهم.

الدراسات السابقة

طبق الصنعواوي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الشرعية بالمدراس القرآنية التابعة للمركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه، وذلك من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض والتعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون استخدامه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) لعينة مكونة من 90 معلماً من معلمي العلوم الشرعية، وتم اعداد اذاتين للدراسة استبانة واستمارة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين (متوسط)، وأن معوقات استخدام التعلم المدمج لدى معلمي العلوم الشرعية في المدارس القرآنية (كبيرة) من خلال تحليل النتائج، وقد أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية على استخدام تقنيات التعليم المدمج في التدريس، وتوجيه اهتمام المتخصصين في مجال تطوير مقررات العلوم الشرعية بالدارس القرآنية بالإفادة من تطبيقات الإنترنت في عملية التعليم والتعلم.

كما هدفت دراسة الجاسر (2018) إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للتعليم المدمج ومدى

مشاركة أعضاء هيئة التدريس في دورات تدريبية سابقة في مجال استخدام هذه التقنيات وماهي الصعوبات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس من استخدام هذه التقنيات، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة (59) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ، وقد كشفت الدراسة عن درجة استخدام التعلم المدمج من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بدرجة متوسطة، كما تبين ان (81%) من عينة البحث سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في مجال استخدام التعلم المدمج، وكما أوضحت الدراسة أن هناك صعوبات تعيق استخدام التعلم المدمج، وقد أوصت الدراسة بتطوير بعض المقررات الدراسية القديمة بحيث تتماشى مع تطورات العصر حتى يسهل دمجها بالتقنيات الحديثة، وضرورة إعداد خطة من قبل أعضاء هيئة التدريس تتضمن تفعيل التعلم المدمج في المقررات الدراسية، وتعريف أعضاء هيئة التدريس بالتعليم المدمج.

وقد قامت المجالي (2019) بدراسة هدفت للتعرف على درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير واختلافها تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطورت استبانة مكونة من (30) فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة والبالغ عددهم (350) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء وادي السير، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، أما لمتغير السلطة المشرفة فقد أظهرت النتائج (مدارس حكومية، مدارس خاصة) لصالح المدراس الخاصة، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والسلطة المشرفة، وقد أوصت الدراسة بالعمل على زيادة الوعي بأهمية استراتيجية التعلم المدمج.

كما أجرى السبيعي(2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس واقع التعلم المدمج على عينة عشوائية يبلغ عددها (250) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة،

حيث استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لحساب درجة واقع التعلم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، كما تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على درجة الفروق والتي تعزى لمتغير الجنس، وقد أظهرت نتائج الدراسة : أن درجة واقع التعلم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافضة بيشة جاء بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة معوقات التعلم المدمج بدرجة عالية، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بالتأكيد على أهمية استخدام تكنولوجيا التعلم في التدريس، وضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم بتشجيع وحث المعلمين والمعلمات في بناء البرامج التعليمية المحوسبة المعتمدة على التعلم المدمج.

كما قامت الغامدي (2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التعليم المزيج في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمنطقة الباحة، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتم تصميمه لكلا المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (49) تلميذه من الصف السادس الابتدائي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات توليد المعلومات، حيث كانت نتائج الدراسة متمثلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وحصلت على متوسط عام (17.92)، في المقابل لقد حصلت المجموعة الضابطة على متوسط عام (10.5)، وقد أوصت الباحثة بضرورة العمل على تصميم وتطوير المقررات التعليمية في مناهج ومقررات الرياضيات وتزويدها بمهارات توليد المعلومات وبطرق التدريس الحديثة كالتعلم المزيج.

طبق كلاً من الصالحي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على آثار التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف التاسع في مقرر العلوم واتجاهاتهم نحو استخدامه، وحيث تم عمل دراسة حالة باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة 112 طالباً مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث بلغت المجموعة الضابطة (51) والمجموعة التجريبية (61)، وتقارن الدراسة نتائج الطرق المختلفة لتدريس موضوعات مقرر العلوم واتجاهات الطلاب نحو استخدامها، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن تصميم اختبار تحصيل بالإضافة إلى استبيان للتأكد من مصداقية الدراسة وموثوقيتها، كما تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية

والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت اتجاهات المجموعة التجريبية أكثر إيجابية تجاه استخدام التعلم المدمج. وأيضاً كانت مواقفهم لصالح الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي في مادة علمية بمستوى الأداء (النجاح). وتوصي هذه الدراسة بمزيد من البحث في استخدام التعلم المدمج في مؤسسات التعليم العالي.

وقد أجرى هونج وآخرون (2020) دراسة هدفت لتحديد مدى فاعلية التعلم المدمج في الإنجازات الأكاديمية والتحفيز واستقلالية المتعلم، حيث كان نطاق البحث بتدريس اللغة الإنجليزية من خلال القصص القصيرة، وتم استخدام المنهج شبه تجريبي على عينة مكونة من 116 طالباً ثانوياً وتم استخدام طريقتين تربويتين مختلفتين. تمت الطريقة الأولى من خلال فصل دراسي تعليمي مدمج للمجموعات التجريبية، وفي الوقت نفسه فصل تعليمي تقليدي للمجموعات الضابطة، وقام الباحثون بجمع بيانات التحصيل الدراسي للطلاب من استبيان ما بعد الاختبار، في حين تم جمع بيانات التحفيز واستقلالية المتعلم من خلال مجموعات من الاستبيانات مقتبسة من دراسات سابقة، ثم تم تحليل الفروق بين المجموعتين وذلك باستخدام اختبار t المستقل. كشفت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير في إنجازاتهم الأكاديمية، ومع ذلك كانت هناك آثار إيجابية على كل من استقلالية المتعلم وبناء تحفيز الطلاب في التعلم المدمج مقارنة بالتعلم التقليدي.

كما قام ديواكي (2020) بدراسة هدفت للتعرف على مشكلة ضعف مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع من (SDK) KaryaSingaraja. يُفترض الباحث أن نموذج التعلم المطبق أقل صلة باحتياجات الطلاب. فالنموذج الذي يتوقع أن يحل المشكلة هو التعلم المدمج باستخدام نموذج دوران محطة التعلم، حيث بحثت هذه الدراسة في اختلاف التفكير الناقد بين الطلاب الذين لديهم نماذج تناوب التعلم المدمج والطلاب ذوي التعلم التقليدي تجاه طلاب الصف الرابع في SDK KaryaSingaraja، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي اختبار مهارة التفكير الناقد في شكل مقال، وقد أظهرت النتيجة فرقاً كبيراً بين الطلاب الذين لديهم نماذج محطة دوران التعلم (التعلم المدمج) والطلاب ذوي التعلم التقليدي. يمكن الاستنتاج أن نموذج دوران محطة التعلم يقوم بالتأثير بشكل إيجابي على التفكير الناقد لطلاب الصف الرابع في SDK وأيضاً يؤثر في اختيار نموذج التعلم المناسب على التفكير الناقد لدى الطلاب.

كما أجرى يلماز ومالون (2020) دراسة كمية كان الغرض منها هو تحديد فعالية التعلم المدمج في سياق دورة طرق تعليم العلوم في وقت مبكر لمعلمي مرحلة الطفولة الابتدائية في تركيا. معلمين المرحلة الابتدائية تاريخيا يخافون من المستحدثات التقنية ويتجنبون استخدامه في فصولهم. وتم دمج هذه الدورة للسماح لـ الطلاب لتجربة تعلم العلوم النشط أثناء الجلسات وجهًا لوجه مع الطلبة، وتم جمع تصورات حول تجاربهم في دورة التعلم المدمج، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم التحقق من صحته مسبقًا. وأظهرت النتائج بعد تحليل البيانات الوصفية اللاحقة للاختبار، فقط أظهر تصميم البحث أن تصورات الطلاب كانت إيجابية تجاه، استخدام التعلم المدمج في مقرر مناهج تعليم العلوم. لكن، حدد التحليل أن الطلاب شعروا بأن بعض الجوانب الفنية للتعلم المدمج قد أعاقت بيئة تعلمهم.

وقامت الدخيل (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبه إربد، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (150) معلمة من معلمات المرحلة الأساسية في لواء قصبه إربد، وأعدت الباحثة استبانة مكونة من 21 فقرة، حيث توصلت الدراسة إلى أن معلمات المرحلة الأساسية بمدارس لواء قصبه إربد يستخدمن التعلم المدمج في التدريس بدرجة "متوسطة"، حيث جاء مجال طرق التدريس في التعلم المدمج في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة من الاستخدام، وفي المرتبة الثانية مجال المهارات التقنية وبدرجة استخدام متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة مجال أساليب تقويم التعلم المدمج وبدرجة متوسطة من الاستخدام، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمات والطالبات على استخدام مهارات الاتصال في التعلم المدمج، وعقد دورات تدريبية للمعلمات على استخدام التكنولوجيات ومهارات الاتصال في التعلم المدمج.

وأجرت الحسبان (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق اثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها والتعرف على أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لعينة مكونة من (37) من معلمي المدارس الحكومية في محافظة المفرق، حيث أعدت الباحثة استبانة مؤلفة من (20) فقرة وتم التأكد من صدقها وثباتها بعد عرضها على لجنة محكمين من ذوي الاختصاص، وتوصلت

الدراسة إلى أن درجة تطبيق التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا كبيرة، وتوصلت الدراسة أيضاً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى تطبيق التعلم المدمج في تلك المدارس أثناء جائحة كورونا لمتغير الجنس، وتوصلت كذلك إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى تطبيق التعلم المدمج بالمدارس الحكومية في محافظة المفرق أثناء جائحة كورونا حسب متغير المؤهل العلمي، وأوصت الباحثة بضرورة إيجاد آلية في التعلم المدمج تسعى إلى تطوير مهارات الطلبة العلمية، وضرورة توفير برمجيات من قبل إدارة المدرسة بحيث تتناسب مع كافة الأعمال وكافة الصفوف الدراسية.

وطبق كوزمينيا وآخرون (2021) في هذه الورقة البحثية مشكلة التعلم المدمج كوسيلة اندماج الطلاب الأجانب في بيئة المدرسة العليا. هذه العملية ليس بهذه البساطة، فهو يتطلب أساليب خاصة لمساعدة الطلاب الأجانب على الاندماج بسهولة. يسهل استخدام التعلم المدمج في التعليم الطلاب التكامل ويؤدي إلى نتائج تعليمية إيجابية. ومع ذلك، فإن تطبيق التعلم المدمج يرتبط بالتحديات التي يمكن أن يواجهها كل من المعلمين والطلاب الأجانب. الهدف من هذه المقالة هو النظر في استخدام التعلم المدمج وتقييمه في معالجة دروس اللغة الإنجليزية المطبقة في التعليم الجامعي. ولهذا الغرض قمنا بتطبيق طرق مثل تحليل الاحتياجات (من بين محاضرات اللغة الإنجليزية من جامعة جنوب الأورال)، استبيان ومقابلة (بين ثلاث مجموعات من الطلاب من برامج البكالوريوس المماثلة). تظهر النتائج أن غالبية الذين شملهم الاستطلاع يفهمون أهمية التعلم المدمج كوسيلة لإدماج الطلاب الأجانب، ولكن ليسوا على دراية بأنواعها وكيفية استخدامها. بناء على نتائج في هذا التحليل، طبق المؤلفون التعلم المدمج في عملية تدريس اللغة الإنجليزية، مثل الفصل الدراسي المعكوس، وتناوب المحطة، ولغة جديدة عبر الإنترنت دورة التنمية، — الدعم المنهجي للكتاب المدرسي بقلم مكارثي، م. — Touchstone. تشير الاستنتاجات المستخلصة إلى أن التعلم المدمج لا يسمح بذلك فقط لتعزيز مهارات اللغة الأجنبية، ولكن لتعزيز اندماج الطلاب الأجانب بسهولة في العملية التعليمية بالجامعة.

كما أجرت الودعاني وغنيه (2022) دراسة هدفت للتعرف على واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة

الابتدائية في محافظة الخرج، والتعرف على الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة، وتحديد أهم معوقات استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات في محافظة الخرج. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (111) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية في محافظة الخرج. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وكشفت الدراسة أن درجة استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية في محافظة الخرج (مرتفعة). كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a > 0.05$) بين متوسطات استجابات العينة حول درجة استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات في محافظة الخرج تعزى لمتغير الخبرة. كما أوضحت الدراسة أهم المعوقات في استخدام التعليم المدمج وهي ضعف البنية التحتية الرقمية في المدارس، وعدم توافر الوسائل التعليمية يأتي في الترتيب الأول لمعوقات استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات. وفي الترتيب الثاني يأتي ضعف أو عدم توافر الإنترنت في المدارس، وقد تكون تغطية شبكات الاتصالات في بعض المناطق عائقاً وتسبب ضعف في الإنترنت. فيما جاءت عدم توافر الأجهزة المخصصة للطالبات في المرتبة الثالثة.

وطبقت الرحيلي (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع توظيف التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية: تخطيط الدروس، وتنفيذها، والتدريبات العملية، وتقويم التعلم، تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (8) مشرفات تربويات، (94) معلمة للحاسب الآلي في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يوظفن التعلم الإلكتروني في (تخطيط الدروس، وتنفيذها، والتدريبات العملية، وتقويم التعلم) لمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية بدرجة متوسطة. مع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة في محوري التنفيذ والتقويم تعزى لاختلاف طبيعة العمل لصالح المشرفات التربويات، بينما لم توجد فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، أو اختلاف عدد الدورات التدريبية. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمات على آليات توظيف التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر الحاسب، وتحسين اتجاهاتهن نحوه، وتوفير الإمكانيات اللازمة لتوظيفه في التدريس، والتغلب على التحديات والصعوبات التي تحد من توظيفه.

منهج الدراسة

نظراً إلى طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها فقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة، ويكتسب هذا المنهج أهمية خاصة في الدراسات الإنسانية والتربوية، حيث أن أغلب هذه الدراسات تنتمي إلى المنهج الوصفي. فالهدف الأساسي من هذا المنهج هو دراسة حاضر الظواهر وكذلك للتنبؤ وتوجيه المستقبل، من أجل تحديد العوامل وتطوير الاستنتاجات التي تشير إليها الدراسات والأبحاث.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مقرر العلوم في المرحلة الابتدائية للصفوف العليا [رابع، خامس، سادس]، وذلك في محافظة الدرية بمنطقة الرياض، التابعة لمكتب تعليم الدرية والواقع شمال غرب مدينة الرياض بمحافظة الدرية خلال العام 1444هـ (2023)، والبالغ عددهم خمس مدارس. حيث يبلغ عدد معلمات المرحلة الابتدائية في المحافظة (68) معلمة، وعدد معلمات مقرر العلوم (12) معلمة. وبالتالي فقد تم التركيز على هذه الفئة من المعلمات حيث تم اختيار هؤلاء المعلمات ليصبح مجتمع هذه الدراسة بالإضافة ألا يقل عدد سنوات الخبرة التدريسية لمقرر العلوم عن سنة واحدة. عينة الدراسة جميع مجتمع الدراسة وعددهم (12) معلمة تدرس مقرر العلوم.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتهم الديموغرافي

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	9	75%
	ماجستير	3	25%
التخصص العلمي	أحياء	3	25%
	كيمياء	1	8.3%
	فيزياء	2	16.3%
	غير ذلك	6	50%
سنوات الخبرة	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	2	16.7%
	من عشر سنوات إلى عشرين سنة	9	83.3%
الحصول على دورات في التعلم المدمج	نعم	6	50%
	لا	7	50%
استخدام التعلم المدمج	نعم	8	66.7%
	لا	4	33.3%
المجموع		12	100%

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة الحالية باستبانة تم إعدادها لجمع البيانات عن واقع مجتمع الدراسة. وتم بناء أداة الدراسة من خلال الاستفادة من الأبحاث والدارسات السابقة، والمتعلقة بموضوع الدراسة، وتم اختيار نظام ليكرت الخماسي في بناء أداة الدراسة، وأيضاً تم اختيار محاور الاستبانة والتي تكونت من جزأين هما:

الجزء الأول: اشتمل على البيانات الديموغرافية لمفردات الدراسة، حيث تضمنت خمس متغيرات أولية هي: (المؤهل، التخصص العلمي، سنوات الخبرة في التعليم، الحصول على دورات تدريبية، استخدام التعلم المدمج).

الجزء الثاني: اشتمل على المحاور الرئيسية (تساؤلات الدراسة)، وتمثل بثلاث محاور لكل محور مجموعة من المؤشرات القياسية، جاءت كما يلي:

- المحور الأول: عن واقع استخدام التعلم المدمج في مدارس المحافظة، ويتكون من (13) فقرة.

- والمحور الثاني: عن معوقات استخدام التعلم المدمج في تلك المدارس، ويتكون من (13) فقرة.

- المحور الثالث: اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية نحو استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم.

صدق أداة الدراسة وثباتها

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): وللتحقق من صدق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود، وقد طلبت الباحثتان من أولئك المختصين إبداء الرأي حول مدى صحة الفقرات ومناسبة المحاور، وبعد أخذ آراء المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من مؤشرات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في مقياس واقع التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية.

جدول (2): مؤشرات الاتساق الداخلي لبعد المحور الأول والثاني من وجهة نظر المعلمات

م	مدى تطبيق معلمات المرحلة الابتدائية التعليم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرعية معامل الارتباط	م	معوقات تطبيق التعليم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرعية معامل الارتباط 0.623
1	**0.798	1	**0.803
2	**0.801	2	**0.780
3	**0.752	3	**0.738
4	**0.724	4	**0.738
5	**0.703	5	**0.718
6	**0.861	6	**0.744
7	**0.803	7	**0.739
8	**0.765	8	**0.74
9	**0.764	9	**0.759
10	**0.793	10	**0.737
11	**0.778	11	**0.853
12	*0.631	12	**0.745
13	**0.778	13	*0.623

باستقراء نتائج صدق الاتساق الداخلي من الجدول (2) تبين لنا:

- أن قيم الارتباط للمحور الأول تتراوح بين (0.631* إلى 0.861**) وهي جميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) مما يؤكد أن عبارات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

- أن قيم الارتباط للمحور الثاني تتراوح بين (0.623* إلى 0.853**) وهي جميعها دالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (0.05) مما يؤكد أن عبارات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

النتائج: تم اختبار ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). يوضح الجدول التالي معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول (3): معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات	البعد
0.890	13	مدى تطبيق معلمات المرحلة الابتدائية التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرعية
0.743	13	معوقات تطبيق التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرعية
0.779	26	الأداة ككل

يتضح من نتائج الجدول (3) أن قيم معامل الثبات للأبعاد كانت (0.890) و(0.743). كما يتضح أن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.779). وهذا يدل أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع، وبالتالي يمكن استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

احتساب الدرجات على أداة الدراسة

تمَّ تحديد بدائل الاستجابة للعبارات، من خلال إعطاء كل عبارة وزناً مدرجاً يمكن قياسها من خلاله وذلك وفق تدرج ليكرت الخماسي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث تعطي هذه الاستجابات عند التصحيح على العبارات الموجبة تقدير درجات (1-2-3-4-5) والعكس صحيح على العبارات السالبة، إذ تمَّ الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على استجابات مفردات عينة الدراسة، بناءً على المتوسطات الوزنية للعبارات والمتوسطات الحسابية للمحاور، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4): مقياس التقدير الخماسي لعبارات محاور أداة الدراسة.

الوزن	الاستجابات	فئة المتوسط		مقياس الحكم على النتائج
		من	إلى	
1	لا أوافق بشدة	1.00	أقل من 1.80	منخفضة جداً
2	لا أوافق	1.80	أقل من 2.60	منخفضة
3	محايد	2.60	أقل من 3.40	متوسطة
4	أوافق	3.40	أقل من 4.20	مرتفعة
5	أوافق بشدة	4.20	5.00	مرتفعة جداً

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- لتحليل البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss):
- معامل ارتباط بيرسون (Correlation Pearson)، لحساب صدق الاستبانة وحساب الارتباط بين محاور الاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha s'Cronbach)، لقياس مدى ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية (percentages and frequencies)، لمعرفة مدى لارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
- المتوسط الحسابي (Mean)، لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأسية.
- الانحراف المعياري (deviation Standard)، للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الأساسية عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: ما مدى تطبيق معلمات المرحلة الابتدائية التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم في محافظة الدرية؟

جدول (5): يوضح التكرار والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لآراء المعلمات حول استخدام التعلم المدمج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	استخدم أجهزة العرض في العملية التعليمية.	4.92	.29	1	مرتفع
2	استخدم السبورة الذكية في التدريس.	4.25	.97	2	مرتفع
4	استخدم أساليب تقويم إلكترونية متنوعة.	4.25	.62	3	مرتفع
5	استعين بمواقع تعليمية مثل (منصة مدرستي) في تقديم الدروس.	4.25	.75	4	مرتفع
8	أشارك الطالبات في الحوار الفردي والجماعي في لوحة النقاش الإلكترونية.	4.25	.62	5	مرتفع
9	استخدم أساليب تدريس تعتمد على تطبيقات تقنية في تنفيذ الدروس.	4.25	.62	6	مرتفع
3	استخدم الفصول الافتراضية في التدريس.	4.17	.72	7	مرتفع
10	أبذل ما بوسعي لأدمج الأنشطة الصفية والتقنيات مع بعضها البعض.	4.17	.58	8	مرتفع
7	أوفر أنشطة تطبيقية عبر منصات التعليم الإلكتروني.	4.08	.51	9	مرتفع
6	أعزز ممارسة الطالبات للتعلم الذاتي من خلال التعلم المدمج.	4.00	.74	10	مرتفع
11	أستلم من الطالبات الواجبات والأنشطة إلكترونياً.	4.00	.74	11	مرتفع
12	اصمم الدروس من خلال نمط التعلم المدمج بحيث تراعي الفروق الفردية.	3.92	.79	12	مرتفع
13	ألتقى الدعم التقني اللازم للتدريس بواسطة التعلم المدمج.	3.17	.94	13	متوسط
	المتوسط العام للبعد	4.13	.46		مرتفع

يتضح من عرض نتائج السؤال الأول: أن درجة استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية في محافظة الدرية جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث أن فقرات الاستبانة التي حصلت على درجات

(مرتفعة) بلغت (12) فقرة بنسبة (92.3%)، فيما جاءت فقرة واحدة بدرجة متوسطة بنسبة (7.7%) من عدد فقرات الاستبانة، وهذا يدل على نجاح معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية في استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم، ويدل ذلك أيضاً على أهمية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم. وتختلف نتائج السؤال الأول عن نتائج دراسة كلاً من الدخيل (2021) ودراسة البيشي (2022) والتي توصلت إلى أن درجة استخدام التعلم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة متوسطة. أما دراستنا الحالية فقد نتج عنها أن هناك تطور ملحوظ في التعليم. حيث أن هناك اهتمام كبير من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في توفير المنصات الإلكترونية، وتعتبر هذه المنصات هي وليدة جائحة كورونا والتي ساهمت في رفع كفاءة تطبيق التعلم المدمج من قبل المعلمين والتي أشارت إليها دراسة (سالم والبقمي، 2022) بأن فاعلية استخدام المنصات الإلكترونية جاءت بدرجة مرتفعة. وقد أوضحت دراستنا الحالية أن أفراد عينة الدراسة قد أبدوا موافقتهم في استخدام أجهزة العرض والسبورات الذكية في الفصول الدراسية أثناء التدريس لدعم العملية التعليمية، والاستفادة من المواقع التعليمية مثل (منصة مدرستي) في تقديم الدروس وكذلك استخدام أساليب تقويم متنوعة الكترونية، وبالإضافة إلى استلام الواجبات والأنشطة مما أدى إلى سهولة التواصل بين المعلمات والطالبات. وفي العبارة التي حصلت على المرتبة الأخيرة في هذا المحور تراوحت استجابات العينة على أداة الدراسة في تلقي الدعم التقني اللازم في استخدام التعلم المدمج في مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية جاءت بدرجة متوسطة، حيث أن هذا النوع من التعليم يتطلب تجهيزات خاصة وصيانة مستمرة، وكذلك دعم فني وتقني للمدارس للوصول إلى تعلم مدمج فعال.

وعبرت المعلمات عن آرائهن حول استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية، بأن استخدام التعلم المدمج يعزز دور المعلمة في العملية التعليمية، وكذلك يزيد من مستويات تفاعل المعلمات مع الطالبات من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية، بالإضافة إلى أن التعلم المدمج أدى إلى الارتقاء بمستويات التدريس والتعلم بسبب مرونة بيئات التعلم المقدمة للطالبات من خلال التعلم المدمج. بينما عبرت إحدى المعلمات أن استخدام استراتيجيات التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم يحتاج إلى تطوير المدارس وتجهيزها بكل الوسائل المساعدة للطالبات والمعلمات ووضع خطط وبرامج مستقبلية.

ثانياً-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على: ما هي معوقات تطبيق التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية؟

جدول (6): يوضح التكرار والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء المعلمات حول معوقات التعلم المدمج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
4	عدم توفر شبكة الانترنت بالمدرسة مخصصة لمواقف التعلم.	4.67	.89	1	مرتفع
12	تصل لي شكاوى في قلة توافر الانترنت لدى الطالبات في البيت.	4.67	.65	2	مرتفع
1	ضعف البنية التحتية لاستخدام التعلم المدمج.	4.50	.67	3	مرتفع
8	ضعف وعي الأهالي بأهمية التعلم المدمج.	4.50	.80	4	مرتفع
2	عدم توفر كافة المستلزمات الإلكترونية في الغرف الصفية.	4.33	.49	5	مرتفع
9	ضعف وعي الطلبة بأهمية التعلم المدمج.	4.33	.89	6	مرتفع
13	صعوبة استخدام البرمجيات المحسوبة للتعلم المدمج من قبل الطالبات.	3.83	1.47	7	مرتفع
10	زيادة الأعباء عند استخدام التعلم المدمج.	3.75	1.06	8	مرتفع
5	لا يتوفر الوقت الكافي للتخطيط لاستخدام التعلم المدمج.	3.67	1.07	9	مرتفع
11	لا أمتلك مهارات في استخدام التعلم المدمج.	2.75	1.60	10	متوسط
3	ضعف وعي إدارة المدرسة بأهمية التعلم المدمج.	2.67	1.23	11	متوسط
7	لا يوجد لدي دافع نحو استخدام التعلم المدمج.	2.58	1.24	12	منخفض
6	لا تتضح لي أهداف استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية.	2.33	1.23	13	منخفض
	المتوسط العام للبعد	3.74	.53		مرتفع

يتضح من عرض نتائج السؤال الثاني: أن درجة معوقات التعلم المدمج في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية جاءت (مرتفعة)، حيث أن فقرات الاستبيان التي حصلت على درجة (مرتفعة) بلغت (9) فقرات بنسبة (٧٠%)، فيما تراوحت باقي الفقرات الاستبانة بين درجات (المتوسطة والمنخفضة) بنسبة (30%) من عدد فقرات الاستبانة، وهو ما يشير إلى وجود هذه العوائق بصورة كبيرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرعية وذلك في استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم. وهذه

النتيجة قد تعزى إلى عدة عوامل من أهمها عدم توفر شبكات الانترنت لدى المعلمات في المدارس أو خارج حدود المدرسة لدى الطلبة في منازلهم، حيث أن من متطلبات تفعيل التعلم المدمج في التدريس لا يقتصر على ما يحدث داخل الغرف الصفية، ومن العوامل التي أعاققت استخدام التعلم المدمج ضعف البنية التحتية في المدارس للتدريس بواسطة استراتيجية التعلم المدمج، كما قد يعود ذلك إلى قلة التجهيزات في المدارس، حيث أن الغرف الصفية لا يتوفر فيها كافة المستلزمات الإلكترونية التي يحتاجها المعلم أو الطالب أثناء العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن ضعف الوعي المجتمعي لأهمية التعلم المدمج قد ساهم في تدني مستوى المهارة في التعامل بجدية مع المنصات الإلكترونية التعليمية، وخصوصاً في ظل التقدم المعرفي والرقمي المستمر في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وتفسر الباحثتان هذه النتائج بأن هناك معوقات فعلية تحد من استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المجالي (2019) والتي أظهرت نتائجها موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة على عوائق استخدام التعلم المدمج، وقد أوصت هذه الدراسة بالعمل على زيادة الوعي بأهمية استراتيجية التعلم المدمج. هذا بالإضافة إلى اتفاقها مع نتائج دراسة الودعاني وغنيه (2022) والتي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الرياضيات بمحافظة الخرج، والتي أوضحت أن أهم المعوقات في استخدام التعلم المدمج هو ضعف البنية التحتية وعدم توافر الوسائل التعليمية في الترتيب الأول، وفي الترتيب الثاني يأتي ضعف أو عدم توافر شبكة الانترنت بالمدارس، ومما ورد في نتائج تلك الدراسة ما يدعم نتائج الدراسة الحالية والتي جاءت بدرجة مرتفعة، وذلك بسبب تدني جاهزية شبكة الانترنت في المدارس.

وعبرت المعلمات عن آرائهن حول معوقات استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدرعية، بأن عدم توفر الأجهزة اللوحية لكل متعلم أثناء الحضور للغرف الصفية وعدم توفر شبكة الانترنت داخل المدارس قلل من استخدام التعلم المدمج. وكذلك لوحظ من قبل المعلمات بأن هناك قلة دافعية لدى الطالبات نحو استخدام التعلم المدمج، بينما عبرت إحدى المعلمات بأن عدم إعطاء المعلمات دورات تدريبية على استخدام مهارات الاتصال في التعلم

المدمج وكذلك يعتبر التدريب على استخدام التكنولوجيا في التعليم من أهم المعوقات التي واجهت استخدامه أثناء العملية التعليمية.

ثالثاً-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: ماهي المقترحات لتحسين استخدام التعلم المدمج في مدارس محافظة الدرية؟

وبسؤال المعلمات عن أهم المقترحات التي يمكن أن تساهم في تحقيق تعليم مدمج فعال جاءت الإجابات على النحو التالي:

- يمكن استخدام التعلم المدمج مع طالبات الفصول الدراسية كبيرة الحجم من خلال توظيف أدوات التقييم الإلكترونية، والأنشطة الإلكترونية القائمة على الويب، وتقديم التغذية الراجعة الفورية.

- توفير الانترنت والحاسوب في المدارس وخفض نصاب المعلمات.

- تقوية البنية التحتية لتطبيق التعلم المدمج بشكل صحيح.

- توفير أجهزة في المدارس حتى تتقن الطالبة، ويتكون لديها كفاءة في التعامل مع المنصات التعليمية والمواقع المناسبة.

- توفير الأجهزة للطالبات المستخدمة في التعلم المدمج مثل الأجهزة اللوحية وأجهزة الحاسب الآلي.

- زيادة وعي أهالي الطالبات بأهمية استخدام التعلم المدمج.

- تكثيف دورات تدريبية في تفعيل التعلم المدمج للمعلمات، وكذلك زيادة وعي أولياء الأمور والطالبات بأهمية تفعيل منصة مدرستي.

وبالعودة إلى السؤال الرئيس والذي ينص على: ما واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الدرية؟

نجد أن نتائج الدراسة تحققت من أن واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية في محافظة الدرية جاءت بدرجة مرتفعة من حيث تطبيق استراتيجيات التعلم المدمج، وقد تعزى هذه النتيجة إلى زيادة اقبال واهتمام المعلمات لمحاولة تطبيق كل ما يستجد على ساحة التعليم والتي تساهم بالتطور ومواكبة العصر الرقمي، وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمات لديهن اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية والسعي للتجديد والتطوير بعيداً عن طرق التدريس التقليدية. ومن خلال استطلاع آراء المعلمات نحو

استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم أظهرت النتائج أن التعلم المدمج يعزز من دور المعلمة في العملية التعليمية، ويزيد من مستويات التفاعل بين المعلمات وال طالبات من خلال المنصات الإلكترونية التعليمية، بالإضافة إلى أن التعلم المدمج أدى إلى الارتقاء بمستويات التدريس والتعلم بسبب مرونة البيئات التعليمية الإلكترونية. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك معوقات تحد من فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم من وجهة نظر المعلمات، ومن خلال استطلاع آراء المعلمات حول العوائق التي واجهتن أثناء التدريس بواسطة التعلم المدمج أظهرت النتائج أن هناك عدة عوامل من أهمها عدم توفر شبكة الأنترنت لدى المعلمات في الغرف الصفية، وكذلك عدم توفرها لدى الطالبات في منازلهم أدى إلى الحد من فاعلية التعلم باستراتيجية التعلم المدمج، حيث أن متطلبات تفعيل التعلم المدمج في التدريس لا يقتصر على التعلم داخل المدرسة وإنما يتعدى الحدود المدرسية، بالإضافة لذلك ضعف البنية التحتية في مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الدرية، فالتعلم المدمج يحتاج إلى العديد من المستلزمات الإلكترونية في الغرف الصفية لتحقيق الهدف من استخدامه. ومن أهم المعوقات التي واجهت التعلم المدمج في التدريس عدم وعي أهالي الطالبات بأهمية التعلم المدمج أدى إلى قلة الدافعية لدى الطالبات نحو استخدامه.

ولتحسين استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية فإن أفراد عينة الدراسة قد عبّر عن رأيهم في أهم المقترحات والتي تساهم في تحقيق تعلم مدمج فعال، أولاً توفير شبكة الأنترنت في مدارس محافظة الدرية، وثانياً تقوية البنية التحتية لتطبيق استراتيجية التعلم المدمج بشكل صحيح، ثالثاً توفير أجهزة للطالبات والمستخدمات في تفعيل التعلم المدمج مثل الأجهزة اللوحية.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي هذه الدراسة بما يلي:
- تشجيع المعلمات على الاستمرار باستخدام استراتيجية التعلم المدمج في التدريس.
 - إنشاء بنية تحتية في المدارس تناسب استخدام التعلم المدمج من قبل وزارة التعليم.
 - تخفيف العبء التدريسي على معلمات العلوم وعدم تكليفهم بأعمال إدارية كالإشراف والمناوبة، وإشراكهم لعملية تخطيط الدروس بواسطة التعلم المدمج.

- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات متخصصة بكيفية تصميم دروس مقرر العلوم بواسطة استراتيجية التعلم المدمج.
- توعية المجتمع بأهمية التعلم المدمج، وتأثيره في عملية التعلم وتحقيق نواتج إيجابية.

- توفير شبكات الانترنت بسرعة مناسبة للاستخدام في الغرف الصفية، لتسهيل العمل أثناء تنفيذ الدروس.

المقترحات:

- إجراء دراسة تجريبية حول أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية أثناء جائحة كورونا.
- إجراء دراسة ميدانية متعلقة باستخدام التعلم المدمج على مراحل دراسية أخرى.
- إجراء دراسة تقويمية تتناول معوقات استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية على مستوى المملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، ايناس مشهور (2023). درجة استخدام التعلم المدمج في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي قسبة السلط. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 39(1)، 150-165.

أبو ناجي، محمود سيد؛ والمليجي، حسنية حمود حسن؛ وعبدالعال، محمود محمد (2021). برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات إنتاج المواد التعليمية الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 3(3)، 41-60.

بشته، حنان؛ ونعيم، بوعموشة (2020). الصدق والثبات في العلوم الاجتماعية. *مجلة الدراسات في علوم الانسان والمجتمع*. 3(2).

الjasر، ندى محمد (2018). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 37(37)، 101-116.

الحجاجي، سعود بن محمد (2020). درجة توافق الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية (السنة الأولى المشتركة) مع أهداف رؤية المملكة 2030م من وجهة نظر المشرفين التربويين -تعليم بيشة أنموذجاً. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(62)، 169-214.

الحسان، خلود خلف (2021). مدى تطبيق التعلم المدمج في المدارس الحكومية بمحافظة المفرق أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 37(8)، 99-114.

الحسن، عصام علي؛ ومحمد إبراهيم، عبد الرحمن (2021). تصميم نموذج قائم على النظرية البنائية وفقاً لنمط التعلم الإلكتروني المدمج وقياس فاعليته في تحصيل القواعد النحوية لدى الطلاب المعلمين (تخصص لغة عربية) بكليات التربية بالجامعات السودانية. *مجلة العلوم التربوية*، 48(3)، 61-80.

الحلفاوي، وليد. (2011). *التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة*. عمان، الأردن: دار الفكر العربي للنشر.

- الحيلة، محمد محمود (2016). تصميم التعليم: نظرية وممارسة. عمان، الأردن: دار الميسرة للتوزيع والنشر.
- خميس، محمد (2011). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني. القاهرة، مصر: دار السحاب للتوزيع والنشر.
- الدخيل، رولا محمد (2021). درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قسبة اربد. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 37(11)، 344-367.
- الربابعة، نيفين خليل (2019). أثر استراتيجية التعلم المدمج في التحصيل الدراسي لمنهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في مدراس العاصمة عمان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 16(63)، 76-102.
- الرحيلي، مرام محمد (2022). واقع توظيف التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. *مجلة القراءة والمعرفة*، 249، 93-136.
- الريماوي، فراس ثروت (2017). *التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية: بحث تطبيقي*. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- سالم، محمد أحمد؛ والبقي، محمد بن مثير (2022). فاعلية استخدام المنصات الإلكترونية في تحقيق نتائج التعلم في ظل ال جائحة كورونا " التجربة السعودية". *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(14)، 1-25.
- السبيعي، علي رسام هاجد (2020). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 21، 553-577.
- الشرمان، عاطف أبو حميد (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر.
- الصنعاوي، عبد الله فهد (2018). واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الشريعة بالمدارس القرآنية التابعة للمركز الخيري لتعليم القرآن الكريم وعلومه. *مجلة كلية التربية*، 5، 101-133.
- عبدالعاطي، محمد الباتع (2016). *تكنولوجيا التعليم المدمج*. الإسكندرية، مصر: المكتبة التربوية.

العتيق، لطيفة خليل (2020). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على نمط التعلم المدمج وقياس فاعليتها في تنمية مهارات تصميم منتجات رقمية للتدريس والتواصل الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود [أطروحة غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2014). التعليم الإلكتروني. السلسلة التعريفية (1)، (2).

علي، سعد محمد (15-16 أغسطس، 2021). تاريخ التعلم الإلكتروني. [بحث مقدم]. وقائع المؤتمر الدولي الأول - التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا. الجامعة العراقية، 411-404.

علي، ماجدة إبراهيم، وصبر، كريم جابر (2022). تصميم بيئة تعليمية الكترونية قائمة على النظرية الاتصالية وأثرها في تحصيل طلاب الرابع العلمي لمادة الفيزياء. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. (1)10، 102-79.

عليان، الشيماء؛ وأبوناجي، محمود سيد؛ وعبد الجليل، علي سيد (2021). برنامج قائم على التعلم التشاركي الإلكتروني لتنمية بعض مهارات البحث عن المعلومات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. البحوث والنشر العلمي، (1)37، 209-176.

العمامرة، محمد (2021). تحليل محتوى كتاب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مبادئ النظرية البنائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، 42، 108-94.

العبيد، أفنان عبد الرحمن؛ والشايع، حصة محمد (2020). تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. الغامدي، بدرية أحمد (2019). أثر استخدام التعلم المزيج لتنمية مهارات توليد المعلومات في الرياضيات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمنطقة الباحة. المجلة العلمية لكى التربية، 53 (10)، 398-376.

القيسي، تيسير خليل بخيت (2011). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات [أطروحة غير منشورة]. جامعة بغداد، كلية التربية.

المبروك، فرج (2016). طرائق التدريس العامة. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

المجالي. وفاء بشير؛ وشحادة، فواز حسن إبراهيم (2019). درجة استخدام استراتيجيات التعلم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في لواء وادي السير [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

المرهاق، عبد الناصر بن علي (2020). التعليم الإلكتروني: مميزاته ومبررات الأخذ به في النظام التعليمي في ضوء تجارب بعض الدول العربية والأجنبية. مجلة البيان العلمية، 5، 175-149.

مهدي، حسن ربحي. (2018). التعليم الإلكتروني نحو عالم رقمي. عمان، الأردن: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

الودعاني، ندى ظافر؛ وغنيه، هناء سمير (2022). واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الرياضيات من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الابتدائية في محافظة الخرج. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(134)، 159-141.

نصار، وفاء محمود (2016). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الثالثة. دار الزهراء.

ثانياً-المراجع الأجنبية

- Alsahhi, N. R., &Eltahir, M. E., &Al Qatawneh, S. S. (2019). The effect of blended learning on the achievement of ninth students in science and their attitudes towards its use. Heliyon. Volume 5. Issue 9, 2-11.
- Arroyo, G. (2020). Trends in Educational Research about e-Learning A Systematic Literature Review (2009–2018). Sustainability 2020, 12, 5153; doi:10.3390/su12125153 [sustainability-12-05153-v2 \(1\).pdf](https://doi.org/10.3390/su12125153)
- Dwiki. Dewa. (2020). Station Rotation Type Blended Learning Model Against Critical Thinking Ability of Fourth Grade Students. Journal of Education Technology. Vol. 4(4), 516-523

- Hwang, G., & Choo Goh, P. s., & Mohad Arrif, S. K..(2020). Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English. Taylor & Francis, 512-525
- Khan, B. H. (2005). Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation. Information Science Publishing.
- Krause,. K. (2007). Griffith University Blended Learning Strategy, Document number 2008/ 0016252
- Kuzmina,N. ,& Kochkina, D. , &Kuzmin, M.(2021). Blended Learning as a Means of Foreign Students' Integration into a University Educational Process. nternational Journal of Emerging Technologies in Learning, iJET – Vol. 16, No. 06, 2021.
- Lalima& Kiran Lata Dangwal, (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. Universal Journal of Educational Research 5(1): 129-136.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as Network-Creation. Available:
www.connectivism.ca.
- Yilmaz.O. & Malone. Kathy.(2020). Preservice teachers perceptions about the use of blended learning in a science education methods course. Smart Learning Environments. Vol. 7,2-22.



تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول

استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي

**Perceptions of graduate students at Al-Quds University
about the use of the (Chat Gpt) application for artificial
intelligence**

إعداد

نهاد ماجد صدقي أبو إرميلة

Nihad Majed Abu Irmeleh

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

البروفيسور عفيف زيدان

Prof. Afif Zidane

Doi: 10.21608/ejev.2025.406953

استلام البحث: ٢٠٢٤ / ١١ / ٧

قبول النشر: ٢٠٢٤ / ١٢ / ٥

إرميلة، نهاد ماجد صدقي أبو و زيدان، عفيف (٢٠٢٤). تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٥)، ٣٩١ - ٤١٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق Chat Gpt للذكاء الاصطناعي، ولتحقيق هدفها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، ولغرض جمع البيانات قامت الباحثة بالاطلاع على الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وبناء أداة الاستبانة، وتم التطبيق على عينة متيسره من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس وبلغت (٦٢) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق Chat Gpt جاءت متوسطة، حصلت على متوسط حسابي (٢.٥٨) وانحراف معياري (٠.٣٤).

الكلمات المفتاحية: تصورات، تطبيق Chat Gpt، الذكاء الاصطناعي

Abstract:

This research aimed to identify the perceptions of graduate students at Al-Quds University regarding the use of the Chat Gpt application for artificial intelligence. To achieve this goal, the researcher employed a descriptive methodology with an analytical approach. For data collection, the researcher reviewed the theoretical background and relevant previous studies related to the topic. An instrument for the questionnaire was developed and applied to a convenient sample of (62) graduate students from the Faculty of Educational Sciences at Al-Quds University. The research reached several findings, the most notable of which was that the perceptions of graduate students regarding the use of the Chat GPT application were moderate, with an average score of (2.58) and a standard deviation of (0.534).

Keywords: Perceptions, Chat Gpt application, artificial intelligence.

المقدمة

تواكب فلسطين في الآونة الأخيرة تسارعًا تقنيًا هائلًا نحو التطوير والارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية؛ لتحقيق التنمية المستدامة ودعم الابتكار في العملية التعليمية؛ الذي يساعدها في تحقيق رسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية عالية.

ويعتبر الذكاء الاصطناعي من أبرز معالم التطور التقني والتكنولوجي في عصرنا هذا، وأكد Mijwil (٢٠٢٣) بأن الذكاء الاصطناعي أصبح أداة أساسية في عملية البحث العلمي؛ وفي تسريع عملية تحليل البيانات وتفسيرها وأتمته المهام المختلفة، بالإضافة إلى الكتابة العلمية وفي التدقيق اللغوي وإنشاء مسودة أولية من خلال أداتي (Chat Gpt) و (Chatbot). وأشار أودوبا (Uduba, 2023) إلى أهمية الذكاء الاصطناعي بين طلبة الجامعات، حيث يوفر قاعدة معرفية من خلال معالجة البيانات وتوفير المعلومات التي تتسجم مع أغراضهم الأكاديمية وتساعد في صقل المهارات الكتابية لديهم وإيجاد الحلول التقنية لتعزيز قدراتهم.

كما أظهرت دراسة الفقيه والقرني (٢٠٢٣) أن استخدام الطلبة في الدراسات العليا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يسارع في إنجاز المهام المنشودة ويحسن نواتج التعلم.

ويتميز تطبيق (Chat Gpt) عن غيره بإعتماد الطلبة عليه في عمليات الترجمة؛ تلخيص المعلومات؛ إنشاء حوار؛ والإجابة عن الأسئلة والكتابة الإبداعية. بالإضافة إلى إنشاء محتوى تفاعلي ومحاكاة ومقاطع فيديو من خلال استخدام خوارزميات التعلم التلقائي التي تغذيها ملايين البيانات والمعلومات المتواجدة على شبكة الانترنت (عمر، ٢٠٢٣).

ومن ناحية أخرى فإن إساءة استخدامه تثير قضايا أخلاقية تتجسد بالانتحال؛ مراجه وهمية وتوليد معلومات مضلة مما يقلل من جودة البحث العلمي؛ وهذا بسبب الاستخدام الغير مسؤول والمصالح الذاتية من قبل الباحثين. مما يعرض تقنية Chat Gpt إلى الجدل بين أوساط الطلبة (González & Calvo, 2022).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع تقدم الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة الطبيعية (NLP) ظهرت تقنية (Chat Gpt) كأداة قوية لتعزيز تجارب التعلم في التعليم العالي، ويستكشف هذا البحث استخدام طلبة الدراسات العليا لتطبيق (Chat Gpt) مع التركيز على كيفية مساعدته لهم في المهام الأكاديمية وتسهيل التعلم وتوفير الدعم الفوري للتحديات التي تواجههم في مرحلة الدراسة والتي تتمحور حول استخدام الطلبة لتقنية (Chat Gpt) وتداعياتها الأخلاقية وتأثيرها على نتائج التعلم. لذلك برزت مشكلة البحث والتي تتمثل بالسؤال

الرئيس الآتي: ما تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس نحو استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي؟
أسئلة الدراسة

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل تختلف تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس نحو استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي باختلاف الجنس؟
٢. هل تختلف تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس نحو استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي باختلاف الدرجة العلمية (ماجستير، دكتوراه)؟
٣. هل تختلف تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس نحو استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي باختلاف المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية)؟

فرضيات الدراسة

حاولت الدراسة فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق Chat Gpt تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) تعزى لمتغير السنة الدراسية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الأهداف الآتية: فحص تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس لاستخدام تطبيق (Chat Gpt) للأغراض الأكاديمية. والتعرف إلى الفوائد وقيود استخدامه في التعليم العالي، كما يراها الطلبة في جامعة القدس. كذلك التعرف على القضايا الأخلاقية لاستخدامه ومدى فاعليته في الاعتماد عليه في إعداد المهام والبحوث العلمية.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية العلمية (النظرية)

يعتبر موضوع الدراسة من الموضوعات الثرية التي تتطلب المزيد من الدراسة، البحث والتقصي. كما وقدمت الدراسة خلفية نظرية عن الذكاء الاصطناعي

(المفهوم_ الأهداف_ الأهمية_ المزايا والعيوب وتوظيفه في البحث العلمي). كما يُفيد دراسة هذا الموضوع صنّاع القرار في معرفة تصورات استخدام طلبة الدراسات العليا لتطبيق Chat Gpt للذكاء الاصطناعي. وقد تُفيد أداة البحث باحثين آخرين على إجراء دراسات تتكامل مع نتائج البحث الحالي. ويؤمل من هذه الدراسة ان تضيف معلومات جديدة لإثراء البحث العلمي فيما يتعلق بتطبيق(Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تفيد هذه الدراسة في تسليط الضوء على وظائف تقنية (Chat Gpt) في تطوير مهارات البحث العلمي والاستفادة من إمكاناته. ومعرفة مدى انتشاره استخدامه بين أوساط طلبة الدراسات العليا؛ بالإضافة إلى معرفة مدى إسهام التطبيق في العملية التعليمية والخطورة المرتبة على استخدامه المفرط.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة القدس أو ديس في فلسطين.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٤.
الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقديم تصورات لطلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي.
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس أبو ديس في كلية العلوم التربوية.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

تصورات: عرف لويس (Lewis,2001) التصور بأنه" اتخاذ موقف فيزيائي أو عقلي بناءً على ما تتوصل له الحواس".

تطبيق Chat Gpt: نموذج ذكاء صناعي تم تطويره من قبل شركة Open AI. ويستند إلى تقنية الشبكات العصبية العميقة والتي تُعرف بـ "تعلم الآلة". وتم تدريبها على عدد كبير من البيانات مما يمكنها من فهم اللغة الطبيعية والتفاعل مع البشر بطريقة تشبه الحوار البشري (Open AI,2024).

كما عرفه زاهي (Zahi,2023) بأنه" نوع من تطبيقات الذكاء الاصطناعي تستخدم تقنية التعلم العميق لإنشاء نصوص تحاكي القدرات البشرية. ويُستخدم لأداء مهام محددة؛ على سبيل المثال الإجابة عن الأسئلة وترجمة اللغات ويتمكن من فهم مجموعة واسعة مدخلات اللغة والرد عليها"(P.2).

الذكاء الاصطناعي: يُعرف جابر (Jaber, 2022)الذكاء الاصطناعي على أنه مجال متخصص ضمن علم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة وبرمجيات تمتلك المقدرة على تنفيذ وظائف تحتاج إلى الذكاء الإنساني ويتضمن الأنشطة مثل التعليم، الاستيعاب،

التفكير النقدي، التخطيط الاستراتيجي، فهم اللغات، الإدراك الحسي والمقدرة على حل المشكلات.

كما وعرفه كيفن (Kevin,2023) بأنه "أتمته التفكير القائم على الارتباطات في البيانات أو معرفة الخبراء، يحدث تحولان معتمدان على الذكاء الاصطناعي ويحولان الحوسبة إلى ما وراء تكنولوجيا التعليم التقليدية وهما التحول من النقاط البيانات إلى اكتشاف الأنماط في البيانات والتحول من الوصول إلى الموارد التعليمية إلى أتمته القرارات حول التعليم والعمليات الأخرى".

الإطار النظري

نشأة الذكاء الاصطناعي

أكد أودوبا (Uduba, 2022) أن ظهور الذكاء الاصطناعي يرجع إلى منتصف القرن العشرين، عندما استكشف عالم الرياضيات وعالم الحاسوب البريطاني " آلان تورينج" الذي اقترح اختبار تورينج عام ١٩٥٠، وهو عبارته عن مقياس لقدرة الآلة على إظهار سلوك ذكي لا يمكن تمييزه عن الإنسان. كما وأشار الشاطر (Alshater,2022) أن العلماء في السنوات المتتالية طوروا الخوارزميات والتقنيات الحديثة التي مكنت الأجهزة من أداء المهمات الأكثر تعقيداً والتي شملت الشبكات العصبية وغيرها من أشكال التعلم الآلي مما مكن أجهزة الحاسوب من البيانات وحسنت أدائها مع الوقت.

واستمر الذكاء الاصطناعي وتقنيات التعلم والتعلم المعزز بالتطور السريع كما صرح سين وآخرون (Singh) at al,2023 حتى تمكنت أجهزة الحواسيب من أداء مهام معقدة ومركبة في مختلف الصناعات والقطاعات ومن المتوقع استمرار الذكاء الاصطناعي في التسارع وصولاً للمزيد من التقدم التقني.

وأوضح إلبينا (Elbenna,2024) أن للذكاء الاصطناعي هدفان رئيسان، حيث يتمثل الهدف الأول في التكنولوجيا التي تركز على استخدام أجهزة الحواسيب لإنجاز مهام بطرق مغايرة عن استخدام العقل البشري. أما الهدف الثاني والذي يتمثل بتركيزه على الإجابة عن التساؤلات التي تتعلق بالإنسان وغيره من الكائنات الحية. ويركز دوره الأساسي على بناء وظائف تتوافق مع الذكاء البشري، مثل التفكير والتعلم وحل المشكلات وتقليد السلوك البشري كالإدراك والاستدلال والتخطيط والتنبؤات.

نشأة Chat Gpt

تشير تقنية (Chat Gpt) (Chat Generative Pre-trained transformer) إلى المحرك التوليدي المدرب مسبقاً. ويعتبر (Chat Gpt) من تقنيات الذكاء الاصطناعي المصمم لمحاكاة المحادثات البشرية وفهم لغة الإنسان بالإضافة الإجابة عن الأسئلة وفهم النص، توليد الأفكار وكتابة النصوص الأكاديمية. وما يميزه كما ذكرت سمية نصر (٢٠٢٣)، هو قدرته الفائقة والفورية على شرح مفاهيم معقدة

بكلمات بسيطة وإنتاج محتوى كامل دون اقتباسات مباشرة. تشمل رموز رقمية تستخدم في البرمجة، كتابة القصائد والقصص والمقالات بأسلوب خيالي وتأليف موضوع في أي مجال يريده المستخدم. كما وأضافت نصر عن تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي تعليقاً حين وصفه أيلون ماسك بأنه " جيد بشكل مخيف".

كما وأوضح (Yongjun at al,2021) أن تقنية (Chat Gpt) من خلال تدريبه على الخوارزميات أصبح قادراً على تحليل كم هائل من قاعدة البيانات والمعلومات المتاحة على شبكة الانترنت من أجل توليد استجابات سريعة للتساؤلات المطروحة بأسلوب رائع للغاية.

وأضاف بودين(٢٠٢٣) أن (Chat Gpt) يُمثل مصدراً مهماً لدى الطلبة الأكاديميين في مساعدتهم على توليد المحتوى الأكاديمي والمقالات العلمية بالإضافة الى الأوراق البحثية. وتعزيز الكتابة، تصحيح الأخطاء الإملائية وتصنيف الأبحاث العلمية حسب مجالاتها وتسهيل عملية توليد المراجع. هذا ويمكن القول إن (Chat Gpt) يُعد انجازاً في مجال الذكاء الاصطناعي ونقطة تحول في اعتماد تعلم الآلة على نطاق واسع.

الخدمات التي يوفرها تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي

لخص أحمد(٢٠٢٣) الخدمات التي يوفرها تطبيق (Chat Gpt) والتي يستخدمها الطلبة بشكل مستمر في المهمات والتقارير وتساعدهم في انجاز أبحاثهم بالآتي:

- الإجابة الفورية عن التساؤلات التي يطرحها الطلبة.
- توليد أفكار ومحتوى تفاعلي وعرضها بأكثر من صيغة.
- المحادثات مع الآلي والتي تساعد في انجاز المطلوب.
- جمع البيانات والمعلومات من محركات البحث الموثوقة.

وأضاف أبو عصر(٢٠٢٣) أن استخدم تطبيق (Chat Gpt) من قبل الطلبة يساعد في التعلم بفاعلية مهارة وفهم المشكلات المعقدة، بالإضافة على الحصول على ردود سريعة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم بطريقة قد لا يقدمها لهم أساتذتهم بالجامعات. كما ويوفر لهم العديد من الفرص والإمكانات لتطوير مهاراتهم ويوفر عليهم الوقت والجهد ويزيد من انتاجهم ويعزز فكره التعلم الذاتي.

في حين ادعى ديمبير (Dempere at al,2023) أن للتطبيق Chat (Gpt) العديد من التحديات والجوانب السيئة التي يفرضها الاستخدام المتكرر ولخصها بالآتي:

- الإفراط في الاعتماد عليه يعيق التفكير النقدي وحل المشكلات.
- يؤثر استخدامه على النزاهة العلمية وجودة التعليم والتعلم بالإضافة الى المعلومات والبيانات التي يقدمها قديمة ومصادرها مضللة.

- النزاهة الأكاديمية ومنها الانتحال في استخدام محتوى تم إنشاؤه عن طريق الذكاء الاصطناعي.
- انخفاض التفاعل البشري وقلل من استخدام استراتيجيات التلم التعاوني والأقران بالمقابل عزز فكره التعلم الذاتي.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

وعند الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي وخاصة تطبيق (Chat Gpt)، وجدت الباحثة تطبيقات كثيرة في مجالات متعددة. واذك فقد اقتصرت الباحثة على تناول الدراسات التي ترتبط بالذكاء الاصطناعي بالبحث العلمي. وفي ما يلي يأتي عرض أبرز الدراسات الحديثة المرتبطة من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

تناولت دراسة قمر وآخرون (Kammer at al, 2023) والتي كانت بعنوان " دور الذكاء الاصطناعي في الكتابة العلمية" الفوائد والعيوب المحتملة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الكتابة العلمية، وناقشت بعض التحديات والفرص التي يقدمها ولتحقيق أهدافها، قام الباحثون بإجراء مراجعة شاملة للأدبيات العلمية حول استخدامه في الكتابة العلمية في مجال البحوث الطبية الحيوية باستخدام قاعدة البيانات Pub Med، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدامه يُحسن الكتابة العلمية وجودتها وكفاءتها، إلا أنها تثير عددًا من المخاوف الأخلاقية، بما في ذلك فقدان الوظائف وانتشار المحتوى المزيف أو المضلل.

هدفت دراسة عمران والمشرّف (Imran & Al musharaf, 2023) إلى التعرف على دور تطبيق (Chat Gpt) في مساعدة طلاب التعليم العالي في الكتابة الأكاديمية في البحث العلمي. واعتمدت الدراسة على تطبيق المنهج الوصفي من خلال تطبيق بطاقة تقييم لتحليل (٣٠) مقالة عن دور التطبيق في مساعدة طلبة التعليم العالي في الكتابة الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرص وتحديات لاستخدام تطبيق (Chat Gpt) في مساعدة طلاب التعليم العالي على الكتابة الأكاديمية.

كشفت دراسة الصيادي والسالم (٢٠٢٣) بعنوان " دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود"، عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي والتحديات التي تواجهه ودوره في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. وتمثلت عينة الدراسة في (٦٥) طالبة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمدت الدراسة الاستبانة لجمع بياناتها. وتوصلت نتائجها إلى ضعف تفاعل الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية لعينة الدراسة. وقلة الاعتماد عليه في الترجمة الفورية اللازمة للبحث العلمي. وندرة استخدام برامجه

في الكشف عن السرقات العلمية، وقلة توفيره المادة البحثية في أي وقت. وقلة استخدامه ادواته في تحليل المعلومات والبيانات وضعف الثقة في تطبيقاته في البحث العلمي.

تناولت دراسة فوزي وآخرون (Fawzi al at,2023) دور تطبيق (Chat Gpt) في تحسين إنتاجية الطلاب في التعليم العالي، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي من خلال تطبيق مقابلات استماع على عينة من طلاب الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن توظيف تطبيق (Chat Gpt) ساهم في تحسين جودة إنتاجية الطلاب وذلك من خلال توفير المعلومات والموارد المفيدة وتحسين المهارات اللغوية بالإضافة إلى زيادة كفاءة الوقت وفعاليته وتوفير الدعم والتحفيز.

ألفت دراسة خالد (٢٠٢٣) بعنوان " توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم العالي والبحث العلمي" الضوء على مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته وأهمية استخدامه في التعليم العالي والبحث العلمي، ورصد أهم التغيرات على المنظومة التعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق وصف ما يتعلق به من مفاهيم وتحليل دراسات والبحوث حول تطبيقاته، وتوصلت الدراسة لأهمية توظيف تقنياته في تعزيز التعليم العالي ودوره في خدمة البحث العلمي.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة روميرو وآخرون (Romero at al,2023) إلى التعرف على أهمية استخدام تطبيق (Chat Gpt) في الجامعة كأداة للتفكير المعقد، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة من (٤٠٠) كالب اسباني جامعي تتراوح أعمارهم من ١٨ - ٦٤ عامًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الطلبة لتطبيق (Chat Gpt) في التعليم الجامعي ساهم في تحسين المهام الأكاديمية لديهم.

تطرقت دراسة شين (Chen,2023) بعنوان " دور تطبيق (Chat Gpt) وتطبيقات الذكاء الاصطناعي الأخرى في تسريع الكتابة العلمية" لبعض التطبيقات للذكاء الاصطناعي المساعدة في الكتابة العلمية للغة الإنجليزية وبعض الأدوات المساعدة في الترجمة وتوليد المحتوى، وأوضح الباحث بأنه تم كتابة المخطوطة الأصلية باللغة الصينية دون مساعدة، ثم تمت ترجمتها إلى الإنجليزية عن طريق الذكاء الاصطناعي. وتم تلخيص النسخة الصينية الأصلية لأول مره في ست جمل بواسطة (Chat Gpt) وترجمتها بواسطة أفضل مترجم Deep L writer الذي يوفر مرادفات فورية وإعادة صياغة ومقترحات كتابة.

كشفت دراسة ديرجا وآخرون (Dergaa al at ,2023) بعنوان " من الكتابة إلى النص الناتج عن الذكاء الاصطناعي: دراسة الآفاق والتهديدات المحتملة ل (Chat Gpt) في الكتابة الأكاديمية" كشفت عن فوائد والتهديدات المحتملة ل (Chat Gpt)

وتقنيات الذكاء الاصطناعي الأخرى في الكتابة الأكاديمية والمنشورات البحثية؛ وتسلط الضوء على الاعتبارات الأخلاقية التي ينطوي عليها استخدام هذه الأدوات. والنظر في التأثير الذي قد تحدثه على أصالة ومصادقية العمل الأكاديمي. وتضمنت مراجعة الأدبيات المنشورة في المجالات المفهرسة في Scopus. وتم إجراء التحليل باستخدام نهج شبة نوعي وتوصلت الدراسة إلى أن (Chat Gpt) وتقنيات الذكاء الاصطناعي الأخرى لديها القدرة على تعزيز الكتابة الأكاديمية وكفاءة البحث، ومع ذلك فإن استخدامها يثير مخاوف بشأن تأثيرها على أصالة ومصادقية العمل الأكاديمي.

حددت دراسة جاو و وانج (Gao & Wang, 2023) بعنوان "تحديد مدى فوائد الذكاء الاصطناعي للبحث العلمي" حيث قام الباحثان بإجراء مسح لمراجعات الأدبيات السابقة للأدوات القائمة على الذكاء الاصطناعي وعملية البحث في قواعد البيانات للمنشورات العلمية. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث واسع الانتشار وينمو بسرعة وله تأثير كبيره.

دراسة توسيل وآخرون (Tossel al at, 2024) تناولت تصورات الطلبة استخدام تطبيق (Chat Gpt) في التعليم والآثار المترتبة على الثقة في الذكاء الاصطناعي. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وذلك من خلال تطبيق بطاقة تقييم على (٢٤) طالب من طلبة الجامعة أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة لاستخدام تطبيق (Chat Gpt) في الجامعة جاءت بدرجة مرتفعة، وأن ارتياحهم لجوانبه الأخلاقية أدى إلى زيادة استخدام التطبيق.

ومما تم عرضه من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة يمكن القول إنه لا يوجد دراسة بحد ذاتها حسب علم الباحثة تطرقت لدراسة تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس أبو ديس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي واستخدامه الإيجابي في البحث العلمي والمهام الأكاديمية، وكشف مدى خطورته وجوانبه الإيجابية التي من الممكن استخدامها بالطريقة الفاعلة بعيداً عن التضليل والتزييف العلمي. وهذا ما سعت هذه الدراسة إلى التحقق منه سد الفجوة البحثية في هذا المجال.

وكما يتضح مما سبق هناك تباين بين الدراسات السابقة في أهدافها أدواتها. وأغلبها ركز على المنهج الوصفي التحليلي، كدراسة كل من Imran & Al musharaf ودراسة الصيادي والسالم ودراسة خالد ودراسة Romeo وجميعها استخدمت الاستبانات الالكترونية والتقييمية للوصول لنتائجها. أما دراسة Gea & Wang ودراسة Dergaa ودراسة Kammer تشابهت في استخدام منهج مراجعات الأدبيات السابقة والمقارنات. أما دراسة Fawzi ودراسة Tossel استخدام المنهج النوعي في المقابلات للوصول لنتائجها. واختلفت الدراسات في ما بينها بالنتائج التي توصلت إليها. وتشابهت الدراسة

الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام الاستبانة الالكترونية للوصول الى عدد من المستجيبين وتوفير الوقت والجهد.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا القسم وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي كما عرف أحمد (٢٠٠٩) بأنه "المنهج الذي يقوم بوصف الواقع بصورة شاملة عن ظاهرة أو موضوع معين في زمن معين في معظم البيانات في المجتمع، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة باعتباره أكثر مناهج البحث العلمي ملائمة". وقامت الباحثة من خلاله باستقراء الدراسات السابقة والأبحاث والكتب التي ترتبط بمجال الذكاء الاصطناعي واستخلاص الخلفية النظرية. حيث تم استقصاء آراء طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس حول تصوراتهم نحو استخدام تطبيق Chat Gpt للذكاء الصناعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة القدس أبو ديس المكون من (٢٢٢) طالب وطالبة. وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة حيث بلغ عددهم (٦٢) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس أبو ديس. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب (الجنس، والدرجة العلمية، والمستوى الدراسي).

جدول رقم (١): يبين توزيع أفراد العينة حسب (الجنس، والدرجة العلمية، والمستوى الدراسي)

المجموع	النسبة المئوية	العدد	المتغير	
٦٢	19.4	12	ذكر	الجنس
	80.6	50	انثى	
٦٢	56.5	35	ماجستير	الدرجة العلمية
	43.5	27	دكتوراه	
٦٢	45.2	28	سنة أولى	المستوى الدراسي
	54.8	34	سنة ثانية	

أداة الدراسة

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها قامت بتطوير أداة خاصة من أجل التعرف إلى تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي، وتتكون فقرات الاداة من (٢٥) فقرة. وقد بنيت الفقرات حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو أت: (موافق بشدة: خمس درجات، موافق: أربع درجات، محايد: ثلاث درجات، غير موافق: درجتين، غير موافق بشدة: درجة واحدة) وقد طبق هذا المقياس على الفقرات الإيجابية اما الفقرات السلبية (٥، ١٠، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٥) فقد صلحت بطريقة عكسية.

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد مستوى (تصورات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (٥ - ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على (٤) للحصول على طول الخلية الصحيح (٤/٥ = ٠.٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (أو بداية الاستبانة وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما يلي:

جدول رقم (٢): يوضح طول الفئات.

الرقم	المستوى	الدرجة
١	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١ - ١.٧٩	منخفضة جدا
٢	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ١.٨٠ - ٢.٥٩	منخفضة
٣	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٢.٦٠ - ٣.٣٩	متوسطة
٤	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٣.٤٠ - ٤.١٩	مرتفعة
٥	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من ٤.٢٠ - ٥	مرتفعة جدا

صدق الأداة: استخدمت الباحثة صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض الإستبانة على ثلاثة محكمين من ذوي الاختصاص -مرفق قائمة بأسماء المحكمين- بهدف التأكد من مناسبة الإستبانة لما أعدت له وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها لعنوان الدراسة.

ومن ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٣) والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي.

جدول رقم (٣) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق Chat Gpt للذكاء الصناعي.

الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
١	.751**	.000	١٠	.383**	.002	١٩	.389**	.002
٢	.803**	.000	١١	.576**	.000	٢٠	.464**	.000
٣	.683**	.000	١٢	.678**	.000	٢١	.541**	.000
٤	.730**	.000	١٣	.360**	.004	٢٢	.619**	.000
٥	.394**	.002	١٤	.488**	.000	٢٣	.517**	.000
٦	.518**	.000	١٥	.701**	.000	٢٤	.390**	.002
٧	.722**	.000	١٦	.622**	.000	٢٥	.363**	.004
٨	.625**	.000	١٧	.412**	.001			
٩	.546**	.000	١٨	.519**	.000			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.٣٦٠ - .٨٠٣)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات تراوحت بين العالية والمتوسطة ودالة إحصائياً بدرجة عالية؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.٣٠) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.٣٠ - أقل أو يساوي .٧٠) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.٧٠) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاداة، ويهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي، استخدمت الباحثة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وبينت النتائج أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.٩٠٠)، معبرا عن درجة عالية من الثبات.

متغيرات الدراسة:

أ - المتغيرات المستقلة:

الجنس : وله مستويان (ذكر، أنثى).

الدرجة العلمية : وله مستويان (ماجستير، دكتوراه).

المستوى الدراسي: وله مستويان (سنة أولى، سنة ثانية)

ب - المتغيرات التابعة: تصوراتهم حول تطبيق Chat Gpt للذكاء الاصطناعي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:



- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.
- بناء أداة الدراسة بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.
- تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من المحكمين.
- توزيع أداة الدراسة على المجتمع الهدف، في الفصل الأول من العام (٢٠٢٤م).
- تم توزيعها إلكترونياً على جوجل فورم.
- استخدمت البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على مقياس (تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق: اختبار (ت) (t-test)، واستخدمت الباحثة معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس الصدق، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

يتضمن هذا القسم عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

نتائج السؤال الأول:

ما تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٤).



جدول (٤): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
١	٩	يعمل تطبيق (Chat Gpt) على توفير الوقت والجهد في البحث عن مصادر المعلومات.	3.73	.908	74.52	مرتفع
٢	٢٤	يستخدم تطبيق Chat Gpt بشكل واسع لدى الطلبة.	3.69	.968	73.87	مرتفع
٣	٢٠	يستخدم تطبيق (Chat Gpt) في كتابة مقالات، أبحاث، تقارير ومشاريع.	3.69	.759	73.87	مرتفع
٤	٨	يحتوي التطبيق على الكثير من الأفكار الإبداعية التي يمكن الاستفادة منها.	3.63	.962	72.58	مرتفع
٥	١٣	المهارات اللازمة لاستخدام التطبيق في الأبحاث العلمية سهلة.	3.60	.858	71.94	مرتفع
٦	٣	يلعب تطبيق (Chat Gpt) دوراً كبيراً في الأبحاث العلمية	3.24	1.035	64.84	متوسط
٧	١٢	دمج تطبيق (Chat Gpt) في التعليم فكرة جيدة.	3.24	1.019	64.84	متوسط
٨	٧	يعتبر تطبيق (Chat Gpt) أداة رائعة لزيادة الإنتاجية العلمية.	3.24	.987	64.84	متوسط
٩	٦	يوفر (Chat Gpt) لي روابط مفيدة للتعلم.	3.23	1.062	64.52	متوسط
١٠	٢١	يساعد تطبيق (Chat Gpt) في العصف الذهني للأفكار.	3.10	1.097	61.94	متوسط
١١	٤	يساعدني تطبيق (Chat Gpt) في تحسين مهارتي الكتابية.	3.10	1.064	61.94	متوسط
١٢	١٥	يُعد (Chat Gpt) مساراً فعالاً لحل المشكلات.	3.03	.991	60.65	متوسط
١٣	١٦	يؤثر استخدام تطبيق (Chat Gpt) في التعليم العالي إيجابياً	3.02	1.032	60.32	متوسط
١٤	١١	يقال من الوقوع بالخطأ في التعلم.	2.92	.946	58.39	متوسط
١٥	٢	يساعدني تطبيق (Chat Gpt) في تحسين جودة بحثي.	2.76	١.14	55.16	متوسط
١٦	١	استخدم تطبيق (Chat Gpt) في أبحاثي العلمية.	2.73	١.21	54.52	متوسط
١٧	١٧	يشكل استخدام تطبيق (Chat Gpt) خطراً	2.48	1.083	49.68	منخفض

				على المؤسسات التعليمية.		
١٨	٥	يؤثر الاعتماد على تطبيق (Chat Gpt) سلبًا على قدراتي الإبداعية	2.48	1.036	49.68	منخفض
١٩	٢٣	المعلومات التي يقدمها تطبيق (Chat Gpt) (موثوقة).	2.44	.917	48.71	منخفض
٢٠	١٠	يقال استخدام تطبيق (Chat Gpt) من النزاهة العلمية.	2.13	.983	42.58	منخفض
٢١	١٩	يسهل استخدام تطبيق (Chat Gpt) الغش الأكاديمي.	2.11	.960	42.26	منخفض
٢٢	٢٢	استخدمه بشكل منظم يوميًا.	2.00	.975	40.00	منخفض
٢٣	١٤	الاعتماد على تطبيق (Chat Gpt) في كتابة الواجبات عمل سيء.	2.00	.868	40.00	منخفض
٢٤	١٨	يقال من قدرات الطلبة على التفكير في حل المشكلات.	1.90	.844	38.06	منخفض
٢٥	٢٥	يجب وضع قيود على استخدام التطبيق للأغراض الأكاديمية.	1.77	.731	35.48	منخفض جدا
		الدرجة الكلية	2.85	.534	57.01	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس "تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي" ككل جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٥) وبنسبة مئوية مقدارها (٥٧%).

أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس فقد تراوحت ما بين (١.٧٧ - ٣.٧٣)، وجاءت الفقرة رقم (٩) "يعمل تطبيق (Chat Gpt) على توفير الوقت والجهد في البحث عن مصادر المعلومات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٣) وبنسبة مئوية (٧٤.٥%) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرتين رقم (٢٤) ورقم (٢٠) "يستخدم تطبيق (Chat Gpt) بشكل واسع لدى الطلبة، ويستخدم تطبيق (Chat Gpt) في كتابة مقالات، أبحاث، تقارير ومشاريع" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٩) وبنسبة مئوية (٧٣.٩%) وبتقدير مرتفع كذلك. أيضا جاءت فقرة رقم (٨) "يحتوي التطبيق على الكثير من الأفكار الإبداعية التي يمكن الاستفادة منها" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣) وبنسبة مئوية (٧٢.٦%) وبتقدير مرتفع كذلك. بينما جاءت فقرة رقم (٢٥) "يجب وضع قيود على استخدام التطبيق للأغراض الأكاديمية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (١.٧٧) وبنسبة مئوية (٣٥.٥%) وبتقدير منخفض جداً.

مما سبق يتضح أن تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي جاءت متوسطة، ويمكن ارجاع ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس وخاصة في كلية العلوم التربوية أقل ارتباطاً بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وقد يرجع ذلك لخبرتهم المحدودة في استخدامه.

وتتفق الفقرات (٩\٢٤\٢٠\١٣\١٢\١٧\٢١\٤) مع دراسة كل من (الفقيه والقرني) (٢٠٢٣)، Udupa (٢٠٢٣)، Kammer وآخرون (٢٠٢٣)، Imran & Al musharaf (٢٠٢٣) ودراسة Romero (٢٠٢٣) في أن تطبيق (Chat Gpt) يوفر على الطلبة الوقت والجهد ويزودهم بأفكار متعددة ويزيد من انتاجهم ويحسن مهارات الكتابة الأكاديمية.

كما وجاءت كل من الفقرات (١٠\١٩\١٤\١٨\١٦) بالتوافق مع دراسة كل من (الصيد والسالم) (٢٠٢٣) ودراسة Dergaa وآخرون (٢٠٢٣) كونها تقلل من النزاهة العلمية وتسهل الغش الأكاديمي ويعتمد عليها في حل المهمات والواجبات.

في حين جاءت هذه الدارسة منفردة في نتائجها حول الفقرات (١٥\١٢٥\١١) في أن تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي، يقلل من الوقوع بالخطأ ويُعد مساراً فعالاً لحل المشكلات بالإضافة إلى يجب وضع قيود على استخدامه للأغراض الأكاديمية. ويعزى السبب إلى أن الطلبة لا يتصورون أن (Chat Gpt) يوفر حلولاً فعالة لمشاكلهم الأكاديمية ولا يمكنه فهم التعقيدات لموضوعاتهم بشكل كاف. وان الاعتماد المفرط عليه يحد من التفكير النقدي مما يؤدي الى ظهور مشكلات في المهارات الأكاديمية على المدى البعيد. هذا إلى جانب شعورهم بالقلق نحو المصادر المضللة أو الغير صحيحة والتي تؤثر سلباً على جودة أعمالهم الأكاديمية.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغيرات (الجنس، والدرجة العلمية، والمستوى الدراسي).
وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (١-٣) وفيما يلي نتائج فحصها:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الاولى استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (٥).
جدول رقم (٥): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
تصورات الطلبة	ذكور	12	2.89	.562	.308	60	.759
	إناث	50	2.84	.533			

**

دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$.

يتبين من الجدول رقم (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغير (الجنس)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (٢.٨٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢.٨٤)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٣.٠٨) عند مستوى الدلالة (٠.٧٥٩)، وبناء عليه، تم قبول الفرضية الصفرية الاولى.
نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تبعا لمتغير الدرجة العلمية.

المتغير	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
تصورات الطلبة	ماجستير	35	٣2.9	.576	1.271	60	.209
	دكتوراه	27	2.75	.467			

**

دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$.



يتبين من الجدول رقم (٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغير (الدرجة العلمية)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لطلبة الماجستير (٢.٩٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الدكتوراه (٢.٧٥)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٢٧١) عند مستوى الدلالة (٠.٢٠٩)، وبناء عليه، تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق Chat (Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية

الكلية تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق

(Chat Gpt) للذكاء الصناعي تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تصورات الطلبة	أولى	28	2.98	.581	1.805	60	.076
	ثانية	34	2.74	.474			

دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$). **

دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى ($0.01 \geq \alpha$).

يتبين من الجدول رقم (٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس حول استخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الصناعي تعزى لمتغير (المستوى الدراسي)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لطلبة سنة أولى (٢.٩٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الدكتوراه (٢.٧٤)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٨٠٥) عند مستوى الدلالة (٠.٠٧٦)، وبناء عليه، تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

الخاتمة

واقع استخدم تطبيق (Chat Gpt) بين أواسط طلبة الدراسات العليا يحظى بمزايا متعددة وتحديات ملحوظة، فإن تعزيز نهج متوازن ممكن من خلاله الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع تقييد شروط استخدامه لتفادي القضايا الأخلاقية، الفكرية والتعليمية وضمان تعزيزه بالطريقة الإيجابية لاستمرار التعلم.

التوصيات

نظرًا لأهمية استخدام تطبيق (Chat Gpt) بين طلبة الدراسات العليا في العملية التعليمية، وبناءً على ما توصلت اليه الباحثة من نتائج، فإن الدراسة أوصت بالآتي:

١. نشر ثقافة الوعي الأخلاقي والعلمي لاستخدام تطبيق (Chat Gpt) للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.
٢. وضع إرشادات واضحة حول استخدامه داخل الجامعات.
٣. تزويد أصحاب القرار في وزاره التعليم العالي بالنتائج التي توصلت لها الدراسة لتطبيق الإجراءات اللازمة.
٤. اقتراح برنامج للكشف عن الانتحال وتنفيذ إجراءات تأديبية للمفرطين في الاستخدام.
٥. إنشاء منصة دعم فني لمساعدة الطلبة غي حل المشكلات المتعلقة باستخدام تطبيق (Chat Gpt).

المقترحات

١. عمل دراسة حول إجراء مقارنة بين استخدام تطبيق (Chat Gpt) وأدوات الذكاء الاصطناعي الأخرى في التعليم وتقييم الفروق بينهم.
٢. عمل دراسة تحليل حالة معينة لطلبة استخدموا تطبيق (Chat Gpt) في مشروع معين واستكشاف النتائج والتحديات التي واجهوها.

المراجع

المراجع العربية

أبو عصر، رضا سعد. (٢٠٢٣ يوليو) تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي " Chat Gpt " في المناهج وطرق التدريس: الفرصة المتاحة والتهديدات المحتملة، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٦ (٤)، ١٠-٢٣.

أحمد، دينا علي حامد. (٢٠٢٣). استراتيجية مقترحة لمواجهة مخاطر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي: تشات جي بي تي Chat Gpt نموذجاً، مجلة كلية التربية، جامعة بنما، ٣٤ (١٣٥)، ١-٧٤.

بودين، مارجريت. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: مقدمة قصيرة جداً (إبراهيم سند، مترجم). مؤسسة هنداوي.

خالد شويني. (٢٠٢٣): توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم العالي والبحث العلمي" مداخلة" يوليو ٢٠٢٣، ١٥.

الرفاعي، احمد حسين. (٢٠٠٩): مناهج البحث العلمي (تطبيقات إدارية واقتصادية) سمية نصر. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي ما هو "تشات جي بي تي" الذي وصفه ماسك بأنه مخيف بشكل جيد؟

<https://www.bbc.com/arabic/science-and-tech-64140980>

الصيادي، مي والسالم، وفاء. (٢٣٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلو البحوث التربوية والنوعية، ١٩ (١٩)، ٢٧٤-٢٨٨.

عمرو شيرين محمد. (٢٠٢٣). تقبل الشباب المصري لاستخدام تقنية Chat Gpt كأحد تقنيات الذكاء الاصطناعي. دراسة ميدانية، مجلة البحوث الإعلامية، ٦٦ (١)، ٩-٧٤.

الفقيه، حليلة حسن، والقرني، لينا أحمد (٢٠٢٣ يناير). واقع استخدام طالبات كلية الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧ (١)، ١-١٩.

المراجع الأجنبية

Alshater, M. M. (2022). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Chat GPT at university as a tool for complex thinking: Students' perceived usefulness, Journal of New Approaches in Educational Research, 12 (2), 323-339.

- Chen, T. (2023). Chat GPT and other artificial intelligence applications speed up scientific writing. *Journal of the Chinese Medical Association*, 86(4), 351-353.
- Dempere. J., Modugu K., Hesham, A. & Ramasamy L. (2023) The impact of Chat GPT on higher education. *Front. Educ.* 8:1206936. doi: 10.3389/feduc.2023.1206936, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4592192>.
- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Ben Saad, H. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of Chat GPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622.
- Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of Chat GPT in education: adapting for the future, *Management & Sustainability: An Arab Review*, 3(1), 16-29.
- Enhancing Academic Performance: A Case Study of Chat GPT. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4312358
- Fauzi, F., Tuhuteru, L., Sampe, F., Ausat, A. M. A., & Hatta, H. R. (2023). Analyzing the role of Chat GPT in improving student productivity in higher education, *Journal on Education*, 5(4), 14886-14891.
- Gao, J., & Wang, D. (2023). Quantifying the Benefit of Artificial Intelligence for Scientific Research. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.10578>
- González Esteban, E., & Calvo, P. (2022). Ethically governing artificial intelligence in the field of scientific research and innovation. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08946>

- Imran, M., & Al musharraf, N. (2023). Analyzing the role of Chat GPT as Information system, Engineering Applications of Artificial Intelligence, 114, 1-3.
- Jaber, T. A. (2022). Artificial intelligence in computer networks. Periodicals of Engineering and Natural Sciences, 10(1), 309-322 .DOI: <http://dx.doi.org/2616>
- Kammer, M , Gomila, P., Vumbaco,D, Maldonado , F.(2023). The Role of Artificial Intelligence in Scientific Writing. Journal of Clinical Case Reports, Medical Images and Health Sciences,3(3),1-6.
- Kevin Pocock, (2023):What IS Chat GPT?- What is it used for? from :<https://www.pcguide.com/apps/what-is-chat-gpt>
- Lewis, A. (2001). The issue of perception: Some educational implications. Educates, 30(1.2), 272- 288. Retrieved on July 1, 2015 from: http://andrewlewis.co.za/Lewis.Perception.Educar_e1_v30_n1_a15.pdf
- Mijwil, M.(2023). ChatGPT: The Future of Artificial Intelligence in the Scientific Research. Unpublished,1(1),1-5.
- Open AI (2٠٢٤, November 23) stated that they are excited to launch a paid subscription plan and API for Chat GPT.
- Romero J., Ramírez, M., Fernández, M., & Lara, F. (2023). Use of science students' perception of Chat GPT in higher education: A descriptive and correlation study, Education Sciences, 13(9), 1-23
- Singh, H., Tayarani, M., & Yaqoob, M. (2023). Exploring computer
- Tossell, C., Tenhundfeld, N., Momen, A., Cooley, K., & de Visser, E. J. (2024). Student Perceptions of Chat GPT

- Use in a College Essay Assignment: Implications for Learning, Grading, and Trust in Artificial Intelligence, IEEE Transactions on Learning Technologies, 17, 1069-1081. a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature, Contemporary Educational Technology, 15(4), 1-14.
- Udupa, P. (2022). Application of artificial intelligence for university information system, Engineering Applications of Artificial Intelligence, 114,1-3.
- Yongjun, Xu., Xin, Liu., Xin, Cao., Changping, Huang., Enke, Liu., Sen, Qian., Xingchen, Liu., Yanjun, Wu., Fengliang, Dong., Cheng-Wei, Qiu., Junjun, Qiu., Keqin, Hua., Wentao, Su., Jian, Wu., Huiyu, Xu., Yong, Han., Chenguang, Fu., Zhigang, Yin., Miao, Liu., Ronald, Roepman., Sabine, Dietmann., Marko, Virta., Fredrick, Kengara., Ze, Zhang., Lifu, Zhang., Lifu, Zhang., Taolan, Zhao., Ji, Dai., Jialiang, Yang., Liang, Lan., Min g, Luo., Zhaofeng, Liu., Tao, An., Bin, Zhang., Xiao, He., Shan, Cong., Xiaohong, Liu., Wei, Zhang., James, P., Lewis., James, M., Tiedje., Qi, Wang., Zhulin, An., Fei, Wang., Libo, Zhang., Tao, Huang., Chuan, Lu., Zhipeng, Cai., Fang, Wang., Jiabao, Zhang. (2021). Artificial Intelligence: A Powerful Paradigm for Scientific Research. Innovation-the European Journal of Social Science Research, 2 (4),1-20.
- Zhai, X. (2023). Chat GPT for Next Generation Science Learning. DOI:[10.1109/MCE.2022.Doi](https://doi.org/10.1109/MCE.2022.Doi)



واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر

معلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض

**The reality of teaching my language subject on the
Madrasati platform from the point of view of primary school
teachers in the city of Riyadh**

إعداد

نورة عبيد مبارك السبيعي

Noura Obaid Mubarak Al-Subaie

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة الملك سعود

د. منال السيف

Dr. Manal Al-Saif

أستاذ مساعد في قسم تقنيات التعليم - جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/ejev.2025.406954

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٤

السبيعي، نورة عبيد مبارك و السيف، منال (٢٠٢٤). واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٥)، ٤١٥ - ٤٥٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة انتهجت الدراسة المنهج الوصفي، وحُدِّدَت الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، والتي طُبِّقت على عينة مكونة من (١١٧) معلمة من معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض خلال العام ١٤٤٤ هـ. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أنَّ معلمات الصفوف الأولية توافقن إجمالاً بدرجة (متوسطة) على وجود عددٍ من الإيجابيات لتدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي، كذلك توافقن إجمالاً بدرجة (متوسطة) على وجود عددٍ من التحديات التي واجهتهن في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصت بـ: العمل على رفع مستوى وعي معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بأهمية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وطرق توظيفها بالعملية التعليمية، والتركيز على تطوير مهاراتهم التقنية من خلال تحديث البرامج التدريبية لمواكبة المستجدات التقنية، وإجراء التقويم المستمر لمنصة مدرستي، وتحديد نقاط القوة والضعف؛ في ضوء ما يستجد من مستحدثات؛ للتأكد من مدى فاعليتها للعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مادة لغتي، منصة مدرستي، الصفوف الأولية، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed to identify the reality of teaching my language subject through the platform of Madrasati in the view of primary school female teachers in the city of Riyadh. In order to achieve the study's objectives, the researcher adopted the descriptive method. A questionnaire was used as a main tool of data collection. It was applied to a sample of (117) female teachers of the primary school female teachers in the city of Riyadh during the academic year of 1444 AH. The study concluded several results, including: the primary school female teachers generally agree with a (moderate) degree that there are several positive aspects to teaching my language subject through the platform of Madrasati. They also generally agree with a



(moderate) degree that there are several challenges that they faced in teaching my language subject through the platform of Madrasati during the COVID-19 pandemic. In the light of the results concluded by the study, it recommends: Working to raise the awareness of primary school female teachers of the importance of using online educational platforms and methods of employing them in the educational process, focusing on developing their technical skills by developing training programs to keep pace with the emerging technologies, carrying out a continuous assessment of the platform of Madrasati and identifying strengths and weaknesses in the light of the emerging new developments in order to ensure its effectiveness in the educational process.

Keywords: My Language Subject, Platform of Madrasati, Primary School

المقدمة:

أدى انتشار وباء كورونا في جميع انحاء العالم إلى تغييرات في الممارسات الاجتماعية وكيفية عمل المؤسسات ولم يكن قطاع التعليم في منأى من هذه التغييرات حيث فرض الوباء إجراءات غير مسبقة أدت الى توقف العمل في المؤسسات الحكومية وتطبيق التباعد الاجتماعي (البراشدية، ٢٠٢١).

وفي ٣ مارس أصدرت اليونسكو أول ارقام عالمية حول اغلاق المدارس والطلاب المتضررين وأفادت أن ١٣ دولة قامت بتدابير وقائية بما في ذلك الاغلاق الموقت للمدارس والجامعات مما اثر على ٢٩٠,٥ مليون طالب حول العالم وكرد فعل دعت اليونسكو الدول إلى دعم الطلاب والاسر المتضررة وتيسير برامج التعلم عن بعد على نطاق واسع (اليونسكو، ٢٠٢٠). وأصبحت المؤسسات التربوية مجبرة على التحول للتعليم عن بعد لضمان استمرارية التعليم والتعلم من خلال الاعتماد على شبكة الانترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة (التراكية، ٢٠٢٢).

واعتمدت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نمط التعليم عن بعد للمراحل التعليمية ومنها المرحلة الابتدائية بما فيها الصفوف الأولية إشارة الى الامر السامي الكريم رقم (٤٢٨٧٤) وتاريخ ١٤٤٠/٧/١١ هـ القاضي بتكليف معالي وزير التعليم بتعليق الدراسة حضورياً في التعليم العام والجامعي، ضمن إطار الجهود

الحثيثة التي قامت بها الدولة للحد من انتشار فيروس كورونا ، كان تعليق الدراسة في تلك السنة في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠ هـ ، وقد تم انهاء ذلك الفصل الدراسي بنقل جميع الطلاب في مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية للصفوف الدراسية التالية وذلك باعتماد نتيجة الفصل الدراسي الثاني لتكون مماثلة لنتيجة الفصل الدراسي الأول على أن تكون هناك عملية تقوية لجميع المواد اختياريًا عبر منصات التعليم عن بعد التي اتاحتها وزارة التعليم في تلك الفترة في فترة الصيف ومنها منصة عين لشرح الدروس وللرفع من نواتج التعليم (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠).

وفي ظل استمرار الجائحة عالمياً أعلنت وزارة التعليم السعودية وكان وزير التعليم آنذاك حمد الشيخ عن استئناف الدراسة للعام الجديد ١٤٤١ هـ عن بعد في اول سبع أسابيع من الدراسة وتقييم الوضع فيما يتبقى من الأسابيع الدراسية وقد قال وزير الصحة الدكتور توفيق الربيعية:

(إن التعليم عن بعد هو حل نُشكر عليه وزارة التعليم، وكانت استعداداتها رائعة في هذا المجال، لكن التعليم حضورياً يكون أكثر فعالية، لذا نحن حريصون على تقييم الوضع، ولن نتعجل، وبعد ٥ أسابيع و٧ أسابيع سنقيم الوضع، وبناء عليه يتم الاتفاق إما على تمديد الدراسة عن بعد أو تكون حضورياً، وهذا سيكون وفقاً للأوضاع وتوفر اللقاح وسهولة الوصول إليه خلال الـ ٧ أسابيع (صحيفة عاجل، ٢٠٢٠). تم تمديد التعليم عن بعد ليكون طول العام الدراسي ، ووضعت منصات تناسب الطلاب والطالبات وكانت منصة مدرستي نظام إدارة تعلم الكتروني يخدم الطلبة في صفوف التعليم العام وتشمل مرحلة الروضة والابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية .

وجاءت إحصائيات منصة مدرستي، كالتالي (صحيفة عاجل، ٢٠٢٠)

- عدد مرات زيارة رابط المنصة: ٢٩٢ مليون زيارة للتعليمين الأهلي والحكومي.
 - عدد الطلاب والطالبات: ٤٨٦٢١١٨ بالتعليم الحكومي و١٧٨٠٦٨ بالتعليم الأهلي.
 - المعلمون والمعلمات: ٤٠٢٤٦٨ بالمدارس الحكومية و١٣٥٨٥ بالمدارس الأهلية.
 - قادة المدارس: ١٨١٠٥ بالتعليم الحكومي و١٤١٧ بالتعليم الأهلي.
 - عدد الدروس الافتراضية: ٥٦٥٢٥٥٨٤ درساً .
 - عدد الواجبات المنشأة للطلاب والطالبات: ١١٨٤٩٩٢٦ واجباً مُنشأً.
 - عدد الاختبارات المنشأة للطلاب والطالبات: ٦٨١٨٤٤ اختباراً منشأً.
 - عدد الاستفسارات المرسله إلى غرف المعلمين: ٨٨١٥٠٦٦ استفساراً.
- وتعتبر مواد الصفوف الأولية لبنة التأسيس في المهارات ومنها مادة لغتي التي يتلقى الطلاب أساسياتها في تلك المرحلة وكان التعليم الحضوري يوفر الملاحظة المباشرة

بين الطالب والمعلم والتعاون بين الطلاب والمنافسة فيما بينهم بما يروونه من زملائهم وبما يتكون بينهم من علاقات خلال الدراسة الحضورية وبعد أن تحول التعليم عن بعد بإنهاء نصف المنهج لجميع الطلبة تتساءل الباحثة عن واقع تعليمهم تلك المادة وماهي التحديات التي واجهت معلمهم حين تحول المعلمين والطلبة إلى منصة مدرستي فمن المعلوم أن المعلم هو الركيزة الأساسية للتعليم والموجهة الأول لطلابه واستناداً على ما سبق أتت هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

شهد العالم في عام (٢٠٢٠) جائحة كورونا التي أدت إلى تحويل الدراسة من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد في دول العالم ومنها المملكة العربية السعودية. وقد جرى تطوير وتبني منصة مدرستي كنظام إدارة تعلم الكتروني في المملكة العربية السعودية لتخدم بيئة التعليم عن بعد في مدارس التعليم العام، حيث تضم المنصة العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليات التعلم والتعليم وتوفر أكثر من (٤٢) ألف مصدر تعليمي متنوع يراعي الفروق الفردية بين الطلاب وأدوات للتخطيط والتصميم التعليمي والتقييم مثل: الاختبارات الإلكترونية، وبنوك الأسئلة التي تضم أكثر من (١٠٠) ألف سؤال محكم في أغلب المقررات الدراسية (منصة مدرستي، ٢٠٢٢).

تعد اللغة العربية أداة التواصل بين افراد المجتمع ووسيلة بناء فكرهم وشعورهم كما انها دعامة التفكير وحافظة التراث العربي وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان ويهدف تعليمها في المرحلة الابتدائية إلى تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة حتى يتزودوا بالمهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة (سيف، ٢٠٢٠).

ترى الباحثة أن تدريس مادة لغتي في الصفوف الأولية في التعليم عن بعد يستوجب تفاعل بصري وحسي متزامن بين المعلم والمتعلم لأن المهارات اللازم للطلبة اكتسابها في مادة لغتي تحتاج إلى ملاحظة المعلم أكثر من الشرح والتوضيح، لذا أتت فكرة الدراسة للبحث عن إيجابيات تدريس تلك المادة والتحديات التي واجهت تدريسها من وجهة نظر معلمات تلك الصفوف. وبتتبع الدراسات عن واقع تدريس مادة لغتي في الصفوف الأولية في التعليم عن بعد نجد ندره في ذلك وقد اوصت (العوبثاني، ٢٠٢١) عند العودة للتعليم الحضوري تطبيق التعلم المدمج بحيث لا يزيد في المرحلة الابتدائية عن ١٠% فقط ثم تزيد النسبة في المرحلة المتوسطة الى ١٥% في حين يمكن أن يصل في المرحلة الثانوية الى ٢٠% وكذلك اوصت بالاستفادة من تجارب الدول الأخرى ونتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال

لمعالجة التحديات وتطوير المنصة بصورة تزيد من فاعليتها وكفاءتها واقترحت إجراء دراسات تتمركز حول التصاميم والنماذج المقترحة للتدريس الطارئ عن بعد وتجويد هذه البيئة التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها أثناء الأزمات ، إجراء دراسات تتناول تصورات مقترحة لنماذج دمج التقنية في التعليم وتطبيق إستراتيجيات التعليم المدمج في التعليم العام بصورة منظومية حديثة، إجراء دراسات تتناول جهود المؤسسات التربوية خلال الأزمة لتطوير مهارات الأعضاء التقنية، ودور ذلك في تعزيز دمج التقنية في التعليم. وقد أوصى الحارثي (٢٠٢١) في دارسته على إجراء دراسة تتناول مدى فاعلية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي لدى الطلاب بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض .

وقد تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما هو واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية

في مدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

ينبثق من سؤال الدراسة الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

ماهي إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي؟

ماهي التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي؟

اهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي؟
- التعرف على التحديات التي واجهت معلمات الصفوف الأولية في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي؟

أهمية الدراسة:

١. تفيد نتائج البحث الحالي الباحثين والدارسين في إجراء دراسات لتطوير التعليم عن بعد وملائمته لتدريس مادة لغتي في الصفوف الأولية.
٢. تحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس مادة لغتي للصفوف الأولية في التعليم عن بعد.
٣. اقتراح حلول ممكنة للتغلب على الصعوبات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي .

٤. تصميم برامج ودورات لتطوير محتوى جيد يخدم الطلبة في الصفوف الأولية في التعليم عن بعد وخصوصاً في منصة مدرستي.

حدود البحث:

سوف يتم اجراء البحث وفقاً للحدود التالية:

الحدود الموضوعية: سوف تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على متغيراتها الموضحة في عنوان الدراسة (واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية في مدينة الرياض).

الحدود البشرية: ستكون عينه الدراسة معلمات الصفوف الأولية.

الحدود المكانية: سيجرى البحث بالمدارس الحكومية الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: سيطبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني في عام ١٤٤٤ هـ مصطلحات الدراسة:

منصة مدرستي (Madrasati Platform):

هي منصة إلكترونية جرى تطويرها من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ لتوفير بيئة تعليمية إلكترونية غنية بالمصادر الإثرائية والأدوات والبرامج التي تساعد على استمرار العملية التعليمية. تتضمن المنصة أدوات متنوعة تتيح للمعلم التواصل والتفاعل مع الطالب وأولياء الأمور مثل: برنامج اللقاءات الافتراضية "تيمز"، فضلاً عن عدد من القنوات التعليمية مثل "عين الفضائية" التي جرى تطويرها وتهيتها لشرح الدروس المتنوعة وفقاً للجدول الدراسية (العوبثاني، ٢٠٢١)

وتعرف الباحثة منصة مدرستي اجرائياً: انها نظام إدارة تعلم إلكتروني خاص بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم العام وتشمل فصول افتراضية وواجبات وأنشطة وغيرها حيث يتعلم الطلبة فيها بطريقة متزامنة وأيضاً بطريقة غير متزامنة، ومنهم طلبة الصفوف الأولية.

الصفوف الأولية (Elementary Grades):

تعرف الباحثة الصفوف الأولية اجرائياً انها الصفوف (الأول والثاني والثالث) في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مادة لغتي (My language material):

هي الكتب التي تم تأليفها وتجريبها منذ ١٤٢٨_١٤٣١ هـ وفق وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية المنشورة عام ١٤٢٧-١٤٢٨ هـ ومازالت تدرس إلى الآن. (العمارنة والقحطاني، ٢٠١٨)

تعرف الباحثة مادة لغتي اجرائياً انها المادة التي تحتوي على مهارات القراءة والكتابة والاستماع للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مع تقدم كافة أنظمة التكنولوجيا التي ساعدت بشكل كبير في تسهيل الحياة عامة وبصفة خاصة في المؤسسات والهيئات الحكومية والتي منها المؤسسات التعليمية، في ظل متغيرات العصر الحديث الذي نعيشه، فالثورة التكنولوجية الحديثة ساعدت في تطوير نظم التعليم بشكل عام وذلك بالتزامن مع النظريات التربوية الحديثة التي ساعدت في توظيف التكنولوجيا في التعليم.

فعند اجتياح فيروس كورونا كافة أنحاء العالم واصبح التعليم عن بعد، تم تطوير نظم التعلم للمدارس في المملكة العربية السعودية. لاستخدامها في التعليم عن بعد حفاظاً على سير العملية التعليمية لكافة طلاب المراحل الدراسية المختلفة داخل المملكة. وقامت المملكة بإنشاء منصة مدرستي وهي منصة تعليمية الكترونية تهتم بالتعليم من خلال التواصل الإلكتروني بين الطالب والمعلم.

المبحث الأول: نظم ادارة التعلم:

تسمح نظم ادارة التعلم بتطبيق واستخدام المواقع الإلكترونية في عملية التعلم الإلكتروني، وقد عرف عبد العاطي (٢٠١٥) نظم إدارة التعلم بأنها الأنظمة التي تعمل كمساعد ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المدرس المواد التعليمية من محاضرات وامتحانات في موقع النظام، كما ان هناك غرف للنقاش وحافطة لأعمال الطلاب وغيرها من الخدمات الالكترونية الداعمة للمادة الدراسية. وأكد خميس (٢٠١٤) بأن هذه النظم تهتم بجميع الأعمال الادارية والمهام التعليمية التي تكون من خلال الشرح والتطبيق للمناهج الدراسية.

وتتطلب نظم إدارة التعلم تسجيل الطلاب فيها بحساباتهم الخاصة في المؤسسات التعليمية، وهذه النظم تقوم علي أساس هام وهو نظام الخادم والذي من خلاله يتم ادارة المحتوى الذي يتم تدريسه ومعرفة التفاعلات الطلابية والتي يقوم بها الطلاب من خلال منصات التعليم الإلكتروني، (خميس، ٢٠١٤).

ومن ناحية أخرى نجد أن نظم ادارة التعلم تتكون من ثلاث مكونات رئيسية: أنظمة إدارة التعلم، أنظمة إدارة المقررات، أنظمة إدارة المحتوى.

فنجد أن توصيل المحتوى وادارة المتعلمين تتم من خلال مساعدة المتعلمين وتقديم جميع القوائم الخاصة بالمقررات الدراسية التي تكون متاحة لهم على منصات التعلم الإلكتروني، كما نجد أن هذه النظم تقوم بتقديم المصادر العديدة والمتنوعة التي تفيد المتعلم في العملية التعليمية بالإضافة الي احتوائها على قائمة الفصل واعداد قوائم جداول الأعمال وجداول التقييم للمتعلمين وكذلك يتم من خلال اغلب نظم إدارة التعلم

الإلكتروني رفع الواجبات، وأداء الاختبارات الإلكترونية، ويوجد منتديات نقاش، ومراسلة من خلال البريد الإلكتروني والمحادثة الفورية، بالإضافة إلى الفصول الافتراضية في جميع نظم إدارة التعلم .

مميزات نظم إدارة التعلم:

من أهم مميزات نظم إدارة التعلم الإلكتروني ما جاء في العبيد والشايع (٢٠٢٠) ما يلي:

- التسجيل: يعني إدراج وإدارة بيانات المتدربين.
- الجدولة: يعني جدولة المقرر، ووضع خطة التدريب.
- التوصيل: ويعني إتاحة المحتوى للمتدرب.
- التتبع: ويعني متابعة أداء المتدرب وإصدار تقارير بذلك.
- الاتصال: ويعني التواصل بين المتدربين من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد، ومشاركة الشاشات.

سلبات نظم إدارة التعلم:

ذكرت فليح (٢٠٢٢) في نتائج دراستها لواقع التعليم الإلكتروني بعض السلبات منها ما يلي:

- قلة الدافعية نحو التعليم الإلكتروني بسبب الشعور بالملل نتيجة الجلوس الطويل أمام الكمبيوتر وفقدان روح الدرس التفاعلي.
- ضعف البنى التحتية من حيث توفر الأجهزة وسرعة الاتصال بالإنترنت أثر على تفاعل الطلبة بالتعليم الإلكتروني.
- انقطاع الكهرباء والإنترنت أثر على التواصل مع الطلبة.

المبحث الثاني: منصة مدرستي:

بعد انتشار كورونا في مارس عام ٢٠٢٠، تم تعليق الدراسة في جميع المؤسسات والمنظمات التعليمية واتجهت المؤسسات التعليمية إلى استخدام طرق ووسائل التعليم عن بعد، وذلك من خلال تفعيل منصات التعليم الإلكتروني، والفصول الافتراضية التي ساعدت في استمرار عملية التعليم. ومن ثم أنشأت وزارة التعليم في السعودية منصة مدرستي والتي كانت عبارة عن نظام إدارة تعلم إلكتروني يتم من خلالها تقديم المقررات الدراسية وشرحها وتوفير الأنشطة والمهام للطلاب، كما شملت أدوات للتواصل بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور تزامنية وغير تزامنية، ومن ذلك الفصول الافتراضية المخصصة لكل مقرر وكذلك المقابلات الافتراضية بين المعلمين وأولياء الأمور. كما أن هذه المنصة تمكن المتعلمين من استرجاع الشرح والمعلومات التي تمت دراستها وعرضها من قبل المعلم في أي وقت، ونجد

أن عملية الشرح تكون مرتبة وفقاً لجداول يتم اعدادها وبترتيب زمني لكل مادة دراسية يتم عرضها، كما أن هذه المنصة عملت على تنمية مهارات الطالب من خلال التشجيع والمشاركة الجماعية التي تتم بين الطلاب والمشاركة في التعبير عن الذات للمتعلمين من خلال الأنشطة التربوية المختلفة (الحمود، ٢٠٢١).



شكل ١: واجهة منصة مدرستي ١، ٢٠٢٢

(مسترجع من <https://schools.madrasati.sa>)

إيجابيات منصة مدرستي:

تميزت منصة مدرستي بالعديد من الإيجابيات كما جاء في الحمود (٢٠٢١) والسعدون (٢٠٢٢)، ومنها:

١- ساهمت هذه المنصة علي استمرار عملية التعليم بالرغم من الظروف التي كانت تسود العالم في جائحة كورونا، حيث نجد أن هذه المنصة قدمت العديد من الأدوات المتكاملة والتي يحتاج اليها المعلم لضمان استمرار العملية التعليمية وتجاوز العقبات والصعاب.

٢- ساهمت منصة مدرستي في تطوير المهارات التقنية لدى المعلمين، حيث أن هذه المنصة جعلت الكثير من المعلمات يتجهن نحو الدورات التدريبية للالتحاق بها وذلك لتعلم كيفية انشاء الفصول الافتراضية، وكذلك لمعرفة الطرق والأساليب التي يتم بها تحويل الأنشطة والواجبات الى اوراق عمل يتم رفعها علي منصة التعليم الإلكتروني، ولمعرفة كيفية إنشاء ورش العمل الجماعية للطلاب علي منصة مدرستي.

٣- تعمل منصة مدرستي علي تنمية وتطويرات مهارات الطلاب التقنية، وذلك من خلال التعامل مع البرامج التعليمية المختلفة والتي تساعد علي حدوث التفاعل بين

الطلاب وكذلك التعامل مع التطبيقات التي تم دعمها من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٤- ساعدت هذه المنصة بشكل كبير في تفاعل المتعلمين ومشاركتهم بنشاط وإيجابية في العملية التعليمية، حيث تم إطلاق مفهوم المعلمة الصغيرة والمعلمة الكبيرة ونجد أن كلا منها يساهم في تطور وبناء المنظومة التعليمية وذلك من خلال الأدوار التي يتم تبادلها بين المعلم والطالبة.

٥- تقدم هذه المنصة العديد من المصادر التعليمية والمتعددة والمتنوعة، مما يساهم في دعم وتعزيز التعليم عن بعد لدى الطالبات، كما أن هذه المنصة تقوم بتوفير العديد من المواقع الإلكترونية التي تحتوي على المصادر التعليمية لمختلف المراحل الدراسية وهذا بالإضافة إلى التطبيقات والبرامج التعليمية الحديثة.

٦- تضمنت منصة مدرستي على أساليب وأدوات لتحفيز الدافعية لدى المتعلم وتشويق الطلاب على متابعة المنصة ومواصلة التعليم.

٧- وفرت منصة مدرستي إمكانية التواصل بين المعلمات وأولياء الأمور وذلك من خلال الاطلاع والدخول إلى المنصة ومعرفة التقييم لمستوى أداء الطالبات.

الحلول المقدمة لتحسين جودة التعليم من خلال منصة مدرستي:

قدمت العديد من الدراسات بعض التوصيات لتحسين جودة التعليم من خلال منصة مدرستي ومن ذلك ما جاء في (العوفي وآخرون، ٢٠٢٢) ومنها:

١- توعية أولياء الأمور من خلال عقد الندوات والمؤتمرات ومناقشة التعليم الإلكتروني والأنظمة المستخدمة فيه وما يتطلبه من مسؤوليات من قبل جميع أطراف العملية التعليمية.

٢- إقامة الدورات التدريبية التي تساعد المعلمات وأيضاً الطلاب على فهم وسائل التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد حتى يستطيعوا مواصلة العملية التعليمية واستخدام الأدوات بفعالية.

٣- لابد من وضع نظام اتصالات قوي وفعال يساعد في تحسين جودة شبكات الأنترنت وتقديم الدعم الفني المباشر لكل من يسجل على منصة مدرستي.

٤- لابد من الاطلاع على تجارب وخبرات البلدان والدول الأخرى والاطلاع على الجوانب الإيجابية والسلبية تجاه عملية التعليم عن بعد حتى نستطيع الاستفادة من نتائج هذه التجارب في تحسين جودة التعليم.

تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي:

تم جدولة مقررات المرحلة الابتدائية لتكون في الفترة المسائية لكي يتسنى لأولياء الأمور مساعدة أبنائهم وتقديم الدعم لهم في استخدام المنصة يدخل الطلاب في زمن متزامن مع معلمهم وبجدول محدد فيه أوقات الحصص وأسماء المواد وأسماء

المعلمين يتم تحضير الطلاب وعرض الدروس تزامنياً باستخدام مايكروسوفت تيمز ويمكن عرض الأنشطة والمناقشة في مكان مخصص يراه المعلم والطلاب وتتم إدارة الصف من قبل المعلم باختيار الطلاب الحاضرين والتي تظهر أسمائهم في القائمة فعندما يرغب الطالب بالإجابة والاستفسار فإنه يرفع يده إلكترونياً ، كما تتم الاختبارات داخل الفصول الافتراضية ومن خلال المحادثات بين المعلم وطلابه ينشر رابط الاختبار . كما يوجد أيقونه مخصصة لتقديم الواجبات والأعمال التي تقييم مستوي أداء الطالبات وذلك من خلال تجهيز اوراق العمل ورفعها علي منصة مدرستي لكي يتم تصحيحها من قبل المعلمات والذي يكون بشكل الكتروني.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة الهاجري (٢٠٢٠) والتي هدفت للتعرف على واقع استخدام بوابة المستقبل في التعليم عن بعد والمعوقات التي تواجه المستفيدين عند استخدام بوابة المستقبل، وتقديم المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى الأداء، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة غير عشوائية بلغت ٢٠٠ عينة من المسؤولين عن التحول الرقمي في تعليم البنين والبنات، ومجموعة من الطلاب والطالبات في ١٦ إدارة تعليمية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من المعوقات عند استخدام بوابة المستقبل في التعليم عن بُعد من وجهه نظر أفراد العينة فهناك اتفاق من المعوقات التي تؤثر على استخدام البوابة فقد جاء ضعف البنية التحتية للاتصالات والانترنت وضعف عملية التقويم المستمر لاستخدام البوابة للطلاب والمعلم في مقدمة المعوقات. كما قدمت مقترحات لتحسين وتطوير مستوى أداء البوابة من وجهة نظر المسؤولين ومنها إعداد مادة دراسية لطلبة كليات التربية خاصة بالتحول الرقمي في التعليم وطرق التدريس، تعزيز البنية التحتية للبوابة، وتوفير شبكة نت سريعة، وتوفير سيرفر مستقل للبوابة وفريق عمل صيانة مميز والدعم الفوري وتفعيل دور المستفيدين من النظام؛ لأخذ آرائهم للتقييم المستمر، إعطاء صلاحيات أكثر لمنسقي البوابة وتدريبهم للعمل وقدمت العديد من التوصيات كتبني سياسة تعليمية تستثمر تجربة التعلم عن بعد، في إجراء تطوير شامل لنظام التعليم وإصدار التعاميم المنظمة واللوائح الملزمة لتفعيل البوابة وزيادة عدد الخوادم في الشبكة الرئيسية، وتقوية السيرفرات المستضافة للنظام.

دراسة أبو عدل (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى بيان كيفية ضمان النزاهة والموضوعية للاختبارات التي يجريها الطلاب في منازلهم في ظل جائحة كورونا، وكيف يمكن للمدرسين أن يديروا صفوفهم الافتراضية باحترافية، وبالاعتماد على المنهج الوصفي الاستقرائي وبما أن موضوع الدراسة جديد والحاجة التي نشأت

بسبب انتشار وباء كورونا، يحرص الباحثون على الاستفادة من أحدث المراجع وتطويرها في الاتجاه الأخير حيث يمكن لنتائج أبحاث الدول المتقدمة في هذا الصدد تكملة التعلم والتطور. تقترح الدراسة آليات مبتكرة للتعليم عن بعد وتوضح أن الجامعات يجب أن تستخدم أحدث التقنيات للتعلم عبر الإنترنت. يجب على الجامعات أيضاً اتباع عدد من الضرورات للتغلب على هذه المشكلات الجديدة، مثل: تزويد جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالمعرفة الفنية لإدارة دوراتهم الدراسية بامتياز، وتوفير بعض المعدات الإضافية والحجر الصحي للطلاب الذين يخضعون للامتحانات في المنزل بسبب حظر التجول.

دراسة الشهومي وغزالي (٢٠٢١) والتي هدفت إلى مقارنة تجربة استجابة وتعامل النظام التعليمي العماني والنظام التعليمي المغربي مع الظروف الطارئة في ظل جائحة كوفيد ١٩، والتعرف على تأثير الجائحة على التعليم بالبلدين، أبرز الإجراءات التي اتبعتها كل نظام لضمان استمرار تعلم الطلبة، خطوات وإجراءات التعليم عن بعد، وتحليل واقع البنية التحتية بالبلدين اللازمة للتعليم عن بعد، وتحديد سبلات وإيجابيات وأفاق التعليم عن بعد في البلدين بعد جائحة كورونا كوفيد ١٩. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن المعتمد على التحليل والاستقصاء ودراسة أوجه التشابه والاختلاف وتحليل قرارات ومنشورات وزارة التربية العمانية ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي المغربية، والتقارير الدولية، وبعض البحوث والدراسات العلمية وتوصلت الدراسة إلى أن البلدين نهجا إجراءات متقاربة لمواجهة الازمة ولضمان استمرار تعلم الطلبة، وعدم وجود خطط مسبقة للتعليم وقت الازمات، وأن التعليم عن بعد كان بديلاً مناسباً خلال أزمة كورونا، ولكنه تسبب في اللامساواة في التعليم بين الطلبة بسبب ضعف البنية التحتية اللازمة للتعليم عن بعد، والحاجة الماسة الى استراتيجية تطوير مستقبلية. اوصت الدراسة بإعداد استراتيجية وطنية لتوجيه استمرار التعليم وقت الطوارئ والأزمات، مواصلة جهود تطوير المحتوى الإلكتروني، تدريب الطلاب على استخدام المنصات التعليمية والتعلم عن بعد ضمن دروس مادة تقنية المعلومات.

دراسة الشهراني (٢٠٢١) وهدفت الدراسة إلى الكشف عن التداعيات التربوية المترتبة على تكافؤ الفرص التعليمية وعلى مرحلة التهيؤ والتحضير للتغيير في ظل جائحة كورونا، ووضع تصور مقترح لمواجهة التداعيات التربوية المترتبة على الجائحة، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة ومعلمي التعليم العام (ذكور / إناث) محافظة بيشة، وبلغ عدد أفراد العينة (١٧٧٨) فرداً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج البحث إلى موافقة أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة على

التداعيات التربوية المترتبة على التهيئة والتحصير للتغيير في ظل جائحة كورونا بمتوسط حسابي (٢٧.٢ من ٣٠) وكان من أبرزها غياب مشاركة الطلاب لمؤسسات التعليم للتحضير والتهيئة للتغيير وقلة البرامج التدريبية لتدريب الطلاب على الوسائل الالكترونية وضعف الشراكة بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور وكذلك ضعف تواصل الطلبة مع الأساتذة، وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة فيما يخص التداعيات التربوية المترتبة على تكافؤ الفرص التعليمية في ظل جائحة كورونا بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٢٠.٤٤ من ٣٠) وقد كان من أبرز العبارات التي حصلت على موافقة كبيرة: عدم تكافؤ شبكة الانترنت في المناطق النائية مقارنة بالمدن، وضعف تكافؤ الفرص بين الأسر في القرى والمدن لمتابعة أبنائها، بالإضافة إلى عدم التكافؤ في الظروف الاقتصادية للطلاب واللازمة للاستفادة من الخدمات الالكترونية، وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على سبل التغلب على التداعيات التربوية المترتبة على التعليم في ظل جائحة كورونا بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (٢.٤١ من ٣) ، وكان من أبرز السبل التي حصلت على موافقة كبيرة: توفير الدعم الفني، وتهيئة السياسات لضمان تكافؤ الفرص التعليمية، وتنمية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة. كما أظهرت النتائج وأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ في محور التداعيات التربوية على التعليم المترتبة على التهيئة والتحصير للتغيير في ظل جائحة كورونا، ومحور التداعيات التربوية على التعليم المترتبة على تكافؤ الفرص التعليمية يعزي لمتغير الوظيفة

(عضو هيئة تدريس بالجامعة / معلم التعليم العام) لصالح معلمي التعليم العام، ولمتغير السياق البيئي (كليات مركز الجامعة ومدارس داخل المحافظات / كليات فروع الجامعة ومدارس خارج المحافظات) لصالح أعضاء هيئة التدريس في فروع كليات الجامعة ومعلمي المدارس خارج المحافظات،

وقدمت الدراسة تصورا مقترحاً لمواجهة التداعيات التربوية المترتبة على جائحة كورونا في مجال التعليم، والعديد من التوصيات منها الأخذ بالتصور المقترح لمواجهة التداعيات التربوية لأزمة كورونا وإعداد خطة شاملة على مستوى الوزارة والجامعات وإدارات التعليم والمدارس لمواجهة الأزمات والجوائح وتفعيل المجالس الطلابية.

دراسة (الحارثي، ٢٠٢١) وهدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا، من خلال الأبعاد الآتية: (قطاع الوزارة وإدارات التعليم – البيئة المدرسية- المعلم - الطالب - الأسرة)، وشملت عينة الدراسة (٢٣٦) قائدا وقائدة من كافة مدارس مدينة الرياض الحكومية والخاصة لمراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية. واستخدم الباحث

المنهج الوصفي (المسحي)، الاستبانة والاداة، وتوصلت الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في أزمة كورونا، جاءت على التوالي: التحديات المتعلقة بقطاع الوزارة وإدارات التعليم (ومنها غياب احترام أوقات الاجازة، والازدواجية في تكاليف العمل المطلوبة)، والتحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية (ومنها الضعف في شبكة الانترنت وفي التجهيزات التقنية والأجهزة)، ثم التحديات المتعلقة بالأسرة (ومنها ارتباط الوالدين بأعمال في وقت دراسة الأبناء، وضعف مهاراتهم التقنية)، والتحديات المتعلقة بالطالب او الطالبة (ومنها العش وضعف جدية التعلم لدى بعض الطلبة)، والتحديات المتعلقة بالمعلم او المعلمة (ومنها ضعف التهيئة والتدريب وصعوبة تطبيق طرق التقويم بطريقة عادلة)، بوصفها أقل التحديات التي تواجه القيادات المدرسية. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا وأبعاده الفرعية بما يتوافق مع عملية التعليم عن بعد، واوصت الدراسة بضرورة التوعية المستمرة بأهمية التعليم عن بعد وتحديث الأنظمة التعليمية، والتوسع في الدورات التدريبية، والتواصل المستمر مع الأسرة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة الدوسري (Aldossry,2021) والتي هدفت الى معرفة تصورات المعلمين لاستخدام منصة مدرستي ومزاياها وعيوبها ، وقد كانت العينة مكونة من ٣ معلمين من الثانوي لديهم سنة واحدة من الخبرة التدريسية باستخدام منصة مدرستي واستخدم المنهج الوصفي والمقابلات شبه المنظمة كأداة .كان من اهم نتائجها ضرورة امتلاك المعلمين للمهارات التقنية حول كيفية استخدام المنصة مما يستلزم الحاجة إلى تقديم الدورات المكثفة حول ذلك للمعلمين والطلاب من أجل نجاح بيئات التعلم الرقمية. كما أوضحت النتائج بأن منصة مدرستي مصممة لتلبية كافة الاحتياجات لجميع الأطراف وعلى الرغم من ذلك فان الطلاب يركزون على حضور الفصول التزامنية عبر التيمز، ويتجاهلون حضور الفصول الغير تزامنية على قنوات عين وغيرها من الفيديوهات تم اضافتها عبر الانترنت من قبل وزارة التعليم او من المعلمين المتطوعين. وأوصى الباحث بعمل دراسات مستقبلية حول منصة مدرستي وجمع البيانات من ا لطلاب والمقارنة بين الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة.

دراسة كوتشوغلو وتيكدا (Koçoğlu & Tekdal,2020) الهدف من هذه الدراسة هو تحليل الأنشطة التعليمية التي أجريت أثناء جائحة كورونا بناءً على آراء المعلمين في جميع أنحاء تركيا أثناء الوباء. اشتملت العينة على (٥٠) من المعلمين

الذين اختبروا بشكل قصدي من المدارس الحكومية في محافظات مختلفة بتركيا. كانت الدراسة نوعية والأداة مقابلات شبة منظمة، وكان من النتائج أن من أهم خصائص التعليم عن بعد التي ينبغي تحقيقها تشمل المرونة والوصول، ومشاركة المصادر، وتوفير البنية التحتية اللازمة للبرامج التفاعلية، وتوفير الفصول المتزامنة، والوصول إلى المصادر الافتراضية. أما آراء المشاركين حول ما ينبغي عمله لتطوير جودة التعليم عن بعد فقد ذكروا بأنه يمكن ذلك من خلال تحسين مشاركة الوالدين من خلال التواصل بين المعلم وأولياء الأمور، وتوفير الإنترنت ودعم المواد التكنولوجية، وإجراء الامتحانات عبر الإنترنت في فترات زمنية مختلفة، وتوفير التعليمات الإرشادية في التعليم عن بعد، ودعم محتوى غني لتحفيز الطلاب، وتطوير منصات للتعليم وجهاً لوجه، وتطوير البرمجيات المتقدمة. كما أشار الباحثان بأنه يجب على تركيا تطوير المواد والمحتوى التكنولوجي، وتحديث المتطلبات التعليم عن بعد بناءً على مستويات الطلاب كل عام، كما يجب الإعلان عن المكونات التعليمية (الطالب - الوالد - المعلم) بالتعليم عن بعد،

وتوفير المواد (أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية) للطلاب في التعليم عن بعد، وإن يشمل التعليم عن بعد على محتوى ترفيهي وتحفيزي من شأنه زيادة اهتمام الطلاب بالعملية التعليمية. وأظهرت النتائج الدراسة أيضاً بأن معظم المعلمين المشاركين لديهم وجهة نظر سلبية حول الكفاءة. التعليم عن بعد، وقد لوحظ أن المعلمين برروا ذلك في الموضوعات الفرعية مثل السمات غير الاجتماعية وغير الإبداعية للمعلمين، وعدم قدرتهم على استخدام الموارد التفاعلية، واستخدام موارد مماثلة في مجال التعليم بأكمله على العكس من ذلك، ذكر المشاركون الذين وجدوا المواد كافية أن مستويات استخدام الموارد والمواد متشابهة ويمكن التحكم في مستوى التعلم باستخدام طرق القياس والتقييم. يمكن اعتبار نتائج الدراسة هذه كدليل على أن المعلمين المشاركين لم يتم تدريبهم بشكل كاف في التعليم عن بعد منذ تطبيق التعلم عن بعد.

دراسة ديلر وآخرون (diler et al.,2020) هدف الدراسة هو تحديد معرفة وآراء الطالب حول التعليم عن بعد جائحة كورونا. واستخدم أسلوب المسح في البحث والأداة الاستبانة. بناءً على نتائج هذا البحث، أن الفرص المتاحة للمشاركين لامتلاك جهاز حاسوب وإنترنت تؤثر على آرائهم في التعليم عن بعد. وشارك في البحث ١٠١١ طالب وطالبة في جامعة اسبرطة للعلوم التطبيقية خلال جائحة كورونا وبحسب نتائج هذا البحث الذي يأخذ آراء الطلاب بعين الاعتبار، تم الكشف عن أن أكثر من نصف الحضور لديهم اتصالات بالإنترنت بالإضافة إلى أجهزة الحاسوب

والهواتف المنزلية الخاصة بهم ، لذلك يجب مراعاة قلة الحضور ووجهات نظرهم حول التعليم عن بعد بناءً على هذه الفرص.

تهدف دراسة صاري ونائر (Siles, 2012) إلى الكشف عن تصورات المعلمين والإداريين والأكاديميين الذين اضطروا إلى مواصلة التعليم عن بعد خلال فترة كورونا حول المشكلات التي مروا بها والاستراتيجيات التي استخدموها للتعامل مع التحديات. وقد تم جمع البيانات من ٦٥ معلم من خلال مقابلة مكتوبة مفتوحة. تم تطبيق تحليل المحتوى لتحليل البيانات التي تم جمعها. تم الحصول على نتائج مهمة مختلفة فيما يتعلق باستخدام التعليم عن بعد خلال فترة الوباء ومن أهمها أن المعلمين يواجهون صعوبات في الوصول إلى الإنترنت ونقص في البنية التحتية وإدارة الفصول الدراسية والموارد البشرية. كان التحدي الآخر الذي أبلغ عنه المشاركون يتعلق بسلوكيات المعلمين والطلاب. الموضوع الأخير الذي ذكره المشاركون هو عملية التعليم عن بعد نفسها. تكشف النتائج أن المشاركين حددوا استراتيجياتهم للتعامل مع هذه المشاكل بترتيبات جديدة تتعلق بإدارة الفصل، والحصول على المساعدة من الزملاء وأفراد الأسرة والخبراء والتواصل مع الطالب وأولياء الأمور. يمكن القول بالتأكيد أن المشاركين ليسوا مستعدين لعملية التعليم عن بعد وهناك نقص في التطبيق في هذا الصدد؛ مثل الدعم التكنولوجي والتدريب على التعليم عن بعد، علاوة على ذلك، لا يمتلك المشاركون المعرفة والخبرة الكافية حول التعليم عن بعد. يمكن الاعتقاد بأن الدراسة ستساهم في وضع خطة عمل لحالات الازمات العالمية، ويمكن أن تساهم في الدراسات المستقبلية في معالجة المشكلات التي يواجهها الطلاب والكشف عن الدعم المطلوب من قبل أصحاب المصلحة المشاركين في العملية.

دراسة وليفرا وآخرون (Oliveira et al.,2021) تهدف إلى فهم كيف تم التوسط في التعلم بواسطة التكنولوجيا خلال المراحل المبكرة من الوباء وكيف عانى الطالب والمعلمون من هذا التغيير المفاجئ. تصميم بحث نوعي، وجمع البيانات من خلال إجراء ثلاثين مقابلة متعمقة وشبه منظمة (٢٠ طالباً و ١٠ مدرسين) وتحليلها باتباع نهج التحليل الموضوعي، وأظهرت النتائج ما يلي: زيادة في التفاعل بين المعلم والطالب (الفصول الخارجية)، وفرص جديدة وتطوير المحتوى. أما الصعوبات فكانت في السيطرة على الاحتياك في التقييم، والقيود في تحقيق نتائج التعلم المرغوبة ونقص التدريب، المرونة للتكيف وتبني التقنيات الجديدة، ، وذلك على الرغم من التجربة الشخصية السلبية التي يعيشها من حيث الإنتاجية والتحفيز وعبء العمل ، وقدمت الدراسة توصيات قائمة على الأدلة حول كيفية الاستفادة من هذه التجربة

لمؤسسات التعليم العالي للاستعداد للاضطرابات المستقبلية ولزيادة استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئتها التعليمية العادية .

التعليق على الدراسات :

اتفقت جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج (الوصفي) ومنها دراسة الهاجري (٢٠٢١) والحارثي (٢٠٢١) استخدموا المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي بينما استخدم أبو عدل (٢٠٢٠) المنهج الوصفي الاستقرائي واستخدم الشهراني (٢٠٢١) المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الشهومي وغزالي (٢٠٢١) المنهج الوصفي المقارن وكذلك (الدوسري، ٢٠٢١) استخدم المنهج الوصفي التحليلي . تشابهت دراسة الدوسري (٢٠٢١) دراسة كوتشوغلو

وتيكدا (Koçoglu & Tekdal, 2020) ودراسة وليفرا وآخرون (Oliveira et al., 2021) من حيث الأداة حيث كانت المقابلات شبة المنظمة ، بينما كانت الأداة في باقي الدراسات هي الاستبانة ماعدا دراسة أبو عدل (٢٠٢٠) الذي كان منهجه وصفي استقرائي عن طريق المراجع الحديثة.

أما من ناحية العينة فقد تشابهت دراسة ديلر وآخرون (diler et al., 2020) ودراسة الهاجري (٢٠٢٠) حيث كانت العينة الطلاب، بينما كانت العينة في دراسات أخرى مثل . دراسة الدوسري (Aldossry, 2021) و. دراسة كوتشوغلو وتيكدا (Koçoglu & Tekdal, 2020) المعلمين

اتفقت دراسة الهاجري (٢٠٢١) والحارثي (٢٠٢١) والشهراني (٢٠٢١) ودراسة وليفرا وآخرون (Oliveira et al., 2021) على الكشف عن التحديات والمشكلات التي يواجهها الطالب والمعلم في نظام التعليم عن بعد باختلاف الاسباب والعوامل والمتغيرات كما توصلوا الى اسباب المشكلات واقترحوا الحلول المناسبة والتوصيات للتغلب على هذه المشكلات.

بينما دراسة الشهومي وغزالي (٢٠٢١) ركزت على مقارنة نظام التعليم مع الدول الاخر كوسيلة لتحليل الاسباب للتغلب على الصعوبات والمعوقات والمشكلات بينما دراسة أبو عدل (٢٠٢٠) ركزت على النزاهة والصدق والموضوعية، التي تعتبر اهم عوامل نجاح التعليم عن بعد.

تتفق جميع الدراسات السابقة بضرورة تطوير نظام تعليمي عن بعد قادر على مواجهة الصعوبات والامور الطارئة وتحسين وتعزيز قدرة الطالب والمعلم على استخدام المنصات التعليمية واكسابهم المهارات اللازمة لاستخدام المنصات التعليمية.

أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية:

- اختيار المنهجية المناسبة لتحقيق اهداف الدراسة المرجوة.
- بناء أداة الدراسة الحالية بالاستفادة من تصميم الأدوات في الدراسات السابقة.

• المساعدة في تنظيم إجراءات الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل المنهجية المتبعة في هذه الدراسة حيث تمّ فيه العرض للمنهج البحثي الذي اعتمدت عليه الباحثة في الوصول لنتائج الدراسة، ثمّ وصفًا لمجتمع الدراسة واشتقاق العينة منه مع وصفها، وبيان طريقة اختيارها، إضافة إلى الأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها، ثمّ آلية التحقق من صدقها وثباتها، وأخيرًا التطرّق إلى إجراءات تطبيقها، وختم الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتحصل عليها واستخراج نتائج الدراسة، وفيما يأتي عرض تفصيلي لذلك:

منهج الدراسة:

استنادًا إلى طبيعة الدراسة وهدفها الأساس المتمثل في الكشف عن واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض فقد انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ لملائمة هذا المنهج لأغراض الدراسة، وهو طريقة منظمة للحصول على معلومات من جمهور محدد أو عينة منه باستخدام أدوات المسح كالمقابلات والملاحظات والاستبانة لأهداف تتعلق بالوصول إلى معرفة الخصائص العامة له (الوليحي، ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة:

حدّد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة بجميع معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض خلال العام ١٤٤٤ هـ، والذين قاموا بتدريس مادة لغتي في التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي.

عينة الدراسة:

إنّ نجاح الباحث في اختيار العينة الصحيحة من حيث النوع والحجم وطريقة السحب هو المفتاح السليم للوصول إلى النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع المبحوث. (النجار، ٢٠٠٩، ص ٨٥)، ومن أجل ذلك اعتمدت الباحثة على نوعين من العينات هما:

١. **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية التي تمّ التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من (٣٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض خلال العام ١٤٤٤ هـ غير مشمولات بعينة الدراسة الأساسية، تمّ اختيارهن اختيارًا عشوائيًا بسيطًا، وطبقت عليهم الاستبانة بهدف التحقق من صلاحيتها للتطبيق.

٢. **عينة الدراسة الأساسية:** فيما يتعلق بعينة الدراسة الأساسية واختصاراً للوقت والجهد الذي يتطلبه تغطية كامل مجتمع الدراسة بصورة شاملة، فإن الباحثة اقتصرت في التطبيق على عينة ممثلة لإنجاز الدراسة إذ تمَّ اختيار عينة الدراسة الأساسية من مجتمعها باستخدام عينة كرة الثلج من خلال تواصل الباحثة مع مجموعة من المعلمات ومن ثمَّ الطلب منهم التواصل مع المعلمات الممثلات للعينة لجمع المعلومات، وبما أنَّ أسلوب البحث وصفي وهو ما يتطلب كما ذكر عباس وآخرون (٢٠١٤) على الأقل (١٠٠) فرداً، إلا أنه وبعد التطبيق الميداني لأداة الدراسة من خلال الاستعانة بتطبيق النماذج في موقع جوجل (www.google.com) فإنَّ عدد الاستجابات المستوفاة للشروط التي استقرت لدى الباحثة والتي خضعت بياناتها للتحليل والتفسير بلغت (١١٧) استجابة، متخطية العدد المحدد سلفاً.

الوصف الإحصائي لمفردات عينة الدراسة:

وُصِفَت مفردات عينة الدراسة الأساسية بناءً على متغيراتها الديموغرافية، إذ صنفت الباحثة عينة الدراسة الأساسية من حيث: (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي تمَّ الحصول عليها والمتعلقة بمنصة مدرستي، أكثر المصادر التي ساهمت في التعرُّف على أدوات منصة مدرستي)؛ والجدول التالي يعرض وصفاً تفصيلياً لخصائص عينة الدراسة الأساسية وفق متغيراتها الديموغرافية:

جدول رقم (١) جدول توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغيراتها الديموغرافية (ن=١١٧)

المتغيرات الديموغرافية	التكرار	النسبة
العمر:		
٢٠ إلى ٣٠ سنة	٣٣	٢٨.٢%
٣٠ إلى ٤٠ سنة	٦٣	٥٣.٨%
٤٠ إلى ٥٠ سنة	٢١	١٧.٩%
المؤهل العلمي:		
دكتوراه	١٤	١٢%
ماجستير	٤٨	٤١%
بكالوريوس	٤٠	٣٤.٢%
دبلوم	١٥	١٢.٨%
سنوات الخبرة:		
١ إلى ٥ سنوات	١٨	١٥.٤%
٦ إلى ١٠	٥٢	٤٤.٤%

المتغيرات الديموغرافية	التكرار	النسبة
١١ إلى ١٥	٣٦	٨.٣٠%
١٦ فما فوق	١١	٩.٤%
عدد الدورات التي تم الحصول عليها والمتعلقة بمنصة مدرستي:		
لم احصل على أي دورة	١٩	١٦.٢%
دورة واحدة فقط	٤٥	٣٨.٥%
دورتين	٤٧	٤٠.٢%
٣ فأكثر	٦	٥.١%
أكثر المصادر التي ساهمت في التعرف على أدوات منصة مدرستي:		
دورة تدريبية	٩	٧.٧%
زميلات التخصص	٣٦	٣٠.٨%
مشفرة التخصص	٣٥	٢٩.٩%
ذاتي	٢٣	١٩.٧%
مواقع أو روابط تتعلق بالمنصة	١٤	١٢%

يُتَبَيَّن من المؤشرات الإحصائية للتكرارات والنسب المئوية للجدول رقم (١) أن أكثر الفئات العمرية شيوعاً بين مفردات عينة الدراسة تتمثل في الفئة العمرية (٣٠ إلى ٤٠ سنة)، بنسبة تمثيل بلغت (٥٣.٨%)، وأن هناك تباين في المستوى العلمي للعينة المدروسة إذ كانت النسبة الأعلى لحملة (الماجستير)، ويمثل ما نسبته (٤١%) ثلثها نسبة من يحملن الشهادة الجامعية الأولى (بكالوريوس)، بنسبة تمثيل بلغت (٣٤.٢%)، أما فيما يتعلق بخبرة عينة الدراسة فتشير بيانات الجدول إلى أن هناك تفاوتاً في مستويات خبرتهن، إذ كانت النسبة الأعلى لمن تتراوح خبرتهن (من ٦ إلى ١٠ سنوات)، بنسبة تمثيل بلغت (٤٤.٤%)، وأن النسبة الأعلى من عينة الدراسة كانت لمن حضرن (دورتين) تتعلق بمنصة مدرستي، ويشكلن ما نسبته (٤٠.٢%) من مجمل العينة المدروسة، وأخيراً وجد أن (٣٠.٨%) من عينة الدراسة قد اعتمدن على (زميلات التخصص) في التعرف على أدوات منصة مدرستي.

أداة الدراسة:

حُدِّدَت الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، وأساساً لمعرفة آراء واتجاهات عينة الدراسة؛ كونها الأكثر مناسبة لهذه الدراسة باعتبارها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسات الوصفية، حيث تعتبر الاستبانة من الأدوات المهمة والأساسية لجمع البيانات في الدراسة الميدانية، ويعود ذلك إلى إمكانية تحكم الباحث في الأسئلة والحقائق المراد جمعها من مجتمع الدراسة. (الجرجاني، ٢٠١٠م)، ونظراً لعدم وجود أداة جاهزة تتصف بالصدق والثبات تُحقق أهداف الدراسة وتُجيب عن أسئلتها؛ فقد قامت الباحثة ومن خلال مراجعتها لأدبيات

الدراسة، وبعد صياغتها لأهداف وتساؤلات دراستها بتصميم استبانة- [ملحق (٢)]- تتوخى من خلالها تحقيق أهداف الدراسة وذلك بعد القراءة المتأنية والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة ، والتشاور مع المشرف العلمي وأخذ آراء بعض الخبراء والمختصين في تقنيات التعليم، واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على البيانات الديموغرافية وعدد من المحاور التي تغطي الدراسة كافة، وتجب على تساؤلاتها وتحقق أهدافها، وفيما يلي وصفاً لأداة الدراسة وخصائصها الإحصائية وكيفية الاستجابة عليها ونظام تقدير الدرجات:

١. بناء أداة الدراسة:

- لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة وفقاً للخطوات التالية:
 - **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى الكشف عن واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.
 - **تحديد مصادر بناء الاستبانة:** تمّ بناء الاستبانة بالرجوع الى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلتها، والاطلاع على الاستبانات المشابهة في مجال الدراسة والتي تناولت بعضاً من محاورها، من أجل الاستفادة منها في تكوين محاور الاستبانة، وصياغة فقراتها، إضافة إلى التشاور مع المشرف العلمي وأخذ آراء بعض الخبراء والمختصين في مجال الدراسة.
 - **إعداد الصورة الأولية للاستبانة:** من خلال المصادر السابقة تمّ تحديد محاور الاستبانة، حيث اشتملت الصورة الأولية للاستبانة على محورين رئيسيين، يندرج تحتها (٢٣) بنداً فرعياً، كما يلي:
 - المحور الأول: إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بواقع (١١) فقرة.
 - المحور الثاني: التحديات التي واجهت معلمات الصفوف الأولية في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بواقع (١٢) فقرة.
 - **نظام تقدير الدرجات:** تمّ تحديد بدائل الاستجابة لفقرات الاستبانة، من خلال إعطاء كل فقرة وزناً مدرجاً يمكن قياسها من خلاله وذلك وفق سلم ليكرت ثلاثي التدرج (Likert / three point scale) حيث يتم الاختيار ما بين ثلاثة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة: (موافق، محايد، غير موافق)، وتقابل هذه الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وفُسرَت الأهمية النسبية لكل مفردة بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسر للمتوسط الحسابي، وذلك

بناءً على المتوسطات الوزنية للفقرات والمتوسطات الحسابية للمحاور، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٢) جدول ٢ مقياس التقدير الثلاثي لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة على بنود المقابلة

التصنيف	فئة المتوسط		الوزن	الاستجابات
	إلى	من		
منخفضة	أقل من ١.٦٧	١.٠٠	١	غير موافق
متوسطة	أقل من ٢.٣٤	١.٦٧	٢	محايد
مرتفعة	٣.٠٠	٢.٣٤	٣	موافق

٢. التحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق (اختبارات صدق وثبات أداة الدراسة):
تُحقّق من صلاحية الاستبانة للتطبيق في هذه الدراسة، وفق الخطوات التالية:
أولاً: صدق أداة الدراسة
قيس صدق أداة الدراسة من خلال:

■ الصدق الظاهري:

لتحديد مدى تمثيل أداة الدراسة للهدف الذي صممت من أجله؛ تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء من أساتذة الجامعات من أصحاب الاختصاص في تقنيات التعليم بلغ عددهم () محكمًا [ملحق (٢)]؛ بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، تمهيداً لإخراجها في شكلها النهائي، حيث طلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح الفقرات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرويه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للفقرات، وبعد أن تمّ الأخذ بالملاحظات والاقتراحات المقدمة من قبل المحكمين تمّ إعداد الاستبانة بصورتها النهائية قبل توزيعها على عينة الدراسة، وبذلك تُحقّق من صدق الأداة الظاهري.

■ صدق الاتساق الداخلي:

تُحقّق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية مجتمع الدراسة وغير مشمولات بعينتها الأساسية، وذلك بغرض الإفادة من بيانات هذا التطبيق في استخلاص معايير صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للجزء الذي تتبعه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، فإذا توصلنا إلى معاملات ارتباط مرتفعة، فإنّ الأداة تكون متمتعة بدرجة صدق عالية. (عبدالهادي، ٢٠٠١م)، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (٣) جدول ٣ معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محاور الاستبانة
(٣٠=ن)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور
المحور الأول (إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا)					
١	*.٣٧٩	٥	**٠.٥٦٤	٩	**٠.٦٢٥
٢	**٠.٦٦١	٦	**٠.٥١٣	١٠	**٠.٦٢٧
٣	**٠.٦٢٩	٧	**٠.٥٩٧	١١	**٠.٥٤٧
٤	*.٤١٩	٨	**٠.٥٤١		
المحور الثاني (التحديات التي واجهت معلمات الصفوف الأولية في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا)					
١	**٠.٥٨٠	٥	**٠.٥٨٩	٩	**٠.٦٣١
٢	*.٣٦٨	٦	**٠.٦٦٤	١٠	**٠.٦٥٣
٣	*.٣٧٩	٧	**٠.٥٢٧	١١	**٠.٦٥٦
٤	**٠.٦١٨	٨	**٠.٦١٩	١٢	**٠.٦٩٢
** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥					

يتضح من الجدول رقم (٣) أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للمحاور التي تمَّ تصنيفها إليها ارتباطاً ذي دلالة إحصائية عند مستويات دلالة تراوحت بين $(\alpha \geq 0.05)$ و $(\alpha \geq 0.01)$ ، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الذي يحتويها بين (0.692) في حدها الأعلى، و (0.368) في حدها الأدنى، ممَّا يدلُّ على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات ومحاورها التي صُنِّفت فيها، وبالتالي يُعدُّ مؤشراً قوياً على تمتُّع الاستبانة باتساق داخلي وصلاحيَّتها لقياس ما وُضعت لقياسه.

ب. ثبات أداة الدراسة:

حُسيب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات لأداة الدراسة:

جدول رقم (٤) جدول ٤ معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة (ن=٣٠)

ترتيب المحور	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا	١١	٠.٧٨
المحور الثاني	التحديات التي واجهت معلمات الصفوف الأولية في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا	١٢	٠.٨٢

**** ملحوظة ليس للاستبانة ثبات عام حيث أنه لا يمكن جمع الإجابيات مع التحديات، فليس للاستبانة درجة كلية.**

تشير نتائج الجدول رقم (٤) إلى أنَّ معاملات الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة كانت مناسبة، حيث بلغت (٠.٧٨) للمحور الأول، و(٠.٨٢) للمحور الثاني، ويمكن القول من خلال معاملات الثبات المحسوبة: إنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث أنَّ الحصول على ($\text{Alpha} \geq 0.60$) يُعد في الناحية التطبيقية للعلوم الإدارية والإنسانية بشكل عام أمراً مقبولاً (Sekaran & Bougie, 2010)، ومن ثمَّ يمكن الاعتماد على الاستبانة في الحصول على نتائج دقيقة عند تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

٣. إخراج أداة الدراسة بصورتها النهائية:

بعد إتمام خطوات بناء الاستبانة وتقنينها من قبل المشرف العلمي و() محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة والتأكد من صدقها وقياس ثباتها؛ أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية-[ملحق (٣)] - مكونة من (٤) صفحات، عبارة عن صفحة الغلاف والتعليمات، يليها مباشرة المتغيرات الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة، ثم فقرات محاور الاستبانة، والتي بلغ عددها (٢٣) فقرة تكشف في مجملها عن واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وفيما يأتي عرض تفصيلي لمحتويات الاستبانة في صورتها النهائية.

(أ) **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات التي تؤدُّ الباحثة جمعها من مفردات عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

(ب) **القسم الثاني:** يشتمل على البيانات الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة، والمتمثلة في متغيرات: (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي تمَّ الحصول عليها والمتعلقة بمنصة مدرستي، أكثر المصادر التي ساهمت في التعرف على أدوات منصة مدرستي).

(ج) **القسم الثالث:** تمثل بمحورين، تضمنا في صورتها النهائية على (٢٣) فقرة، صيغت كلها بالشكل المغلق وذلك وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي، ويبين الجدول رقم (٥) عدد الفقرات لكل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية:

جدول رقم (٥) جدول ٥ عدد الفقرات لكل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية

ترتيب المحور	محاور الاستبانة	عدد الفقرات
المحور الأول	إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا	١١
المحور الثاني	التحديات التي واجهت معلمات الصفوف الأولية في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا	١٢
عدد الفقرات للاستبانة		٢٣

الإجراءات التطبيقية للدراسة:

بعد إتمام خطوات بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وقياس ثباتها وإخراجها في صورتها النهائية، بدأت مرحلة التطبيق الميداني والتي تهدف إلى الحصول على البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرضاً مفصلاً للخطوات والإجراءات المنهجية التي سارت بها الباحثة في تطبيق الدراسة وجمع البيانات:

١. تحديد الإطار النظري للدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
٢. الحصول على الموافقات الرسمية والخطابات اللازمة من الجهات المختصة بالدراسات العليا.
٣. إعداد الخطة المبدئية لإجراءات الدراسة.
٤. تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في جميع معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض خلال العام ١٤٤٤ هـ الذين قاموا بالتدريس في منصة مدرستي في التعليم عن بعد.
٥. إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية.
٦. تحكيم أداة الدراسة من قبل مجموعة من المحكمين.
٧. تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام (Google Forms) حتى يسهل توزيعها ووصولها إلى مفردات عينة الدراسة وجمع الاستجابات.
٨. نشر رابط الاستبانة الإلكتروني مبدئياً من قبل الباحثة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من خلال إرسال رسائل واتس أب (WhatsApp) تحوي رابط الاستبانة الإلكترونية؛ للتحقق من صدق وثبات الاستبانة.
٩. بعد أسبوع من التطبيق الاستطلاعي للاستبانة للتأكد من صدقها وثباتها، تمّ تعميم الرابط الإلكتروني على عينة الدراسة الأساسية.
١٠. بعد ثبات التفاعل والاستجابة على (١٢١) استجابة، تمّ فرز الردود الإلكترونية المستلمة؛ للتحقق من اكتمالها وصلاحياتها وملاءمتها للتحليل،

- حيث بلغ عدد الردود الإلكترونية المستوفاة للشروط التي استقرت لدى الباحثة والتي خضعت بياناتها للتحليل والتفسير (١١٧) استجابة.
١١. أدخلت البيانات في الحاسب الآلي وعُولجت إحصائياً عن طريق برنامج SPSS؛ لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.
١٢. تحليل وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها والوصول إلى الاستنتاجات، ومن ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**
- لتحقيق أهداف الدراسة؛ تمّ جمع بياناتها عن طريق إرسال رابط أداة الدراسة الإلكترونية لمجتمع الدراسة، حيث تمّ تنزيلها بصيغة برنامج (Excel)، وتتميزها بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية من خلال التعبير عن فئات الاستجابة الثلاثية بشكلٍ كمّي، وبعد ذلك تمّ تحويلها إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار (٢٧)، واستُخرجت النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:
١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة.
 ٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة.
 ٣. التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages)؛ للتعرف على البيانات الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه الفقرات التي تتضمنها أداة الدراسة.
 ٤. المتوسط الحسابي الموزون " المرجح " (Weighted Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
 ٥. المتوسط الحسابي (Mean)؛ للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة (متوسط متوسطات الفقرات).
 ٦. الانحراف المعياري (Standard deviation)؛ لمعرفة مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة عن متوسطها الحسابي، علماً بأنه يفيد في ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد أن عرضت الباحثة في الفصل السابق للإجراءات المنهجية الدراسة وما جاء فيها من تفاصيل حول منهج الدراسة ومجتمعها وتحديد عينة الدراسة، وأدواتها وخصائصها السيكمترية، وتحديد المعالجات الإحصائية، جاء هذا الفصل من الدراسة؛ ليقدم عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ينص السؤال الأول من أسئلة للدراسة على الآتي: ماهي إيجابيات تدريس مادة لغتي للصفوف الأولية عن طريق منصة مدرستي؟

أجيب عن هذا السؤال بحساب تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الأول في الاستبانة والذي يتناول إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، ولخصت ورُتبت تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكل منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (٦) جدول ٦ نتائج التحليل الوصفي (التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، الانحراف المعياري ، درجة الموافقة والترتيب) لفقرات المحور الأول

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق		محايد		غير موافق				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٤	١	ساعدت المنصة في مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات	٤٦	٣٩.٣	٥٦	٤٧.٩	١٥	١٢.٨	٢.٢٦	٠.٦٧٤	متوسطة
٥	٢	كان هناك سلاسة في انتقال تدريس طالبات الصفوف الأولية من التعليم التقليدي الى التعلم الإلكتروني	٤٠	٣٤.٢	٦٠	٥١.٣	١٧	١٤.٥	٢.٢٠	٠.٦٧٣	متوسطة
٦	٣	كانت الأدوات المتاحة في التعليم عن بعد ذات فعالية	٤٠	٣٤.٢	٥٩	٥٠.٤	١٨	١٥.٤	٢.١٩	٠.٦٨١	متوسطة
٨	٤	مكنتني منصة مدرستي من إرسال الواجبات دون عوائق.	٤٢	٣٥.٩	٥٥	٤٧	٢٠	١٧.١	٢.١٩	٠.٧٠٦	متوسطة

واقع تدريس مادة لغتي في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الصفوف، نورة السبيعي - د. منال السيف

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات						المتوسط الحسابي العام=٢.١٢	الانحراف المعياري=٠.٣٠٩	
			موافق		محايد		غير موافق				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٣	٥	وفرت منصة مدرستي إمكانية مشاركة الشاشة مع الطالبات لعرض الاعمال بسهولة	٣٧	٣١.٦	٦٢	٥٣	١٨	١٥.٤	٢.١٦	٠.٦٦٩	متوسطة
١١	٦	اشعر بالرضا عن تدريس طالباتي مادة لغتي في منصة مدرستي اثناء التعليم عن بعد.	٣٩	٣٣.٣	٥٨	٤٩.٦	٢٠	١٧.١	٢.١٦	٠.٦٩٤	متوسطة
٧	٧	كانت الأدوات المتاحة في التعليم عن بعد تغطي كافة جوانب المنهج.	٣٦	٣٠.٨	٥٨	٤٩.٦	٢٣	١٩.٧	٢.١١	٠.٧٠٤	متوسطة
١٠	٨	كان لدي الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام منصة مدرستي في التعليم عن بعد.	٣٣	٢٨.٢	٥٧	٤٨.٧	٢٧	٢٣.١	٢.٠٥	٠.٧١٧	متوسطة
٢	٩	أتاحت منصة مدرستي التواصل المسموع مع الطالبات بسهولة.	٣١	٢٦.٥	٥٩	٥٠.٤	٢٧	٢٣.١	٢.٠٣	٠.٧٠٦	متوسطة
١	١٠	أتاحت منصة مدرستي التواصل المرئي مع الطالبات بسهولة.	٢٦	٢٢.٢	٦٦	٥٦.٤	٢٥	٢١.٤	٢.٠١	٠.٦٦٣	متوسطة
٩	١١	مكنتني منصة مدرستي من استلام الواجبات والقيام بتصحيحها دون عوائق.	٢٥	٢١.٤	٦٥	٥٥.٦	٢٧	٢٣.١	١.٩٨	٠.٦٦٩	متوسطة
التقدير العام لدرجة الموافقة (متوسطة)											

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٦) يتضح ما يلي:

- أن مفردات عينة الدراسة توافقت إجمالاً بدرجة (متوسطة) على وجود عددٍ من الإيجابيات لتدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت المحور الأول والتي تُمثل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا (٢.١٢ من ٣.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٣٠٩). ممّا يعني وفق مقياس ليكرت الثلاثي المفسّر للمتوسط الحسابي أن هناك درجة موافقة متوسطة من قبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا



- المحور، حيث وقع المتوسط الموزون في نطاق الاستجابة (متوسطة)، التي يمتد مداها من (١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٤).
- تَصْمَن المحور الأول في الاستبانة والذي يُمَثِّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا (١١) فقرة، جاءت جميعها بدرجة موافقة متوسطة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (١.٩٨ - ٢.٢٦) درجة من أصل (٣.٠٠) درجات.
 - انحصرت قيم الانحراف المعياري لفقرات المحور الأول في الاستبانة والذي يُمَثِّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا ما بين (٠.٦٦٣ - ٠.٧١٧) وكان أقل انحراف معياري للفقرة رقم (١) ومحتواها «أتاحت منصة مدرستي التواصل المرئي مع الطالبات بسهولة» ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تقاربت آراء عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للفقرة رقم (١٠) ومحتواها «كان لدي الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام منصة مدرستي في التعليم عن بعد» ممَّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تباينت حولها آراء عينة الدراسة.
- ويمكن من خلال الجدول الموضح أعلاه أن نقوم بترتيب فقرات المحور الأول (إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا) كما تراها معلمات الصفوف الأولية ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة الموافقة كما يلي:
- جاءت أعلى ثلاث فقرات طبقًا لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي:
- جاءت الفقرة رقم (٤) ومحتواها «ساعدت المنصة في مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات» في الترتيب الأول من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمَثِّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.٢٦ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧٤).
 - جاءت الفقرة رقم (٥) ومحتواها «كان هناك سلاسة في انتقال تدريس طالبات الصفوف الأولية من التعليم التقليدي الى التعلم الإلكتروني» في الترتيب الثاني من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمَثِّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.٢٠ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧٣).
 - جاءت الفقرة رقم (٦) ومحتواها «كانت الأدوات المتاحة في التعليم عن بعد ذات فعالية» في الترتيب الثالث من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمَثِّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة



- مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.١٩ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٨١).
- جاءت أدنى ثلاث فقرات طبقاً لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي:
- جاءت الفقرة رقم (٢) ومحتواها «أتاحت منصة مدرستي التواصل المسموع مع الطالبات بسهولة» في الترتيب التاسع من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.٠٣ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٠٦).
 - جاءت الفقرة رقم (١) ومحتواها «أتاحت منصة مدرستي التواصل المرئي مع الطالبات بسهولة» في الترتيب العاشر من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.٠١ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٦٣).
 - جاءت الفقرة رقم (٩) ومحتواها «مكننتي منصة مدرستي من استلام الواجبات والقيام بتصحيحها دون عوائق» في الترتيب الحادي عشر من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثّل إيجابيات تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (١.٩٨ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٦٩).
- ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة**
- ينص السؤال الثاني من أسئلة للدراسة على الآتي: **ما هي التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي؟**
- أجيب عن هذا السؤال بحساب تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الثاني في الاستبانة والذي يتناول التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، ولُخصت ورُتبت تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول رقم (٧) جدول ٧ نتائج التحليل الوصفي (التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، الانحراف المعياري ، درجة الموافقة والترتيب) لفقرات المحور الثاني

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق		محايد		غير موافق				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٧	١	صعوبة في تنمية المهارات اللغوية كالاستماع والكتابة عبر منصة مدرستي	٤٢	٣٥.٩	٥٩	٥٠.٤	١٦	١٣.٧	٢.٢٢	٠.٦٧١	متوسطة
١٢	٢	كان هناك صعوبة في متابعة الاعداد الكبيرة من الطالبات وملاحظة طريقة القراءة والكتابة لديهم خلال الفصول الافتراضية في المنصة	٣٧	٣١.٦	٥٩	٥٠.٤	٢١	١٧.٩	٢.١٤	٠.٦٩٤	متوسطة
٤	٣	لاحظت وجود مشكلة في ملاحظة الطالبات طريقة مسك القلم الصحيحة	٣٥	٢٩.٩	٦١	٥٢.١	٢١	١٧.٩	٢.١٢	٠.٦٨٤	متوسطة
٦	٤	كان هناك ضعف في وضوح اليه تقييم الطالبات عبر منصة مدرستي	٣٣	٢٨.٢	٦٣	٥٣.٨	٢١	١٧.٩	٢.١٠	٠.٦٧٤	متوسطة
١١	٥	صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية لطالبات الصفوف الأولية عبر منصة مدرستي	٢٩	٢٤.٨	٦٩	٥٩	١٩	١٦.٢	٢.٠٨	٠.٦٣٧	متوسطة
١	٦	يوجد ضعف في شبكة الاتصال بالإنترنت.	٣١	٢٦.٥	٥٨	٤٩.٦	٢٨	٢٣.٩	٢.٠٢	٠.٧١٣	متوسطة
٩	٧	صعوبة في تخطيط الأنشطة اللغوية المتعلقة بالكفايات الكتابية والشفهية عبر منصة مدرستي	٣١	٢٦.٥	٥٦	٤٧.٩	٣٠	٢٥.٦	٢.٠١	٠.٧٢٥	متوسطة
٥	٨	وجدت ان هناك صعوبة في تقديم التغذية الراجعة للطالبات في المهارات اللغوية	٣٠	٢٥.٦	٥٥	٤٧	٣٢	٢٧.٤	١.٩٨	٠.٧٣١	متوسطة
٨	٩	تعذر تنفيذ الأنشطة والمهام اللغوية من خلال منصة مدرستي	٢٣	١٩.٧	٦٨	٥٨.١	٢٦	٢٢.٢	١.٩٧	٠.٦٤٩	متوسطة
١٠	١٠	وجدت صعوبة في تقييم الأنشطة	١٩	١٦.٢	٦٣	٥٣.٨	٣٥	٢٩.٩	١.٨٦	٠.٦٦٨	متوسطة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات						المتوسط الحسابي	المعياري	درجة الموافقة
			موافق		محايد		غير موافق				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
		اللغوية									
٣	١١	صعوبة في التواصل بين المعلمين والطلبة	١٩	١٦.٢	٦٠	٥١.٣	٣٨	٣٢.٥	١.٨٤	٠.٦٨٢	متوسطة
٢	١٢	هناك ضعف في الدعم الفني .	٢٠	١٧.١	٥١	٤٣.٦	٤٦	٣٩.٣	١.٧٨	٠.٧٢٠	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٢.٠١											
الانحراف المعياري=٠.٢٨٤											
التقدير العام لدرجة الموافقة (متوسطة)											

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي:

- أن مفردات عينة الدراسة توافقن إجمالاً بدرجة (متوسطة) على وجود عددٍ من التحديات التي واجهتهن في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المدرجة تحت المحور الثاني والتي تُمثّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا (٢.٠١) من (٣.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٢٨٤). ممّا يعني وفق مقياس ليكرت الثلاثي المفسّر للمتوسط الحسابي أنّ هناك درجة موافقة متوسطة من قبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا المحور، حيث وقع المتوسط الموزون في نطاق الاستجابة (متوسطة)، التي يمتدّ مداها من (١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٤).
- تضمّن المحور الثاني في الاستبانة والذي يُمثّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا (١٢) فقرة، جاءت جميعها بدرجة موافقة متوسطة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (١.٧٨ - ٢.٢٢) درجة من أصل (٣.٠٠) درجات.
- انحصرت قيم الانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني في الاستبانة والذي يُمثّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا ما بين (٠.٦٣٧ - ٠.٧٣١) وكان أقل انحراف معياري للفقرة رقم (١١) ومحتواها «صعوبة تحقيق الأهداف التعليمية لطالبات الصفوف الأولية عبر منصة مدرستي» ممّا يدلّ على أنها أكثر الفقرات التي تقاربت آراء عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للفقرة رقم (٥) ومحتواها «وجدت ان هناك صعوبة في تقديم التغذية الراجعة للطالبات

في المهارات اللغوية» ممّا يدلُّ على أنها أكثر الفقرات التي تباينت حولها آراء عينة الدراسة.

ويمكن من خلال الجدول الموضح أعلاه أن نقوم بترتيب فقرات المحور الثاني (التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا) كما تراها معلمات الصفوف الأولية ترتيباً تنازلياً من حيث درجة الموافقة كما يلي:

جاءت أعلى ثلاث فقرات طبقاً لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي:

■ جاءت الفقرة رقم (٧) ومحتواها «صعوبة في تنمية المهارات اللغوية كالاستماع والكتابة عبر منصة مدرستي» في الترتيب الأول من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.٢٢ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧١).

■ جاءت الفقرة رقم (١٢) ومحتواها «كان هناك صعوبة في متابعة الاعداد الكبيرة من الطالبات وملاحظة طريقة القراءة والكتابة لديهم خلال الفصول الافتراضية في المنصة» في الترتيب الثاني من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.١٤ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٩٤).

■ جاءت الفقرة رقم (٤) ومحتواها «لاحظت وجود مشكلة في ملاحظة الطالبات طريقة مسك القلم الصحيحة» في الترتيب الثالث من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (٢.١٢ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٨٤).

جاءت أدنى ثلاث فقرات طبقاً لتقديرات مفردات عينة الدراسة كالتالي:

■ جاءت الفقرة رقم (١٠) ومحتواها «وجدت صعوبة في تقييم الأنشطة اللغوية» في الترتيب العاشر من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (١.٨٦ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٦٨).

■ جاءت الفقرة رقم (٣) ومحتواها «صعوبة في التواصل بين المعلمين والطلبة» في الترتيب الحادي عشر من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس

مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (١.٨٤ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٨٢).

■ جاءت الفقرة رقم (٢) ومحتواها «هناك ضعف في الدعم الفني» في الترتيب الثاني عشر من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثّل التحديات التي واجهت المعلمات في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا، بمتوسط حسابي (١.٧٨ من ٣.٠٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٢٠).

بعد عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة يتضح أن نتائج الموافقة على فقرات الاستبانة المتعلقة بالإيجابيات كان متوسط، وتسدّد الباحثة هذه النتيجة أن أكثر من ٥٥% من العينة تلقوا دورة واحدة فأقل، ونسبة كبيرة تلقوا المعلومات من مصادر غير رسمية مثل الزميلات، كذلك أن هناك نسبة كبيرة خبرتهم أكثر من ١٥ سنة، فلم يتمّ اعدادهم في بيئات التعلم والعمل على استخدام المنصات الالكترونية والالمام بها. كذلك في نتائج السؤال الثاني يتضح وجود عددٍ من التحديات التي واجهتهن في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا بدرجة متوسطة، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة الهاجري (٢٠٢٠) من نتائج، والتي أظهرت نتائجها وجود العديد من المعوقات عند استخدام بوابة المستقبل في التعليم عن بُعد من وجهة نظر أفراد العينة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢١)، والتي كشفت نتائجها عن وجود مجموعة من التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في أزمة كورونا.

توصيات الدراسة

اتساقاً مع ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تبرز أهمية التوصيات التالية:

- العمل على رفع مستوى وعي معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بأهمية استخدام المنصات التعليمية الالكترونية وطرق توظيفها بالعملية التعليمية، والتركيز على تطوير مهاراتهم التقنية من خلال تحديث البرامج التدريبية لمواكبة المستجدات التقنية.
- إجراء النقيوم المستمر لمنصة مدرستي، وتحديد نقاط القوة والضعف؛ في ضوء ما يستجد من مستحدثات؛ للتأكد من مدى فاعليتها للعملية التعليمية.
- توجيه أصحاب القرار حول التحديات التي واجهت معلمات الصفوف الأولية في تدريس مادة لغتي عن طريق منصة مدرستي خلال جائحة كورونا وإيجاد الحلول لها.

- تصميم برامج تدريبية معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية؛ لإكسابهم القدرات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية، وتزويدهم بالاتجاهات الحديثة في مجال توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية وتدريبهم على كيفية توظيف منصات التعليم الإلكترونية في العملية التعليمية وتوضيح مزاياها، مع ضرورة وجود محفزات للالتحاق بهذه البرامج.
- تخفيف الأعباء الملقة على معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وكذلك عدم تكليفهن بأعمال ليست من اختصاصهن؛ حتى يتسنى لهن توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية.
- أن تعمل وزارة التعليم على تطبيق النتائج الجيدة التي تسفر عنها البحوث التربوية في مجال التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية؛ حتى يكون ذلك دافعاً ومشجعاً للباحثين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، وإثراء الميدان التربوي بمثل هذه البحوث.

رابعاً: مقترحات لدراسات مستقبلية

- استكمالاً للدراسة الحالية، وفي ضوء ما تُوصِّل إليه من نتائج، تمَّ التوصل إلى عدد من النقاط البحثية التي تقترح الباحثة تقديم دراسات علمية حولها، وهي كما يلي:
- دراسة حول اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو توظيف منصة مدرستي بعد كوفيد ١٩.
- دراسة حول تأثير متغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) على الاتجاه نحو توظيف منصة مدرستي.
- دراسة تقويمية تتناول معوقات استخدام منصات التعليم الإلكترونية في العملية التعليمية على مستوى المملكة.
- دراسة حول معايير تقييم استخدام منصات التعليم الإلكترونية في العملية التعليمية على مستوى المملكة.
- دراسة حول واقع الإشراف التربوي في تدريب معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية على توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية.
- دراسة حول اتجاهات معلمي الصفوف الأولية بمدارس البنين نحو منصة مدرستي وجودة خدماتها .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عدل، محمد أحمد. (٢٠٢٠). آليات مبتكرة للتعليم عن بعد في زمن الكورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٤، ع ٤١، ١٤٨، ١٥٦.
البراشدية، حفيظة. (٢٠٢١). ريادة الأعمال الرقمية ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩): الفرص والتحديات [رسالة ماجستير]. الباحث العلمي.
التراكية، هدى. (٢٠٢٢). تقويم واقع التعليم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠(١).

الحارثي، عبد المحسن (٢٠٢١)، التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا، المجلة التربوية، ج ٩١، ٣٥٥٢ - ٣٥٩٣ الحمود، ماجد بن عبد الرحمن بن عبد العزيز. (٢٠٢١). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. مجلة كلية التربية، مج ٣٧، ع ١٤، ٥١.

السعدون، فهد بن عبدالعزيز بن عبد الرحمن. (٢٠٢٢). العوامل المؤثرة في استخدام منصة مدرستي عبر شبكة الإنترنت وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لمعلمي المرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج ٢، ع ٦٤، ٢٦٢ - ٢٩١.

الشهراني، عبدالله (٢٠٢١). تصور مقترح لمواجهة التداعيات التربوية المترتبة على جائحة كورونا COVID-19. العلوم التربوية، مج ٢٩، ع ٢٤ - ٣٥١، ٤١٣.
الشهومي، ياسر بن جمعة بن خميس، وغزالي، محمد. (٢٠٢١). التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: دار المنظومة، ص ٢٣١. دراسة مقارنة بين سلطنة عمان والمملكة المغربية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج ١٠، ع ٢٤، ٢٥٨ - ٢٧٤.

العمارنة، عماد، والقحطاني، عادل (٢٠١٨). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية العدد ٥٣، دار المنظومة.
العويشاني، فوزية (٢٠٢١). دور التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم: دراسة نوعية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ١(١٠)، ٢٣ - ٣٩.

العوفي، عبد العزيز عبد الرحمن، و الشراذقة، ماهر تيسير. (٢٠٢٢). تقييم فعالية منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) من وجهة نظر معلمي الإعاقة

- الفكرية. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مج ٧، ع ١٤، ١٣٦ - ١٦٣.
- العبيد، افنان، الشايع، حصة (٢٠٢٠) تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. مكتبة الرشد، ص ٦٧.
- الهاجري، خلود. (٢٠٢٠). واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: بوابة المستقبل أنموذجا المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، مج ٢، ٣، ٢١ - ٥٥.
- الوليقي، عبدالله ناصر (٢٠١٢). المدخل الى اعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم الاجتماعية. جريز، ص ٢٣.
- خميس، محمد (٢٠١٤). مفهوم بيانات التعلم الافتراضية. تكنولوجيا التعليم، مج ٢٤، ع ١،
- سيف، أحمد (١ سبتمبر ٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، صفحة ٣١٨.
- عبد العاطي، محمد (٢٠١٥) توظيف تكنولوجيا الويب في التعلم. الإسكندرية، المكتبة التربوية، ص ٦٥.
- فليح، ضحى (٢٠٢٢) دراسة تحليلية لواقع التعليم الالكتروني من وجهة نظر الهيئات التدريسية في ظل جائحة كورونا. مجلة التربية الرياضية المجلد ٣٤ العدد ٢.
- الجرجاوي، زياد محمود. (٢٠١٠م). القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، غزة: مطبعة أبناء الجراح.
- عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبدالهادي، نبيل. (٢٠٠١م). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- النجار، فايز جمعة وآخرون. (٢٠٠٩). أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- موقع المنصة الوطنية الموحدة، (٢٠٢٠). وزير التعليم يقرر نقل جميع طلاب وطالبات التعليم العام للصفوف الدراسية التي تلي صفوفهم الحالية. متوفر على الرابط

<https://covid19.my.gov.sa/ar/Sectors/education/News/Pages>

صحيفة عاجل ، (٢٠٢٠). هل يتم تمديد التعليم عن بُعد عقب الأسابيع السبعة؟ وزير الصحة يجيب . متوفر على الرابط <https://ajel.sa/local/yjswfd> اليونسكو ، (٢٠٢٠) تم الاسترجاع من [290 مليون طالب غير ملتحقين بالمدارس بسبب جائحة كوفيد-١٩: اليونسكو تصدر أول أرقام عالمية وتحشد الاستجابة | يونسكو \(unesco.org\)](https://ajel.sa/local/yjswfd)

صحيفة عاجل ، (٢٠٢٠) وفقاً لإحصائيات التعليم حول عدد الزيارات.. تعرف على مدى التزام الطلاب والمعلمين في منصة مدرستي . الاطلاع ٤ أكتوبر ٢٠٢٢، على الرابط [وفقاً لإحصائيات التعليم حول عدد الزيارات.. تعرف على مدى التزام الطلاب والمعلمين في منصة «مدرستي» \(ajel.sa\) »](https://ajel.sa/local/yjswfd)

منصة مدرستي ، (٢٠٢٢) يتوفر على الرابط [العودة إلى المدارس \(moe.gov.sa\)](https://ajel.sa/local/yjswfd) ثانياً: المراجع الأجنبية

Yilmaz Ince, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. International Journal of Technology in Education and Science, 4(4), 345-351.

Koçoglu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. Educational Research and Reviews, 15(9), 536-543.

Siles, C. G. Y. G. (2012). Instructions for authors, subscriptions and further details: <http://hse.hipatiapress.com>. Education, 1(1), 1-4.

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. British Journal of Educational Technology, 52(4), 1357-1376.

Aldossry, B. (2021) *Evaluating the MADRASATI platform for the virtual classroom in Saudi Arabian education during the time of COVID-19 pandemic*, European Journal of Open Education and E-learning Studies. Available at:

<https://www.oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3620>
(Accessed: November 14, 2022).

Sekaran. U.. & Bougie. R. (2010). *Research methods for business: A skill-building approach* (5th ed.). west Sussex. uk. John Wiley & Sons ltd.